

Astrid Bratberg

Hvem eier lærerprofesjonen?

En caseundersøkelse om implementering av rammeplan ved samfunnsfaglig lektorutdanning, NTNU.

Masteroppgave i Sosiologi
Trondheim, våren 2016

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Forord.

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem års studier ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Det har vært et krevende og hardt år, men samtidig svært lærerikt, interessant og morsomt. Jeg vil benytte anledningen til å takke personer som har vært til stor hjelp gjennom denne skriveprosessen.

Jeg vil takke min veileder Håkon Leiulfsrud for gode råd, motivasjon og konstruktive tilbakemeldinger. En stor takk går til min biveileder Eli Smeplass for god hjelp gjennom hele denne prosessen. Takk for gode råd og trøst i masterskrivingens mange daler.

Takk til kull14 for mange gode stunder og morsomme lunsjpauser. Spesielt vil jeg takke Marie Holm Slettebak og Nina Bergset Jacobsen for all støtte og utrolig godt selskap på kontoret. Og takk til Marita Løkås som alltid stiller opp og hjelper alle som trenger det. Familie og venner fortjener også en takk. Takk for at dere har holdt ut med meg gjennom denne lange prosessen, takk for all støtte og gode ord.

Trondheim, August 2016.

Astrid Bratberg

Abstract.

The theme for this thesis is the use of standardisation in the education of teachers within social sciences at NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). More specifically I wish to research how the standardisation of the Curriculum (Rammeplan for lektorutdanning) for the five year master program with integrated teachers education and the National Guidelines for the Education of teachers (Nasjonale Retningslinjer for lektorutdanning) are implemented into the work of the educators of teachers. These documents do become the Ministry of Educations tools to clarify what is expected of the best teacher education, and they are meant to strengthen the education, to be a frame work around the education of teachers.

I'm using neo- institutional theory to look at the tension that might appear between the Ministry of Educations ideals about the education of teachers and the actual education. Neo-institutional theory emphasises the fact that organisations are cultural systems where each system creates their own understanding, symbols and translation of values within an organisation field. We can see how society and organisation fields influence the single organisation, they strive for stability, for example by imitating other organisations to gain isomorphism.

The data from this research consists of interviews with the educators of teachers and students of the five year master program with integrated teacher education.

This thesis concludes there is a tension between the senior Ministry office of Education and the teaching profession. Who own the teaching profession? Whilst the teachers claim they should have more autonomy and determination over their own workload and methods of learning, the state offices increase the pressure on the teachers by introducing stricter standardisations to improve the role of the teacher and the education. The teachers response to this is to distance themselves from the standardisations and therefor local variations of the education of teachers within social sciences occur at NTNU.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING.....	1
1.1. NTNU SOM LEKTORUTDANNINGSINSTITUSJON.....	2
1.2. FRA STATLIGE TIL LOKALE HOLD.....	3
1.3. TIDLIGERE FORSKNING.....	5
1.4. OPPGAVENS STRUKTUR.....	8
2. NY-INSTITUSJONELL TEORI.....	9
2.1. RASJONALITET OG AKTØRER I ORGANISASJONER.....	10
2.2. ORGANISASJON OG INSTITUSJON.....	11
2.3. ORGANISASJONSFELT, MYTER OG ISOMORFI.....	12
2.3.1. Rammeplaner som myter.....	15
2.4. FRA TEORI TIL PRAKSIS.....	16
2.5. RAMMEPLANEN SOM STYRINGSVERKTØY.....	18
2.6. ORGANISATORISK HYKLERI.....	18
2.7. NTNU SOM MULTIFUNKSJONELL OG MULTISTANDARDORGANISASJON.....	19
3. METODE.....	21
3.1. PRESENTASJON AV CASE OG INFORMANTER.....	21
3.1.1. Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13.....	22
3.1.2. Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8-13.....	22
3.1.3. NTNU som organisasjon for lektorutdanning.....	23
3.2. DATAINNSAMLING – INTERVJU.....	24
3.2.1. Forarbeid til datainnsamlingen.....	24
3.2.2. Intervju.....	25
3.3. KODING OG ANALYSERING AV DATAMATERIALET.....	27
3.4. ETIKK OG KVALITET.....	28
3.4.1. Kvalitet og svakheter.....	30
4. FRA STATLIGE DOKUMENTER TIL LEKTORUTDANNING.....	33
4.1. LEKTORUTDANNING I TEORI OG PRAKSIS.....	33
4.1.1. Statlig teoretisk lektorutdanning.....	35
4.1.2. Kultur for lektorutdanning og avvik fra standardiseringen.....	37
4.1.3. Lokal- eller sentralstyring?.....	43
4.1.4. Mål og mening.....	46
4.1.5. Forskning i skolen.....	49
4.1.6. Oppsummering.....	50
4.2. BESTILLINGSVERK OG DEFINISJONER.....	50
4.2.1. Ulike definisjoner og tolkninger.....	52
4.2.2. Politiske problemer.....	55
4.2.3. Tilknytning til lærerprofesjonen.....	56
4.2.4. Oppsummering.....	59
4.3. DEN UOFFISIELLE LÆREPLANEN.....	59
4.3.1. "Man er ikke fullbefaren sjåfør før du har kjørt en stund".....	61
4.3.2. Oppsummering:.....	65
5. HVEM EIER LÆRERPROFESJONEN?.....	67
5.1. AKTØRER OG RASJONALITETER.....	67
5.2. MYTER OG ISOMORFI.....	69
5.3. HYKLERI.....	71
6. AVSLUTNING.....	73
6.1. KONKLUSJON.....	73
7. REFERANSER.....	77

VEDLEGG	B
VEDLEGG 1.....	C
VEDLEGG 2.....	D

1. Innledning.

I denne masteroppgaven skal jeg se på implementeringsprosessen av statlige standardiseringsdokumenter i forbindelse med utformingen av samfunnsfaglig lektorutdanning ved NTNU. De statlige styringsdokumentene er i dette tilfellet *Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8 – 13* og *Nasjonale retningslinjene for lektorutdanning for trinn 8 – 13*. Disse ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet (KD) 18.mars 2013. Rammeplanen og retningslinjene har hjemmel i lov om universiteter og høyskoler av 1. April 2005 nr. 15 § 3-2 annet ledd og er ment for å standardisere lektorutdanningen ved norske universiteter. Disse dokumentene blir Kunnskapsdepartementets verktøy for å tydeliggjøre hva som forventes av de beste lektorutdanningene og er ment for å styrke lektorutdanningen, å være en ramme rundt lektorutdanningene (Bostad, 2012). Både rammeplanen og retningslinjene har vært gjeldende siden 2013, men det har siden den gang vært en konstant pågående implementeringsprosess ved universitetene, da det ofte kan forekomme endringer som påvirker på lokalt og nasjonalt hold. Implementering handler om å hele tiden tilpasse seg og aktivt jobbe mot de målene som er satt i rammeplanen og retningslinjene. Dette er en konstant oversettelsesprosess hvor de ulike institusjonene med ulike kulturer og aktørers forståelse må tilpasse sitt arbeid til de føringene de er pålagt, men også bruke det handlingsrommet som finnes innenfor rammeverket for å skape en best mulig lektorutdanning.

Det presenteres ofte nye forskningsresultater på utdanningsfeltet og det kommer hvert år nye studenter til universitetet og dens lektorutdanning som krever at endringer forekommer, da offisielle målsetninger ikke alltid fungerer i praksis. Målet med denne oppgaven er å undersøke organisatoriske utfordringer i forbindelse med implementering av statlige styringsdokumenter eller standardiseringer, i utformingen av samfunnsfaglig lektorutdanning ved NTNU. Standardiseringene setter rammen rundt lektorutdanningen, men den er likevel et såpass overordnet dokument at det åpner for handlingsrom og autonomi hos utdanningsinstitusjonene som kan ha en annen kultur og forståelse av lærerutdanningens mål enn Kunnskapsdepartementet. Dermed kan det forekomme lokale variasjoner av lektorutdanningen til tross for Kunnskapsdepartementets styrende hånd over det norske utdanningsfeltet. Med standardisering menes felles krav og spesifikasjoner som benyttes av overordnede instanser for å kunne regulere tjenester og produksjon. Disse reguleringene er

som regel lovfestet (Nærings- og fiskeridepartementet, 2013) og legger føringer, i dette tilfellet, over det norske utdanningssystemet og hvordan lektorutdanningen skal utformes.

I denne oppgaven er det standardisering innenfor skolefeltet som er interessant. Her finner vi standardiseringer i form av rammeplaner, læreplaner og lovverk som skoler og lærere må forholde seg til. Standardisering, slik som rammeplanen, kan sees på som et bestillingsverk til universitetene fra Kunnskapsdepartementet om hvilke kvalifikasjoner og kunnskaper en lektor skal ta med ut fra utdanningen. Rammeplaner og retningslinjer blir den statlige definisjonen på hva som ligger i det å være en god lektorutdanning, samt en god lektor. Dette stemmer ikke nødvendigvis med hva som foregår i praksis ved utdanningen av lektorer eller ute i skolene generelt. Standardiseringene som rammeplan for lektorutdanning og retningslinjene som strukturerer lektorutdanningen kan være for ambisiøse og vanskelige å følge for lektorutdanningsinstitusjonene. Gjennom tidligere forskning (Mjåland, 2011 & Sjøberg, 2014) kan vi se at det forekommer skiller mellom teori og praksis med betydelige lokale variasjoner ved lektorutdanningene i Norge. Ulike organisasjoner har sine kulturelle særpreg og aktører som fortolker standardiseringsdokumentene, noe som også preger deres arbeid.

I linje med dette oppstår det konflikt mellom hva Kunnskapsdepartementet anser som den optimale utdanningen, og det utdanningsløpet som utformes i praksis ved universitetene. Det er dette spenningsforholdet mellom lektorutdanningen som politisk ideal og praksis jeg ønsker å se nærmere på, hvilke skiller forekommer og hva fører dette med seg. Mine tre forskningsspørsmål er: 1. *Hvordan implementeres nasjonale styringsdokumenter i samfunnsfaglig lektorutdanning ved NTNU?* 2. *Hvilke organisatoriske utfordringer bringer dette med seg?* 3. *I hvilken grad kan man standardisere og kontrollere utdanningssystemet for å sikre ønskede resultater?*

1.1. NTNU som lektorutdanningsinstitusjon.

NTNU har siden 2013 vært omfattet av Rammeplanen for lektorutdanning for trinn 8-13 og de tilhørende retningslinjene for standardisering og jobber hele tiden med å implementere den i sine lektorutdanninger. Implementering av rammeplanen og retningslinjene blir forstått som en omfattende prosess hvor NTNU som utdanningsinstitusjon må føye seg etter de statlige reguleringene og samtidig gjøre lektorutdanningen best mulig tilpasset egen organisasjon. NTNU som utdanningsinstitusjon er underlagt de restriksjonene og rammeverket som

Kunnskapsdepartementet pålegger de, men må også imøtekomme krav og press fra andre hold. Her vil det til stadighet være nye utfordringer som må møtes og løses på en måte som både tilfredsstillende kravene fra departementet, men som også er gjennomførbare på lokale nivå. De casene ved NTNU som er interessante for denne undersøkelsen er Institutt for sosiologi og statsvitenskap (ISS), og Program for lektorutdanningen (PLU). Begge utformer og har ansvar for den samfunnsfaglige lektorutdanningen for trinn 8 – 13. I motsetning til andre masterprogrammer som ISS er ansvarlige for, er lektorprogrammet et profesjonsstudium som er underlagt en betydelig grad av standardisering fra departementets side. ISS tilbyr også andre masterstudier, men instituttet står friere til å utforme øvrige program med tanke på struktur og innhold. Lektorene har sine undervisningsfag, sosiologi eller statsvitenskap, sammen med andre masterstudenter. ISS har dermed ikke bare lektorstudenter å forholde seg til når de skal utforme sin del av lektorløpet, men må også tilpasse undervisningen til de andre master og bachelorprogrammene. PLU har ansvar for profesjonsdelen av lektorprogrammet, men må arbeide sammen med ISS for å få med fagforydningen som de står for. Instituttene må hele tiden jobbe aktivt for å realisere de nasjonale standardiseringene for lektorutdanningen.

1.2. Fra statlige til lokale hold.

Denne undersøkelsen tar for seg idéen om lektorutdanning sett fra høyeste instans i utdanningsfeltet, Kunnskapsdepartementet, og hvordan idéen om lektorutdanningen forvaltes videre nedover i utdanningsfeltet, gjennom ulike institusjoner, hvor de oversettes og bearbejdes, før det ender opp som en faktisk lektorutdanning.

Tidligere undersøkelser på lektorutdanning i Norge viser at det er høyt frafall, lite motivasjon og generelt stor misnøye når det kommer til organiseringen av lektorstudiet (Mjåland, 2011; Normannsen, 2013). Kunnskapsdepartementets motsvar til disse problemene var i 2013 å innføre en rammeplan for lektorutdanningene. Tanken og ønsket bak rammeplanen var å ”bedre utdanne lærere” (Normannsen, 2013), samt stryke samspillet mellom fag, fagdidaktikk, profesjonsfaget og praksisopplæringen (Lund, 2014). Ifølge Normannsen (2013) var NTNU først ute av universitetene i Norge med å implementere rammeplanen i sine lektorutdanninger. Den nye rammeplanen medfører store endringer i utformingen av utdanningsløpene. Blant annet har det skjedd store endringer når det kommer til praksis og profesjonsdelen av lektorutdanningen. Økt antall timer praksis, mer vekt på høy

kvalitet samt profesjonsrollen for å bedre utdanningsløpet. Utdanningsforskere og lærerutdannere stiller seg derimot skeptiske til om strammere statlige reguleringer vil føre til bedre utdanningsløp etterfulgt av bedre lærere (Balci, 2015, Andreassen, 2015). Det er blitt forsket en del på bruken av statlig standardisering i skolefeltet, men det finnes lite forskning som fokuserer på hvordan standardiseringsdokumentene implementeres, eller oversettes ved utdanningsinstitusjonene. Derfor har jeg valgt å benytte NTNU og den samfunnsfaglige lektorutdanningene for å undersøke hvordan denne organisasjonen tar til seg standardiseringen og hvordan det bearbeides og resulterer i lektorutdanningen.

Jeg benytter ny-institusjonell organisasjonsteori for å belyse kompleksiteten i et slikt lektorstudie og vise til ulike rasjonaliteter og kulturer som kan finnes innenfor en og samme organisasjon. Jeg vil gjennom denne masteroppgaven også vise hvordan teoretisk standardisering blir oversatt ved en organisasjon, og hvordan dette fører frem til et ferdig resultat – i dette tilfellet utdanningsløpet.

Skolen er en viktig felles institusjon som skal overføre kunnskap, ferdigheter, kultur og verdier til kommende generasjoner. Skolen er en institusjon som skal fremme sosial utjevning og sikre velferd for norske elever, hvor læreren er dens fremste og viktigste aktør. Med kampanjer som "Har du det i deg?" og "Gnist" har Regjeringen satset på større fokus på lærerutdanninger for å bedre yrkets rykte og for å jobbe målrettet for å trekke søkere til lærerstudiene. Den norske skolen har lenge hatt et "sykemeldingsstempel" på seg, som følge av at norske elever presterer ujevnt på nasjonale og internasjonale prøver som PISA og TIMMS. Dette til tross for at Norge har store økonomiske satsninger på utdanningsfeltet. Elevenes ujevne resultater og skolenes manglende evne til å utjevne sosial ulikhet har ofte blitt forklart av faglige svake lærere eller mangler ved lærerutdanningene (St.meld. nr. 11 (2008-2009)).

I St.meld. nr. 11 (2008-2009) presenteres mangler ved det norske utdanningsfeltet og det legges frem tiltak som skal gjøre skolen og lærerutdanningen bedre. Tiltak som trekkes frem er økt kvalitet i skolen, bedre rekruttering til yrket og utdanningene, tettere oppfølging og støtte til nyutdannede, samt mer FoU (Forskning og utviklingsarbeid) i utdanningsløpene. Denne Stortingsmeldingen (2008-2009) ble dermed grunnlaget for videre forbedring av lærerutdanningene, og førte blant annet til en egen rammeplan for lektorutdanningen, trinn 8-13 av 2013. Denne rammeplanen er ment som en statlig standardisering av de norske

lektorutdanningene, hvor Kunnskapsdepartementet la som premiss at en strengere regulering av lærerutdanningene ville resultere i en bedring av utdanningsløpene. Formålet med standardisering, i form av rammeplan og nasjonale retningslinjer, er å skape et felles utgangspunkt for de ulike aktørene og institusjonene innenfor utdanningsfeltet. Disse standardiseringene har Kunnskapsdepartementet som avsender, universitetene som lektorutdannere som mottakere, og oversettes hele veien nedover til den når frem til lektorstudentene gjennom deres utdanningsløp.

Fra utgangspunktet i de to dokumentene, rammeplanen og retningslinjene, har det forekommet ulike fortolkninger. Aktørene har benyttet det handlingsrommet som finnes for å gjøre lokale variasjoner tilpasset de lokale rasjonalitetene og kulturene som eksisterer ved universitetene. Det er denne prosessen jeg undersøker i denne oppgaven, hvordan ulike institusjonspraksiser ved universitetet kan sette lokale preg på et utdanningsløp som i teorien er standardiserte.

1.3. Tidligere forskning.

Innenfor det norske utdanningsfeltet har det foregått mye forskning. Spesielt frafall og hvordan sosial bakgrunn spiller inn på resultater har vært mye undersøkt. Ved Universitetet i Bergen har blant annet Mjåland (2011) forsket på den integrerte lektorutdanningen med fokus på frafall ved alle disiplinene. I Mjålands undersøkelse kommer det frem at frafallsprosenten for kullene 2004-2009 var på hele 53%, hvor de fleste studentene faller fra mellom andre og tredje semester, og 45% av studentene hadde sluttet innen 4 semester. Dette forteller om svært høye frafallstall og viser til stor misnøye med utdanningsløpet. Mjåland finner også at 2/3 av de som har falt fra lektorutdanningen fortsatt ønsker å bli lærere, men at de ønsker å bli lærer på en annen måte enn gjennom den integrerte femårige utdanningen (2011). Studentene hadde altså ikke mistet lysten til å bli lærere, men de ikke var fornøyde med lektorløpet. Slik det kom frem gjennom undersøkelser var det stor misnøye med hvordan studieløpet var organisert (Mjåland, 2011) og dette ble trukket frem som en av de viktigste årsakene til frafallet. Mjåland forteller om en kompleks organisering av lektorstudiet hvor det er mange ulike aktører involvert. I undersøkelsens kvalitative del kom det frem at mange studenter anså dette som problematisk og at de ofte opplevde kollisjoner i timeplanene da det var generelt dårlig struktur (Mjåland, 2011).

Det var likevel variasjoner i hvor fornøyde eller misfornøyde studentene var med organiseringen. Dette kom av at de hadde tilknytning til ulike institutter hvor det var ulik organisering av lærerutdanningen. Organiseringen av praksis ute i skolen kommer også dårlig ut i undersøkelsen (Mjåland, 2011). Studentene mente praksisen kom for sent i studieløpet, at det var for lite og at det gav lite utbytte (Mjåland, 2011). Videre var det misnøye når det kom til samarbeid mellom de ulike instituttene som hadde ansvaret for utdanningen, da det flere ganger oppstod kollisjoner mellom fagene og timene til lektorstudentene, noe studentene mente var tydelige tegn på dårlig kommunikasjon og samordning mellom instituttene. Mjåland (2011) mente å finne at en medvirkende årsak til det høye frafallet også kunne være at studentene ikke opplevde lektorutdanningen som en profesjonsutdannelse, at de ikke fikk tilknytning til læreryrket/rollen. Konklusjonen fra denne undersøkelsen viser at organisatoriske vansker var medvirkende til de store frafallstallene i lektorutdanningen ved universitetet i Bergen (Mjåland, 2011).

Tidligere har det norske utdanningsfeltet vært preget av stor autonomi og lokale styringsformer, men over en lengre tidsperiode har det foregått en sentraliserings- og standardiseringsprosess i hele utdanningsfeltet (Sjøberg, 2014). Det norske utdanningssystemet står under press fra statlig og internasjonale styringer. Internasjonale aktører som OECD presser på og får innflytelse i den norske skolen. Dette skjer gjennom internasjonale rangeringer og sterkere statlig styring. Sjøberg (2014) mener å kunne se en denasjonalisering av utdanningspolitikken gjennom at internasjonale aktører får økende innflytelse og kontroll over det norske utdanningssystemet. I sin artikkel "PISA- syndromet – Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD" viser Sjøberg (2014) til at den norske skolepolitikken har forandret seg fra å være et sted for å lære seg dannelses, til at det i dag er blitt mer fokus på læringstrykk. Med dette mener han at skolen, som tidligere handlet om å utdanne samfunnsborgere med "historisk og kulturell innsikt, respekt for menneskeverdet, nestekjærlighet, solidaritet og likestilling" (Sjøberg, 2014:33), har blitt til en arena for å måle resultater, rangeringer og læringstrykk. Sjøberg viser til at utdanningspolitikk lar seg styre av internasjonale testinger som ikke har tilknytning til de norske lærerplanene og at OECD har fått en definisjonsmakt som trumfer de norske målene, prioriteringene og læreplanene. Sjøberg kritiserer den norske utdanningspolitikken for å bli for resultat- og styringsorientert. Det kommer frem i artikkelen at han mener vi har gått bort fra skolens egentlige oppdrag , å

sikre fremtidens gode samfunnsborgere i overenstemmelse med formålsparagrafen (Sjøberg, 2014).

I tillegg til å være medvirkende til å legge press på det norske utdanningsfeltet gjennom standardiserte prøver og reguleringer forsker også OECD på utdanning generelt. I 2005 publiserte OECD en rapport om ulike lands policy når det kommer til lærere. Undersøkelsen omfattet 25 land, medregnet Norge, hvor det kommer frem at samtlige land stadig stiller større krav til sine lærere enn tidligere. OECD kommer frem til at skolen og lærerne møtes med komplekse krav fra flere kanter og at læreren opplever større press og strengere policyer i deres arbeid (OECD, 2005). Blant annet vises det til at lærerne skal håndtere elever fra ulike bakgrunner med ulike språk, vise toleranse og respekt for ulike kulturer og religioner, samt ha kunnskap om disse i skolen. De skal jobbe for sosial utjevning og fange opp vanskeligstilte elever i mengden, holde tritt med teknologiske utviklinger og holde seg oppdatert på relevant forskning (OECD, 2005). Undersøkelsen konkluderer med at lærerrollen er en svært kompleks rolle hvor lærerne møter utfordringer fra flere hold og at det stilles strenge krav til den. Det er mange viktige utdanningspolitiske spørsmål som tas opp i denne undersøkelsen, de ser blant annet på hvordan endringer i og større fokus på utdanningsfeltet og lærerrollen kan bidra til å rekruttere lærere for fremtiden. OECD (2005) stiller spørsmålstegn ved om læreryrket er populært nok, og om det vil være nok gode lærere i fremtiden. Med dette viste de til en forventning om store utskiftninger i skolen fra og med 2005 og utover, da gjennomsnittsalderen blant lærerne i de deltagende landene kom opp mot pensjonsalder. Dette er særlig relevant for Norge, da det er en stor pågående utskifting av lærere i den norske skolen (Ulvik, 2008).

Marit Ulvik (2008) universitetslektor i Bergen, viser i en kronikk til en del problemer med læreryrket og setter spørsmålstegn ved hvorfor så mange lærere velger å ikke jobbe i skolen. Ulvik trekker blant annet frem dårlige lønninger, yrkets status, krevende arbeidsbetingelser, mangelfull utdanning eller at flere som velger lærerutdanning ikke ønsker å bli lærere, som faktorer som bidrar til at lærere forlater yrket. Ulvik viser til flere kilder hvor det hevdes at lærernes autonomi har blitt svekket som følge av større fokus på målstyring og resultater (Ulvik 2008). Videre viser Ulvik til en rekke tiltak som kan hindre store frafall fra læreryrket. Her trekker Ulvik frem viktigheten med en god lærerutdanning som forbereder studentene på læreryrkets virkelighet, med tanke på ulike problemer de møter og at lærerne er utrustet med gode verktøy for å kunne videreutvikle seg som lærere. Det vies stort fokus på et godt

utdanningsløp som grunnlaget for en god og trygg lærerkarriere, men også overgangen fra utdanningen til yrket er viktig, da lærerne ikke er fullt utlært etter studiet.

Gode overgangsordninger er kritisk for at studenter skal få muligheten til å gli over i yrket og ikke skremmes vekk fra skoleverket. Nær 45 % av nyutdannede lærere faller fra læreryrket de tre første årene, viser forskning foretatt av Kari Smith ved universitetet i Bergen (Andreassen 2015; Ulvik & Smith 2011), noe som vil bidra til at Norge vil mangle omtrent 20 000 lærere i 2020. Smith finner i sin forskning at gjennomsnittsalderen i den norske videregående skolen er over 55 år, og at mange som utdanner seg som lærere får jobber også utenfor skoleverket (Andreassen, 2015). I likhet med Sjøberg (2014) problematiserer Smith den økende byråkratiseringen av skoleverket med dokumentasjoner og skjemaer som preger lærerhverdagen. Smith mener mange nyutdannede lærere føler yrket har blitt avprofesjonalisert med tanke på regelstyrte og detaljerte hverdager med liten autonomi som lærere (Ulvik & Smith 2011). Skolens mandat om å utdanne gode samfunnsborgere faller fra når New Public Management har kommet inn og tatt over skolen med reguleringer og målstyringer, noe Smith påpeker som årsak til at mange velger å forlate skoleverket (Andreassen, 2015). ”Forskningen vår viser at en av de sterkeste faktorene til at lærerne blir værende i skolen ikke er om elevene skårer høyere i de nasjonale prøvene, men om de klarer å skape gode relasjoner med elevene, sier Kari Smith” (Andreassen, 2015).

1.4. Oppgavens struktur.

I neste kapittel presenteres teorirammen for oppgaven. Her benytter jeg ny-institusjonell teori som et verktøy for å forstå ulike institusjoner, hva som preger deres arbeidsmåter og hvordan dette kan være med på å skape spenningsforhold innad i et organisasjonsfelt. Jeg benytter denne teorirammen for å belyse hvordan det oppstår skiller mellom politisk ideal og praksis og hvilke konsekvenser som kan komme ut av et slikt skille. I metodekapittelet presenteres oppgavens kvalitative design med fokus- og gruppeintervjuer. Deretter følger et analysekapittel og diskusjonskapittel. Avslutningsvis presenteres funn og forskningens resultater.

2. Ny-institusjonell teori.

Ny-institusjonell teori er en videreutvikling av den ”gamle” institusjonelle teorien. Den bygger videre på institusjonell teori ved å være skeptisk til at rasjonalitet styrer organisasjoner og at de bare vil oppfylle formelle mål (Christensen, Læg Reid, Roness, & Røvik, 2009). Det ny-institusjonelle perspektivet vektlegger organisasjonsstrukturer og prosesser i organisasjonsområder, hvor de i motsetning til tidligere organisasjonsteori også ser på hvordan eksterne påvirkningskrefter kan spille inn på utformingen og driften (Meyer & Rowan, 1977). Ny-institusjonell teori legger vekt på at organisasjoner er kulturelle systemer hvor det dannes egne forståelser, symboler og oversettelser av spillereglene i et felt. Her kan vi se hvordan samfunnet og organisasjonsfeltet påvirker den enkelte organisasjon, de streber etter stabilitet, for eksempel gjennom å imitere andre organisasjoner for å oppnå isomorfi - likhet (Eriksson-Zetterquist, Kalling, Styhre & Woll, 2014). Det er særlig interessant å se på hvordan institusjonen som utdanner lektorer forstår, fortolker og videreformidler innholdet for lektorutdanningen. I denne sammenhengen blir altså rammeplaner et uttrykk for standardisering i lektorutdanningen, hvor det er flere institusjoner som må forholde seg til og jobbe sammen etter samme forsøk på standardisering.

Standardisering er i form av lovverk og rammeplaner - regler som både Institutt for sosiologi og statsvitenskap og Program for lektorutdanning - må forholde seg til som en del av lektorutdannelsen. Rammeplanene blir utformet fra lovverk om hvordan utdanningen til lektorene kan gjøres best mulig for å forberede dem til yrket som lektor. En slik rammeplan vil være formet ut fra Kunnskapsdepartementets idéer om hva som ligger i en god lektorutdanning og blir den rådende tankegangen i feltet. Rammeplanene danner grunnlaget for lektorutdanningen og legger føringen for hvordan den skal bygges videre. Likevel finnes det et visst handlingsrom hvor utdanningsinstituttene ved NTNU kan forme og påvirke lektorutdanningen. Standardisering som verktøy forutsetter at disse standardene har mottakere, og at disse handler etter standardene.

I denne oppgaven vil ny-institusjonell teori bli brukt for å forklare hvordan institusjonelle regler, også kalt myter (Meyer & Rowan, 1977), har makt over organisasjoner i et organisasjonsfelt. Dette kan bidra til å forklare hvordan disse mytene kan skape spenningsfelt mellom ulike institusjoner og innad i institusjonene hvor de må forholde seg til ytre press

gjennom disse mytene som omgir institusjonen. Organisasjoner blir innenfor den ny-institusjonelle tilnærmingen sett på som aktører innenfor en institusjonell omgivelse. Disse omgivelsene kan legge et ytre press på organisasjonens autonomi og rasjonalitet. I denne undersøkelsen kan ny-institusjonell teori være med å forklare spenningsforholdet som foreligger mellom standardisering i lektorutdanning som struktur og lektorene og lektorutdannerne som søker handlingsrom innenfor disse strukturene.

2.1. Rasjonalitet og aktører i organisasjoner.

Organisasjoner består av mennesker som er deltagende i å utforme deres kulturelle særpreg og som står for oversettelsen av teoretiske myter til praksis. For å forstå, og ikke bare forklare et fenomen, mente Max Weber det var viktig å se på årsakssammenhenger, blant annet rasjonaliteter. De menneskene som jobber i en organisasjon slik som NTNU, er alle tenkende aktører som bidrar til å skape et fellesskap med felles grunnleggende verdier og normer for hvordan arbeidet gjøres i organisasjonen (Christensen et al., 2009). Weber utviklet idealtyper om rasjonaliteter, blant annet målrasjonalitet og verdirasjonalitet (Morrison, 2006). Med målrasjonalitet mente Weber at mennesker handler ut fra et ønske om å nå et mål, og var villig til å trosse visse prinsipper for å nå det (Christensen et al., 2009, s. 70). Den verdirasjonelle tenkemåten handler om at det alltid vil være en del normer og vurderinger som det tas hensyn til når vi handler. Weber mener det moderne samfunnet er blitt mer og mer preget av målrasjonell og verdirasjonell tankegang, at det har kommet nye forestillinger om "sannheter" som begrunnes med kritiske og analytiske tilnærminger (Morrison, 2006).

Rasjonalitetsbegrepet som brukes videre i denne oppgaven kan knyttes opp mot Webers rasjonalitetsbegrep – *"handlinger som blir iverksatt ut fra beregninger av hva som er best og mest effektivt, samt fører til oppnåelsen av definerede mål"* (Andersen, 2008, s. 242-243).

Rasjonalitet kan være subjektivt, men kan også være felles for en gruppe mennesker. NTNU er en svært kompleks institusjon bestående av mange ulike institutter, som over tid har utviklet egne kulturer og felles forståelser for hvordan man best jobber mot et mål – deres egen organisasjonspraksis. Felles for disse instituttene er at de har mange ansatte, personer som samhandler med hverandre for å oppnå deres felles mål. Disse menneskene vil gjennom denne oppgaven bli omtalt som lektorutdannere og aktører. Den samfunnsfaglige lektorutdanningen ved NTNU er som tidligere nevnt, sammensatt av flere institutter, og det

kan dermed forekomme ulike rasjonaliteter fra de forskjellige instituttene som aktører. Dette kan føre til utfordringer i samspillet mellom de ulike aktørene, da de likevel må jobbe som en institusjon mot deres felles mål – å utdanne lektorer. Det er deres *felles rasjonalitet, som har kommet ut av aktørenes forståelser om best og mest effektive veier til et mål, deres arbeidsmåter*, som er interessant her. Jeg ønsker å få tak i rasjonalitetene som blitt formet av de ulike kulturene som finnes ved instituttene og som kommer frem gjennom det politiske idealet om lektorutdanningen.

2.2. Organisasjon og institusjon.

Organisasjonsteori blir brukt til å beskrive og forklare atferd innad i organisasjoner – et ganske omfattende felt med mye variasjon. Slike teorier kan være med på å forklare hva en organisasjon er, hvordan de virker og hvordan de kan forandres over tid (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). En organisasjon kan defineres som et kollektiv med aktører som formelt eller uformelt jobber mot et bestemt mål eller som jobber for å overleve i forhold til omverden (Røvik, 1998). Det er denne definisjonen jeg vil forholde meg til videre i denne masteroppgaven.

Innenfor organisasjonsteori er det vanlig å skille mellom et instrumentelt perspektiv og et institusjonelt perspektiv (Røvik, 1998). I det instrumentelle perspektivet er tanken at organisasjonene blir et verktøy eller et redskap som kan benyttes av dets ledere (Røvik, 1998). Den andre tilnærmingen er et institusjonelt perspektiv, som i motsetning til det instrumentelle perspektivet åpner for at organisasjonene har egne regler, verdier og holdninger som gjør at de har en selvstendig innflytelse på beslutningsadferden, noe som lett gjør det problematisk å jobbe etter skiftende styringssignaler fra ledere (Christensen et al., 2009). Det institusjonelle perspektivet spiller på at organisasjonene har egne regler, verdier og normer som gjør organisasjonen til en institusjon – de har et mønster for kollektiv handling (Eriksson-Zetterquist et al., 2014).

Alle institusjoner er organisasjoner, men det er ikke alle organisasjoner som er institusjoner selv om de likevel vil være preget av ulike grader med institusjonelle trekk (Røvik, 1998). En institusjon blir her en organisasjon, slik som NTNU, som har en organisert og etablert måte å handle på. I organisasjonsteori har tanken om institusjoner oppstått gjennom menneskelig aktivitet, både gjennom bevisste og ubevisste handlinger. Institusjonalisering blir da prosessen

hvor visse sosiale relasjoner og handlinger blir tatt for gitt innad i organisasjonen, man sosialiseres inn i en felles forståelse og kultur (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Dette kan vi se eksempler på i en organisasjon slik som NTNU. Dette er en stor organisasjon med mange ansatte og som har eksistert over lengre tid. Det har dermed mest sannsynlig oppstått ulike kulturer og forståelser rundt om på organisasjonens mange institutter som har vært med på å utviklet særpreget til NTNU som utdanningsinstitusjon.

2.3. Organisasjonsfelt, myter og isomorfi.

Alle organisasjoner omgir seg med andre lignende organisasjoner og må innfinne seg under noen rådene regler og utforminger for at de skal inngå som en del av et fellesskapet (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). I ny-institusjonell teori benyttes begrepet *organisasjonsfelt* når man omtaler organisasjonenes omgivelser (Røvik, 1998). Et organisasjonsfelt omfatter alle organisasjoner som har tilknytning eller tilhørighet til et felt, det kan være både nasjonalt og på tvers av landegrenser. Globaliseringsprosessen har ifølge DiMaggio og Powell (1983) ført til at globalt utbredte trender ofte vil nedkjempe de lokale og mer spesifikke formene for organisering og utforming. NTNU som utdanningsinstitusjon omgir seg med flere universiteter og høyskoler innefor det norske utdanningsfeltet og må hele tiden tilpasse seg og følge med i trendene innenfor dette feltet. Globaliseringsprosessen har som DiMaggio og Powell (1983) påpeker, ført til større og bredere organisasjonsfelt hvor det kan komme innflytelse og påvirkninger også fra andre nasjonale utdanningsfelt. Forskning og utvikling i andre land kan dermed være med på å utforme det norske utdanningsfeltet og deres praksiser.

Et organisasjonsfelt kan bestå av organisasjoner som bytter varer, eller råvarer og kunnskap med hverandre, sammen med konkurrenter, leverandører eller distributører og eiere (Eriksson-Zetterquist et al., 2014, s. 253). Disse organisasjonene er med på å bygge opp feltet, samtidig som de kontinuerlig blir påvirket av prosessene som foregår i feltet. Gjennom tilhørighet til et organisasjonsfelt vil organisasjoner kunne skaffe seg legitimiteten de behøver. Når organisasjonen får anerkjennelse i feltet er det enklere å skaffe arbeidskraft samt de ressursene som trengs for å overleve i feltet. I en slik setting vil det alltid være en eller flere organisasjoner med mer makt i feltet enn andre, og de mindre organisasjonene er da avhengige av å støtte opp under de mektige for å selv kunne overleve. Det oppstår gjensidige avhengighetsbånd mellom organisasjonene som gjør at de sammen står sterke mot andre ytre

faktorer (Røvik, 1998). Dette handler om å skape stabilitet i feltet, for å forsterke mulighetene for å overleve.

Inne i organisasjonsfeltet vil de ulike organisasjonene hele tiden jobbe mot å ligne mest mulig på hverandre, de gjennomgår en konstant homogeniseringsprosess (Eriksson-Zetterquist et al., 2014, s. 254). Dette medfører at organisasjonene handler mindre selvstendig, og at de etter hvert blir et speilbilde av det feltet de befinner seg innenfor og at de avspeiler hvilke egenskaper som er viktige her. Gjennom homogenisering søker organisasjonene legitimitet i feltet (Meyer & Rowan, 1977, s. 346). Dette har ikke nødvendigvis noe med effektivisering innad i organisasjoner å gjøre, men i et organisasjonsfelt vil organisasjonene bli belønnet når de ligner på hverandre. Når det kommer til det norske utdanningsfeltet har vi i de siste årene sett store endringer blant annet når det kommer til utformingen av universiteter og høyskoler. Blant annet har NTNU blitt fusjonert med høyskolene i Sør-Trøndelag, Gjøvik og Ålesund. Nord Universitet oppstod da tidligere høyskoler i Nord –Trøndelag og Nord - Norge slo seg sammen og det har generelt skjedd store omrokkeringer (Larsen & Lie, 2016). Mens det tidligere var et mangfold av ulike høyskoler og universiteter, er det nå blitt få og homogene når det kommer til utforming og organisering.

Styringsreglene eller organisasjonsoppskrifter er ”sosial skapt konvensjon for hva som er ”riktig” organisering” (Røvik, 1998, s. 17). Disse institusjonelle reglene som organisasjonenes rasjonalitet arbeider ut fra omtales som institusjonelle, rasjonelle *myter* av Meyer og Rowan (1977). Dette kan forstås som den rådende rasjonaliteten som preger et slikt organisasjonsfelt – i dette tilfellet det norske utdanningsfeltet. Her er Kunnskapsdepartementet den overordnede styringsmakten som gjennom blant annet lovverket legger føringer for hvordan utdanningsinstitusjonene i Norge skal organiseres og formes. Disse mytene blir internalisert i organisasjonen og styrker dens legitimitet, ressurser, stabilitet og øker sjansene for overlevelse i den sosiale verden (Meyer & Rowan, 1977). Mytene påvirker organisasjoner som befinner seg i det samme organisasjonsfeltet, da eksterne krefter spiller inn på organiseringen og kulturen i institusjonen. Disse institusjonelle reglene eller organisasjonsoppskriftene (heretter omtalt som myter) vokser frem ved at store og mektige organisasjoner bestemmer og styrer hvilke standarder som skal foreligge og hvilken rasjonalitet som skal styre innad i feltet (Meyer & Rowan, 1977). Konsekvensene blir at institusjoner endrer seg etter ytre press og fører til det som Meyer og Rowan (1977) omtaler som isomorfisme. Organisasjoner innad i samme felt blir nødt til å inkorporere disse mytene i

sine hverdagsrutiner for å kunne spille på lag med de andre organisasjonene i feltet. Dette kommer av at disse mytene framstilles som den eneste riktige og rasjonelle måten å organisere på og derav vokser isomorfismen frem. Dette vil være nødvendig for institusjonene for å kunne konkurrere med lignende institusjoner og for å sikre produksjon i lignende kvalitet og mengde (Meyer & Rowan, 1977). Organisasjonsmytene kan være oppskrifter på hvordan organisasjoner skal styres, hvordan de bør organiseres eller være mer spesifikt rettet mot enkelte aktiviteter. Det forekommer lite slingringsmonn når mytene fremtrer i form av forskrifter eller lovverk, men i mange tilfeller fremstår mytene som ideer som er nokså generelle og gir mer handlingsrom i hver enkelt organisasjon (Røvik, 1998). Rammeplanen som legger føringer for utformingen og innholdet av lektorutdanningene i Norge er et eksempel på en slik oppskrift. Denne rammeplanen, med forankring i lovverket stiller krav til blant annet NTNU som lektorutdanning til hvordan denne utdanningen skal struktureres og dens innhold. Dette er likevel overordnede mål som må bearbeides videre før det ender opp som timeplaner og konkrete mål som studentene jobber med. Deler av denne rammeplanen er svært konkret og gir lite rom for autonomi, men likevel finnes det deler av rammeplanen som krever tolkning og der er her man kan finne handlingsrom for lektorutdannerne og lektorene. Så til tross for strenge statlige reguleringer, vil det ofte være rom for tolkning og friheter i slike organisatoriske myter. Dette kommer jeg tilbake til i analysekapitlet.

Når de rasjonelle mytene møter og tas opp i organisasjonene omtales det som adoptering (Røvik, 1998, s. 113) eller implementering (Christensen et al., 2009, s. 90). Selv om disse mytene blir formelt implementert i en organisasjon, er ikke dette ensbetydende med at mytene settes ut i praksis og at aktivitetene i organisasjonen blir påvirket. Slike implementeringsprosesser kan føre til problemer innad i institusjonene da mytene som finnes innad i organisasjonsfeltet kan komme fra flere rasjonaliteter som ikke nødvendigvis samspiller og fungerer sammen. Dette kan føre til at motsigelser oppstår også innad i en organisasjon. Mytene kan ha negativ effekt på institusjonen til tross for at de kan gi legitimitet, ressurser og interaksjon med andre institusjoner (Meyer & Rowan, 1977). Når det ytre presset legger føringer for hvordan institusjonen skal organiseres og disse mytene kommer fra andre institusjoner, betyr ikke det nødvendigvis at de fungerer like bra for NTNU som det gjør når mytene blir utarbeidet fra Kunnskapsdepartementets side. Disse standardene er tilpasset et teoretisk system hvor alle utdanningsinstitusjonene i teorien skal kunne passe inn i, men som alltid er det et skille mellom teori og praksis. Dette kan bety at selv om Kunnskapsdepartementet har gode intensjoner og ønsker for sine reguleringer av

skolesystemet, fungerer ikke disse alltid slik de var tiltenkt når de settes ut i praksis på skolene. Standarder som er ment til å passe for alle blir ofte svært generelle, derfor kan de ofte bli mottatt og tolket på forskjellige måter da også utdanningsinstitusjonene består av autonome handlende aktører. Organisasjonens egen kultur og internaliserte styresett kan komme i konflikt med organisasjonsfeltet (Meyer & Rowan, 1977), noe vi kan se eksempler på hos NTNU som over lengre tid har hatt friere tøyler til å utdanne lektorer, men som nå må føye seg etter statlige reguleringer. Kunnskapsdepartementet som ledende organisasjon på feltet kan legge press på andre organisasjoner i feltet slik at det oppstår spenningsforhold mellom ytre og indre organisering og styringer i for eksempel NTNU.

2.3.1. Rammeplaner som myter.

Paul J. DiMaggio og Walter W. Powell har delt mellom tre ulike former for isomorfisme: tvingende isomorfisme, imiterende isomorfisme og normativ isomorfisme (DiMaggio & Powell, 1983). Tvingende isomorfisme utvikles gjennom at staten har politisk påvirkning. Her blir staten den sterkeste organisasjonen innenfor organisasjonsfeltet og kan kreve gjennom lovgiving at mindre og svakere organisasjoner skal tilpasse seg dens formelle og uformelle krav (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Dette kan vi se tydelige eksempler på i det norske skoleverket. Kunnskapsdepartementet styrer det norske skoleverket ved å fastsette rammeplaner for utdanning. Slike rammeplaner har hjemmel i lov om universiteter og høyskoler og skal ifølge Kunnskapsdepartementet være med å heve kvaliteten i den norske skolen gjennom å kvalitetssikre lærer- og lektorutdanningene (Lund, 2014). Disse rammeplanene er med på regulere hvordan utdanningsinstitusjonene skal utforme lektorutdanningene og legger føringer innad i organisasjonsfeltet. Rammeplanen fra kunnskapsdepartementet blir dermed de rådende mytene som legger føringer innad i utdanningsfeltet.

Resultatet av institusjonell isomorfi blir at organisasjoner blir mer fremgangsdyktige og at de overlever i feltet. Meyer og Rowan (1977) trekker frem felles vokabular som et av de viktigste elementene i isomorfi prosessen. Dette blir da det som Meyer og Rowan beskriver som de institusjonelle mytene, og uten et felles vokabular vil de ikke være i stand til å forstå og kommunisere sammen inne i feltet. Det er gjennom disse mytene at organisasjonene kan argumentere for at deres handlinger er rasjonelle og legitime. Hvis noen innad i feltet ikke har samme vokabular som resten, vil disse virke irrasjonelle og skille seg ut fra andre

organisasjoner (Meyer & Rowan, 1977). Mytene som adopteres inn i de ulike organisasjonene er abstrakte idéer som ikke er ”skrevet i stein”. De er formbare. Når mytene reiser mellom organisasjoner vil de være preget av det samme ”språket” som resten av organisasjonene forstår, men mytene kan også bli forstått og tolket på forskjellige måter i de ulike organisasjonene. Dette kan skje gjennom rasjonell kalkulasjon (Christensen et al., 2009, s. 93). Oversettelser av myter kan foregå mellom ulike organisasjoner i feltet, ved at en organisasjon oversetter og dette spres videre fordi de er mer rasjonelle og håndterbare enn de opprinnelige mytene, eller det kan foregå innad i en organisasjon.

Ut fra rasjonelle kalkuleringer tar man utgangspunkt i egen organisasjon og omformer eller tar i bruk de mest nyttige aspektene ved mytene og utelukker andre deler, eller man gjør små endringer som å tilpasse myten til organisasjonens behov. Slike oversettelser kan også skje uintentert, det kan blant annet være at noen organisasjoner ikke har den kunnskapen eller redskapene som er nødvendig for å adoptere mytene, og derfor bearbeider ubevisst slik at de blir håndterbare.

Oversettelse og tolkninger av organisasjonsmyter problematiserer isomorfi-aspektet ved den institusjonelle tilnærmingen. En av hovedtankene i ny-institusjonell tilnærming er at mytene innenfor et felt vil føre til at organisasjoner tilpasser seg til å bli like – isomorfe (Meyer & Rowan, 1977). Mytene som finnes i et organisasjonsfelt vil i all hovedsak være medvirkende til dette. Når det finnes handlingsrom for de ulike organisasjonene til å tolke og bearbeide slike myter vil de likevel ikke oppnå fullstendig isomorfi. De ulike rasjonalitetene vil trolig bearbeide mytene på ulike måter.

2.4. Fra teori til praksis.

De rasjonelle organisatoriske mytene danner grunnlaget for den formelle strukturen som preger det organisatoriske feltet og legger føringer for hvordan alle institusjonene innad i feltet bør organiseres. Disse formelle strukturene kan komme i konflikt med de uformelle strukturene som foreligger i organisasjonen – den daglige måten arbeidet blir gjort på. Når institusjonen som aktør også er bygget opp av mange ulike rasjonaliteter i form av aktører, kan det være at det forekommer arbeid som ikke stemmer overens med det ledelsen har som målsetning for institusjonene (Meyer & Rowan, 1977). En rasjonell aktør kan bryte med de formelle planene som foreligger hvis han anser det som rasjonelt å velge en annen løsning/retning enn andre. Eksempelvis kan undervisere organisere et kurs på sin måte

fremfor å gjøre slik som mytene tilsier. Dette trenger ikke nødvendigvis skape konflikt innad i organisasjonen, men det kan føre til decoupling – at den formelle strukturen kobles fra arbeidet som faktisk blir gjort (Meyer & Rowan, 1977) og det oppstår et skille mellom teori og praksis. Resultatet av dette kan være at det oppstår nok en uoffisiell struktur innad i organisasjonen, hvor den formelle strukturen blir formet av de organisatoriske mytene som finnes i organisasjonsfeltet. Den uoffisielle strukturen blir da det som brukes for å samordne og styre – å utdanne lektorer blir det som skjer innad i organisasjonen (Eriksson-Zetterquist et al., 2014, s. 252). Utenfra vil det se ut som at det er mytene som styrer organisasjonene og de ansatte vil ha en antagelse om at dette er styringsformen som gjelder. I virkeligheten kan dette være en maske som organisasjonen stiller seg bak der det foreligger andre styringsmekanismer i arbeidet. Selv om ansatte og omgivelsene gir en forestilling om at arbeidet organiseres etter den formelle strukturene, er arbeidet de utfører ikke sjeldent løskoblet fra de de formelle strukturene - mytene (Eriksson-Zetterquist et al., 2014, s. 252)

NTNU har flere institutter som arbeider sammen for å koble sammen en helhetlig lektorutdanning. Det er faginstitutter, pedagoger, fagdidaktikere, skoler og skoleeiere som samarbeider for å gi lektorstudentene et godt og helhetlig utdanningstilbud. Når det er flere ulike aktører involvert innebærer det også at det er ulike organisasjonspraksiser og rasjonaliteter inne i bildet. Alle disse rasjonalitetene befinner seg i det samme organisasjonsfeltet og er regulert av de samme offisielle styringsreglene – mytene, men innad i disse organisasjonene er det rom for ulike uoffisielle styringer som kan gjøre det vanskelig å samarbeide om å nå deres felles mål. Ledelsen i slike organisasjoner vil ofte anse det som fordelaktig om enhetene opprettholder og videreutvikler seg i samsvar med mytene. For NTNU vil det være en fordel at organisasjonen utad ser ut til å følge rammeplanen og de nasjonale styringsdokumentene og arbeider videre med disse i utformingen av sin lektorutdanning. Dette vil da være med på å styrke NTNUs posisjon i utdanningsfeltet og legitimere deres utdanninger. Det er derimot lite innenfor tidligere forskning som tyder på at dette faktisk forekommer i praksis. Tidligere forskning viser heller til at organisasjoner benytter seg av det handlingsrommet som eksisterer. Flere er også av den oppfatningen at de statlige rammeplanene er blitt for stramme når det kommer til norsk utdanningspolitikk (Sjøberg, 2014).

2.5. Rammeplanen som styringsverktøy.

Løskobling fra organisasjonsfeltets standardiseringer gjør at organisasjonen kan opprettholde organisasjonens legitimitet utad selv om arbeidet innenfor organisasjonen varierer fra disse mytene. Utenfra vil det fortsatt se ut som at organisasjoner tendere å følge den rådende tankegangen om styring og opprettholdelse, mens innad er det blitt større handlingsrom for arbeiderne (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Før rammeplanen for lektorutdanning trådte i kraft i 2013 hadde lektorutdannerne ved NTNU stort handlingsrom når det kom til utforming av utdanningen, deres form for standardisering var da Rammeplan for PPU fra 2003. Denne rammeplanene har fokus på de fagene som faller inn under årstudiet PPU, og er ikke i nærheten av så omfattende som Rammeplan for lektorutdanningen. I årene 2003 til 2013 hadde lektorutdannerne stor faglig autonomi når de kom til utarbeiding av studieplaner og generelt hvordan utdanningen skulle driftes. Med tiden oppstår rutiner og praksiser som bidrar til at lektorutdanningen har funnet sin form ved instituttene. Disse vanene blir så innarbeidet i medarbeiderne ved institusjonen og etter hvert tar de det for gitt at det er ”slik vi gjør det her”. Organisasjonsteoretikere mener i likhet med sosiologer at institusjonalisering innebærer at sosiale relasjoner og handlinger blir tatt for gitt og blir naturliggjorte (Eriksson-Zetterquist et al., 2014, s. 250). Slike vaner og rutiner kan bli vanskelig å endre, selv om de nye rammeplanene tilsier at det skal komme endringer i arbeidet. I slike tilfeller er det trolig stor sjanse for at det oppstår formelle og uformelle strukturer som styrer arbeidet i en organisasjon. Selv om rammeplaner og endringer i organisasjonsfeltet er ment for å skape positiv endring og fremgang, kan det være at disse endringene kommer i konflikt med de foreliggende uformelle strukturene og det blir en løskobling fra organisasjonsmytene.

2.6. Organisasjonsrisk hykleri.

Når det blir et stort skille mellom teori og praksis, mellom tale og handling, mener Nils Brunsson at det oppstår en form for hykleri (Brunsson, 2002). Brunsson mener denne typen løskoblinger finnes i de aller fleste organisasjoner og at det er vanskelig å unngå det. Dette er en måte å håndtere mytene som ikke stemmer helt overens med organisasjonens verdier eller tradisjoner på. Mytene blir dermed oversatt eller bearbejdet på en sådan måte at det blir skapt et skille mellom mytene i teorien (rammeplan) og arbeidet praksis (Brunsson, 2002). Hykleri kan bli sett på som moralsk ukorrekt samtidig som det åpner for større handlingsfrihet i det organisatoriske feltet og organisasjonene. Det vil sannsynligvis være en eller annen form for

hykleri innenfor alle organisasjoner da det i praksis ikke er troverdig at en organisasjon organiseres og arbeider helt i linje med organisasjonsmytene (Christensen et al., 2009). I praksis kan dette bety at instituttene som utdanner lektorer ved NTNU framstiller det innenfor feltet som at de følger mytene – som i dette tilfellet blir den teoretiske rammeplanen. Innad i NTNU kan det likevel være at aktørene arbeider videre med sine tradisjoner og benytter det handlingsrommet som finnes for å utforme lektorløpet.

2.7. NTNU som multifunksjonell og multistandardorganisasjon.

NTNU som offentlig organisasjon kan ses som multifunksjonell (Christensen et al., 2009; Meyer & Rowan, 1977). Den har ikke bare én men mange typer av arbeidsoppgaver og funksjoner. NTNU må også til enhver tid forholde seg til mange ulike aktører både innad og utenfor organisasjonen med ulik tilnærming og behov. Dette innebærer at organisasjonen må ivareta delvis motstridende hensyn, slik som politisk styring, kontroll, representasjon og deltakelse fra berørte parter og medbestemmelse fra de ansatte i organisasjonen. Organisasjonen forventes å være lydige ovenfor brukerne, åpne opp for innsyn i beslutningsprosesser, bygge på forutsigbarhet, praktisere likebehandling av brukerne og ansatte, være basert på nøytralitet, tjenestekvalitet og kostnadseffektivitet (Christensen et al., 2009). Det er vanskelig å skulle balansere alle disse punktene på en og samme gang, noe som gjør multifunksjonelle organisasjoner svært utsatt for kritikk fra flere hold. En slik organisasjonsform kan åpne for større bruk av skjønn og frihetsgrader når det kommer til vurdering av hvilke hensyn som skal tas og hva som er prioriteringer. Dette er en medvirkende årsak til at ulike organisasjoner er nødt til å oversette og tilpasse de rådende mytene som finnes i organisasjonsfeltet slik at de gir mening og det blir mulig å sette de ut i praksis. Dette øker muligheten for innflytelse og maktutøvelse for de som arbeider innenfor en slik organisasjon (Christensen et al., 2009, s. 19). Hvis vi prøver å analysere NTNU på et gitt tidspunkt kan vi oppleve at mye av dens institusjonelle standarder ikke gir mening i seg selv, da ulike myter må settes i sammenheng og det må sees på som en helhet som har utviklet seg over lang tid.

En multistandardorganisasjon er i stand til å adoptere mange ulike oppskrifter hvor disse ofte kan være overlappende eller motstridende. I en stor organisasjon som NTNU er det mulig at enkelte deler av organisasjonen adopterer myter mens andre deler forblir uendret eller tolker mytene på andre måter (Røvik, 1998). Fem kjennetegn på en slik organisasjon kan ifølge

Røvik (1998) være at de har *høy inntakskapasitet*, det vil si stor evne til å ta til seg mange ulike oppskrifter fra de institusjonelle omgivelsene. De er preget av *høy de-koplingskapasitet*, evnen til å holde ulike oppskrifter atskilt. Organisasjonen har *høy uttakskapasitet* noe som tilsier at hvis mytene ikke passer med organisasjonene eller det kommer andre mer passende kan den kvitte seg med de gamle mytene. En slik organisasjon vil også ha *høy lagrings- og reaktiveringskapasitet*, det vil si evnen til å beholde/lagre oppskrifter i organisasjonen etter at de har mistet sin status og blitt byttet ut. Disse kan hentes frem igjen og videreutvikles i organisasjoner som har ”lagret” disse mytene. Her er det interessant å fokusere på evnen til å de-kopling, å holde ulike oppskrifter avskilt og høy evne til oversettelse – tilpasning av myter. NTNU består av mange ulike institutter som tilbyr ulike disiplin-fag når det kommer til lektorutdanningen. Alle disse instituttene må forholde seg til Program for lærerutdanning, men det er ikke stor kontakt mellom de ulike fag-instituttene. Noen av deres samarbeidspartnere holder kanskje på gamle tradisjoner og har vansker med å tilpasse seg de rådende mytene, mens andre har bedre tilpasningsevne, noe som kan åpne opp for betydelige forskjeller innad i NTNU.

I ny-institusjonell teori blir organisasjoner sett på som aktører i den institusjonelle omgivelsen. Disse aktørene kan betraktes som autonome og rasjonelle, men er likevel underlagt de institusjonelle omgivelsene (Christensen et al., 2009). De kan derimot fortolke og bearbeide rammeplanen videre, slik at den er bedre tilpasset organisasjonen.

3. Metode.

I dette kapittelet vil jeg presentere datamaterialet som ligger til grunn for det kommende analysekapitlet. Her vil jeg beskrive og redegjøre for de valgene som er tatt når det kommer til metode og hvordan dette har fungert. Videre vil jeg diskutere styrker og begrensninger i datamaterialet som grunnlag for analyse og konklusjoner.

3.1. Presentasjon av case og informanter.

Det er vanlig å benytte flere datainnsamlingsmetoder i en casestudie (Fangen, 2008), noe som også er tilfellet i denne undersøkelsen. Dette casestudiet bygger på informasjon som er hentet inn gjennom intervjuer og dokumentanalyser i et forsøk på å se hva som skjer under prosessen med oversettelse fra ideal til praksis. Dette er gjort for at de ulike typene datamaterialer svarer til de tre forskningsspørsmålene. Rammeplanen, de nasjonale retningslinjene og st.meld. nr. 11 viser til myndighetenes sannheter, eller deres forståelse rundt en god lektorutdanning. Myndighetenes standardisering er et verktøy for kvalitetssikring og er ment for å hjelpe lektorutdanningsinstitusjonene. Det er likevel ikke alltid at slike standardiseringer blir tolket likedan av alle involverte aktører i utdanningsfeltet. De ulike organisasjonene innen det norske utdanningsfeltet, må forholde seg til de dominerende normer og doxa i feltet. Likevel har trolig NTNU, i likhet med andre utdanningsinstitusjoner, over lengre tid utviklet sine egne normer og tradisjoner når det kommer til utdanning.

Tabell 1. Oversikt over datamaterialet.

Teoretisk lektorutdanning	Lektorutdanning i praksis
Kunnskapsdepartementet: <ul style="list-style-type: none">- Rammeplan for lektorutdanning trinn 8-13- Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning trinn 8-13- St.meld. nr. 11 Læreren, rollen og utdanningen (2008-2009)	NTNU: <ul style="list-style-type: none">- Intervjuer med lektorutdannere (3 lektorutdannere)- Intervjuer med lektorstudenter (6 Lektorstudenter)

Datamaterialet i denne studien består av Rammeplan for lektorutdanningen av 2013, som har kommet som et resultat av St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen*.

Stortingsmeldingen brukes her for å forstå bakgrunnen til Rammeplanen for lektorutdanningen og for å sette rammeplanen inn i en større kontekst. I tillegg til disse dokumentene vil jeg også vise til hvordan disse dokumentene blir mottatt og bearbeidet av de som arbeider med å utdanne lektorer på ISS og PLU. Her er jeg særlig opptatt av deres tilnærming og fortolkninger av foreliggende rammeplaner og lovverk, hvordan disse fortolkes, oversettes og videreformidles til studentene. Den siste informantgruppen vil være lektorer som har fullført dette studieløpet, som enten jobber i skoleverket eller som har valgt andre arbeidsmarkeder enn det norske utdanningsfeltet. Dermed blir det mulig å belyse rammeplanen og dens funksjon fra flere sider.

3.1.1. Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13.

Rammeplanen (Rp, 2013) er et fire siders langt dokument som tar for seg virkeområder og formål, forventinger om læringsutbytte, kunnskap og ferdigheter som lektorene skal tilegne seg gjennom utdanningen. Den viser til krav når det kommer til struktur på utdanningsløpet og hva det skal inneholde. Videre tar det også for seg noen fritaksbestemmelser og overgangsregler.

For lektorstudentene som startet utdanningsløpet høsten 2012 eller tidligere, var det rammeplan for PPU av 2003 som var gjeldende. Jeg kommer til å ha fokus på rammeplan fra 2013 i denne undersøkelsen, til tross for at lektorstudentene jeg benytter som informanter falt inn under rammeplanen for PPU fra 2003 i sitt studieløp. Disse studentene har kommet lengre i sitt studieløp enn studentene som omfattes av den nye rammeplanen. Disse studentene har trolig en bedre oversikt over utdanningsfeltet generelt og kan se de endringene som har kommet med det nye rammeverket.

3.1.2. Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8-13.

Forskrift om rammeplan for lektorutdanningen for trinn 8-13 er et kort og overordnet dokument som går relativt lite i detalj og er lite spesifikt. I § 4 i rammeplanen vises det til nasjonale retningslinjer for videre utdypelse i hva som kjennetegner en lektorutdanning av høy kvalitet. *De nasjonale retningslinjene for lektorutdanning for trinn 8-13* (Nrl, 2013) har et omfang på 18 sider, hvor den første delen er felles for flere utdanningsløp. Her presiseres verdigrunnlag for utdanningene og deres kjennetegn. Det kommer utdypninger av den delen

av rammeplanene som er felles og er en generelt forklarende del som må sees i sammenheng med rammeplanen. I del 1 er det et delkapittel som omhandler det ”å være lærer”. Her skrives det om hvilke forventninger som stilles til det å være lærer, samt ansvaret som medfølger denne rollen. Det er også et kapittel som omhandler oversettelsesprosessen fra rammeplan til programplan. Her presiseres det ansvaret utdanningsinstitusjonene har ved å forme utdanningsløpet slik at det møter de betingelsene som rammeplanen og de nasjonale retningslinjene stiller. Del to er mer spesifikt rettet inn mot de ulike utdanningsløpene og viser til innhold og læringsutbyttebeskrivelse for lektorutdanningen.

De nasjonale retningslinjene blir da en utfyllende versjon av rammeplanen, og sammen skal disse to dokumentene ligge til grunne for alle lektorutdanninger ved norske universiteter. Dokumentene sier oss imidlertid lite om hvordan aktørene som forholder seg til myndighetenes normer fortolker disse i praksis. For å få disse synspunktene har jeg valgt å benytte meg av intervjuer av institusjonene som utdanner lektorene, samt lektorstudenter.

3.1.3. NTNU som organisasjon for lektorutdanning.

For å undersøke hvordan NTNU tolker og oversetter rammeplanen og de nasjonale retningslinjene ned til timeplaner og faginnhold, tok jeg kontakt med ulike aktører som er delaktig i utformingen av samfunnsfaglig lektorutdanning ved NTNU. Rekrutteringen av de ansatte skjedde ved at jeg tok kontakt med en rekke aktører som er sentrale i lektorutdanningen. Før jeg tok kontakt med noen hadde jeg undersøkt hvem som arbeider med lektorutdanningen, hvilke roller de ulike aktørene har og hva de har publisert. Dette gjorde jeg for å få litt bedre oversikt over lektorutdanningen ved NTNU, men også for å finne ut hvem det kunne være aktuelt å ta kontakt med. Jeg sendte ut en rekke e-poster og avtalte etter hvert møte med informantene.

Kriteriene jeg satte for mine lektorutdanneren var at de måtte jobbe med lektorutdanningen. Disse tre informantene jobber med ulike deler av lektorutdanningen, men felles for alle er at de har med organiseringen av utdanningen. Fordi lektorutdanningen ved NTNU er et relativt lite miljø har jeg valgt å si minst mulig om lektorutdannerne for å ikke røpe deres identitet. Det er ikke personene i seg selv som er primære i denne studien, men heller hvilke kulturer, praksiser og utdanningsrasjonaliteter de representerer. Derfor har jeg valgt å referere til utdannerne når jeg bruker sitater fra lektorutdannerne. Dette er gjort for å minske risikoen for

gjenkjennelse, da tydeligere merking kan føre til at noen kjenner igjen lektorutdannerne på grunn av deres holdninger eller utsagn. Det er ikke de personlige meningene jeg er ute etter i denne undersøkelsen, men heller kulturen og normen de formidler i sin jobb.

I tillegg til lektorutdannerne ble det gjennomført tre gruppeintervjuer med lektorstudenter. I disse intervjuene, som ble gjennomført av Eli Smeplass, forteller lektorstudentene om sine opplevelser under utdanningsløpet. Både om den teoretiske og den praktiske delen av utdanningen. De forteller om styrker og svakheter med utdanningen, om samspillet mellom ISS og PLU, og hvordan nasjonale styringsdokumenter har virket inn på deres utdanningsløp.

Gjennom å benytte både tekstanalyse og intervjuer, er målet å undersøke likheter og forskjeller mellom hvordan lektorutdanningen fungerer i teorien og hva som foregår i praksis. Er det i det hele tatt forskjeller, i så fall, hvor kommer disse fra? Eller fungerer standardisering av lektorutdanningen til det fulle? Grunnen til at jeg valgte å ha med disse intervjuene, både av ansatte og studenter, var for å se om det foreligger ulike rasjonaliteter her og ulike tolkninger av rammeplanen og retningslinjene, og om dette kan føre til et spenningsforhold mellom teori og praksis.

3.2. Datainnsamling – Intervju.

Allerede før jeg startet å utarbeide en intervjuguide ble prosjektet meldt inn til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Det ble også opprettet et informantskriv som NSD godkjente hvor det står kort om informantenes rettigheter til å kunne trekke seg fra studiene og at alt datamaterialer blir anonymisert og konfidensielt behandlet. Dette dokumentet ble tildelt informantene ved starten av intervjuet og ble signert av informantene som jeg intervjuet. Intervjuene som ble gjennomført av Eli Smeplass signerte på informasjonsskriv innenfor hennes PhD-prosjekt og mitt masteroppgaveprosjekt. Disse informantene har blitt informert om mitt prosjekt og hvordan deres intervjuer vil bli brukt i forskningsprosjektet og alle samtykket til at jeg kunne benytte intervjuene.

3.2.1. Forarbeid til datainnsamlingen.

Intervjuguiden til de ansatte ved lektorutdanningen ble utformet som semi-strukturert (Thagaard, 2013) med en tematisk oppbygging. Disse temaene var alle nært knyttet sammen,

og jeg åpnet opp for at informantene skulle få prate mest mulig fritt og lede praten dit han eller hun følte det var naturlig. Deler av spørsmålene i intervjuguiden var inspirert av teori og tidligere forskning, med fokus på rammeplanen og de nasjonale retningslinjene. Andre deler var mer rettet mot deres situasjon og var mer aktørfokusert. Intervjuguiden ble bygget opp etter et ”traktprinsipp” (Kvale, Anderssen, & Rygge, 1997) – hvor jeg innledningsvis hadde en del oppvarmingsspørsmål hvor formålet var å få i gang praten. Her var det rene faktaspørsmål som ikke krevde refleksjon eller særlig betenkning hos informantene. Videre gikk det over til hovedtema og mer omfattende spørsmål. Del to av intervjuguiden åpner for litt lengre svar som krever litt mer refleksjon. Det var viktig for meg som forsker at det var plass for at informanten kunne få tale fritt og ikke bli ledet av intervjuer. Avslutningsvis ble det stilt noen oppsummerende spørsmål og jeg spurte om det var noe informanten ville legge til. Før denne intervjuguiden ble brukt i et intervju med informantene gjennomførte jeg testintervjuer på instituttet, både på ansatte og medstudenter. Her fikk jeg testet hvilke spørsmål som fungerte og om testinformantene besvarte spørsmålene slik de var tiltenkt. Å prøve intervjuguiden på en ansatt ved instituttet viste seg å være svært nyttig. Jeg intervjuet en ansatt som hadde god kunnskap på dette feltet og som tidligere hadde jobbet med lektorutdanningen. Dette ga meg mye nyttig kunnskap om feltet og dets oppbygning. Det ble foretatt en del endringer etter disse intervjuene og jeg satt igjen med en forbedret intervjuguide.

3.2.2. Intervju.

For å undersøke hvordan standardisering i form av rammeplan og statlige reguleringer blir mottatt og bearbeidet ved en utdanningsinstitusjon slik som NTNU, ble det gjennomført dybdeintervjuer med ansatte ved NTNU. Dette bidro til en bedre forståelse av hvordan standardiseringen påvirker deres arbeid og dermed utformer lektorenes utdanningsløp. Intervjuene med lektorutdannerne ble gjennomført på steder bestemt av informantene. Alle tre informantene ytret ønske om å gjennomføre intervjuene i arbeidstiden og stilte lokaler til disposisjon hvor vi kunne være under intervjuene. Intervjuene foregikk enten på informantenes kontorer eller ledige møtelokaler. Felles for alle intervjuene var da at informantene var på hjemmebane og det var kjente omgivelser, noe som kan føre til at intervjuprosessen går lettere (Tjora, 2013). Under intervjuene opplevde jeg informantene som trygge og de snakket åpent og fritt om tema. Ingen fremstod som ukomfortable og de kom med mye god og relevant informasjon.

I og med at spørsmålene jeg stilte var relativt åpne, snakket informantene mye og jeg fikk svært mye informasjon. Flere ganger snakket informantene lenge og gikk over flere tema uten at jeg trengte å stille spørsmål. Der jeg anså det som nødvendig stilte jeg oppfølgingsspørsmål eller ledet informantene inn på temaet igjen da noen ble litt ivrig og pratet seg bort. Dette skjedde bare hvis informanten pratet lenge om tema som ikke var like relevant for meg, og jeg prøvde å få oss inn på tema igjen uten å stille direkte ledende spørsmål, men heller komme med oppfølgingsspørsmål om noe vi hadde snakket om tidligere.

Intervjuene med lektorutdannerne varte fra 30 minutter til 80 minutter. Informantene belyste ulike sider av lektorutdanningen, ut fra sine stillinger og oversikt innenfor feltet. Under intervjuene ble det brukt båndopptaker, som hele tiden fikk ligge på et bord, litt ute av syne slik at informantene ikke skulle fokusere på den, men heller ha en naturlig samtale med meg. Det ble også tatt en god del notater under intervjuene, mest for min egen del, da jeg ønsket å fange stemningen og noterte litt rundt hvilke inntrykk jeg fikk av informantene og deres utsagn.

Intervjuene med lektorstudentene ble gjennomført av Eli Smeplass ut ifra hennes ønske om å undersøke hvilke forskjeller og likheter som foreligger mellom de ulike typene av lærerutdanning. Fokusgruppeintervju er en form for intervju med flere personer som diskuterer et eller flere tema. Det er godt egnet til å undersøke en sosial gruppes forståelse og rasjonalitet (Lynggaard, 2010). I denne sammenhengen blir lektorstudentene representanter for en gruppe, da spørsmålene som ble stilt i disse intervjuene var forholdsvis åpne og det var mer en samtale mellom informantene og moderatoren Smeplass.

Til disse intervjuene forelå det en intervjuguide, denne ble ikke fulgt slavisk men virket mer som en tematisk liste over hva moderator var interessert i å høre om. Disse tre samtaler ble gjennomført mens lektorstudentene var i sitt siste studieår ved lektorutdanningen og de har nå fullført sin utdanning. Disse intervjuene ble tatt opp på video og båndopptaker, og datamaterialet ble transkribert og bearbeidet av undertegnede. Under transkriberingen har det blitt forsøkt å få frem alle inntrykkene, slik at vi ikke mister visuelle ledetråder under oversettelsen av datamaterialet (Tjora 2012:127). Kameraet ble plassert bak intervjueren på en slik måte at informantene ble synlige, men at kameraet ikke skulle være godt synlig for dem. Dette gjorde det mulig å ta med mer enn bare dialog, da man gjennom videoopptak kan fange

informantenes kroppsspråk og deres ”ordløse handlinger” (Rautaskoski, 2010, s. 89). Denne typen data kan fortelle oss noe om hvordan informantene forholder seg til hverandre, om det er en ledende informant eller om de er like og viser mer av stemningen i intervju situasjonen (Rautaskoski, 2010).

Intensjonen bak denne datainnsamlingen var ikke å høre om deres personlige opplevelser eller forståelser, men heller undersøke sosiale gruppers fortolkninger og normer, meninger og holdninger (Lynggaard, 2010, s. 135). I denne sammenhengen er det interessant å se hvordan lektorstudentene tolker og forstår strukturene som former deres utdanningsløp, hvordan denne fungerer i praksis og deres synspunkter rundt standardisering generelt. Ved å samle en liten gruppe lektorstudenter kunne de sammen skape en kollektiv bevissthet rundt tema, og samtidig diskutere hvordan dette virker inn på deres skolehverdag og deres arbeid under praksisperioder. Her var det også interessant å høre om deres meninger om standardiseringen i skolen mer generelt, da deres arbeid som lektorer i fremtiden kommer til å bli preget av statlig styring i form av lignende rammeplaner. Et fokusgruppeintervju kan i slike tilfeller være en fordel, da det kan bli en diskusjon rundt temaet. Informantene kan ha ulike synspunkter og vise til kompleksiteten i temaet på en måte som ikke er like enkel å få frem i intervju med enkeltpersoner (Tjora, 2012). Til tross for at de har hatt et relativt likt utdanningsløp var det uenigheter blant lektorstudentene om kvaliteten på utdanningsløpet, hvordan dette har fungert og styrker og svakheter på utdanningen.

Når det gjelder antall informanter så er det vanskelig å vite når datamaterialet kan bli mettet (Tjora, 2012), så jeg jobbet ut fra Kvaales (1997) råd om å intervju ”så mange personer som er nødvendig for å finne ut det du trenger å vite”. Her anså jeg det som nødvendig å intervju en aktør fra hvert institutt rundt den samfunnsfaglige lektorutdanningen, men at jeg trolig ikke ville få mer informasjon ved å intervju flere, da de kommer fra samme kultur og trolig jobber relativt likt. Jeg hadde allerede fått mye informasjon fra mine informanter, og anser med dette en metning av materialet.

3.3. Koding og analysing av datamaterialet.

Analyseprosessen av datamaterialet har vært en pågående prosess siden datainnsamlingen skjedde. Rett etter gjennomføringen av intervjuene skrev jeg refleksjonsnotater om hvilke inntrykk jeg satt igjen med etter intervjuene og kort om hva jeg mente var viktige funn

allerede her. Etter at datainnsamlingen var fullført startet arbeidet med å rydde og bearbeide den informasjonen som var samlet inn (Leseth & Tellmann, 2014). Da startet dekontekstualiseringen av datamaterialet – å fjerne det fra sin opprinnelige sammenheng og over i en rekontekstualisering (Leseth & Tellmann, 2014, s. 141) som ifølge Leseth og Tellman (2014) innebærer å ”ta det med inn på kontoret”. Dette er et viktig ledd i bearbeidningen av datamaterialet da det bidrar til å få frem en helhetsforståelse av meningsinnholdet og hente ut de mest meningsfulle delene av datamaterialet (Coffey & Atkinson, 1996, s. 26).

Jeg anså det som hensiktsmessig å benytte begreper som allerede lå i empirien da jeg kategoriserte, sammen med begreper fra teorien. Teorien har hatt en liten rolle i kategoriseringen, men målet har hele veien vært å jobbe empirinært og ikke la den teoretiske rammen styre oppgaven. Med dokumenter og intervjuer som datamateriale blir analysen komparativ, da den sammenligner det som står på papiret i dokumentene og hva som foregår i praksis. Kategoriene som har kommet ut av datamaterialet har temaer innenfor overgangen fra teori til praksis, og viser til hvordan oversettelsen har fungert i praksis.

Analysen er bygget opp slik at jeg først belyser det teoretiske bakteppet for lektorutdanningen – Rammeplanen og de nasjonale retningslinjene – hvordan disse blir tolket og forstått ved utdanningsinstitusjonene. Her ser jeg på hva som er det teoretiske grunnlaget for lektorutdanningen, og videre hvordan dette oversettes underveis i veien til det faktiske utdanningsløpet. Jeg vil deretter se på resultatene av oversettelses-arbeidet og hvilke følger dette fører med seg. Datamaterialet blir både analysert og diskutert underveis i neste kapittel.

3.4. Etikk og kvalitet.

Innenfor kvalitativ forskning er det vanskelig, eller nærmest umulig å oppnå fullstendig nøytralitet (Leseth & Tellmann, 2014), da det forekommer subjektive tolkninger og vinklinger på forskningsprosjektet. Derfor er det viktig som forsker å være bevisst på sin rolle, slik at leserne kan følge forskningsprosessen og forstå de valgene som er tatt. Dette gjelder også når det kommer til tolkning av dokumenter – alle vil kunne lese og tolke disse på forskjellige måter, noe som blant annet kan føre til at det blir skiller mellom teorien og praksis.

Det er viktig å huske at alle informantene ble intervjuet i en spesiell kontekst (Leseth & Tellmann, 2014). Lektorutdannerne ble intervjuet nettopp som noen som driver utdanning av

lektorer. Deres rasjonalitet og kontekst vil trolig være farget av deres rolle, på samme måte som de som jobber ved andre institutt har andre kontekster og ser sin sannhet som de formidler gjennom intervjuene. Datamaterialet, dokumentene og intervjuene blir igjen tolket fra min kontekst som forsker på lektorutdanningen. Forskningsresultatet vil derfor være farget av min rolle som forsker.

Forskerens rolle overfor de som det blir forsket på er også vesentlig for forskningsresultatene. Som forsker må man sørge for at de som tar del i prosjektet forstår hva de begir seg ut på, hvordan undersøkelsen skal gjennomføres og om det er mulig å spore noe tilbake til de som informanter. Fra jeg tok kontakt med informantene og frem til arbeidet blir avsluttet har det hele tiden vært viktig for meg å respektere informantene og deres bidrag til forskningen. Blant annet ved å på forhånd gi de informasjon om hva jeg ønsker å undersøke, og hvordan jeg skal benytte meg av deres bidrag på en slik måte at jeg ikke misbruker det eller gjøre noe som kan få konsekvenser for dem. På grunn av dette ble all informasjon om informantene anonymisert og lydfilene ble slettet etter at transkriberingen var gjennomført. All informasjon om informantene som ikke var nødvendig å ha med i masteroppgaven ble slettet eller endret slik at det ikke skal kunne bli sporet tilbake til dem. Informasjonen som ble samlet under intervjuene, både de jeg gjennomførte og de som jeg har fått tilgang til, har hele tiden ligget på en passordbeskyttet enhet som bare jeg, forskeren, har hatt tilgang til, som blant annet var et krav fra NSD. Intervjuene som ble gjennomført av stipendiat Smeplass har også hun tilgang til, men datamaterialet blir oppbevart på en trygg måte og alle kjennetegn som kan knyttes opp mot informantene er fjernet fra dokumentene med transkripsjonen av intervjuene.

Det at jeg har benyttet datamaterialer som andre har samlet inn, kan være problematisk. Intervjuene med lektorstudentene ble innsamlet av Eli Smeplass, som har en annen vinkling på sitt forskningsprosjekt, noe som kan ha påvirket resultatet av dataene. Det er vanskelig å skulle si om jeg kunne fått enda bedre data hvis jeg hadde gjennomført lignende intervjuer som var mer rettet mot mitt prosjekt. Etter mye vurdering og arbeide med dette datamaterialet har jeg likevel kommet fram til at de forteller om mange tema som er aktuelle for min undersøkelse, og har derfor valgt å benyttet intervjuene. Intervjuene med lektorstudentene kunne kanskje blitt forsterket ved å intervju lektorstudenter som var omfattet av den nye rammeplanen, men på grunn av oppgavens omfang ble dette utelukket. På grunn av lengden på intervjuene og omfanget, at disse intervjuene gjennomført på en god måte og studentene

viser god refleksjon og forståelse for temaene, anser jeg resultatene fra intervjuene som gode data som grunnlag til analyse.

En utfordring i forbindelse med anonymisering i denne sammenhengen har vært at alle informantene kommer fra et relativt lite og gjennomsiktig miljø. På grunn av dette har jeg måttet være tilbakeholden med all informasjon som ikke er nødvendig for å få frem deres rolle og kunnskap for å skjerme informantene på best mulig måte. Derfor har jeg også valgt å ikke vise til hvem av informantene som sitater er hentet fra, da det kan være med å avsløre informasjon om informantene. Dette gjelder sitater fra lektorutdannerne og lektorstudentene.

Jeg mener sitatene som brukes i analysen forklarer en god del selv, og at det er fullt mulig å tolke og analysere disse til videre diskusjon uten å navngi hvem som har sagt hva. Mangel på skiller mellom de ulike aktørene kan gjøre analysen mindre oversiktlig, men på grunn av respekt for informantene har jeg valgt å gjøre det slik. Jeg anser det likevel som et godt datamateriale som belyser forskningsspørsmålene mine på en god måte. Lektorstudentenes bidrag til forskningen anser jeg som svært viktig, jeg synes det var veldig interessant å høre om deres synspunkter. Studentene blir påvirket av de nasjonale føringene og arbeidet til lektorutdannerne, og hadde synspunkter om begge instansene. Dette bidrar til å belyse forskningen fra en side som verken de teoretiske idealene eller lektorutdannerne kunne bidra med.

3.4.1. Kvalitet og svakheter.

Ved å vise til foreliggende forskning på det norske utdanningsfeltet og aktuelle teorier rundt temaet gjennom forskningsprosessen, styrkes undersøkelsens kvalitet (Leseth & Tellmann, 2014; Tjora, 2012). Resultatene kan da sees i sammenheng med lignende forskning for å løfte caseforskningen til et mer generelt plan. Dette handler om å kunne vise til hva som ligger bak mine tolkninger av datamaterialet, og at jeg forholder meg kritisk til mine egne tolkninger underveis i analyseprosessen. Hvis funnene mine peker i samme retning som foreliggende forskning på feltet kan det være en indikator på god kvalitet (Leseth & Tellmann, 2014). Analysen i denne undersøkelsen viser til både likheter og forskjeller med den tidligere forskningene. Den tidligere forskningen har andre vinklinger på sine undersøkelser, og det blir dermed naturlige forskjeller.

Alle informantene er høyt utdannet og har kunnskap om feltet. Jeg anser det derfor som liten fare for at de oppgir de svarene de tror jeg som forsker vil høre. Jeg velger å tro at de er såpass sikre på seg selv og sin posisjon at de tørr å oppgi sine meninger, tanker og ikke svarer det de tror jeg vil høre. Lektorutdannerne var alle høyt utdannede aktører som hadde bred og god kunnskap om utdanningsfeltet, noe som medførte at de bidro til et rikt datamateriale. Dette vil jeg trekke frem som en stor styrke med datamaterialet, da informantene selv tok styringen under intervjuene og fortalte om sider ved utdanningsfeltet jeg ikke hadde kunnskap om. Dette bidro til at jeg fikk økt forståelse og dermed fikk et bedre grunnlag for å analysere intervjuene i sammenheng med de politiske idealene.

I intervjuene med lektorstudentene har jeg bearbeidet råmaterialet selv, da det var jeg som stod for transkribering av intervjuene. Her hadde jeg tilgang til videoopptak og føler at dette gjorde det mulig for meg, til tross for at det ikke var jeg som gjennomførte intervjuene, å få en god oversikt over intervjuprosessen. Derfor anser jeg det som en stor fordel at dette var videointervjuer, da jeg også får tolket kroppsspråk og alt det som ikke blir sagt verbalt. Da jeg selv foretok transkriberingen av materialet og videre bearbeidelse er det mine fortolkninger som ligger til grunn for videre analysearbeid.

Intervjuguiden som ble brukt til disse intervjuene var semi-strukturert og fungerte mer som en temaliste som Smeplass ønsket at informantene skulle fortelle litt om. Det er vanskelig å si om datamaterialet hadde blitt annerledes hvis jeg hadde gjennomført intervjuene. Som tidligere nevnt var dette en åpen samtale om lektorstudentenes opplevelser av utdanningen, deres tanker rundt struktur og utforming, svakheter og styrker med utdanning og jeg anser det til å være svært relevant for mine forskningsspørsmål.

I kvalitative undersøkelser med små utvalg kan det være problematisk å skulle argumentere for at undersøkelser er generaliserbare – at forskningsresultatene kan være gyldige utover det tilfellet det har blitt forsket på (Tjora, 2012). I dette tilfellet, hvor jeg har benyttet et casestudie, er det likevel mulighet for å se lignende fenomener i andre utdanningsinstitusjoner og organisasjoner generelt. Naturalistisk generalisering legger opp til at leserne selv skal kunne se sammenhenger og kontekster hvor funnene fra forskningen kan være gyldige (Tjora, 2012) noe jeg anser som aktuelt her. Gjennom å vise til forskningsprosessen steg for steg, vil det være mulig for andre å gjennomføre lignende forskning på andre case hvor det kan forekomme lignende funn. Tjora (2012) argumenterer for at denne typen generalisering passer

best hvor forskningsprosessen blir beskrevet og konteksten blir godt presentert for at det skal være mulig å gjennomføre lignende studie. Det har vært formålet med dette metodekapitlet og jeg anser denne forskningen som overførbar til studier om andre skoler, organisasjoner og institusjoner med et ny-institusjonelt blikk. Dette forskningsprosjektet viser til ulike perspektiver i en stor og kompleks organisme, og viser aktørers ulike forståelser som står i spenningsfelt på ulike nivå i denne institusjonen.

4. Fra statlige dokumenter til lektorutdanning.

I følgende del vil jeg presentere hovedfunn fra analysen for å vise til oppgavens tema og problemstilling, implementering av rammeverk og konsekvensene av dette. Grunnlaget for analysen er rammeplanen, retningslinjene og st.meld. nr. 11 (2008-2009). For å vise til hvordan dette mottas og forstås ute i utdanningsfeltet vil jeg koble dette sammen med sitater fra informantene. Dette gjøres for å forstå rasjonalitetene ute i instituttene ved NTNU og hvordan rammeverket blir implementert i deres arbeid. Det vil også bli presentert sitater fra intervjuer med tidligere lektorstudenter for å se hvordan standardiseringen virker for og på studentene, for at standardiseringen i lektorutdanningen skal bli belyst fra alle sider. Den første delen omhandler hvordan standardisering i form av rammeplanen blir forstått og oversatt av utdanningsinstitusjonen, hvordan aktørene oversetter fra teori til praksis. Del to omhandler hvilke resultater og forståelser som kommer av implementeringen av rammeverket, eller at rammeverket ikke blir implementert. Siste delkapittel vil ta for seg mangler med rammeverket, konsekvensene av dette og hvordan de blir løst ved utdanningsinstitusjonene. Etter hver delkapittel kommer en kort oppsummering.

4.1. Lektorutdanning i teori og praksis.

Vi har alle sammen ideer om hva det vil si å være en god lærer, ut fra egne er faringer eller hva vi har savnet i løpet av skolegangen. De færreste har vel en klar ide om hvordan en god lærer- eller lektorutdanning skal være. Ideen om en god lærerutdanning, eller lektorutdanning, er hva KD forsøker å legge frem i Forskrift om Rammeplanen for lektorutdanning for trinn 8-13 samt Nasjonale retningslinjer for lektorutdanningen for trinn 8-13. Som tronende aktør innenfor utdanningsfeltet har de laget spillereglene som de resterende aktørene innenfor feltet må forholde seg til.

”Nasjonale planer for lærerutdanningene skal sikre enhetlig og kvalitativ likeverdig lærerutdanning i hele landet som er i tråd med skolens behov. Rammeplanene skal gi klare mål for studentenes sluttkompetanse i ulike fag” (St.meld. nr.11 (2008-2009):51). Gjennom å skape slike spilleregler for organisasjonen som er underlagt Kunnskapsdepartementet, har de kontroll over utdanningsfeltet. Det tvinger universitetene til å forholde seg til de samme mytene i forbindelse med lektorutdanningene. De lager et rammeverk for lektorutdanningen som sikrer visse kvalifikasjoner, kunnskaper og egenskaper som viser til deres definisjon av

en god lektor og lektorutdanning. Ved hjelp av verktøy slik som rammeplanen, settes det en standard for innhold, struktur og kvalitet slik at det blir tydeliggjort hva som forventes av gode lektorutdanninger og lektorer. Dette tvinges universitetene som aktører innenfor utdanningsfeltet til å følge, da rammeplanen er forankret i lovverket.

NTNU får sin legitimitet gjennom tilhørighet til feltet og Kunnskapsdepartementet. Ved at de forholder seg til og følger de spillereglene som finnes er de med på å skape et stabilt utdanningsfelt og opprettholder et kvalitetsstempel. Dette gjør de gjennom å produsere det Kunnskapsdepartementet anser som en god lektorutdanning, og dermed sender ut gode lektorer fra universitetet. Et annet aspekt ved dette er at mytene, jf. Meyer og Rowan (1977), blir et samlingspunkt for alle norske universiteter. De forholder seg til de samme reglene, noe som også er med på å skape et stabilt felt. I tillegg kan standardiseringen være med på å legitimere NTNU blant andre universiteter, og det er viktig for å kunne konkurrere med de andre universitetene. Standardiseringen er blant annet ment for å skulle sikre like tilbud ved alle institusjoner og sikrer dermed lik kvalitet på alle lektorutdanningene.

Den generelle kompetansen som Rammeplanen (2013) side 2, viser til at kandidaten (lektorstudenten):

- *Kan bidra til innovasjonsprosesser og nytenkning og gjennomføre profesjonsrettet faglig utviklingsarbeid og legge til rette for at lokalt arbeids-, og samfunns-, og kulturliv kan involveres i opplæringen.*
- *Kan formidle og kommunisere faglige problemstillinger knyttet til profesjonsutøvelsen på et faglig avansert nivå*
- *Kan opptre profesjonelt og kritisk reflektere og analysere faglige, profesjonsetiske, forskningsetiske og utdanningspolitiske spørsmål og problemstillinger*
- *Kan med stor grad av selvstendighet videreutvikle egen kompetanse og bidra til både kollegers og skolens faglige og organisatoriske utvikling*
- *Kan bygge relasjoner til elever og foresatte, og samarbeide med aktører som er relevante for skoleverket.*

Dette forteller oss at lærerrollen er en svært sammensatt og kompleks rolle som det settes høye forventninger til, både fra politiske hold, fra universitet, fra fremtidige arbeidsplasser og samfunnet generelt. Det er en svært kompleks og omfattende vei for å utdanne lektorer. Det virker som det er krevende for lektorutdannerne å skulle lære bort all den kompetansen og ferdighetene som kreves gjennom rammeplanen. Alle de ferdighetene og kunnskapen som det forventes at lektorstudentene skal ha virker svært ambisiøst og omfattende - noen av punktene

var utdannerne og lektorstudentene enige i at var viktige. De trakk blant annet frem hvor viktig det er å sette undervisningen inn i en samfunnskontekst, å følge med på utviklinger i samfunnet og dra det inn i skolen.

Jeg tror det handler litt om det, at skolen ikke skal være lukket, men at vi skal åpne opp. Vi skal åpne den opp. Men at det her kan være noe som utvikler både skolen og generelt, å løfte blikket (Student).

Andre punkter stiller derimot større krav til selvstendighet av lektorene, noe som må utvikles gjennom erfaring i lærerrollen. Lærerrollen er en rolle man vokser inn i, man kan ikke forvente at studentene er ferdig utlært etter studiet. Mange av disse kompetansene vokser frem i takt med erfaringer og kunnskap i lærerrollen. Som lærer må man først finne sin plass og kjenne sine styrker og svakheter før man blant annet *kan bidra til innovasjonsprosesser og nytenkning.*

4.1.1. Statlig teoretisk lektorutdanning.

Læreren – rolle og utdanningen ble publisert i 2008-2009 og har ført til omfattende endringer i det norske skolefeltet. Blant annet har lærerrollen fått større fokus i forskning, politikken og i media, som igjen har ført til at lærerutdanningene har havnet i søkelyset for å kunne forbedres (Regjeringen.no, 2009). St.meld. nr. 11 ble skrevet og publisert på et tidspunkt hvor Arbeiderpartiet sammen med Sosialistisk venstreparti og Senterpartiet satt i Regjering. I dag består derimot Regjeringen av Høyre og Fremskrittspartiet. Dette er en faktor som må tas i betraktning når det kommer til tolkning av politiske dokumenter, hva påvirker og hvem bestemmer vinklingen det politiske dokumentet skal ha. Med utskiftninger i regjeringen kommer de påfølgende forandringene innenfor det utdanningspolitiske feltet. Det har blitt et skifte i avsenderne av politiske dokumenter, men mottakerne ute i skolen er fortsatt de samme.

Selv om det er store likheter mellom Arbeiderpartiets og Høyres skolepolitikk, er det også forskjeller. Begge partiene mener læreren er viktigst for kvaliteten i skolen og satser derfor på kompetanseutvikling hos lærerne (Sæther, 2012). De største forskjellene ligger i at AP ønsker flere lærere inn i skolen, mens Høyre ønsker å satse på strengere reguleringer og tester for å øke kvaliteten i skoleverket (Sæther, 2012). Siden denne St.meld.nr.11 (2008-2009) ble

publisert har det blitt regjeringsskifte, men det satses fortsatt på skole og utdanning, blant annet gjennom ”forutsigbare ramme-betingelser og sterkere satsing på lærerne” (Høyre 2016), slik det blir presentert på Høyres nettsider. Den politiske fronten i Norge i dag mener altså at strengere rammebetingelser og politisk styring er den rette veien for å få norsk skole på rett kjøring igjen.

Konsekvensene av standardisering blir at alle universiteter og andre utdanningsinstitusjoner, blir formet av et regelverk som gjør alle institusjonene relativt like i utformingen. Med stramme statlige reguleringer blir det lite rom for særpreg og forskjeller. Slik standardisering vil da være med på å utforme et norsk utdanningsfelt som er preget av isomorfi (Meyer & Rowan, 1977). Dette vil trolig bli forsterket av at alle organisasjonene i feltet er gjensidig avhengige av hverandre og må inkorporere mytene for å kunne opprettholde legitimitet, produksjon og tilskudd av ressurser fra høyere hold. NTNU som utdanningsorganisasjon er avhengig av ressurser fra statlig hold, og må derfor opprettholde sin legitimitet, da de blant annet får tilskudd avhengig av studentgjennomstrømning (Frølich 2006). På den andre siden hviler Regjeringens legitimitet på at organisasjonene følger deres standardisering for å kunne sikre kontroll over hva som foregår i feltet. De er avhengige av at organisasjonene i feltet produserer lærere etter deres standard til det norske skolefeltet for fremtiden.

Skulle NTNU som utdanningsinstitusjon velge å ikke følge disse mytene som regjerer innenfor utdanningsfeltet, vil det trolig medføre at de skiller seg ut fra andre universiteter og kunne gi negative konsekvenser. Uten føringene som standardiseringen legger på utdanningen vil de som utdanningsinstitusjon ikke kunne legitimere seg som lektorutdanningsinstitusjon, og det vil være svært vanskelig å skulle konkurrere om studentene med andre institusjoner. Uten å følge de institusjonelle mytene vil de ikke kunne sammenlignes med andre universiteter eller kvalitetssikres på samme måte som de andre utdanningsinstitusjonene. Ved å bevisst skille seg ut er det vanskelig å skaffe seg legitimitet samt vise til kvalitet i utdanningen. Det kan blant annet føre til færre søkere og dårligere studentgjennomstrømning ved universiteter, da studentene ikke får lik utdanning som ved andre lektorutdanninger i Norge. Slik kan rammeplanen som standardisering og myte legge press på NTNU, og de må inkorporere disse reglene i sine daglige rutiner for å kunne konkurrere, men også spille på lag med andre universiteter. Dette vil kunne være med å opprettholde NTNU sitt rykte og gi utdanninger herfra et kvalitetsstempel.

Selv om mytene formelt blir inkorporert og staten har tvingende isomorfisme (Dimaggio & Powell, 1983) over skolefeltet gjennom standardiseringen med hjemmel i lov, er dette likevel abstrakte regler som må oversettes videre ned til kursplaner og timeplaner for studentene. I St.meld. nr. 11 (2008-2009) problematiseres denne oversettelsesprosessen og viser til at det stadig stilles nye krav til lærerne. Til tross for at de statlige reguleringene viser til innhold, oppbygning og struktur i utdanning og læreryrket, er det enda en lang prosess før det blir til noe mer konkret som når ut til studentene. ”*Det lokale arbeidet med å omsette lærerplaner til konkrete opplærings situasjoner stiller nye og økte krav til lærerne*”(St. meld. Nr. 11 (2008-2009):14). Slik det legges frem i stortingsmeldingen er dette en innviklet prosess for lærerne, og det samme gjelder for lærerutdannerne. Det vises til at dette er en sammensatt prosess som enklere lar seg løse gjennom et godt samarbeid av medarbeidere som sammen oversetter og bearbeider rammeverket.

For det er nettopp i oversettelsen av slik standardisering at ulike rasjonaliteter kommer frem og setter sitt preg på oversettelsene. Med det handlingsrommet som allerede eksisterer i rammeplanen kan instituttene ved NTNU tolke og bearbeide mytene slik at det ikke oppstår fullstendig isomorfi, til tross for at standardiseringen ligger til grunn for lektorutdanningen, også her. Det vil være små forskjeller mellom lektorutdanningene uansett hvor strenge reguleringer som foreligger, da disse alltid må bearbeides av ulike rasjonaliteter ved de ulike institusjonene. Noen ganger kan en institusjon være bedre tjent med å ta til seg deler av mytene, men velge å benytte seg av det handlingsrommet som finnes her til å gjøre best mulige tilpasninger for sin institusjon.

4.1.2. Kultur for lektorutdanning og avvik fra standardiseringen.

Til tross for at det foreligger offentlige styringsdokumenter, er det tegn som tyder på at det også kan forekomme uoffisielle måter å utdanne lektorer på. Ved NTNU har det foregått utdanning av lektorer siden 2003. Før den tid var det ingen ren lærerutdanning ved NTNU, studenter som ville bli lærere eller lektorer, kunne ta en bachelor eller master i ønsket studieretning før de tok et ettårig pedagogikkstudie, Praktisk pedagogisk utdanning (PPU). PPU har siden 2003 hatt en egen rammeplan, som også har vært brukt ved lektorutdanningene i tidsperioden 2003 – 2013. I denne perioden hadde lektorutdannerne ved NTNU stort handlingsrom og kunne sette lokale preg på utdanningsløpene. Med handlingsrom menes det

her at lektorutdannerne hadde større autonomi til å kunne forme utdanningens innhold, ikke bare studiets innhold når det kommer til fag og pensum, men også hvordan utdanningen skulle struktureres og hvilke kvalifikasjoner de kunne fokusere på. Dette er en viktig faktor som må tas med i betraktningen når man ser på hvordan de ulike instituttene ved NTNU implementerer rammeplanen i deres daglige arbeid. For det var i denne perioden grunnsteinene ble lagt og kulturen for lærerutdanning oppstod.

I løpet av disse 10 årene med lektorutdanning har det blitt etablert en kultur og vaner ved de instituttene som utdanner lektorer for hva som er deres måte å gjøre ting på. De har utviklet en egen standard for hvordan utdanningen skal formes og hva studentene bør kunne og skal gjøre.

Mens det vi gjorde var litt sånn og sånn, også sier vi at vi skal være premissleverandør som Universitet for det som skjer på utdanningsfronten. Det kan ikke være sånn at myndighetene skal legge premissene også skal vi bare hoppe etter. Da er vi ikke lengre et universitet som driver primær god forskning (Utdanner).

Gjennom utsagnet fra lektorutdanneren kan vi se at de stilte spørsmål med standardiseringen og hvorvidt de skulle la seg styre av den. Spesielt én lektorutdanner var svært skeptisk til at lektorutdanningen ved NTNU skulle la seg sette i boks og dikteres fra politikerne som ikke opplevde utdanningen i praksis. I de siste ti årene hadde de utdannet mange gode lektorer, noe de hadde fått til uten strenge rammeplaner og statlige instruksjoner. Lektorutdannerne anså det derfor som verdifullt å kunne ta med seg den kunnskapen og erfaringene de hadde opparbeidet seg over de siste årene videre fremover. Lektorutdannerne så store verdier i sine erfaringer og kultur for lektorutdanning, men så at dette på visse punkter virket motstridene til rammeverket. Derfor gjorde de hele tiden små endringer i de statlige reguleringene slik at de var bedre tilpasset de lokale forholdene og studentene. ”Skal lærerutdanningen på et universitet tilpasse seg den gjeldende utdanningspolitikken, eller skal en utdanning på et universitet være forskningsbasert?” (Utdanner). Dette var alle lektorutdannerne tydelige på.

Et universitet skal drive god forskning, og å videreformidle god forskningsbasert substans. Lektorutdannerne trakk frem viktigheten av å gi studentene en kritisk analytisk kompetanse – at de skulle kunne stille de kritiske spørsmålene og selv finne viktigheten i pensum og læreplanene. Dette var grunnsteinene i lektorutdannerne sitt arbeid, og noe de var fokusert på å lære videre til studentene. Lektorutdannerne trakk frem viktigheten i at utdanningsløpet aldri må bli ”hugget i stein”. En lærerutdanning skal heller være tilpasningsdyktig og basert på nyere forskning samt følge utviklingen som skjer i samfunnet.

Jeg har et klart bilde om at teori hører hjemme i teoriverden, og praksis er i praksisverden, det er ikke et en-til-en forhold. For at i teorien kan du få så mange perspektiver på det du skal jobbe med i praksis, men viser aldri til de spesifikke tilfellet (Utdanner).

Dette er et viktig poeng også når det kommer til standardiseringen av lektorutdanningen, som kan virke rasjonelt i teorien, men ikke alltid stemmer overens med virkeligheten. Standardiseringen stemmer ikke nødvendigvis med de verdiene og normene som finnes ute ved institusjonene og vanskeliggjør implementeringen av rammeverket inn i lektorutdannernes arbeid.

Til tross for at alle aktørene her befinner seg innenfor det samme organisasjonsfeltet, kan det oppstå forskjeller og misforståelser grunnet kommunikasjonssvikt. Organisasjoner vil ofte kunne se hvordan mytene kan brukes på best mulig måte i sin organisasjon, og tolke og plukke opp de mytene de er mest tjent med. I følge Meyer og Rowan (1977) er ikke myter ”skrevet i stein”, selv om det er i form av lovverk og forskrifter. Det vil alltid være et visst handlingsrom og muligheter for tolkning. Gjennom rasjonell kalkulasjon (Christensen et al., 2009) kan derfor lektorutdannerne forme sin bruk av mytene slik at det best passer ved deres institusjon. Om dette har vært bevisste valg eller om det har skjedd gjennom vaner og tradisjonell handling er vanskelig å vise til, men ut fra skeptisismen som lektorutdannerne fortalte om, har det trolig vært bevisste handlinger.

Disse prosessene kan også skje uintentert, gjennom at vanene som eksisterer i organisasjonen er så gjennomarbeidet at de skjer tross nye reguleringer i feltet. I løpet av disse ti årene er det blitt etablert en kultur for ”slik vi gjør det her”, noe som er dypt internalisert i institusjonen og blir vanskelig å endre.

Lærerutdanningene befinner seg i et spenningsfelt mellom ulike disiplin- og profesjonsfag. Det innebærer involvering av ulike interne og eksterne fagmiljøer. Lærerutdanningsoppdraget krever derfor spesielle krav til ledelse. Fagpersonalet i utdanningene stilles også overfor høye krav, som gjelder utvikling av egen kompetanse, kvalitet i undervisning og forskning, holdninger og verdigrunnlag, og ikke minst evne og vilje til samarbeid (St.meld. nr.11 (2008-2009):16).

Tradisjonen for hvordan lektorutdanningene ved ISS sammen med PLU drives kan fortsatt bære preg av de gamle tradisjonene til tross for at det nå foreligger en ny rammeplan. Instituttene som utformer den samfunnsfaglig lektorutdanningen er to relativt forskjellige

institutter. Den ene, PLU, er rettet mot profesjonsbiten av lektorutdanningen, og ISS utformer den samfunnsfaglige biten og jobber mer med forskning og metode. Allerede her kan man se antydninger til forskjellige tolkninger av rammeplanens formål og hva som skal resultere av utdanningsløpet. Disse instituttene har samarbeidet om den samfunnsfaglige lektorutdanningen siden 2003, men også mellom disse har det vært forskjellige interesser og rasjonaliteter som har rådet. I st.meld. nr. 11 fra 2008-2009 som tar for seg læreren, rollen og utdanningen, kommer det tydelig frem at dette er en svært kompleks sammensatt rolle og utdanning. Det stilles høye krav til de som skal bli lærere, men også til de som utdanner lærerne. Allerede tidlig i forskningsprosessen fikk jeg inntrykk av at det forelå store forskjeller i hvordan de ulike instituttene ved NTNU forholdt seg til sitt arbeid og at det var noe vanskelig samarbeid mellom instituttene. Dette kom blant annet frem gjennom holdningene til frafall og resultatene av lektorutdanningen. De ulike instituttene hadde ulike målsetninger og rasjonaliteter rundt hele utdanningsløpet.

Vi, hvis du ser det fra institusjonen, så har vi en ambisjon om å innrette oss, vi som sitter med profesjonsutdanningen, vi innretter all utdanning hos oss mot læreryrket. Det er vi veldig bevisst på. Men vi vet jo at en del studenter ønsker å bruke det her i andre sammenhenger (Utdanner).

Mens noen aktører anser det som en selvfølge at studenter som går lektorutdanningen skal bli lektorer og jobbe i skolen etter endt utdanning, er ikke dette en selvfølge for andre. Flere av lektorstudentene uttrykte i intervjuene at det var ulike holdninger ved de ulike instituttene, og store forskjeller mellom de ulike lektorutdannerne. ISS og PLU har samarbeidet om lektorutdanningen i mange år, men er likevel to vidt forskjellige institutt bestående av mange ulike rasjonaliteter, som over flere år har bygget opp en kultur for lektorutdanning. En av årsakene til vanskelighetene med oversettelsen av rammeplanen er at det eksisterer ulike rasjonaliteter også innenfor NTNUs lektorutdanning. Innenfor lektorutdanningen finner vi faginstitutionene, pedagoger, fagdidaktikere, praksisskoler og skoleeiere som er med på å sette sitt preg på utdanningen og hvordan den formes. Alle lektorutdanningene ved NTNU er knyttet sammen av to institutter, hvor det ene, PLU – Program for lærerutdanning er felles for alle lektorstudentene uansett fagfordypning. Det andre instituttet står ansvarlig for undervisningsfaget, i dette tilfellet samfunnsfag. Når det er flere institutter og ulike aktører som skal forme en utdanning som skal være av *høy faglig kvalitet og med helhet og sammenheng mellom profesjonsfag, fagstudier og praksis* (Rp, 2013:1), kan det bli ulike

tolkninger om hvordan dette skal gjøres i praksis. Med ulike rasjonaliteter og tolkninger av rammeplanen kan dette slå ut i et problematisk samarbeid mellom de ulike rasjonalitetene.

Når de politiske styringsdokumentene viser til uklare styringssignaler, ulike forståelser og ulike forventninger til lærerne og utdanningsinstitusjonene, vanskeliggjør også dette prosessen med å utforme et utdanningsløp. Med uklare definisjoner fra Kunnskapsdepartementet er det ikke rart at det også forekommer ulike forståelser, tolkninger og rasjonaliteter også hos utdanningsinstitusjonene. Det kommer tydelig frem at det finnes ulike rasjonaliteter hos lektorutdannerne ved ISS og PLU. Her er det grunnleggende forskjeller når det kommer til synspunkter på formålet med lektorutdanningen. Disse ulike kulturene og forståelsene for rammeverker setter preg på hvordan instituttene oversetter dokumentene. Hos ISS legges det ikke skjul på at de ser flere muligheter med lektorutdanningen, at de ikke ser på det som problematisk at lektorstudentene velger andre veier inn i arbeidslivet enn lektorrollen. En lektorutdanner fortalte om vansker når det kom til samarbeid mellom ulike institutter. Disse vanskene oppstod på grunn av ulike verdisyn og rasjonaliteter når det gjaldt utformingen, innhold og resultater av lektorutdanningen.

Jeg tror ikke det er en drakamp, men jeg tror nok at vi også ser at en del faginstitutt trekker mer i retning i fagene deres. Så det er en sånn diskusjon som går. Så jeg skjønner veldig godt den, jeg er fullstendig klar over at de forskjellige synene på saken eksisterer. Vi kommer opp i diskusjoner også i det her med studenter, da er vi veldig klare på det. Også i andre sammenhenger, men vi er veldig klare på det her, det er lærerutdanning vi holder på med (Utdanner).

Lektorutdannerne fortalte at det hadde vært store problemer gjennom årene i forbindelse med samarbeid mellom de ulike instituttene. To av lektorutdannerne måtte gjennom sitt arbeid forholde seg til flere ulike faginstitutt, ikke bare den samfunnsfaglige lektorutdanningen. Spesielt når det kom til utformingen av timeplanene for lektorstudentene opplevde de at det ble vansker. På grunn av lange praksisperioder for lektorstudentene og obligatoriske pedagogikk- og fagdidaktikktimer ble det noen ganger problematisk å samkjøre timeplaner. Dette har ført til at lektorutdannerne noen ganger har måttet improvisere når det kommer til sammensmeltingen av fagene.

Altså det foreligger en del rammer som legges rundt de fagene de må forholde seg til, også blir det problematisk å få til den sammensmeltingen som er nødvendig. Det legger en del stressfaktorer på hele lærerutdanningen (Utdanner).

Noen ganger ble slike situasjoner løst ved at det ble satt opp spesielle kurs kun for lektorstudentene, andre ganger måtte det skje endringer i timeplaner og meklinger mellom instituttene for å få alt til å falle på plass. Slike uenigheter mellom instituttene kommer av de ulike rasjonalitetene som forekommer ved de ulike instituttene og deres kulturer. For faginstituttene handler det om å utdanne forskere innenfor deres fagfelt, ikke nødvendigvis at lektorstudentene skal jobbe innenfor skolen. Når lektorstudentene deltar i undervisning ved faginstituttene, blir de ikke nødvendigvis ansett som lektorer, men faller inn under den generelle studentgruppen. Dette fører til at mange lektorstudenter mister følelsen av tilhørighet til lærerprofesjonen, noe som ikke ansees som et problem ved de ulike faginstituttene.

At de, vi har jo alltid, helt fra starten poengtert i vår utdanning at lektorutdanningen i samfunnsfag gir en master i enten statsvitenskap eller sosiologi, og deretter har de en lektorkompetanse. Så vi har hele tiden poengtert at de blir statsvitere eller sosiologer. Også lærer i tillegg (Utdanner).

De ulike rasjonalitetene og kulturene ved instituttene ISS og PLU har ført til at det oppstår en ”drakamp” mellom instituttene. Ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap er de åpne om at deres arbeid handler om å utdanne gode forskere og at lektorutdanningen er et pluss som kommer i tillegg. Ved program for lektorutdanning er det derimot ingen tvil om hva deres arbeid handler om – å utdanne lektorer. Når jeg nevnte at den samfunnsfaglige lektorutdanningen omtales som en potetutdanning, uttrykkes det frustrasjon fra to lektorutdannere. En lektorutdanner mente lektorstudenter fra NTNU lenge har hatt et rykte for å være godt utdannet og at de gjennom den doble utdanningen, spesielt med pedagogikken, har fått en godkjenningstempel som gjør at lektorene blir attraktive også på andre arbeidsmarkeder. ” Det vi ser generelt, det er det jo belegg for statistisk, det er at lærerutdanningen i seg selv er attraktiv i mange sammenhenger”(Utdanner). Tematikken med den doble utdanningen ble tatt opp av to lektorutdannere, hvor de begge stilte seg positive til fagfördypningen som følger med en master. Det de anså som problematisk var at denne masterutdanningen førte til at en stor andel studenter ikke gikk inn i skoleverket, men valgte bort læreryrket.

I følge lektorstudentene opplevde de også at kommunikasjonen sviktet innad i de ulike instituttene, ikke bare på tvers av dem. ”Og hver foreleser har jo sitt eget mantra og sin måte å tolke ting på. Og de tar helt for gitt hva vi kan fra før, fordi de snakker ikke sammen. Typisk

nok” (Student). Flere av lektorstudentene var enige om at studiet var oppstykket og at det manglet en sammenhengende rød tråd gjennom noen fag. Spesielt pedagogikken ble trukket frem som problematisk. Her var det mange forelesere som hadde sine hjertebarn når det kom til hva de anså som viktig, og hva de fokuserte på i forelesningene. Ut fra sitater fra både lektorutdannerne og lektorstudenter kommer det klart frem at den samfunnsfaglige lektorutdanningen ved NTNU er preget av uformelle strukturer i tillegg til det formelle rammeverket. Det er aktørens rasjonaliteter, men også vaner og tradisjoner som gjør at lektorutdanningen får spesielle lokale preg.

4.1.3. Lokal- eller sentralstyring?

Jeg tenker at det er bra at vi har mangfoldige lærerutdanninger, at jeg som lærer og forsker får sette preg på undervisningen og mitt fag. Nå vil jo han Røe Isaksen innføre sentralstyrte eksamener også på dette nivået. Det betyr jo at alle norske lektorer skal kunne det samme. Men å kunne de samme tingene, betyr det at du gjør det samme i praksis? Det er jo et kjempedilemma. For hvorfor skal vi gjøre det samme i praksis når skolene og elevene er så forskjellige? (Utdanner).

De tre lektorutdannerne hadde jobbet med lektorutdanningen i flere år og fortalte om kontinuerlige endringer og tilpasninger for å hele tiden jobbe mot et best mulig resultat: ” *Så det her er mer eller mindre i endringsprosesser hele tiden for å få det best mulig, både tilpasninger når det kommer til tidsbruken og innholdsmessig*”(Utdanner). Som vi ser ut fra disse sitatene stilte lektorutdannerne spørsmålsteget rundt standardisering av en slik utdanning. NTNU har lange tradisjoner med utdanning av lektorer og det har i løpet av disse årene vokst frem normer og forståelse for en slik utdanning. Den største endringen som fulgte med innføringen av Rammeplanen var endringer i forbindelse med praksis. Utenom dette har ikke KD lagt strenge føringer på innhold av fag og deres innhold. Det KD derimot har satt krav til, er antall studiepoeng når det kommer til undervisningsfagene og profesjonsfagene.

Fullført lektorutdanning skal kvalifisere for undervisning på trinn 8-13. Utdanningen skal utgjøre 300 studiepoeng og gir mastergrad. Lektorutdanningen omfatter tre fag, og det stilles følgende minstekrav til tilfang av studiepoengene i hvert fag:

Fag I: minst 160 studiepoeng i et fag som gir undervisningskompetanse på trinn 8-13

Fag II: minst 60 studiepoeng i et fag som gir undervisningskompetanse på trinn 8-13

Profesjonsfag: minst 60 studiepoeng, fordelt med minst 30 studiepoeng pedagogikk og minst 30 studiepoeng fagdidaktikk. Fagdidaktikken skal være tilpasset og relevant for studentens fag I og fag II (Rp, 2013:2).

Innenfor disse rammene står instituttene ved NTNU fritt til å utforme fagenes innhold og struktur. De allerede eksisterende normene ved instituttene ISS og PLU påvirker hvordan rammeverket rundt lektorutdanningen blir forstått og implementert i lektorutdanningen.

Innføringen av Rammeplanene og Retningslinjene har ført til endringer i utdanningsinstitusjonene, men som vi har sett tidligere, forekommer det lokale variasjoner av lektorutdanningen. Hva veier tyngst av normer, tradisjoner, egen rasjonalitet, eller de statlige føringene når det kommer til utformingen av lektorutdanningen?

Lektorutdannerne hevdet at Rammeplanen var omfattende og vanskelig å bearbeide. De mente at det var mye tolkning og at de måtte bruke skjønn for å få til noe mer håndterbart. Hele utformingen av lektorutdanningen handlet om kompromiss mellom statlig styring og hva lektorutdannerne mente fungerte ved deres institusjon. *”Hvordan skal vi organisere dette studiet for å få de og de fagene til å passe sammen og samtidig ivareta rammeplanen. Det var jo en ganske tøff prosess”* (Utdanner). De argumenterte for at Rammeplanen var ambisiøs og at teorien om lektorutdanningen ikke alltid fungerte i praksis. Mens den tidligere Rammeplanen for PPU ga stor frihet og handlingsrom, må lektorutdannerne nå tolke og bearbeide det rammeverket som foreligger til å finne og skape frihet og handlingsrom.

Og når du har solid kunnskap i feltet og går inn i en profesjon, uansett om det er lege eller advokat eller hva det er, så betyr det at du med din kunnskap kan på en måte ha, og skal legitimere de handlinger du tar ut fra kunnskapen og et skjønn (Utdanner).

En lektorutdanner fortalte om følelsen av å bli fanget av rammeverket, som lektorutdanner, men også at lektorene ble fanger i et politisk spill. Etter fem år med pedagogikk, didaktikk og samfunnsfag mente lektorutdanneren at de hadde nok kunnskap til å skulle skape sin egen lærerrolle og bidra til profesjonene. Gjennom utdanningen og deretter erfaringer i yrket burde lærerne stå friere til å forme sitt yrke og ikke bli tvunget til å handle innenfor politiske rammeverk. Slik blir også lektorutdannerne nødt til å benytte seg av skjønn og kjempe seg mot strukturene i Rammeplanen for å få til et best mulig utdanningsløp for sine lektorstudenter. *”Og den nye rammeplanen har i tillegg økt praksisen med 6 til 8 uker i nye rammeplaner, og det er ingenting som er tatt bort”* (Utdanner). På grunn av press fra KD og deres rammeverk så lektorutdannerne seg nødt til å finne egne veier og løsninger som fungere ved deres utdanningsinstitusjon. De fulgte tilsynelatende rammeplanen, men i praksis hadde de hva Røvik (1998) omtaler som dekoplingskapasitet samt lagrings- og

reaktiveringskapasitet. Med dette mener jeg at de oversatte og bearbeidet myter, her i form av rammeverket, slik at det ble bedre tilpasset deres institusjon.

Lektorutdannerne anså det som fordelaktig å ikke følge de teoretiske spillereglene fullt og helt, da de ikke alltid fungerte i praksis, og for at de mente man ikke kan standardisere alt innen læreryrket. På grunnlag av dette har det vokst frem en samfunnsfaglig lektorutdanning ved NTNU som er tilpasset de lokale forholdene. Resultatet er blitt en lektorutdanning preget av lokale tradisjoner og kultur, samt statlige strukturer. Arbeidet med å utarbeide en god lektorutdanning viste seg å handle om kompromiss – å hele tiden måtte gjøre vurderinger og endringer for å tilpasse studieløpet til kravene fra studenter, lektorutdannerne og endringer og krav fra stat og samfunnet. Gjennom intervjuene med lektorutdannerne kom det frem at de hadde mange ulike aktører å forholde seg til gjennom deres arbeid. De må hele tiden forholde seg til lektorstudentene og deres behov, andre institutter som de samarbeider med, forventinger fra ledelsen og press utenifra i form av forventinger og mediefokus fra politisk hold og samfunnet generelt. Alle disse forventningene og kravene skal imøtekommes, men innenfor føringene som er blitt satt av rammeverket.

Jeg har oppfattet rammeplanen som veldig ambisiøse og stramme. Det er mange flere mål enn det er muligheter til å oppfylle de, og måten du oppfyller de på, du har ikke nok tid til det (Utdanner).

På grunn av press fra mange ulike kanter og store arbeidsmengder har lektorutdannerne sett seg nødt til å bruke det handlingsrommet og den friheten de selv finner for å få til en god lektorutdanning. Alle lektorutdannerne var tydelige på at rammeplanen og de politiske dokumentene utgjorde rammeverket for lektorutdanningen, men at det var stort behov for bruk av skjønn og å være tilpasningsdyktig. To av lektorutdannerne mente et slikt rammeverk fort kunne ha en kvelningseffekt på lærerprofesjonen, da de mente yrket hadde en naturlig dose av kreativitet og spontanitet. Til tross for en strengt regulert utdanning mente lektorutdannerne at med erfaring og en god dose skjønn kunne man finne handlingsrom og friheter ved å lese mellom linjene på de statlige styringsdokumentene.

Gjennom kreativitet og rasjonell tankegang kunne de dermed implementere rammeverket i sitt arbeid, samtidig som de satte lokale preg på lektorutdanningen. På denne måten har de utviklet hva lektorutdannerne anser som en god lektorutdanning gjennom å følge de offisielle

strukturene i rammeverket, samtidig som de løsriver seg og følger egne tradisjoner og rasjonaliteter.

4.1.4. Mål og mening.

”Læreryrket er krevende, og kompleksiteten i yrket stiller høye krav til lærerutdanningene” (St.meld.nr.11 (2008-2009):16). Del 1 og 2 i st.meld.nr.11 omhandler problematikk knyttet til læreryrket og lærerutdanningen, samt hvilke tiltak som er aktuelle fremover. Det kommer tydelig frem at læreryrket er svært komplekst, og at det settes stadig høyere krav til rollen. Videre i St.meld.nr.11 kommer det frem at denne kompleksiteten og påfølgende problematikk kan løses gjennom ”strengere styring av utdanningen både fra myndighetenes og institusjonenes side” (St.meld.nr.11 (2008-2009):16). Det er denne rasjonaliteten som har ført til iverksettelsen av standardisering i form av Forskrift om Rammeplanen for lektorutdanning for trinn 8-13 samt Nasjonale retningslinjer for lektorutdanningen for trinn 8-13.

Forskriftens formål er å legge til rette for at utdanningsinstitusjonene tilbyr en lektorutdanning for trinn 8 – 13 som er integrert, profesjonsrettet og forsknings- og erfaringsbasert. Utdanningen skal være av høy faglig kvalitet og med helhet og sammenheng mellom profesjonsfag, fagstudier og praksis. Utdanningen skal imøtekomme samfunnets og skolens behov og skal forholde seg til opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnsopplæringen (Rp, 2013:1).

Som det kommer frem av forskriftens formål og st.meld.nr.11 er det ingen enkel prosess å skulle utforme en lektorutdanning. Den skal blant annet være av høy faglig kvalitet, med sammenheng mellom profesjonsfag, fagstudier og praksis, samt imøtekomme samfunnets behov. Det legges mye ansvar på lektorutdanningsinstitusjonen, da det blir deres oppgave å skulle tolke, bearbeide og forme et utdanningsløp som skal dekke de kravene som staten pålegger de. Ut fra formålet kan det tolkes som at lektorutdanningen i løpet av fem år skal gjøre studentene i stand til å møte alle samfunnets behov som lærer. Dette kravet vil være vanskelig å imøtekomme, da samfunnet og dets behov også endres kontinuerlig. Standardiseringen tar likevel høyde for at det finnes forskjeller i samfunnet, ”Lektorutdanningen skal kvalifisere kandidatene til å videreutvikle skolen som en institusjon for læring og dannelse i et demokratisk og flerkulturelt samfunn”(Rp, 2013:1), men viser ikke til konkrete løsninger på hvordan dette skal håndteres gjennom utdanningsløpet.

Lektorens rolle i skolen må ansees som svært kompleks og omfattende, da rollen møter motstridende krav og forventninger. Som vi ser ut fra overnevnte sitat hentet fra Forskrift om rammeplan, er det forventet at lektorer skal kunne håndtere elever fra alle samfunnslag med ulike bakgrunner. Lektorene skal få alle disse elevene gjennom skolen samtidig som de aktivt jobber for å utjevne de sosiale skillene som kan finnes og forme elevene til gode samfunnsborgere. Til tross for det handlingsrommet som Kunnskapsdepartementet mener finnes innenfor standardiseringene, virker dette som veldig ambisiøse mål.

Som lektorer skal de kunne holde seg oppdatert på all forskning innenfor utdanningsfeltet og de skal ha erfaring nok fra studiene til å takle de utfordringene som kan dukke opp i skolen. Lektorene skal ha høy faglig kunnskap både innen sine undervisningsfag og den pedagogiske verden og kunne koble disse sammen for å best mulig lære bort sine kunnskaper til sine elever. Dette er mål som ikke er oppnåelig gjennom en femårig utdanning, da samfunnets behov vil være i endring og man hele tiden vil møte elever med spesielle behov som gjør at man ikke kan følge de pedagogiske læremåtene og teoriene for å møte disse elevenes behov.

Ingen elever vil være like, noe som gjør at man kan stille spørsmålstegn ved den statlige standardiseringen i skolen. Kan man standardisere lektorutdanningen og lærerutdanningen når de skal ut i et yrke hvor det er enorm variasjon i elevmassen og alle dager er ulike? Er det rasjonelt å skulle utdanne lektorer på samleband for så å kaste de ut i en virkelighet som ikke stemmer overens med de pedagogiske teoriene som har preget deres skolegang? Sannsynligheten for å komme i kontakt med en heterogen elevgruppe er i dag svært stor. Dette legger Rammeplanen også til rette for, ved å trekke frem viktigheten av ”et demokratisk og flerkulturelt samfunn”. Samtidig som Rammeplanen viser til samfunnets forskjeller og dermed ulike behov, blir Rammeplanen i form av standardisering et hinder for å kunne bruke skjønn og handle situasjonsrettet når det er så klare rammer rundt utdanningsløpet. Standardisering av utdanning tar i utgangspunktet ikke høyde for kulturelle, verdimesse eller kontekstuelle forskjeller hos eleven, studentene eller lærerutdannerne. Det er problematisk å skulle sette et rammeverk rundt et mangfold. ”*Elevgruppen er mangfoldig, og læreren skal skape et læringsmiljø som respekterer mangfold og ulikhet og som legger til rette for felleskap og gjensidig forståelse*” (Nrl, 2013:4). Dette fremstår som svært mye å skulle kreve av nyutdannede lektorer, da mange erfarne lærere også sliter med å skape et slikt læringsmiljø. Dette må utdanningsinstitusjonen NTNU forholde seg til gjennom sin rolle som lektorutdannere.

Innenfor visse rammer og med begrensede verktøy skal likevel lektorutdannerne forberede lektorstudentene til å møte et slikt mangfold ute i skolen, og skape et godt læringsmiljø samtidig med gode resultater.

Det her er så komplekst. For profesjonen har alltid bruk for skjønn. Så vil jeg hevde, at i dag så vil det være uinteressant med alt de strenge kravene og styringene, for du har ikke nok handlingsrom. Vi merker det på universitetet også, som ansatte. At det er et sånn nytteperspektiv og at vi skal hele tiden levere noe som er effektivt. Også er det her så komplekst, for det å være lærer handler om å ha 30 elever med ulike personligheter med ulike kunnskapsnivå inn i et klasserom (Utdanner).

Lektorutdannerne hadde ulike oppfatninger og meninger rundt bruken av standardiseringer ved lektorutdanningen og representerer ulike sider av lektorutdanningen. Her kan vi se at lektorutdanneren mener det blir feil fokus når slike reguleringer tar overhånd og ikke lar det være rom for utfoldelse i læreryrket. Det nytter ikke bare å tenke nytte og resultater, men mer om hvordan man kan få alle studentene i mål og tilpasse seg de situasjonene man møter som lektor. De tre lektorutdannerne hadde ulike meninger rundt bruken av standardiseringer, noe som også preger deres syn på utdanningen og dens muligheter.

Det fungerer veldig greit med å ha slike rammer. Ja, det setter visse begrensninger, men det fungerer hvis man skjønner hvordan man kan tolke og bruke de. Innenfor rammene har vi jo muligheter (Utdanner).

Dette sitatet viser til en lignende tankegang som overnevnte, men likevel mer nyanserte meninger om standardisering. Denne lektorutdanneren så verdien i rammeverket rundt en slik utdanning, men mente det måtte finnes mer handlingsrom for å kunne utvikle læreryrket og utdanningen i takt med ny forskning og prosedyrer de som lektorutdannere visste fungerte. Lektorutdanneren som stilte seg mest positiv, viste likevel til vansker med rammeplanen, som hele tiden krevde at de som jobbet med lektorutdanningen måtte tilpasse undervisningsopplegget og fagene etter ulike forutsetninger. ” *Hvordan skal vi organisere dette studiet for å få de og de fagene til å passe sammen og samtidig ivareta rammeplanen. Så det var jo en ganske tøff prosess (Utdanner)*”. Likevel mente lektorutdanneren at rammeplanen fungerte på en slik måte at det sørget for at alle jobbet ut fra samme utgangspunkt og hadde de samme rammene å forholde seg til, noe lektorutdanneren mente forenklet prosessen. Dette ble utdypet med at de som lektorutdannere skal kunne forholde seg til slike dokumenter, slik at oversettelse og bruken av standardiseringsdokumenter kan læres

bort videre til lektorene. Dette ble trukket frem som viktig fordi deres hverdag også kommer til å være preget av slike dokumenter. ”Ja, de er noe de jobber mye med. Det er noe som det legges veldig vekt på gjennom studiet, hele veien, at læringa i skolen skal baseres på læreplaner” (Utdanner).

4.1.5. Forskning i skolen.

Skal lærerutdanningen på et universitet tilpasse seg den gjeldende utdanningspolitikken eller skal en utdanning på et universitet være forskningsbasert? For det er ingen utdanninger og yrker som er så styrt som læreryrket (Utdanner).

Lektorutdanneren som kom med det overnevnte sitatet hadde veldig sterke meninger om at et lektorprogram burde ha mye større autonomi og heller benytte oppdatert forskning for å kunne lage det beste utdanningsløpet. Det var viktigheten av handlingsrom for å kunne takle de spesielle situasjonene som ble trukket frem som et stort savn gjennom intervjuene. Her mente lektorutdannerne at forskning kunne bidra til å se handlingsrom og følge utviklingen i samfunnet, fremfor en standardisering av skolen som ikke fungerer i praksis. Forskning viser resultater fra virkeligheten og reflekterer ikke bare den teoretiske sannheten av en god skole. I følge retningslinjene for lektorutdanningen skal fagmiljøene ”tilby forskningsbasert undervisning som forholder seg aktivt til og viser til pågående forskning og forskningsresultater” (Nrl, 2013:7). Det kan derimot tolkes ut fra sitatet at dette ikke er tilfellet ved NTNU. Slik det fremstår i retningslinjene skal studentene lære seg å utvikle kritisk refleksjon, både over egen, men også skolens praksis gjennom forskning og ved å bruke forskning aktivt i sin utdanning. Bruk av forskning i utdanningsløpet er ment å gi kunnskap om ulike arbeidsformer og bredere kunnskap (Nrl, 2013:7). To av lektorutdannerne mente standardiseringen virket hemmende på lærerrollen, da den heller burde være autonom og åpen for bruk av skjønn for å best mulig kunne tilpasse seg en lærerhverdag full av utfordringer.

Rammeplanen har en bestemt fremstilling av hva lektorutdanningen skal inneholde og hvordan den skal struktureres, men kan likevel brukes på forskjellige måter avhengig av hvem som leser og tolker teksten (Leseth & Tellmann, 2014). Til tross for at de alle tre jobber ved NTNU, altså innenfor samme organisasjon, kan vi allerede her se tydelige forskjeller når det kommer til forståelser av standardisering. Allerede i forståelsen av rammeplanens betydning kan vi her se at det foreligger forskjeller og dokumenter kan få ulik betydning. Dette viser til

at det forekommer ulike rasjonaliteter innenfor en og samme organisasjon, som i følge Meyer og Rowan (1977) er et kjennetegn på institusjoner og kan føre til spenninger innad. Med Kunnskapsdepartementet som avsender av mytene – eller oppskriftene for hvordan utdanningsfeltet skal se ut og styres, kreves det mottakere for at de skal være gjeldende, i dette tilfellet norske universiteter, her med fokus på NTNU. Mytene som KD sender ut reflekterer deres rasjonalitet som aktør i feltet, men trenger ikke å stemme overens med de andre aktørene og rasjonalitetene som finnes i det samme feltet. Til tross for at mytene skal samle utdanningsfeltet og gjøre institusjonene like i utformingen og tvinge aktørene til å implementere rammeplanen i sitt arbeid kan det likevel være rom for forskjeller, da institusjonene også består av flere ulike rasjonaliteter og allerede eksisterende kulturer samt forståelser for hvordan de som institusjon best kan utforme en lektorutdanning.

4.1.6. Oppsummering.

Funnene i dette analysekapitlet viser til at det forekommer lokale variasjoner av lektorutdannelsen ved NTNU. På grunn av ulike rasjonaliteter og kulturer for lektorutdanning har det oppstått et skille mellom den teoretiske standardiseringen som representerer Kunnskapsdepartementets rasjonalitet, og rasjonalitetene vi finner ved de ulike instituttene ved NTNU. Gjennom lengre tid med større autonomi har det vokst frem kulturer og forståelser for en god lektorutdanning som ikke stemmer overens med Kunnskapsdepartementets definisjoner. Dette fører til at lektorutdanningen har små forskjeller fra andre lektorutdanningsinstitusjoner andre steder i landet, men at dette kan være positivt for de enkelte institusjonene. Lokale variasjoner vil være positivt da det betyr at lektorutdannerne har benyttet det handlingsrommet som finnes for å forbedre og tilpasse lektorutdanningen, og hele tiden jobber for forbedringer. Gjennom dette handlingsrommet har de tilpasset sin lektorutdanning til hva som fungerer best for deres institusjon og dermed skapt bedre resultater.

4.2. Bestillingsverk og definisjoner.

Gjennom Rammeplanen og de Nasjonale retningslinjene som Kunnskapsdepartementet har fastsatt, blir disse to dokumentene et slags bestillingsverk til universitetene om hvordan lektorer best kan utdannes. Dette blir da den offisielle oppskriften på lektorutdanningen, den rådende sannheten og tankegangen på hvordan norske lektorstudenter skal utdannes. I

rammeplanen finner vi oversikt over dens virkeområde og formål. Her utdypes det hvem den er gjeldende for. *”Forskriftens virkeområde er utdanning som kvalifiserer for tilsetning som lektor, jf. Krav fastsatt med hjemmel i lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (opplæringsloven) av 17.juli 1998 § 10-1, (Rp, 2013:1) og viser til lovverket som akkrediterer rammeplanen – ”lov om universiteter og høyskoler av 1. April 2005 nr. 15 §3-2 annet ledd” (Rp, 2013:1). Dette blir en bruksanvisning og et bestillingsverk til universitetene som utdanner lektorer, og setter rammen rundt lektorutdanning som regjeringen anser av høy kvalitet. Gjennom hele rammeplanen vises det til at lektorutdanningen skal gjøre kandidaten (studenten) kvalifisert til å være lektor, og hvilke ferdigheter og kompetanse kandidaten skal sitte igjen med. Disse kvalifikasjonene, ferdighetene og kompetansene kan problematiseres, da de fremstår som svært vage og åpne.*

I dokumentet er det en del ord som ofte går igjen, blant annet brukes ordet forskning 11 ganger, profesjon og praksis nevnes 16 ganger og kunnskap trekkes frem 11 ganger. Bruken av slike ord forteller om hvilke kvaliteter KD trekker frem som gode ved en lektorutdanning og hvilke krav som stilles for at disse ferdighetene, eller kvalitetene, skal kunne oppnås hos studentene. Disse egenskapene trekkes også frem i retningslinjene, hvor en god lektorutdanning oppsummeres på følgende måte: *”Lærerutdanninger skal være profesjonsrettet og integrerte, praksisnære og relevante, forskningsbaserte og utviklingsorienterte, krevende og ha høy kvalitet” (Nrl, 2013:3). Disse egenskapene benyttes av Kunnskapsdepartementet for å definere en god lærer, men det vises ikke til hvordan studentene kan oppnå disse forventningene, eller hvordan lærerutdannerne skal guide dem dit. Til tross for disse gjennomgående egenskapene i rammeplanen, er de likevel ikke definert og det vises ikke til hva KD mener med de eller hvilke tanker som ligger bak denne ordbruken. Her kommer derimot de Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8 -13 (2013) og viser til mer utdypende forklaringer på begrepene.*

§4 Det er utarbeidet nasjonale retningslinjer for fagene i utdanningen og indikatorer for hva som kjennetegner lektorutdanning av høy kvalitet. Med utgangspunkt i forskriften og nasjonale retningslinjer skal den enkelte institusjon utarbeide programplaner for lektorutdanningen med bestemmelser om faglig innhold, herunder inkludere samiske emner, praksisopplæring, organisering, arbeidsformer og vurderingsordninger (Rp, 2013:3).

Retningslinjene er ment til å være utfyllende til Rammeplanene og sammen utgjør disse det totale rammeverket. Rammeverket til lektorutdanningen blir ikke presentert som et ferdig

utarbeidet manus til hvordan en lektorutdanning skal formes men er heller ment til å sette en ramme, og til å være veiledende retningslinjer. Det kreves en god del kunnskap av aktørene ved lektorutdanningsinstitusjonene for å kunne bearbeide standardiseringen videre til den ferdig utformede utdanningen. Rammeplanen og Retningslinjene må, som vi kan se ut fra §4 sees i sammenheng og er ment til å brukes sammen for å sette grunnmuren til utdanningsløpet. Disse dokumentene henger også sammen med St.meld. nr. 11, slik jeg har presentert det tidligere i analysen. Rammeplanen, Retningslinjene og Stortingsmeldingen blir i grunn tre ulike dokumenter som alle omhandler det samme – hvordan forme fremtidens lærere.

Lektorutdannerne ved NTNU problematiserer et slikt bestillingsverk og viser til at dette er en svært teoretisk, politisk-, og firkantet fremstilling av læreren og utdanningen. Slike egenskaper er nødvendige for å være en god lærer, men blir likevel ikke de mest essensielle egenskapene. Lektorutdanner 1 og 2 mente selve lektorutdanningen var god og at lektorstudentene fikk med seg mange gode egenskaper, men beskrev likevel lektorutdanningen på en annen måte enn Kunnskapsdepartementet.

4.2.1. Ulike definisjoner og tolkninger.

Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøverens daglige arbeid. Bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter alle lærere, og definerer et felles grunnlag for utøvelsen av rollen. Dette regelverket gir et stort handlingsrom for lokale myndigheter og for læreren (St.meld. nr.11 (2008-2009):12).

Gjennom hele St.meld.nr.11 vises det til betydningen av en god lærer, lærerens betydning for elevers læring i skolen og lærerens rolle i samfunnet. Som vi kan se i utdraget fra St.meld. nr.11 er det ingen tydelig definisjon på hva som kjennetegner en god lærer. Det er en heller vid og politisk definisjon, hvor den gode læreren opptrer i tråd med lovverk, læreplan og rammeverket. St.meld. nr. 11 (2008-2009), Rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13 og Retningslinjene for lektorutdanning for trinn 8-13 kan da forstås som dokumenter hvor den gode læreren defineres. St.meld.nr.11 er et omfattende og utdypende dokument som tar for seg lærer – rollen og utdanningen. Meldingen viser til mangler ved yrket og rollen, og hvordan dette kan forbedres. Dette er en ganske forenklet definisjon av læreryrket som ikke viser til alle sidene ved yrket. Det påpeker likevel at det stilles mange krav til yrket, at lærerne

er forpliktet av lovverk og forskrifter, men viser likevel til at det finnes handlingsrom for lærerne. Dette til tross for at vi tidligere har sett at autonomi og handlingsrom etterlyses fra lektorutdannerne. Jeg vil kalle den overnevnte definisjonen en teoretisk definisjon av en lærer, da den ikke viser til lærerrollen og dens hverdag og utfordringer. Her handler læreryrket om målstyring og resultater, dette blir en kald og svært teoretisk fremstilling av læreren og ikke en virkelighetsnær fremstilling. Videre kan vi også se en fremstilling av lærerrollen i de *Nasjonale retningslinjene for lektorutdanningen*, som har et eget kapittel med tittelen, ”Å være lærer”.

Læreryrket er mangfoldig og krevende, interessant og engasjerende. Det er et viktig yrke med stor betydning for enkeltmennesker og samfunnet som helhet. Lærerens fremste oppgave er å legge til rette for og lede elevens læring. Lærerutdanning for trinn 8-13 skal bidra til å ruste ungdom til å møte livets oppgaver, og til å utvikle seg ut fra egne forutsetninger og interesser. Opplæringen skal bidra til de unges dannelse, sosiale mestring og selvstendighet (Nrl, 2013:4).

Her kan vi se en annen definisjon av læreren, med mer definerte mål og innhold, men fra samme avsender. Her fremstilles ikke læreren som en tittel som handler etter lov og rammeverk, men den sosiale biten av lærerrollen trekkes frem. Å legge til rette for og lede elevens læring kan innebære så mye, men mest av alt handler det om å legge til rette for å se hver enkelt person i en klasse. Dette er en viktig egenskap for alle lærere, uansett hvilket nivå de underviser på. En slik definisjon stemmer mer overens med det som trekkes frem som en god lærer av lektorutdannerne og lektorstudentene. Da lektorutdanneren og lektorstudentene fikk spørsmål om kjennetegn ved en god lektor/lærer fortalte de om viktigheten av gode relasjoner til elevene, å bidra til dannelse, kunnskap og refleksjon. Dette viser til at den sosiale biten av læreryrket blir et fokusområde og har stor betydning i skolen, sammen med pensum og karakterer.

Danning er et sentralt siktemål med utdanningen og et premiss for utdanningsinstitusjoners aktivitet. Danning kan forstås som evnen til å se seg selv som medlem av og bidragsyter i et større fellesskap, lokalt, nasjonalt og globalt og skjer innenfra hos den enkelte student. Danning og dannelsesidealer skal være tematisert innenfor profesjonsfaget (Nrl, 2013:12).

En stor del av læreryrket handler om undervisning, retting av prøver og karaktersetning, men for at eleven skal kunne lære, må også det sosiale aspektet være på plass.

Jeg tenker også ikke bare kompetanse i lesing, skriving og regning, men i sosiale ferdigheter. Hvordan ter man seg i arbeidslivet? Det, men også generelt i samfunnet, hvilke spilleregler og sånn (Student).

Her kan vi se at til tross for den statlige styringen som Sjøberg (2014) var bekymret for at skulle bryte ned grunnverdiene i læreryrket, står disse sterkt hos de fremtidige lærerne. Deres fokus på relasjonsbygging ble forklart med at viktigheten av trygghet i skolen, og at gode relasjoner med elevene forenkler undervisningsarbeidet og kunnskapsoverføringen.

Større fokus på Pisa-tester og internasjonale tester viser at det norske utdanningsfeltet har blitt påvirket av globaliseringsprosessen, og har svekket det gamle norske skolemandatet. Pisa-testene har blant annet ført til at det har blitt større fokus på resultater og sammenligninger på tvers av landene, noe som bidrar til nedkjempelse av de lokale og tradisjonelle forholdene i skolene. I de tre gruppeintervjuene med lektorene ble temaet samfunnsoppdrag tatt opp, hva er skolens samfunnsoppdrag? Her la studentene frem sine meninger, som i likhet med Sjøberg (2014) stilte spørsmål rundt nasjonale tester, standardisering og teoretisk likhet for alle. Studentene mente at det var naturlige forskjeller blant elevene i skolen.

Hvert fall min rolle som lærer er jo å få, å skape samfunnsborgere. At elevene skal klare seg når de kommer ut av skolen. Det handler ikke om at du skal lære deg andre verdenskrig (Student).

Videre mente lektorstudentene et større bilde, enn bare kunnskap i skolen. Lektorene var samstemte i at skolens mandat er å skape gode samfunnsborgere, ikke bare gode karakter. Denne delen av læreryrket er derimot ikke spesielt utdypet i rammeverket, men skal likevel læres gjennom profesjonsutdanningen. Det står generelt lite om lærerens sosiale rolle i rammeverket, samtidig som det stille krav til at læreren skal ha lært om dette i løpet av utdanningen. Det er likevel vist til under punkt 8 i Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning, hvor det kommer en utdypning av profesjonsfaget. Dette fremstår som et kort referat fra st.meld. nr. 11 (2008-2009), men forteller lite om hvordan dette kan oppnås og om lektorenes rolle i denne delen.

De to sitatene fra St.meld. nr.11 og Retningslinjene er begge dokumenter med Kunnskapsdepartementet som avsender, til utdanningsinstitusjonene. Likevel vises det til svært ulike forståelser og rasjonaliteter rundt læreryrket. På den ene siden har man en definisjon som viser til lovverk og målstyringer som en god lærer, mens den andre siden ikke

viser til rammeverk, men fokuser på den sosiale biten av læreryrket. Dette er to vidt forskjellige vinklinger til læreren, samtidig som de virker utfyllende for hverandre. Det forekommer en del sprik mellom de ulike dokumentene som utgjør rammeverket for lektorutdanningen. Dette viser at det krever en god del forkunnskap og skjønn fra institusjonenes side når man skal lage en god lektorutdanning. Dette kan forklare at det også forekommer sprik ved de ulike instituttene om hvordan de forholder seg til og tenker om lektorutdanningen.

4.2.2. Politiske problemer.

Dette spriket mellom instituttene og rasjonaliteten kommer spesielt tydelig frem gjennom at ISS og PLU forholder seg ulikt til hva lektorutdanningen omhandler og skal resultere i. Disse oppfatningene smitter videre over på lektorstudentene, som etter det femårige løpet har både lektorutdanning og mastergrad i sosiologi eller statsvitenskap. ”Og instituttene har helt forskjellige forhold til hva lektorløpet skal være” (Student). Dette har påvirket lektorstudentene til å bli mer bevisste på sine muligheter og har ført til at flere studenter velger å benytte seg av mastergradutdanningen sin fremfor å tre inn i lærerprofesjonen.

Men for min del, så har hele veien vært litt betryggelse i det at vi har en lærerutdanning, men vi og har en selvstendig mastergrad. Som jeg egentlig kan bruke i andre fagfelt da enn som ikke er knyttet til. Jeg må ikke være lærer (Student).

Selv om lektorstudentene var i sitt femte år, var det ikke en selvfølge for alle at de skulle jobbe i skoleverket. ”For i de semestrene vi har hatt pedagogikk og praksis så har jeg vært veldig gira på læreryrket. mens nå som jeg jobber med masteren da er det litt mer sosiolog” (Student). Det doble utdanningsløpet, hvor lektorene sitter igjen med en mastergrad i tillegg til lektorutdanningen, åpner også for andre arbeidsmarkeder enn skolen. Dette bidrar til frafall fra læreryrket, som studentene selv ikke anser som problematisk. ”Jeg er veldig bevisst på det at når jeg er ferdig så er jeg begge deler. Og det er jo desidert det jeg syns har vært best med det femårige løpet her og da” (Student). Selv om lektorstudentene og lektorutdannerne ikke anser dette som problematisk, blir det derimot et samfunnsøkonomisk og politisk problem.

I media blir lærermangelen blåst opp til en samfunnskrise. Dette ble ikke ansett som et problem hos lektorutdannerne, men blir fokusert på som et samfunnsøkonomisk problem i media og av Kunnskapsdepartementet. For Kunnskapsdepartementet som bruker store

ressurser på å utdanne lærere er det et stort problem at mange som utdanner seg til lærere ikke jobber innenfor skolen. Lærere som har funnet seg jobbet utenfor skoleverket blir omtalt som en reservestyrke av lærere av Kunnskapsdepartementet. En rapport av Zondag og Korsgaard (2011) med navnet "Reservestyrken av lærere" løfter frem mulige årsaker til at lærerne forlater skolen og viser til en rekke punkter som må endres for å skulle lokke disse lærerne tilbake til lærerprofesjonen. Reservestyrken består av lærere som har formell undervisningskompetanse, men som befinner seg i andre deler av arbeidsmarkedet. Her undersøker de blant annet hvorfor overgangen fra lærerstudiet til yrket er så vanskelig for lærerne, ofte omtalt som praksissjokk (Zondag & Korsgaard 2011). I rapporten finner de at det handler om tidspress, belastende arbeidsoppgaver, vanskelige arbeidssituasjoner og liten autonomi til å forme sin egen hverdag. Å kalle disse lærerne en reservestyrke tilsier at lærerne har tenkt seg tilbake til yrket, noe som ikke nødvendigvis er tilfellet for alle. Gjennom intervjuer med lærerne kommer det fram at noen kanskje kan tenke seg å komme tilbake til skolen i framtiden, andre er mer usikre og noen er fast bestemt på å aldri jobbe i skoleverket. Hovedfunnene i "Reservestyrken av lærere" viser at frafall fra skolen skyldes for stor belastning i yrket, for store klasser og for liten tid til hver elev. De ønsker seg mer fokus på fag og undervisning, å øke statusen til yrket og sterkere ledelse (Zondag & Korsgaard 2011). Lærerprofesjonen har blitt fanget innenfor stramme institusjonelle rammer, noe som har ført til at mange lærere mistet tilknytning til profesjonen og skoleverket.

4.2.3. Tilknytning til lærerprofesjonen.

Med den doble utdanningen har lektorstudentene store muligheter for å få andre jobber. Dette får konsekvenser for skoleverket, hvor det blir spådd en mangel på omtrent 11 000 lærere de neste sju årene (Dahlback & Skille 2013). Artikkelen av Dahlback og Skille (2013) viser til en undersøkelse foretatt av SSB som avdekker at omtrentlig hver tredje nytilsatte lærer slutter innen et år, og at mange nyutdannede er skeptiske til utviklingene til yrket.

Derfor er jeg glad for at jeg ikke tok en fagdidaktisk master, at jeg kan søke på en jobb i en eller annen forvaltningsetat. Og hvis jeg blir lei av lærerjobben eller ja, vi har litt brede kompetanse da. Men hvis lektorutdanningen skulle være kun for lærere, så burde vi hatt en fagdidaktisk master. Men for min del syns jeg det er godt å ha flere muligheter når jeg skal ut i arbeidslivet da (Student).

Lektorstudentene i datamaterialet har fulgt den gamle modellen av lektorutdanninger, deres studieløp er altså ikke utformet i tråd med Rammeplanen av 2013. Deres studieløp har vært mer preget av skiller mellom sine undervisningsfag og profesjonsfagene. I semestrene hvor lektorstudentene har hatt undervisning i pedagogikk og hatt praksis ute i skolen forteller studentene om sterk tilknytning til læreryrket og rollen. Denne tilknytningen minsker derimot i de semestrene da de ikke har fag i tilknytning til profesjonsbiten. Det ser ut til at KD har fanget opp lektorstudentens manglende tilknytning til yrket, og satt stort fokus på problematikken i de nye rammene for lektorutdanningen. Det gjennomgående fokuset på en ”*integrert lektorutdanning*” blir et forsøk på å minske disse skillene mellom profesjonsfag og undervisningsfag, trolig i håp om at tilknytningen til lærerrollen skal følge studentene gjennom hele studieløpet. Likevel forteller også lektorutdannerne og tidligere forskning (Andreassen 2015 & Ulvik 2008) om at mange mangler tilknytning til læreryrket og dermed velger andre yrker.

På grunn av sterk byråkratisering av læreryrket har mange lærere og spesielt nyutdannede lærere valgt bort yrket. Strengt krav om dokumentasjon og internasjonale prøver og regler har ført til at mangel på sosiale relasjoner og tilhørighet har skremt mange lærere bort fra skolen (Dahlback & Skille 2013).

Jeg har jo snakket med en del studenter som jeg har hatt, som har sluttet i læreryrket. Og en har sagt; ”jeg trodde jo jeg skulle bli en lærer som skulle ha handlingsrom og virkelig få bry meg om elever og faget mitt. Og det får jeg ikke. Det er målstyrt så det holder” (Utdanner).

Lærerne ute i skolen mener profesjonene er altfor byråkratisert og at det er vanskelig å skulle finne rom for de ulike elevene i en strengt regulert hverdag. Kari Smith (2008; Andreassen 2015) har forsket på lærerutdanninger og overgangen til læreryrket. Smith finner at den økende byråkratiseringen i skolen, med dokumentasjoner og skjemaer for alle mulige hendelser har skremt mange ferske lærere bort fra skolen. I likhet med Sjøberg (2014) mener Smith (i Andreassen 2015) at skolen i dag har blitt en slags rullebåndproduksjon med fokus på resultater, hvor det ikke blir tatt hensyn til særpreg i de statlige styringsdokumentene. Det blir mindre fokus på å forme frem gode samfunnsborgere, men heller et jag etter gode resultater og karakterer. Smith trakk frem verdien i å skape gode relasjoner til elevene, at lærerne som klarte dette, oftere ble værende i skolen. Dette stemmer overens med de verdiene som lektorstudentene trakk frem ved sine definisjoner av en god lærer – en som kan bygge

relasjoner og tillitt. Jaget etter gode resultater i skolen har ført til mindre fokus på skolens mandat med å forme gode samfunnsborgere til å bringe Norge videre.

Mjåland (2011) sin undersøkelse fra lektorutdanningen i Bergen viste at mange studenter var misfornøyde med organiseringen av utdanningsløpet, og dens kompleksitet og mange ulike aktører og rasjonaliteter ble trukket frem. Vi kan se lignende tendenser på dette også ved NTNU. Som vi tidligere har sett har lektorutdannerne ulike syn og tradisjoner når det kommer til hvordan lektorutdanningen skal utformes og dens formål. Lektorutdannerne trakk frem ulike sider og egenskaper ved utdanningsløpet som de anså som viktig. Dette påvirker også hvordan lektorstudenten oppfatter sitt studieløp, og de blir påvirket av de kulturene som finnes ved de ulike instituttene. *”Det er veldig personavhengig, litt hvem du snakker med og sånn. Vi får veldig ulike signaler og det blir litt opp til oss å finne ut av ting”* (Student). Lektorstudentene fortalte om slike tilfeller, hvor det har hendt at de har fått motstridene signaler fra lektorutdannere, og at hele utdanningen er veldig personavhengig. Med personavhengig mente lektorstudentene at foreleserne hadde ulike tolkninger og verdier som de formidlet videre i sine forelesninger. Spesielt ble de pedagogiske fagene trukket frem som problematisk av samtlige lektorstudenter. Her fortalte de om mange utskiftninger av forelesere og de følte det var liten sammenheng i undervisningen, som i tillegg var svært teoretisk og ikke stemte overens med den virkeligheten de møtte ute i skolen. Flere av studentene uttrykte at de følte undervisningen ble rotete og at de hadde for mange ulike forelesere å forholde seg til. Dette bidro til at flere av studentene oppga de pedagogiske fagene som minst givende, noe som igjen kan påvirke lektorstudentenes tilknytning til profesjonen.

Lektorutdannerne var bevisste på at det kan bli en lærermangel i fremtiden, men de anså likevel deler av frafallet som positivt. Ved alle utdanningsløp vil det være et naturlig frafall av studenter som ikke har valgt riktig, noen som ikke har ressursene som trengs for å fullføre eller som ikke har lyst til å fortsette. Dette er også tilfellet ved den samfunnsfaglige lektorutdanningen, det vil være naturlig at noen faller fra studiet. En lektorutdanner uttrykte at dette kunne være fordelaktig både for studiet, skoleverket og for studentene selv. Lektorutdannerne så på det som positivt at de lektorene som var halvhjertet innstilt til profesjonen falt fra. Det samme gjaldt for de som ikke hadde evner til å gjennomføre et godt studieløp. Et studieløp hvor alle studentene fullfører med gode karakterer vil ikke være et kvalitetsstempel, da det skal være forskjeller i karakterene og noen ikke skal komme seg gjennom løpet. Lektorutdannerne mente det var nødvendig at noen falt fra av ulike årsaker, og

at dette bidro til å øke kvaliteten på utdanningen og kvalitetssikret studentene som fullførte studieløpet.

4.2.4. Oppsummering.

Kunnskapsdepartementets definisjoner av en god lærer, slik det fremstilles i rammeverket rundt lektorutdanningen blir en svært teoretisk og politisk fremstilling som ikke stemmer overens med virkeligheten. Både lektorutdannerne og lektorstudentene trekker frem andre egenskaper og kunnskap som de anser som viktig hos en lærer enn hva Kunnskapsdepartementet fokuserer på. Lektorstudentene mener rammeverket er for fokusert på målstyringer og resultater, men at de glemmer at grunnlaget og veien til gode resultater må være på plass først. Den strenge målstyringen og politiske rolledefinisjonen av læreren har ført til at mange flykter fra læreryrket, noe som fører til forventninger om lærermangel om få år. Informantene mener det er svært viktig at det sosiale aspektet i skolen er på plass, og at det bør være stort fokus på skolens mandat, jamfør Sjøberg (2014) sin forskning. Flere av lektorstudentene oppgir videre at de er misfornøyde med deler av utdanningsløpet og at de mangler tilknytning til lærerprofesjonen, noe som også bidrar til frafall fra utdanningen og yrket.

4.3. Den uoffisielle læreplanen.

Rammeplanen og retningslinjene trekker frem det som Kunnskapsdepartementet definerer som en god lektorutdanning. Likevel er det flere sider og egenskaper ved lektoren som ikke kommer frem innenfor rammeverket. En stor del av hva det innebærer å være lærer står ikke oppført i de offisielle dokumentene, og kan ikke læres, det må oppleves. Som tidligere nevnt er den sosiale delen av læreryrket blitt problematisert av både lektorutdannerne og lektorstudentene. Med strenge reguleringer er det vanskelig å finne rom for å handle utenfor rammeverket når det kommer til elever som trenger spesiell oppfølging og det oppstår situasjoner i skolen som ikke stemmer overens med den teoretiske lærerhverdagen. Flere lærere har valgt bort yrket, nettopp på grunn av den sosiale delen av læreryrket. Den sosiale biten som ikke har fått stort nok rom i rammeverket og som gjennom standardiseringen utdanner gode teoretiske lærere.

Profesjonsfaget er bygd opp omkring tre områder: Profesjonskunnskap, profesjonsutøvelse og profesjonsutvikling. Pedagogikken og fagdidaktikken skal til sammen bidra til å gi kandidaten teoretiske kunnskaper for yrkesutøvelse, analyse av utdanningsfeltet og for å utvikle skole og profesjon. Pedagogikkens oppgaver er spesielt å bidra til at alle kandidater har teoretiske perspektiver på individ, gruppe og samfunnsnivå. Fagdidaktikkens oppgave er spesielt å gi kandidaten kunnskaper og metodiske redskaper til didaktisk planlegging, undervisning og vurdering på ungdomstrinn og videregående opplæring ut fra gjeldende læreplan (Nrl, 2013:11-12).

Det er enkelte egenskaper ved læreren som blir fremhevet som viktig i rammeplanen, blant annet gjennom hyppige gjentakelser. Andre egenskaper blir derimot utelatt, til tross for at de fremstilles som en viktig del av lærerprofesjonene i St.meld. nr. 11 *Læreren, rollen og utdanningen*. Som nevnt i delkapittel 4.2.1. er danning en del av lærerprofesjonen, men også retningslinjene er vage når det kommer til den sosiale biten av det å være lærer.

Den offentlige læreplanen sier at vi skal tilpasse opplæringen, at alle skal kunne nå de samme målene uavhengig av sosial bakgrunn, mens den skjult viser at både i fagene og i strukturene vi organiserer i, så vil det favorisere de som har mest fra før, det er så enkelt som det (Utdanner).

Den skjulte læreplanen var i følge en av lektorutdannerne et godt kjent begrep innenfor pedagogikken og viser til andre aspekter ved skolen enn det offisielle rammeverket. Den omfatter læring som foregår i og utenfor klasserommet og innebærer hvordan barn og unge lærer å tilpasse seg normer og verdier i skolen (Gundem, 1990). Siden dette ikke er en del av det offisielle rammeverket, blir det opp til lektorutdannerne å lære bort til lektorstudentene sammen med det pensum som er fastsatt. Som vi har sett tidligere har dette blitt problematisert også av lektorstudentene, hvor de anså det som problematisk med for mye fokus på målstyringer og lite rom for sosiale aspekt i lærerprofesjonen. Som lærere har de i følge St.meld. nr.11 (2008-2009) en stor rolle i skolens oppdrag i å utjevne sosiale forskjeller og skape gode samfunnsborgere. Det er derimot en omstridt debatt om skolen har lyktes med dette, eller om den strengt tatt forsterker de sosiale forskjellene. Lektorstudentene mente at skolen, slik den er i dag, ikke fungerer godt nok til å skulle hjelpe alle elever. Det er for store forskjeller på elevene, fra alle sosiale lag og bakgrunner som presses inn i det samme rammeverket. Lærerens roller blir derfor omfattende og for krevende, og det blir mindre tid til å være lærer.

Læreren tar på seg ganske mange hatter, sant? Som omsorgsdelen, den burde egentlig vært fordelt på en del andre yrker. Vi har ikke kompetanse til å ta tak i alt. Det burde være flere helsesøstre, sosialarbeidere og andre voksenpersoner inn i skolen som håndterer slikt. For det er ikke å legge skjul på at man må prioritere i lærerhverdagen og, det er ikke alltid enkelt å fange opp de som sliter (Student).

Dette viser til at det stilles mange krav til lærerrollen, at den er en multifunksjonell rolle. Mange av de utfordringen som lektorutdannerne og lektorstudentene fortalte om, er nettopp at det stilles for mange krav til læreren i skolen. Som lærer må man opptre som helsesøster, psykolog, megler, sosialarbeider og kontaktperson for mange unge som kanskje ikke har andre å vende seg til. Dette er roller og kvalifikasjoner som ikke kommer med lærerutdanningen, men som mange lærere likevel opplever ute i skolen. Lektorstudentene uttrykte bekymringer for hvordan de skulle mestre disse utfordringene i skolen, da dette krevde kompetanse de følte de manglet. I likhet med tidligere forskning mente lektorstudentene og lektorutdannerne at det er behov for flere helsesøstre og annet personell innenfor skolehelsetjenesten som kan avlaste noen av lærernes mange roller.

4.3.1. "Man er ikke fullbefaren sjåfør før du har kjørt en stund".

Tidligere forskning og statistikk viser at mange nyutdannede lærere faller fra lærerprofesjonene i løpet av få år. I følge Andreassen (2015) vil nært 45% av nyutdannede lærere falle fra læreryrket allerede i løpet av tre år etter endt utdanning. Disse tallene og forskningen viser at det er mangler ved lærerutdanningene og at lærerstudentene ikke blir godt nok rustet.

Etter endt lærerutdanning skal studentene ha solid faglig kompetanse som gir trygghet i lærerrollen. Høy faglig kompetanse skal styrke lærerens forutsetninger for å kunne tilpasse undervisningen. En praktisk, virkelighetsnær, variert og utfordrende opplæring og skolehverdag kan motivere elevene til økt innsats og bedre læringsresultater (Nrl, 2013).

Det som ble trukket frem som et stort pluss ved hele lektorutdanningen, var at lektorstudentene følte de hadde god faglig kompetanse i sine undervisningsfag. Lektorstudenten følte de hadde nok kunnskap innenfor sine undervisningsfag til å føle seg trygge i lærerrollen på ungdomsskolen og videregående. Dette hadde de allerede fått erfare gjennom lengre perioder med praksis ute i skolen. De følte imidlertid ikke at de var like godt rustet gjennom pedagogikken og profesjonsbiten av utdanningen. Gjennom praksisen hadde

de fått føle på undervisningsbiten av sine egne fag, men de følte at det var store deler av læreryrket de ikke fikk prøve seg på i praksis.

Praksisopplæringen skal være veiledet, vurdert og variert. Omfanget av praksis skal være minst 100 arbeidsdager og knyttes til profesjonsfag, fag I og fag II. Praksisopplæringen skal fordeles over minst fire av fem studieår. Det skal være progresjon i praksisopplæringen (Rp, 2013:3).

Lektorstudentene i denne undersøkelsen falt ikke inn under rammeplanen som ble iverksatt i 2013. De hadde derfor ikke praksis i fire studieår slik rammeplanene tilsier. De hadde likevel lengre tidsperioder hvor de fikk praksisopplæring ute i ungdomsskolen og videregående skoler. Under intervjuene kom det frem at studentene hadde svært ulike erfaringer med praksisopplæringen.

Vi lærer oss liksom det med lærerplanen, og vi leser masse på lærerplanen, men jeg føler det er lite snakk om hvordan drar vi det ut i praksis da? Hvordan gjennomfører vi denne lærerplanen på en måte? Det blir en stor forskjell fra når du skal lese det til det her skal du gjøre da (Student).

Det virket som at lektorstudentene hadde sterk faglig selvtillit når de var ute i praksis, men at praksisen blir en skjermet opplevelse av lærerhverdagen. Studentene får ikke prøve seg på alle utfordringene som kommer med læreryrket, men blir satt til kun å drive undervisning. ”Du får jo oppleve lærerhverdagen, men ikke med å skrive IOP eller samtaler hjem til foreldrene eller sånne type ting”(Student).

På denne måten får de ikke øvelse i å oversette det de har lært i pedagogikken over til praksis, og lærer seg heller ikke hvordan de skal utvikle seg som lærere. Gjennom at studentene får en forenklet utgave av lærerrollen, blir det vanskelig å skulle oppnå alle målene som er satt for praksisopplæringen i rammeverket. I rammeplanen vises det til at *det skal være progresjon i praksisopplæringen*, i den forstand at studentene skal ”*utvikle sin profesjonskunnskap gjennom å prøve ut og bearbeide egne faglige og didaktiske kunnskaper*” (Nrl, 2013:14). I likhet med at lektorutdannerne har en omfattende prosess med å oversette den teoretiske lektorutdanningen til et faktisk produkt, til lektorutdanningen i praksis, forteller også lektorstudentene om lignende problematikk. Lærerprofesjonen er et komplekst yrke med store byråkratiske utfordringer som kommer til syne på flere nivåer. Helt fra tidlig i lærerutdanningen og hele veien til de er ferdig utdannede lektorer og må gjennom ulike

dokumentasjoner og reguleringer i hverdagen. Hele denne prosessen blir omtalt som svært kompleks, av lektorer og utdannerne. Problematikken ligger i oversettelsen av teoretiske dokumenter, pensum og rammeverk til lærerprofesjonen i praksis.

Jeg kunne tenkt meg at profesjonsbiten kom enda tydeligere frem. I forhold til å knytte det mer mot praksis da, knytte det mot skolehverdagen. Og alle de utfordringene man faktisk møter som lærer, som type IOP og sånn. Hvem skal jeg kontakte i visse situasjoner, BUP, foreldre eller? Jeg regner med å møte på mye som jeg ikke kan (Student).

Her kan vi se at lektorstudentene møter på den samme problematikken som lektorutdannerne gjør i sitt arbeid. Alle lærere har et rammeverk og forholde seg til, men ofte svært ulike elever eller studenter som ikke nødvendigvis passer inn innenfor den standardiserte skoleverket. Når man møter på slike elever eller det oppstår situasjoner med elever som ikke er en del av pensum og opplæringen på lærerutdanningene, kreves det bruk av skjønn og mot til å trå utenfor rammeverket. Her er det viktig å ha et godt samarbeid med kolleger som kanskje har vært i lignende situasjoner tidligere for å utveksle erfaringer og meninger. Spesielt som nyutdannet lektor vil det være behov for å støtte seg på andre. Et slikt tilbud finnes ved mange skoler allerede, et slags fadderopplegg for nyutdannede lærere som skal bidra til å hjelpe studentene over i læreryrket.

Flere av lektorstudentene mente de med fordel kunne tatt del i foreldresamtaler og lære mer om den sosiale biten av lærerprofesjonen gjennom praksisopplæringen. Blant annet hvordan man skal forholde seg til foreldre og elever med spesielle behov.

Jeg var på et foredrag med en psykiater, om personlighetsforstyrrelser og sånn. Det var interessant! Så jeg lurer på hvorfor vi ikke har hatt sånne som han i forelesninger for å kunne gi oss litt karakteristikk og sånn. Og hatt litt fagpersoner som kunne litt mer utenfor ped også (Student).

Lektorstudentene savnet undervisning og pensum om rundt elever som trenger ekstra oppfølging og hjelp i skolen. Blant annet om hvordan de som lærere skulle forholde seg til elevene og hvordan de skulle gå videre til andre instanser for å kunne skaffe hjelp til elevene. Ikke minst mer informasjon om når man skal kontakte foreldre, skolehelsetjeneste og lignende instanser. Dette er situasjoner som er vanskelig å forholde seg til uansett hvor erfaren man er som lærer, og kan trolig ikke læres gjennom noen få forelesninger eller pensumbøker.

Lektorutdannerne anså det som positiv og meningsfullt at lektorstudentene hadde problemer med å oversette denne pedagogikken over til praksis. De mente at det er viktig at man ikke skal lære alt om alle situasjoner gjennom lærerutdanningen. Noe må erfares for å kunne læres. Lektorutdannerne mente teorien skulle gi lektorstudentene grunnlaget og forståelsen for konteksten, men at motivasjon, erfaring og skjønn bidrar til å oversette teorien til praksis, slik at de gjennom å selv bearbeide teorien kan bruke det de har lært. Teorien kan aldri dras rett over til skolen, som lærer bedriver man hele tiden et oversettelses arbeid og evige tilpasningsprosesser. Etter fem år skal lektorstudentene være så godt utlært i den pedagogiske teorien, at de har kunnskaper om den konteksten de befinner seg i, og utviklet en profesjonsrolle. Denne trenger de for å bearbeide det praksissjokket som ofte kommer med overgangen til en ny hverdag, da det alltid vil være noe som er ukjent og utrygt ved en slik overgang.

En lektorutdanner forteller om store forventninger fra studentene om at de skal få utlevert alle slags triks og knep for hvordan de skal takle lærerrollen og at all kunnskapen skal komme gjennom teorien. Men dette stemmer ikke med virkeligheten, det er i praksisperiodene lektorstudentene lærer om profesjonene. Det er i praksis at lektorstudentene får kjenne lærerrolle på kroppen og at de vokser frem som lærere. To av lektorutdannerne kunne fortelle at de så store forskjeller på studentene etter at de har vært ute i praksis. Etter praksisperiodene kunne de se store endringer i holdninger og kunnskaper hos studentene, noe som bekrefter lektorutdannernes teorier om at læringen foregår i praksis.

Som lærer har man stor frihet når det gjelder å planlegge egen undervisning. Samtidig fordrer yrket samarbeid og bidrag i et fellesskap som ser muligheter for endring og utvikling. Læreren må se sitt eget handlingsrom i sammenheng med skolens formål og mandat, og betydningen i samfunnet (Nrl, 2013).

Dette utdraget fra Nasjonale retningslinjer forteller om stort handlingsrom og friheter som lærer i motsetning til den tidligere forskningen. Lektorutdannerne mente forståelsen for læreryrket ikke kunne læres, men at det ville komme sammen med prøvelser og erfaring i yrket. Lektorutdanningen skal gjøre lektorstudentene forberedt til å takle læreryrket, men studentene er ikke ferdig formet som lærere etter endt utdanning. Det blir de først etter å ha kommet seg inn i skolen på heltid og har opparbeidet seg litt erfaring og forståelse. Dette gjelder også handlingsrommet i lærerprofesjonen. Handlingsrommet finnes i følge rammeverket i skolen, men det blir opp til lektorene å finne det. Mulighetene til å finne dette

handlingsrommet henger tett sammen med erfaring og forståelse for yrket, og sammen utgjør det en bedre lærer. Lektorutdannerne ser likevel at mange nyutdannede lektorer sliter med å finne sin plass i skolen de første årene etter utdanningen. På grunn av det som lektorstudentene anser som en forenklet lærerhverdag i praksisopplæringen, føler de etter det femårige utdanningsløpet at de ikke er kvalifiserte til læreryrket. ”Vi har jo fått bare glasuren kan du si” (Lektorstudent). Tidligere forskning viser at de tre første årene som lærer er usikre og vanskelige, men med veiledning fra kollegaer og støtteordninger for nyutdannede lærere forblir flere i yrket.

Men som nyutdannet er ikke dette enkelt. Du skal holde på en stund før du kommer inn i det, men de nyutdannede kommer jo ofte inn i kollegier hvor det er erfarne lærere, og læreryrket er som å få sertifikat. Du er ikke fullerfaren sjåfør selv før du har kjørt en stund. Kanskje blir du aldri det, og det er også sånn det er i læreryrket, du må tape litt og du må lære, det er en livslang lærererfaring (Utdanner).

Lærerrollen er noe man vokser inn, man kan ikke lære alt om læreryrket gjennom pensumbøker eller forelesninger, man må jobbe i skolen for å få innsikt i profesjonen. Rammeverket, i form av nasjonale styringsdokumenter er ment for å forenkle denne prosessen, da den virker kvalitetssikrende og sikrer visse læringsmål og kvalifikasjoner for studentene. Rammeplanen for lektorutdanningen og Nasjonale retningslinjer for lektorutdanningen sikrer at lektorstudentene etter fem år har fått grunnlaget de trenger for å takle de utfordringene som kommer med yrket. Hvordan disse dokumentene blir mottatt og bearbeidet ved utdanningsinstitusjonene ser derimot ut til å skape lokale innspill i utdanningsløpet. Aktørene ved ISS og PLU ser ut til å mene at slike lokale innvirkninger er med å forbedrer utdanningen. Lektorutdannerne trekker frem både positive og negative sider ved slik standardisering, men stiller spørsmålsteget ved at politiske dokumenter skal overstyre de lokale forholdene.

Så det er nok en mistillit mellom lærerstaben, det så vi jo tydelig under streiken for noen år siden, og myndighetene. Hvem er det som eier profesjonen. Er det profesjonen selv eller er det politikerne og myndighetene? (Udanner).

4.3.2. Oppsummering:

Rammeverket rundt lektorutdanningen er omfattende, men har likevel mangler. I følge lektorutdannerne og lektorstudentene er det mangelfullt når det kommer til den sosiale biten av

lærerprofesjonen. Studentene forteller om store vansker med å oversette den pedagogiske teorien til praksis. Lektorutdannerne anser ikke dette som problematisk, men heller som en del av prosessen det er å utvikle seg som lærere også etter endt utdanning. Gjennom fem år med lektorutdanning er ikke studentene ferdig formede lærere, i følge lektorutdannerne har studentene da fått grunnlaget som trengs for å starte som lærere, for deretter å utvikle seg innenfor lærerprofesjonen.

5. Hvem eier lærerprofesjonen?

Tema for denne undersøkelsen er implementering av statlige styringsdokumenter i samfunnsfaglig lektorutdanning ved NTNU. Som presentert i analysen er dette en omfattende og evigvarende prosess som krever mye av aktørene ved NTNU. Standardisering i skolen blir ofte knyttet til noe negativt, men som vi har sett gjennom analysen bringer det også noe positivt med seg. Standardisering, i form av Rammeplan og Nasjonale retningslinjer bidrar til å sikre kvalitet på lektorutdanningen og tydeliggjør hvilke forventninger som stilles til en god lektor. Fra Kunnskapsdepartementets side er dette ment som et hjelpemiddel som skal guide utdanningsinstitusjonene med hjelpe lektorstudentene til å nå sine læringsmål, kunnskapsmål og generelle kompetanse som trengs ute i skolen. I analysen kom det frem at implementeringen av rammeverket i den samfunnsfaglige lektorutdanningen gjøres på ulike måter ved de ulike instituttene, og at lektorutdannerne har ulike syn på og forhold til standardiseringen.

5.1. Aktører og rasjonaliteter.

Som følge av innføringen av Rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13 og de medfølgende Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8-13 i 2013 har instituttene som står bak lektorutdanningen ved NTNU måtte legge om sitt arbeid og sine rutiner. Innføringen av rammeverket har ført til endringer i hvordan lektorløpet er utformet og dets innhold. Lektorutdannerne har måtte implementert rammeverket inn i sitt arbeid, og dermed underlagt seg føringene fra Kunnskapsdepartementet. I analysen kommer det frem at det er splid mellom lektorutdannerne i deres meninger om rammeverket og hvordan de forholder seg til det. I flere sammenhenger blir det trukket frem som noe negativt av lektorutdannerne, da de føler de mister sitt handlingsrom og at lærerprofesjonen blir kvalt av strukturer. Andre ganger viser derimot lektorutdannerne til de positive sidene ved rammeverket, blant annet at det gir lektorutdannerne et utgangspunkt å bygge videre fra, at det setter noen gode rammer rundt utdanningen og at det gir struktur og er nødvendig. Slike strukturer er nødvendige innenfor skoleverket, da det bidrar til å skape likhet for alle utdanningsinstitusjonene i Norge, og det skaper samordning og avgrensning. På denne måter blir det gitt like utdanninger ved ulike institusjoner og utdanningene bygger på de samme verdiene og kunnskapen. Rammeverket rundt lektorutdanningen har vokst frem av utdanningspolitiske ønsker om å styrke lærerprofesjonen gjennom større fokus på lærerutdanningene og bedring av disse.

Selv om samfunnet og rammeverket rundt lektorutdanningen utvikles og forandres, finnes det rasjonaliteter, kultur og normer for utdanning av lektorer som sitter relativt dypt inne hos instituttene ved NTNU. Etter 10 år med lektorutdanning hvor de har hatt stort handlingsrom, er det vanskelig å bryte med alle normene og tradisjonene som er blitt bygget opp for så å følge statlige føringer for hvordan jobben skal gjøres. Det er ingen tvil om at det foreligger ulike forståelser og arbeidsmåter i Kunnskapsdepartementet, som avsender av rammeverket, og institusjonene ved NTNU som mottakere. De har det samme målet, å utdanne gode lektorer, men det foreligger ulike forståelser om hvilken vei det er best å gå for å nå deres felles mål. Det som var svært interessant i denne undersøkelsen var at det var så stor spredning i oppfatningene til lektorutdannerne og hvordan dette artet seg. De tre lektorutdannerne jeg pratet med hadde mange like meninger og holdninger, mens de var sprikende på andre noen punkter. Blant annet når det kom til synet på frafall av lektorstudenter under utdanningsløpet og frafall av lektorer fra skolen etter endt utdanning. De tre lektorutdannerne jobber innenfor samme organisasjon og har samme ledelse, men snakker ulike språk når det kommer til lektorutdanningen. De klarer likevel å samarbeid og skape en lektorutdanning som når opp til de målene Kunnskapsdepartementet stiller. Gjennom fortolkninger og bruk av skjønn, klarte alle lektorutdannerne å finne måter å gjennomført arbeidet sitt på, som også de var fornøyde med.

På grunn av de ulike rasjonalitetene, forekommer det et spenningsfelt mellom de ulike institusjonene, Kunnskapsdepartementet, ISS og PLU, da de er gjensidig avhengig av hverandre. I tillegg er begge organisasjonene, Kunnskapsdepartementet og NTNU, nødt til å forholde seg til resten av organisasjonsfeltet og de spillereglene som finnes her for å opprettholde sin legitimitet. Derfor er lektorutdannerne ved NTNU nødt til å implementere rammeverket i sitt arbeid, å følge Kunnskapsdepartementets standardiseringer når de utformer lektorutdanningen, i alle fall tilsynelatende. Dette foregår derimot på svært ulike måter, da de ulike kulturene og arbeidsmåtene ved de ulike instituttene sørger for ulik forståelse av styringsdokumentene, noe som resulterer i at de implementere det inn i sitt arbeid på ulike måter. Dette fører til at de blir vanskeligere å samarbeide på tvers av instituttene, men gjennom løsriving fra de formelle standardene ser vi likevel at lektorutdannerne finner veier for å samarbeide om lektorutdanningen. Lektorutdannerne har gjennom egne tradisjoner, normer og oversettelse av rammeverket funnet frem til løsninger som passer best for deres utdanningsinstitusjon, og laget en lektorutdanning som tilsynelatende har implementert hele rammeverket. Blant annet ved å trekke inn den uoffisielle læreplanen og de sosiale aspektene

ved lærerprofesjonene som lektorutdannerne mener mangler i de offisielle dokumentene. På denne måten plukker de opp deler av rammeverket som de bruker i sitt arbeid med å utforme lektorutdanningen. Noen deler blir oversatt slik at det passer bedre til lektorutdannernes arbeid, tradisjoner og kultur. På visse deler av rammeverket foretar lektorutdannerne en løskobling, slik at de ikke tar opp disse delene av rammeverket i sitt arbeid, men finner andre løsninger som de er bedre tjent med.

5.2. Myter og isomorfi.

Kunnskapsdepartementet er øverste aktør innenfor organisasjonsfeltet og har laget spillereglene for alle aktørene som finnes innenfor feltet. De står som avsender av mytene som former organisasjonsfeltet – her rammeverket for lektorutdanningen. Disse mytene er en sosialt skapt konvensjon for hva som er riktig måte å gjøre noe på, og skal ha grunnlag i forskning og samfunnsutvikling. Likevel blir rammeverket en representasjon av rasjonaliteten som råder hos Kunnskapsdepartementet. Gjennom dette tvinges deres syn på hva som er riktig når det kommer til lektorutdanningen, over på utdanningsinstitusjonene. Meyer og Rowan (1977) omtaler slike myter som rasjonelle og en definisjonsmakt, men problematiserer ikke at disse mytene ikke nødvendigvis stemmer overens med andre forståelser eller kulturer som også finnes innenfor feltet. For som vi har sett blir det en strid mellom aktørenes forståelser om hva som er ”riktig måte å gjøre det på” innenfor utdanningsfeltet. Med sterke, rasjonelle aktører som lektorutdannere finner de smutthull og handlingsrom som gjør det mulig for dem å handle mer etter sin rasjonalitet, selv om de vet dette kan stride mot rammeverket. For lektorutdannerne stilte spørsmål ved deler av standardiseringen, og mener den overstyrer de lokale og tradisjonelle pregene ved lektorutdanningen. I følge lektorutdannerne er rammeverket for teoretisk, og en svært forenklet sannhet om en god lektorutdanning, og er svært vanskelig å oversette til en faktisk lektorutdanning. Dette indikerer at det må oversettes og bearbeides mye for å kunne brukes, men også at rammeverket ikke klarer å fange opp alle aspektene ved lærerutdanningen. Dette medfører at lektorutdannerne er nødt til å lære studenten om alt som ikke står i rammeverket, i tillegg til en allerede omfattende og krevende læreplan. Det kommer tydelig frem at dette arbeidet er krevende for lektorutdannerne. De problematiserer blant annet at rammeverket er svært krevende å tolke og oversette på noen områder, mens andre deler fremstår svært tydelig og presist. At rammeverket er upresist på flere områder kan likevel være til fordel for lektorutdannerne. Her finnes det rom for tolkninger og dermed handlingsrom som gjør at de kan sette mer preg på utdanningen.

Globaliseringsprosessen og stadig mer samarbeid og sammenligninger på tvers av landegrenser skal ifølge DiMaggio og Powell (1983) føre til at nasjonale og lokale variasjoner blir nedkjempet som følge av globalt utbredte trender. I tidligere forskning og i denne undersøkelsen kan vi derimot se at dette ikke alltid stemmer. Med fokus på det norske skolemandatet og lokale tradisjoner kan aktører ved utdanningsinstitusjonene stå hardt mot presset fra internasjonale trender og sørge for at sine tradisjoner videreføres. Gjennom handlingsrom og tolkninger av rammeverket kan lektorutdannerne styre mer selvstendig hvilken retning utdanningsløpet tar, og hva den skal inneholde. Ved å løsrive seg fra de formelle strukturene sørger lektorutdannerne for at det oppstår lokale variasjoner ved lektorutdanneren som er fordelaktig for deres utdanningsinstitusjon. Dette fører til at det ikke blir isomorfi innenfor utdanningsfeltet slik Meyer og Rowan (1977) mener myter skal føre til.

Lektorutdannerne har gjennom mange år opparbeidet en kultur for utdanning ved sine institutter hvor det har vokst frem normer og de har formet rasjonalitetene deres. Denne kulturen bærer lektorutdannerne med seg, og det har ført til at de har plukket opp deler av rammeverket som de implementerer i sitt arbeid, mens andre deler blir bearbeidet og tilpasset deres institusjon. Andre deler av rammeverket, hvor lektorutdannerne er direkte uenige og ikke ser fordeler, velger de å heller gjøre slik de har gjort det tidligere, eller finner nye løsninger som passer bedre. Disse prosessene er kontinuerlige, da det hele tiden vil være studenter som ikke passer inn i strukturene, eller situasjoner ved institusjonene som krever endringer, men også samfunnsendringer kan spille inn på lektorutdanningen og føre til at lektorutdanningen må endres. Dette betyr at lektorutdanningen krever svært mye av alle aktører som er involvert i prosessen, og at den er i stadig endring, da de må omstille seg etter nye krav og føringer som de blir pålagt fra politisk hold. Slik sett er det vanskelig å si noe om hvor store forskjeller som forekommer mellom det teoretiske rammeverket og lektorutdanningen i praksis. Det er likevel svært tydelige tegn på at de forekommer løsrivelse fra strukturer og at det finnes lokale variasjoner ved den samfunnsfaglige lektorutdanningen ved NTNU.

5.3. Hykleri.

De organisatoriske mytene har stor makt over organisasjonene som befinner seg innenfor organisasjonsfeltet. Det har vi sett i denne undersøkelsen. Mytene tvinger alle organisasjonene til å følge den standardiseringen som er utformet for utdanningsfeltet. Kunnskapsdepartementet påtvinger utdanningsinstitusjonene isomorfisme gjennom politisk påvirkning og lovverk. Skulle de velge å ikke gjøre det, kan organisasjonene miste sitt omdømme og legitimitet som utdanningsinstitusjon. Dette har derimot ikke skjedd med NTNU, til tross for at lektorutdannerne vedkjenner at de ikke følger standardiseringen til punkt og prikke. De benytter store deler av rammeverket i sitt arbeid, men utelukker andre deler.

Instituttene ved NTNU implementere, i betydningen at de iverksetter og bruker store deler av rammeverket og Kunnskapsdepartementets idealer i sitt arbeid, at det tilsynelatende ser ut som at de er underlagt mytene – mens de likevel løskobler seg fra mytene. Dermed oppnår de også legitimitet innenfor utdanningsfeltet og ansees som en stabil og god institusjon. Løsrivingen fra strukturene blir gjort slik at det er fordelaktig for utdanningsinstitusjonen, selv om de da tar en risiko med å løskoble seg fra de offisielle standardene.

Ifølge Brunsson (Christensen et al., 2009) er hykleri – et skille mellom teori og praksis – vanskelig å unngå i slike store organisasjoner som NTNU. De allerede eksisterende kulturene for lektorutdanning ved instituttene gjør det vanskelig å implementere rammeverket fullt ut, og det oppstår et skille mellom mytene i teorien og lektorutdanningen i praksis. En lærerutdanning er svært kompleks og multifunksjonell, noe som gjør det vanskelig å følge standardiseringen fullt ut. Det er vanskelig å følge standardiseringene og implementere dem når det er snakk om ulike studenter og ulike rasjonaliteter som skal presses inn i de samme rammene. Slik det kommer frem av lektorutdannerne, har de så mange ulike aktører og strategier å forholde seg til. Det blir så å si umulig å imøtekomme alle krav og forventninger samtidig som de arbeider innenfor de rammene som er satt. Lektorutdanneren hadde stort press på seg for å få lektorstudentene godt gjennom utdanningsløpet, med gode karakterer og godt forberedt til læreryrket. Der rammeverket så viktigheten med målstyring og resultater, så lektorutdannerne relasjoner og det sosiale aspektet ved det å være lærer. Det politiske synspunktet på læreren, rollen og utdanningen som kommer til syne gjennom rammeverket, stemmer ikke overens med de oppfatningene lektorutdannerne og lektorstudentene hadde. Her er det viktig å trekke frem det sosiale aspektet ved lærerrollen. Lektorutdannerne, og noen lektorstudentene mente det var for lite fokus på mellommenneskelige forhold i rammeverket,

og at dette legger grunnlaget for videre læring. Dette kom tydelig frem gjennom tematikken frafall. Mens politikere og samfunnsøkonomer problematiserer frafall fra lærerutdanninger og læreryrket og viser til hvor store kostnader dette utgjør for samfunnet, så lektorutdannerne på frafall som positivt. De studentene som falt fra studieløpet var ofte ikke egnet til yrket, de hadde liten lyst til å bli lærere eller var ikke godt nok rustet til å gjennomføre løpet. Lektorutdannerne mente slike frafall beviste at lektorutdanningen fungerer bra, da det alltid vil være et naturlig frafall og at frafall virket som kvalitetssikring. Når ikke alle studentene klarte å fullføre, viste dette at det var høye krav til studentene og at utdanningen bærer preg av høy kvalitet. Hadde alle lektorstudentene kunne fullført uten noen problemer og forsinkelser, kan det tyde på at utdanningsløpet er for enkelt og ikke setter høye nok krav til studentene.

En annen grunn til frafall fra læreryrket er bruken av standardisering og byråkratiseringen av læreryrket. Tidligere forskning, samt denne undersøkelsen viser en god del skepsis til standardisering, og handlingsfriheten til lærere. På grunn av tvetydige signaler fra lektorutdannerne kan det virke som at de ikke var motstandere av selve standardiseringsdokumentene, men heller ideen eller tanken om standardisering. Spesielt en av lektorutdannerne stilte seg negativ til at det var politikere som skulle få bestemme ovenfra og ned, og at de som erfarne pedagoger og lektorutdannere med lange tradisjoner ikke skulle få større medbestemmelse. Spesielt en lektorutdanner stilte spørsmålsteget rundt hvem som eier læreryrket, er det politikerne eller lærerne? Lærerprofesjonen er et yrke som påvirker og påvirkes av hele samfunnet, der i blant også politikken. Læreryrket blir ofte pålagt flere oppdrag og utfordringer som gjør det vanskelig for lærerne å gjennomføre skolens mandat og forme gode samfunnsborgere. Studenter og elever oppnår ikke nødvendigvis bedre resultater på grunn av store nasjonale og internasjonale tester, det øker derimot presset på lærerne. Gjennom økende byråkratisering og statlig regulering fjernes læreren mer og mer bort fra undervisning og relasjoner med studentene. Til slutt sitter man igjen med en svært god teoretisk lærer som er god til å formidle de teoretiske målene med skole og utdanning, men som lektorutdannerne påpeker, forsvinner samfunnsmandatet og det sosiale aspektet ved lærerprofesjonene, som er minst like viktig som gode resultater og målinger.

6. Avslutning.

Denne undersøkelsens problemstillinger er *Hvordan implementeres nasjonale styringsdokumenter i samfunnsfaglig lektorutdanning ved NTNU? Hvilke organisatoriske utfordringer bringer dette med seg? I hvilken grad kan man standardisere og kontrollere utdanningssystemet for å sikre ønskede resultater?* Jeg har i denne undersøkelsen sett på hvordan samfunnsfaglig lektorutdanning ved NTNU blir utformet og hvordan rammeplan for lektorutdanning blir mottatt og bearbeidet ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap og Program for lærerutdanning. *Forskrift om Rammeplan for lektorutdanning for lektorutdanning for trinn 8-13 og Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning trinn 8-13* er de statlige styringsdokumentene som har vært grunnlaget for denne undersøkelsen. Jeg har sett på hvordan ulike aktører og kulturer ved utdanningsinstitusjonen forholder seg til standardisering i sitt arbeid og hva dette resulterer i. Gjennom intervjuer med lektorutdannerne og lektorstudenter har jeg fått god innsikt i deres tanker og holdninger rundt standardisering og utdanningspolitikk.

Rammeverket representere de idealene Kunnskapsdepartementet har om en god lektorutdanning og hvordan utdanningen skal forme gode lektorer for fremtidens skole. Rammeverket er en teoretisk fremstilling av læreridealet og må oversettes og bearbeides av lektorutdannerne ved NTNU før det ender opp som et utdanningsløp for lektorstudenter. Med sterk politisk styring og økte krav til lærerne møter lektorutdannerne store utfordringer i sitt arbeid med å implementere rammeverket inn i sitt arbeid. Jeg har valgt å se på hvordan kultur og tradisjoner ved de ulike instituttene spiller inn på implementeringsprosessen, spenningsforholdet mellom de politiske idealene og resultatene av implementeringen i lektorutdanningen. Lektorutdannerne står ovenfor store utfordringer og krav fra mange ulike hold. Utformingen av lektorutdanningen i tråd med rammeverket et en evigvarende prosess hvor utdannerne møter motstridende krav og hele tiden må finne nye løsninger og handlingsrom for å kunne utføre sitt arbeid.

6.1. Konklusjon.

I denne studien kan vi se at det settes større krav og forventinger til læreren og lærerutdanningene. Tidligere forskning viser også at lærerprofesjonen og utdanningen står ovenfor stort press fra mange hold og er under sterk statlig styring (Sjøberg 2014; Ulvik

2008). Dette fører til et stadig større press på lektorutdannerne, som skal utforme en god lektorutdanning hvor de skal imøtekomme alle disse forventningene og kravene, innenfor de rammene som er satt av Kunnskapsdepartementet. NTNU som utdanningsinstitusjon står under sterkt press fra sine institusjonelle omgivelser. Det økte presset fra omgivelsene, men også innenfra organisasjonen, gjør at lektorutdannerne velger å ikke iverksette og bruke rammeverket fullstendig i sitt arbeid. De må finne alternative løsninger for å få timeplanen til å fungere, gjøre om på det faglige innholdet og på generell basis være svært tilpasningsdyktige for å få lektorutdanningen til å gå rundt.

NTNU som utdanningsorganisasjon er nødt til å forholde seg Kunnskapsdepartementets idealer om lektorutdanning for å opprettholde sin legitimitet innenfor utdanningsfeltet, men foretar likevel en løsriving fra de formelle strukturene som rammeverket utgjør. Ved de ulike instituttene foregår det ulike tolkninger av de formelle strukturene og dermed blir det også ulike forståelser og implementeringsprosesser. Løsningen blir at lektorutdannerne implementerer store deler av rammeverket, men at de gjennom tolkninger og oversettelse av rammeverket finner handlingsrom til å sette lokale preg på lektorutdanningen. I følge Meyer og Rowan (1977) skal et organisasjonsfelt slik som utdanningsfeltet da oppnå isomorfi, noe som ikke stemmer i dette tilfellet. Med løsrivelse fra de formelle standardene forekommer det en særegen lektorutdanning ved NTNU som ikke er lik andre lektorutdanninger i Norge. Dette kan forklares med at aktørene ved ISS og PLU har ulike kulturer for utdanning og ulike arbeidsmåter, noe som resulterer i at de forstår, benytter og bearbeider rammeverket på ulike måter.

Med ulike kulturer, arbeidsmåter og forståelser for rammeverket og lektorutdanningen, oppstår det også organisatoriske utfordringer innad i NTNU. En av årsakene til at det blir problematisk og vanskelig å utforme lektorutdanningen er på grunn av de mange ulike aktører som er involvert i prosessen. Faginstututter, pedagoger, fagdidaktikere, praksisskoler og andre fagpersoner samarbeider om å gi lektorstudentene et godt og helhetlig utdanningstilbud. Disse aktørene har alle ulike bakgrunner og arbeidsmåter som kan problematisere implementeringsprosessen. Pedagogene trekker frem viktigheten av pedagogikk, praksislærerne viser til nytten av praksisen og faginstuttene fokuserer på faglig dybde. Dette fører til at det også blir vanskelig for alle disse å snakke samme språk, ha samme mål og samarbeidsvilje til å nå de målene som Kunnskapsdepartementet har satt for dem. Vi har sett

at de ulike instituttene hadde forskjellige forståelser av målet med lektorutdanningen og ulike syn på frafall både under utdanningsløpet men også etter.

Som vi har sett stiller lektorutdannerne seg kritiske til politisk styring av lærerprofesjonen, og mener standardisering frarøver lærernes autonomi og deres profesjon. På grunn av at rammeplanen og nasjonale retningslinjer er svært teoretiske fremstillinger av Kunnskapsdepartementets idealer, oppstår det et spenningsfelt mellom lærerprofesjonen og rammeverket. Der lektorutdannerne ser svakheter med rammeverket, bruker de skjønn for å finne egne løsninger. Derfor søker utdannerne hele tiden etter handlingsrom og finner smutthull i rammeverket som gjør at de løsriver seg fra standardiseringen selv om det ser ut som at de følger dem.

Dette betyr at standardiseringen ikke har samme effekt som Kunnskapsdepartementet flagger. Utdanningsorganisasjoner finner handlingsrom og lager lokale variasjoner av lektorutdanningen til tross for statlige reguleringer. Kunnskapsdepartementet har riktignok stor innflytelse over det norske utdanningsfeltet, men klarer ikke å kontrollere utdanningssystemet fullstendig. Dette vil de heller ikke klare, da utdanningsfeltet består av flere aktører med ulike kulturer og tradisjoner som er dypt innarbeidet i organisasjonene og som fungerer som et slags filter for rammeverket. Dette filteret vil hindre at rammeverket blir fullstendig tatt opp i organisasjonene, nettopp på grunn av at deres kultur og tradisjoner former deres arbeidsmåter og forståelse av rammeverket. På grunn av mange ulike aktører og rasjonaliteter ved utdanningsorganisasjoner vil det forekomme hykleri i det norske utdanningsfeltet, som gjør at Kunnskapsdepartementet mister evnen til fullstendig kontroll over utdannings-Norge.

Denne forskningen bygger på en liten gruppe lektorutdannerne og lektorstudenter, og det er derfor vanskelig å si noe om hvorvidt disse resultatene er gjeldende for andre utdanningsorganisasjoner i Norge. En større og mer omfattende undersøkelse med flere lektorutdanninger vil kunne belyse bruken av rammeverket bedre, og dermed kunne belyst om hykleri også forekommer ved andre organisasjoner. Likeså er det spennende å se på utviklingen til lærerrollen og statlige reguleringer. Det foregår en sterk politisk satsing innenfor det norske utdanningsfeltet og det settes nå store krav til lærerprofesjonen og lærerutdanningene. I Finland overlates derimot jobben til lærerne og forskere (Ladegaard, 2013). Som vi har sett i denne undersøkelsen fører statlige styringer av læreryrket til et

spenningsfelt mellom lektorutdannerne og Kunnskapsdepartementet. Det ville derfor vært interessant å undersøke forholdet mellom lærerprofesjonen og statlige instanser i blant annet Finland, som jevnt over presterer bedre på tester gjennomført av OECD.

7. Referanser.

- Andersen, H. (2008). Rasjonalitet. I O. Korsnes (Red.), *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andreassen, K.E. (2015). Lærerne flykter fra skolen. Hentet 23.06.2016 fra <http://www.uib.no/aktuelt/88423/lærerne-flykter-fra-skolen>
- Balci, S. (2015). Slipp lærerne fri fra papirmølla. Hentet 24.06.2016 fra <http://forskning.no/2015/08/slik-kan-norsk-skole-bli-bedre>
- Bostad, I. (2012). Hva vil vi med ny rammeplan? Hentet 12.03.2016 fra <http://www.norsklektorlag.no/getfile.php/135105/Filer/Lektorbladet%20%28filmappe%29/rammeplan-bostad-lb5-12.pdf>
- Brunsson, N. (2002). *The organization of hypocrisy : talk, decisions and actions in organizations* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Christensen, T., Læg Reid, P., Roness, P. G., & Røvik, K. A. (2009). *Organisasjonsteori for offentlig sektor : instrument, kultur, myte* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data : complementary research strategies*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Dahlback, I. T. & Skille, Ø. B. (2013) Én av tre ferske lærere dropper ut av yrket. Hentet 23.06.2016 fra <https://www.nrk.no/norge/laerere-dropper-ut-av-yrket-1.10934471>
- Dimaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Eriksson-Zetterquist, U., Kalling, T., Styhre, A., & Woll, K. (2014). *Organisasjonsteori*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fangen, K. (2008). Casestudie. I O. Korsnes (Red.), *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13. (2013) Kunnskapsdepartementet. Hentet 22.11.2015 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rammeplanen/lektorutdanning.pdf>
- Frølich, N. (2006). Offentlig politikk for høyere utdanning. Endringer i finansiering - endringer i faglige prioriteringer? I S. Michelsen & P.O. Aamodt (red), *Kvalitetsreformen møter virkeligheten*. Oslo - Bergen: NIFU.
- Gundem, B.B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Høyre (2016). *Læreren*. Henter 16.05.2016 fra <https://hoyre.no/politikk/temaer/skole-og-forskning/laereren/>
- Kvale, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Ladegaard, I. (2013) Store forskjeller mellom norsk og finsk lærerutdanning. Hentet 01.08.2016 fra <http://forskning.no/pedagogiske-fag/2013/01/store-forskjeller-mellom-norsk-og-finsk-laererutdanning>
- Larsen, H., & Lie, T. (2016). Her har du det nye høyskole- og universitets-Norge. Hentet 07.04.2016 fra <http://www.khrono.no/samfunn-struktur/2015/12/nytt-uh-kart-fra-1-januar>
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lund, H. H. (2014). Nye rammeplaner for 5-årig lektorutdanning trinn 8-13 vedtatt. Hentet 29. 05. 2016 fra <http://www.uib.no/utdanning/laerer/49623/nye-rammeplaner-5-%C3%A5rig-lektorutdanning-trinn-8-13-vedtatt>
- Lynggaard, K. (2010). Dokumentanalyse. I L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder, Empiri og teoriutvikling* (s. 153-170). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *Amerikan Journal of Sociology*, 2, 340-363.
- Mjåland, K. (2011). *Frafall ved den integrerte lektor- og adjunktutdanningen ved UiB. Notat 3*. Bergen: Uni Rokkansenteret, Stein Rokkan senter for flerfaglig samfunnsstudier.
- Morrison, K. (2006). *Marx, Durkheim, Weber : formations of modern social thought* (2. utg.). London: Sage.
- Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8-13 (2013). Kunnskapsdepartementet. Hentet 22.11.2015 fra http://www.uhr.no/documents/Nasjonale_retningslinjer_LU_8_13.pdf
- Normannsen, S.W. (2013). De beste bør bli lærere. Hentet 12.05.2016 fra <http://www.universitetsavisa.no/student/article39754.ece?device=pc>
- Nærings- og fiskeridepartementet "standardisering" (2013). Hentet 09.04.2016 fra https://www.regjeringen.no/no/tema/naringsliv/handel/nfd---innsiktsartikler/handel-i-eos/akkreditering_og_standardisering/id645151/
- OECD. (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining effective teachers*. Hentet 17.06.2016 fra <http://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>
- Rautaskoski, P. (2010). Observasjonsmetoder. I L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder, Empiri og teoriutvikling* (s. 81-99). Oslo: Gyldendal Akademiske.

- Regjeringen.no. (2009). *Faktablad: Stortingsmelding om læreren - rollen og utdanningen*. Regjeringen.no Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/faktaark-stortingsmelding-om-lareren/id545075/>.
- Røvik, K. A. (1998). *Moderne organisasjoner : trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlag.
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt norsk tidsskrift*. (31). s.30-43.
- St. Meld. Nr. 11 (2008-2009). (2009). Læreren – rollen og utdanningen. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Sæther, A. K. (2012). Ap og Høyres skolepolitikk. Hentet 09.03.2016 fra Utdanningsforbundet website: <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Andre-artikler/Forskjellene-pa-APs-og-Hoyres-skole/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ulvik, M. (2008). Hvorfor vil ikke lærerne jobbe i skolen? hentet 12.05. 2016 fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2008/september/-hvorfor-vil-ikke-larere-jobbe-i-skolen/>
- Ulvik, M. & Smith, K., (2011) Å undervise om å undervise. *Utdanningsforskning.no* hentet 01.07.2016 fra <http://utdanningsforskning.no/artikler/a-undervise-om-a-undervise/>
- Zondag, A., & Korsgaard, H. (2011). ”Reservestyrken” av lærere. Oslo Kunnskapsdepartementet/TNS Gallup

Vedlegg

Vedlegg 1: NSD

Vedlegg 2: Samtykkeskjema for informanter

Vedlegg 1.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Heald Høfages gate 29
N-5007 Bergen
Norslag
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Håkon Leiulfsrud
Institutt for sosiologi og statsvitenskap NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 12.10.2015

Vår ref: 44623 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44623	Lektorutdanning ved NTNU, Praksissjakk
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Håkon Leiulfsrud
Student	Astrid Bratberg

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontore / District Offices:

OSLO NSD: Universitet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uo.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kyre.svarvalhet@ntnu.no
TROMSØ NSD: SUF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@uifh.uib.no

Vedlegg 2.

Samtykkeskjema for informanter til masteroppgave i sosiologi.

Navnet mitt er Astrid Bratberg og jeg studerer sosiologi ved NTNU. Denne høsten og kommende vår skal jeg skrive masteroppgave i sosiologi, med tema lektorutdanningen ved NTNU. Jeg skal undersøke hvordan lektorutdannerne arbeider for å implementere statlige standardisering inn i sin utforming av lektorutdanning. For å undersøke tematikken standardisering i lektorutdanningen ønsker jeg å snakke med lektorutdannerne og lektorstudenter. Jeg vil i tillegg analysere dokumentene som utgjør rammeverket rundt lektorutdanningen, Rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13, Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8-13 og St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen*. Spørsmålene vil omhandle din hverdag som lektorutdanner/lektorstudent og hvilke utfordringer du møter i løpet av hverdagen. Hvordan dere forholder dere til retningslinjer/rammeverket og hvordan det brukes i lektorutdanningen. Under intervjuene kommer jeg til å bruke båndopptaker for å deretter transkribere opptakene.

Opplysningene fra intervjuene vil kun bli bruk i denne masteroppgaven og vil bli slettet etter at jeg er ferdig med datamaterialet. All informasjon om deg som informant vil bli anonymisert og kan ikke bli sporet tilbake til deg. Det er frivillig å delta i prosjektet, og skulle du endre mening underveis kan du trekke deg fra prosjektet. All informasjon vil da bli slettet. Dette prosjektet er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Hvis du har spørsmål, kontakt meg via epost på

Eller via telefon

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet og sier meg villig til å delta.

Navn og dato.