



# Studenters møte med en FoU-basert grunnskolelærerutdanning

## Student teachers understanding of a R&D based teacher education

Kirsten Elisabeth Thorsen

*Dosent, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet*

[kirsten.e.thorsen@oslomet.no](mailto:kirsten.e.thorsen@oslomet.no)

Pål Lundberg

*Universitetslektor, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet*

[pal.lundberg@oslomet.no](mailto:pal.lundberg@oslomet.no)

### Sammendrag

Styringsdokumenter for grunnskolelærerutdanning på masternivå legger vekt på utvikling av studentenes profesjonelle FoU-kompetanse. I denne studien, som inngår i et større prosjekt om profesjonell lærerkompetanse, stiller vi spørsmål om hvordan grunnskolelærerstudenter tidlig i utdanningen forstår FoU-dimensjonen i utdanningen, og hvilken betydning FoU har for dem som studenter og framtidige lærere. Studien viser at studentene forstår FoU-begrepet som teori, forskning og forskningsmetoder, men at utdanningen ikke ser ut til å vektlegge U-en i FoU og heller ikke hjelper studentene til å koble F og U. Studentene gir uttrykk for selvbevissthet og et personlig engasjement for læreryrket, og artikkelen peker avslutningsvis på betydningen av kobling mellom studentenes gryende læreridentitet og FoU-aktiviteter i utdanningen.

### Nøkkelord

lærerutdanning, FoU-kompetanse, profesjonell lærerkompetanse, profesjonell identitet

### Abstract

Management documents for primary school teacher education at master's level emphasize the development of students' professional R&D competence. This study, which is part of a larger project on professional teacher competence, investigates how, early in their educational process, student teachers understand the R&D dimension in their education and what significance R&D has for them as students and future teachers. The findings show that the students perceive the concept of R&D as theory, research and research methods and further that the educational program does not seem to emphasize the D in R&D, nor does it support the students in seeing connections between the R and the D. The students express self-awareness and a personal commitment to the teaching profession, and the article concludes by pointing out the importance of the link between the students' growing teacher identity and R&D activities in the educational program.

### Keywords

R&D competence, teachers' professional competence, professional identity, professional development, teacher education

## Introduksjon

I Norge, så vel som internasjonalt, er det i dag sterke utdanningspolitiske forventninger om å utvikle forskningsbaserte lærerutdanninger. Økt akademisering av lærerutdanningen skal gi grunnlag for at studentene utvikler kompetanse til å utøve forskningsbasert undervisning og å bidra i endrings- og utviklingsprosesser i skolens profesjonsfelleskap (EQF, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2016). Det er imidlertid en utstrakt diskusjon i forskningslitteraturen både om *hva* en forskningsbasert lærerutdanning er, på *hvilken måte* den bidrar i utvikling av studentenes profesjonelle kompetanse, og *relevansen* av en slik kompetanse for profesjonell yrkesutøvelse (Darling-Hammond, 2017; Healey & Jenkins, 2009; Krokfors et al., 2011; Munthe & Rogne, 2015). I norsk sammenheng er finsk lærerutdanning referanse for å utvikle en forskningsbasert lærerutdanning (St.meld. nr. 11 (2008–2009) s. 76). En finsk studie finner imidlertid at styringsdokumenter om en forskningsbasert lærerutdanning i Finland er preget av en retorikk med upresise begreper og peker på dette som en utdanningspolitisk strategi det er vanskelig å argumentere mot (Puustinen et al., 2018). Begrepene som brukes om en forskningsbasert lærerutdanning i styringsdokumenter for grunnskolelærerutdanningene i Norge er både varierende og tvetydige, og aktualiserer disse spørsmålene. *Formålet* med å utdanne lærere med profesjonell forsknings- og utviklingskompetanse (heretter FoU) er beskrevet i forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Forskriften målbærer at den profesjonelle lærer skal ha kompetanse til å legge forskningsbasert kunnskap til grunn for sin praksis og kunne bruke metoder for FoU-arbeid til å utvikle sin egen og skolens kollektive praksis.

Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene beskriver forpliktende standarder som innebærer at den enkelte lærerutdanningsinstitusjon skal kunne realisere intensjonene i forskriften (UHR, 2016). Retningslinjene følger opp formålet i forskriften og legger vekt på at utviklingen av FoU-kompetanse er en prosess gjennom studieløpet slik at «... de som lærere kan ta i bruk ny kunnskap og videreutvikle både seg selv, sin profesjon og sin arbeidsplass etter endt utdanning» (s 10). Innsikt i forskningsbasert kunnskap og opplæring i vitenskapelige arbeidsformer skal gi studentene grunnlag for å utvikle analytisk og kritisk refleksjon og gjennomføre selvstendige forskningsbaserte skriftlige arbeider både i form av en FoU-oppgave og en masteroppgave. Retningslinjene beskriver generelt at det er en nær sammenheng mellom læring i fag og læring i praksis, men de presiserer i liten grad hvordan FoU er integrert i praksisstudier. Mest konkret er kunnskap om FoU-arbeid i grunnskolen og utvikling av endringskompetanse formulert som mål og innhold for praksis i syklus 2. Vi ser at styringsdokumentene formulerer et uklart skille mellom begrepene *forskning* og *forskning og utvikling*. Både forskriften og nasjonale retningslinjer bruker vekselvis begrepene *forskning* (ofte som et prefiks, for eksempel forskningsbasert) og *forskning og utvikling* både om læreres profesjonelle kompetanse og om kjennetegn ved utdanningene. I den grad forskning konkretiseres, er det knyttet til forskningsbasert kunnskap og forskningsmetode. Utvikling er mest konkret knyttet til at læreren skal ha metodekompetanse for utviklingsarbeid i grunnskolen.

Grunnskolelærerutdanningen for 5.–10. trinn ved OsloMet – storbyuniversitetet (tidligere HiOA) er konteksten for denne studien. I den lokale programplanen for utdanningen er formuleringer om en forskningsbasert utdanning gjennomgående knyttet til begrepet FoU, for eksempel «Ei forsknings- og utviklingsbasert grunnskulelærerutdanning» og «Oppbygging av FoU-kompetansen til studentane» (HiOA, 2017). Målene om forskningsforankring er i samsvar med målene som beskrives i de nasjonale styringsdokumentene. En gjennomgående «FoU-søyle» på tvers av fag beskriver ulike FoU-aktiviteter studentene skal engasjeres i, for hvert enkelt studieår. En fagovergripende «søyle» har ikke en selvstendig posisjon i

utdanningsprogrammet, og berører læreplandilemmaer som kan knyttes til fagenes ansvar for å realisere tiltak i søylen og spenningene mellom formuleringer i plandokument og læreres individuelle praksiser (Lindensjö & Lundgren, 2000; Säfström, 2017).

I denne studien er studentperspektivet det sentrale. Med utgangspunkt i at FoU-orienteringen i en integrert masterutdanning er sentral fra første studieår, har vi ønsket å undersøke hvilke erfaringer studenter tidlig i studieløpet har med FoU som en integrert del av utdanningen. Vi har vært opptatt av å undersøke hvordan de oppfatter FoU som begrep og betydningen av FoU har for dem både i rollen som studenter og framtidige lærere.

Vi stiller følgende forsknings spørsmål:

Hvordan forstår studentene FoU som del av lærerutdanningen?

Hvilken betydning oppfatter studentene at FoU har for dem som studenter og framtidige lærere?

## Utvikling av profesjonell lærerkompetanse

Å utvikle profesjonell lærerkompetanse er en kompleks og kontinuerlig prosess som strekker seg fra studentene går over fra rollen som elev til rollen som lærerstudent, og til erfaringer og kunnskapsutvikling den utdannede læreren tilegner seg i sin yrkespraksis. Fra oppstarten av lærerstudiet har mange studenter allerede et fundament for å utvikle profesjonell lærerkompetanse. Studier viser at studenter som velger lærerutdanning, ofte er motivert ut fra en særegen interesse for å bli lærer, og at de har troen på at de selv kan være med å bidra positivt i barn og unges liv. Førforståelse av læreryrket bygger på gode erfaringer fra egen skolegang, og lærere de selv har møtt vil ofte være rollemodeller for den læreren de ønsker å bli (Beijaard et al., 2004; Kelchtermans, 2005; Korthagen, 2004; Lortie, 1975).

Lærerutdanningen skal legge til rette for at studentene utvikler en kunnskapsbase til å kunne utøve yrket, gjennom læringserfaringer på campus og i praksisstudier. Studier i lærerutdanningsfag og pedagogikk vil bidra til innsikt i teoretisk og forskningsbasert kunnskap. Selv om lærerprofesjonen har svakere tradisjoner enn andre profesjoner med hensyn til å bygge på vitenskapelig kunnskap, er det i dag en anerkjent forståelse innen profesjonsstudier at teoretisk og forskningsbasert kunnskap er grunnlaget for å forstå og utvikle praksis for klasserommet (Grimen, 2008; Ingersoll & Perda, 2008). I praksisstudier vil studentene gjennom selvstendige erfaringer og samarbeid med medstudenter og praksislærer utvikle praktiske ferdigheter som er relevante for å kunne håndtere yrket. I tråd med aktuelle styringsdokumenter er det en forventning om at utdanningen skal bidra med kunnskap og erfaringer om utviklingsarbeid i grunnskolen. Utviklingsarbeid som fenomen kan forstås som en del av FoU, men skiller seg fra tradisjonelle forskningstilnærminger som har til hensikt å framskaffe ny kunnskap. Kjennetegn på utviklingsarbeid er innovasjonsprosesser der en på grunnlag av erfaring og eksisterende kunnskap søker å utvikle en ny praksis som skal institusjonaliseres (Bjørke & Braut, 2009; Fullan, 2007; OECD, 2015).

Nasjonale retningslinjer legger vekt på at lærerqualifiseringen skal skje gjennom en nær sammenheng mellom studentenes læring i lærerutdanningsfag og i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2016). Lærerutdanningens tilbakevendende problem er imidlertid knyttet til fragmentering og mangel på sammenheng mellom teori- og praksisstudier (Finne et al., 2014; Grossman et al., 2008; Hansén et al., 2006). Kunnskapsgrunnlaget i lærerutdanningen kan forstås som komplekst og sammensatt og som en integrasjon av teoretiske og praktiske kunnskaper. En utdanning som gir studenten muligheter til å erfare meningsfulle sammenhenger, eller *koherens*, mellom teoretisk kunnskap i fag og erfaringer i praksis, er sentral for studentenes profesjonelle læring (Grimen, 2008; Hammerness, 2006; Terum & Heggen, 2010).

Forskning om koherens i lærerutdanning har hatt stor oppmerksomhet de senere årene, både internasjonalt og i Norge (Grossman et al., 2008; Hammerness, 2006; Hatlevik & Havenes, 2017; Heggen & Raaen, 2014; Tatto, 1996). Ut fra tre ulike perspektiver anvender forskningen koherens som analytisk begrep for å forstå kompleksiteten i lærerutdanningen. Det første perspektivet, *det strukturelle*, fokuserer på organisatoriske og strukturelle rammer som skaper sammenhenger i utdanningsprogrammet, for eksempel mellom ulike fag, kurs, prosjekter og praksisopplegg, samt systematisk samarbeid mellom campus og praksisfelt. Fra et *begrepsmessig* perspektiv knyttes koherens til begreper som er formulert i utdanningsprogram på ulike nivå, og til hvorvidt de bidrar til en felles forståelse av og visjon om hva god læring i lærerutdanningen er. Det siste perspektivet, *lærings- og mestringsperspektivet*, dreier seg om studentens håndtering av spenningene i utdanningen og erkjennelse av meningsfulle sammenhenger som bidrar til læring og utvikling.

Læreryrket er komplekst og kan kjennetegnes av samtidighet og uforutsigbarhet (Kounin, 1970). I klasserommet skal læreren legge til rette for læring i fag, inngå i relasjoner med elever og håndtere situasjoner som krever etiske og reflekterte vurderinger. Dette er oppgaver som åpenbart ikke kan løses instrumentelt. Læreren må håndtere situasjoner det ikke finnes klare handlingsregler for, ut fra selvstendige skjønnsmessige vurderinger (Grimen & Molander, 2008). Å utøve profesjonelt skjønn tar utgangspunkt i lærerens sammensatte kunnskapsbase, og kvaliteten på den skjønnsmessige vurderingen avhenger av personlige dimensjoner ved lærerens kompetanse (Dahl, 2016; Haug, 2013). Innen en humanistisk lærerutdanningstradisjon forstås det personlige som navet i studentens profesjonsutvikling, nettopp fordi personlig væremåte, verdier, tanker og forestillinger er grunnleggende for å håndtere komplekse utfordringer i læreryrket (Bullough, 1997; Kelchtermans, 2005; Korthagen, 2004).

I gjeldende nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning på masternivå er utvikling av *personlig* lærerkompetanse mest tydelig formulert som et generelt mål der alle lærerutdanningsfag og praksis har ansvar for at studentene utvikler læreridentitet (UHR, 2016, s. 8). Å utvikle profesjonelle identitet er komplekst og henger sammen med den personlige identitetsdanningen, som har grunnlag i verdier, holdninger og sosiale atferdsmønstre utviklet gjennom deltakelse i sosiale og kulturelle kontekster (Erikson, 1993; Mead, 1962; Taylor, 1994). Den profesjonelle identiteten blir til i en prosess der studentenes selvforståelse og bevissthet om seg selv i rollen som framtidig lærer kobles til teoretiske og praktiske kunnskaper som kreves i profesjonen (Bullough, 1997; Eraut, 2004; Heggen, 2006).

## Metode

Studien undersøker FoU-dimensjonen i profesjonell lærerkompetanse. Forskningsspørsmålene er rettet mot hvordan studentene gjenkjenner og forstår FoU-begrepet i utdanningen samt betydningen av FoU for egen utvikling som lærerstudent og framtidig rolle som lærer. Studien er basert på to sett med data: en survey og fire fokusgruppeintervjuer, der surveyen er sekundærdata.

Surveyen (Bryman, 2008; Miles & Huberman, 1994) er utviklet i et større forskningsprosjekt om lærerprofesjonen som har utgangspunkt i tre fagovergripende kompetanseområder i grunnskolelærerutdanningen ved OsloMet. Den er utformet med et vidt spekter av påstander knyttet til profesjonell lærerkompetanse, og svarene skåres som grad av enighet/uenighet og som fritekstsvar til påstandene. Dataene for denne studien er fritekstsvarene som er sortert ut med hensyn til om de gir svar på forskningsspørsmålene, for eksempel: «... å kunne bruke forskjellige hjelpemidler til å finne informasjon, slik som observasjon ... og andre

typer informasjonssøkende metoder». Surveyen ble gjennomført digitalt på en læringsplattform med 129 første- og andreårsstudenter i grunnskolelærerutdanningen for 5.–10. trinn våren 2020, noe som tilsvarer en svarprosent på 70. I forkant ble studentene orientert muntlig om forskningsprosjektet og hensikten med surveyen. Studentene ble utfordret til å la deres intuitive forståelse ligge til grunn for svarene.

Intervju i fokusgrupper er en intervjuform som kan åpne opp for samtaler med interaksjon mellom deltakerne og en kollektiv utforskning av spørsmålene som stilles. En slik tilnærming kan dermed gi svarene mer dybde enn ved en-til-en-intervjuer (Halkier & Torhell, 2010; Kvale & Brinkmann, 2004). Det ble gjennomført fire fokusgruppeintervjuer med fire studenter i hver gruppe våren 2019. I to av gruppene var informantene førsteårsstudenter, og de to andre besto av andreårsstudenter. Informantene ble tilfeldig valgt ut på sitt studiekull. Hvert av intervjuene foregikk som en samtale mellom informantene, der forskerens oppgave var å strukturere samtalen ut fra en intervjuguide for å sikre at forskningsspørsmålene ble belyst. Intervjuene varte i gjennomsnitt i 45 minutter og ble transkribert verbatim. De to forskerne, som gjennomførte to intervjuer hver, hadde begge tilknytning til studieprogrammet og hadde hatt undervisning på kullene studentene tilhørte. Å være i rolle som både forsker og lærerutdanner betyr at innsidekunnskap om forskningsfeltet vil være forankret i egne erfaringer og forståelser. Dette stiller krav til årvåkenhet og sensitivitet i gjennomføring av intervju med hensyn til å påvirke prosessen (Ulvik & Riese, 2016).

## Analyse og presentasjon av funn

Transkriberte fokusgruppeintervjuer og fritekstsvarene fra surveyen utgjorde et samlet tekstmateriale for en kvalitativ analyse. Transkripsjoner fra fokusgruppeintervjuene utgjør den største delen av materialet, og fritekstsvarene fra surveyen er et supplement. For å få et helhetlig bilde, leste begge forskerne uavhengig av hverandre gjennom tekstmaterialet i to runder. I en første sortering av dataene ble tekstutdragene kodet og sortert i to kategorier i samsvar med forskningsspørsmålene. Sorteringen var et utgangspunkt for meningskategorisering, der vi søkte etter felles- og særtrekk i teksten (Kvale & Brinkmann, 2004), og denne prosessen ble grunnlag for å utvikle nye kategorier. En kategori som samsvarer med forskningsspørsmål 1, Oppfatning av FoU i utdanningen, var godt egnet til å gi svar på spørsmålet. Grunnlaget for å utvikle kategoriene Bevissthet om forskning og Forskning og utvikling i framtidig lærerarbeid er at forskning og utvikling beskrives som to atskilte begreper der forskning relateres til læringssituasjoner i studiet, mens forskning og utvikling knyttes til framtidig lærerarbeid. Et framtrekkende trekk i materialet er at normative utsagn om betydningen av forskning og utvikling knyttes til personlige kvaliteter både hos dem selv i rolle som student og i framtidig rolle som lærer. Det gav grunnlag for å utvikle en fjerde kategori – Personlige kvaliteter. Samlet sett er de tre sistnevnte kategoriene egnet til å gi svar på forskningsspørsmål 2.

I det følgende blir funnene presentert under overskriftene *Oppfatning av FoU i utdanningen*, *Bevissthet om forskning*, *Forskning og utvikling i framtidig lærerarbeid* og *Personlige kvaliteter*. Vi har valgt å bruke sitater i form av relativt korte ytringer for å få fram kompleksiteten i materialet. Sitatene er hver for seg ment å understreke hovedtendensene vi finner, og er markert med S (survey) og GX (gruppenummer). Sitatene fra fokusgruppeintervjuene er nødvendigvis fra enkeltindivider, men på bakgrunn av at gruppeintervjuets karakter er at mening utvikles og får oppslutning gjennom samtalen, blir sitatene referert til som et felles uttrykk for gruppa (Halkier & Torhell, 2010). Stor grad av felles oppslutning og lite divergerende oppfatninger kjennetegner alle gruppeintervjuene. En forklaring på dette kan være at studentene opplevde at de hadde liten forforståelse for temaene som

ble diskutert, og dermed fulgte opp andres resonnement mer enn å komme med egne standpunkt.

### Oppfatning av FoU i utdanningen

Studentene bruker ikke FoU som begrep i sine beskrivelser og viser til at de er lite kjent med FoU som et sammensatt uttrykk: «Gikk lang tid før jeg forstod hva bokstavene var» (G2). De gir uttrykk for en fragmentarisk forståelse av FoU-begrepet og knytter ulikt meningsinnhold til begrepene forskning og utvikling. Forskning blir beskrevet som et kjent og allment begrep. Selv om flere viser til at de har fått opplæring i å hente informasjon, dokumentere informasjon med kilder og være kildekritiske i videregående opplæring, kobler de ikke slike arbeidsmåter til begrepet forskning. Studentene gir uttrykk for at det er en selvfølge at forskning er integrert i lærerutdanning på masternivå, og at det er noe de må forholde seg aktivt til: «Vet at forskning er viktig sånn generelt» (G3).

Studentene har diffuse beskrivelser av U-en i FoU. De relaterer den ikke til læringsaktiviteter eller situasjoner, verken i lærerutdanningsfag eller praksis, som er spesifikt rettet mot å utvikle kompetanse for utvikling. Endrings- og utviklingsarbeid som prosjektmetode eller prosess blir ikke artikulert i intervjuene, og det kommer heller ikke fram at studentene har blitt kjent med skoleutviklingsarbeid i praksisperioder. Utvikling blir beskrevet generelt som endring i samfunnet: «At man ser for seg framtiden . . . at alt utvikler seg hele tiden . . .» (S) og «Verden utvikler seg, så det er greit å være i forkant» (G1).

Videre relaterer studentene utvikling til læringsprosesser der de skal øve seg på å ha et reflektert og kritisk blikk: « . . . du skal trekke inn teorien først og så begynner du å ta det inn, knytte det til observasjoner . . . se sammenhenger» (G4), «Vi skriver jo disse refleksjonsnotatene hvor vi skal se på utvikling kontinuerlig» (G3) og «Kunne lese fagartikler med et kritisk blikk» (S).

### Bevissthet om forskning

Når studentene beskriver betydningen av FoU, relaterer de beskrivelsene til forskning. For det første blir forskning beskrevet som teoretisk kunnskap i fagene på campus for å få god innsikt og forståelse: «Du må lese teori for å forstå sammenhenger . . . det blir mindre synsbasert» (G2) og « . . . teori for å få dypere faglig kunnskap og innsikt» (S). Studentene beskriver også teoretisk kunnskap som relevant for praksisopplæringen: « . . . i praksis opplever man problemstillinger som man ikke har tenkt på når man leser stoffet» (G4) og «Hvis man har teori, har man mer å spille på selv om man må ta ting der og da» (G2).

For det andre blir det å lære forskning beskrevet som å få redskaper som kan bidra til å lese teori mer effektivt, og å formulere seg mer presist: «Å få noen gode briller til å lese forskning med» (G3) og « . . . akademisk skriving er forskerspråk – det er noe vi får bruk for gjennom hele studiet» (G1). Det er interessant at studentene kobler akademisk lesing og skriving til å utvikle et profesjonelt språk både for å kunne uttrykke seg skriftlig og for å strukturere felles samtaler med medstudenter: «Et sånn felles fagspråk . . . det blir mer konkret enn for eksempel å si at eleven sliter» (G3).

For det tredje beskriver studentene at forskning handler om å lære og undersøke: «At man gjør observasjoner, at man gjør forskning på et vis» (G4) og « . . . å kunne bruke forskjellige hjelpemidler til å finne informasjon, slik som observasjon . . . og andre typer informasjonssøkende metoder» (S). Studentene viser til at praksis gir gode muligheter til å øve på observasjon: «Vi hadde konkrete ting vi så etter hver dag» (G1) og « . . . vi fikk trening på observasjon i praksis og når vi skulle skrive en oppgave senere var det mye enklere» (G2).

## Forskning og utvikling for framtidig lærerarbeid

Studentene beskriver forskning som en opplagt dimensjon ved lærerens profesjonelle arbeid, og at det er av betydning at læreren må holde seg oppdatert på forskning: «Lærere må være oppdatert på ny forskning som er aktuell for hverdagen» (G4) og «En lærer vil aldri være ferdig utdannet og må fortsette å vise interesse for forskning om pedagogikk og sitt fagfelt» (S). Beskrivelser av hva forskning betyr for lærerens arbeid blir implisitt knyttet til utviklingsarbeid, ved at forskning kan støtte opp om utvikling av lærerens praksis: «Læreren må være fleksibel og endre seg til ny informasjon om forskning» (S). Det er imidlertid interessant at når studentene beskriver forskning som er relevant for praksis, er det først og fremst knyttet til undervisningsmetoder: «Kunne vite hva som fungerer i et klasserom og hva som ikke fungerer og dermed hvilke metoder som fungerer» (S) og «Ha muligheter fra forskning til å teste ut metoder» (G3).

Studentene viser videre til at lærere generelt bør være utviklingsorienterte. De assosierer utvikling med at de lever i en tid med raske endringer og en usikker framtid: «Vi må være åpne og forberedt på utvikling» (G1) og «Verden utvikler seg . . . vi skal være med på utviklingen» (G2). De beskriver også utvikling som mer handlingsorientert egenutvikling i utdanningen og det framtidige læreryrket. «Man setter seg mål og tenker hvor går vi fra her» (G2), «Du må utvikle deg hele tiden – prøve deg fram og prøve deg fram igjen» (G3) og «Læreryrket er et yrke der du aldri blir ferdig med å utvikle deg» (S). «Man må være innstilt på at man skal fornye seg» (G1).

## Personlige kvaliteter

Et fellestrekk i materialet er at studentene kobler forskning og utvikling i utdanning og yrke til personlige kvaliteter hos lærere, og at de implisitt trekker fram personlige kvaliteter hos seg selv i svarene sine: « . . . det er viktig at jeg har et metablikk på min egen utvikling» (S), « . . . det å være lærer handler om personlighet – hvem du er som person og erfaringen du har» (G4) og « . . . være den rette personen til å fylle rollen» (G2). De beskriver at det å leve i en tid preget av endring krever at de har en åpen og spørrende holdning, og de beskriver seg selv som aktive og reflekterte: « . . . at vi leter sjøl – at vi skal være med på utviklingen» (S), «Vi må være frampå, være nysgjerrige . . . er viktig for utvikling» (G3) og «Å være med i tiden – viktig å tenke at det er masse igjen å lære» (G1). Videre beskriver de betydningen av felles refleksjon og at de ser på medstudenter som ressurser og læringspartnere: «Fint å få andres perspektiver ( . . . ) dele tanker, refleksjoner, erfaringer med hverandre» (G1), «Høring fra medstudenter man ikke har erfart selv» (G3) og «Du får litt økt refleksjon når det er flere. Mulig å se ting på ulike måter . . . få en diskusjon ut av det som gjør at du kommer lenger» (G2).

Studentene gir også uttrykk for at de har tillit til forskning, og det kommer fram et interessant skille mellom det å se for seg forskning i yrket og det å møte forskning i utdanningen. Som vist til ovenfor beskriver informantene at en profesjonell lærer må basere undervisning på forskning som har vist seg å fungere godt i klasserommet. Når de relaterer forskning til lærings situasjoner her og nå i utdanningen, legger de vekt på betydningen av å vurdere forskning kritisk: «Det er svært viktig å være kritiske til forskning» (S) og « . . . lese fagartikler med et kritisk blikk, lese om mobbing, trivsel og rasisme i et kritisk lys» (G4).

## Diskusjon

Studien viser at første- og andreårsstudenter kjenner til, men ikke har en internalisert forståelse av hva FoU betyr og innebærer i studiene. Et relevant spørsmål er da hvordan

utdanningen innvier studentene i et integrert FoU-basert masterutdanningsprogram? I lokale program- og emneplaner, som er utdanningens «kontrakt» med studentene, beskrives det at studentene skal få opplæring i å delta i ulike FOU-aktiviteter gjennomgående i studiet fra og med første studieår. Når ingen av studentene refererer til planer, er det i tråd med andre studier som viser at studenter har et distansert forhold til styrings- og plandokumenter, og at de ikke oppleves som viktige for dem (Krokkors et al., 2011). Lærere i lærerutdanningsfagene kan være aktører som kan hjelpe studentene med å «oversette» intensjoner på plannivå, ved at formuleringer om mål, innhold og læringsutbytte synliggjøres og brukes aktivt i undervisningen. Det vil imidlertid avhenge av hvordan den enkelte lærer fortolker planer og omsetter dem til praktisk handling i undervisningen sin. Spenningsforholdet mellom formuleringer i styringsdokumenter og læreres fortolkninger gir rom for individuelle praksiser slik at studenter i ulike klasser og fag vil ha varierte erfaringer (Karseth & Møller, 2014; Lindensjö & Lundgren, 2000). Engasjement hos faglærere til å realisere intensjoner om FoU vil også henge sammen med hvordan institusjonen legger til rette for og innlemmer lærerne i et tolkningsfelleskap som kan bidra til felles forståelse for og oppslutning om FoU-orienteringen i utdanningen (Hammerness, 2006; Sivesind, 2016).

Studentene identifiserer F-en i FoU som forskning og kobler det til studiene på campus, som teoriperspektiv i fagundervisningen, lesing av forskningsartikler, skriving av akademiske tekster og opplæring i observasjon som forskningsmetode. Det er interessant at studentene opplever at akademisk lese- og skriveopplæring har bidratt til et mer presist språk som kan se ut å være en «gevinst» utover målet om at akademisk lesing og skriving skal gi kompetanse til å skrive selvstendige FoU-oppgaver. Det er lovende at studenter tidlig i studieløpet reflekterer over forholdet mellom hverdags- og vitenskapelige begrep og språkets betydning for å utvikle profesjonell lærerkompetanse (Little, 2007; Lortie, 1975). Oppmerksomhet rundt presist språk er en god beredskap for den kommende lærer i en tid da læreren i større grad kommuniserer med elever og foresatte via digitale medier med en innebygd logikk om språklige kortformer (Almås & Johnsen, 2016; Jensen, 2014).

Studentene opplever at det de har lært om forskning på campus, har betydning når de er i praksis. Kunnskap om forskning gir innsikt for å forstå det «virkelige» lærerlivet, og de får gode muligheter til å øve på å observere. Studien viser ikke om, og i tilfelle på hvilken måte, utdanningen hjelper studentene til å binde sammen kunnskaper om forskning med praktiske erfaringer i praksis. En del av grunnlaget for å utvikle profesjonell lærerkompetanse er at studentene erkjenner relasjoner mellom forskningsbasert kunnskap på campus og praktiske erfaringer i praksis. En slik kunnskapsutveksling kan ikke skje tilfeldig og overlates til den enkelte student, men vil kreve at utdanningen skaper gode strukturelle rammer og prosesser som kan bidra til en felles forståelse mellom lærerutdannerne på de to læringsarenaene (Grimen, 2008; Grossman et al., 2008).

Studien viser at studenter i første del av utdanningen ikke identifiserer U-en i FoU. Samtidig gir de uttrykk for holdninger om at refleksjon og egenutvikling er viktig både i utdanningen og i yrket, og at framtidige lærere må være endringsorienterte og legge forskningsbasert kunnskap til grunn for undervisningen sin. Studentenes holdninger til utvikling og endring i utdanning og yrke er imidlertid ikke tilstrekkelig. For at FoU skal være relevant for studentenes profesjonelle utvikling, må både forsknings- og utviklingsdimensjonen artikuleres tydelig og kobles til profesjonell yrkesutøvelse. På den ene siden må studentene gis muligheter til å reflektere over seg selv som lærere ved at læringsaktiviteter i fag kontekstualiseres ved at det settes i sammenheng med lærerens yrkesoppgaver, for eksempel gjennom caser og simuleringer (Shulman, 1992). På den andre siden må utdanningen hjelpe studentene med å koble F og U. De må i større grad få mulighet til å være deltakere i



profesjonelle læringsfelleskap i praksisperioder og bli kjent med skolenes endring- utviklingsarbeid og få mulighet til å reflektere over forholdet mellom forskningsbasert kunnskap og lærernes profesjonelle praksis (Thorsen & Christensen, 2018).

## Avslutning

Denne studien viser at studenter tidlig i studieløpet kobler personlige kunnskaper og holdninger til yrket (Eraut, 2004) til relevansen av forskning og betydningen av å være utviklings- og endringsorienterte. Studentene i studien gir uttrykk for en tydelig selvforståelse, og de tenker på seg selv som framtidige lærere. Fellestrekk ved selvforståelsen deres er at de presenterer seg som samfunnsbevisste, nysgjerrige og reflekterte, og at de verdsetter læring som en kollektiv prosess. Dette er interessant og relevant å forstå i sammenheng med nyere sosialiseringsteorier som legger vekt på at identitetsdanning hos unge i dag, mer enn tidligere, kan forstås som en individuelt styrt prosess, som krever at man tar selvstendige valg i et mer risikofylt samfunn (Giddens, 1991). Bullough (1997) peker på at den gryende læreridentiteten er helt grunnleggende for studentens profesjonsutvikling, og at studentene må gis muligheten til å reflektere ut fra egne perspektiv. Studien viser at studenter allerede tidlig i studieløpet har et personlig potensial med hensyn til å utvikle profesjonell FoU-kompetanse. Det vil være interessant å følge opp i senere studier hvordan en tettere kobling mellom FoU-aktiviteter i utdanningen og studentens personlige forståelse og holdninger i større grad kan bidra i profesjonsutviklingen enn det denne studien viser.

## Litteratur

- Almås, A.G. & Johnsen, M. (2016). Digital relasjonsbygging – er det mulig? I I. Helleve, A.G. Almås & B. Bjørkelo (red.), *Den digitale lærergenerasjonen. Utfordringer og muligheter* (1. utgave). Gyldendal akademisk.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bjørke, G. & Braut, G.S. (2009). To karrierevegar – jamstilte, men ulike. *Uniped*, 32(4), 40–50.
- Bryman, A. (2008). Why do researchers integrate/combine/mesh/blend/mix/merge/fuse quantitative and qualitative research. *Advances in mixed methods research*, 87–100. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4135/9780857024329.d9>
- Bullough, R. (1997). Practicing theory and theorizing practice in teacher education. *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education*, 13–31.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen : Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- EQF. (2005). A framework for Qualification of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualification Framework. *Copenhagen, Ministry of Science, Technology and Innovation*.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26(2), 247–273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. WW Norton & Company.
- Finne, H., Mordal, S. & Stene, T. (2014). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*. SINTEF.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. utg.). Routledge Teachers College Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford university press.

- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Universitetsforlaget.
- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M. & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of teacher education*, 59(4), 273–287. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0022487108322127>
- Halkier, B. & Torhell, S.-E. (2010). *Fokusgrupper*. Liber Stockholm.
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7), 1241.
- Hansén, S., Asking, B., Ytreberg, L., Monsen, L., Gjørsv, I., Indrelid, B., Nylenna, H. & Klubbenes, A. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1. [Evaluation of the Norwegian general teacher education program. Part 1]*. NOKUT-rapport. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/evaluering-av-allmennlærerutdanningen/id272255/>
- Hatlevik, I. & Havenes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger-fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I S. Mausethagen & J.C. Smedby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 191–203). Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2013). Profesjon og metodikk : om “Pedagogikk og elevkunnskap” i grunnskulelærerutdanninga. I J.C. Smedby (red.), *Profesjonsstudier 2* (s. 67–77). Universitetsforlaget.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Higher Education Academy York.
- Heggen. (2006). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(06), 446–460.
- Heggen, K. & Raaen, F.D. (2014). Koherens i lærerutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(01), 3–13.
- HiOA. (2017). *Programplan for Grunnskolelærerutdanning 5.–10. trinn*. <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/LU/Firearige-studier/Grunnskolelaerer-5.-10.-trinn-fireaarig-ikke-opptak-etter-2016/Programplaner-for-tidligere-kull/Programplan-for-Grunnskolelaererutdanning-trinn-5-10-2016>
- Ingersoll, R.M. & Perda, D. (2008). The status of teaching as a profession. *Schools and society: A sociological approach to education*, 106–118.
- Jensen, E.S. (2014). Tale er tale; skrift er skrift. Om skriftsproget i de nye medier. *NyS, Nydanske Sprogstudier*, (46), 11–38.
- Karseth, B. & Møller, J. (2014). «Hit eit steg og dit eit steg»-Et institusjonelt blikk på reformarbeid i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(06), 452–468.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers’ emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995–1006. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>
- Korthagen, F.A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kounin, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
- Krokfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R. & Kansanen, P. (2011). Investigating Finnish teacher educators’ views on research-based teacher education. *Teaching Education*, 22(1), 1–13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10476210.2010.542559>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2004). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. HLS förlag.
- Little, J. W. (2007). Chapter 9 Teachers’ accounts of classroom experience as a resource for professional learning and instructional decision making. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106(1), 217–240. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2007.00103.x>
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological perspective*. University of Chicago.

- Mead, G.H. (1962). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Munthe, E. & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.006>
- Puustinen, M., Sääntti, J., Koski, A. & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170–179. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.004>
- Shulman, J. (1992). *Case methods in teacher education*. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Sivesind, K., Skedsmo, Guri og Hall Jeffrey. (2016). Et felles nasjonalt tilsyn: Om rammeverk og reformbaner gjennom historien. I J. Møller & K. Andenæs (red.), *Retten i skolen. Mellom pedagogikk, jus og politikk* (s. 99–119). Universitetsforlaget.
- Säfström, A. I. (2017). Progression i högre utbildning. *Högre utbildning*, 7(1), 56–75.
- Tatto, M.T. (1996). Examining values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenges for teacher education. *Educational evaluation and policy analysis*, 18(2), 155–180.
- Terum, L. & Heggen, K. (2010). Lærarkvalifisering og lærerkompetanse. I P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 75–97). abstrakt forlag.
- Thorsen, K.E. & Christensen, H. (2018). Utvikling av profesjonell lærerkompetanse - ulike kunnskapsformer i samspill. In *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene* (s. 13). Universitetsforlaget.
- UHR. (2016). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning 5-10*. [http://www.uhr.no/documents/Godkjent\\_5\\_10\\_010916.pdf](http://www.uhr.no/documents/Godkjent_5_10_010916.pdf)
- Ulvik, M. & Riese, H. (2016). *Å forske på egen praksis: aksjonsforskning og andre tilnæringer til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Fagbokforlaget.