

# Kva skal til for å endre lærarutdanninga?

■ AV PEDER HAUG

**Lærarutdanninga er blitt reformert igjen og igjen, utan å bli betre. Hovudutfordringa er ikkje ideala eller intensjonane, men korleis utfordringane blir løyste ved lærarutdanningsinstitusjonane. Lærarutdannarane må å vere i stand til å realisere dei nye ideane, dei nye krava og den nye pedagogikken. Slik det er i dag, er dei ikkje det. Eit støttetiltak er å kople lærarutdanningane tettare til reformarbeidet i skulen. Dette er naudsynt for å få til ein synleg kompetanseutvikling innafør lærarutdanninga.**

Det kan konstaterast at lærarutdanninga for grunnskulen langt frå har fått dei kvalitetane som mange ser behovet for. Det går nærast ikkje ein dag utan at nokon med medietilgang uimotsagt får meine at denne lærarutdanninga har låg kvalitet. Og så undrar vi oss over kvifor søkinga til dette studiet ikkje tek seg meir opp! Den elementære og enkle samanhengen er denne: Lav kvalitet på skuleprestasjonane heng saman med lav kvalitet på læraren, som heng saman med lav kvalitet på lærarutdanninga. Ved å snu på argumentasjonsrekka vil ein kunne rette opp det meste: God lærarutdanning gir gode lærarar som gir høgt presterande elevar. Spørsmålet eg drøftar her, er kva som skal til for å gjere lærarutdanninga betre.

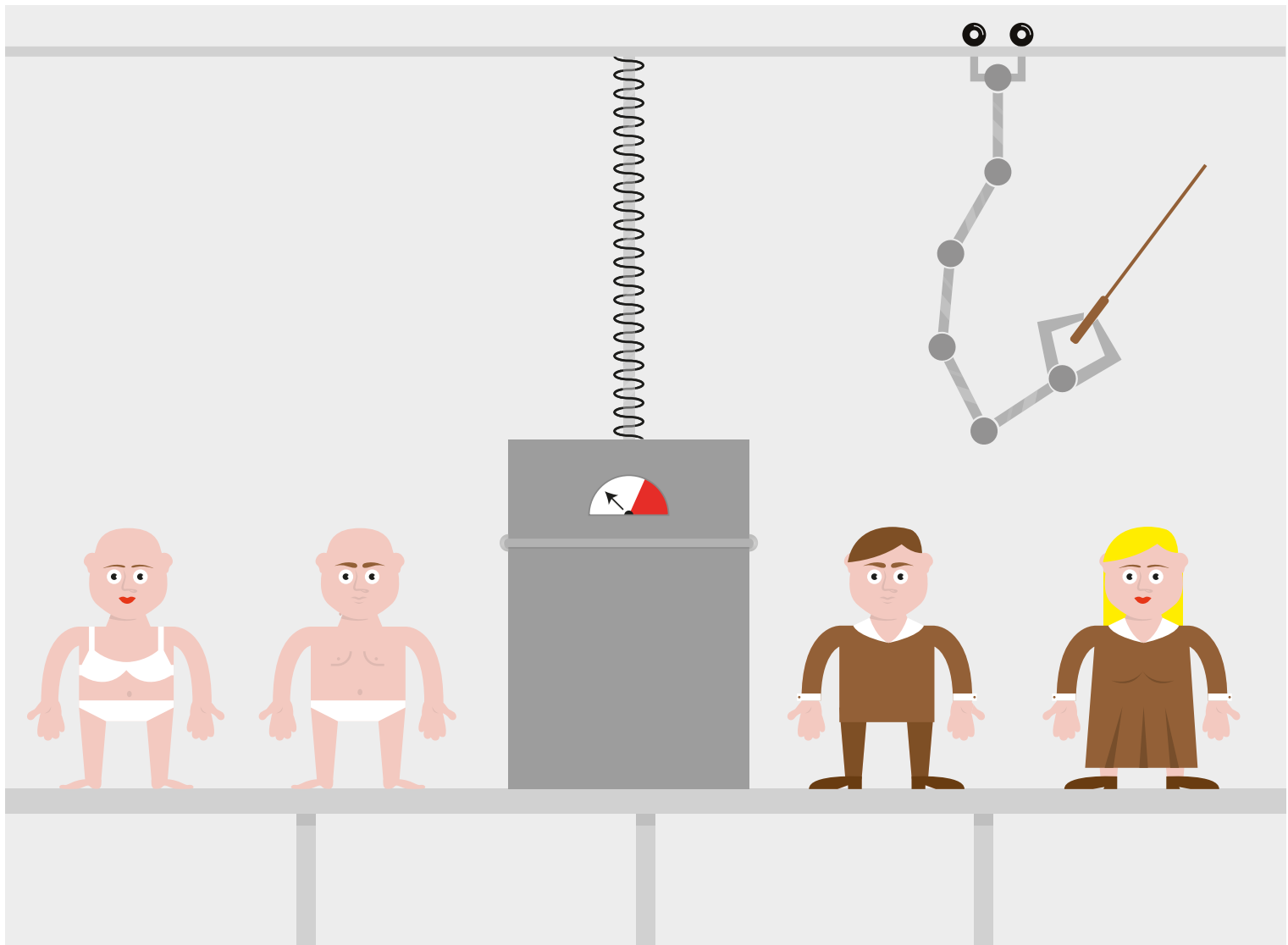
## **Kritikken**

Kritikken av utdanninga har vore den same gjennom meir enn 100 år. Det som er oppfatta som låg kvalitet heng saman med: manglande

praksisrelevans, manglande indre samheng, manglande samarbeid mellom fag og manglande relasjonar til praksisfeltet.

Det interessante er at alle revisjonane av lærarutdanninga opp gjennom tidene har hatt som siktemål å gjere noko med desse veikskapane. Slik var det mot slutten av 1800-talet, og slik er det no etter det siste millenium-skiftet. Vi reformerer igjen og igjen, utan at vi tilsynelatande kjem nokon veg (Cuban, 1990). Skal vi tru dei vurderingane som er gjort, har forsøka alltid vore mislukka. Så må vi erkjenne som eit atterhald, at vurderingane heilt opp til no som regel byggjer på eit tynt empirisk grunnlag. Dei er subjektive og sjeldan baserte på systematiske studiar. Det reiser to tankar:

1) *Står det så dårleg til som ein påstår?* Svaret på det spørsmålet er eit nei, og det er fleire grunnar til det svaret. Det eine er at dei lærarane som blir utdanna, fungerer bra i praksis (Dahl, Buland,



Illustrasjon: Simen Gulliksen/melkeveien.no

Finne og Havn, 2006). Vi er dessutan meir og meir klar over at lærarkvalifiseringa må halde fram også i yrket. At det på det området har svikta kraftig både hjå skuleeigarane og hjå statlege styresmakter, er berre eit faktum. Det har vore og er for lett å kritisere utdanninga utan å møte motstand. For mange har meiningar om ho, utan å ha empirisk grunnlag for dei. Meiningane er ideologisk funderte, ikkje empirisk, og dei er til dels også ansvarsfråskrivande. Det er til dømes lett for skuleeigarane å vise til lærarutdanninga i staden for å ta fram det ansvaret dei sjølve har for kvaliteten i skulen.

2) *Er det mogleg å rette på dei elementa som ein hevdar ikkje fungerer?* Svaret på det spørsmålet er eit både og. Steinar Stjernø skreiv ein gong at manglane på samband og samanheng i

profesjonsutdanningar ikkje kan avskaffast. Dei er konsekvensar av at utdanninga skal kvalifisere for komplekse yrke (Stjernø, 1996). Vi må i staden i større grad venje oss til å leve med og akseptere at dei er fragmenterte i innhaldet. Ved å framstille tilhøva som elendige, har ein indirekte gitt lovnader om at den planlagde endringa vil skape underverk. Det er å love meir enn det er mogleg å halde, og det er ganske vanleg når nye reformer skal innførast (David og Cuban, 2010). Vi står difor også igjen med spørsmålet om korleis få til «å leve med utfordringane». Kompleksiteten i utdanningane har utan tvil auka. For 100 år sidan var det ei klar arbeidsdeling. Faga og pedagogikken skulle då primært tene til studentane si eiga personlegdomsutvikling. Dei skulle sjølve dannast som personlegdomar, sosialt og kulturelt. Så skulle dei førebuaast til læraryrket, det var praksisopplæringa

si oppgåve. I dag er som kjent kravet om profesjonsorientering delt ned på alle elementa i utdanninga, medan dannelsprosjektet er nærast borte. I denne prosessen, som har tatt minst 100 år, har ropet etter samanheng auka sterkt.

Metoden for å betre lærarutdanninga dei siste tjue åra har vore gjennom omfattande sentralt initierte reformer. Det har vore i alt fire slike sidan 1992. Dei har vorte til i ein prosess der eit utval har laga ei innstilling eller gjort ei evaluering. Det har gitt grunnlag for å ta opp saka i Stortinget. Deretter er det laga nye modellar og planar. Dei siste låg føre i 2010, den nye grunnskulelærarutdanninga. Det har allereie kome politiske signal om behov for endringar i lærarutdanninga for å gjere ho meir i tråd med framtidige utfordringar i samfunnet. Spørsmålet om femårig utdanning på masternivå er eit døme. Det aktualiserer også behovet for nye utgreiingar om lærarutdanning. Til det er å seie at St.meld. nr. 11 (2008–2009) om ny lærarutdanning gir ein svært god bakgrunn for å drøfte og forstå utfordringane i lærarutdanninga. Den er framleis sentral og aktuell. Det har fått meg til å tenkje følgjande: Det er ikkje ideala i lærarutdanninga, framtidsperspektiva eller intensjonane som er hovudutfordringa for lærarutdanninga. Den ligg ein annan stad, i korleis desse utfordringane blir løyste ved lærarutdanningsinstitusjonane.

### **Ei beingrind av formalitetar**

Ein kjend historikar gav ein gong ei vurdering av historiefaget i grunnskulen. Den har metaforisk interesse her. Historia, peika han på, er full av liv, spenningar, fargar, kjensler og drama. Faget i skulen er som om lærebøkene har vorte køyrde over av ein dampvegvals. Den har pressa ut alt liv, all saft, all musikk og alt som kan undre. Det som er att til elevane er ei livlaus beingrind av uinteressante formelle fakta. Eg spør om det ikkje langt på veg skjer det same med utgreiingane om lærarutdanning på vegen frå departementet og til utdanningane. Mange av dei framtidsetta og djuptpløyande faglege perspektiva forsvinn. Det som står fram som typisk når ny lærarutdanning har vorte

sak ved høgskulane og universiteta, er beingrinda, å finne gode system og ordningar for korleis ein skal organisere den nye utdanninga. Mi erfaring er at å få fram gode strukturar og system innanfor forsvarlege økonomiske rammes er langt viktigare for institusjonane enn å vere opptekne av kva dei utdanna lærarane skal meistre når dei er utdanna. Sektoren har brukt svært mykje tid på å utvikle gode modellar, mitt spørsmål er kor mykje tid ein har brukt til å utvikle det nye innhaldet i desse modellane, og i å skape dei føresetnadene som skal til for at det nye innhaldet verkeleg skal kome til sin rett. Denne «modellenes tyranni», eit uttrykk frå Jens Arup Seip brukt i ein heilt annan samanheng (Seip, 1983), har ein klar konsekvens. Det har ført til ei utbreidd konservatisme i lærarkvalifiseringa. Og den har både lærarutdanningsinstitusjonane, Kunnskapsdepartementet, Stortinget og Utdanningsdirektoratet forsterka. Forsterkinga kan illustrerast ved å ta dømet frå grunnskolelærar reforma (GLU-reforma). (Eg kunne like gjerne ha nytta barnehagelærer reforma, men då måtte eg bruke litt meir tid på argumentasjonen fordi dei to er ganske ulike.) GLU-reforma skjedde ved at ein skulle lage ei ny lærarutdanning frå august 2010. Dei som underviste i den sterkt kritiserte allmennlærarutdanninga i juni 2010, måtte vere klare for det nye GLU-studiet i august same året. Det var dei same folka, med den same kompetansen, som skulle i elden. Dei fekk små vilkår for å kvalifisere seg for å arbeide i den nye utdanninga, planane var klare frå Kunnskapsdepartementet først 1. mars same våren. Konsekvensen vart sjølvsagt at vi stort sett gjorde det same som vi hadde gjort, men innanfor nye rammes og modellar, kanskje med andre overskrifter. Vi tilpassa den nye reforma til den forståinga vi hadde av lærarutdanningsoppdraget.

### **Tre utfordringar**

Det som manglar i reformiveren, er å forstå at skal ny lærarutdanning fungere, må lærarutdannarane fungere. Eg vil nemne tre utfordringar i det. Og dei er dei same, same kva reform ein set i verk. Den eine, og sikkert mest omtalte, er motstanden

mot endring. Det er velkjent at endringar skjerpar motstanden. Kreftene som vil unngå endring er mange og sterke, og dei er seige. Dei fremste reformforskarane legg stor vekt på at ein reform ikkje er i mål når dagen for innføring er komen (David og Cuban, 2010). Det presset som skal til for å halde reforma på rett veg, og med nødvendig framdrift, må haldast oppe over lang tid og med stort engasjement. Det står i skarp kontrast til enkelte politikarar sine ytringar om at no er lærarutdanninga lagt om, underforstått: Det er fullført. Følgjegruppa for denne lærarutdanningsreforma dokumenterer at det står mykje att før ein har nådd det målet (<http://fl.uis.no/>).

Det er signal som tyder på at engasjementet i å reformere lærarutdanninga ikkje er all verden. Vi gjorde ei undersøking i lærarutdanninga i 2008, NYMY-prosjektet (Munthe og Haug, 2010). Analysar som enno ikkje er publiserte er interessante (Aamodt og Haug, under arbeid). Svara frå lærarutdannarane tyder på at alt er såre vel i utdanninga. Dei trivst, dei meiner at dei gjer ein god jobb, og dei vil halde fram i utdanninga. Svara deira reflekterer ikkje den kritikken utdanninga er utsett for. Vurderingane deira er andre enn det som karakteriserer kritikken av denne utdanninga. I sitt doktorgradsarbeid har Joakim Caspersen (no ved NIFU) nytta NYMY-data. Han samanliknar lærarutdannarane sine syn på utfordringane for lærarane med praktiserande lærarar sine syn på det same. Han konkluderer med at påstandane om at lærarutdannarane er i utakt med krava i skulen, bør nyanseras. Det er ikkje mange eller store skilnader, og dei har inga klar eller eintydig retning (Caspersen, 2013). Med andre ord, det er rimeleg å tru at behovet for endring ikkje er sterkt fundamentert i lærarutdanningane eller i perspektivet til lærarutdannarane.

Det andre elementet er at lærarutdannarane må vere i stand til å realisere dei nye ideane, dei nye krava, den nye pedagogikken. Det er slett ikkje sikkert at dei er det. EU legg i sine analysar til dømes vekt på det store endringstempoet i læraryrket, og den raske endringa som skjer i

kva som er oppfatta som viktig lærarkompetanse (European Commission, 2012). Endra lærarkompetanse i grunnskulen krev også endra kompetanse i lærarutdanninga. Det har det vore for lite fokus på til no. I GLU-reforma er til dømes eit av dei nye elementa ei endra lærarrolle. Med bakgrunn i omfattande nasjonal og internasjonal forskning slår meldinga fast, at den lett tilbakeleente lærarrolla som har dominert både lærarutdanninga og praksisen i skulen ikkje lenger er den vi skal arbeide for (Haug, 2012). Det er krav om langt meir aktive og pågåande lærarar (Hattie, 2009). Kva konsekvensar det skal få for arbeidet i lærarutdanninga må avklarast, erkjennast og lærast. For å få det til er det krav om innsats, tid og ikkje minst høve til faglege drøftingar og utprøvingar. Det er mi oppfatning at dette arbeidet vis-à-vis lærarutdannarane har svikta i alle reformene.

Min påstand er at som kollegium er ikkje lærarutdanninga i stand til å realisere dei nye signala om lærarkompetansen. Det kjem fram i ein artikkel om kva som karakteriserer norsk lærarutdanning (Hammerness, 2012). Analysen av eksisterande forskning om lærarutdanning konkluderer med tre faktorar som sentrale for god lærarutdanning. 1) Ein artikulert og felles visjon mellom lærarutdannarane om formål og mål med lærarutdanninga er ein viktig del av ei sterk lærarutdanning. 2) Indre samheng mellom delane av utdanninga gir ei sterkare utdanning. 3) Tydeleg praksisbasert kjerne i læreplanen gir ei god lærarutdanning.

Analysane av intervjudata frå eit utval norske lærarutdannarar tyder på at norsk lærarutdanning ikkje er sterk på nokon av desse tre områda, noko som også samsvarar med mykje av den generelle kritikken som har vore reist mellom anna av NOKUT (NOKUT, 2006). Det er ingen felles visjon. Utdanninga synest å vere individualisert med svak indre samheng. Praksisbasisen er korkje særleg sterk eller synleg. Ut frå kriteria er konklusjonen at lærarutdanningskvaliteten i Noreg er låg (Hammerness, 2012). Denne undersøkinga fortel at vi ikkje har klart å etablere den kollektive lærarutdanningskulturen som vi er avhengige av,

skal utdanninga ha eit godt nok fundament. I svært mykje anna opplæring og utdanning legg ein for tida stor vekt på det kollektive elementet, på skule og høgskule som lærande organisasjonar (Senge, 2000). Ei samansett utdanning let seg ikkje endre eller utvikle berre gjennom individuelle innsatsar. Store omveltingar krev stor kraft. Fellesskapet mellom kollegaer er ei slik kraft. Difor tyder også forskinga på at med kollektiv innsats aukar nivået på mange av kvalitetsvariablane mykje.

Det tredje elementet er at endring tek tid. Læreplanforskinga legg fram analysar som tyder på at det kan ta mellom ti og femten år for ein ny læreplan er maksimalt implementert (Haug, 2003). Forklaringa er enkel. Store skifte rører ved svært mange individuelle og organisatoriske forhold som det tek tid å endre, sjølv når presset om endring er stort og kontinuerleg.

Mi tolking er at vi står overfor ei omfattande utfordring når det gjeld å gjennomføre reformer, også lærarutdanninga. Vi har vore altfor opptekne av dei praktiske føringane og av den praktiske organiseringa, og altfor lite opptekne av innhaldet i det studentane faktisk held på med og det dei sit att med som kompetanse. At vi står overfor ei

slik utfordring, er ikkje overraskande. Vi er truleg flinke til å formulere ideal, men mindre flinke til å realisere dei. Det gjeld på svært mange område i det norske samfunnet. OECD har peika på dette som ei viktig sak innan utdanning (OECD, 2011). 22. juli-kommisjonen gjorde det same innanfor sitt felt.

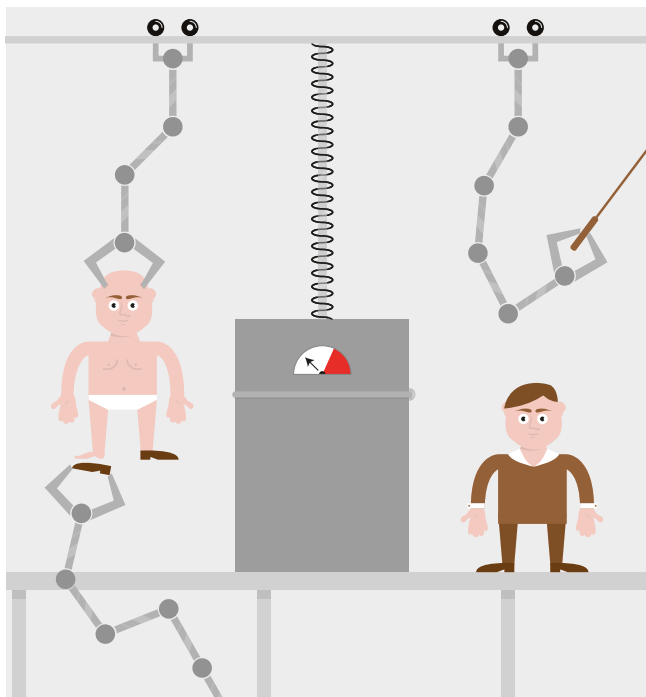
### Prosessane lokalt

Det er liten hjelp i å få nye signal utanfrå, det er liten nytte av å hente inn impulsar nasjonalt eller internasjonalt, så lenge prosessane nasjonalt og på den enkelte utdanningsinstitusjonen ikkje har det innhaldet som trengst. Reformene hos oss er politisk initierte, fagfolka er perifere i det, sjølv om dei er trekte med i prosessane. Reformene er ikkje fagfolka sine reformer, det er regjeringane sine reformer. Dei er alltid vanskelege å få til å fungere, skal dei fungere, må det aktive støttetiltak til.

Eit slikt viktig støttetiltak er å kople lærarutdanningane tettare til dei reformene som går føre seg i skulen. Ved å gjere det vil ein på litt sikt oppnå ei synleg kompetanseutvikling i lærarutdanningane. Det har vi allereie erfaringar for. Så veit vi at til dømes Utdanningsdirektoratet ikkje har særleg tillit til lærarutdanninga, og at direktoratet fram til no heller hentar inn kompetanse andre stader ifrå. Det kan hende at det er bra når det skjer, men på sikt er det uheldig. Det såg ut til at dette mønsteret vart brote i samband med den komande Ungdomsskulesatsinga. Der er lærarutdanninga med, men premissane er ikkje dei beste for lærarutdanninga si rolle og for lærarutdanninga si utvikling. Ein måte å støtte lærarutdanninga på i det vidare arbeidet, er å stille krav om at den skal vere aktiv i det ordinære reform- og utviklingsarbeidet i skulen. At det kan ta tid før det fungerer godt er eg klar over, men vi har knappast råd til å la vere på sikt.

Eit anna støttetiltak vil vere tiltak for å leggje til rette for at oppgåvene kan løysast på ein god måte. Lat meg ta eit eksempel (Haug, 2013). Spørsmålet som er stilt, er i kva grad det nye pedagogikkfaget vil lukkast i den nye rolla faget er gitt – å vere vit-skapsfaget, profesjonsfaget og det såkalla limet i utdanninga.

Analysen er todelt. Del 1 handlar om



Illustrasjon: Simen Gulliksen/melkeveien.no

pedagogikkfaget sin posisjon i lærarutdanninga historisk. Konklusjonen er at faget har få vener i lærarutdanninga. Forklaringane på det er sjølvsagt mange, både det som er relevant og det som er svært usakleg. Det er likevel ingen tvil om at representantane for pedagogikkfaget internt i lærarutdanninga ikkje har hatt ein posisjon som gjer det mogleg å ivareta desse oppgåvene på ein god måte. Dei treng støtte og legitimitet for å kunne ivareta oppgåvene, både politisk og økonomisk. Utan slik støtte vil dei mislukkast. Mitt spørsmål her er: Kva er gjort for å gje støtte til at pedagogikk og elevkunnskap skal kunne ta rolla som overordna vitskaps- og profesjonsfag?

Del 2 gjeld sjølvforståinga i pedagogikkfaget. I tillegg til ein gammal tendens til sjølvskading, er faget også prega av skepsis til det praktiske, og tilslutning til det ideelle og ideologiske. Tradisjonskjelda er Skjervheims artikkel om det instrumentalistiske mistaket (Skjervheim, 1992). «Alle» har slik eg argumenterer lese første delen av artikkelen, og teke lett på slutten. Faget har hatt og har ein ibuande motstand mot å vere for praksisorientert, det er oppfatta som instrumentalisme. Profesjonsfaget i utdanninga kan ikkje ha ei slik tilnærming til yrkesutøvinga (Fossøy og Sataøen, 2010). For å kome over den må det skapast utviklingsprosessar både internt i faget og i lærarutdanninga. Å gjere det er sjølvsagt eit ansvar for pedagogikk, men at det skal gjerast, må gjevast støtte og legitimering utanfrå. Dersom ikkje, er sjansen for at det skjer i kollektivet mindre.

## Til slutt

Det kan gjevast fleire døme på tilsvarende utfordringar innom mange fag og fagområde. Den felles utfordringa er at å skape ei ny og kvalitativt annleis lærarutdanning ikkje enkelt kan settast i verk som etter ei oppskrift. Den må skapast og utviklast. Det krev organisering, strukturar og modellar. Så må dei fyllast med innhald. Då er substansen i utfordringane det sentrale, og dei krev mellom anna fornya og utvida kompetanse hos lærarutdannarane. Som kjent tek det tid og merksemd. Lærarutdanninga må få råd og høve til å gå igjenom slike utviklingsprosessar.

## LITTERATUR

- AAMODT, P.O. OG HAUG, P. (under arbeid). Spenningar mellom pedagogikk og fag i lærarutdanninga.
- CASPERSEN, J. (2013). The valuation of knowledge and normative reflection in teacher qualification. A comparison of teacher educators, novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 30, 109-119.
- CUBAN, L. (1990). Reforming again, again and again. *Educational Researcher*, 19(1), 3-13.
- DAHL, T., BULAND, T., FINNE, H. OG HAVN, V. (2006). *Hjelp til praksisspranget. Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn. STF rapport 50 A06050.
- DAVID, J.L. OG CUBAN, L. (2010). *Cutting through the hype. The essential guide to school reform*. Cambridge: Harvard Education Press.
- EUROPEAN COMMISSION (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*. Strasbourg Commission staff working document (2012) 374 final. .
- FOSSØY, I. OG SATAØEN, S.O. (2010). Pedagogikkfagets sjølvforståing. I: P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 191-208). Oslo: Abstrakt forlag.
- HAMMERNES, K. (2012). Examining features of teacher education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI:10.1080/00313831.2012.656285.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- HAUG, P. (2003). *Evaluering av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- HAUG, P. (2013). Profesjon og metodikk: Om «pedagogikk og elevkunnskap» i grunnskulelærarutdanninga. I: A. Molander og J.-C. Smeby (red.), *Profesjonsstudier II* (s. 67-77). Oslo: Universitetsforlaget.
- HAUG, P. (red.). (2012). *Kvalitet i opplæringa*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- MUNTHE, E. OG HAUG, P. (2010). En integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert grunnskulelærarutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 188-202.
- NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærarutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport. Rapport fra eksternt komité*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- OECD (2011). *Reviews of national policies for education: Improving lower secondary schools in norway 2011*. OECD Publishing.
- SEIP, J.A. (1983). Modellenes tyranni. Analyse av Stein Rokkans anvendelse av en sentrum-periferi modell på norsk historie. (1975) I: J.A. Seip (red.), *Problemer og metoder i historieforskningen. Artikler, innlegg, foredrag 1940-1977*. (s. 199-227). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- SENGE, P. (2000). *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- SKJERVHEIM, H. (1992). Det instrumentalistiske mistaket. I: H. Skjervheim (red.), *Filosofi og dømmekraft*. (s. 172-178). Oslo: Universitetsforlaget.
- STJERNØ, S. (1996). Har profesjonsutdanningene felleskomponenter? I: V. Bunkholdt (red.), *Kunnskap og omsorg*. (s 33-44). Oslo: Tano.



**Peder Haug** har vore tilsett ved Høgskulen i Volda sidan 1976, frå 1997 som professor i pedagogikk. Han har hatt lengre engasjement ved Møreforskning i Volda, Norsk senter for barneforskning, NTNU i Trondheim, Noregs forskingsråd og Universitetet i Stavanger. Han har leia ei rekkje forskingsprosjekt og gitt ut ei rekkje bøker og artiklar med tema frå barnehage, skule, lærarutdanning og spesialundervisning. Reformer og klasseromforskning er sentrale interesseområde. Han har erfaring frå undervisning i lærarutdanningar på alle nivå.