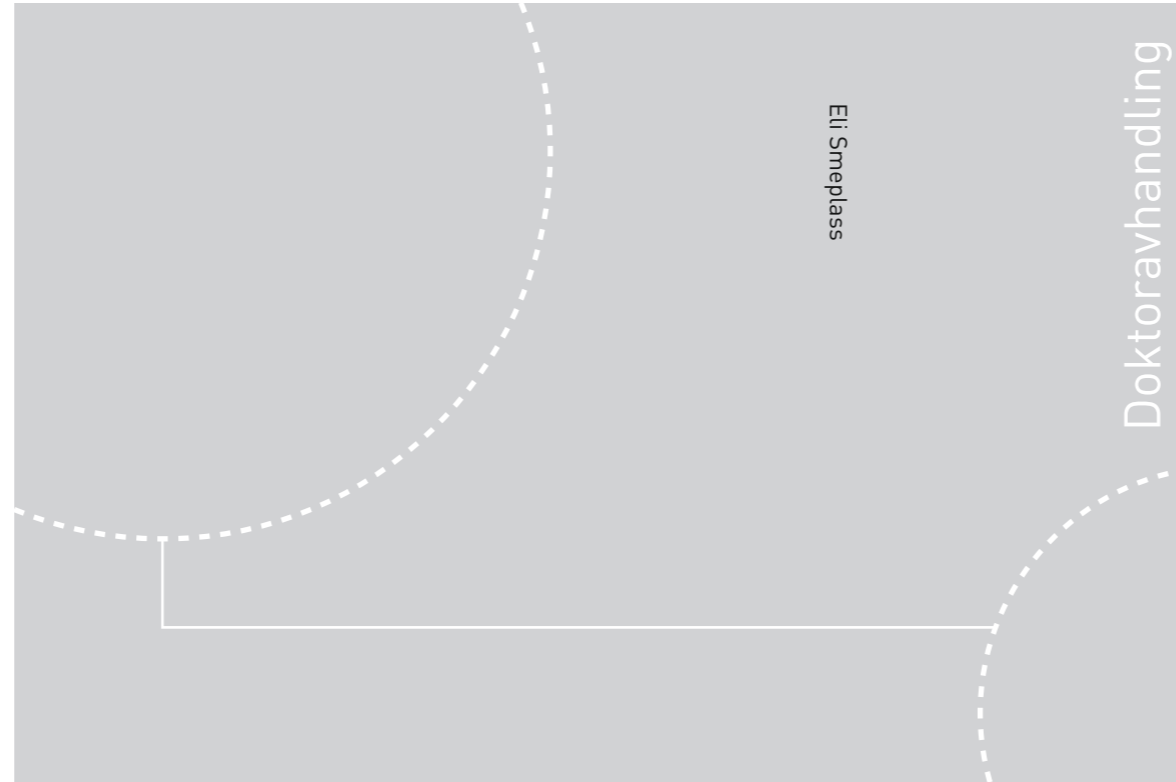


ISBN 978-82-326-3448-4 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-3449-1 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181



Doktoravhandling ved NTNU, 2018:330

Eli Smeplass

Konstruksjonen av den problematiske lærerutdanningen

Lærerutdanningen i et institusjonelt og politisk landskap

 **NTNU**
Kunnskap for en bedre verden

Doktoravhandling ved NTNU, 2018:330

 NTNU

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Avhandling for graden
philosophiae doctor
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

 **NTNU**
Kunnskap for en bedre verden

Eli Smeplass

Konstruksjonen av den problematisk lærerutdanningen

Lærerutdanningen i et institusjonelt og politisk
landskap

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, november 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

© Eli Smeplass

ISBN 978-82-326-3448-4 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-3449-1 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2018:330

Trykket av NTNU Grafisk senter

Forord

En avhandling er en kraftanstrengelse. Å få jobbe selvstendig med mitt helt egne prosjekt over så lang tid har vært en stor lykke. Hver dag har jeg gledet meg til å ta fatt på arbeidet, og prosjektet har beriket mitt liv og min tilværelse. Jeg har trivdes godt på Institutt for sosiologi og statsvitenskap, og priser meg lykkelig for dyktige kolleger og en imøtekommende administrasjon.

Skole og utdanning har alltid vært en av mine store interesser, som organisasjon, sosial arena og samfunnsfenomen. Da jeg startet å forske på lærerutdanningen, var jeg innstilt på å lære enda mer om hvordan utdanningssystemet fungerer. Mer enn noe annet vil jeg si at doktorgradsprosjektet har vært lærerikt. Det er ikke alt som er tilgjengelig gjennom å lese og studere, og ved å snakke med sentrale aktører og stemmer i utdanningsfeltet blir kompleksiteten enda mer tydelig. Jeg håper at dette prosjektet kan bidra både til å åpne opp noen av de antakelsene som eksisterer om norsk skole og lærerprofesjonen. Spesielt kritisk burde man være til de mange negative beskrivelsene av et skolesystem som ikke holder mål, og en lærerstand som ikke har den rette kompetansen. Det er så mange ting som virker i skolens organisering og det er mange dyktige lærere og lærerutdannere som hver eneste dag bidrar til at skolen fungerer. Uten disse menneskenes motivasjon og forventninger til hva de skal utrette i skolen er ingen politikk, uansett hvor velmenende den er formulert, mulig.

Dette prosjektet er skapt i møte mellom meg og min veileder, Håkon Leiulfstrud. Takk for god oppfølging og inspirasjon, veiledning og utholdenhet. Det er få som har samme kapasitet og oversikt som deg og den samme åpne og kreative tilnærmingen til sosiologien som du har. Jeg har stor respekt for ditt arbeid og dine tilnærminger. Det har vært en stor ære å få arbeide med deg i dette prosjektet. Raimund Hasse ved Universitetet i Luzern i Sveits har vært min biveileder. Han har lest og kommentert mitt arbeid underveis, og kommet med spennende perspektiver som har bidratt til å gi studien retning og form.

Jeg vil gjerne takke min ektemann og beste venn, Thomas. Du holder ut med meg i hektiske og slitsomme perioder. Det er jeg veldig takknemlig for. Takk for at du har lært meg at hvis man arbeider hardt, må man slappe enda mer av når man har fri.

Jeg vil også benytte anledningen til å takke alle informantene mine. Noen har jeg vært i kontakt med både to og tre ganger. Uten deres tid og fortellinger hadde ikke dette prosjektet vært mulig.

Alle mine besteforeldre er eller var lærere. Det fremstår for meg som en litt finurlig sammenheng, men kanskje har min interesse for skole og lærere noe med det å gjøre. Jeg vil gjerne dedikere denne avhandlingen til dem; Ninny Liv Riedl, Roald Riedl, Johan Egil Smeplass og Bjørg Smeplass. Johan Egil, min farfar, gikk bort under stipendiattiden min. Han var en god venn og samtalepartner, og er dypt savnet.

Takk til kaffe-komiteén, Signe Ringdal Bergan, Kristina Sunde Støverstein og Eline Drury Løvlien for gode stunder og viktige samtaler de siste årene. Sigrunn Tvedten og Anna Rapp har inngått i en forskergruppe hvor vi har lest og kommentert hverandres arbeid. Takk for gode møter og spennende samtaler. Ida Marie Henriksen, du har vært en viktig støttespiller for meg. Marlen Toch-Marquardt likeså. Jeg vil også takke Oddrun Strand, førstekonsulent ved instituttet, som er utrolig god til å se løsninger og skaper et arbeidsklima som er helt essensielt for å få arbeidshverdagen til å gå rundt. Bent Olsen er en betydningsfull samarbeidspartner fra tiden jeg jobbet ved Pedagogisk institutt. Han har lest deler av avhandlingen, og bidratt med viktige perspektiver og tilbakemelding. Arve Hjelseth har lest avhandlingen i sin helhet. Takk for gode innspill og for at du alltid sier ja. Takk til Sosiologisk poliklinikk og ProtestPub som på ulike måter har bidratt til at jeg utvikler meg som forsker og sosiolog. Takk til familien min, Tyra og Tristan, mor, far og søstrene mine, Ingri, Astri, Bjørg og Randi. Deres støtte betyr all verden for meg.

Trondheim, mars 2018

Eli Smeplass

Sammendrag

Norsk lærerutdanning er under stort press fra media, politikere og ett offentlig utdanningssystem opptatt av hvordan man kan gjøre reformere og forbedre norsk skole og lærerutdanningen. Her er det av sosiologisk interesse å rette fokuset på hvordan problemer og løsninger defineres av ulike aktører tilknyttet lærerutdanningen og lærerprofesjonen. Ett ensidig fokus på lærerutdanningens formelle organisering, og hvordan ting *burde* være, gir et lite nyansert bilde av de faktiske utfordringer lærerutdanningen og nyutdannede lærere møter i praksis. Studiens to forskningsspørsmål er 1) Hvilke forståelser av problemer og løsninger har sentrale aktører i lærerutdanningen og i utdanningsfeltets institusjonelle omgivelser? og 2) Hvordan verdsettes og omsettes læreres kompetanser i og utenfor skolen?

Når det gjelder forskningsspørsmål 1 viser studien at lærerstudentene og lærerutdannerne møtes av motstridende forventninger knyttet til spørsmålet om hva lærerutdanningen er og bør være. Mange studenter starter ved utdanningen ut i fra sin interesse for barn og unges oppvekstvilkår og trivsel i skolen. Et økt faglig fokus i lærerutdanningen fører til at deres pedagogiske kompetanse og interesser miskjennes og underkommuniseres. De må selv bygge bro mellom en økende akademisk orientert opplæring og et praksisfelt i skolen hvor de må beherske en hel rekke praktiske utfordringer som ikke gis prioritet i lærerutdanningen. Lærerutdannerene har en delvis annen oppfatning enn studentene om formålet med lærerutdanningens organisering. Lærerutdannerne må både forholde seg til organisatoriske og ytre politiske målsetninger i sin yrkesrolle. Spriket mellom hva man sier man gjør og praksis blir dermed løst koblet.

Analysene knyttet til forskningsspørsmål 2 viser hvordan læreres kompetanser kan omsettes i og utenfor skolen. Utdanningen motiverer og kvalifiserer til ulike karrierer. Dette belyser frafall fra læreryrket som et mer sammensatt fenomen.

Prosjektet kombinerer metodiske tilnæringer gjennom tematisk analyse av dokumenter, fokusgruppeintervju, dybdeintervju og spørreskjema. Ved å sammenligne stemmene til ulike aktører tilknyttet lærerutdanningen utfordres ideen om en lærerutdanning i krise.

Nøkkelord: *Lærerutdanning, utdanningspolitikk, nyutdannede lærere, nyinstitusjonell teori, avkobling*

Summary

During the last decades, the Norwegian teacher education has been placed under increasing media and political pressure, and has been subject to frequent reforms. Political interventions into the school system are based on assumptions of what problems school systems' face, and how to improve their overall quality.

The thesis addresses two research questions. Firstly, *how central actors perceive problems and solutions in the teacher education and its institutional environment*. Secondly, it asks *how teachers' capabilities are appreciated and valued inside and outside the school sector*.

A focus on formal organisation and on how things ideally *should* be tends to disregard the challenges faced by teachers and other actors within the teacher education. The analysis shows how central actors *decouple* their practices and understandings from the official framework, challenging official definitions of problems with their own conceptions. While the teachers' educators seek legitimacy through local implementation of the official framework, students are subject to contradictory expectations. Many have chosen a teacher career based on an interest for children's wellbeing in schools. Their pedagogical competences and interests are taken for granted, and it is up to them to bridge the gap between an increasing academic focus in the education and other practical challenges in the profession. Teachers' competencies are appreciated both within and outside the school context. The fact that educated teachers often pursue other careers shows how the education rather qualifies for other sectors, opening for a more nuanced view on dropout.

There is an extensive number of students leaving the education, as well as teachers leaving the profession after a few years. Several political measures are taken to improve the quality of the education and to recruit more teachers to the profession, based on assumptions of organizational insufficiency. The political interest in *dropout* from the teacher education and the teaching profession is premised on the idea of a crisis in the educational and school system. The results in this dissertation suggest that this is a highly problematic conclusion. The credentials acquired in the teacher education is also in demand outside of the school system, demonstrating a public trust of the broader repertoire of skills associated with teachers.

The study is based on thematic analysis of documents, focus group interviews, in-depth-interviews and questionnaires. By comparing the narratives of different actors such as teacher students, teacher educators, educational supervisors, bureaucrats and teachers outside the school sector, the study challenges the widespread notion of a teacher education in crisis.

The thesis consists of eleven chapters.

Chapter 1 is the *Introduction*. Here I briefly discuss how the theoretical backdrop has informed research questions and methodological design. I explain the difference between institution and organization with the emphasis on the interpretive focus within the neo-institutional tradition, and a notion of internalization of social structures (Berger & Luckmann, 1967). Furthermore, the chapter explains the overall focus on *actors*, *agency* and social *norms* as both constraining and enabling.

Chapter 2 focuses on the *Existing Research*. I divide the research on the educational system and the teachers' education into economic-, pedagogical-, sociological- and institutional approaches, and discuss how these four research fields enable different attitudes to research questions related to education.

Chapter 3 - *Theoretical Inspirations* gives a description of the *neo-institutional framework* and outlines the concept of *problematization*, before describing how the use of theory has allowed for a more open approach to the research questions. The chapter also outlines five central concepts for the thesis: institutional myths, isomorphism, decoupling, agency and irrational actors.

In Chapter 4 – *Methodology* I present the five approaches used in the study: focus group interviews, in-depth-interviews, document analysis, qualitative written accounts, and questionnaires. I also describe how an explorative research design contributed to a more open investigation of the teachers' education through my use of theorizing, casing and thematic analysis.

Chapter 5 - *The Relationship between Educational Policy and the Teacher Education* outlines the historical and contemporary relationship between education policy and teachers' education. The main focus of the chapter is how teachers' education is perceived as an integral part of reaching goals set forth in educational policy, and how this education policy is influenced by ideas of an international market, marked by globalization and technological progress. As a result of an increasing focus on goal attainment and internationalization, the last twenty years has seen an increasing amount of government intervention into the sector in Norway. The chapter concludes that the bureaucratic state power over the teacher education is upheld by economic concerns of effectiveness and school results.

Chapter 6 is called *Problematizations in Educational Policy Documents*, and contains an analysis of how teacher and teacher education's purpose and challenges is politically defined. Main discourses on problems in the school systems are identified as follows: I) inadequate goal attainment II) in regards to social inequality III) teachers' implementation and IV) in comparison to other countries. I also identify four discourses on problems in the teacher education: V) problems with the students, VI) unsatisfactory national standardization, VII) in regards to organizational aspects, and VIII) compared to other countries. The analysis illustrates how the teacher is being constructed in relation to educational policy, and how knowledge- and governance discourses is used to legitimize teacher educational reforms.

Chapters 7 – *Actors' Perspectives*, and 8 – *Institutional Adaptation* both focus on the consequences of the politically constructed problems. Chapter 7 is an analysis of interview data showing how different actors understand their own role and translate ideas of their societal function. The chapter reveals that the teacher education is under both internal and external pressure, creating legitimacy challenges for the actors involved. Chapter 8 explains three different cases of adaptation and institutional *decoupling*. The first case illustrates how teacher students are deemed irrational because their practical orientation diverges from a political focus on increasing their subject specific knowledge. Secondly, *dropout* from the profession is, in contrast to the unilateral political focus on its downsides, regarded as a necessary mechanism, as actors find that dropout from the education program ensures teachers with the appropriate focus and motivation. Lastly, as actors are solely focusing on formal structures and frame work implementations in schools, I present a case of bureaucratic unawareness of the complexity of the organizational structure.

In Chapter 9 – *Teachers outside the School*, I examine how teachers working in other sectors succeed in the labour market. Their educational background can be translated into a professional capital sought for in other sectors. The chapter concludes that these teachers work outside schools as a result of pull- rather than push factors. I then discuss how these findings represent a stark contrast to statistical and economic models where the teacher education is considered inadequate in its current organization.

Chapter 10 is named *Professionalism, Role Expectations and Competence Turnover for Novice Teachers*. Here, the focus is on novice teachers after their first year of teaching in schools. The need for increased subject specific knowledge is a central tenant of the teacher education reform. However, I find that novice teachers primarily experience practical challenges, and are

required to teach subjects with which they have no educational experience. The analysis reveals how newly educated teachers have to be willing to adapt to the institutional environment in the school sector, where other organizational principles are prevailing. This illustrates how the political preoccupation with a more academic teacher education overlooks the actual challenges teachers face in transitioning to the labour market.

Chapter 11 – *A Teacher Education in Crisis?*, is the last chapter of the thesis. Here I discuss the difficulties with governing the school sector through political reforms, and the consequences of how problems are politically constructed. The challenges different agents report within the institutional environment of the teacher education reveals that the education is suffering under pressure *because* of these constructions. Their dilemmas and associated strategies to function within the existing framework shows how the teacher education operates within a complex institutional environment. Actors who are met by contradicting expectations can simply decouple their practices from the official structure. The chapter concludes that as long as the educational policy is driven by ideas of a rational organization and a widespread focus on measurable output, there will be a gap between actors' other normative resources and the official framework.

Keywords: Teacher education, educational governance, novice teachers, neo-institutionalism, decoupling

Innhold

Forord	i
Sammendrag	iii
Summary.....	iv
Figurer og tabeller	5
Kapittel 1 – Introduksjon	7
1.1 Innledning.....	7
1.2 Institusjonelt fokus på lærerutdanningen	8
1.3 Institusjon og organisasjon.....	10
1.4 Aktør, aktørskap og normer	12
1.5 Forsknings spørsmål.....	14
1.6 Avhandlingens struktur	15
Kapittel 2 – Tidligere forskning.....	19
2.1 Innledning.....	19
2.2 Økonomiske perspektiver.....	19
2.3 Pedagogiske perspektiver	22
2.4 Sosiologiske perspektiver.....	26
2.5 Institusjonelle tilnærminger.....	28
2.6 Kontraster i forskningen.....	30
Kapittel 3 – Teoretiske inspirasjoner	33
3.1 Teori som verktøykiste.....	33
3.2 Nyinstitusjonell teori	33
3.3 Konstruksjon av problemer	37
3.4 Sentrale begreper	39
3.4.1 Institusjonelle myter	39

3.4.2 Isomorfisme	42
3.4.3 Avkobling av aktiviteter	43
3.4.4 Aktørskap i moderne samfunn.....	47
3.4.5 Irrasjonelle aktører.....	52
3.5 Empiriske implikasjoner	54
Kapittel 4 – Metode	57
4.1 Introduksjon	57
4.2 Om å åpne for alternativer.....	57
4.3 Lærerutdanningens normer	59
4.4 Metoder og datagrunnlag	60
4.4.1 Fokusgrupper	60
4.4.2 Dybdeintervju	62
4.4.3 Dokumentanalyse	64
4.4.4 Kvalitative refleksjonsnotater.....	67
4.4.5 Kvantitative spørsmål	68
4.5 Metodisk og vitenskapsteoretisk inspirasjon.....	71
4.5.1 Theorizing.....	71
4.5.2 Casing	72
4.5.3 Tematisk analyse	74
4.6 Etske vurderinger	77
4.7 Analysestrategier.....	79
4.8 Metodiske refleksjoner.....	83
Kapittel 5 – Forholdet mellom skolepolitikk og lærerutdanning	87
5.1 Politisk styring og organisering av lærerutdanningen.....	87
5.2 Nyere skolepolitikk	88
5.3 Skolens utfordringer i et internasjonalt marked	91
5.4 Reform 2006: Kunnskapsløftet	93

5.5 Forhandlinger om lærerutdanningen	95
Kapittel 6 - Problemkonstruksjoner i utdanningspolitiske dokumenter	99
6.1 Problemkonstruksjoner	99
6.2 Problematiseringer av skolesystemet	100
6.2.1 Utilfredsstillende måloppnåelse	100
6.2.2 Sosial ulikhet	102
6.2.3 Problemer med lærernes implementering	103
6.2.4 Andre skolesystemer.....	105
6.3 Problematiseringer av lærerutdanningen.....	106
6.3.1 Problemer med lærerstudentene	106
6.3.2 Utilfredsstillende nasjonal standardisering.....	107
6.3.3 Organisatoriske aspekter ved lærerutdanningen.....	108
6.3.4 Komparasjoner med andre lærerutdanninger	109
6.4 Diskusjon: Nasjonale og internasjonale problemer.....	110
Kapittel 7 - Aktørperspektiver	113
7.1 Aktører i lærerutdanningen	113
7.2 Ulike studentkategorier og rekruttering	113
7.3 Det mangfoldige samfunnsoppdraget.....	116
7.3.1 Samfunnsoppdraget i skolen.....	116
7.3.2 Lærerens ansvar	121
7.3.3 Lærerutdanningens samfunnsoppdrag	123
7.4 Lærerstudentens usikkerhet.....	126
7.5 En utdanning under press	130
7.6 Diskusjon: Brytninger	134
Kapittel 8 - Institusjonelle tilpasninger.....	137
8.1 Eksempler på tette og løse koblinger	137
8.2 De irrasjonelle lærerstudentene.....	137

8.3 Frafall som nødvendig utsilingsmekanisme	142
8.4 Et byråkratisk perspektiv	145
8.5 Diskusjon: Avkobling og uoffisiell håndtering	149
Kapittel 9 - Lærere utenfor skolen	151
9.1 Innledning	151
9.2 Frafall som problemkonstruksjon	151
9.3 Utvalg og casing	153
9.4 Ulik erfaring fra skolen	156
9.5 Profesjonsidentitet	158
9.5.1 Opplevelser av utdanningen	158
9.5.2 Læreryrkets status	159
9.5.3 Speiling i lærerrollen	159
9.6 Arbeidsmarkedet for lærere	162
9.7 Diskusjon: Politisk problem eller individuell ressurs?	165
Kapittel 10 - Profesjonalitet, rolleforventninger og kompetanseoversetting for nyutdannede lærere	167
10.1 Innledning	167
10.2 Normforståelser fra lærerutdanningen	168
10.2.1 Forberedt til hva?	169
10.2.2 Praksisfeltet som den viktigste læringsarenaen	173
10.3 Skolens komplekse organisasjonsstruktur og lærernes tilpasninger	175
10.3.1 Formell kompetanse og krav i skolen	175
10.3.2 Utfordringer som nyutdannet	178
10.4 Diskusjon: Den nye generasjonen lærere	182
Kapittel 11 – Konklusjon: En lærerutdanning i krise?	185
11.1 Innledning	185
11.2 Lærerutdanningens problemer	186

11.3 Myter og motsigelser.....	187
11.4 Aktørenes dilemma	189
11.5 Lærerutdanning som forhandlingslandskap	190
11.6 Studiens implikasjoner	193
11.7 Videre forskning.....	195
Litteraturliste.....	197
Appendix.....	215
Intervjuguider og spørreskjema.....	215
Intervjuguide 1	215
Intervjuguide 2	216
Intervjuguide 3	217
Intervjuguide 4	219
Intervjuguide 5	221
Intervjuguide 6	223
Intervjuguide 7	225
Spørreskjema 1	227
Vedlegg 1: Skriftlig informasjon om prosjektet til informanter	235
Vedlegg 2: E-post til informanter om refleksjonsnotater.....	237
Vedlegg 3: Tilbakemelding fra Personvernombudet NSD	239
Figurer og tabeller	
Figur 1 - Prosjektets fire analysefaser.....	80
Figur 2 - Organisasjonskart for skolesektor og lærerutdanningene	97
Tabell 1: Datagrunnlag	70
Tabell 2: Utvalget lærere utenfor skolen, stillinger	154

Kapittel 1 – Introduksjon

1.1 Innledning

Den norske lærerutdanningen kjennetegnes av store endringer og av aktører med til dels motstridende oppfatninger og interesser knyttet til dagens og framtidens lærerutdanning. I dette prosjektet utforskes lærerutdanningen med utgangspunkt i ulike aktørers forestillinger om hva læreren er og bør være.

Det er flere typer interesser og aktører som mener mye om hva en god lærer er, hva en god lærer kan – og ikke minst hva lærerens samfunnsoppdrag i skolen er. Dette påvirker lærerutdanningens organisering, innhold og forskningen som gjøres på området.

Fokuset i dette prosjektet er organiseringen av lærerutdanningen og aktørers tilpasninger i et institusjonelt landskap. Lærerutdanningen som institusjon er også fortellingene om den, like mye som organisasjonskartet, bygningene den organiseres i, universitetet eller høgskolen den organiseres under, lovene som regulerer hva en lærerutdanning skal undervise, og hvor mange studiepoeng en lærer må ha i ulike fag. Konstruksjoner av mening blir ofte tatt for gitt innenfor og utenfor organisasjoner, gjennom aktørers internalisering av strukturer og forventninger (Berger og Luckman, 1967). På den måten er institusjoner av stor betydning for å forstå individers oppfatning av objektive strukturer.

Prosjektet undersøker empirisk hvordan normsystemer oversettes av nyutdannede lærere, deres undervisere og veiledere ved lærerutdanningen, samt av lærere utenfor skolesystemet. Lærerutdanningen er en viktig premissleverandør for læreryrket. I dette perspektivet er det interessant å utforske hvordan ulike aktører omsetter normene i egne narrativer og bruker disse til å orientere seg i den komplekse organisasjonen skolen er.

Avhandlingens tittel refererer til et konstruksjonistisk sosiologisk perspektiv. Lærerutdanningens utfordringer ses i lys av at ulike aktører gjennom ulike perspektiver produserer ulike fortellinger om hva som kjennetegner den gode utdanningen, og om hva som må gjøres for at vi skal nå dit. Problematiseringer er på sin side en måte å konstruere en maktbalanse på. Ved å definere hva et problem er, skapes et bilde av en tilstand samtidig som det stadfestes at noe må endres. Problemkonstruksjonen og de tilhørende løsninger legitimerer politiske prosesser (Bacchi, 2012a), og bidrar til å opprettholde en eksisterende maktrelasjon. Lærerutdanningen er gjenstand for en rekke problemkonstruksjoner i politisk retorikk, i

medienes fremstilling og av andre aktører som er knyttet til utdanningen på ulike måter. Studien utforsker disse problemkonstruksjonene i et institusjonelt landskap og diskuterer hvilke konsekvenser disse forestillingene får for utdanningen og for utdanningens aktører.

Temaet utforskes på flere måter og fra ulike perspektiv. Prosjektets forskningsdesign reflekterer på denne måten motsetninger i lærerutdanningens institusjonelle landskap. Dette gjøres ved å undersøke hvordan ulike aktører søker legitimitet ved å fokusere på hvordan de omsetter og tolker konstruksjoner av lærerutdanningen og lærerrollen. I tillegg analyseres offentlige dokumenter, inklusive politiske og organisatoriske retningslinjer for å undersøke hvordan lærerkonstruksjoner gjøres i politiske diskurser og bidrar til legitimering av pågående endringsprosesser i utdanningen. Til sammen baseres analysene på intervjuer og analyser av data fra 65 ulike personer, og åtte sentrale politiske dokumenter. Et annet vesentlig fokus er oversetting av læreres profesjonskompetanse gjennom å undersøke møtet med arbeidslivet i skolen og i andre sektorer.

Ved å se på normer, forestillinger og myter om hva en lærer er og skal kunne, søker prosjektet å avmystifisere noen av de institusjonelle spenningsforholdene mellom lærerutdanningen og læreryrket. Gjennom en nyinstitusjonell teoretisk ramme rettes oppmerksomheten mot lærerutdanningen som en institusjon som legger føringer på tenkingen om læreren og styringen av profesjonsutdanningen.

1.2 Institusjonelt fokus på lærerutdanningen

Mye forskning gjøres på lærerutdanningen og skolen.¹ Det er samtidig få studier som ser på hvordan de institusjonelle rammebetingelsene legger føringer på karrierebanene til de som gjennomfører lærerutdanningen, til tross for uttrykte bekymringer for frafall fra læreryrket (Regjeringen, 2016b; Utdanningsforbundet, 2017). Det finnes også lite forskning på hva som påvirker profesjonens sosiale status i det politiske landskapet lærerutdanningen er en del av, med et økt politisk press blant annet etter innføringen av Kunnskapsløftet og internasjonal skoleorientering og sammenligning.²

¹ Gjennomgangen av tidligere forskning i kapittel 2 viser hvordan den forstås i økonomiske termer, i pedagogisk forskning, i sosiologiske perspektiver og i institusjonelle tilnærminger – samt gjennom evalueringer av lærerutdanningsreformene.

² Kapittel 5 handler om forholdet mellom skolepolitikk og lærerutdanning. Kapittelet redegjør for nyere skolepolitikk og diskuterer en økt styring av skolesektoren som følge av internasjonal orientering samt strukturelle endringer av utdanningssektoren i Norge.

Ulike vitenskapstradisjoner bærer på forskjellige grunnantakelser om hva som er sikker viten og hvordan man på best mulig måte kan nå frem til dette. Ikke alle perspektiver vinner frem i møte med politikktutforming, ettersom politiske tiltak må legitimeres som rasjonelle tiltak (Deephouse og Suchman, 2008; Meyer, 2010; Bacchi, 2012b). Grunnleggende forskjeller og eventuelle overlapp i forskningstilnæringer, gjør det mulig å utforske hvilke antakelser som brukes for å legitimere reformer i lærerutdanningen. Det gir også et viktig bakteppe for å tolke fortellingene til studiens aktører.

De nyutdannede lærerne er en interessant gruppe – de har fått med seg ballast fra utdanningen om hva en god lærer er, hva de burde kunne, og hva de skal få til i skolen. Deretter får de testet disse antakelsene og forestillingene i en ny kontekst i skolen. Hele utdanningen er tuftet på denne forberedelsen til å bli lærer. Et sentralt premiss er at når du går ut fra lærerutdanningen skal du tre inn i en annen institusjonell kontekst for å anvende dine ferdigheter som profesjonell lærer.

Nyinstitutionell organisasjonsteori har vært en viktig inspirasjon i dette forskningsprosjektet. Det har preget valg av teoretisk design, tilnærming til forskningsspørsmål, og tolkningen av de oppdagelser som ble gjort i møte med empirien. Erkjennelsen av hvordan organisasjoner ikke alltid oppfører seg slik de ideelt sett er tenkt, har formet studien. Ved å se på de institusjonelle omgivelsene, utforsker prosjektet spenninger mellom individ og struktur som blant annet skapes i møtet mellom de nyutdannede lærerne og skolen som organisasjon. Rammeplaner implementeres ikke direkte av aktører i den daglige driften av organisasjoner. Dette har bidratt til å så tvil om organisasjoner faktisk oppfører seg slik den offisielle politiske fortellingen om rasjonalisering og økt effektivisering tilsier. Et ensidig fokus på formell struktur overser de komplekse sosiale prosesser som organisasjoner også består av.

Oppblomstringen av nyinstitutionell organisasjonsteori kan ses som en reaksjon på hvordan modeller for sosial og organisatorisk handling har sett på aktører som autonome og rasjonelle, på jakt etter å realisere sin egeninteresse (Meyer og Rowan, 2006b: 1). Denne økonomiske antakelsen har lenge stått sterkt i institusjonell analyse, men har tydelige begrensninger med hensyn til å forklare variasjoner i atferd og for å kunne utforske alternative måter å forstå organisasjoners formål på. Ett av de sentrale problemene i organisasjonsteori er å forklare forholdene som skaper en rasjonalisert formell struktur. I konvensjonell organisasjonsteori var det innebygde antakelser om at slik struktur er den mest effektive formen for koordinering (Meyer og Rowan, 1977: 340). Det nyinstitutionelle bruddet med disse antakelsene og

etableringen av nye felles begreper har gjort det mulig å forske på organisasjoner utover den spesifikke organisasjon, og se på hvordan organisasjoner i moderne samfunn oppfører seg og ser ut i en bredere forstand. Mens man tidligere tok organisasjoners strukturelle egenskaper for gitt, har man etter hvert åpnet opp for å se på strukturer som avhengige variabler. Organisasjoner er ikke isolerte enheter, men inngår i komplekse åpne systemer (Scott, 1975). På denne måten har også organisasjonsanalysen kunnet ta steget videre fra idealtypiske og økonomiske antakelser mot en utvidet og mer utforskende tilnærming.

Ideen om nyttemaksimerende rasjonelle aktører kan ikke forklare hvordan sosiale og organisatoriske strukturer skaper rammebetingelser for grupper av aktører som handler på bakgrunn av normer eller institusjonelle betingelser. Dette er særs relevant for å undersøke lærerne som på den ene siden deler noen rasjonaliteter og felles forståelser for hva en god lærer er og hva formålet med undervisning og skolegang er, samtidig som det kan være variasjon i hvordan skolens samfunnsoppdrag tolkes og operasjonaliseres. Aktørene forteller om sine forståelser, og handler ut ifra noen forventninger som de selv omsetter i lærerutdanningens maktrelasjoner. Deres normer brukes til å se på lærerutdanningen som et mer dynamisk landskap enn hva offisielle organisasjonskart signaliserer. Som representanter for aktørgrupper bygger individene i studien bro mellom det offisielle og uoffisielle i lærerutdanningen, gjennom ideene de uttrykker og sine symbolske handlinger.

Skolen er en svært kompleks organisasjon, og det vises ofte til at lærerutdanningen må endres som svar på nye utfordringer i samfunnet og i skolen. Gitt det økende fokuset på kunnskap som samfunnsnytte og kapital i en globalisert verdensøkonomi (NOU 2014:7), er også de institusjonelle premissene for lærerprofesjonen i endring (se eks. NOU 1996:22; St.meld. nr. 16, 2001-2002; NOKUT, 2006; Regjeringen, 2016a). Ved å se på de institusjonelle omgivelsene er det mulig å utforske den symbolske verdikampen om lærernes profesjonalitet. Samtidig er det et viktig bakteppe hvordan dagens byråkratiske, teknokratiske system stadig tar sterkere grep om lærerutdanningens innhold.³

1.3 Institusjon og organisasjon

To sentrale begreper i avhandlingen er institusjon og organisasjon. Mens *institusjon* i dagligtale hovedsakelig betegner konkrete innretninger som sykehus eller en skoler, brukes det i

³ Dette er tema i kapittel 5 – Forholdet mellom skolepolitikk og lærerutdanning.

samfunnsvitenskapen i en mer abstrakt og utvidet betydning (Skirbekk, 2017). I begrepets vide betydning kan en institusjon defineres som et sett med normer og en sosial praksis som regulerer måten samfunnsmedlemmer løser viktige og tilbakevendende oppgaver på (Ibid.). I nyinstitusjonell teori er institusjoner på den ene siden miljøer som former og regulerer organisatorisk interaksjon og utveksling (Scott, 2001; Abrutyn, 2014), på den andre siden er institusjoner prosessuelle myter (Meyer og Rowan, 1977). Mens eldre institusjonell teori betraktet institusjoner som objektive strukturer som eksisterte uavhengig av menneskers handlinger, er det i nyinstitusjonell teori fokus på hvordan institusjoner fylles med mening gjennom kognitive prosesser hos individer (Meyer og Rowan, 2006a).

Tidlige forsøk på å studere og beskrive institusjoner handlet ofte om å sammenligne samfunnsinstitusjoner som var felles for vestlige samfunn som slektskap, politikk, religion, økonomi, lover og utdanning og analyserte disse som avgrensede enheter. Forskere har etter hvert begynt å se på klynger av organisasjoner som organisatoriske miljø (Abrutyn, 2014: 1-4). En institusjon kan forstås som et bredere men samtidig noe vagere begrep; som et miljø som er sammensatt av skripter eller kulturelle myter (Meyer og Rowan, 1977). Som en motpol til et syn på utdanningssystemet kun som en sosialiseringsarena, utviklet blant andre John W. Meyer (Meyer, 1977; Meyer og Scott, 1983; Meyer, 1986; Meyer og Jepperson, 2000; Meyer, 2010) et *systemperspektiv*, som heller betrakter utdanningssystemet som en institusjon. Lærerutdanningen er en del av dette utdanningssystemet og av skolens institusjonelle landskap. I moderne samfunn er utdanning en høyt utviklet institusjon som har et komplekst nettverk av regler som skaper offentlige klassifiseringer av personer og kunnskap, og er med på å definere hvilke personer som har tilgang til verdsatte stillinger i samfunnet (Ibid.). Ved å se på institusjonaliseringen i det moderne utdanningssystemet argumenterer John W. Meyer for at det heller består av institusjonaliserte riter eller ritualer. Han viser til hvordan symbolske handlinger omformer sosiale roller gjennom forskjellige seremonier (Meyer og Rowan, 1977). Seremonier i denne sammenhengen sikter til handlinger som utføres på en måte som svarer til en felles enighet om hvordan ting skal gjøres. Den seremonielle praksis er derfor også gjenstand for en menighetskonstruksjon, som svarer til institusjonelle forventninger og ideer om rett og galt. Gjennom et slikt institusjonsbegrep blir det mulig å se på prosessene som skaper stabilitet og gir legitimitet til lærerutdanningen mer spesifikt, men også til andre deler av utdanningssystemet som er sammensatt av forskjellige mer eller mindre institusjonaliserte forståelser.

I dagligtale brukes begrepet *organisasjon* synonymt med juridiske enheter, mens man i samfunnsvitenskapene bruker begrepet om et kollektiv som er bygd opp for å fremme ett eller flere formål, eller sett av verdier (Berg, 2017). Noen bruker også organisasjon synonymt med byråkrati (Ibid.).⁴ Organisasjonsteori og organisasjonsforskning har vært opptatt av å beskrive og forklare organisasjonsatferd, og er tverrfaglig influert.⁵

Nyinstitutionell sosiologi mer spesifikt gjenopptar ideen om kontekstbundet rasjonalitet som ble utviklet i den klassiske sosiologiske perioden og som kan spores tilbake til Emile Durkheim (1895) og hans interesse for å studere sosiale fakta som objektive dimensjoner (se eks. Meyer og Rowan, 2006a; Powell og DiMaggio, 2012; Abrutyn, 2014). Felles for de nyinstitutionelle tilnærmingene er fokuset på institusjoners betydning i det moderne samfunnet, samt at menneskers konstruksjoner og forståelser av institusjoner er av like stor betydning som formelle intensjoner og deres definerte formål for organiseringen. Ved å se på lærerutdanningen som en organisasjon og del av et institusjonslandskap er det derfor relevant å både se på de formelle strukturene og hvordan organiseringen og lærerrollen oppfattes av ulike aktører.

På den ene siden er organisasjoner fastsatte rammer for hvordan en eller flere oppgaver skal løses, og i lærerutdanningens tilfelle er det formelle mandatet å produsere lærere for skolen. Dette påvirker hvordan ulike aktører oppfatter formålet med organisasjonens aktiviteter som undervisning, klassifisering og adgangsregulering til utdanningen og yrket. På den andre siden legger organisasjoner føringer for hvordan individer oppfatter normer og forventninger som ligger i måten disse aktivitetene er lagt opp på. Lærerutdanningen består som organisasjon både av disse organisatoriske rammene, de formelle prinsippene og de tilhørende normer knyttet til disse.

1.4 Aktør, aktørskap og normer

Studien innlemmer ulike aktører knyttet til lærerutdanningen. En *aktør* kan være et individ, en organisasjon, et mindre formalisert kollektiv, knyttet til en rolle eller en posisjon.⁶ Avhandlingen undersøker både institusjonelle og individuelle aktører. *Aktørskap* er en

⁴ Max Weber (1958) fremholdt at selv om alle moderne byråkratier er organisasjoner, er ikke alle organisasjoner byråkratier.

⁵ Feltet er preget av et mangfold av metodiske tilnærminger og forståelser, og bygger blant annet på økonomisk teori, teorier om byråkrati, administrasjons- og styringsteori, sosialpsykologi, sosiologi og statsvitenskap.

⁶ I underkapittel 3.4.4 *Aktørskap i moderne samfunn* diskuteres begrepet ytterligere som en moderne konstruksjon.

oversettelse av begrepet *agency*, og handler om hva aktørene foretar seg innenfor foreliggende rammer eller føringer, også ved å anvende disse rammene som ressurser i handlingssituasjonen (Giddens, 1984). Aktørene gjør sitt aktørskap på ulike nivå i organisasjonen, og forholder seg til flere konstruksjoner samtidig når de omsetter sine profesjonsforståelser. De sosiale konstruksjonene får ulike konsekvenser på forskjellige nivå i organiseringen, knyttet til ulike aktørers handlinger.

En viktig erkjennelse i den nyinstitusjonelle teoritretningen er at den rasjonelle aktør blir tatt for gitt (Meyer, 2010). Individet tror de tar autonome valg, men handler samtidig i et begrenset rom. Forholdet mellom aktør og struktur, mellom mikro- og makronivå er sentrale spørsmål i sosiologien. Det er samtidig mulig å studere sosiale systemer både som resultat av institusjonaliserte strukturer, og som et resultat av aktørskap (Mouzelis, 2003). Giddens (1984) skriver om hvordan sosial struktur både er begrensende og mulighetsskapende. I dette perspektivet er normer ressurser som kan tas i bruk av aktører, men som samtidig legger begrensede premisser for handling.

Normer handler om de regler eller forventninger som danner grunnlag for felles forståelse og muliggjør samhandling. I et aktørorientert perspektiv kan begrepet om normer brukes for å forklare aktørers konformitet og handlingsmønstre, men det kan samtidig være vanskelig å skape et bilde av et sammenhengende normsystem (Sohlberg, 2018). I et systemperspektiv kan normer forstås som del av et funksjonelt system, hvor normene produserer en sosial orden som hjelper systemet å bestå over tid (Ibid.). I avhandlingen forstås normer som noen delte forståelsessystemer som aktører i lærerutdanningen bruker. Disse er allikevel ikke universelle. Formelle normer uttrykkes gjennom standarder og krav, mens uformelle normer er andre delte forståelser av hvordan ting burde være. Aktørenes egne forventninger er uttrykk for slike normer og er derfor også gjenstand for empirisk analyse. Et begrep om normer i relasjon til *institusjonaliserte myter* (Meyer og Rowan, 1977) brukes for å åpne opp antakelser om den formelle organisasjon og den rasjonelle aktør. Forståelser av læreren og lærerutdanningen er historisk forankret i ulike interesser og er en kompleks konstruksjon. Et fokus på normer er således en analytisk inngang for å a) identifisere mønstre i måten aktørene forstår organisasjonen, og for å b) undersøke spenningsforhold mellom det formaliserte og det uformelle.

1.5 Forsknings spørsmål

Som tittelen på monografien bevitner, er konstruksjoner av problemer en avgjørende inngang for avhandlingen. Fremfor å tre inn i eksisterende forestillinger om en lærerutdanning i krise, er det nettopp slike forestillinger som er gjenstand for analyse. Kjennskap til de rådende tradisjonene og dominerende perspektivene på lærerutdanningen har vært et viktig bakteppe for å foreta et epistemologisk brudd med de dominerende posisjonene innenfor lærerutdanningens institusjonelle omgivelser (Bourdieu, Chamboredon og Passeron, 1991). Aktørene knyttet til lærerutdanningen er dessuten orientert ut ifra disse konstruksjonene og bruker disse for å legitimere egen og andres praksis, eller for å avkoble sine forståelser og handlinger fra institusjonaliserte myter om hva en god lærer er og hvordan utdanningen kan bidra til å oppnå noen forestilte idealer for rasjonell styring. Studien sammenligner derfor fortellinger fra forskjellige aktører knyttet til lærerutdanningen samt lærere som beveger seg mellom lærerutdanningens institusjonelle omgivelser til skolen.

Studien orienteres av to forskningsspørsmål. Det ene tar sikte på å utforske aktørskap på ulike nivå i denne organiseringen, og knytte aktørenes forståelser til det institusjonelle landskapet.

Forskningsspørsmål 1: Hvilke forståelser av problemer og løsninger har sentrale aktører i lærerutdanningen og i utdanningsfeltets institusjonelle omgivelser?

Det andre forskningsspørsmålet fokuserer deretter på konsekvensene av disse forståelsene og handler om møtet mellom offisiell og uoffisiell profesjonskompetanse og arbeidsliv.

Forskningsspørsmål 2: Hvordan verdsettes og omsettes læreres kompetanser i og utenfor skolen?

Forskningsspørsmål 1 er gjennomgripende i alle kapitlene, og belyses eksplisitt i kapittel 6, 7 og 8 – hvor fortellingene til nyutdannede lærere, læreres undervisere og veiledere, samt byråkrater fra Utdanningsdirektoratet, til sammen danner et sammensatt bilde av lærerutdanningens institusjonelle premisser og dens organisering. Det andre forskningsspørsmålet belyses først og fremst i kapitlene 9 og 10, som undersøker henholdsvis karrierevalg og arbeidsmarked for lærere utenfor skolen og overgangen til arbeidshverdagen i skolen for nyutdannede lærere.

1.6 Avhandlingens struktur

Avhandlingen består av ytterligere ti kapitler.

Kapittel 2 – *Tidligere forskning*, er en gjennomgang av tidligere forskning på utdanningsfeltet og lærerutdanningen. De mange ulike perspektivene som eksisterer i forskningen på skole og lærerutdanning er delt inn i fire ulike kategorier; økonomiske-, pedagogiske-, sosiologiske- og institusjonelle tilnærminger. Kapitlet gir et overblikk over de ulike inngangene til forskningen på lærerutdanning og skole, og avsluttes med en kort diskusjon om hvordan forskningen også representerer interesser som skaper definisjonskonflikter om lærerens rolle i samfunnet.

Kapittel 3 – *Teoretiske inspirasjoner*, redegjør for de teoretiske rammene som er benyttet i dette prosjektet, i hovedsak inspirert av nyinstitusjonell teori. Innledningsvis forteller jeg om hvordan teorien har blitt brukt for å åpne opp for utvidede tolkninger av lærerutdanningen som en del av et større system. Kapitlet inkluderer også en presentasjon av *problemkonstruksjon* som er en diskursiv analyseinspirasjon. Fem sentrale begreper i studien diskuteres i respektive underkapitler; institusjonelle myter, isomorfisme, avkobling, aktørskap og irrasjonelle aktører. Avslutningsvis pekes det på hva de empiriske implikasjonene med det teoretiske rammeverket er, og begrunner hvordan studien kan berøre flere analysenivå i lærerutdanningens organisering, fra aktørstemmer til diskursive konstruksjoner på politisk nivå.

Kapittel 4 – *Metode*, presenterer data og de fem tilnærmingene analysene er basert på. Deretter følger en beskrivelse av tre vitenskapsteoretiske inspirasjoner; theorizing, casing og tematisk analyse – som har vært styrende i tolkningen av datamaterialet. Avslutningsvis i dette kapitlet forklarer jeg hvordan studiens eksplorerende design har bidratt til å utforske lærerutdanningen mer åpent.

I Kapittel 5 – *Forholdet mellom skolepolitikk og lærerutdanning*, gjennomgås de seneste års skolepolitikk. Overordnet diskuterer kapitlet hvordan lærerutdanningen forstås som en integrert brikke i skolepolitiske mål. Ideer om samfunn og marked har utviklet seg i takt med nye krav til statens organisering som følge av globalisering og teknologisk utvikling. Når forståelsen av samfunnets behov endrer seg, gjør også skolepolitikken det. Her kommer det blant annet frem at den statlige styringen av lærerutdanningen er intensivert i en målstyrt retning etter en internasjonal orientering fra begynnelsen av 2000-tallet. Ideen om den rasjonelle organisasjon slo rot i både skolepolitikk, og samtidig utformingen av lærerutdanningen som var tenkt å skulle svare på skolens behov for kompetent personell.

Kapitlet viser hvordan utviklingen stadfestet statens byråkratiske makt over lærerutdanningens organisasjon, og knyttet de samfunnsøkonomiske spørsmålene om effektivitet og resultater i skolen sammen med en offentlig konstruksjon av den gode lærerutdanning.

I kapittel 6 – *Problemkonstruksjoner i utdanningspolitiske dokumenter*, utforskes politiske definisjoner på lærerutdanningens formål og utfordringer gjennom dokumentanalyse. Analysen illustrerer hvordan læreren konstrueres i en politisk diskurs, og hvordan kunnskapsdiskurser og styingsdiskurser brukes på politisk nivå for å legitimere rasjonaliseringsprosesser i lærerutdanningen. Kapitlet viser også hvordan lærerutdanningens problemer antas å speile skolens problemer.

De følgende to kapitlene setter fokus på hvordan de politisk konstruerte problemene får konsekvenser for lærerstudenter og de ansatte ved lærerutdanningen, og er begge basert på intervjuer med undervisere, studenter, byråkrater og veiledere.

Kapittel 7 – *Aktørperspektiver*, viser hvordan aktørene forstår sin rolle i lærerutdanningen og hvordan de omsetter ideer om skolens og lærerutdanningens samfunnsoppdrag. Aktørperspektivene tegner et bilde av en utdanning under press fra eksterne krav, i tillegg til forventninger studentene selv har med seg. Resultatet er at lærerutdanningens legitimitet utfordres fra flere hold.

I kapittel 8 – *Institusjonelle tilpasninger*, presenterer tre ulike case som illustrerer hvordan den eksisterende organisasjonsstrukturen og forestillinger om den rasjonelle organisasjon fører til uoffisiell håndtering og avkobling for aktørene. Den første casen handler om hvordan lærerstudentenes tilbakemelding stemples som irrasjonelle når de er mer orientert mot de praktiske aspektene ved yrket, mer enn det faglige fokuset lærerutdanningen offisielt skal ha. *Frafall* fra utdanningen belyses deretter som en nødvendig mekanisme som sikrer at det er de med riktig motivasjon og egenskaper som blir lærere. Det siste caset, et byråkratisk perspektiv, underbygger ideen om at den formelle organisasjon underkjenner andre pedagogiske verdigrunnlag. Kapitlet diskuterer avslutningsvis hvordan *avkobling* fra formell struktur mer overordnet trer frem i analysene.

I kapittel 9 – *Lærere utenfor skolen*, undersøkes forståelsen av lærerutdanningen som kontekstbundet, og viser hvordan etablerte forståelser av frafall fra yrket kan utfordres gjennom å se på læreres identitet utenfor skolesektoren. Analysen viser hvordan det som er en politisk sannhet om problematisk frafall, også kan handle om læreryrkets allsidighet. Lærerutdanning

kan omsettes som en mer generisk utdanning. Lærere i andre sektorer både opplever utdanningen som en positiv ressurs, og blir absorbert av et arbeidsmarked som etterspør deres kompetanse. Lærerne som jobber utenfor skolesektoren gjør ikke dette fordi de mangler kompetanse, men fordi de kan omsette lærerutdanningen som en profesjonskapital. De oppfatter fremdeles seg selv som lærere, bare ikke tilknyttet skolen. Dette perspektivet står i sterk kontrast til de statistiske og økonomiske modellene som sykeliggjør lærerutdanningen med bakgrunn i denne gruppen lærere som velger bort en karriere i skolen.

Kapittel 10 – *Profesjonalitet, rolleforventninger og kompetanseoversetting for nyutdannede lærere*, fokuserer på konsekvensene av idekonstruksjonene og sannhetene som lærerne har med seg i ryggsekken etter endt utdanning. Et fokus på nyutdannede lærere i arbeidslivet viser hvordan lærerutdanningens normer kan omsettes i skolen. Mens den faglige kompetansen ikke skaper særlige utfordringer, er det først og fremst de praktiske og dagligdagse gjøremål de nyutdannede lærerne opplever som utfordrende. Blant annet fordi de må undervise i emner de ikke har studert ved lærerutdanningene. Analysen viser hvordan de nyutdannede lærerne må svare til ulike forventninger i utdanningen og i skolen som arbeidsplass, og hvordan deres tilpasningsvilje er en nødvendig ressurs for å mestre overgangen til arbeidslivet. Kapitlet illustrerer hvordan den politiske opptattheten av faglig styrking, og tilhørende rammeplaner ikke svarer til de faktiske utfordringer nyutdannede lærere opplever.

Kapittel 11 – *Konklusjon: En lærerutdanning i krise?*, er avhandlingens siste kapittel. Det inneholder en teoretisk orientert diskusjon om hvorfor det er vanskelig å styre skolesektoren gjennom å styrke lærerutdanningen. Her diskuteres konsekvensene av den politiske konstruksjonen av lærerutdanningens problemer. Aktørens beskrivelser av utfordringer viser at utdanningen er under sterkt press delvis *som følge av disse konstruksjonene* og tilhørende nye krav til den offisielle organiseringen. Aktørens strategier viser at utdanningen opererer i et mye mer kompleks og sammensatt institusjonslandskap enn ideen om en rasjonell organisering tilsier. Kapitlet konkluderer med at så lenge utdanningspolitikken først og fremst drives av rasjonaliseringsidealer og et fokus på målbare størrelser, vil gapet til andre forståelser av læreryrket bare øke. Aktører som stilles ovenfor motstridende forventninger og dilemma i en organisasjon avkobler sine praksiser fra den offisielle strukturen.

Avhandlingen synliggjør hvorfor utdanningspolitikk også kan representere institusjonelt press og støy for aktører som ikke får være med på å utforme fremtidens lærerutdanning Det

nyinstitusjonelle perspektivet bidrar til å se forbi de ideologiske forventningene til de organisasjoner som fokuserer på en form for rasjonalitet som sentrerer rundt målbare resultater.

Kapittel 2 – Tidligere forskning

2.1 Innledning

I dette kapitlet tegnes noen hovedlinjer ved de rådende perspektivene i forskningen om lærerutdanningen. Inndelingen mellom perspektiver karikerer de ulike tilnærmingene for å gi et overblikk over forskningen. Her gis et bilde av hvem aktørene med interesser i lærerutdanningen er og hvilke perspektiver de representerer. Den tidligere forskningen inndeles i økonomiske-, pedagogiske- og sosiologiske- perspektiver, samt institusjonelle tilnærminger.

2.2 Økonomiske perspektiver

Felles for forskning basert på økonomiske perspektiver er at forskningsspørsmålene ofte ser på kausale sammenhenger og effekter som kan endres for å forbedre aspekter ved lærerutdanningen eller læreres arbeidsvilkår i skolen. Forskere innenfor denne tradisjonen arbeider med kartlegging og rapportering, gjerne til myndigheter som har økonomiske interesser investert, enten i selve kartleggingen eller i systemet som evalueres.

Denne tradisjonen er blant annet representert ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, der forskere har arbeidet med å kartlegge vilkårene for norske lærere i skolesystemet ved å se på hva som påvirker studentenes tidsbruk (Christophersen, Elstad, Juuti m.fl., 2017); hva som påvirker lærerstudenters engasjement og omsetning av kunnskap i skolen (Christophersen, Elstad, Solhaug og Turmo, 2016); hvordan ulike læringsprogrammer bidrar til at lærerstudenter kan drive klasseromsledelse på en effektiv måte (Christophersen, Elstad, Turmo og Solhaug, 2016), samt hvilke effekter som påvirker nyutdannede læreres intensjoner i arbeidslivet (Tiplic, Brandmo og Elstad, 2015). Felles for disse studiene er at de kartlegger effekter med statistiske verktøy og diskuterer konsekvensene av funnene i termer av policy-forandring. Det kan blant annet henge sammen med hvordan fagmiljøet har som visjon å forme fremtidens skole gjennom lærerutdanning og skolerettet forskning. Her finner vi en type aktør som søker etter å avdekke effekter ved å bygge statistiske modeller for en slags beste praksis, med policy-implikasjoner som peker på at dersom man endrer den ene eller andre effekten kan man oppnå ønskede resultat.

Statistisk sentralbyrå (SSB) er en annen aktør som årlig leverer store mengder relevant statistikk på høyere utdanning og skoleforskning. Dette er forskning som ofte er finansiert av Kunnskapsdepartementet, som på sin side har behov for å kartlegge fremtidige behov i arbeidsmarked og å samle informasjon om velferdsstatens profesjoner som ligger under deres ansvarsområde. Eksempler på dette er undersøkelsen «Kompetanseprofil i grunnskolen» (Lagerstrøm, Moafi og Revold, 2014) som er en kartlegging av fagfordypningen til lærerne i grunnskolen. I rapporten gis det prosentvise tall som indikator på hvor stor andel som har faglig fordypning i fagene sine, og fag med lav prosent fordypning løftes frem som problematiske.

Et annet eksempel under SSB er LÆRERMOD, som er et planleggingsverktøy som benyttes til framskrivninger av tilbud og etterspørsel etter undervisningspersonell i skolen. Modellen ble utarbeidet i 1998 og gjennomfører jevnlig oppdaterte og justerte framskrivninger for lærerretterspørsel. Publikasjoner i denne serien brukes for å predikere fremtidig lærerdekning og eventuell lærermangel (Roksvaag og Texmon, 2012). En viktig grunntanke i disse prosjektene er at lærere er en viktig faktor for barn og elevers læring, og at effektiviteten i utdanningssystemet avhenger av mulighetene til å forbedre kvaliteten på de som jobber som lærere (Gunnes og Knudsen, 2016). Framskrivningene brukes aktivt for å begrunne politikk på lærerutdanningen (eksempelvis i St.meld. nr.11, 2008). Utover dette samler også Kunnskapsdepartementet informasjon om lærere gjennom andre kanaler. For eksempel TNS Gallups undersøkelse «Reservestyrken av lærere» (Zondag og Korsgaard, 2011), som er kvalitativ kartlegging av hva som kunne bringe lærere som ikke arbeidet i skolen tilbake. Også Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) gjennomførte i 2010 en undersøkelse i forkant av grunnskolelærerreformens på oppdrag for Kunnskapsdepartementet (Arnesen og Aamodt, 2010). I denne undersøkelsen kom det for øvrig frem at noen lærere ikke ønsket jobb i skolen, men at denne gruppen var liten sammenlignet med i andre undersøkelser. Også denne undersøkelsen bruker økonomiske argumenter som begrunnelser, og forfatterne skriver at vi i Norge bruker mye ressurser i grunnskolen og har en høy lærertetthet (Ibid.: 11). Et problem som løftes frem er hvordan man kan sikre at lærere faktisk jobber i skolen (Ibid.: 12). Et fellestrekk i forskningen som handler om å kartlegge lærernes utdanning og tilknytning til skolen er at den er tett knyttet opp til politiske spørsmål om samfunnsnytte og utforming av policy som skal bidra til å motvirke frafall fra læreryrket og sikre samfunnet en kvalifisert lærerstab i fremtiden.

Andre mer uavhengige forskere er blant andre Joakim Caspersen som også ser på hvilke faktorer som spiller inn på læreres læring under studier og i arbeidslivet (Caspersen, 2015), og

peker på at nyutdannede lærere mangler evne til å artikulere sine behov sammenlignet med mer erfarne lærere (Caspersen og Raaen, 2014). Han har også brukt TALIS undersøkelsen⁷ for å studere hvordan kollegial tilbakemelding og tilbakemelding fra skoleleder kan forbedre læreres mestring i nordiske klasserom (Caspersen, 2016).

Innenfor samfunnsøkonomi forskes det også innenfor fagfeltet *Utdanningsøkonomi*, eller *education economics*. Her er forskningen ofte basert på en rekke økonomiske antakelser, som eksempelvis at Norge bruker mye midler på utdanning, men allikevel ikke mestrer å levere gode elevresultater. Flere forskere ser på utdanning som et marked, og latent i denne modelleringen av utdanningssektoren er at lærere, elever og foreldre er rasjonelle aktører og brukere av tjenester. Forskerne modellerer effekter ved å se på input og output, gjerne ved å bruke registerdata.

Selv om tilnærmingen har epistemologiske fellestrekk er det stor tematisk variasjon i studiene som benytter seg av økonomiske perspektiver. Ved å se på rekruttering til arbeidslivet i skolen, finner forskere eksempelvis at lærere i Norge i større grad søker seg til skoler med norske barn (Bonesrønning, Falch og Strøm, 2005). Andre studier ser på hvordan lønnsvilkår sammenfaller med andre variabler når lærere velger arbeidsplass (Falch, 2011), hvordan regional arbeidsledighet reduserer lærermangel i skolen (Falch, Johansen og Strøm, 2009), eller hvordan accountability og bruk av spesialundervisning påvirker elevers prestasjoner i skolen (Iversen, 2013).

Den siste, men kanskje største bidragsyteren til dette perspektivet i nyere tid, er rapportene som produseres av OECDs avdeling for utdanningsforskning.⁸ Disse har komparativ og teknisk karakter og baseres på større undersøkelser om elevers prestasjoner som indikator på læringsutbytte. OECDs perspektiver er basert på internasjonale økonomiske interesser. Forskning på lærere handler her om å finne måter å forbedre skolesystemene på gjennom å sørge for kompetente lærere som underviser med høyest mulig kvalitet (McKenzie, Santiago, Sliwka og Hiroyuki, 2005). OECD bruker økonomiske modeller og store datamengder til å utvikle policy-råd for å skape mer effektive lærere for skolen. Dette tror man er mulig gjennom å evaluere læreres effektivitet (Santiago og Benavides, 2009). Tydelig påvirket av OECDs mål for effektiv læring og utdanning, har også norske styresmakter begynt å utvikle verktøy for å

⁷ (TALIS, 2017). TALIS-undersøkelsene frembringer komparative analyser mellom land for å identifisere andre land som opplever liknende utfordringer slik at man kan lære fra deres politikk.

⁸ Her kan også forskningen på lærere knyttes opp mot forskningen som gjøres på elevers prestasjoner på de internasjonalt standardiserte prøvene som TIMMS, PIRLS og PISA.

måle hvordan skolene bidrar til elevenes læring (Steffensen, Ekren, Zachrisen og Kirkebøen, 2017). I en økonomisk tilnærming til spørsmål om undervisning og læring er det en rekke innebygde antakelser om kausalitet og påvirkning. Man har stor tiltro til at effekter kan måles og reguleres ved å utvikle gode statistiske verktøy som viser hva som påvirker de gode og de dårlige elevresultatene. Dette kan igjen brukes for å legitimere nye endringstiltak for å både utvikle måleverktøyene mer (se eksempelvis Regjeringen, 2017e).

En utfordring med økonomiske perspektiver i utdanningsforskning er hvordan antakelser om kausalitet ligger til grunn for modeller, som fremstår som fornuftige. Statistiske bevis for effekter kan brukes til å legitimere bruk av politiske virkemidler basert på universelle sannheter som løsrives fra kontekst og institusjonelle omgivelser. Derfor er det en fallgrube å anta at en type modell for lærerutdanning kan overføres fra en kontekst til en annen, og enkeltfaktorer som kan være nasjonalt eller institusjonelt spesifikke reduseres til variabler som politisk kan styres, justeres og reguleres. Økonomisk forskning på slike effekter er basert på antakelsen om at organisasjoner er rasjonelle og ideelle.

2.3 Pedagogiske perspektiver

Selv om pedagogiske tilnærminger til å forske på lærerrollen og lærerutdanningen også kan være orientert mot endringer av tingenes tilstand eller ha rot i økonomiske modeller, skiller dette perspektivet seg fra det økonomiske ved at det ofte er andre antakelser og verdier som ligger til grunn. I disse tilnærmingene har forskere ofte eksplisitte verdisyn på skole og undervisning som resonnerer med etablert pedagogisk etikk. Perspektivet står delvis i et verdiorientert spenn mot økonomiske perspektiv som ofte hevder å være nøytrale, men som samtidig impliserer at effektiv læring er skolens viktigste oppgave og funksjon i samfunnet.

Bidrag innenfor dette perspektivet er boken *Lærerstudenten i møtet mellom teori og praksis* (Nilssen og Klemp, 2014) som illustrerer hvordan pedagogiske perspektiver benyttes av forskere som selv underviser lærere. Studien er basert på forfatterne egne erfaringer og kvalitativ datainnsamling ved egen institusjon. Nilssen og Klemp fremhever at lærerstudentenes utvikling er helt avhengig av at deres forestillinger om skolen og om yrket utfordres av systematisk læring ved utdanningen og et reflektert møte med praksisfeltet under utdanningen. Ved å vise til hvordan samspillet mellom studentenes læringsarenaer i skolen og ved lærerutdanningen gir forskjellige former for kunnskap, fremheves kompleksiteten i

læreryrkets kunnskapsgrunnlag som et viktig perspektiv. Andre forskere innenfor denne forskningstradisjonen har sett på mangfoldet i perspektiver hos nyutdannede lærere og hvordan de forteller om sine utfordringer i møte med arbeidslivet (Ulvik, Smith og Helleve, 2009). I sin studie om nyutdannede lærere finner Ulvik m.fl. (2009) at nyutdannede lærere trenger mer tid til å utføre profesjonen den første tiden. De hevder at ved å tilpasse oppfølgingen av de nyutdannede individuelt, og gjennom at skolene utvikler en inkluderende kultur som deler sin erfaring med disse, vil det påvirke om lærerne velger å bli i yrket eller ikke. Rakel Jakhelln (2011) er selv lærerutdanner og har skrevet sin doktorgradsavhandling om nyutdannede læreres profesjonsforståelse som del av et profesjonsfelleskap. Hun bruker kvalitative tilnærminger til å se på læreridentitet, profesjonslæring og sosialisering. Hun finner i sitt prosjekt at de nyutdannede er usikre på om de presterer godt nok, at lærerne må jobbe i tråd med skolens tradisjoner for å få anerkjennelse, og at veiledning kan være et nyttig verktøy for profesjonslæring.

Utdanningsdirektoratet gav i 2007 ut en artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i ulike deler av arbeidslivet, og artiklene baseres på forskeres egne erfaringer med å veilede nyutdannede lærere. Som en reaksjon mot litteratur som beskriver lærerens mangler i møte med arbeidslivet, legger forfatterne i rapporten opp til å se på den nyutdannede som en ressurs i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2007). Gjennomgripende er perspektivet hvordan den enkelte lærer kan bidra dersom skolene makter å ta imot det lærerne har med seg fra utdanningen.

Et annet prosjekt som også representerer en slik pedagogisk motsats til problemfokus knyttet til læreres kompetanse er forskningsprosjektet «Nyutdannedes mestring av yrket», som ble finansiert av blant andre Forskningsrådet, og som benyttet et bredt spekter av metodiske tilnærminger. Målet med prosjektet var å gi et positivt bidrag til debatten om lærerkvalifisering, til hvordan denne ble organisert og til innholdet i lærerutdanningen (Haug, 2010). Samtidig løfter forskerne i prosjektet frem flere av de samme antakelsene og konklusjonene om at lærerutdanningen er fragmentert, lokalt fortolket og forstått, og i sin avsluttende diskusjon fremhever Haug hvordan skoleeiere og skoleledere har ansvar for kvalitetsheving av lærerkompetansen (Ibid.: 342-343). Forskerne benytter samtidig det pedagogiske mangfoldsperspektivet på skole-Norge. I boken *Kvalifisering til læreryrket*, som er prosjektets sluttprodukt, fremhever redaktør Haug at skolens arbeid preges av en usynlig pedagogikk som lærerne ikke har språk for å forklare. Således oppfattes noe av grunnen til lærerutdanningens problemer å være manglende kommunikasjon om læreryrkets kompleksitet på den ene siden, og et nytt samfunnsoppdrag definert ut ifra elevenes læringsutbytte på den andre siden.

Prosjektet som for øvrig ble gjennomført før Grunnskolelærerreformen i 2010, legger seg på en slags mellomposisjon mellom pågående ideer om rasjonalisering av lærerutdanningen og påfølgende krav om rapportering og kunnskap, og pedagogiske normative vurderinger av lærerens rolle og oppgave i skolen.

Innenfor pedagogisk forskning trekkes det flere koblinger mellom ulike tilsluttende vitenskaper som gir særegne perspektiv og fokus på læreren og eleven. En tradisjon som er mer eller mindre distinkt innenfor pedagogiske perspektiver er *pedagogisk filosofi*, som løfter frem ulike perspektiver på læring og utvikling og gjerne stiller kritiske spørsmål til etablerte antakelser i utdanningsfeltet. Denne forskningen er gjerne teoretisk og historisk, og erkjenner hvordan kulturelle dimensjoner påvirker kunnskapssyn i samfunnet og hvordan et mangfold av forventninger spiller inn i hvordan lærerrollen blir forstått. Et eksempel på dette er i boken *Profesjonell lærer* (Steinsholt, Kanestrøm og Taraldsen, 2014), som stiller spørsmål ved om økt forskningsaktivitet innenfor utdanningssektoren i det hele tatt vil komme lærerne til gode ettersom det medfører større kontroll utenfra og mindre forståelse for yrkets kompleksitet. Forfatterne referer til filosofer som Jürgen Habermas, Friedrich Nietzsche og Martin Heidegger for å problematisere og åpne opp etablerte forestillinger om hva lærerens profesjonalitet er.

Pedagogisk psykologi er også et fagområde som trekker mot mer individorienterte forklaringsmodeller. Forskere kan derfor her være opptatte av relasjoner og relasjonsutvikling i skolen (Haslebo og Lund, 2014), og fremhever gjerne forskjeller mellom individer, skoler, kulturer, læringsmiljø og profesjonsutøvelse (feks. Sundli og Ohnstad, 2003; Imsen, 2005; Ragnheiður og Lysø, 2013). I dette perspektivet gir tilpasset opplæring og læreridentitet spesiell klangbunn, ettersom det er nettopp psykologiske prosesser som preger grunnantakelsene og fokuset på individuelle forskjeller og mangfold. Pedagogiske perspektiver på lærerprofesjonen er dominerende i lærerutdanningen selv, og et mangfold av tilnærminger til å forstå læreryrket som en relasjonell og kompleks profesjon undervises også til lærerstudentene (eks. Postholm, Haug, Munthe og Krumsvik, 2011b, 2011a). På denne måten er det vanskelig å skille mellom hva som er forskning, hva som er posisjonering, og hva som først og fremst er ment som kritisk motstand.

Noen etablerte pedagogiske etiske verdier oppfattes eksempelvis som truet av neoliberalisme og markedsmodell-styring av skolen (Hestbek, 2014). Harald Thuen (2010) spør i sin artikkel «Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860–2010» om skolen har blitt markedsstyrt prosjekt. Han mener at enhetsskolebegrepet har gått tapt ettersom både venstre- og høyresiden i

utdanningspolitikken nå deler en konsensus om de utdanningspolitiske mål som er innført etter en ny internasjonal orientering mot kunnskapsskolen. En annen kritisk stemme er Svein Sjøberg (2014), som skriver om hvordan PISA-prosjektet i norsk skole ikke er et pedagogisk, men et politisk prosjekt – han stiller seg kritisk til hvordan denne internasjonale og instrumentelle orienteringen trumfer skolens bredere samfunnsmandat. Flere kategoriserer dagens skoledebatt som preget av nyliberalistisk tenkning og krav til nytte og effektivitet (Telhaug og Mediås, 2003). Dette indikerer hvordan den pågående styringen av skolen kan oppfattes som en trussel mot pedagogikkens verdigrunnlag og lærerprofesjonens autonomi og etiske ansvar, når måleinstrumentene som nasjonale prøver og PISA-resultater blir mål i seg selv, og politikere ikke makter å ivareta interesser fra pedagogiske perspektiv som inneholder mye større kompleksitet i tilnærmingen til lærerrollen, barn, oppdragelse og læring.

Pedagogikk som vitenskap er full av spenninger og motsigelser, men samtidig er det noen felles etiske hensyn som ofte går igjen når denne typen forskning presenteres. Et eksempel på hvordan danning som pedagogisk verdi er et etablert perspektiv i et norsk pedagogikk, kommer blant annet frem i Utdanningsforbundets etiske plattform for lærerprofesjonen. Denne stadfester at lærerens samfunnsmandat er å fremme læring, danning, menneskeverd og personvern gjennom metodefrihet og profesjonell autonomi (Utdanningsforbundet, 2014). En slik profesjonsplattform dekker selvfølgelig ikke alle pedagogiske perspektiver på lærerprofesjonen som benyttes av forskere og profesjonelle, men oppsummerer noen felles diskuterte oppfatninger om hvilke verdier yrket er tenkt å forvalte i skolen. Både pedagogikk og didaktikk som fagområder er sammenlignet med økonomiske tilnærminger mer opptatt av det relasjonelle aspektet ved undervisning, og forholder seg således til kompleksitet, tolkning og variasjon fremfor kausalitet og påvirkning. Forskere som benytter pedagogiske perspektiver har ofte en normativ og kritisk tilnærming til skolesektoren og lærerprofesjonen. Ved å fokusere på mennesker i strukturer og et normativt landskap påberoper ikke disse forskerne seg nødvendigvis en nøytral posisjon slik økonomer oftere gjør, og målstyring og instrumentelle kunnskapsmål i skolen sees på som en trussel mot profesjonell autonomi og etablerte pedagogiske verdier som inklusjon av alle elever.

Ekspertgruppa for lærerrollen ble utnevnt av Kunnskapsdepartementet i 2015 og fikk i mandat å frembringe et kunnskapsgrunnlag som gir innsikt i dagens lærerrolle (Dahl, Askling, Heggen m.fl., 2016). I deres rapport finnes også en slik hybrid kobling mellom samfunnsøkonomiske perspektiv på lærerens rolle i skolen, og et pedagogisk idéunivers. Profesjonsverdier trekkes inn som et viktig bakteppe for å forstå lærerens samfunnsmandat i fremtidens skole. Slike

rapporter bygger en bro mellom pedagogiske verdier og rasjonaliseringsprinsipper som blir styrket i forskning på skolesektoren og lærerutdanningen, og lar seg vanskelig klassifisere i de grovt skisserte avsnittene jeg har satt opp her. Samtidig er det viktig å understreke at selv om det foreligger evalueringer og drøftinger av lærerrollen hvor disse perspektivene møtes, er det et stort spenn mellom profesjonens idealer og verdier, til spørsmål om hvordan skolen og læreren leverer i henhold til et økonomisk forstått samfunnsoppdrag.

Ettersom pedagogiske perspektiver og økonomiske perspektiver representerer såpass ulike tilnærminger til utdanningsfeltet, er det også vanskelig å bygge broer mellom grunnleggende antakelser i de to perspektivene. Metodisk sett kan heller ikke pedagogiske perspektiver nødvendigvis love like stor overførbarhet som enkelte økonomiske modeller ettersom man antar at tolkning og forståelse av variasjon er et viktig element for å forstå skolen som organisasjon. Tolkning og variasjon oppfattes som en trussel mot nasjonal standardisering og kvalitetssikring av utdanningssektoren og kan derfor i mindre grad gi legitimitet til utdanningspolitikk som tar sikte på nettopp dette. Pedagogiske perspektiver løftes derfor heller ikke i like stor grad inn i politiske evalueringer ettersom de ikke oppfattes som like rasjonelle eller anvendelige i oversettelsen til politiske beslutninger. Ideen om rasjonelle styringsprinsipper står således i forskningslitteraturen også i et spenn i forhold til pedagogiske perspektiver som erkjenner pedagogikkens kulturelle forankring og verdigrunnlag, og som fagtradisjon ikke er opptatt av å utvikle universelle kausale modeller for å påvirke effekten av læring.

2.4 Sosiologiske perspektiver

I Norge har tverrfaglige forskningsmiljø tatt sterkere grep om profesjonsforskningen enn sosiologien. Eksempelvis ble det ved Høgskolen i Oslo og Akershus i 1999 åpnet et senter for profesjonsstudier som er et bredt og sammensatt forskningsmiljø som studerer profesjonsutøvelse, profesjonsarbeidsmarkeder (eks. With, 2016b) og profesjonskvalifisering (HiOA, 2017). Profesjonsforskning som fagfelt er tverrfaglig og metodisk mangfoldig, noe som heller ikke gir det nyetablerte feltet noen tydelig faglig kjerne, selv om det også bruker sosiologiske perspektiv. De sosiologiske tilnærmingene kan derfor heller forstås som parallelle forskningsfelt med tilstøtende tematikk. Forbausende få norske sosiologer har vært opptatt av lærere og lærerutdanningen senere år. Ove Skarpenes (2004) gjennomførte en studie hvor han så på hvordan kunnskap ble konstruert i Reform 74 og Reform 94, med et fokus på hvordan

aktører oppfattet behov for skolereformer og hvordan de oppfattet at fagene skulle endre form og innhold. Han argumenterer for at til tross for at ideen om og orienteringen mot kunnskapssamfunnet og fremtidige krav om mer dynamisk kunnskap slo rot i norsk skole, så medførte dette ikke større sosial likhet (Ibid.: 450-451). En utfordring med at skolen dreiet mot å legge mer vekt på individuell valgfrihet er at den vil kunne produsere tapere i skolen som blir gjenstand for skam når de ikke lykkes. Ifølge Skarpenes kan felles fortellinger om en rettferdig og demokratisk skole skjule andre sosiale prosesser som taper oppmerksomhet i en offentlig forståelse. Han mener at det kapitalistiske kunnskapssamfunnet tvinger mennesker til å lære mer når markedene endrer seg.

Historisk sett har profesjoner i sosiologien blitt behandlet mer generelt som en del av samfunnssystem. Andrew Abbot (1981, 1983, 1988, 1993), sosiolog fra Universitetet i Chicago, har bidratt til teoretiske analyser av profesjoner mer generelt og deres utvikling i relasjon til samfunnet og hverandre. I dette perspektivet har ulike profesjoner vokst frem som en del av et økologisk system av profesjoner (Abbott, 2005). Profesjoner som jurister, leger, økonomer og lærere har ulike jurisdiksjoner, som inngår i et system på samfunnsnivå. Profesjonene kjemper om sine jurisdiksjoner på arbeidsplassen, i kulturen og offentligheten samt gjennom lover og administrativ regulering – og de mest suksessfulle profesjonene i samfunnet opprettholder legitimt monopol over sine respektive arbeidsområder. Deretter er profesjonene koblet sammen med statens aksept for deres legitimitet i et komplekst samspill gjennom sammenkoblede økologiske system (Abbott, 2005).

Etter hvert som funksjonalismen mistet sin hegemoniske posisjon i amerikansk sosiologi, ble sosiologiske perspektiver på profesjoner integrert i forskning om sosial stratifikasjon, staten, den sosiale arbeidsdelingen og patriarkatet. Den ble også videreført i interesser for profesjonsetikk og sammenheng mellom profesjon og byråkrati (Macdonald, 1995: xii). Forskerne gikk derfor fra å se på hvilken rolle profesjoner innehar i samfunnets etablerte og funksjonelle orden, til å stille spørsmål ved hvordan profesjoner makter å overtale samfunnet til å gi dem privilegerte posisjoner (Ibid.). Denne dreiningen mot en mer maktkritisk posisjon gjennomsyrrer fortsatt hvordan sosiologiske forskere ofte ser på profesjoner som en del av et større system som skaper forutsetninger for legitim profesjonsutøvelse. Enkeltprofesjoner som lærere er således av spesiell sosiologisk interesse først og fremst når de inngår i andre systemer.

Forskning på utdanningssystem mer generelt står sterkere blant sosiologer, særlig med et maktkritisk og problematiserende perspektiv som skal avdekke hvordan tingene *egentlig*

fungerer. Dette kommer for eksempel til uttrykk i en interesse for å se på utdanningssystemets paradokser og manglende evne til å utjevne sosiale forskjeller. Norske sosiologer har primært vært opptatte av å avdekke sosial ulikhet (Bakken, 2004, 2009; Bakken og Elstad, 2012), hvordan minoriteter møtes i utdanningssystemet (Bakken, 2003; Lauglo, 2010), samt frafall fra videregående skole (Lødding, 2003; Hernes, 2010; Markussen, 2010).

En av de mest sentrale forskere på sosial ulikhet i Norge, Marianne Nordli Hansen (2005: 133) skriver at et av de sterkeste og mest stabile resultatene innenfor sosiologien er at det er en betydelig sammenheng mellom sosial bakgrunn og hva man oppnår av utdanning. Sannsynligheten for å oppnå universitetsutdanning er svært mye større blant dem med høy enn lav klassebakgrunn. Hun peker på hvordan sosial bakgrunn spiller inn på elevenes valg av utdanningsretning. De teoretiske forklaringene på diskrepansen mellom mål og resultater i skolesystemet forklares ofte ut ifra at enkelte elever har bakgrunn som gir dem kulturell kapital (Bourdieu og Passeron, 1977; Bourdieu, 1984) som favoriseres i skolesystemet, at lærernes oppfatning har systematiske skjevheter som gjør at elever med høyere klassebakgrunn forventes å ha gode prestasjoner (Cicourel og Kitsuse, 1977), eller at elevenes bruk av språklige koder kan gi dem fordeler i skolesystemet (Bernstein, 1974). Felles for denne sosiologiske retningen i utdanningsforskningen er at man heller fokuserer på sammenheng mellom elevers bakgrunn og hvordan de lykkes i møte med utdanningssystemet strukturelt sett, snarere enn å fokusere på måten lærere underviser, hva som undervises, eller hvordan skoler er organisert bidrar til denne ulikheten. Forskerne er således opptatte av å belyse hvordan sentrale deler av samfunnet som utdanningssystemet ikke fungerer slik det ideelt sett burde, og derfor kan denne forskningen sees på som en del av et sosiologisk *avsløringsprosjekt*. Samtidig skjer det lite ny teoriutvikling på forskningsområdet. Forklaringer som kobler sammen sosial bakgrunn og ulikhet står sterkt. Rekruttering til læreryrket, læreres samfunnsmandat eller andre egenskaper ved skoler har heller ikke fått særlig oppmerksomhet. Utdanningssystemet blir på samme måte som i økonomiske perspektiv behandlet som en sort boks, hvor bare input og output ansees som relevant.

2.5 Institusjonelle tilnærminger

Lærerutdanningen forstås i avhandlingen som en del av institusjonelle omgivelser påvirket av ulike institusjonaliserte myter. I likhet med denne studien finnes forskning på skole og lærerutdanning som har en integrerende profil og kombinerer perspektiv på blant annet

institusjon, politikk og utdanningsverdier. Parallellene til andre organisasjoner handler blant annet om søken etter legitimitet (Meyer og Rowan, 1977; Meyer og Scott, 1983; Deephouse og Suchman, 2008), og institusjonell avkobling mellom formelle strukturer og krav og undervisningsaktiviteter i praksis (Boxenbaum og Jonsson, 2008; Hasse og Krücken, 2014). Her kan også forskernes intensjoner ses i lys av et ønske om å åpne opp og avdekke hvordan organisasjoner egentlig oppfører seg, fremfor idealtypiske økonomiske og rasjonelle modellkonstruksjoner.

I Sverige har skoledebatten en noe tydeligere velferdspolitisk profil, blant annet farget av Donald Broadys bidrag om den skjulte læreplanen på 1970-tallet. Begrepet «Den dolda läroplanen», handler om de uuttalte kravene som stilles i skolen, og lærernes manglende bevissthet rundt dette (Broady, 1987). Broady kritiserte lærere for å individualisere og psykologisere problemer, og mente det var mangel på strukturelle perspektiv i lærerutdanningen. Han introduserte et utvidet maktperspektiv på skolen, både med rot i Kantiansk filosofi, kritisk marxistisk teori og poststrukturalistiske perspektiver på mikromakt og åpner opp forståelsen av samfunnet i skolen og skolen i samfunnet (Broady, 2007). Begrepet om den skjulte læreplanen har i forskningen blitt brukt for å stille spørsmål om hva det er som skjer utover den offisielle læreplanen i skolen. Debatten om skolepolitikk er i Sverige informert av disse spørsmålene som handler om samfunnets interesser i skolen og velferdspolitiske spørsmål om skolens samfunnsoppdrag.

Av nyere avhandlinger som behandler relasjoner mellom normer i et komparativt perspektiv fokuserte Audun Fladmoe (2012) i sin avhandling på nordiske utdanningssystemer og politikktutforming gjennom å kombinere metodiske tilnærminger. Han ser på politisk polarisering i ulike velferdsmodeller, og beskriver en gjensidig avhengighet mellom offentlig mening og utdanningspolitikk.

Anna Rapp (2018) ser i sin doktorgradsstudie på hvordan institusjonelle rammebetingelser og skolars demografiske profil og elevsammensetning påvirker skolens tilpasninger og håndtering av sosial ulikhet. Hun finner ulik håndtering og tilpasning mellom skoler i lavstatus og høystatusområder, og mellom norske og finske skoler.

Andre institusjonelle perspektiver fokuserer på sammenhengen mellom lærerprofesjonen og samfunnsmessige prosesser. Her er fokus på hvordan lærernes relative sosiale og samfunnsmessige posisjon er i endring. Lindblad og Sohlberg (2003) beskriver blant annet hvordan lærerne som profesjonsgruppe er stadig mindre eksklusiv.

I forskningen på lærerutdanningen i Norge er økt internasjonalt og komparativt fokus en trend. I lys av lærerutdanningsreformer som fant sted i amerikansk lærerutdanning på 1990-tallet ble det påpekt hvordan reformene fant sted med begrenset vitenskapelig kunnskap om lærerutdanningen. På bestilling av den amerikanske foreningen for utdanningsforskning (AERA) ble det derfor publisert en omfattende gjennomgang av de viktigste spørsmålene lærerutdanningen stod ovenfor i et skiftende politiske klima (Cochran-Smith og Zeichner, 2009). Flere av forskerne som bidrar til å evaluere den norske lærerutdanningen er opptatt av sammenhenger mellom reformer i skolen, og læreres utdanning og kompetanse (Alexandersson, 2011). Disse diskusjonene blir løftet frem i spørsmål om den norske lærerutdanningen, hvor globale utdanningstrender diskuteres av NOKUT og utdanningsforbundet (Utdanningsforskning, 2017), og videre brukes de til å stake ut kursen for utformingen av lærerutdanningen. Flere av disse forskerne er del av en internasjonal rådgivningsgruppe som skal gi anbefalinger og tilbakemeldinger til grunnskoleutdanningene, Nasjonalt råd for lærerutdanning, NOKUT og kunnskapsdepartementet (NOKUT, 2017).

2.6 Kontraster i forskningen

Det er store kontraster i ulike fagtradisjoners forskning på lærere. Et mangfold i vitenskapsteoretiske posisjoner, metodiske tilnærminger og fokus for forskningen gjør at spørsmål om lærerutdanningens formål i samfunnet også er gjenstand for en *symbolsk kamp* (eks. Bourdieu, 1991, 1994). I utforming av politiske tiltak er det ofte den økonomiske tilnærmingen som blir tillagt større vekt, ettersom det er et uttalt politisk ønske å bedre skolerresultater og å satse på fremtidens skole (NOU 2014:7), og lærerutdanningen blir i så måte ansett som et middel for å nå disse målene. I kjølvannet av nyvunnet internasjonal komparativ kunnskap om utdanningssystem og læring settes det i gang omfattende reformprosjekter i skolen og i lærerutdanningen. Staten har økonomiske interesser i å rasjonalisere skolesystemet og dermed også lærerutdanningen ettersom lærerne oppfattes som en viktig aktør for å oppnå nettopp de ønskede resultater. Her er perspektiver på hvordan man på best mulig måte kan sikre samfunnet tilgang til profesjonelle lærere, og hvilke former for læring som er mest effektive i fokus. Samtidig står enkelte kulturelle og etiske verdier i det pedagogiske feltet i konflikt med slike effektivitetshensyn. Ved lærerutdanningen er formell struktur preget av hvordan den økonomiske tilnærmingen definerer behov for gjennomstrømming, rekruttering og adgangsbegrensning. Pedagogiske perspektiver som tradisjonelt og historisk har hatt en viktig

posisjon for å utvikle faget, får dermed ikke like stor gjennomslagskraft som før. Enkelte pedagogiske forskere reagerer på sin side på det de kaller for «new public management» i utdanningssektoren, og beskriver dette som en trussel mot lærerprofesjonen.

I forskningslitteraturen er dette spennende kontraster som sier noe om pågående definisjonskonflikter om lærerens rolle. De ulike perspektivene kjemper om å definere hva som er viktig og hva som er riktig. Etablerte økonomiske modeller med fokus på et mer effektivt skolesystem, og de pedagogiske normative og individorienterte perspektivene representerer vidt forskjellige antakelser om læreryrket, og de utgår heller ikke fra de samme teoretiske og metodiske premissene. I forhold til begge disse tilbyr den sosiologiske utdanningsforskningen og det nyinstitusjonelle perspektivet et interessant alternativ for å få frem rådende normer og kamper om skolens og lærerutdanningens innretning og fremtid.

Kapittel 3 – Teoretiske inspirasjoner

3.1 Teori som verktøykiste

Lærerutdanningen inngår i et landskap preget av ulike samfunnsøkonomiske interesser, politiske målsetninger og pedagogiske verdier. Disse uenighetene farger ofte måten lærerutdanningen blir forstått på. Et viktig siktemål i dette prosjektet er å se forbi de etablerte perspektivene som tradisjonelt blir løftet frem for enten å legitimere politiske tiltak og reformer, eller brukes som forsvarsverk for å opprettholde lærerutdanningens autonomi og legitimitet.

Mens det nyinstitusjonelle begrepsapparatet er tuftet på å beskrive og forklare organisasjoner i det moderne samfunn, så kan noen av de tilhørende perspektivene og begrepene også bistå til å forklare aktørers handlinger og perspektiv. Aktørskap er ikke nødvendigvis forstått ut ifra et individperspektiv i nyinstitusjonelle tilnærminger. Aktører kan således være både organisasjoner, grupper og samtidig individer i organisasjonen, avhengig av hvilke fenomen man utforsker (Hasse, 2018). Mens lærerutdanningen som legitimitetssøkende organisasjon kan forstås ut ifra sine mer omfattende institusjonelle omgivelser, sin søken etter legitimitet og tilpasning til institusjonelle myter som handler om hvordan organisasjoner ideelt sett skal fungere, er menneskene som er en del av organisasjonene nødt til å forholde seg til normkildene de har rundt seg og utvikle egne strategier for å håndtere sin rolle sett fra sitt perspektiv.

Kapitlet gir en inngang til det nyinstitusjonelle teoriunivers. Dette etterfølges av en presentasjon av et betydningsfullt diskursivt grep for studien, fokuset på *problemkonstruksjoner*. Fem sentrale begreper i studien diskuteres deretter i respektive underkapitler; institusjonelle myter, isomorfisme, avkobling, aktørskap og irrasjonelle aktører. Avslutningsvis pekes det på hva de empiriske implikasjonene med det teoretiske rammeverket er. Her diskuterer jeg hvordan studien berører flere analysenivå i lærerutdanningens organisering.

3.2 Nyinstitusjonell teori

Som et utgangspunkt for den nyinstitusjonelle teoretisk retningen som benyttes her står John Meyer og Brian Rowans (1977) artikkel i det amerikanske tidsskriftet *American Journal of Sociology* sentralt. Denne artikkelen har i ettertid stimulert flere debatter (Hasse, 2005) og har

fungert som ramme for en rekke empiriske undersøkelser av organisasjoner (Hasse og Krücken, 1999; Scott, 2001; Schneiberg og Clemens, 2006). Artikkelen løfter frem tre viktige poenger;

1) Organisasjoner handler og oppfører seg i samsvar med ytre forventninger for å oppnå legitimitet,

2) Organisasjoner tilpasser seg institusjonaliserte forventninger i omgivelsene ved at normer formelt representeres og rituelt utføres for å demonstrere konformitet og forpliktelse, og

3) denne tilpasningen har få konsekvenser ettersom organisasjoner tenderer mot å *avkoble (decouple)* sine praksiser og kjerneaktiviteter fra den formelle representasjonen og rituelle gjennomføringen (Meyer og Rowan, 1977 i Hasse, 2005).

Meyer og Rowan hevder at mange organisasjoner i det postindustrielle samfunn heller reflekterer myter fra sine institusjonelle omgivelser snarere enn det de faktiske arbeidsoppgavene de gjennomfører krever av dem. Institusjonaliserte regler er klassifikasjoner som er bygd inn som delte klassifiseringer av tolkninger i samfunnet (se også Berger og Luckman, 1967).

Her er det mytenes funksjon som utgjør internaliserte sannheter om hva organisasjonen holder på med, selv om de faktiske aktivitetene kan være av en annen art. Organisasjoner som deler det samme institusjonelle miljøet har en tendens til å anta den samme formen for organisering ettersom de etterstreber optimal tilpasning til sine omgivelser (Boxenbaum og Jonsson, 2008). Dette gjelder også for utdanningsorganisasjoner som skoler eller lærerutdanninger. Samtidig søker de ikke kun etter å effektivisere sine aktiviteter, men de tilpasser seg det de tror samfunnet forventer av dem, noe som leder til institusjonell isomorfisme (DiMaggio og Powell, 1991a; Boxenbaum og Jonsson, 2008). Isomorfibegrepet viser til at organisasjonene tenderer å bli likartede gjennom tilpasningen til sosialt konstruerte omgivelser. Organisasjoner har behov for et samfunnsmandat som kan skape legitimitet; noe som skaffes ved å tilpasse seg til samfunnets forventninger. Samtidig, dersom disse tilpasningene til ytre forventninger motsier de interne effektivitetshensynene, hevder gjerne organisasjoner at de tilpasser seg, selv om de i realiteten ikke endrer sine praksiser i særlig grad. De løsriver altså sine aktiviteter fra omsluttende struktur for å opprettholde den interne balansen og for å videreføre sin organisatoriske effektivitet.

Interessant med dette perspektivet er at de offisielle fortellingene om at lærerutdanningen skal utdanne lærere for å svare til skolens utfordringer, også kan være gjenstand for en slik

virkelighetskonstruksjon. Meyer og Rowan (1977) gjør et skille mellom en organisasjons formelle struktur, og dens faktiske hverdagslige aktiviteter. Organisasjonskart viser oftest en modell for aktiviteter som viser hvilke avdelinger som har ansvar for hva, og hvilke stillinger og programmer som skal sørge for å gjennomføre de institusjonaliserte reglene og den offisielle fortellingen om hva organisasjonen holder på med.

Organisasjonens målsetninger og tilhørende strategier viser hvordan organisasjonen er organisert. Essensen i en moderne byråkratisk organisasjon er at den er rasjonell, logisk og upersonlig. Det er en antakelse som behandler byråkratiet som en idealtipe. Økonomen og sosiologen Max Weber beskrev i sin tid hvordan byråkrati er basert på økonomiske markeder og sentralisert statsmakt. I en slik form for organisasjonsteori antar man at organisasjoner følger de formelle retningslinjer, at koordinering er rutine og at regler og prosedyrer følger den formelle struktur. Dette perspektivet gjennomsyrrer også det dominerende synet i Norge på lærerutdanningen. Offentlige utredninger og rapporter utviser stor tiltro til at reformer av innhold og organisering av lærerutdanningen gjennom nye rammeplaner skal føre til konkrete utfall og ha spesifikke effekter på hvordan lærere jobber i skolen. Tydelige eksempler på dette er Solberg-regjeringens kunngjøring for sin lærerpolitikk, *Lærerloftet* (Regjeringen, 2014) – hvor endringer av lærerutdanningens innhold i stor grad tenkes å skulle forandre hvordan yrket utføres i skolen. Eller Stortingsmelding nr. 16 (2001-2002), som tar for seg kvalitetsheving av lærerutdanningen, samt Stortingsmelding 11 (2008-2009), som beskriver lærerens relasjon til skolen og elevene og er full av utsagn om hva gode lærere er og hvordan man kan skape disse gode lærerne.⁹

For å oppnå legitimitet er nødvendigvis de ulike lærerutdanningene også avhengige av å sende ut de riktige signaler om at reformene og kravene som kommer gjennomføres på en rasjonell måte ved å følge den formelle struktur og institusjonaliserte regler. Det kan også gjøres ved å svare til Kunnskapsdepartementets målsetninger om å produsere et ønsket antall lærere hvert år basert på framskrivninger av hvor mange samfunnet har behov for i fremtiden (Gunnes og Knudsen, 2015). Dette gjøres for å utvise forpliktelse, mens lærerutdanningen selv kan fortsette med aktiviteter som har historiske tradisjoner og kulturelle røtter avkoblet fra den formelle representasjonen av slike forpliktelser.

⁹ Dokumentanalysen i kapittel 6 viser ytterligere hvilke diskurser og problemkonstruksjoner som brukes i politiske dokumenter.

Institusjonalistisk orienterte forskere søker å forstå hvilke avveininger som ligger bak det å bruke en form for institusjonell organisering fremfor andre, og ønsker samtidig å utforske hvilke alternativer et samfunn og dets beslutningstakere kan ha, hvilke sosiale grupper som favoriseres eller underkjennes av et bestemt arrangement, og hvem sine interesser som bindes opp med en gitt institusjonell form og praksis (Meyer og Rowan, 2006b: 4). På den måten gir også et institusjonelt fokus muligheter til å gjennomføre en analyse som gir en viss kritisk distanse til de etablerte maktrelasjoner i lærerutdanningens institusjonelle omgivelser, som hele tiden reformeres på initiativ ovenfra. Gjennom den institusjonelle analysen kan vi lære noe om hvordan utdanning er koblet sammen med andre vitale institusjoner i samfunnet, og hvilke begrensninger som finnes i måten systemet er organisert på. Gitt hvordan formell utdanning og skolegang har hatt en sentral rolle i moderne samfunn, er det ikke overraskende at institusjonelle analyser av utdanningssystem har eksistert i samfunnsvitenskapen i mer enn hundre år (Meyer og Rowan, 2006b: 4). På starten av 1970-tallet begynte forskere å oppdage hvordan fokuset på de formelle strukturene som ellers ble tatt for gitt i tradisjonell organisasjonsanalyse, ikke fungerte tilstrekkelig for å forstå utdanningsinstitusjoner. Mens sammenhengen mellom topp og bunn i byråkratiske hierarkier ble tenkt å fungere på grunn av tette organisatoriske koblinger, eller i hovedsak å være preget av de offisielle forestillingene om hva som var organisasjonens formål, fant forskere at de øverste styringsnivå og laveste nivåer i utdanningsorganisasjoner ofte var løsere koblet sammen (Meyer og Rowan, 1977). Dette gav støtet til en formidabel teoriutvikling som ikke lengre fokuserte på organisasjoners formelle funksjoner, men heller åpnet opp organisasjoner som et empirisk fenomen som kunne utforskes i bredere forstand (Meyer og Rowan, 2006a). Organisasjoner som kan betegnes som løst koblede viser seg dessuten også å være stabile over tid, selv om aktivitetene til aktørene som er en del av organisasjonene ikke nødvendigvis gjenspeiler lydighet i henhold til å effektivt gjennomføre offisielle mål. Forskere oppdaget at dette kan forklares med at utdanningsinstitusjoner må sees på som institusjonaliserte organisasjoner. De arbeider ikke mot å oppnå størst mulig effektivitet i sine aktiviteter, snarere arbeider de for å skape legitimitet for sitt arbeid (March og Olsen, 1976; Meyer, 1977; Meyer og Rowan, 1977; Meyer og Scott, 1983).

Det finnes i dag ikke et enhetlig nyinstitusjonelt teoretisk paradigme, og feltet har en rekke innebygde kontraster. Noen kontroverser handler om hvorvidt formelle strukturer skaper *isomorfi* og likhet mellom organisasjoner (DiMaggio og Powell, 1991a). Det er heller ikke noe tydelig svar på om decoupling av aktiviteter fra de formelle strukturene organisasjoner skaper

institusjonell heterogenitet eller homogenitet (Boxenbaum og Jonsson, 2008). Vi finner også ulike syn på hvilken plass aktørskap og roller har for å forklare hvorfor organisasjoner utvikler seg som de gjør (Meyer og Jepperson, 2000). Nyinstitusjonell teori har, i forhold til den «gamle» institusjonsteorien i organisasjonsanalyse, et mer distinkt sosiologisk perspektiv som fremhever hvordan handling blir strukturert og orden muliggjort gjennom delte regelsystemer som begrenser både aktørers tilbøyeligheter og kapasiteter, og fokuserer på hvordan systemet optimaliserer for noen gruppers interesser, og som opprettholdes av de rådende belønnings og sanksjonssystemer (DiMaggio og Powell, 1991b: 11).

3.3 Konstruksjon av problemer

I forlengelsen av det sosialkonstruktivistiske myte-perspektivet til Meyer og hans samarbeidspartnere er det mulig å se forbi etablerte konstruksjoner av hva lærerutdanningens problemer er, og utforske hvordan organisasjonen fungerer utover den offisielle rasjonelle fortellingen. Det nyinstitusjonelle perspektivet har vokst frem som en reaksjon på en rekke etablerte sannheter om organisasjoner i det moderne samfunnet. Blant annet gir det et alternativt blikk på forestillingen om organisasjoner som rasjonelle aktører som svarer på de til enhver tid definerte mål. Nyinstitusjonalismen åpner for en bredere og mer kompleks tilnærming til aktør-struktur-forestillinger i organisasjonsteorien.

I lærerutdanningen er det ulike roller som spilles ut. I rollene som student, praksislærer, underviser og veileder må menneskene i organisasjonen forholde seg til ulike forventninger og normer for hva formålet med deres aktiviteter er, og disse formålene må konstrueres og begrunnes med utgangspunkt i forestillinger om lærerutdanningen. Som organisasjon deler lærerutdanningen samtidig mange utviklingstrekk med andre moderne organisasjoner. Det nyinstitusjonelle perspektivet kan derfor brukes til å fremheve hvordan den befinner seg i et institusjonelt landskap med mange ulike og noen ganger motstridende forventninger. Som en reaksjon på formelle strukturer kan organisasjoner reagere gjennom uformelle aktiviteter for å opprettholde institusjonell stabilitet og avkoble de daglige aktivitetene og måten ting blir gjort på.

Ved å konstruere både problemer og løsninger for lærerutdanningen legitimeres pågående politiske prosesser (Bacchi, 2012a). Et mer kritisk maktperspektiv innebærer å undersøke felles problemdefinisjoner og forståelser (Bacchi, 2012b). Erving Goffman (1974) beskriver hvordan

individer bruker rammer eller *frames* når de forsøker å skape mening i verden de er en del av. Slike felles rammer transcenderer individuell opplevelse og sosial organisasjon, og gjør det mulig å forstå språklige definisjoner av situasjoner som uttrykk for organisatoriske prinsipper (Ibid.). Delte perspektiver og problemforståelser er uttrykk for en ramme grupper av mennesker bruker for å gi mening til sine omgivelser og sine handlinger.

Individer kan i denne forstand forstås som effekten av eksisterende maktrelasjoner. Begrep som «institusjonelle myter» (Meyer og Rowan, 1977), «doxa» (Bourdieu og Passeron, 1977; Bourdieu, 1984, 1988) eller «sannhetsregimer» (Foucault, 1980; Schaanning, 2007) er således uttrykk for de samme prosessene. Institusjonelle myter er termen som vektlegges i det nyinstitusjonelle rammeverket, og derfor det mest sentrale her. Delte problemforståelser er observerbare i politiske dokumenter som foreslår organisatoriske endringer, som reformdokumenter og andre offentlige utredninger, som ofte representerer den offisielle offentlige fortellingen om hva som ikke fungerer og hvorfor det må endres (Bacchi, 1999). Ulike rollers tolkninger av de formelle strukturene representerer de uformelle men allikevel delte strukturer som kan opprettholde legitimitet og føre til organisasjoners stabilitet.

Carol Bacchi (2012a: 21-22) bruker en stegvis modell for å tilnærme seg etablerte problemforståelser ved å stille en serie spørsmål til etablerte sannhetskonstruksjoner; 1) Hva er det presenterte problemet i et spesifikt politikkforslag? 2) Hvilke antakelser underbygger denne problemrepresentasjonen? 3) Hvordan har denne problemrepresentasjonen blitt til? 4) Hva står uproblematisk og uuttalt i denne problemforståelsen? 5) Hvilke effekter produserer denne forståelsen? og 6) Hvordan og hvor har denne problemforståelsen blitt skapt og forsvart, og hvordan kan den utfordres?

I Bacchis perspektiv er selve konstruksjonen av problemer i fokus. Dette korresponderer godt med avkoblingsperspektivet i nyinstitusjonell teori, som gir et analytisk skille mellom det tenkte institusjonelle landskapet og de faktiske konsekvensene av en måte å styre og regulere på. Ved å se på konstruksjonen av skolens problemer i sammenheng med lærerutdanningens problemer og hvordan lover og forskrifter begrunnes i problemforståelser, kan lærerutdanningens utfordringer som organisasjon knyttes til institusjonaliserte sannheter og tilhørende legitimeringsprosesser på diskursivt, institusjonelt nivå og helt ned i handlingsnivået i organisasjonen. Det teoretiske fundamentet har i dette prosjektet gitt muligheter til å sammenligne rasjonaliteter og åpne opp alternative perspektiver på etablerte sannheter om

lærerutdanningens problemer, samt å utforske de opplevde konsekvensene av dagens organisering og toppstyrte endringsprosesser.

3.4 Sentrale begreper

Begrepene jeg henter fra den nyinstitusjonelle tradisjonen og perspektiver på aktørskap er en del av en verktøykasse av såkalte *sensitizing*-perspektiver, hvor begrepene ikke gir grunnlag for deduktive kategoriseringer og forklaringsmodeller av fenomen, men mer generelle idéer for referanse og veiledning i tilnærmingen til mitt empiriske materiale (Blumer, 1954; Sohlberg og Leiufrud, 2016). Denne måten å bruke teorien på handler således ikke om å vurdere begrepene gyldighet og tilkortheter for å forklare institusjonelle sammenhenger generelt, men å bruke teorien til å åpne opp for utvidede tolkninger i analysen ved å se på lærerutdanningen som en del av et større system.

3.4.1 Institusjonelle myter

Etter hvert som det nye institusjonelle perspektivet har blitt mer utbredt, har også de opprinnelige begrepene blitt utviklet. Et viktig begrep for å forstå hvorfor organisasjoner ikke er direkte avspeilinger av den formelle og ideelle forestilling om hva bedriftens formål er, er institusjonaliserte myter. Organisasjoner reflekterer snarere myter enn faktiske aktiviteter (Meyer og Rowan, 1977). Det formelle ved organisasjonen signaliseres som den daglige hovedaktivitet, selv om det i realiteten ikke er slik.

En myte kan være en oppfatning eller idé om hva en god lærerutdanning presterer. For eksempel har det etter hvert vokst frem en myte om at utdanningens produksjon kan måles gjennom å se på gjennomstrømning av studenter samt karakternivå på hva studentene presterer under utdanningen (Rogne, Malmo og Munthe, 2012, 2014; Regjeringen, 2014). En annen myte er at lærerutdanningens formål er å svare på de politisk forståtte problemer som skolen har, for eksempel når Norge ligger midt på treet på OECD-rangeringer, og lærernes formelle kompetanse må heves for å bedre norsk skole (NOU 2014:7). En myte i dette tilfellet er ikke bare en oppkonstruert virkelighet, men etablert forståelse som får konsekvenser ettersom alternative måter å forstå et formål eller system på ikke slipper til. Institusjonaliserte myter er på denne måten sosiale konstruksjoner, men også en del av det institusjonelle landskapet som former organisasjonen. Begrepet anerkjenner at de formelle strukturene ikke nødvendigvis er

objektive sannheter, men dominerende fortellinger. I samfunnet finnes det blant annet rasjonaliserings-myter om hva som er en ordentlig organisasjon. Disse mytene vokser frem som løsninger på allment aksepterte organisatoriske utfordringer og blir rasjonalisert når de blir oppfattet som anstendige løsninger på disse problemene (Boxenbaum og Jonsson, 2008). At samfunnets institusjoner må reguleres for at demokratiske hensyn skal ivaretas er en slik rasjonalisert myte, at statlige organisasjoner må ha formelle retningslinjer som standardiserer institusjoner på tvers av kommuner og fylker er en annen. Å øke gjennomstrømningen i lærerutdanningen vil være et eksempel på en løsning som kan begrunnes ut ifra samfunnsøkonomiske hensyn; jo flere av de som starter ved utdanningen som fullfører, jo mindre penger brukes på å utdanne mennesker som ikke kan bidra i skolen. På den andre siden sier ikke myten oss noe om hvem som faller fra, og hvor lærere som ikke jobber i skolen blir av. Slike konsekvenser av mytene forblir skjulte. Myter naturaliserer det de hevder, og får ting til å virke nødvendige og evige (Cuff, Sharrock, Dennis og Francis, 2006), og på den måten overskygger de andre perspektiver.

Meyer og Rowan (1977: 344) beskriver hvordan myter er et element av formelle strukturer, som blant annet omfatter profesjoner i det moderne samfunnet. Som en rasjonalisert profesjon, er læreren nøye kontrollert gjennom sosiale regler for godkjenning og sertifisering gjennom utdanningssystemet. Profesjoner er forstått som rasjonaliserte, de inneholder upersonlige teknikker for å utføre en spesifikk oppgave, som undervisning, snarere enn å inneholde moralske mysterier som ikke kan kontrolleres gjennom styringsrasjonalitet. Dette medfører at idéen om læreryrket er høyst institusjonalisert og ideologi definerer profesjonens funksjonalitet i skolen. I deres tolking er rasjonaliseringen av organisasjoner i seg selv en myte som driver organisatorisk utvikling i stor grad i senmoderne samfunn. Myten er nettopp at organisasjoner er rasjonelle, og at de reflekterer formål de er satt til å opprettholde. Organisasjoner som følger de legitimerede prosedyrer og formelle strukturer får tillitt fra omgivelsene ved at de viser at de svarer til omgivelsenes krav og forventninger. I den forbindelse er de nasjonalt standardiserte rammeplanene for både lærerutdanning og skole spesielt interessante ettersom standardisering av rasjonelle aktiviteter fremstår som en legitim måte å organisere utdanningen på. Lærerutdanningene har derfor interesse av å vise at de følger nasjonal standard, og skoler har interesse av å vise at de gjennomfører nasjonale krav for å opprettholde sin legitimitet, selv om dette ikke nødvendigvis innebærer at de dagligdagse gjøremål reflekterer disse formelle strukturene. For sin egen overlevelse er derfor organisasjoner som tilbyr lærerutdanning avhengig av å opprettholde institusjonaliserte myter om hva en lærer skal kunne utføre i skolen,

og hvordan denne kunnskapen på en effektiv måte kan læres bort gjennom de oppsatte undervisningsaktiviteter.

Mytebegrepet kan brukes til å beskrive konstruksjoner på samfunnsnivå som beveger seg mellom ulike systemnivåer, mellom aktørforståelser, organisasjonsnivå og politiske styringsdiskurser. Myter om den gode lærer, den gode skole og den gode lærerutdanning behøver altså ikke å være knyttet til de offisielle rammene som lærerutdanningen formes etter. I et konstruktivistisk perspektiv er også myter språklige konstruksjoner som opprettholdes utenfor organisasjoner (se eks Barthes, 1993, 1994, 2006). I moderne samfunn er det alltid en rekke eksisterende myter som omsettes og transformeres i møter mellom språk og sosial organisering (Manghani, Piper og Simons, 2006). Mytebegrepet skiller seg i den konstruktivistiske tradisjonen fra common sense-forståelsen av myter, ved at man kan se på konsekvensene av mytekonstruksjonene fremfor å gjengi mytenes innhold som selvsagtheter eller tatt-for-gitte-sannheter. Roland Barthes mytebegrep representerer her et viktig bidrag for å analysere hvordan mytens 'tegn' kan brukes til å avkode en skjult melding eller forståelse som fremstår som selvsagt eller åpenbar for oss (Moriarty, 1991).

Gjennom et tre-dimensjonalt mønster blir mytene utilgjengelige for oss (Barthes, 1993), bildet, konnotasjonene de gir, og myten i seg selv. En myte gis mening gjennom de tegn og bilder som brukes for å opprettholde forestillingen og stadfester dens gyldighet. Samtidig naturaliseres bildet av måten konnotasjonene tas for gitt på, og skjuler derfor at bildet ikke er universelt eller ideologisk forankret. Myter om læreren som en ansvarlig voksen, en kunnskapsautoritet, en omsorgsperson eller en tilpasningsvillig aktør i skolen inngår alle i den pågående konstruksjonen av lærerens samfunnsoppdrag. Alle disse konstruksjonene svarer til beskrivelser eller forståelser av skolen som lærermyter relateres til. Myter konstrueres på denne måten ikke i et vakuum, men hele tiden i relasjon til noen forestillinger om hva som er bra og hva som er rett. Forestillingen om en inkluderende skole gjør at lærerens omsorgsrolle tas for gitt, og oppfattes som naturlig og nødvendig. Det samme gjelder forestillinger om en skole som skal sikre alle elever et visst kunnskapsnivå – da må læreren representere en form for kunnskapsautoritet.

I avhandlingen benyttes myte-begrepet om flere slike mytiske forståelser som reflekteres og brukes i statlige dokumenter eller av aktører i lærerutdanningen. Her kan man gjøre et en grovt skissert inndeling mellom formell struktur og uoffisielle mytekonstruksjoner. Mens de institusjonaliserte mytene som Meyer og Rowan skisserer viser hvordan organisasjoner

organiserer sine aktiviteter for å opprettholde et bilde av at de gjør det de er tenkt å gjøre, bidrar et semiologisk mytebegrep til å åpne opp for flere språklige forståelsessystemer som også brukes av aktørene i studien. Viktige relasjoner mellom disse mytene er knyttet til konstruksjoner av hva som er rasjonelt og logisk i den formelle fortellingen staten er avhengig av for å kunne bedrive systematisk skolepolitikk, og de alternative forståelsene denne studien avdekker.

I forlengelsen av argumentene som handlet om alle typer av organisasjoner i moderne samfunn har det også vokst frem en mer distinkt bruk av begrepet innenfor utdanningsforskning, hvor institusjonaliserte myter er gjenstand for undersøkelse (Meyer, 2006b). Blant annet viser undersøkelser at når mytene som en utdanningsinstitusjon er bygget på slår sprekker, gjør også institusjonen det (Ibid.). Andre finner at når universiteter må forholde seg til både nasjonal og internasjonal påvirkning, hvor det lokale stiller noen forventninger for å opprettholde institusjonell legitimitet, mens internasjonale kunnskapsregimer innebærer andre krav, skapes et spenningsforhold mellom det lokale og det globale i deres tilpassing til institusjonelle omgivelser (Ramirez, 2006). Mytene er ikke enkle eller uniforme, de kan inneholde motsigelser som organisasjonene må forholde seg til for å opprettholde legitimitet. Endringer er derfor utfordrende for akademiske institusjoner som lærerutdanningen, fordi de må svare til ulike og av og til motstridende forventninger for å oppnå legitimitet som del av et komplekst institusjonelt miljø. Videreutviklingen av perspektivene på formelle strukturer og faktiske aktiviteter har åpnet opp for en mer dynamisk analyse av institusjonell endring og tilpasning til slike motstridende forventninger og myter som kan påvirke hvordan lærerutdanningen avkobler seg fra nasjonale og internasjonale myter om skole og kunnskapsproduksjon.

3.4.2 Isomorfisme

Et viktig spørsmål i organisasjonsforskning er hva som gjør at organisasjoner likner på hverandre. Organisasjoner tilpasser seg ikke bare til de offisielle kravene fra omgivelsene, men også det de tror er forventet av dem (Boxenbaum og Jonsson, 2008). Dette fører til organisatorisk isomorfisme (Meyer og Rowan, 1977; DiMaggio og Powell, 1983). Isomorfisme spiller en viktig rolle i organisasjonsteori som et alternativ til effektivitetsbaserte forklaringer på organisasjoners endring (Scott, 1987). Institusjonell isomorfisme handler om at forskjellige organisasjoner blir mer like uten at de nødvendigvis blir mer effektive (DiMaggio og Powell, 1991a). Ideer, praksiser og organisasjonsstruktur spres mellom organisasjoner og

gjør at organisasjoner som ellers ikke utfører de samme oppgavene eller har de samme funksjonene gradvis blir mer like i måten de organiseres og struktureres på. Utdanningsinstitusjonene skjermes ikke lengre for institusjonelt press om accountability og effektivitet (Meyer og Benavot, 2013).

Denne studien viser hvordan kontrollen av offentlig utdanning, knyttes til internasjonale markedskrefter. Økonomiske prinsipper om at samfunnets kunnskapsbedrifter skal gi best mulig resultat eller output med tanke på ressurser og input slår også rot i lærerutdanningen. Isomorfisme er et nyttig begrep for å forstå hvordan lærerutdanningens spesifisitet blir utfordret når det skjer endringer i universitets- og høgskolesektoren fra slutten av 1990-tallet, når antallet lærerskoler reduseres og innlemmes i det samme kvalitetssikringssystemet som andre utdanninger (NOU 1988:28). Gjennom å bli isomorfe med andre organisasjoner kan lærerutdanningen og andre utdanningsorganisasjoner likeså skape legitimitet for sitt virke og sin organisering, og opprettholder sin status i samfunnet. Ved å ligne andre organisasjoner kan en slik legitimitet også beskytte mot eksternt press (Scott og Lyman, 1968).

En antakelse om sammenheng mellom læreres kvalitet og elevenes prestasjoner har eksistert like lenge som de internasjonale undersøkelsene som PISA, og viser hvordan organisasjoners tilpasning til det globale utdanningsfeltet skaper nye rammer for lærerprofesjonens levekår i moderne samfunn og deres organisasjoner, hvor skolesystemene antas å ha de samme egenskapene og kausalitetsforholdene og dermed også de samme effektene av tiltak. Den politiske påvirkningen er åpenbar ettersom internasjonale sammenligninger er innbakt i begrunnelser for endringer av lærerutdanningen (St.meld. nr. 31, 2007-2008; St.meld. nr. 11, 2008; Regjeringen, 2014, 2016a), hvor internasjonale sammenligninger – kanskje spesielt med Finland, men også de andre nordiske landene – er gjennomgående. Således er heller ikke den norske orienteringen mot internasjonale utdanningstrender og transnasjonale kunnskapsmyter en særegen prosess i Norge, men et resultat av at internasjonale organisasjoner som OECD skaper grunnlag for ulike typer isomorfisme.

3.4.3 Avkobling av aktiviteter

I arven etter Meyer og Rowan er *de-coupling*, eller *avkobling* et betydningsfullt begrep. Ideelt sett er konformitet sikret gjennom inspeksjon, kvalitet i output blir konstant evaluert, forskjellige enheters effektivitet evalueres, og de ulike målene for organisasjonen er samlet og koordinert (Meyer og Rowan, 1977: 356-357). Med utgangspunkt i en tese om at forsøk på å

kontrollere aktiviteter fører til konflikter og dermed tap av legitimitet, argumenterer de for at deler av organisasjonsstrukturen kobles fra aktiviteter. Dette gjøres av en rekke ulike typer organisasjoner for å gi inntrykk av at de svarer på omgivelsenes forventninger, uten å måtte tilpasse sine aktiviteter til institusjonaliserte myter som kan redusere effektiviteten. For å opprettholde en viss seremoniell konformitet, løskobler organisasjoner usikkerheten fra tekniske aktiviteter ved å skape forskjeller mellom de formelle strukturene og de faktiske arbeidsoppgavene (Meyer og Rowan, 1977: 341). Tekniske aktiviteter kan være så mangt når det er snakk om organisasjoner generelt, ettersom de har ulike tenkte oppgaver eller funksjoner. Begrepet er utviklet som en reaksjon på ideen om at organisasjoners aktiviteter kan styres på en rasjonell måte, og at aktører handler ut ifra rasjonelle valg, selv om dette viste seg å ikke alltid være en god forklaring på organisasjoners atferd. I tilfellet med lærerutdanningen kan slike tekniske aktiviteter blant annet være hvordan undervisningen organiseres, former for tilbakemeldinger, uoffisielle vurderinger av hvem som er skikket til yrket, og hvilke profesjonsmyter som formidles til studentene. De formelle organisasjoner i postindustrielle samfunn reflekterer i større grad mytene fra sine institusjonelle omgivelser enn kravene fra sine arbeidsoppgaver (Ibid.).

Ved å videreføre et perspektiv på sosiale konstruksjoner fra Berger og Luckmann (1967), ser Meyer og Rowan på institusjonaliserte regler som klassifiseringer innebygd i samfunnet som delte typifiseringer eller tolkninger. Slike tolkninger kan bli tatt for gitt, eller støttes av offentlig opinion eller lovverk. Deres argument bygger på at institusjonalisering handler om hvordan sosiale prosesser får status tilnærmet en regel i sosial tankegang og handling, og at disse institusjonaliserte reglene har effekt på organisasjoners arbeid og virke. De skiller på denne måten mellom de formelle strukturene for en organisasjon, og dens faktiske daglige aktiviteter. I konvensjonelle teorier om organisasjoner var det tidligere antatt at en rasjonell og formell struktur var den mest effektive måten å kontrollere og koordinere de komplekse relasjonelle nettverkene som utgjorde tekniske arbeidsaktiviteter (Scott, 1975), men avkobling gjør at organisasjoner kan tilpasse seg til rasjonaliserte myter, mens de egentlig gjør sine aktiviteter som før (Boxenbaum og Jonsson, 2008). Dette fordi mytene ikke nødvendigvis innebærer effektive løsninger, i tillegg til at det kan eksistere motstridende myter samtidig. Meyer og Rowan (1977) skriver om hvordan institusjoner avkobler sine praksiser fra sine formelle strukturer for å løse disse to typene for institusjonelt press. Som en konsekvens av begrepet avkobling kan altså organisasjoner tilpasse seg dette presset på en overfladisk måte, og ta inn over seg nye strukturer, uten å nødvendigvis implementere relaterte praksiser. Begrepet har

skapt spenninger i organisasjonsfeltet, fordi det innebærer at aktører ikke svarer på de formelle forventningene til organisasjonen, som er fremforhandlet på bakgrunn av sterke interesser (Meyer, 2008: 805), og går imot det intensjonerte design for organisasjonen. Avkoblingen kan derfor føre til legitimitetsproblemer, hvis organisasjonen ikke opprettholder forestillingen om at den faktisk gjør det den er forventet å gjøre.

Gitt et perspektiv som tar for gitt at aktører er rasjonelle, må nødvendigvis avkobling innebære en form for ulydighet ved at aktører forsøker å lure omgivelsene. I tillegg innebærer det at styringsprinsipper og kontroll over organisasjoner er mye mer avansert enn hva institusjonaliserte myter om organisasjoners rasjonelle egenskaper tilsier. For å forklare hvorfor avkobling skjer, må man se på hva som er de formelle strukturene, og hvordan organisasjoner søker legitimitet i sine omgivelser. For å kunne avkoble må organisasjoners avdelinger og medlemmer symbolsk etterkomme med samfunnets normer og reguleringer uavhengig av om de er i stand til, eller ønsker å anvende dem praktisk (Hasse og Krücken, 2014: 200). For å avkoble, må fasader settes opp og vedlikeholdes eksternt men også internt.

Avkobling er en av flere mulige tilpasninger en organisasjon kan gjøre, de kan også motstå institusjonelle forventninger, de kan kutte ut eksterne forbindelser som medfører problematiske forventninger, de kan kynisk anerkjenne avkobling i sine praksiser og arbeidsoppgaver, og de kan innrømme egne avvik og gi løfter om reformer for å forbedre situasjonen i fremtiden (Ibid.:201). Slike løsninger kan derimot skape større problemer på lang sikt og organisasjoner kan på den måten risikere sin legitimitet. Avkobling er derfor den mest levedyktige løsningen. Basert på en antakelse om at alle organisasjoner er forankret i både institusjonelle og tekniske omgivelser er det også utviklet et perspektiv på at organisasjoner reagerer på forskjelligartede og av og til motsigende måter på nye krav. Dermed kan koblinger mellom formell representasjon og praksis være løse eller mindre løse (Binder, 2007; Hallett, 2010). Tillitt til en organisasjon kan også sees på som en gradstilpasning, på grunn av at kontroller og evalueringer synliggjør mangel på overholdelse av de formelle strukturene kan minke graden av tillitt. På den måten ser Hasse og Krücken (2014) på avkobling mer som et kontinuum som empirisk kan operasjonaliseres mellom kobling og avkobling, og som blir et analytisk verktøy for å forske på organisasjoner i endring mer enn et statisk begrep. De mener også at «new public management»-inspirerte reformer har utfordret den tradisjonelle styringen av universiteter som tidligere ble gjort gjennom sterk statlig regulering og akademisk selvstyring, noe som har skapt nye aktører som akkrediterings- og evalueringsinstanser. Dette kan på mange måter sies å ligne forholdene i Norge, hvor lærerhøgskolene nå blir styrt av det samme lovverk

som universiteter, og i tilfeller hvor lærerskolene blir innlemmet som en del av universitetets struktur. Evalueringer av alle studieprogrammets kvalitet og innhold er en kontinuerlig prosess som ivaretas av NOKUT, men også følgegrupper for reformer, bestilling av eksterne rapporter fra forskningssentre og programstyrte forskningsprosjekter kan sees på som en del av et slikt nytt nettverk av institusjonelle relasjoner og vilkår for lærerutdanningen. Avkoblingsbegrepet kan derfor brukes til å undersøke hvordan lærerutdanningen og ulike aktører som opererer der forholder seg til forskyvninger i institusjonalisert press. Eksempler på hvordan lærerutdanningen må forholde seg til nye former for styring og regulering er forholdet mellom teoretiske tilnærminger og praktisk kunnskap om lærerprofesjonen, hvor spørsmål om evalueringer og rasjonelle organisasjoner favoriserer enkelte former for profesjonslæring fremfor andre.

En kritisk tilnærming til den sterke teoretiske pedagogiske posisjonen i lærerutdanningen fremhever hvordan det praktiske ved pedagogisk utøvelse inneholder taus kunnskap som må erverves gjennom handling, samtidig som det er den teoretiske pedagogikken samt faglig fordypning som undervises på lærerutdanningen (Callewaert, 2006). Dette kan være et eksempel på en tilpasning til de formelle strukturer som en eventuell avkobling mellom formell struktur som domineres av teoretiske tilnærminger, og hvordan undervisere og studenter forstår lærerprofesjonens praktiske og tause elementer kan belyse. Videre legger de institusjonelle føringene begrensninger på aktører for hvordan de kan utføre undervisning og læring, når de formelle mytene fører til krav om flere studiepoeng i spesialiseringsemner fremfor andre mindre målbare kvaliteter lærere innehar. For å balansere mellom motstridende forventninger vil derfor enkelte av utdanningens aktiviteter avkobles fra den offisielle fortellingen om den gode og effektive organisasjon.

Samtidig skal lærere bevege seg over i nye institusjonelle landskap, hvor skolen også styres av andre måter å regulere på, og andre myter og motsetninger. Cynthia E. Coburn (2004) utvikler i sitt arbeid avkoblingsbegrepet når det er snakk om lærere i skolen, og argumenterer for at de opererer i en mellomposisjon hvor de verken er begrenset av sine institusjonelle omgivelser, som kan bli en for deterministisk modell (eks. Scott, Ruef, Mendel og Caronna, 2000), eller at de har høy grad av kontroll over egen klasseromspraksis (Lortie, 1975; Goodlad, 1984; Little, 1990). Hun foreslår heller en form for *bundet autonomi*, som beveger seg fra et deterministisk syn på profesjonalitet i organisasjoner, og mot et perspektiv som rommer større handlingsrom i et mer dynamisk institusjonelt landskap (Coburn, 2004: 234-235). På denne måten er det mulig å se på aktørers handlinger i organisasjoner også som individers tilpasning til de

omliggende strukturer som gjennom en bundet autonomi oppfatter hva som utgjør en god praksis. Den enkelte lærer må således finne en egen balanse mellom lærersutdanningens forventninger og den enkelte skole hvor vedkommende ender opp. Ettersom skole-Norge består av skoler med svært mange forskjellige egenskaper og vilkår, kan det være forskjellige institusjonaliserte myter som forstås som mer relevante i den gitte konteksten. Lignende former for avkobling eller kobling som deles på tvers av organisasjoner kan derfor indikere mer homogene institusjonstilpasninger for lærernes rolle, mens forskjellige former for avkobling viser mer heterogene tilpasninger og en slags *sekundær tilpasning* (Goffman, 1961/2009) til institusjonelle krav.

3.4.4 Aktørskap i moderne samfunn

Et viktig spørsmål i nyinstitusjonell teori er knyttet til *agency*, her oversatt til *aktørskap*. Viktige forutsetninger for å kunne forske på organisasjoner er å forstå hvorfor de handler som de gjør. Et spørsmål da er hva aktørskap egentlig er, og hvilket handlingsrom organisasjoner og mennesker som er en del av de institusjonelle strukturene har. Ettersom den nye institusjonelle teorien kom som en reaksjon på rasjonelle aktører, er det ikke overraskende at den også inneholder et alternativt perspektiv på bakgrunnen for handling. På samme måte som Pierre Bourdieu (1984) ser på hvordan sosial bakgrunn former ens habitus og tilpasser mennesker til ulike sosiale felt, ser også institusjonelle forskere på hvordan de institusjonelle omgivelsene bidrar til å forme menneskers ideer, preferanser og handlinger. Gjennom institusjonaliserte myter og sannheter som tas for gitt, skapes et landskap av preferanser for hva som er riktig og bra, og legger føringer på hvordan aktørskap kan gjøres i moderne samfunn. Ideen om hvordan institusjoner representerer sosiale konstruksjoner som blir tatt for gitt omfatter også selve begrepet om aktørskap:

“By “agency” we refer to legitimated representation of some legitimated principal, which may be an individual, an actual or potential organization, a nation-state, or abstract principles (like those of law or science, or more prosaically, high culture or even etiquette). Note that the concept “agency” directly draws attention to the devolution of external authority, and to the external legitimation and chartering of activity. We draw the concept from the standard principal/agent contrast, though we broaden the typical usage” (Meyer og Jepperson, 2000: 101)

I kjølvannet av ideene om sosial og økonomisk rasjonalisering skapes også ideer om at mennesker og grupper av mennesker bærer ansvaret for og kapasitetene til å gjennomføre

organisasjonens mål (Meyer, 2010: 6). Det institusjonelle perspektivet står som en rak motsetning til aktør-drevne rasjonalitetsperspektiver. En konstruksjon av rasjonelt aktørskap fokuserer på moderne aktører - organisasjoner, stater og individer som tett integrerte, bundne og autonomi-søkende enheter. Eldre organisasjonsperspektiver har til felles at de antar at samfunnet er sammensatt av målrettede og ofte rasjonelle aktører (Meyer, 2008: 792). Fra et nyinstitusjonelt ståsted blir disse antakelsene teoretisk og empirisk utfordret, og disse aktørene viser seg å være mer åpent koblet sammen og dessuten sammenflettet med sine institusjonelle omgivelser. Hvis aktørskap er en mer åpen prosess snarere enn tett bundet til sine omgivelser, er de underlagt mange kontekstuelle effekter: fra den opprinnelige kontekstbundne konstruksjonen av modale aktøridentiteter, til den kollektive skripting¹⁰ av aktiviteter for identiteter, til aktørers pågående avhengighet til å konsultere andre for å håndtere identiteter og ta høyst skriptende valg (Jepperson, 2002: 251-252). Nyinstitusjonelle forskere er derfor heller interesserte i hvilke begrensninger i valgmuligheter som blir tatt for gitt, og hvordan individer tror og til og med later som om de begår ikke-skriptede og autonome valg – og hvorfor forskere aksepterer denne fortellingen. Aktører befinner seg i et spenningsfelt mellom strukturen i omgivelsene og agency eller aktørskap. Et viktig vendepunkt for den nye institusjonalismen er derfor utviklingen av et perspektiv som ser på aktører i moderne samfunn som konstruert (Meyer, 2008). Moderne kultur avbilder et samfunn som er sammensatt av «aktører», individer og nasjonalstater sammen med organisasjonene som er avledet fra dem (Meyer og Jepperson, 2000: 100).

Individet som aktør er en del av modernitetens konstruksjon (Meyer, 1986). I motsetning til et realist-perspektiv med fokus på rasjonalitet, ser sosiologiske institusjonalister på aktørskap mer som en rolle eller identitet som i en teaterverden (Frank og Meyer, 2007): individuelle agenter har sosialt tillagte rettigheter og ansvar, og er tillagt et sosialt ansvar for å representere disse og andre interesser (Meyer og Jepperson, 2000). Aktørskap er på denne måten skriptet av institusjonaliserte strukturer og forholdet mellom aktør og handling er ikke lengre en enkel kausal sammenheng ettersom begge har innebygde institusjonaliserte skript og forholdet mellom dem har sterke elementer av sosialt konstruert tautologi (Meyer, 2008). Begrepet *actor*, her oversatt til *aktør*, ble først vanlig etter 1960-tallet i amerikanske sosiologiske tidsskrift, noe som illustrerer et endret bilde av en person, en gruppe eller en nasjonalstat (Meyer, 2010: 3). En aktør sammenlignet med en vanlig person eller gruppe har klarere grenser, artikulerte

¹⁰ Skripting/skriptet er her en oversettelse av det engelske ordet *scripted*, som kan oversettes som regisering. Termen refererer til hvordan noe er bundet til et manus eller begrenset til et utvalg av alternativer.

formål, en mer omfattende og rasjonalisert teknologi, klart definerte ressurser og et sterkere internt kontrollsystem (Ibid.). En aktør er på den måten mer aktør-lik, mer bundet, autonom, sammenhengende, målrettet og sammenkoblet enn en person (Ibid.). Felles for nasjonalstater, individer og organisasjoner er at de utspiller seg selv om rasjonelle aktører ved å definere mål, utvikle preferanser og velge alternativer (Hasse, 2018). Når de behandles som aktører blir de objekt for en vedvarende rasjonaliseringsprosess (Ibid.).

En mer fenomenologisk tilnærming ser på hvordan aktørskap, grensedragninger og strukturer i organisasjoner legitimeres av et bredere institusjonelt system som har innebygde variasjoner. I kontrast til modeller som ser på institusjonelle miljø som sammensatt av få regler, er denne ideen om aktørskap opptatt av kompleksiteten i et rikt og sammensatt miljø bestående av kultur og organisasjonsstruktur. Istedenfor å fokusere på hvordan det institusjonelle miljøet legger klare føringer for aktører, oppfattes mer som et kulturelt system som påvirker aktører langt utenfor et institusjonelt miljø, og bidrar til konstruksjon av aktørskap, identitet og aktivitet (Meyer, 2010: 3-4). I realistiske eller økonomiske modeller av aktørskap er forholdet mellom aktør og aktørskap et kausalt forhold, med samfunnet og dets strukturer som et produkt. I fenomenologisk eller sosialkonstruktivistisk perspektiv er aktøren på den sosiale scene en skriptet identitet med et bundet handlingsrom (Berger og Luckman, 1967). Aktørskap i nyinstitusjonelle termer handler snarere om organisasjonene og de kulturelle meningene som skriver og omskriver disse skriptene. Det rike institusjonelle miljøet påvirker aktørskapet deres, og de sentrale spørsmålene blir hvilke påvirkninger som skaper og endrer de institusjonelle skriptene (Meyer, 2010: 4). Derfor handler mennesker også ut ifra slike institusjonaliserte skripter i det moderne samfunnet. Aktører er hele tiden påvirket av konstruerte modeller som tas for gitt, og som man ikke stiller spørsmål ved (Meyer, 2008). Eksempelvis vil en gruppe mennesker som samles for å endre en organisasjon, eksempelvis lærerutdanningen, innlemme lovgivning, ideologi, kultur og en rekke organisatoriske begrensninger og muligheter i sine vurderinger (Meyer, 2008: 794-795). Organisasjoner endres også uten at man nødvendigvis bestemmer seg for å endre disse, ettersom etterlignende isomorfisme skjer gjennom slik skjult påvirkning. Mennesker kan allikevel være i stand til å legitimere sine handlinger, og oppfatte disse som rasjonelle fordi det rasjonelle aspektet av vurderingen og handlingen allerede er tatt for gitt.

Mens økonomiske modeller for aktørskap underminerer hvordan moderne organisasjoner er avhengige av kulturelle påvirkninger, er det ikke nødvendigvis slik at det ene perspektivet er riktig og det andre er feil (Meyer, 2008: 795). Det er perspektivet modellene tilbyr som er

interessant her. Bruddet med ideen om aktørskap med utgangspunkt i rasjonelle individer har blitt kritisert for å overfokusere på symbolisme fremfor realiteter. Allikevel er slike lukkede økonomiske modeller, som påstår at de er tuftet på nøytralitet, ofte mest sentrale i utformingen av politikk. Ideer om aktørskap er normative og kognitive modeller, som påvirker hvordan vi styrer og kontrollerer en hel rekke samfunnsorganisasjoner til tross for at organisasjoner viser seg å virke på mer komplekse og sammensatte måter (Meyer og Rowan, 1977; Meyer og Scott, 1983; DiMaggio og Powell, 1991a). Samtidig har omfanget og innflytelsen til ikke-statlige aktører økt (Boli og Thomas, 1999). Disse er tenkt å være rasjonelle nøytrale aktører, men i hovedsak instruerer og rådgiver de aktører i hvordan de kan forbedre seg i lys av generelle prinsipper som også inkluderer deres egne legitimeringsinteresser (Meyer, 2010). På den måten kan internasjonale interesseorganisasjoner og organisasjoner for økonomisk vekst som OECD forstås ut ifra egne legitimeringsinteresser og institusjonelle omgivelser. Deres påstander om nøytralitet bidrar til at deres arbeidsmåter fremstår som logiske, rasjonelle og blir tatt for gitt av nasjonale myndigheter og organisasjoner. Det blir også betydningsfullt å undersøke hvordan konstruksjonen av aktørskap påvirker handlingsrommet til å utforme nasjonal utdanningspolitikk når premissene legges ut ifra organisasjonenes egne legitimeringshensyn.

På denne måten kan konstruksjonen av aktørskap, og spørsmål om hvilke forutsetninger som blir tatt for gitt i denne konstruksjonen være en fruktbar innfallsvinkel for å åpne opp for å undersøke hvordan mennesker deltar i og bruker disse institusjonaliserte mytene. Eksempelvis fører ideene om aktørskap til at ansvar for bedrifter og organisasjoners mål flyttes nedover i strukturene og blir tatt for gitt, som gjennom planen bak accountability som fremstår som en rasjonell orden. Aktører som ikke leverer i henhold til avtalte mål vil risikere å miste sin legitimitet. Hvis organisasjoner ikke når de tenkte politiske mål, er logikken at det ikke er fordi målene i seg selv er mangelfulle eller strider mot organisasjonens logikk og arbeidsmåte. Den er heller resultat av aktørens mangelfulle implementering. Slik kan den moderne ideen om aktørskap overskygge hvordan organisasjonsstruktur og institusjonaliserte normer og regler legger strukturelle føringer på enkeltindividets handlingsrom. Ideen om lærerstudenten eller læreren som en rasjonell aktør er også en konstruksjon som overskygger hvordan organisasjonens rammer og myter påvirker atferd, valg og beslutninger. Profesjoners autoritet skapes ofte av at de ikke handler etter egeninteresse, men ut ifra mer generelle og universelle prinsipper. Ulike profesjoner handler prinsipielt for å gjøre mennesker, grupper og nasjonalstater til bedre organiserte aktører (Meyer, 2010: 7). Læreren hjelper således staten med å være en rasjonell aktør ved å gjennomføre de rasjonelle målene som er satt for

utdanningen i skolen. Moderne aktører, som lærere, fremstiller også seg selv som *andre*,¹¹ og gir råd og tar avgjørelser basert på mer generelle prinsipper for undervisning og understreker således at de ikke er aktører med egeninteresser. Disse generelle prinsippene for hva som er bra og hva som ikke er bra legger føringer for individene på tvers av deres egen situasjon og hverdag, og institusjonaliserte rasjonaliteter deles derfor av ulike mennesker som deler roller i samfunnet. Problemer med koordinering og kontroll må deretter løses av aktørene selv, noe som kan føre til uorden og konflikt. Gitt ideen om aktørskap som sosialt konstruert, er det interessant å se på hva konsekvensene av måten mennesker konstruerer eget aktørskap på er, hvordan de oppfatter sitt eget handlingsrom i organisasjonen, samt hvilke generelle prinsipper og myter om utdanning, pedagogikk og skoleorganisering som påvirker deres forståelse av lærerprofesjonen.

Et viktig spørsmål er hvordan handling blir mulig i en slik modell, hvor også aktørskap sees på som et uttrykk for kulturelle konstruksjoner. Handling er i dette perspektivet på mange måter et resultat av de forventninger som er knyttet til det å være en rasjonell aktør. Dette gjelder både for stater, organisasjoner og grupper, som må ta beslutninger som tilsynelatende er rasjonelle for å opprettholde legitimitet. Men sett i sammenheng med begrepene om avkobling av aktiviteter og isomorfisme, innebærer dette nettopp at aktører ikke nødvendigvis gjør det som er rasjonelt. De frakobler seg heller fra den offisielle fortellingen om hva som er organisasjonens formål for å gjennomføre hensiktsmessige handlinger for å opprettholde effektivitet, eller de søker etter å ligne andre aktører i samme situasjon. Med utgangspunkt i teorien om avkobling finner også forskere at det moderne samfunnet inneholder aktøridentiteter og strukturer, reguleringer, planer og forfatninger uttalelser om hva som burde skje, men som sannsynligvis ikke kommer til å skje (Brunsson, 1989, 2006). Forestillinger om aktørskap gjør at stater og dets departement må leve opp til forventningene om at skolepolitiske avgjørelser skal være velbegrunnede og målrettede. Samtidig må den enkelte lærerutdanning opptre som rasjonell for å opprettholde sin institusjonelle legitimitet som en effektiv produsent av lærere. I siste ledd skaper ideen om aktørskap situerte rasjonaliteter for lærerstudentene, deres undervisere og andre ansatte ved lærerutdanningen som forventes å opptre som aktører og ta rasjonelle valg i tråd med offisielle skript om hva formålet med organisasjonen og undervisningen er.

¹¹ Meyer (2010) referer i sin artikkel *Others*, og viser dels til begrepet «generaliserte andre» lånt fra Mead (1934).

3.4.5 Irrasjonelle aktører

Ved å fokusere på hvordan aktørskapet konstrueres er det dermed mulig å undersøke hvilke innebygde spenningsforhold som påvirker lærerutdanningen som organisasjon. Noe som oppfattes som *irrasjonell atferd*, kan være et uttrykk for et slikt spenningsfelt hvor aktøren ikke opptrer slik organisasjonens formelle struktur tilsier. Det avvikende fra den offisielle fortelling gir innblikk i eksisterende maktrelasjoner. Inspirert av forståelsen av det rasjonelle aktørskap som en konstruksjon, ser studien også på hvem som fremstilles som irrasjonelle, og hvorfor.

Det å ikke bruke tiden under utdanning til studier ved lærestedet kan være uttrykk for innebygde motsetninger mellom det å skulle tilegne seg en offisiell kapasitet som fagperson og ideen om hvordan den mellommenneskelige kompetansen læreryrket krever i hverdagslivet i skolen må læres gjennom erfaring. Den ene fortellingen er en offisiell institusjonalisert myte, den andre har lange historiske røtter i pedagogikk og didaktikk som fagtradisjoner, men er ikke like enkelt å standardisere som en målbar kompetanse. Gjennom å se på hvordan noen typer atferd eller noen grupper aktører fremstår som irrasjonelle for omgivelsene synliggjøres konsekvensene av institusjonelle spenninger og motsigelser – de bryter med det forventede aktørskapet, noe som tyder på at det kan forekomme en form for avkobling mellom det aktørene gjør og det de er forventet å gjøre.

Lærerstudentene løftes frem som en gruppe studenter som bruker lite tid på studiet sammenlignet med andre studenter (eks. Lid, Bakken og Kantardjiev, 2014). Dette fremstilles i mediene som problematisk atferd, og et tegn på at studiene er for lette (se eks. Grønning, 2014). Allikevel er studentene selv fornøyde med eget læringsutbytte (Lid m. fl., 2014). NOKUT bruker å bestille rapporter på studentenes samlede studieinnsats med utgangspunkt i studiebarometeret som er basert på studentenes egenrapportering fra norske studieprogram (Lid m. fl., 2014), og funnene fra slike undersøkelser når ofte frem i media og politiske evalueringer. Dersom vi aksepterer tesen om at den rasjonelle aktøren er en sosialt konstruert rolle og at aktørskap er en moderne konstruksjon (Meyer og Jepperson, 2000), blir det mulig å teoretisere rundt hvorfor lærerstudentene prioriterer andre aktiviteter enn undervisning. Ved ikke å delta på forelesninger som representerer én type forberedelse til yrket, kan studentene eksempelvis få mer tid til å arbeide som vikarer i skolen. Det kan skape større selvtillit for at de kommer til å mestre praksisfeltet i skolen etter endt utdanning. En slik uoffisiell praksiserfaring kan imidlertid ikke kontrolleres på en rasjonalisert måte av utdanningsinstitusjonen, som derfor forsøker å overbevise studentene om at det er i forelesningssalen de forberedes på best måte til yrket for å opprettholde sin egen legitimitet som utdanningsinstitusjon. Hadde

lærerutdanningen gitt uttrykk for at slik vikarjobbing var nødvendig og relevant, hadde den nettopp undergravet sin egen autoritet som eneste legitime måte å kvalifisere seg til lærerprofesjonen. Et fokus på aktørskap kan derfor gi muligheter til å se forbi den individuelle fortelling om lærerutdanningens kapasiteter og mangler, og gi et bredere perspektiv på innebygde motsetninger i ulike former for aktørskap som hele tiden må forhandles i møter mellom utdanningens offisielle struktur og praksis. Her er det også relevant hvilke andre organisasjoner og aktører som blir benyttet som referanseramme for å kategorisere handlingene som irrasjonelle og hvorfor nettopp denne sammenligningen oppfattes som relevant. Spenninger mellom det som anses som riktig og rasjonelt av forskjellige typer av aktører viser hvordan de befinner seg i ulike aktør-konstruksjoner som må forholde seg til institusjonaliserte myter som ikke alltid er samstemte. Det nyinstitusjonelle perspektivet gir dermed muligheter til å se forbi den offisielle forklaringsmodell for hva lærerutdanningens samfunnsoppdrag er.

I et utdanningssystem som er utsatt for moderne rasjonaliserings-prinsipper som målstyring, standardisering og sterkere og mer sammensatte institusjonaliserte kontrollsystemer som Universitets- og høgskolerådet og NOKUT, er det tatt for gitt at læreren er aktør i skolen, og at lærerutdanningen er en aktør som streber etter å bli den mest økonomiske versjonen av seg selv. Denne fordelingen av ansvar setter nettopp aktørskapet i fokus, og gjør det vanskeligere å se hvordan de organisatoriske og strukturelle rammene i måten systemet er utformet på skaper og begrenser handlingsrommet til disse aktørene. Konstruksjonen av ansvarsfordeling kan også føre til at aktørskap som idé overskygger konsekvensene av denne styringen. Aktørers ansvar pulveriserer blikket for institusjonelle rammer, og får det til å virke som om det er aktørene det er noe feil med når man ikke oppnår de ønskede resultater for lærerutdanning og skole. Selve konstruksjonen av ansvar fører videre til fordeling av skyld, eller ideer om at noen av aktørene i systemet opptrer på en irrasjonell måte, noe som ikke nødvendigvis sier noe om organisatoriske utfordringer og innebygde spenninger i utdanningsfeltet. Samtidig fører enkelte av de negative aktørbildene til umyndiggjøring av alternative aktørperspektiv.

Ved å se på hvem som holdes ansvarlig og får skylden i den eksisterende organisering, kommer det frem noen alternativer til den offisielle fortelling. Konstruksjoner av ansvar belyses blant annet i kapittel 6, hvor plasseringen av skyld på lærere, lærerstudenter og deres undervisere er del av en skolepolitisk accountability-retorikk. Videre kommer det frem i kapittel 8 hvordan lærerstudenter fremstår som irrasjonelle for utdanningens andre aktører, fordi de ikke tenker og handler slik de forventes i tråd med de legitimitetsskapende organisasjonsrammene. Tilsynelatende irrasjonalitet representerer en analytisk motvekt til forestillinger om rasjonelle

aktører, og gir en inngang til å åpne opp konstruksjonen av ansvarlighet som dominerer i de offisielle rammeplanene for lærerutdanningen.

3.5 Empiriske implikasjoner

Gjennom erkjennelsen av at organisasjoner ikke nødvendigvis er rasjonelle, og at organisasjonskartet ikke nødvendigvis reflekterer de faktiske aktivitetene, gjør det nyinstitusjonelle perspektivet det mulig å undersøke hvorfor lærerutdanningen ikke alltid svarer til de politiske intensjonene. Et fokus på hvordan sosiale konstruksjoner og styringsidealer påvirker lærerutdanningen gir et alternativ til både politiske og pedagogiske perspektiver som handler om målstyring eller forsvar av pedagogiske verdier. Samtidig kan et diskursivt maktperspektiv på systemnivå, her inspirert av Carrol Bacchi (2012a) og problematiseringer, gjøre nettopp de politiske problemdiskursene synlige ved å se på *hva* og *hvem* som presenteres som lærerutdanningens problem.

I forlengelsen av det teoretiske bakteppet søker prosjektet å undersøke spenningsforholdet mellom de offisielle strukturene representert i rammeplaner og politiske dokumenter i kontrast til aktørenes fortellinger. Organisasjoner er mer enn det offisielle rammeverket, og er komplekse sosiale strukturer som skapes gjennom daglige aktiviteter. Det nyinstitusjonelle perspektivet fremhever hvordan aktørenes tilpasninger til motstridende forventinger er også en del av det institusjonelle landskapet. Deres forståelser av lærerens og lærerutdanningens samfunnsoppdrag blir et viktig bidrag til å åpne opp organisasjonsmyter som tilslører kompleksitet og samtidig gir noen perspektiver og aktører større makt til å definere lærerens rolle og lærerutdanningens problemer. Tilnærmingen åpner også opp for å se på aktører som noe mer enn noen som skal implementere rammeplaner.

Et viktig spørsmål er hvilke andre profesjonsforberedelser nyutdannede gjør utover den formaliserte kompetansen, og hvilke tilpasninger de gjør i møter med skolen som arbeidsplass. Her bidrar teorien til å undersøke tolkninger av samfunnsoppdraget i sammenheng med dominerende perspektiver på skolesektoren. Organisasjonenes formelle struktur og formål underkommuniserer andre sentrale forståelser av lærerrollen. Aktørenes perspektiver må undersøkes med fokus på sosiale konstruksjoner og oversettelser av normer. Gitt en problemkonstruksjon av lærerutdanningens kvalitet, er også et sentralt spørsmål hvordan lærerne som velger å forlate skolesektoren forstår og omsetter sin utdanning. En karriere

utenfor skolen kan sees på som en avkobling fra lærerprofesjonen og skolesektoren, men betyr det nødvendigvis at lærerutdanningen ikke holder god kvalitet?

Studien inneholder på denne måten et alternativt blikk på hvordan organiseringen av lærerutdanningen skaper muligheter og begrensninger for aktører. Et nyinstitusjonelt fokus bidrar til å se dypere enn det som virker å være sannheter fra et politisk, økonomisk og pedagogisk perspektiv på lærerrollen – og heller utforske møtet mellom disse perspektivene.

Kapittel 4 – Metode

4.1 Introduksjon

I dette kapitlet redegjøres det for prosjektets metodedesign og hvordan det har bidratt til prosjektet som helhet. Studien inkluderer fokusgruppeintervjuer, dybdeintervjuer, dokumentanalyse, kvalitative refleksjonsnotater samt en spørreundersøkelse.

En gruppe lærerstudenter ble fulgt fra sitt siste år ved utdanningen, etter avsluttet eksamen, og deretter som lærere etter et år i arbeidslivet. Disse deltok i fokusgrupper, skrev refleksjonsnotater og var med i en spørreundersøkelse. En analyse av sentrale politiske dokumenter er en viktig del av studiens metodiske tilnærming. Prosjektet er videre basert på intervju med andre strategisk utvalgte aktører knyttet til lærerutdanningen: undervisere, veiledere, byråkrater, samt lærere som arbeider utenfor skolen. Sammen bidrar ulike aktørstemmer til å tegne et nyansert bilde av lærerutdanningens institusjonelle betingelser og varierte forståelser av problemer og løsninger.

Kapitlet starter med en redegjørelse av hvordan jeg har nærmet meg forskningsfeltet ved å stille et antall kritiske spørsmål til forståelser og antakelser, etterfulgt av en gjennomgang av metoder og informanter, samt spesifikke tema.¹² Deretter redegjør jeg for hvordan studiens design er inspirert av tre tilnærminger; theorizing, casing og tematisk analyse. Videre forklarer jeg hvilke etiske vurderinger jeg har gjort, og hvordan prosjektets analysestrategi kan oppsummeres i fire forskningsfaser. Kapitlet avsluttes av metodiske refleksjoner, hvor jeg utdypes sammenhengen mellom metodiske valg og teoretisk tilnærming.

4.2 Om å åpne for alternativer

Å åpne opp for alternative forståelser til det som er tatt for gitt kan være en krevende prosess, men desto mer spennende om man tør å følge opp når det dukker opp nye perspektiver etterfulgt av nye spørsmål. Jeg har kombinert ulike metoder og utforsket sentrale narrativer (fortellinger) og perspektiver på lærerutdanningen og lærerens rolle i skolen, slik de tolkes og forstås av lærerutdanningsystemets aktører. Her er spørsmålet om institusjonelle sammenhenger mellom ulike forventninger av særlig interesse.

¹² Metoder og informanter oppsummeres i Tabell 1 på side 70

I møtet med komplekse data og gjennom en eksplorerende kvalitativ tilnærming har prosjektet blitt formet gjennom en søken etter alternative måter å forstå lærerutdanningen. En viktig inspirasjon i oppstartsfasen var blant annet fokus på en fremtidig lærermangel som ble løftet frem i media (Dahlback og Skille, 2013) og av forskere ved Statistisk Sentralbyrå (Gunnæs og Knudsen, 2015). Stadige reformer av lærerutdanningen ble fremstilt som nødvendig fra politisk hold (FOR-2010-03-01-295; Regjeringen, 2014, 2016a).

Et vendepunkt i prosjektet var når jeg innså hvordan den ensidige fortellingen om at lærerutdanningen kun produserte lærere for skolen, begynte å slå sprekker. Lærere som jobbet utenfor skolesektoren beskrev sin lærerkunnskap om nyttig også i andre deler av arbeidslivet. Frafalte lærere var altså ikke nødvendigvis et individuelt problem, men først og fremst et politisk problem.

Prosjektet har således dratt nytte av å gjøre komparasjoner mellom ulike institusjonelle roller og fortellinger om «de andre» og systemet i lærerutdanningen, men også til andre organisasjoner og profesjoner. Ved å kombinere innledende fokusgruppeintervjuer som er en mer åpen og utforskende tematisk mulighet, med intervjuer med lærerstudenters undervisere og veiledere, tematiske dokumentanalyser og en analyse av lærerstudentenes perspektiv før og etter sine første møter med arbeidslivet, kunne jeg aktivt utfordre fortellingene om lærerutdanningens problemer.

For å unngå å kun rettferdiggjøre en normativ posisjon eller prekonstruksjon (se eks. Becker, 2008) kan man gå fra å spørre *hvorfor* noe ikke fungerer som det skal til å undersøke *hvordan* ting henger sammen og fungerer. I stedet for å la ett enkelt narrativ, om den lærerproduserende utdanningen, definere og begrense min case, har jeg her vært opptatt at det må være plass for alternative narrativer og forståelser av lærerutdanning og frafall. Mange undersøkelser fokuserer på kausalitet, eller hvordan A (lærerutdanningen) påvirker B (utdanningskvalitet i skolen). Ved å se på lærerutdanningen som en sammensatt organisasjon, institusjon og læringsarena, så er det mulig å spore institusjonelle faktorer som kan legge føringer på hvordan aktørene tenker. Mye av dette kan tenkes å være manifeste funksjoner og intendert fra aktørens side, mens andre forhold er mer latente funksjoner som tilsynelatende ikke later til å ha noen spesiell sammenheng med hverandre (Becker, 2014).

4.3 Lærerutdanningens normer

Den pedagogiske litteraturen om læreryrket er meningsbærende og posisjonerende. Pedagogikken som fagtradisjon har i likhet med sosiologien en rekke innebygde spenningsforhold som driver fagtradisjonen videre. I Norge har fagfeltet vært gjenstand for en rekke perspektivkamper (Helsvig, 2005). Samtidig er det noen felles forståelser av yrket som deles.

Pensumslitteraturen i pedagogikkfaget ved lærerutdanningen har vært preget av en slags felles litteraturkanon (Fossøy og Sataøen, 2010). 80 prosent av lærerutdanningene brukte kun én hovedpublikasjon for å dekke store deler i pensumslitteraturen (Rogne m.fl., 2012: 81).¹³ Grunnbøkene i det obligatoriske pedagogikkfaget *Pedagogikk og elevkunnskap*, eller «PEL-faget» som det også kalles, gir oss en pekepinn på hvilke forventninger lærerstudentene møtte ved utdanningene i Norge da denne studien ble gjennomført. Didaktikk eller undervisningslære er sagt å ha en normativ side som bidrar med synspunkter på hvordan undervisning bør være ut fra grunnleggende verdioppfatninger, samfunnssyn og menneskesyn (se eksempelvis Imsen, 2002). Mens skolepolitikk ofte handler om enkle budskap og styring ut ifra noen enkle prinsipper som standardisering og elevenes rettigheter, er pedagogikken som vitenskap mer sammensatt av motsigelser, ulike modeller for læring, og syn på undervisning, barn, barndom, elever og lærerens rolle i skolen. I Norge står allikevel noen pedagogiske opptattheter sterkere enn andre. Synet på tilpasset undervisning til hver enkelt elev, som også er en lovfestet rettighet er en slik faglig enighet. Skolens ansvar for å videreføre samfunnets kulturarv og bidra til å skape medborgerskap gjennom danning, er en annen. I den politiske forståelsen av lærerens rolle i skolen, er det også tydelige definisjoner på hva den gode lærer er, eksempelvis at en god lærer er god på å formidle og å gi tilbakemeldinger til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2006a).

I stedet for å empirisk undersøke om slike påstander er sanne eller ikke, startet prosjektet med å utforske hvordan lærerstudentene selv opplevde og omsatte disse forståelsene for å avdekke hva som utgjorde lærerutdanningens normer.

¹³ Selv om det til sammen var mellom 150-200 ulike verk som ble brukt i pedagogikkfaget ved den tidligere allmennlærerutdanningen var det flere gjengangere; *Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (Manger, Lillejord og Nordahl, 2013) *Elevens verden* (Imsen, 2005), *Lærerens verden* (Imsen, 2002) og *Didaktisk arbeid* (Lyngsnes og Rismark, 2014).

4.4 Metoder og datagrunnlag

Dette er først og fremst en undersøkelse som benytter kvalitative metoder, hvor det empiriske datagrunnlaget er fokusgruppeintervju, dybdeintervju, telefonintervju og kvalitative spørsmål som ble besvart på e-post. I oppfølgingen av de nyutdannede ble et kvalitativt og kvantitativt spørreskjema benyttet. De kvantifiserte dataene fra skjemaene gir et deskriptivt bilde av utvalget, men må tolkes innenfor de kvalitative rammene som resten av prosjektet setter. Tabell 1 på side 70 oppsummerer datatyper og metoder som ligger til grunn for prosjektet.

4.4.1 Fokusgrupper

Fokusgrupper kan gjøres på mange måter, fra mer strukturerte settinger, til felles samtaler over noen utvalgte tema (Kamberelis og Dimitriadis, 2013). På grunn av at fokusgrupper gir utgangspunkt for horisontal og mer likestilt interaksjon reduserer de også forskerens rolle som intervjuer og gir tilgang på rik informasjon og beskrivelser (Kamberelis og Dimitriadis, 2011: 898). Metodelitteraturen om fokusgrupper omhandler hvordan man går frem for å organisere fokusgrupper (Kitzinger, 1995), hvordan metoden kan kombineres med andre metoder ved å for eksempel legge grunnarbeidet for spørreundersøkelser (Krueger og Casey, 2014), eller for å utforske tema gjennom en mer genealogi-inspirert tilnærming (Kamberelis og Dimitriadis, 2013). Den viktigste begrunnelsen for valg av fokusgruppetilnærmingen i denne studien var å få mer innsikt i hvordan lærerstudenter selv tenkte og opplevde sin egen utdanning og kompetanse, samt å få en bedre innsikt i dynamikken og den faglige sammensetningen av lærerutdanningen.

Elleve fokusgruppeintervjuer ble gjennomført med 32 lærerstudenter våren 2015, rett før de skulle avslutte utdanningen.¹⁴ Utvalget bestod av grupper på 2-5 studenter. Grunnskolelærerne kom fra ulike trinn og fagspesialiseringer. Lektorer ble intervjuet for seg, og det samme var tilfelle med studenter fra master ved grunnskolelærerutdanningen. Intervjuene varte fra 1,5 til 2,5 timer, og gav et viktig grunnlag for det videre designet av studien. Intervjuene ble tatt opp på bånd og filmet for å kunne skille informanter fra hverandre i senere faser av studien, men også for å kunne gå tilbake og observere interaksjonen mellom informantene og forsker. Deretter ble intervjusituasjonene gjennomgått gjennom transkripsjon og refleksjon gjennom

¹⁴ Intervjuguide 1 i Appendix

nedtegnelser fra under og etter intervjuet. Intervjuene ble gjennomført ved studentenes eget læringssted eller andre passende lokaler for gruppesamtaler hvor vi ikke ble avbrutt.

Enda et fokusgruppeintervju ble gjennomført med tre ansatte ved Utdanningsdirektoratet våren 2015. Dette intervjuet ble tatt opp på opptaker og transkribert kort tid etter. Temaet for intervjuet var direktoratets arbeid med særlig fokus på lærerutdanningen.¹⁵

Ideen bak bruk av fokusgruppeintervjuer var at informantene i dialog med hverandre kunne bidra til å få fram normer og kulturer som kjennetegner lærerutdanningen som institusjon (Kitzinger, 1995). Spesielt viktig var dette ettersom lærerstudentenes perspektiv i liten grad ble behandlet i foreliggende litteratur generelt og spesielt ikke i politiske vedtak som endret struktur og innhold i lærerutdanningen. Fokusgrupper er også et godt utgangspunkt for å undersøke om det er samsvar og variasjon i hvordan studentene tolker, oversetter og forstår pedagogiske målsetninger før de møter skolehverdagens institusjonelle begrensninger. Således er fokusgrupper et godt utgangspunkt for å utforske intersubjektivitet i en målgruppe. Målet med denne datainnsamlingen var å få innsikt i de pedagogiske og sosiale idealene til lærerstudentene mens de var i utdanning og å generere nye tema og spørsmål for det videre arbeidet og oppfølgingen med den enkelte informant året etter.

Min rolle som moderator fremfor intervjuer var å følge opp i situasjonen om det dukket opp noe som var av spesiell interesse eller fremstod som uklart for meg som utenforstående. Fokusgrupper kan leve sitt eget liv, noe som gir forskeren mulighet til å utforske gruppedynamikk, livsnerven i sosial aktivitet og hvordan diskurser har organiserende makt i menneskers liv (Kamberelis og Dimitriadis, 2013: 6). Fokusgruppeintervjuet var nyttig både for å åpne opp for nye spørsmål, men også for å la lærerstudentenes stemme få komme frem på sine egne premisser og med sitt eget språk for hva de er mest opptatt av i utdanningen og profesjonen.

Fokusgrupper kan ha en pedagogisk funksjon, ved at de oppmuntrer til et kollektivt engasjement som skaper rom for dialog og kan gi bedre forståelse av spørsmål som er kritiske i utviklingen av en gruppes interesser. Dette kan gjøres ved analytisk å stille spørsmål om 1) hvilke sannheter som blir fremstilt som naturlige og normale, 2) hvilke posisjoner, interesser og verdier som representeres i et budskap, 3) noen posisjoner blir latterliggjort, bakvasket eller demonisert 4) hvordan budskapet posisjonerer tilhørerne og 5) hvordan budskeden virker ved å

¹⁵ Intervjuguide 5 i appendix

bruke spesifikke egenskaper og spesifikke måter å arrangere disse på (Kamberelis og Dimitriadis, 2013: 36).

Fokusgruppeintervjuene ble på flere måter gjennomført som ordinære dybdeintervju med oppvarmende spørsmål, ulike tema og en avsluttende del. Jeg måtte samtidig ha en annen bevissthet rundt hvordan samtaler *mellom* informantene gir en mulighet til å utforske delte normer og verdier og tema som innebar kontroverser, motsigelser eller splittelser mellom studentene (Kamberelis og Dimitriadis, 2014). Jeg rekrutterte derfor også ulike kategorier av lærerstudenter med ulik fagbakgrunn og organisasjonstilknytning, for å utforske om de benyttet seg av de samme diskursene eller om de sorterte forestillinger om skole og utdanningen sin på forskjellige måter.

4.4.2 Dybdeintervju

Flere typer intervjuer har blitt benyttet i studien, med ulike typer av aktører og med ulik tilknytning til mine case. Intervjuene ble gjennomført med informanter som hadde en viktig rolle i tilknytning til lærerutdanningen, det vil si ut i fra strategiske hensyn (Rapley, 2014). Intervjuene ble både gjennomført og analysert med tanke på informantenes rolle tilknyttet lærerutdanningen. Dybdeintervju ble benyttet som metode i ansikt-til-ansikt møter med undervisere¹⁶ og veiledere¹⁷ ved den lokale lærerutdanningen, gjerne over en kopp kaffe eller noe godt å bite i.

Telefonintervjuer gjorde det mulig å samle informasjon fra veiledere ved tre ulike lærerutdanningsinstitusjoner, med en gruppe lærere som hadde fullført lærerutdanning og jobbet utenfor yrket,¹⁸ og med et lite utvalg lærerstudenter etter ett år i arbeidslivet.¹⁹ Telefonintervjuer krever en litt annerledes intervjuteknikk, ettersom det medfører en reduksjon i sosiale ledetråder gjennom kroppsspråk (Opdenakker, 2006). Jeg brukte derfor i telefonintervjuene noe mer tid på å fortelle og dele informasjon om meg selv om mitt prosjekt for å skape tillitt hos informantene og for å klargjøre mine hensikter og interesser på forhånd.

Jeg har til sammen gjennomført 17 dybdeintervju. Disse var med én student som ikke fikk tid til å være med på fokusgruppe, seks undervisere som hadde lengre arbeidserfaring fra

¹⁶ Intervjuguide 3 i appendix

¹⁷ Intervjuguide 4 i appendix

¹⁸ Intervjuguide 6 i appendix

¹⁹ Intervjuguide 7 i appendix

lærerutdanningen,²⁰ fem veiledere ved tre forskjellige lærerutdanninger,²¹ åtte telefonintervju med lærere utenfor skolen,²² samt tre lærere ett år etter utdanning som supplement til spørreskjema.

Som det kommer frem av intervjuguidene som ble benyttet, var temaene for intervjuene litt forskjellige, basert på hvilken informantgruppe som var i fokus og hvilken fase i prosjektet jeg befant meg i. Intervjuguidene ble også tilpasset til den enkeltes situasjon og status, og bestod av mer åpne spørsmål hvor informantene fikk fortelle om hva de arbeidet med, hvordan de forstod sin situasjon og de andre aktørene ved utdanningen, samt mer spesifikke spørsmål om hvordan de forholdt seg til konkrete politiske endringer av utdanningen og hvordan de orienterte seg i forhold til skole- og utdanningsforskning. I noen få tilfeller brukte jeg nesten ikke guiden i det hele tatt, avhengig av intervjusituasjonen.

Etter hvert intervju noterte jeg ned mine refleksjoner og beskrivelser av intervjusituasjonen for å holde oversikt over mine egne antakelser og tolkninger. Alle intervjuene ble transkribert kort tid etter at intervjuet fant sted for å kunne gi videre retning til studien. Analyseprosessen startet derfor allerede når intervjuene ble gjennomført. Selve transkripsjonene kan også sees på som en selektiv del av tolkningsprosessen, ettersom det innebærer en reduksjon av kompleks informasjon. Denne prosessen må derfor også bli gjort med bevissthet rundt tolkningen som finner sted (Kowal og O'Connell, 2014). Intervjuene ble transkribert så tekstnært som mulig, supplert med egne merknader om ting av mulig relevans for senere analyser. Det ble også notert når det oppstod nøling i svarene, når informantene gav uttrykk for at de ikke forstod, eller virket uenige i spørsmålene mine. Noen ganger gav informantene uttrykk for ønsker om å forsvare sin posisjon i organisasjonen. Spesielt synlig var dette i intervjuene med lærerutdanningens

²⁰ På tidspunktet da intervjuene ble holdt var jeg interessert i å nansere forståelsen min av studentenes fortellinger om hvordan de oppfattet utdanningen sin og sin egen kompetanse før de skulle ut i arbeidslivet, og jeg konfronterte derfor underviserne med noen av studentenes fortellinger om at de ikke kunne nok, og generelt manglet selvtilitt som lærere, og var opptatt av å utforske forholdet mellom praksisfeltet og den mer teoretiske skolebenken. Jeg stilte også spørsmål om hvordan de forholdte seg til den skolepolitiske debatten som snur seg mot Finland, noe intervjuguiden også reflekterer. Disse informantene hadde bakgrunn fra ulike fag ved lærerutdanningen; matematikk, naturfag, pedagogikk og norsk.

²¹ Disse informantene består av tre veiledere fra en høyskole, samt to veiledere fra to ulike universitetsutdanninger. I utgangspunktet ville jeg høre hvilke perspektiver de hadde på lærerstudenter som endte opp med andre ting, og hvilke signaler de fikk igjennom sin kontakt med studentene på alternative veier ut i arbeidslivet.

²² I hele dette utvalget er det åtte menn og elleve kvinner fra sju forskjellige lærerutdanninger. Det er ingen mønster i informantenes fordypningsemner, som varierer mellom språk og tekniske fag til kunsthøgskole og spesialpedagogikk. De fleste av dem fullførte utdanningen mellom 2000 og 2010, mens spekteret varierer fra avsluttende eksamen i 1972 til 2013, den yngste i 20-årene, mens den eldste var i 60-årene.

undervisere, som trolig følte at studentene hadde fortalt en historie om lærerutdanningen de ikke var komfortable med.

Normforståelser, som står sentralt i prosjektet, viser hvordan aktørene definerer hva som er rett og galt, og hvordan aktørene fremstiller seg selv og andre i tankeskjema som de ikke nødvendigvis reflekterer over til daglig. Slik normaliseres deres forståelse for dem selv, og et viktig poeng for meg i forskerrollen er derfor å se forbi det som for en informant oppleves som naturlig og selvsagt. Ved å be informantene fortelle om sine synspunkter og reflektere over sin situasjon ble dybdeintervjuene gjennomført med en ambisjon om å analysere deres aktørskap og å vaske frem institusjonaliserte myter. På denne måten er det en utfordring å si om fortellingene hadde sett annerledes ut hvis aktørskapet ikke hadde blitt knyttet til institusjonelle roller innenfor lærerutdanningen.

Gjennom å invitere informantene til å dele sine narrativer kan fortellingene deres på den ene siden sees på som strukturerte og formelle måter å sende informasjon på, samtidig kan de bli sett på som distinkte kreative sjangre (Coffey og Atkinson, 1996). Gjennom å fortelle informantene mer om mitt eget forskningsprosjekt, hva jeg undret meg over, og hvilke overraskelser jeg hadde møtt på, kunne jeg også be informantene hjelpe meg med å forstå mine egne tolkninger. I noen tilfeller medførte det at jeg ble korrigert av informanten, mens det i andre tilfeller gav intervjuet en ny retning. Dybdeintervjuene i dette prosjektet ble et viktig kontrapunkt til mine egne og andres antakelser i prosjektets analyser, og representerer også, ved siden av fokusgruppeintervjuene, det rikeste datamaterialet i studien.

4.4.3 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse er både nyttig for å utvikle et historisk perspektiv, men også for å forstå den samfunnsmessige sammenhengen en case-studie opererer innenfor (Simons, 2014). I mitt tilfelle har jeg gjort en dokumentanalyse av et utvalg sentrale dokumenter som handlet om lærerens rolle i skolen og skolens rolle i samfunnet. Jeg lette etter såkalte problematiseringer i disse (Bacchi, 2012b, 2012a). Analysen handlet om å finne politiske bilder av hvordan lærer- og skoleproblemet ble fremstilt i politiske diskurser for å kunne se hvordan de eventuelt kunne brukes til legitimering av endringsprosesser i lærerutdanningen. Inspirert av Carrol Bacchis (Bacchi, 1999, 2005, 2012b, 2012a) WPR-tilnærming; «what the problem is represented to be?» og hennes foucauldianske perspektiver på sannhetsproduksjon ønsket jeg å få fram hvordan lærerutdanningen ble rammet inn (Goffman, 1974) som et samfunnsproblem på et

diskursivt nivå.²³ I analysen av dokumentene var jeg også opptatt av å identifisere mulige koblinger mellom internasjonale kunnskapssyn og de nye nasjonale tiltakene for å kvalitetssikre norsk skole og lærerutdanning. Her var det av særlig interesse å undersøke hvordan aktørskap i skolen ble vurdert i den offentlige retorikken.

I analysen benytter jeg meg av åtte strategisk utvalgte dokumenter som representerer ulike nasjonale politiske klima, og som inneholder de mest sentrale forståelsene av sammenhengen mellom lærerutdanning og skole.²⁴ Siden offentlige dokumenter ikke har eneforfattere, men er produsert gjennom samarbeid mellom politikere og byråkrater og forskere, måtte de nødvendigvis også leses som fremforhandlede tekster. Dokumentene er skrevet mellom 2002 og 2015, og er alle tunge meningsbærende dokumenter i norsk skolepolitikk. Ved å undersøke hvilke politiske argumenter som gjentas, kan også større meningskonstruksjoner derfor ikke bare representere partipolitiske interesser, men mer langvarige trender og definerende diskurser i norsk skolepolitikk i dag. Dokumentene er produsert i en periode hvor lærerutdanningen har gjennomgått flere sentralstyrte politiske endringer hvorpå noen av disse endringene foregår fremdeles.

Som bakgrunnsteppe for politiske definisjoner av lærerens rolle i skolen var "*Kunnskapsløftet*" *Del 1: Prinsipper for opplæring* og *Del 2: Generell del av læreplanen*²⁵ en viktig kilde. Disse ble først og fremst brukt for å se på ideer om lærerens formål i skolen. I tillegg til *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*,²⁶ utgjør disse dokumentene et bakteppe for analysen.

Et annet dokument var NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnsopplæring*.²⁷ Utredningen ble valgt ettersom det inneholdt beskrivelser av det norske skolesystemet og politisk strategi for å sikre

²³ Tilnærmingen gjennomgås i kapittel 3.3 Konstruksjon av problemer

²⁴ Utvalget dokumenter ble gjort på et strategisk grunnlag, og for å ikke sette en enkelt regjerings politikk opp som hovedretningen i norsk skolepolitikk ønsket jeg derfor å bruke dokumenter som var skrevet over et visst tidsrom, men som allikevel var relevante for å forstå dagens institusjonelle forhold. Jeg fokuserte på dokumenter som inneholdt meningsbærende utsagn og fragmenter som beskriver og definerer problemene i skolesystemet. Alle dokumentene er fra de to siste tiårene, det eldste fra 2002 og det nyeste fra 2015. Jeg ville undersøke om det var noen varige politiske argumenter som ble delt av ulike typer politiske aktører i posisjon. Perioden strekker seg over tre forskjellige regjeringer.

²⁵ Den nasjonale lov og læreplan for grunnskolen, LK06. Gjeldende reform. (Saabye og Fors, 2015)

²⁶ (FOR-2010-03-01-295)

²⁷ Rapporten ble publisert av en arbeidsgruppe utnevnt av Kjell Magne Bondeviks andre regjering da Kristelig Folkeparti, Høyre og Venstre satt i posisjon. (Utdannings- og Kvalitetsutvalget, 2002)

kvalitet i grunnskolen. Rapporten var også del av vurderingen av utdanningssystemet i forkant av *Reformen Kunnskapsløftet - LK06*.

Stortingsmeldingene *St.meld. nr. 16 (2006-2007) - ... og ingen sto igjen*²⁸ og *Stortingsmelding 11 (2008-2009) Læreren Rollen og utdanningen*²⁹ og ble utgitt under Jens Stoltenbergs andre regjering.³⁰ Begge dokumentene er anbefalinger fra Kunnskapsdepartementet. Stortingsmelding 16 omhandler sosial inklusjon og pedagogisk differensiering i det norske skolesystemet, mens Stortingsmelding 11 eksplisitt handler om lærerrollen og lærerutdanningen og er derfor rik på definisjoner og forståelser av læreren.

Et annet dokument er den politiske strategien *Lærerloftet – på lag for kunnskapskolen*³¹ som ble fremsatt av regjeringen Solberg da de kom til makten.³² Jeg har til slutt inkludert to NOUer som fulgte av den nye regjeringens politikk *NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag* og *NOU 2015:8 Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* som først ble analysert etter at de opprinnelige kodene var utviklet, og som gir ytterligere illustrasjoner av problemdefinisjoner av skolesystemet og lærerutdanningen.

Gjennom å inkludere dokumenter utgitt av forskjellige politiske aktører og interesser i denne delen av analysen, har jeg forsøkt å utforske om det var noen endringer i måten lærerens rolle ble definert og behandlet, og om regjeringsmakt utgjorde noen forskjell i hvilke diskurser som ble benyttet. I analysen gjøres et skille mellom problematiseringer av skolesystemet og problematiseringer av lærerutdanningen.

Dataene ble analysert ved å gå frem og tilbake mellom teoretiske begreper, en kodebok og dataene (Swedberg, 2014a). Tekstfragmenter ble først identifisert som interessante eller relevante for mitt prosjekts problemstilling, og deretter kodet med tekstmære koder som representerte det som ble presentert i originalteksten. I en første kodesyklus lette jeg etter alle slags definisjoner på noe som var presentert som problematisk i relasjon til skole, lærerrollen eller lærerutdanning.³³ Deretter gjennomførte jeg en andre runde med koding, hvor kategoriske konsepter skulle representere mer overordnede diskursive sannheter, og teoretiske begreper ble

²⁸ (St.meld. nr. 16, 2006-2007)

²⁹ (St.meld. nr. 11, 2008-2009)

³⁰ Sammensatt av Arbeiderpartiet, Sosialistisk venstreparti og Senterpartiet

³¹ (Regjeringen, 2014)

³² Regjeringen Solberg består av partiene Høyre og Fremskrittspartiet, med støttepartiene Venstre og Kristelig Folkeparti.

³³ Definisjonene inneholder informasjon om hvordan forholdet mellom de to organisatoriske systemene er forstått og innrammet i den politiske diskursen. Etter den første runden koding bestod materialet av flere hundre sider med kodet tekst, og over fire hundre individuelle deskriptive koder.

innlemmet i analysen (Saldaña, 2015: 234). Disse ble sortert til to hovedtema, samt åtte subkategorier. Tekstfragmentene varierer i lengde fra noen få setninger til hele avsnitt. Enkelte fragmenter ble tildelt flere koder dersom de inneholdt flere tematiske utsagn. Derfor er ikke alle kategoriene helt utelukkende, men representerer heller noen grupper av problemkonstruksjoner med mer eller mindre spesifikke retoriske konsekvenser.

I den diskursive tilnærmingen som Bacchi (2012a, 2012b) representerer, ligger en maktkritisk dimensjon. Antakelsene som finnes i dokumentene representerer noen ideer, sannheter og fremstillinger som opprettholder en fordeling av definisjonsmakt hvor staten og byråkratiet er ansett som de viktigste kilder til forbedring av tingenes tilstand. Dette er tilstander som defineres av de som har interesser investert i å opprettholde sin egen legitimitet, og som gjerne tar eierskap til skolepolitiske spørsmål uten at det nødvendigvis problematiseres av andre aktører. Dokumentanalysen ble gjennomført i prosjektets fase 2, som dannet noe av tolkningsgrunnlaget videre for resten av analysene.

4.4.4 Kvalitative refleksjonsnotater

Tekstanalyse er ikke nødvendigvis en distinkt kvalitativ metode, og utgjør en mer begrenset kilde til informasjon enn eksempelvis dybdeintervju. Lærerstudenter pleier i utdanningen å måtte skrive mye tekst hvor de blant annet reflekterer over egen praksis, og hvor de forklarer sine pedagogiske valg. Å reflektere gjennom tekst, eller som jeg har valgt å kalle disse dataene, *refleksjonsnotater*, var derfor ikke en fremmed øvelse for denne spesifikke gruppen informanter. Lærerstudentene som inngikk i studien ble i etterkant av sine egne studier bedt om å beskrive sine opplevelser med lærerutdanningen og hvordan de opplevde seg rustet for arbeidslivet. Notatene sendt til meg på e-post varierer i lengde, fra noen få linjer under hvert spørsmål, til flere sider lange fortellinger om utdanning og karriere.

Disse skriftlige dataene ble først samlet våren 2015 noen måneder etter at fokusgruppene hadde blitt gjennomført, og handlet samtidig om å opprette en god relasjon for videre kontakt med lærerstudentene etter at de hadde startet i arbeidslivet. Her spurte jeg om hva de opplevde som det viktigste de hadde lært seg gjennom lærerutdanningen, og om de mente de hadde forandret seg personlig. Jeg ville også vite mer om de hadde fått seg arbeid og hvilke forventninger de

hadde til fremtiden som nyutdannede lærere.³⁴ Av de 32 som var med på fokusgruppene svarte 28 informanter på denne henvendelsen og fem av disse hadde da ikke fått seg stilling i skolen.

Inspirert av hvor godt de tidligere refleksjonsnotatene hadde fungert, samt hvor praktiske og tilgjengelige disse dataene potensielt kunne være ville jeg undersøke hvordan *lærere utenfor skolen* forstod sin egen utdanning, og hvorfor de hadde forlatt skolesystemet. Dette ble gjort gjennom et kvalitativt spørreskjema/intervjuguide til en ny gruppe på 19 informanter.³⁵ Jeg fikk i disse kvalitative skjemaene informasjon om hvor og når utdanningen hadde blitt gjennomført, hvordan de opplevde møtet med arbeidslivet og hvorfor de endte opp med en annen karriere enn som lærer i skolen. Jeg var også interessert i hvordan lærerne utenfor skolesektoren beskrev sin utdanning. Undersøkelsen resulterte i et innholdsrikt og interessant datamateriale som kunne analyseres i lys av mine tidligere forståelser av læreridentitet og den nåværende utdanningen, og supplerte intervjuene med de nyutdannede lærerne.

Våren 2016 tok jeg kontakt igjen med de da nyutdannede lærerkandidatene for å høre hvordan de hadde opplevd det første året etter utdanningen. De ble da bedt om å beskrive stillingen og arbeidsplassen sin, og fortelle om sitt møte med hverdagslivet. Jeg spurte om hvilke egenskaper de opplevde å ha fått mest bruk for, og karriereplaner videre – for å utforske deres møte med skolen.³⁶

Tre omganger med slike kvalitative spørreskjema gav meg et stort datamateriale. Dette har både alene og i kombinasjon av øvrig informasjon i prosjektet både vært viktig for å få fram ulike ideer og forestillinger om lærerrollen.

4.4.5 Kvantitative spørsmål

Av de 32 lærerne som var med i fokusgruppene svarte 26 informanter på et kvantitativt spørreskjema som ble sendt de ett år etter at de var uteksaminerte.³⁷ Skjemaet fokuserte på tre ulike tema, 1) Hvilken arbeidssituasjon lærerne var i nå; 2) Hvordan de så på utdanningen etter overgangen; og 3) Om deres tilknytning til arbeidsliv og skole.

³⁴ Vedlegg 2 i appendix viser e-posten som ble sendt ut med spørsmål til refleksjonsnotatene

³⁵ Intervjuguide 6 i appendix er både kvalitative spørreskjema og intervjuguide

³⁶ Spørreskjema 1 i appendix inneholder de kvalitative spørsmålene som ble stilt i oppfølgingen

³⁷ Spørreskjema 1 i appendix

Disse dataene ble samlet inn på bakgrunn av den kvalitative informasjonen om gruppens forventninger til arbeidsliv og deres syn på lærerutdanningen – men også med de offisielle problemforståelsene og et aktivt aktør-perspektiv tatt i betraktning. Til tross for at utvalget var begrenset, muliggjorde det å få fram eventuelle systematiske mønstre som ikke uten videre framkom i andre deler av datamaterialet. De kvantitative spørsmålene har blitt brukt til å forstå utvalget i studien bedre, og til å se hvordan noen av mine egne mer utviklede forståelser av utdanningen svarte til lærernes preferanser. Dataene har blitt brukt til å supplere de kvalitative dataene i prosjektet.

Tabell 1: Datagrunnlag

Fase	Aktør/perspektiv	Datagrunnlag	Datatype	Tema
1	Nyutdannede lærerstudenter*	32 Lærerstudenter *****	11 Fokusgruppeintervju** Refleksjonsnotater**	Skolens samfunnsoppdrag Om å være rustet til å jobbe i skolen Det viktigste de har lært seg gjennom lærerutdanningen Fremtiden som lærerutdannet
2	Undervisere	6 individuelle intervju	Dybdeintervju**	Lærerutdanningens samfunnsoppdrag Utdanningens utfordringer Endringer ved utdanningen
	Veiledere	5 veiledere	Telefonintervju**	Hva kan de nyutdannede Alternative karrierer som lærer Veiledning av lærere som tviler
	Utdanningsdirektoratet	3 ansatte	Fokusgruppe**	Arbeidet ved direktoratet og koblinger til lærerutdanningen
	Lærere utenfor skolen	19 lærere som ikke jobber som lærere	Telefonintervju og kvalitative spørreskjema***	Arbeidssituasjon nå og lærerutdanning omsatt i arbeidslivet
	Politiske perspektiver	8 Offentlige dokumenter	Stortingsmeldinger, NOUer, rammeplaner og lovverk	Hvilke problematiseringer brukes i de mest sentrale dokumenter
3	Nyutdannede lærere	Oppfølging av lærerstudentene ett år etter endt utdanning*****	Kvalitativt og kvantitativt spørreskjema** Telefonintervju med et lite utvalg**	Bakgrunnsinformasjon, motivasjon, holdninger, forhold til lærerutdanningen, tilknytning til arbeidsliv Beskrivelser av det siste året

* Disse informantene ble først intervjuet mens de gikk siste semester ved lærerutdanningen, deretter svarte de på refleksjonsnotater etter at utdanningen var fullført.
** Intervjuguide tilgjengelig i appendix
*** Skjema og intervjuguide har samme utforming, tilgjengelig i appendix
**** 8 informanter ved 1.-7. utdanningen, 12 informanter ved 5.-10., 6 informanter ved masterutdanningen ved høgskolen, 6 informanter fra lektorutdanningen fra universitetet
***** 26 av opprinnelige 32 informanter svarte på skjema i tillegg til 3 intervju

4.5 Metodisk og vitenskapsteoretisk inspirasjon

4.5.1 Theorizing

Etter hvert som jeg startet med å intervjuere lærere, og deretter ulike andre aktører ved lærerutdanningene, var det spesielt viktig å gjøre koblinger mellom aktørenes forklaring og omsetning av profesjonsidealer og verdier og den bredere institusjonelle konteksten som omsluttet dem. For å komme dit har jeg kombinert institusjonelle perspektiver med noen symbolske perspektiver for å se aktørene i organisasjonen og organisasjonen i et bredere perspektiv. Symbolsk interaksjonisme handler om hvordan mennesker tolker og forstår det sosiale gjennom tolkninger av symboler (Blumer, 1986). I denne sammenhengen har jeg vært særlig opptatt av spørsmål om normforståelse, anerkjennelse og miskjennelse i en symbolsk kamp samt de institusjonelle perspektivene i arven etter Meyer & Rowan (1977). På denne måten ble ikke oppdagelsesprosessen kun tolket i individuelle og subjektive narrativer, men også i forhold til politiske definisjoner av den gode lærer som institusjonaliserte myter. Her var både informantene og offentlige dokumenter, inklusive lærerutdanningens reformer og rammeplan, viktig for å forstå diskursene. Notater som ble skrevet løpende i etterkant av intervjuene var derfor både preget av empiri, teoretiske spørsmål og anekdoter som har vært viktige på veien for å åpne opp for å forstå lærerutdanningen og aktørene som befinner seg i og rundt den.

En viktig inspirasjon i dette prosjektet er Richard Swedbergs (2012, 2014a, 2014b) argument om at vi trenger en mer kreativ teoretisk prosess i samfunnsvitenskapene. Han tar til orde for at vi trenger bedre og dristigere teori for å forstå et praksisfelt (Swedberg, 2014b: 5). Dette kan gjøres gjennom det han kaller en aktiv form for *theorizing*. Teoretiske begreper er sentrale i sosiologien og i en theorizing-prosess brukes disse som heuristiske konsepter – for hjelpe oss til å oppdage og forstå det vi studerer.

Swedberg mener man kan bruke en blanding av allerede-eksisterende begreper, og nye begreper, eller tilpassede begreper i det teoretiserende arbeidet (Ibid.: 31-32). På denne måten er alle sosiologiske begreper og teorier en del av en verktøykiste og integrert i metoden fra tidlig i prosjektet. Ved å ikke rendyrke den nyinstitusjonelle tilnærmingen, men også inkludere andre teoretiske forståelser, ble derfor også møtet med empirien til en kreativ oppdagelsesprosess.

Dette kan for eksempel gjøres gjennom aktiv bruk av bilder, analogier og metaforer ifølge Swedberg.

Inspirert av den amerikanske pragmatikeren Charles S. Pierces ideer om hvordan mennesker er i stand til å komme opp med forklaringer (Pierce, 1929), videreutvikler Swedberg begrepet *abduksjon* (se også Alvesson og Sköldbberg, 1994; Sohlberg og Sohlberg, 2009; Hagen, 2016). Slik det presenteres av Swedberg, representerer begrepet en slags mellomposisjon mellom induksjon og deduksjon, og referer til hvordan studier ofte har en retusjert fremstilling ved at de ikke gjengir noen av de intuitive sprang som er gjort, feilaktige utgangspunkt, løse tråder og gledelige uhell som faktisk fant sted i prosessen (Merton, 1967: 4). Dette kan ifølge Swedberg (2014b) motvirkes ved å aktivt arbeide innenfor «*the context of discovery*». På denne måten kan forskere heller integrere teori i en aktiv, refleksiv og kreativ prosess. Slik handler ikke forskning bare om å teste hypoteser og teorier.³⁸

Swedberg mener teoretisering er mulig ved at forskeren utvikler en tentativ teori og forklaring på det som observeres. Denne ideen har vært helt essensiell i mitt prosjekt, hvor dataene stadig konfronterte etablerte sannheter og forståelser som ble tatt for gitt i noen deler av organisasjonskartet for lærerutdanningen, men slett ikke i alle.

Swedberg (2012: 17) skriver at man må observere og velge ut noe som er av interesse, man må navngi og formulere det sentrale begrepet, man må bygge ut teorien og man må til slutt fullføre den tentative modellen. En slik måte å anvende begrepsapparatet på er tuftet på en erkjennelse av at ingen teoriramme har fullstendig forklaringspotensial når man utforsker komplekse sosiale prosesser og fenomen.

4.5.2 Casing

Mine intensjoner om å se på lærerutdanningen i et nyinstitusjonelt perspektiv inneholdt allerede flere avgrensninger. Et viktig spørsmål er hva som er analyseenheten i en slik studie. Fremfor å starte designet som en avgrenset case-studie av en spesifikk lærerutdanning, har jeg heller stilt spørsmål ved hva som egentlig er min case. Howard Becker (2014) skriver om hvordan

³⁸ Dette skillet mellom bruken og samtalen med teori er en klassisk distinksjon som skiller naturvitenskapene fra samfunnsvitenskapene, eller *hard science* fra *soft science* (se eksempelvis diskusjonen mellom Popper, [1934]/2003; Feyerabend, [1975]/1993). Forskjellen mellom *discovery* og *justification* konteksten er en distinksjon mellom prosessen hvor man oppnår eller søker kunnskap, og prosessen hvor man tester om ideer eller hypoteser er sanne (Benton og Craib, 2011: 14).

teoretisering avhenger av vår evne til å se forbi vår case. Uansett om man arbeider med formelle abstraksjoner eller rikere prosessuelle beretninger som forskningsprosjekt kan være, kan vi anta at noe med måten vi forteller og rammer inn vår case kan bidra til å belyse noe annet i verden (Tavory, 2015). Det handler om hvordan en case har overføringsverdi. Innramming av et case kan i høyeste grad påvirkes av den teoretiske innfallsvinkelen eller de antakelsene som allerede ligger som etablerte tilnærminger i et forskningsfelt, og disse må man derfor forsøke å være seg bevisst. Charles Ragin og hans samarbeidspartnere bryter med det tradisjonelle skillet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger, og stiller heller spørsmål ved hva en case egentlig er (Ragin og Becker, 1992). Ved å la metoden styre et prosjekt, risikerer forskere at forskningsspørsmålene begrenses (Ragin, 1989), og forskeren får ikke tatt i bruk et viktig kreativt element i forskningsprosessen, fantasi (Mills, 2000).

Begrepet case kan forstås på mange måter og brukes ulikt av forskjellige forskningstradisjoner, som empiriske enheter eller teoretiske konstruksjoner, og som generelle eller spesifikke fenomen (Ragin og Becker, 1992). Mens kvantitative forskere kan bruke case og analyseenheter om hverandre, kan kvalitative forskere bruke begrepet case-studie om en spesifikk utforskning av en organisasjonsenhet (Ragin, 1992b). En utfordring med kvantitative studier er når de søker å forklare variasjoner i et utvalg basert på forenklete modeller av kausalitet. Et eksempel er spørsmålet om hva som påvirker lærere slik at de slutter å arbeide i skolen. Spørsmålet har allerede definert hva det skal finne, nemlig mekanismer som dytter lærere ut av skolesektoren. Gjennom en hermeneutisk tilnærming til spørsmål om frafall er det heller mulig å snu spørsmålet, og undersøke hva som gjør skolen til en attraktiv arbeidsplass for lærerne. Med andre ord hva som er forholdet mellom push og pull-effekter. På denne måten antas det ikke lengre at utdannede lærere nødvendigvis skal jobbe i skolen. Casingen her handler om det samme fenomenet, men på en mye mer åpen måte kan forskeren heller *utforske* hva lærerprofesjonens muligheter er i møte med et sammensatt arbeidsmarked.

Howard Becker ønsker at forskere kontinuerlig stiller seg spørsmålet: «Hva er dette en case av?», og forskeren vil dermed aldri være helt sikker på at en case er ferdig definert (Ragin, 1992b.:6). Ragin (1992a: 218) skriver om hvordan *casing* er et metodologisk steg, som kan finne sted når som helst i forskningsprosessen. Det er allikevel vanligst å gjøre denne avgrensningen tidlig og sent i en forskningsprosess. I casing-prosessen velger man ut noen elementer som mer relevante for hva man ønsker å se på, og velger derfor også bort andre ting, noe som gjør at man ser på enkelte egenskaper fremfor andre. Mens teorier ofte er generelle i sine påstander er de samtidig vage, upresise og ufullstendige (Ragin, 1992a: 220), og reflekterer

aldri den kompleksiteten som dataene ofte inneholder. Poenget til Ragin og Becker er at vi må anerkjenne at teori har praktiske begrensninger i å guide empirisk forskning. På grunn av nettopp dette er cases noe som må oppdages i løpet av et forskningsprosjekt. Når en case er funnet eller avgrenset kan de brukes til å raffinere eller til og med tilbakevise teoretiske antakelser som var med på å lage de opprinnelige retningslinjene for prosjektet.

En utfordring er således å identifisere de riktige case. Enten må casen matches den passende teorien, eller så må de avgjørende teoretiske egenskapene bli spesifisert slik at det kan lokaliseres teoretisk. Denne prosessen skaper ofte nye ideer i avslutningen av et forskningsprosjekt. Slik er case både et empiriske og teoretiske produkter, som skapes av forskeren som en avgrensning av hva det er man fokuserer på. Forskeres hovedmål er å sammenflette det empiriske og det teoretiske – å bruke teori for å finne mening i det empiriske, og å bruke bevis for å spisse og raffinere teori. Dette samspeillet hjelper oss med å produsere teoretiske strukturerte beskrivelser av den empiriske verden som er meningsfulle og nyttige – og casing er i Ragins øyne en viktig del av denne prosessen (Ragin, 1992a: 225).

Forskningsdesign handler i dette perspektivet ikke nødvendigvis om å avgrense sin eller sine case i prosjektets startfase, men å gradvis oppdage hva som er interessant, og hvilket analysenivå og hvilken tilhørende teori som kan passe med dette analysenivået. I et eksplorerende design er selve casingen derfor en oppdagelse og et valg, og ikke en fastsatt ramme.

For å forske på lærerutdanningen har jeg også måtte stille spørsmål ved hva analyseenheten er og hvordan forskjellige type data kan belyses med utgangspunkt i forskjellige teoretiske perspektiver. Forskningsprosjektet var derfor ikke ferdig definert da datainnsamlingen begynte, og fortsatte i en videre utforskning av lærerutdanningen. Prosessen har handlet om å bevege meg mellom ulike institusjonelle nivå, fra mikro til makronivåer i lærerutdanningen som organisasjon, og frem og tilbake mellom det empiriske datamaterialet og det teoretiske begrepsapparatet.

4.5.3 Tematisk analyse

Ettersom jeg benyttet meg av en åpen og eksplorerende tilnærming til lærerutdanningen, er prosjektet basert på store mengder data som representerer og synliggjør ulike aktørperspektiver.

Ved å bruke litt ulike metodiske strategier ønsket jeg å utforske og utfordre sannhetene i forskjellige aktørperspektiv. En viktig analysestrategi har derfor vært *tematisk analyse*.

Tematisk analyse er en av de mest brukte kvalitative analysene, og kan brukes på mange måter. Det er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønster og tema i empirisk materiale (Braun og Clarke, 2006). Metoden organiserer minimalt, og beskriver dataene i rik detalj. Tematisk analyse tilbyr et fleksibelt og nyttig forskningsverktøy som kan gi rike og detaljerte, men allikevel komplekse fremstillinger av data (Ibid.). Gjennom en tematisk delanalyse, kunne midlertidige funn bidra til å skape nye spørsmål og gi prosjektet videre retning. Det var viktig å starte med de avgrensede spørsmålene som det var tenkt at dataene skulle kunne belyse, samtidig som det måtte være rom for å inkludere nye perspektiver.

I tematisk analyse er kodingen og analysene av data drevet av forskerens analytiske og teoretiske interesser.³⁹ Denne typen analyse gir mindre detaljerte beskrivelser av den totale mengden data, og gir samtidig en mer detaljert beskrivelse av noen aspekter ved dataene. Den tematiske analysen kan derfor brukes både til å kode ut ifra helt spesifikke forskningsspørsmål, eller selve kodingen kan bidra til å generere nye forskningsspørsmål. Tematisk analyse kan derfor brukes som en mer abduktiv analysetilnærming. Det er også mulig å inkludere et latent semantisk nivå for å se på underliggende ideer, antakelser, konseptualiseringer og ideologier som bakgrunn for tema i dataene.

Koding av data kan gjøres på mange forskjellige måter, og med tematisk retning – kan denne prosessen gjøres på en mer avgrenset måte (Saldaña, 2015). Jeg skilte mellom *koder*, som omhandlet mer spesifikt det enkelte utsagn eller forståelse i den gitte situasjonen, disse ble deretter sortert i *analysekategorier* som sorteres i ulike *analysetema*. Ettersom intervjuguidene ofte tok utgangspunkt i noen tema, ble disse inkludert som analysekategorier i en innledende analyse, men viktigst med denne tilnærmingen er å åpne opp for andre tema som kan være viktige. For dette prosjektet var jeg spesielt på utkikk etter tema og fremstillinger som ble delt av aktørtypene av lærere, undervisere og veiledere – og sett i kontrast til eller i sammenheng med politiske diskurser om lærerens samfunnsmandat og lærerutdanningens formål. Jeg brukte flere sykluser med tematiske kodinger for å utvikle forskningstema i analysene av hver enkelt

³⁹ I mer induktive, eller datadrevne tilnæringer kan analysen ende opp med helt andre analysetema enn hva forskeren spurte om, og blir heller ikke drevet av forskerens teoretiske interesser. Induktive tilnæringer representerer således en måte å kode data på som ikke handler om å få data til å passe inn i en eksisterende kode-ramme. Samtidig er dette en meget tidkrevende og omfattende prosess, som gjør at forskningen ikke nødvendigvis kan brukes til å videre utforske en tematikk.

datatype. Koder kan sorteres i kategorier som videre sorteres i tema – og utgjør en tematisk kodebok (Saldaña, 2015: 14). Deretter kan denne kodeboken brukes i møte med nye data, og kodeboken kan revideres og videreutvikles. Det er nettopp i dette steget hvor tema utvikles og kodeboken revideres at forskeren har mulighet til å revurdere den tematiske inngangen og inkludere nye tema som opprinnelig ikke var en del av analysen. Spesielt viktig har det vært å inkludere overraskelser og uventede vendinger i kodingen av materialet. På denne måten blir ikke databehandlingen kun et talerør for typer av aktører, men inkluderer teoretiske perspektiver i analysen.

I en andre kodesyklus gjøres opprinnelige koder til større kategoriske, tematiske, konseptuelle og teoretiske organiseringer av materialet (Saldaña, 2015: 234). Ettersom informantene ble valgt ut for å representere et aktørperspektiv, ble nødvendigvis deres institusjonelle tilknytning et naturlig utgangspunkt for å tolke deres forståelser. Samtidig har tematisk analyse muliggjort analyser av et stort datamateriale som også inkluderer offentlige dokumenter om lærerens rolle i skolen. Som fremgår av analysekapitlene er det først i denne andre kodesyklusen at dataene kan sammenlignes på tvers av informantgrupper og det har også vært interessant å spore tema tilbake til den enkelte lærer – ettersom fokusgruppene, refleksjonsnotatene og spørreskjemaene (eller i noen få tilfeller oppfølgingsintervjuene) kan tolkes i sammenheng med den enkeltes situasjon.

Ved å se på tvers gjennom dataene, uavhengig av hvilke typer data en forsker har, kan den tematiske analysen brukes til å finne *gjentakende mønstre av mening*, noe som har vært viktig i analysen, og spesielt i arbeidet med fokusgruppene. Den tematiske analysen kan gjøres sekvensielt, gjennom å gjøre seg kjent med dataene, og deretter å generere innledende koder. Deretter leter man etter tema i disse kodene, og gjennomgår og endrer disse temaene og kartlegger analysen, før man definerer og navngir temaene i en siste fase og rapporterer disse ved å finne gode eksempler og relaterer dem til forskningsspørsmål og litteratur (Braun og Clarke, 2006: 87).

I den tematiske analysen kan man sikre nøyaktighet og transparens gjennom å gjøre rede for de teoretiske interesser og antakelser som er gjort, men samtidig åpne opp for å induktivt inkludere andre tema som utfordret de satte kategoriene (Fereday og Muir-Cochrane, 2006). Tematisk analyse gjorde det mulig å gjøre systematisk komparativt arbeid mellom perspektivene på de ulike aktørene i lærerutdanningen, gjennom å først se på det spesifikke og intersubjektive mellom ulike grupper av aktører, og deretter knytte dette opp mot de institusjonelle omgivelsene

– og se hvilke normer og sannheter om læreryrket og utdanningen som deles, og hvilke som divergerer og hva som kunne være årsaken til disse forskjellene. Den tematiske analysen gjorde det mulig å gjøre grundige isolerte analyser av de spesifikke typer data, og samtidig finne tema som gikk på tvers av ulike perspektiver og roller i tilknytning lærerutdanningen.

På denne måten er tematisk analyse en analysestrategi som på den ene siden kan bidra til å gi analysen tydeligere fokus og avgrensning, men som ikke betyr at forskeren skal lukke for andre tema som kan være motstridende eller utfordrende for de rammene som allerede er satt. Denne strategiske analysetilnærmingen har vært helt avgjørende i denne studien ettersom tematikken som informantene har tatt opp har representert et bredt spekter av forståelser og tilnæringer til deres forståelse av lærerutdanningen og læreryrket.

4.6 Etiske vurderinger

Kvalitative forskere har en etisk forpliktelse til å nøye vurdere hvordan forskningsdeltakere blir fremstilt ved å behandle dataene på en sensitiv måte (Leavy, 2014: 5). Etiske vurderinger i prosjektet omhandler å forhindre skade ved deltakelse og reflektere over hvordan funn blir brukt, å være tydelig på studiens natur og hvordan funn blir brukt i rekrutteringsprosessen, samt frivillig deltakelse og konfidensialitet (Ibid.). En viktig del av rekrutteringen av deltakere handlet om å være tydelig på hva studien gikk ut på, og hva min rolle som forsker var.⁴⁰ Studentene som ble fulgt over tid fikk også påminnelser om hva studien fikk ut på, og en kort oppdatering om hvor jeg var i prosessen ved den senere kontakten.⁴¹

Jeg har vært opptatt av å anonymisere informantene grundig. Studentgruppen er stor og sammensatt. Disse har derfor fått pseudonymer. Undervisere og veiledere er også anonymisert med tanke på institusjonell tilknytning og kjønn for å forsikre at deres utsagn ikke blir brukt til å vurdere dem eller institusjonen. Institusjonene aktørene kommer fra blir heller ikke oppgitt. Et viktig etisk spørsmål har vært hvor balansen skal gå mellom konfidensialitet og åpenhet. I studien er det viktigere å få frem aktørstemmene, og derfor inngår også ulike typer av aktører med forskjellig tilknytning til lærerutdanningen. Dette er nettopp for å unngå at enkelte utsagn eller mine egne tolkninger skal spille tilbake på dem. Samtidig som studien ikke tok

⁴⁰ Vedlegg 1 i appendix viser den skriftlige informasjonen studentene fikk når de meldte seg på studien. Øvrige informanter fikk e-poster med den samme informasjonen om studien min i forkant av våre samtaler, samt ble informert om prosjektets innhold og intensjoner innledningsvis i intervjuene.

⁴¹ Vedlegg 2 i appendix viser e-posten som ble sendt ut med spørsmål til refleksjonsnotatene

utgangspunkt i informasjon som var sensitiv på noen spesiell måte, var en etisk vurdering knyttet til informantenes egne forståelser og autonomi (Traianou, 2014).

En utfordring som kan oppstå i kvalitative undersøkelser er at informantene ikke er enige i forskerens tolkning av det som ble sagt (Borland, 1991). Derfor var det viktig for meg å være ekstra tydelig på at enkeltpersoner og deres historie og opplevelser ikke var av interesse for studien, som handlet om å sammenligne grupper av lærere og ansatte. Således ville det heller ikke være relevant for informantene å vite hvordan det de sa eller uttalte ble tolket i den endelige analysen, hvor informasjon som gjør at andre eller for den saks skyld informanten selv kan gjenkjennes er fjernet. Samtidig var jeg tydelig på at jeg som sosiolog forstod lærerutdanningen og dens organisering og det vi snakket om i intervjuene på en annen måte enn en lærer eller underviser ville ha gjort. Denne klargjøringen av min forskerrolle ovenfor informantene opplevde jeg skapte en form for tillit til at de kunne si ting slik de selv oppfattet det, og ikke behøvde å være forsiktige med å tenke på hvordan de andre aktørene ved utdanningen ville reagere på deres utsagn. Dette innebærer også ansvar for å sikre informantenes anonymitet.

De kvantifiserte spørsmålene til studentene skulle knyttes til den enkelte informant. Jeg hadde derfor et etisk ansvar å sørge for at deres svar ikke kunne kobles sammen med bakgrunnsinformasjon eller at de kunne gjenkjennes på andre måter i studien. De øvrige intervjuene ble delvis gjennomført i ansikt-til-ansikt interaksjon og delvis over telefonen. Her var jeg avhengig av å gjøre lydopptak for å ikke miste viktig informasjon, noe informantene ble informert om på forhånd og samtykket til før vi startet diskusjonen. Alle opptak ble slettet etter transkripsjon og analyser.

En annen type aktør i studien min er de respektive utdanninger, som kan stå i fare for å havne i et dårlig lys dersom de ikke imøtekommer politiske rammevilkår. Dersom studien avdekker lovbrudd eller mangelfull implementering av lovverk kunne studien hypotetisk sett bli brukt for å legitimere oppfølging og sanksjonering av organisasjoner. Jeg har derfor forsøkt å være bevisst på hvordan fremstillingen kan få konsekvenser i det politiske landskapet lærerutdanningen utgjør. Samtidig er det av offentlig interesse å vite hvordan samfunnets offentlige organisasjoner virker, noe som også blir brukt som et argument for den økte økonomisk rasjonelle målstyringen som finner sted i ulike ledd i utdanningsfeltet. Et viktig etisk hensyn har derfor også handlet om å arbeide med åpenhet rundt hva som er mine tolkingen av det institusjonelle landskapet og hva som er de offentlige forståelsene og setter dette i kontrast til organisasjonskartet slik det er offisielt tenkt. Slik må leseren bli oppmerksom

på at studien ikke kan eller bør brukes som et vurderingsverktøy for lærerutdanningen, eller for å identifisere hva problemene til lærerutdanningen er, slik mange andre forskningsprosjekter tar sikte på. Summen av disse ulike etiske vurderinger gjør at jeg har valgt å skjerme aktørene og individene i studien i stor grad. Dette har vært en viktig forutsetning for å kunne presentere dataene i analysene.

4.7 Analysestrategier

Med et rikt og sammensatt datamateriale har analysestrategiene variert i de ulike kapitlene. Alt materiale ble del-analysert kort tid etter at dataene var samlet i den eksplorerende og komparative fasen. Dette ble gjort på hver enkelt metodiske tilnærming. Disse analysene ble både gjort gjennom systematiske gjennomganger og sorteringer i dokumenter og tabeller, samt ved bruk av fargekoding. Jeg har også benyttet analyseprogrammet HyperResearch, som muliggjør koding av empiriske data fra flere kilder. Disse del-analysene ble brukt for å utforske lærerutdanningen tematisk og bidro til å avgrense prosjektets omfang.

Analysekapitlene, slik de fremstår i endelig form, er et resultat av flere sykluser av koding, hvor jeg i den siste fasen av prosjektet kombinerte de forskjellige formene for data gjennom en mer aktiv teori-anvendelse. Det komparative perspektivet er derfor ikke bare knyttet til ulike aktørstemmer og perspektiver, men til ulike empiriske kilder. På denne måten er temaene som presenteres noen ganger resultat av to til tre runder med koding, sammenligning og omkoding.

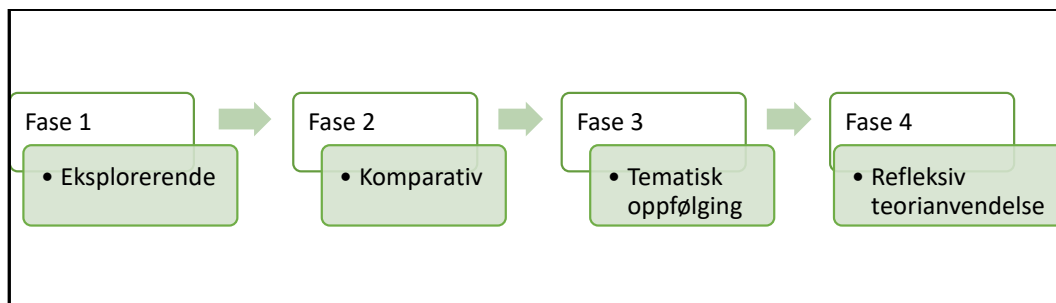
Monografiens format har også tillatt kombinasjon av forskjellige kilder til empiri under de tematiske behandlingene som gjøres, noe som styrker prosjektets mer teoretiske sosiologiske poenger, samtidig som det er en kompleks analysestrategi å skulle følge. I prosjektets siste fase har det viktigste spørsmålet for meg vært den teoretiske relevansen. Her har det nyinstitusjonelle begrepsapparatet hatt stor betydning for å styre blikket mot det som ikke er åpenbart i de offisielle organisatoriske modellene som ofte presenteres i politiske forum.

I intervjuene fortalte lærerstudentene blant annet om hvordan oppfattet seg som rustet for arbeidslivet, hvordan de oppfattet frafall fra utdanningene, og hvilke utfordringer de opplevde at lærerutdanningen stod overfor. En tidlig observasjon var hvordan informantene hadde en tendens til å nedvurdere utdanningen i intervjuene. De beskrev hva de opplevde som utilstrekkelig eller dårlig med måten den var organisert på. Eksempelvis kunne noen studenter beskrive utdanningen sin ved å si at den ikke holdt mål. For å nyansere slike perspektiver hvor

aktørene var opptatt av sine rettigheter, og for å ikke bare bli et talerør for tilbakemeldinger, ville jeg se hvordan de som jobbet ved lærerutdanningene forholdt seg til de samme temaene om lærerutdanningens formål og samfunnsoppdrag. Jeg stilte dem derfor spørsmål delvis med bakgrunn i disse perspektivene som studentene presenterte. På denne måten ville jeg sammenligne de ulike aktørers forståelse av lærerutdanningens samfunnsoppdrag, og hvordan de selv definerte sin og andres rolle i utdanningen.

Et forskningsprosjekt er alltid mye mer komplekst enn rapporteringen av funn tilsier (Swedberg, 2014a, 2014b). Gjennom perioden med datainnsamling ble prosjektet gradvis formet av nye spørsmål og overraskelser som dukket opp underveis. Jeg utvidet også med metodiske tilnærminger for å undersøke videre de idéer og forståelser som jeg gjorde meg underveis. På denne måten kunne oppdagelser og refleksjoner skape grunnlag for å videre utforske hvordan lærerstudentenes forståelse av egen profesjonalitet og utdanning fikk konsekvenser for hvordan de orienterer seg i overgangen til arbeidslivet. For å forklare de viktigste stegene i prosjektets fremdrift har jeg derfor skissert fire forskjellige faser hvor fokuset var preget av forskjellige pågående prosesser.

Figur 1 - Prosjektets fire analysefaser



I en innledende fase benyttet jeg av mer åpne spørsmål i fokusgruppeintervju og refleksjonsnotater fra 32 nyutdannede lærere (fase 1). Informantene ble delt i tre hovedkategorier, mellom bachelorstudenter og masterstudenter fra grunnskolelærerutdanningen og lektorer fra universitetet. Jeg oppdaget at de på den ene siden hadde forskjellige tolkninger av læreres samfunnsoppdrag i skolen og vektla betydningen av faglig kunnskap og relasjonelle egenskaper i samhandlingen med barn ganske ulikt. Dette fremstod som spesifikke aktørgruppe-preferanser. Mens både masterstudentene og lektorene primært utgikk fra sitt faglige perspektiv, var bachelorstudentene mer opptatte av hvordan barn hadde det psykososialt i skolen, og hvordan de kunne skape tillitt i relasjonene med dem. Felles

for lærerne ved høghskolen var at i alle gruppeintervjuene dukket det opp fortellinger om en mangelfull utdanning, og opplevelser av å ikke ha fått tilstrekkelig praksis eller didaktisk opplæring. I stedet for å bli et talerør for studentenes klager, gikk jeg videre med å se hvordan disse forståelsene hadde institusjonell tilknytning og kanskje var rolle- og situasjonsspesifikke forståelser som lærerstudentene delte.

Jeg gikk over i en mer utdypende fase (fase 2) hvor jeg søkte informasjon fra andre roller i utdanningen og undersøkte deres fortellinger i et komparativt perspektiv, i tråd med min teoretiserings-strategi og for å videre utforske hva som var min case (Becker, 2008, 2014). Ideen var at forskjellige roller ved lærerutdanningene omsatte institusjonaliserte myter forskjellig og speilet seg i andre roller tilknyttet utdanningen.

Det var i denne fasen derfor viktig å vaske fram forståelsene studentene hadde av utdanningens organisering, for å se om disse korresponderte med erfarne undervisere og deres studieveiledere. Jeg stilte spørsmål om pågående endringer av lærerutdanningen og hvordan de opplevde utfordringer utdanningen stod ovenfor. I denne fasen kom det frem at undervisernes perspektiver skilte seg fra studentene. Underviserne framsto som langt mer opptatt av utdanningens legitimitet. Flere av lærerutdanningens personal pekte på hvordan organisasjonen strevde med å tilpasse seg krav til gjennomstrømming og intern tilpasning til hyppige reformer, et perspektiv studentene ikke hadde.

Gjennom en dokumentanalyse av sentrale politiske dokumenter om lærerens rolle i skolen og skolens rolle i samfunnet oppdaget jeg at det var noen rådende diskurser som definerte skolens, lærerens og samtidig lærerutdanningens problemer. Problemkonstruksjoner om lærerutdanningen som jeg tidligere selv hadde tatt for gitt ble utfordret i denne fasen.

Blant annet beskrev flere undervisere frafall fra utdanning og yrket som en nødvendig mekanisme dersom studentene ikke var motivert for læreryrket i skolen. Dette fikk meg til å utforske slike motsigelser. Det viste seg blant annet at veilederne ikke ble kontaktet av studenter som ville jobbe med noe annet enn læreryrket etter endt utdanning, og de hadde derfor lite innsikt i tematikken.

Den offisielle institusjonaliserte historien om lærerutdanningen handlet derfor hos disse aktørgruppene først og fremst om et politisk definert samfunnsoppdrag om å utdanne lærere til skolen. Etter disse intervjuene ble jeg derfor nysgjerrig på hva som gjorde at lærerne valgte å jobbe utenfor skolen etter utdanning – og fant det nødvendig å innlemme enda en gruppe aktører

i studien; lærere som hadde valgt bort en jobb i skolen. Også i denne fasen i prosjektet var jeg opptatt av å se på forståelser av gode lærere, skolens og lærerutdanningens samfunnsmandat – og de ulike aktørenes normforståelser av læreryrket. Noe overraskende var det da informantene som arbeidet utenfor skolesystemet relativt sett virket mer fornøyd med egen utdanning, og majoriteten av disse beskrev sine yrkesvalg som mer eller mindre tilfeldige. Det virket altså ikke som om det var en push-effekt i økonomisk forstand som drev denne gruppen ut fra skolevesenet, snarere en pull-effekt, hvor deres utdanning og kompetanse ble ansett som nyttig og attråverdig også i andre deler av arbeidslivet. Den komparative fasen innebar derfor masse hermeneutisk arbeid hvor antakelser ble utfordret og nye spørsmål vokste frem.

Den følgende forskningsfasen, som jeg har valgt å kalle Tematisk oppfølging (fase 3), var preget av at jeg allerede hadde et stort og rikt datamateriale. For at prosjektet fortsatt skulle dra nytte av de komparative casene mine, måtte jeg derfor være mer pragmatisk i hvilke spor som skulle følges opp videre, samtidig som jeg måtte passe på å ikke gå glipp av viktig og relevant informasjon. Informantene hadde på dette tidspunktet hatt profesjonsgodkjenning i over ett år, og majoriteten av dem hadde gått ut i arbeid som lærere i skolen. Disse dataene ble samlet høsten 2016, og bestod av et spørreskjema bestående av en rekke bakgrunns- og holdnings-spørsmål.

Spørreskjemaet inneholdt samtidig en kvalitativ del hvor de nyutdannede lærerne (tidligere lærerstudenter) ble oppfordret til å fortelle mer i detalj om hvordan møtet med arbeidslivet hadde vært, og hva som hadde vært overraskende i møte med sin første jobb i skolen. Av de 32 som opprinnelig var med på fokusgruppene, fikk jeg nå spørreskjema i retur fra 26 av disse.⁴² I tillegg gjennomførte jeg noen få intervju, enten over telefonen eller ansikt til ansikt, med informanter som jeg ikke fikk svar fra på annen måte. Ved å følge studentene over i arbeidslivet hadde jeg håpet på å se hvordan normforståelsene til studentene ble møtt i arbeidslivet, og om de selv opplevde at yrket var annerledes enn de hadde sett for seg. Dette gjorde jeg ved å spørre om hva som hadde vært utfordrende og overraskende med å være nyutdannet lærer.

I prosjektets fjerde fase måtte dataene sees i en større sammenheng. Her benyttet jeg meg av et utvidet begrepsapparat som beveget seg mellom perspektiv på samfunnsprosesser til organisasjoner og individer som aktører. I denne fasen var det ikke lengre overraskelser og

⁴² En lærer trakk seg fra studien av personlige grunner, mens resten ikke svarte på henvendelsene mine. Av de andre jeg ikke fikk kontakt med hadde fem oppgitt tidligere å ha fått arbeid og en av dem skulle studere mer. Jeg hadde derfor ingen grunn til å anta at de trakk seg fra studien fordi på grunn av at de ikke arbeidet i skolen, de kunne derfor heller ikke si noe om hvorfor nyutdannede forlater skolen.

undring som var i fokus, men heller et teoretisk arbeid med å se perspektivene som forente og skilte informantgruppene internt og seg mellom hang sammen med institusjonelle forhold. Ettersom de systematiske analysene på tvers av datamaterialet først ble mulig i denne fasen har jeg valgt å kalle denne siste fortolkende fasen for Refleksiv teorianvendelse.

I hver fase ble dataene kontinuerlig og grundig analysert og drøftet i sin egen rett og med spesifikke metodebegrensninger i fokus. Mine tolkninger og forståelser skrev jeg ned etter hvert møte eller intervju, og etter at en runde med datainnsamling var over. Den siste fasen gav mulighet til å se på tvers av datatyper og informanters situerte perspektiv, og løfte analysen inn i den bredere konteksten og det institusjonelle landskapet som omslutter lærerutdanningen. Denne pragmatiske tilnærmingen til datainnsamlingen har også gjort at Ragin og Beckers (1992) spørsmål om hva et case er virkelig har vært viktig for prosjektets mulighet til å åpne opp politiske, økonomiske, pedagogiske og sosiologiske antakelser – og sortere disse i mitt eget hode og i analyser av dataene. Dette har skapt en aktiv refleksiv prosess, hvor samtaler med veiledere og mennesker innenfor og utenfor lærerutdanningen og forskningsfeltet på hver sin måte har bidratt til å forme prosjektet. En slik åpen teoretiserende prosess har vært helt avgjørende for den teoretiske konstruksjonen av forskningsobjektet, og for å skaffe seg en nødvendig distanse til egne og andres forståelse knyttet til skole og lærerutdanning.

4.8 Metodiske refleksjoner

Som fremgår i dette kapittelet er datagrunnlaget relativt omfattende, men samtidig begrenset til tre utvalgte lærerutdanninger. En fallgrube ved å ha mye data kan være at man ikke rekker å gå i dybden i hvert enkelt case og intervju. Som forskningsstrategien min tilsier, er casing og theorizing to viktige ideer som har drevet denne datainnsamlingen min i søken etter perspektiver som kan utfordre og perspektivere forståelsene jeg hadde fått innblikk i gjennom datainnsamlingen i prosjektets ulike faser. Dataene og tilhørende analyser må først og fremst forstås ut ifra prosjektets formål og eksplorerende karakter.

Metodologisk kan denne studien sikkert både betegnes som mixed-method, kvalitativ case-studie og triangulering. Samtidig har jeg vært bevisst på å ikke bruke disse termene for å beskrive hva jeg har gjort her, for å sette min *theorising*-strategi i fokus. Det er først og fremst gjennom denne tilnærmingen at jeg har endt opp med de ulike typer spørsmål og ulike strategier og datamateriale for å undersøke disse empirisk, og derfor kan studien forstås som en

sammensatt serie av oppdagelser og hermeneutiske øvelser i å se perspektiver på lærerutdanningen i en større sammenheng.

Transparens er et viktig kriterium for at leseren kan gjøre egne vurderinger av prosjektets vitenskapelige tyngde. Dette kan sikres gjennom å gjøre a) mine beskrivelser, påstander og fortolkninger tilgjengelige for lesere, ved å b) vise hvordan disse korresponderer med datamaterialet og c) gjennomgå hvordan materialet ble samlet og behandlet, samt d) at fortolkninger må beskrives og redegjøres for (Cho og Trent, 2014: 684).

Den tematiske analysestrategien vært helt avgjørende for å ikke henge meg fast i enkeltfenomen og fortellinger, som selvfølgelig kan være av stor interesse i andre analyser og sammenhenger, men som her ville innebære et helt annet prosjekt. Det er først og fremst gjennom å trekke de større linjene mellom aktørtyper at det institusjonelle landskapet og omsetningen av institusjonaliserte myter har vært observerbare. Casingen innebærer også naturlig nok noen begrensninger i utforskningen og det er flere mulige spor og perspektiver jeg ikke har hatt muligheten til å undersøke videre med denne metoden. Lærerutdanningenes særegne institusjonelle forhold gjør det problematisk å generalisere. Studien begrenses noe av at enkelte utfordringer kan være mer eller mindre spesifikke for den enkelte organisasjon. Samtidig viser den teoretiske diskusjonen i analysene mer generelle sammenhenger mellom organisasjonsnivåer, og står som eksempler på hvordan den nåværende politiske og organisatoriske struktur får konsekvenser på lokalt nivå.

Prosjektets troverdighet handler om hvordan dataene blir caset i analysen, og der er det noen faktorer jeg mener er avgjørende. Dataene har blitt nøye behandlet underveis i prosjektet, gjennom at jeg selv utførte alle og transkriberte de fleste av intervjuene, snakket med aktørene på deres premisser og var så tydelig som mulig om mine intensjoner uten å legge føringer på mine idéer om aktørskap. Dermed har aktørperspektivene som jeg skriver frem i analysene ikke handlet om bare å se på hvordan alt er forskjellig, at perspektivene omsettes på et mangfold av måter, eller at alle har sin egen lærerstil eller identitet. Slike perspektiv går igjen i mye pedagogisk forskning på læreryrket, og kan gjøre det vanskelig å se på strukturelle sammenhenger. Jeg har heller valgt å fokusere på hva som går igjen og hvilke fellestrekk aktørgruppene har. Slik handler analysene om det delte og det intersubjektive i et institusjonelt perspektiv. I analysene er jeg derfor opptatt av å tydeliggjøre tolkningen min av det som har blitt sagt for å gi leseren selv mulighet til å vurdere temaene, ved å gi beskrivelser av sammenheng og situasjon.

En begrensning i studien er koblinger mellom det institusjonelle landskapet og narrative gjennom intervjuer som er analysegrunnlaget. Enkeltaktører forteller ikke om maktstrukturer og institusjonelle rammer, de taler på vegne av seg selv. De subjektive forståelsene inneholder derfor en form for bias, som kan underkommunisere hvordan lærerutdanningen er gjenstand for ulike kamper om perspektiver og makt. Samtidig er jeg interessert i å se på hvilke ideer de uttrykker som symbolske handlinger (Blumer, 1986), og enkeltaktørene er således bærere av normene som er i fokus. Menneskers interaksjon medieres av symboler, av fortolkning og av å tolke meningen til andres handlinger (Blumer, 1986: 79). Disse fortolkningene er i seg selv interessante for å bedre forstå hvordan mennesker skaper de sosiale strukturene rundt seg. Jeg har derfor vært avhengig av å se på hvordan informantene i min studie taler på vegne av gruppen de er en del av; og de tolkningene de gjør av sine omgivelser; hvordan de forhandler mellom normer; og hvilke kompromiss de inngår i sin organisasjonsorientering. Et spenningsforhold i studien er mellom normsystemene og de mer dynamiske prosesser som aktørene inngår i. Mens normer og institusjoner som teoretiske redskaper ofte symboliserer noe statisk, gjør min vektlegging av tolkning og handling at jeg også ser på hvordan disse fremforhandles. Derfor er min inngang til dette å tolke aktørenes fortellinger inn i det institusjonelle landskapet og inn i maktstrukturene det rommer.

Prosjektets formål er således å åpne opp for alternative måter å se ulike problemdefinisjoner og kriser på som lærerutdanningen antas å stå ovenfor, snarere enn å komme frem til noen enkle diagnoser og oppskrifter. Temaene som løftes frem her er fremfor alt av interesse for å synliggjøre hvordan lærerutdanningen er under press, samt belyse lærernes kår i møte med skolens organisering.

Kapittel 5 – Forholdet mellom skolepolitikk og lærerutdanning

5.1 Politisk styring og organisering av lærerutdanningen

Lærerutdanningen kan i et styringsperspektiv betraktes som et instrument for å påvirke måloppnåelsen i skolen. I lys av endringene av lærerutdanningene fra allmennlærer til grunnskolelærer i 2010, og til masterutdanning fra 2017, er det av særskilt interesse hvilke samfunnsbehov reformene sikter å svare på – og hva lærerutdanningens organisering forteller om kunnskapssynet som i dag er dominerende.

Grunnskolelærerreformen fra 2010 fikk ikke gjelde i mer enn fem år før man begynte å endre utdanningen enda en gang (Regjeringen, 2016a). Den norske lærerutdanningen er ikke enestående med hensyn til omstrukturering, og reformen i 2010 kan sees som en tilpasning til de øvrige nordiske lærerutdanningene med fag- og trinnspecialisering (St.meld. nr 16, 2001-2002; Skagen, 2006).

Organiseringen av norsk utdanning speiler samfunnets kunnskapssyn.⁴³ Den norske lærerutdanningen er styrt gjennom forskrifter som definerer hva som skal være formålet med den nasjonale utdanningen, fastsatt av Stortinget, regulert av Kunnskapsdepartementet. Den norske skolen styres på samme måte gjennom opplæringsloven og tilhørende forskrift som utfyller loven, samt læreplanen *Kunnskapsløftet*, som utgjør de formelle rammene for hva opplæringen skal inneholde. Dette er opplagte strukturer som påvirker lærerutdanningen og den norske skolesektoren. Samtidig er det flere andre organisatoriske faktorer som er med på å forme den norske lærerutdanningen.

I dette kapittelet gjennomgås de seneste års utdanningspolitikk i Norge med fokus på statlig styring og politisk organisering. Deretter diskuteres hvordan ulike rasjonaliseringsprosesser preger lærerutdanningens institusjonelle landskap. Til sist presenteres et offisielt organisasjonskart av forholdet mellom lærerutdanningen og skolen.

⁴³ I 2014 ble Kunnskapsdepartementet 200 år, og i den anledning ble det også skrevet en gjennomgang av departementets historie av Kim Gunnar Helsvig (2014) som gjennomgår lovverk, regulering og organisering, en viktig kilde som bidrar til å tegne et bilde av styringsklimaet for lærerutdanningen i den norske konteksten. Rune Slagstad (2015) leverer også en kritisk historisk fortelling om skolens utvikling, da med vekt på idéhistorie, politikk og sentrale aktører.

5.2 Nyere skolepolitikk

Det råder forskjellige oppfatninger om hva som har vært etterkrigstidens viktigste skolekamper.⁴⁴ Da Gudmund Hernes ble statsråd i Kirke- utdannings og forskningsdepartementet i 1990, hadde Arbeiderpartiet klare mål om å sentralisere departementets makt og reformere hele det norske skole- og utdanningssystemet (Helsvig, 2014: 47). Det norske utdanningssystemet ble av flere betraktet som middelmådig, noe som også ble støttet av en OECD-rapport i 1987. Departementet ble kritisert for å mangle kunnskap om resultatene i norsk skole (Ibid.: 47). Fra 1980-tallet ble næringslivets interesser i det norske skole- og utdanningssystemet tydeligere. Det ble stilt spørsmål ved om skolen fremmet den typen kunnskap og kompetanse som var nødvendig i en tøffere internasjonal økonomisk konkurranse. 1990-tallsreformene kom altså som en reaksjon på det som ble opplevd som nye arbeidslivskrav. Reform 94 gav blant annet alle lovfestet rett til tre års videregående opplæring, og formaliserte partssamarbeidet mellom LO og NHO.⁴⁵ Reformen var basert på et bredt kunnskapsbegrep som skulle styrke allmennfaglige og yrkesfaglige retninger i videregående skole (Hagen og Skule, 2007: 153-154).

De følgende reformene hadde innslag av amerikansk reformpedagogikk. Reformpedagogikken som var inspirert av John Dewey (Stafseng, 1996), tok et oppgjør med bokskolen og siktet på å legge til elevenes egen utfoldelse og *learning by doing*. Etter hvert ble det også viktigere med målstyring av undervisningen. Mål for læring ble en sentral del av planarbeidet, og kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål ble satt til å følge et trappesystem for elevenes utvikling. Disse læreplanene ble drevet igjennom uten at de var testet ut på forhånd, ettersom dette ble ansett som kostbart og noe som skapte reformtregthet.⁴⁶

⁴⁴ Reidar Myhre (1994: 95) betegner perioden fra 1955-1976 som en periode preget av forsøk og reformer, noe som signaliserte at utdanningssamfunnet var i anmarsj. Rolf Grankvist (2000) betegner på samme måte perioden fra 1968-1976 som preget av nyradikalisme, skoleforsøk og nye reformer. Telhaug og Mediås (2003) derimot betegner 1965-1986 som venstreradikalismens gylne år. Tore Grønlie (2011) beskriver perioden etter arbeiderpartiets styre som preget av en sterkere integrasjon mellom politikk og forvaltning.

⁴⁵ Næringslivets hovedorganisasjon (NHO) er en sammenslåing av de norske arbeidsgiverorganisasjonene som ble dannet i 1989.

⁴⁶ Forsøksrådet for skoleverket (fra 1954-1984) illustrerer hvordan man tidligere inkorporerte fagkyndig ekspertise gjennom utdanningspolitiske råd. Mot 1970-tallet hadde departementet i alt 13 forskjellige råd (Helsvig, 2014: 39). De sakkyndige rådene fungerte på mange måter som komiteene Stortinget utnevnte ved begynnelsen av århundret som del regjeringens byråkratiske apparat. Årsaken til at sakkyndige pedagoger og forskere skulle være nær den politiske ledelsen var at skolesektoren ikke kunne settes ut til mer teknisk orienterte direktorater, som ikke forstod betydningen av det brede samfunnsmandatet skolen representerte. Forsøksrådet ble et viktig politisk instrument fra innføringen av *lov om forsøk i skolen*, som styrket det pedagogiske utviklingsarbeidet, videre mot innføring av obligatorisk 9-årig grunnskole for alle elever fra 1969 (Mediås, 2010; Helsvig, 2014). Lov om forsøk i skolen av 1954 åpnet også opp for avvik fra gjeldende regelverk i lærerutdanningen (Karlsen, 2003: 19).

Debatten om kvaliteten på norsk utdanning handlet i perioden om hele systemet fra grunnskole til universitet, og Hernes frontet behov for mer trening, mer struktur, mer standardisering arbeidsdisiplin og faglig konsentrasjon (Grankvist, 2000: 231). Reform 97 for grunnskolen ble også gjennomført uten noen forsøksperiode, og innlemmet også seks-åringene i skolesystemet. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* ble utarbeidet på bakgrunn av flere forarbeid, og Stortinget fastsatte fag- og timefordeling (Myhre, 1998: 276). Lærernes innflytelse på skolereformene var mindre synlig enn i etterkrigstidens skolestyringsprosjekt, de ble stemplet som delaktige til skolens middelmådighet. Læreplanen bestod av tre deler; læreplan for grunnskole; videregående og voksenopplæring; prinsipp og retningslinjer for opplæringen samt planene for de enkelte fag. Planen skulle både gi faglig innhold og retning, samt bidra til et allmenndannende perspektiv, basert på kristne og humanistiske verdier i forståelsen av elev og lærer. Målet var at grunnskolen skulle være en *enhetsskole* (Myhre, 1998: 279-280).⁴⁷

Som følge av utdanningsvisjonene var perioden preget av hyppige evalueringer og forslag til endringer av læreplan i skole og i høyere utdanning, og departementets innvirkning økte betraktelig. Forholdet mellom statlig styring, fagevalueringenes betydning samt forholdet til de rådgivende organene som eksempelvis lærerorganisasjonene ble ikke tydelig avklart. Utfordringen i et policyperspektiv var at de samme aktørene både skrev, evaluerte, samt kom med innspill til politisk utforming. Rammeplanene ble mer detaljerte – og de ble fastsett gjennom politisk detaljstyring, noe som var nytt i forhold til R87. Den foregående reformen hadde i utgangspunktet gitt læreren større frihet til å bestemme innholdet i undervisningen selv.

For lærerutdanningens del fikk reformarbeidet i skolen også store konsekvenser. Utdanningen ble sett på som et viktig verktøy for å gjennomføre reformene. Samtidig skjedde det endringer i hele den høyere utdanningssektoren. I 1994 kom høgskolereformen som innebar en reduksjon fra 100 til 26 høgskoler; noe som også innlemmet de pedagogiske høgskolene i de nye høgskolene (Mediås, 2010: 57). I *NOU 1988:28 Med viten og vilje* tok Hernes-utvalget opp det de mente var for lav faglig standard ved lærerutdanningen. Sammenhengen mellom lærerutdanningen og skolepolitiske mål ble eksplisitt behandlet. I rapporten skrev utvalget at nivået i skolen var avhengig av det faglige nivået på lærerstanden (NOU 1988: 28). I etterkant

⁴⁷ *Enhetsskolen* innebar en intensjon om å skape større enhet i skolesystemet som på slutten av 1800-tallet bestod av mange ulike skoleslag som gav ulike kvalifikasjoner og uensartete muligheter for videre utdanning (Helsvig, 2014: 32). Begrepet enhetsskole har blitt tilegnet forskjellig innhold over tid, men handlet i utgangspunktet om å skape en struktur for en felles skole som gav like kvalifikasjoner. De private skolene forsvant som en konsekvens av enhetsskoleidéen nesten helt, og alle barn fikk felles lærestoff for den obligatoriske skolegangen (Tønnessen, 2011: 54).

av rapporten ble det igangsatt evalueringsarbeid for en ny lærerutdanning. I 1992 kom *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*, etterfulgt av *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning* i 1994 (Myhre, 1998: 294). I 1996 kom *NOU:22 Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*, som stadfestet tre hovedintensjoner for endringene av lærerutdanningen; større arbeidsinnsats for studentene, faglig og kulturell opprusting og sterkere nasjonal styring.

Kvalitetsreformen for høyere utdanning, Stortingsmelding nr. 27 (2000-2001), var en viktig forutsetning for de mange lærerutdanningsreformene som skulle følge. I stortingsmeldingen ble det slått fast at moderne samfunn er kunnskapssamfunn basert på forskning og utdanning, og at utdanningsreformer må forholde seg til de endringer som skjer i samfunnet (St.meld. nr. 27 (2000-2001):3). Den såkalte Bologna-prosessen har hatt stor innvirkning på norsk politikk for høyere utdanning.⁴⁸ Målet var å utvikle en samordning av studieplaner, samarbeid mellom institusjoner, planer for mobilitet og integrerte programmer for studier, praksis og forskning, og å skape muligheter for sammenligning av karakterer og grader. Viktigst av alt var kanskje samarbeidet om å kvalitetssikre høyere utdanning gjennom å utvikle sammenlignbare kriterier og metoder. En styrking av samarbeidet på all høyere utdanning, fikk også konsekvenser for hvordan man etter hvert også endret norsk lærerutdanning i tråd med nye internasjonale ideer om kunnskap og akademisering.⁴⁹

I kjølvannet av reformen ble *kvalitet i utdanning* et viktig perspektiv. Her vistest det typisk til tiltak som kunne måles og sammenlignes mellom institusjoner og mellom land. Det representerte også en orientering med omfattende evaluering og kontroll av utdanningsinstitusjonene. Lærerutdanningen ble endret for å svare på de utfordringer man hadde identifisert for skolen. I tillegg skjedde en styrking av Kunnskapsdepartementet og en økt byråkratisk innsats for å regulere skolen og lærerutdanningen som nasjonale prosjekter. Stikkord som standardisering, målstyring og rasjonalisering og internasjonal orientering beskriver denne perioden, hvor det var få kamper om skolepolitikkenes generelle retning.

⁴⁸ Bologna-deklarasjonen ble undertegnet i 1999 av 29 land, deriblant Norge, med målsetning om å etablere et europeisk rom for utdanning, slik at høyere utdanning i Europa kunne måle seg med utdanning i den øvrige verden og USA (St.Meld nr. 27 (2000-2001:15)).

⁴⁹ Lærerutdanningen ble ikke bare styringsmessig innlemmet i regionale høyskoler, men kom også inn under felles lov med universitetene fra 1.januar 1996, og de fikk felles stillingsinstruks med universitetene (Karlsen, 2005).

5.3 Skolens utfordringer i et internasjonalt marked

På begynnelsen av 2000-tallet var internasjonale målsetninger for utdanning etablert som generelle politiske verdier. Ideen om «den globale kunnskapsøkonomien» preget så vel økonomisk politikk som skolepolitikk. Det oppstod bred enighet om at utdanning og kompetanse skulle ha en avgjørende betydning for så vel økonomisk vekst som sosial inkludering (Hagen og Skule, 2007: 147). Næringslivets interesser i nasjonal arbeidskraft og kunnskapsnivå var allerede rotfestet i skolen gjennom reform 94 og 97, og tilknytningen mellom europeiske utdanningsinstitusjoner fikk store konsekvenser for retningen i utdanningspolitikken. På departementsnivå ble også struktur og ansvarsområder endret,⁵⁰ og etter årtusenskiftet var det større politiske posisjonsutskiftninger.⁵¹ Den nye forvaltningsstrukturen var preget av rasjonalisering av hele sentralforvaltningen. Det ble opprettet et eget utvalg for å endre flere av departementene innenfra.⁵² Den politiske samlingen om skolens utvikling gjennom fornyet departementsorganisering gav samtidig Kunnskapsdepartementet større innflytelse.

Skolepolitikken handlet ikke lenger bare om *enhets skolen*, og lærerprofesjonen ble gradvis mindre synlig som interessegruppe etter hvert som skolesektoren styres gjennom rasjonaliseringsprinsipper det var vanskelig å være uenige i, ettersom de tilsynelatende tilbød en mer strukturert og informert utdanningspolitikk.

Konsekvensen var at etter tusenårsskiftet skulle ikke skolepolitikken lengre være en nasjonsbygger (Telhaug og Mediås, 2003), men tilpasse skolegangen til kravene som ble stilt i et internasjonalt marked.⁵³ OECD-samarbeidet har hatt fokus på en rekke økonomiske tiltak for

⁵⁰ I 2002 skiltes skole- og utdanningsfeltet fra Kultur- og kirke departementet og det nye departementet fikk navnet Utdannings- og forskningsdepartementet, ledet av Kristin Clemet. I 2006 skiftet departementet navn til Kunnskapsdepartementet, ledet av SVs Kristin Halvorsen. Departementet tok nå også over barnehagesektoren som forvaltningsområde, ut i fra tanken om at Kunnskapsdepartementet skulle ha ansvar for hele utdanningsløpet og skape kvalitet og kontinuitet i alle ledd.

⁵¹ Fra Kjell Magne Bondeviks første regjering (Krf, Sp, V) fra 1997-2000, til Jens Stoltenbergs første regjering fra (Ap) 2000-2001, Bondeviks andre regjering (Krf, H, V) 2001-2005, Stoltenbergs andre regjering (Ap, SV, Sp) 2005-2013 og Erna Solbergs regjering (H, Frp) fra 2013. På samme måte har ministerpostene knyttet til utdanning og forskning gått fra KrF under Jon Lilletun, til Arbeiderpartiet under Trond Giske, Høyre under Kristin Clemet og SV under Øystein Djupedal, Bård Vegar Solhjell og Kristin Halvorsen, til Høyre ledet av Torbjørn Røe Isaksen.

⁵² Regjeringen Stoltenberg innførte sitt Fornyelsesprogram fra 2000 (Helsvig, 2014: 58). Man ønsket å satse på desentralisering, endringsledelse og mindre detaljstyring til fordel for kontraktstyring (Ibid.), for å skape en samlende politisk enighet om retningen på utdanningspolitikken.

⁵³ I *NOU 2002:10 - Førsteklasses fra første klasse*, pekte det såkalte kvalitetsutvalget på behov for kvalitetssikring av norsk skole og skisserte behov for en rekke kvalitetsmål på resultater, prosesser og strukturer. Ansvar skulle fordeles nedover i strukturen. Gjennom å utvikle nye systemer for kvalitetssikring, kunne man følge med på utvikling over tid, mellom kommuner og fylkeskommuner, læresteder og regioner. I kvalitetutvalgets mandat var det eksplisitt nevnt at internasjonale prosjekter og initiativ skulle være inspirasjon for den nasjonale kvalitetsvurderingen i utdanning (NOU 2002:10: 12) Rapporten ble så fulgt opp av *NOU 2003:16 I første rekke* –

samarbeid og utvikling, og har bidratt med transnasjonale evalueringer av flere offentlige tjenester.

I 2003 godkjente Stortinget et nasjonalt system for kvalitetsvurdering i skolen, som også innebar en innføring av nasjonale prøver i sentrale skolefag (Tønnessen, 2011: 152). Som resultat av denne politikken ble *Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning* (NOKUT) opprettet i 2003. NOKUT var både tuftet på målstyringsprinsippene og Bologna-prosessen. NOKUT skulle føre tilsyn med alle de norske høyere utdanningsinstitusjonene, også lærerutdanningene. I 2004 ble *Utdanningsdirektoratet* etablert. Forvaltningsoppgaver ble da tatt ut av departementet og overlatt til et fagdirektorat av sakkyndige eksperter. Direktoratet skulle avløse departementet, men skulle også bidra til å *avpolitisere* det skolepolitiske feltet (Helsvig, 2014: 60). På den måten ville politiske reformer ikke bare representere ulike partiprogrammer. Tilsynsstrukturen skulle bidra til å skape stabilitet og kontinuitet i norsk skolepolitikk under skiftende partiregimer. Det som tidligere ble forstått som et sentralt nasjonalt ansvar for skolepolitiske målsetninger, ble nå skjøvet nedover i strukturen og utover i distriktene. Dette fikk også konsekvenser for lærerrollen og lærerutdanningen.

På lik linje med andre offentlige tjenester representerer skolen et kostbart velferdsgode som må forvaltes og reguleres. En del av arven etter enhetsskolen er at det blir ansett som problematisk når resultatene varierer mellom skoler og mellom kommuner. Løsningen blir presentert i form av økt vekt på målinger av elevers prestasjoner, siden dette anses som grunnleggende ferdigheter for å delta i videre studier og arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det er særlig tre internasjonale studier som har blitt brukt som evalueringsstandard og verktøy; TIMSS, PIRLS og PISA-testene. TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) og PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) måler i kombinasjon elevenes kompetanse og ferdigheter i naturfag, matematikk og lesing over tid, og er såkalte trendmålinger. PISA blir gjennomført hvert 3. år i regi av OECD, og måler i hovedsak avgangselever på 10. skoletrinn i evnen til å aktivt kunne bruke kunnskaper og ferdigheter knyttet til lesing, naturfag og matematikk. Sammen gir disse tre måleverktøyene styresmaktene tallfestede indikatorer på hvordan norske elever presterer i de faglige satsningsområdene. De blir både brukt til å evaluere og til å iverksette tiltak for å styrke den norske skolen.

Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle, hvor det ble stadfestet at samfunnsforandringene skapte nye krav til læring og kompetanse. I denne rapporten pekte utvalget gjentatte ganger på resultatene fra PISA-undersøkelsen i Norge, og hvordan OECDs vurderingssystem kunne hjelpe til å forbedre kvaliteten på norsk skole.

Den første PISA-studien fra 2000 viste at norske elever presterte gjennomsnittlig av OECD-landene, mens Finland gjorde det betydelig bedre enn de andre nordiske landene (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dette ble omtalt som PISA-sjokket, og handlet om at vi i Norge frem til testene kom hadde en oppfatning om at vi hadde en av verdens beste skolesystemer (Tønnessen, 2011: 127). Testene fra 2003 og 2006 viste også en viss nedgang i elevenes målte ferdigheter. Mediedekningen av norsk skole på denne tiden illustrerte den nasjonale skuffelsen, som etter hvert ga støtet til tiltak som skulle snu trenden (Tønnessen, 2011: 128). Blant annet ble det viktigere å se på hva skolesystemene som skåret høyest i PISA-testene var kjennetegnet av (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Selv om norske elever i de senere undersøkelsene presterte gjennomsnittlig av de beste landene, er det et mål å forbedre prestasjonene på disse målingene nasjonalt (Utdanningsdirektoratet, 2011; Kjærnsli og Olsen, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2015a). Tiltroen til nøyaktigheten av målingene har vært stor (se eks. Utdanningsdirektoratet, 2015a). De nye internasjonale testene gjorde det mulig å sammenligne norsk elevkompetanse og læringsutbytte med andre skolesystem og undervisningsmetoder – og representerer således et skille i utformingen av norsk skole. Mens man tidligere arbeidet med pedagogisk utvikling nasjonalt, ble det nå viktigere å se på hvilke resultater ulike tilnærminger ga.⁵⁴ Således er norsk skolepolitikk nå knyttet til de andre OECD-landene gjennom formaliserte standarder for hvordan skolens kvalitet kan måles.

5.4 Reform 2006: Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet er skolereformen som ble startet høsten 2006, og kom som følge av utrednings- og konstruksjonsarbeidet som hadde pågått siden høsten 2001 (Telhaug, 2007). Reformen omfattet både grunnskolen og den videregående skolen, og ble til gjennom samarbeid mellom de skiftende politiske regimer og partirepresentanter i statsrådsstillingen. Dette stadfestet hvordan det var politisk enighet om den nyeste skolereformen (Tønnessen, 2011: 142-143).

⁵⁴ Kunnskapsnivået til elevene er noe som blir produsert og regulert gjennom nøye monitorering av klasser, undervisningsmetoder og skolekreter. Dataene fra de internasjonale testene er av kvantitativ teknisk karakter, og brukes konstant til evaluering av pågående prosjekter og satsningsområder, og til å måle effekten av de til enhver tid gjeldende skolereformer. Resultater blir gjenstand for systematisk gjennomgang – da først og fremst med fokus på satsningsområdene matematikk, norsk og engelsk.

Kunnskapsløftet skulle sikre bedre kvalitet i skolen gjennom en rekke verktøy som økt vekt på læring i lesing, skriving og regning –såkalt *grunnleggende ferdigheter*.⁵⁵

Det ble utarbeidet nye læreplaner for alle fag med tydelige mål om hva elevene skulle kunne på de ulike trinn, og reformen fokuserte også på tilpasset opplæring.⁵⁶ I prinsippene for opplæringen står det at «fellesskolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, og gi dem utfordringer og mål å strekke seg etter». Grunnskolen ble delt opp i et barnetrinn fra 1.-7. klasse og et ungdomstrinn fra 8.-10. klasse. Læringsmål ble omgjort til kompetansemål, som uttrykker hva elevene skal kunne. Med de nye målene ble det også flyttet ansvar ned til lokalt nivå i skolestrukturen, med frihet i læringsmetoder og organiseringen av skolehverdagen.

I Kunnskapsløftet løftes de politiske idealer videre om at grunnutdanningen skal ta ansvar for elevenes demokratiske verdier, og gjøre elevene kjent med lokal, nasjonal og internasjonal kultur. *Resultatmål* ble etter milleniumsskiftet bevisst brukt for å skape ansvarlighet på skoleeiernivå for de testresultater som skolekretsen oppnådde. Nasjonale og internasjonale prøver informerte departement, politikere, foreldre, lærere og forskere om hvordan skolene presterte (Helsvig, 2014: 60).

På mange måter defineres nå norsk skole av et nytt kunnskapsregime som går på tvers av partipolitiske program. Evalueringer av den pågående skolereformen er mange. Reformen er tenkt å skulle styrke skolen, med fokus på elevenes utbytte av undervisningen. Dette utbyttet måles gjennom nasjonale prøver, internasjonale tester, samt Utdanningsdirektoratets oppfølging av sektoren.

Den overordnede ambisjonen med Kunnskapsløftet sies å være en heving av kvaliteten i grunnopplæringen. En innholdsorientert læreplan har blitt erstattet av en målorientert læreplan, som skal bedre samarbeidet mellom skole og hjem. Lærere blir beskrevet som nøkkelpersoner for å formidle formålene med opplæringen, og å bruke sin kompetanse til å formidle og organisere læringsarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Et kjennetegn med

⁵⁵ Øystein Djupedal, som var statsråd da læreplanene LK06 ble tatt i bruk, uttalte at den største forbedringen med reformen var innføringen av grunnleggende ferdigheter (Tønnessen, 2011: 147). De grunnleggende ferdighetene ble innarbeidet i læreplanene i alle fag, og lærerne fikk ansvaret for at elever skulle få utviklet disse gjennom arbeidet med de forskjellige fagene. Ferdighetene var å uttrykke seg muntlig, å lese, å regne, å skrive og å kunne bruke digitale verktøy.

⁵⁶ Reformens dokumenter ble også tilgjengelig på nett, slik at de til enhver tid oppdaterte læreplanene blir interaktivt tilgjengelig. Dette var i kontrast til den statiske bokformen som reformene tidligere kom i. Nytt av reformen var at læreplanene ikke lengre listet opp det konkrete lærestoffet, noe som også var nytt i norsk læreplanhistorie (Tønnessen, 2011: 146).

Kunnskapsløftet er at den i større grad holder læreren ansvarlig for ønskede resultater, selv om det ikke er tydelig definert hvordan læreren skal nå ønskede mål.⁵⁷

5.5 Forhandlinger om lærerutdanningen

Normalt har reformer for lærerutdanningen fulgt grunnskolens reformer.⁵⁸ I 1992 og 1998 kom to nye rammeplaner for allmennlærerutdanningen som responser på R94 og R97 i skolen (Norgård, 2006). I perioden etter 2000-tallet har utformingen av lærerutdanningen vært preget av økt politisk oppmerksomhet mot utdanningens innhold og kvalitet. Etter Kvalitetsreformen i høyere utdanning fra 2001 kom en kvalitetsreform for lærerutdanningen, *Stortingsmelding nr.16 (2001-2002)*.⁵⁹ Flere prosesser påvirket de nye forskriftene for rammeplan for grunnskolelærerutdanningene 1.-7. og 5.-10. trinn (FOR-2010-03-01-295).⁶⁰ Politisk styring har etter hvert blitt erstattet av byråkratisk kontroll og internasjonalt etablerte kvalitetsindikatorer påvirker det nasjonale synet på lærerens rolle i skolen.⁶¹ På samme tid som elevenes prestasjoner nå er større gjenstand for måling, kan også lærernes kompetanse tallfestes

⁵⁷ Engelsen og Karseth (2008) hevder at det nye læreplanverket inneholder flere delvis motsigende kunnskapsoppfatninger, som kan resultere i at lærere vil møte dilemmaer når de skal velge retning for opplæringen. De beskriver samtidig den generelle delen av kunnskapsløftet som en videreføring av 90-tallsreformene. Bakken og Elstad (2012: 31) betrakter Kunnskapsløftet som en innholdsreform, der opplæringen i større grad skal orienteres mot økt læring, kompetanse og kunnskap.

⁵⁸ Fra 1890 og frem til ny rammeplan for allmennlærerutdanningen i 2003 hadde reformene i lærerutdanningen vært resultat av en nedsatt komité til faglig vurdering (Karlsen, 2005).

⁵⁹ Studentene fikk blant annet større valgfrihet til å sette sammen fagkombinasjoner i utdanningen selv. Den nye modellen var 240 studiepoeng, som bestod av en obligatorisk del og en valgbar del hver på 120 studiepoeng etter 2 år (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). De obligatoriske fagene var pedagogikk, kristendom religion og livssyn (KRL), matematikk, og grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring.

⁶⁰ Forskriftene var resultat av det omfattende evalueringsarbeidet nedlagt i *Stortingsmelding 11 (2008-2009) Læreren – rollen og utdanningen*, som lener seg på de tidligere evalueringer av skolen gjennom *St.meld nr. 16 (2006-2007) .. og ingen stod igjen*, og *St.meld nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen*, som begge fokuserer på krav i skolen etter Kunnskapsløftet for grunnskolen.

⁶¹ Eksempler på kvalitetsindikatorer for norsk lærerutdanning har vært lærerutdannernes kompetansenivå, studentkvalitet, FoU og forskningstilknytning, forskerutdanning, avsluttende eksamensarbeid, kravnivå og gjennomstrømming (Norgård, 2006: 17). Dette kommer blant annet fram i NOKUTs (2006) evaluering av allmennlærerutdanningene, hvor samtlige av disse målene anvendes som kvalitetsindikatorer. I evalueringsrapporten fra NOKUT uttrykkes en bekymring for mangelfull rammeplanimplementering ved høyskolene, samtidig som det pekes på begrensningene ved å ha en lærerutdanning som skal forberede lærerstudentene på å undervise fra 1.-10.-trinn i skolen (NOKUT, 2006). Rapporten fremhever også at det er for stor variasjon mellom utdanningsinstitusjonene, og viser til at den enkelte institusjon har ansvaret for å kvalitetssikre utdanningen lokalt.

gjennom å se på deres utdanningslengde, studiepoeng, fagfordypning og fagsammensetning.⁶² Også spørsmål om læreres kompetanse, blir nå gjenstand for systematisk evaluering.⁶³

Kunnskapsdepartementet har i dag ansvar for både skole og lærerutdanning, men samtidig også andre høyere utdanninger i Norge. De offisielle strukturene er sammensatte, med ulike ansvarsområder for evalueringer og tiltak i begge områder.⁶⁴ Lærerutdanningen er en spesiell type utdanning som til forskjell fra disiplinutdanninger skal kvalifisere til arbeid innenfor et spesifikt yrke med forventninger til kunnskaper og ferdigheter (Smeby og Mausethagen, 2011). På grunn av både historiske og institusjonelle endringer i skolen er læreryrket gjenstand for flere kamper om hva disse forventningene er og bør være. På den ene siden har staten interesse av å regulere og håndtere profesjonsyrkene som et ledd i reguleringen av skolesektoren. For å regulere en profesjonsutdanning gjennomføres det derfor kontinuerlige evalueringer av pågående programmer og resultater blant annet gjennom rammeplaner og annet lovverk, samt at NOKUT har som oppgave å dokumentere og informere om tilstanden i all høyere utdanning. På den andre siden er lærerutdanning et område med historiske tradisjoner og formål som ikke nødvendigvis handler om statlig lydighet, men like mye om hvordan profesjonen svarer til andre historiske og kulturelle endringer, blant annet i hvordan pedagogikk og oppdragelse blir forstått av ulike interessegrupper i samfunnet.

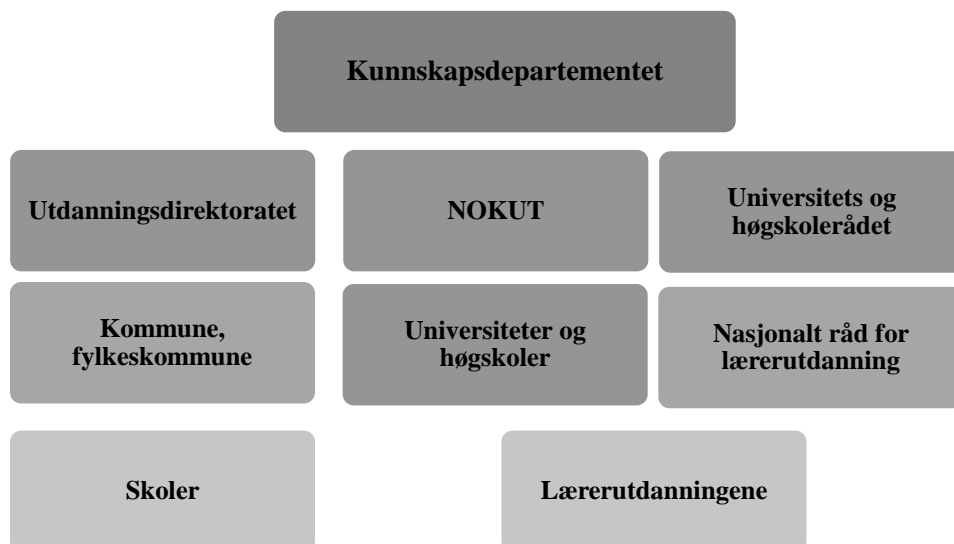
Organisasjonskartet i figur 2 viser hvordan sammenhengen mellom lærerutdanningen og skolen formelt er tenkt som rasjonelt styringsprosjekt.

⁶² Eksempelvis har norske naturfaglærere- og matematikklærere i grunnskolen i liten grad fordypning i naturfag, matematikk og fagdidaktikk sammenlignet med andre land (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dette blir brukt som en indikator på lærernes kvalitet og skikkethet til å nå de ønskede læringsmål.

⁶³ Utdanningsdirektoratet (2014) rapporterer om hvor mange studiepoeng lærerne har i fagene de underviser i, og Statistisk sentralbyrå analyserer den formelle kompetanseprofilen i grunnskolen på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (Lagerstrøm m.fl., 2014).

⁶⁴ Skolene er styrt ovenfra gjennom Utdanningsdirektoratet og via kommunene eller fylkeskommunene. Lærerutdanningene formes av vedtak gjort av Universitets og høgskolerådet, Nasjonalt råd for lærerutdanning, Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT)

Figur 2 - Organisasjonskart for skolesektor og lærerutdanningene



Spørsmålet er hva konsekvensene av denne måten å organisere skolesektoren på blir for lærerutdanningen og dens aktører, når andre profesjonsperspektiv svekkes i de offisielle rammeplanene for skole og lærerutdanning.

Styring gjennom resultatmål er en gjennomgående rasjonaliseringstrend i moderne velferdspolitik og organisering. Den nye kvalitetssikringen er tilsynelatende logisk, samlende og stabiliserende. Sammenhengen mellom skolesektoren og lærerutdanningen kan fremstå som åpenbar; lærere skal jobbe i skolen, og da må innholdet i lærerutdanningen alltid endres for å tilpasses de skolepolitiske målene som til enhver tid er gjeldende. I det offisielle organisasjonskartet er altså en innebygget forestilling at lærerutdanningen først og fremst skal reguleres for å svare på skolens utfordringer.

Kapittel 6 - Problemkonstruksjoner i utdanningspolitiske dokumenter

6.1 Problemkonstruksjoner

Den politiske konstruksjonen av problemer representerer en egen diskursiv logikk i det institusjonelle landskapet som omslutter lærerutdanningen. Problemkonstruksjonen og de tilhørende løsninger legitimerer pågående politiske prosesser (Bacchi, 2012a). Dette gjelder også for lærerutdanningen. Problemkonstruksjoner brukes for å begrunne politiske beslutninger i skolepolitikken. I kontrast til de offisielle rammene, bestående av lovverk og rammeplaner, inneholder stortingsmeldinger og offentlig utredninger språklig funderte diskurser hvor problemene som skal løses i rammeverkene både definerer hva det er som skal løses, og begrunner hvordan det skal løses. Den nasjonale forståelsen av utdanningsproblemer henger sammen med de internasjonale strømmingene som påvirker måten vi forstår vårt eget skolesystem i et komparativt og økonomisk orientert blikk.

Politikk for lærerutdanningen er langt på vei et resultat av hvordan ulike aktører samarbeider om å formulere og skrive ut begrunnelser for endringer av de offisielle rammeverkene som lærerutdanningene må forholde seg til. Inspirert av perspektiv på *problemproduksjon* (Bacchi, 1999, 2005, 2012b, 2012a) vil dette kapitlet vise hvordan lærerutdanningen blir rammet inn som et samfunnsproblem på et diskursivt nivå. Ved å stille spørsmål om hva det formulerte problemet er i et spesifikt politikkforslag og hvilke antakelser som underbygger denne presentasjonen, er det mulig å få frem hva som betraktes som sannheter og utgjør et sannhetsregime. Et sannhetsregime er en etablert forståelse av hvordan noe skal håndteres og behandles. Å ha legitim definisjonsmakt over hvilke sannheter som brukes gir også stor innflytelse i det politiske spillet om utdanningssektoren.

Lærerutdanningens organisering er tenkt å skulle svare på en rekke utfordringer som også skal håndteres på et lokalt nivå. I dette inngår å formalisere tenkte standarder for god utdanning. Ved å undersøke de nasjonale styringsdiskursene presenterer dette kapitlet hvordan problemkonstruksjonene i det utdanningspolitiske feltet sorterer og organiserer spørsmål om lærerutdanningens samfunnsmandat og behov for kontroll utenfra.

Analysen er delt inn i to deler. I den første behandles problematiseringer av skolesystemet, sortert i fire kategorier; a) Utilfredsstillende måloppnåelse, b) sosial ulikhet, c) problemer med lærerne, og d) andre skolesystemer. Disse fire temaene fremstiller antakelsene om hvilke hovedutfordringer norsk skole står ovenfor. I den andre delen er fokuset på lærerutdanningen. Ettersom deler av problemet til norsk skole oppfattes å være relatert til lærere og måten de underviser på, skapes et fokus på lærerutdanningens innhold og organisering. Lærerprofesjonen og lærerutdanningen klandres når skolesystemet ikke fungerer slik man ønsker. Her skilles det mellom fire typer av problemer med lærerutdanningen; e) problemer med lærerstudentene, f) utilfredsstillende nasjonal standardisering, g) organisatoriske aspekter ved utdanningen, og h) komparasjoner med andre lærerutdanninger.

6.2 Problematiseringer av skolesystemet

6.2.1 Utilfredsstillende måloppnåelse

I NOU 10, *Førsteklasses fra første klasse* fra 2002 finnes utsagn hvor det hevdes at det norske skolesystemet har behov for reform (NOU 2002:10: 18), blant annet gjennom argumentasjon om at kommunene har for lite kontroll på og oppfølging av kvalitet i skolen (Ibid.: 20). Denne ideen om et reformbehov fortsetter også etter innføringen av LK06, noe som indikerer at viljen til å reformere og endre skolesystemet blir videreført av den neste regjeringen:

«Internasjonale undersøkelser viser at elevenes faglige kompetanse må styrkes. Det er nødvendig med tidlig oppfølging og tilpasset læringsstøtte for elevene. Ny kunnskap om læring og skoleutvikling tas lite systematisk i bruk i skolen. Dagens allmennlærerutdanning er for bred til å gi lærerkandidatene nødvendig faglig og pedagogisk kompetanse for alle trinn og fag i skolen» (St.meld. nr. 11, 2008: 10)

Problemet presenteres som utilstrekkelighet i produksjon og standardisering av kunnskap i skolesystemet. Etterspørselen etter mer informasjon om barns læring i skolen indikerer samtidig en forståelse av at systemet ikke er utformet på en god nok måte og at informasjonen som eksisterer om skolens prestasjoner ikke holder mål. Sitatet inneholder en påstand om lærerutdanningens kvalitet, og kobler sammen måloppnåelse med læreres kompetanse som ikke er spesifikk nok. Fokuset på måloppnåelse er i tråd med LK06, men å legge ansvaret over på lærerprofesjonen samt forståelsen av at det er for lite monitorering og kunnskap om skolens virke er nye retoriske grep. Det samme fokuset eksisterer i problemkonstruksjonen i Stortingsmelding 16 fra 2006 som ble publisert under regjeringen Stoltenberg II:

«[...] Dette er ferdigheter som er forutsetninger for videre læring og utvikling, og som er sentrale for å lykkes i arbeidslivet og for å kunne delta aktivt i samfunnet. Internasjonale undersøker av ferdigheter i lesing og regning tyder på at Norge er et av landene med høyest ulikhet i læringsutbytte mellom elevene, og at Norge har en stor andel elever med svake grunnleggende ferdigheter.» (St.Meld. nr. 16, 2006-2007: 47)

I utsagnet er fokuset på måloppnåelse det sentrale argumentet. Når Norge ikke er bedre på å utjevne sosiale forskjeller i læringsutbytte, blir dette presentert som et problem. Problemet er av demokratisk art, ettersom for mange elever har for dårlige prestasjoner. Altså er det en elevgruppe som ikke får godt nok utbytte av undervisningen. Fokuset på måloppnåelse er også inkorporert i handlingsplanen til regjeringen Solberg fra 2013, med Høyre og Fremskrittspartiet ved roret. Politisk sett har regjeringene en noe ulik profil, spesielt på økonomiske spørsmål. Samtidig er et liknende fokus på måloppnåelse er innlemmet i handlingsplanen *Lærerløftet*:

«Internasjonale sammenligninger viser at Norge bruker mye ressurser på skolen, og har en høyere lærertetthet enn mange andre land. Innsatsen gjenspeiles ikke i læringsresultater. Norske elever presterer omtrent som gjennomsnittet i OECD-området i matematikk, naturfag og lesing. Norge har mange elever på de laveste nivåene og få i toppsjiktet i matematikk.» (Regjeringen, 2014: 10)

Fokuset i dette avsnittet er mer på ressurser, mens den underliggende problemforståelsen er den samme: Skolesystemet produserer ikke tilstrekkelig det som er forventet – nemlig bedre resultater og en mer effektiv kunnskapsproduksjon. Her er det også en samfunnsøkonomisk dimensjon som er inkludert når fokuset er på utgifter sammenlignet med resultater. Den underliggende historien er at et relativt dyrt skolesystem ikke leverer tilstrekkelig i form av testresultater, og at dette er et samfunnsøkonomisk problem som må håndteres:

«Både elevvurdering og vurdering på systemnivå må ta utgangspunkt i mål for elevenes læring. Det er viktig at de ulike komponentene i vurderingssystemene til sammen reflekterer bredden i skolens mål. Anbefalingene fra en rekke internasjonale prosjekter vurderer hvilke kompetanser det vil være behov for i fremtidens samfunns- og arbeidsliv. Prosjektene stiller spørsmål ved om innholdet i dagens skole i tilstrekkelig grad forbereder elevene på livet etter skolen.» (NOU 2014:7: 8)

Etter hvert som de nye måleverktøyene utvikles videre, som nasjonale prøver og internasjonale tester som gjennomføres av OECD, finner styresmaktene ut at det er et problem at man ikke jobber mer systematisk, blant annet i fag som matematikk (NOU 2015:8: 35). Et viktig kunnskapsteoretisk spørsmål er hvilke alternativer til perspektivet på skolen som en kunnskapsprodusent i en mer bedrifts-orientert modell ser ut. Når skolesystemet defineres

politisk i termer av produksjon, lener en diskurs som fokuserer på måloppnåelse seg på et helt sett av idealer som utfordrer andre perspektiver på skolens formål, på kunnskap, barndom, ansvar, profesjonalitet og mye mer. Dette retoriske utgangspunktet legitimerer et regime som tar sikte på å teste, standardisere og kontrollere, ettersom problemet presenteres som nettopp en mangel på det. Diskursen om måloppnåelse som et legitimt styringsverktøy skaper en tydeligere forbindelse mellom politikken for det norske skolesystemet og de andre OECD-landenes skolepolitikk.

6.2.2 Sosial ulikhet

Utjevning av sosial ulikhet var i mange år et eksplisitt mål for skolen i Norge (Bjørnsrud, 2014). Dette temaet er likevel bare løftet frem i to av dokumentene i analysen, og illustrerer hvordan noen tema skyver andre til side i det nye styringsregimet for skolen. I NOU 7 fra 2014, *Elevenes læring i fremtidens skole*, pekes det eksplisitt på hvordan sosial bakgrunn spiller inn på elevenes resultater i skolen (NOU 2014:7: 43-44). Sosial bakgrunn fremheves som en av flere faktorer som spiller inn på den tilgjengelige resultatinformasjonen om elevers prestasjoner, og skolen og læringsmiljøets betydning løftes samtidig frem som en betydelig faktor for elevers resultater (Ibid.: 44). Således er sosial ulikhet her redusert til en av flere faktorer som man ikke nødvendigvis kan styre politisk. Dette perspektivet skiller seg noe fra fokuset på sosial ulikhet i skolen regjeringen Stoltenberg hadde. I Stortingsmelding 16 (2006-2007) er dette et hovedperspektiv, og blir presentert som et av de viktigste formålene med skolesystemet. Dokumentet som helhet handler om inkludering og pedagogisk differensiering i det norske skolesystemet, og reflekterer en særegen politisk agenda som kan spores til regjeringens skolepolitiske profil.⁶⁵ De tenkte effekter av problemkonstruksjonen er den samme, selv om den politiske agendaen i perioden er noe annerledes. Først presenteres problemet:

«Til tross for høy grad av formell likhet til å delta i utdanningssystemet er det fortsatt store sosiale skjevheter i læringsutbytte og deltakelse i utdanning, noe som viser at utbygging og ressurser i seg selv ikke er tilstrekkelig for å sikre et mer sosialt utjevne system.» (St. Meld. nr. 16, 2006-2007: 22)

Deretter er løsningen å videreføre testingen av elevers ferdigheter:

«Internasjonale undersøkelser viser at manglende trening i de grunnleggende ferdighetene er et problem i mange norske skoler. Automatisering av ferdigheter er det

⁶⁵ Sosialistisk Venstrepartis leder Kristin Halvorsen satt i perioden fra 2009 til 2013 som Kunnskapsminister.

området norske elever ifølge PISA-undersøkelsen er svakest på. Elevene har for eksempel påfallende svake ferdigheter i elementær tallregning. I PISA kommer det fram at grunnleggende ferdighetstrening er en svært lite brukt innlæringsstrategi».
(St.Meld. nr. 16, 2006-2007: 30)

Løsningen på en helt annen problemkonstruksjon, sosial ulikhet, er på denne måten akkurat det samme som når skolen ikke viser tilstrekkelig måloppnåelse. Diskursen stadfester hvordan skolesystemet behøver kontroll, testing og sammenligning. Konklusjonen er å opprettholde og videreutvikle statens kontroll over skolen. Dette viser hvordan legitimeringsmakten til testregimet er bygget inn i flere aspekter ved norsk skolepolitikk. Retorikken i dokumentene sikrer at et regime med nasjonal kontroll og standardisering får definere skolens formål.

6.2.3 Problemer med lærernes implementering

En annen problemkonstruksjon er blant annet benyttet i Stortingsmelding 16 (2006-2007) som understreker problemer knyttet til hvordan lærere utfører jobben sin i skolen. Dette er negativ fremstilling av lærerprofesjonen. Det påpekes at en tendens i skolen er å «vente og se» om elevene forbedrer sine prestasjoner fremfor å intervenere tidlig slik man ser for seg med tidlig innsats (St.Meld. nr. 16, 2006-2007: 27). Videre hevdes det at lærere ikke har klare mål med sin undervisning (Ibid.: 30), og at mange elever opplever at læreren er lite støttende (Ibid.: 30). Det påstås at lærere ikke sjekker hjemmeleksene, og at de gir tilbakemeldinger for sent (Ibid.: 31), de har også for lave forventninger til enkelte elevgrupper (Ibid.:31). I stortingsmeldingen kommer det også frem at norske lærere trives, selv om elevenes arbeidsinnsats er lav (Ibid.:70). Denne typen argumentasjon understreker at trivsel ikke anses som relevant for å forbedre prestasjoner. Samlet viser disse problematiseringene hvordan læreren oppfattes som en del av kvalitetsproblemet i skolen siden de ikke gjør jobben sin i tråd med det som anses som effektivt. Effektivitet i læring har økonomiske konnotasjoner, og svarer til et kunnskapssyn som henger sammen med de samfunnsøkonomiske forventninger som ofte presenteres i OECDs rangeringer. Alle disse tenkte problemene med lærere svarer til noen implisitte profesjonsforventninger; lærere burde reagere umiddelbart hvis noen henger etter i deres klasse, de burde ha klare læringsmål i undervisningen, og de burde støtte elevene sine mer. De burde sjekke hjemmeleksene, og gi tilbakemeldinger med en gang – og de burde forvente det samme av alle elevgrupper uavhengig av sosial bakgrunn og etnisitet. Når problemet handler om lærerne, skiftes fokus fra organisatoriske spørsmål og eksempelvis arbeidsbetingelser eller andre rammefaktorer og over på lærerens kompetanse.

Denne plasseringen av skyld for det som ikke fungerer, er også synlig i NOU 10 fra 2002. Her blir lærernes kompetanse løftet frem, og av en tiltro til at vurderinger av deres kompetanse kan bidra til å oppmuntre dem til å ta i bruk nye og varierte arbeidsmetoder i undervisningen (NOU 2002:10: 23-24). Et fokus på kvalitetsvurdering og kvalitetsforbedring impliserer her at lærerne ikke implementerer nye arbeidsmetoder i skolen på en tilstrekkelig måte. Lærere blir også anklaget for å ikke undervise på en måte som virker for elevene, ved at de trekker seg tilbake og er distanserte, fremfor å være «formidlende, fortellende, motiverende, kontrollerende, repeterende og sanksjonerende» (St.meld. nr.11, 2008: 44). Slike beskrivelser av hvordan tilstanden i skolen ikke samsvarer med forskningen på effektiv læring illustrerer nettopp hvordan læreren er forventet å skulle effektivisere undervisningen sin i klasserommet i tråd med forskning på hva som er beste praksis. Utsagn som dette utviser den politiske definisjonsmakten over samfunnsmandatet til læreren, og signaliserer sterkere styring av profesjonen fra sentralt hold. I strategiplanen *Lærerløftet* fremstilles det som et problem at norske lærere i mindre grad tar videreutdanning enn gjennomsnittet i OECD: «... gjennomsnittlig antall dager brukt på kurs og workshops [er] kun 3,5 dager, mens gjennomsnittet i OECD er 8,5 dager. I TALIS 2008 var Norge ett av landene der det i minst grad var etablert formelle veiledningsordninger for nye lærere» (Regjeringen, 2014: 20). Her signaliserer regjeringen tiltro til at de tallfestede verdiene for antall dager på kurs er et adekvat mål for å si noe om kvaliteten på lærernes etterutdanningskompetanse.

I NOU 7 fra 2014 løftes problemer med fremtidig lærermangel frem som en utfordring som krever politisk håndtering. I tillegg mangler for mange lærere i videregående opplæring i pedagogisk utdanning (NOU 2014:7: 29). I den samme rapporten understrekes det at det er et problem når det er stor variasjon i hvordan lærere velger ut, bruker og organiserer læringsaktivitetene systematisk og etter *formålet* (Ibid.: 40). Formålet er tenkt som nasjonale standarder og retningslinjer, som i et slikt system skal følges opp likt i alle norske klasserom. Dette danner et bilde av lærerne som en del av utfordringen med norsk skole. Videre i rapporten vises det til at lærerne jobber usystematisk, ikke setter tydelige arbeidsmål, ikke går i dybden og ikke involverer elevene slik det er ønskelig (Ibid.: 40). Påstandene er at lærere nærmest motarbeider «de gode politiske intensjoner» ved å ikke se på lesing som en grunnleggende ferdighet (NOU 2015:8: 35), ved å ikke inneha den tilstrekkelige fagdidaktiske kompetansen (Ibid.:42), og ved å ikke lage gode nok læringsmål som er håndterlige og gir retning for elevenes læringsarbeid (Ibid.: 68). Man understreker på denne måten at lærernes kompetanse er utilstrekkelig for dagens skole: «Kompetanseheving av lærere og skoleledere i forbindelse med

endringer i læreplaner vil øke kompetansen samlet sett og gi økt kvalitet i undervisningen og i elevenes læring» (NOU 2015:8: 97-98). Løsningen er å forandre måten lærere arbeider på, og måten lærere får sin kompetanse.

Å legge mye av skolens ansvar for å lykkes over på læreryrket kan virke selvsagt, ettersom lærerne utvilsomt oppfattes som, og er en viktig aktør i skolen. Denne posisjonen problematiserer lærernes arbeid og kompetanse, og man stiller eksempelvis ikke spørsmål ved politisk organisering eller andre typer av aktører i utdanningssystemet. Andre deler av skolesystemet får ikke like mye oppmerksomhet som lærerne i disse skolepolitiske rapportene og evalueringene.

6.2.4 Andre skolesystemer

En internasjonal orientering har vært en viktig pådriver for norsk skolepolitikk, og som denne delanalysen viser, er fremstillingen av problemer med det norske systemet i forhold til andre systemer en viktig problemkonstruksjon for politiske aktører.

En slik komparativ argumentasjon brukes i flere perioder. I NOU nr. 10 fra 2002 blir andre lands skoleorganisering beskrevet som bedre organisert (NOU 2002:10: 23) og internasjonalt samarbeid presenteres som viktig (Ibid.: 30-31). En komparativ retorikk går igjen blant annet for å fremme ideen om at det norske utdanningssystemet behøver reformering. Et eksempel på dette er når amerikansk forskning brukes for å stadfeste hvordan lærernes faglige forståelse er avgjørende for elevers resultater (St.meld. nr. 11, 2008: 48). Argumentasjonen er basert på antakelser om at undervisningsformer har universelle effekter og at andre lands utdanningsforskning derfor kan brukes som grunnlag for å gjennomføre politiske endringer.

Et komparativt blikk benyttes også av regjeringen Solberg. I deres handlingsplan brukes forskning fra Japan for å vise hvordan læreres læringsfellesskap kan brukes for mer systematisk arbeid i et kollegium (Regjeringen, 2014: 19-20). Argumentet sammenligner organisatoriske prinsipper for lærerprofesjonen i Norge og Japan, selv om skolesystemene er svært forskjellige. Det samme gjelder lærernes undervisningsvilkår og rammebetingelser i skolen.

I Stortingsmelding nr 16 (2006-2007) er mange av problemene forstått som komparative problemer. Eksempler på dette er når det slås fast at: *«Internasjonale sammenlikninger viser imidlertid at det er en rekke land som i større grad enn Norge lykkes med sosial utjevning i utdanningssystemet. Dette viser at det er et potensial for forbedring i vårt system»* (St.Meld.

nr. 16, 2006-2007: 8), og «*I sin rapport om likeverd i norsk utdanning peker OECD på at norsk skole mangler strategier for å følge opp elever når man ser at de henger etter*» (Ibid.:27-28). Enda en slik bevisførsel for det norske systemets ineffektivitet er i sammenligning til Finland; «*I Finland settes det derimot inn mye ekstra støtte tidligere i opplæringsløpet. Finland kommer svært godt ut i internasjonale leseundersøkelser og har få elever med svake grunnleggende ferdigheter*» (Ibid.: 29). Det gjøres også sammenligninger med OECD-gjennomsnittet i NOU 7 fra 2014, hvor det refereres til hvordan norske elever skårer relativt svakt på enkelte deler av lesetesten i PISA-undersøkelsen (NOU 2014:7), og hvordan norske elever strever mer med tallbehandling enn andre deltakerland i TIMMS (Ibid.:49-50). Her viser den internasjonale orienteringen også at man aktivt bruker OECD-rapporter som begrunnelse når det norske systemet skal endres. Et komparativt blikk inngår på denne måten i en retorikk hvor internasjonal orientering og forskning brukes som bevis på at det norske skolesystemet ikke holder mål.

Det komparative perspektivet brukes av tre ulike regjeringer, noe som viser at den internasjonale orienteringen oppfattes som legitim på tvers av parti. De deler noen underliggende ideer om hvordan utdanningsinstitusjoner burde være like i henhold til organisering.

6.3 Problematiseringer av lærerutdanningen

6.3.1 Problemer med lærerstudentene

Et viktig politisk spørsmål er hvem som kan klandres for et ineffektivt skolesystem. Flere dokumenter fremhever problemer med studentgruppen som søker til lærerutdanningen. Studenter ved lærerutdanningene fremstilles som en årsak til utdanningens problemer, samt for lærerprofesjonen i skolen. Ved å peke på kjennetegn ved studentgruppen flytter denne typen retorikk ansvaret for mangelfull gjennomføring av politiske målsetninger over på studentene som aktører i lærerutdanningen; «*Et svakt studentgrunnlag gjør at det er vanskelig å utvikle og opprettholde et sterkt og stabilt fagmiljø som kan drive med utdanning og forskning av høy kvalitet*» (St.meld. nr. 11, 2008: 30). En påstand er at studentenes læringsstrategier er pensum- og eksamensorientert (Ibid.: 71-72). Dette medfører visstnok at studentene ikke er selvstendige eller aktive nok. Studentene lærer altså ikke godt nok under utdanning; «*Forskere finner sammenheng mellom måten lærerstudenter møter kunnskap på i utdanningen og de strategier*

lærerne benytter for å søke kunnskap i yrkesutøvelsen. En høy andel av lærerne er interesserte i å lære, og leser mye fagstoff, men kunnskapstilegnelsen er lite systematisk, og i stor grad opp til den enkelte» (Regjeringen, 2014: 42). Manglende systematikk i lærerutdanningen fremstilles som en sannhet som kan løses gjennom å regulere utdanningen. Det fremheves hvordan norske lærerstudenters arbeidsinnsats er under gjennomsnittet sammenlignet med andre norske studenter. Samtidig får de allikevel karakterer som er akseptable (Ibid.: 42). Dette tolkes som at kvaliteten på utdanningen er for lav og at lærerstudentene kan gjennomføre utdanningen med mindre innsats enn andre studenter. Dette skaper et bilde av en lærerutdanning som ikke holder mål, og som ikke makter å skille de svakere studentene fra de sterkere.

6.3.2 Utilfredsstillende nasjonal standardisering

Flere av dokumentene inneholder også ideer om nasjonal standardisering på lærerutdanningen. Forestillinger om testing og målstyring skaper de samme grunnleggende antakelsene i den politiske konstruksjonen av lærerutdanningens problemer. Retorikken finnes blant annet i Stortingsmelding 11 (2008-2009), hvor problemet knyttes til varierende kvalitet ved de ulike utdanningene:

«Lærerrollen er krevende, og kompleksiteten i yrket stiller høye krav til lærerutdanningene. Kravene og kompleksiteten i yrket må reflekteres i utdanningens forventninger til studentene, deres arbeidsinnsats og resultater og til ledelsens og fagpersonalets forpliktelser overfor lærerutdanningsoppdraget. Det er dokumentert store variasjoner i kvalitet og resultater mellom lærerutdanningsinstitusjoner» (St.meld. nr. 11, 2008: 16).

Et problem er hvordan studentenes praksis er organisert, ved at det er «*en mangel på nasjonale standardiseringskrav*» (Ibid.: 21), samt at det er «*klare forskjeller i karaktersetting både mellom fagene ved den enkelte institusjon og nasjonalt mellom institusjonene og fagene*» (Ibid.: 23). Det anses å være for store variasjoner i hvordan utdanningsstedene er organisert (Ibid.: 56 og 67-68), noe som tyder på at lokale praksiser og tilpasninger oppfattes som en trussel mot implementeringen av rammeplanene for lærerutdanningen. Variasjoner i kulturer mellom ulike lærerutdanninger beskrives som problematisk. Det påpekes hvordan universiteter og høyskoler historisk sett har hatt ulike måter å utdanne studentene på (Ibid.: 69). Universitetsmodellen med forelesninger blir betegnet som en mer egnet akademisk løsning, ettersom den historiske

seminar-tradisjonen er vanskelig å standardisere, og dermed en utdatert måte å undervise lærerstudenter på.

6.3.3 Organisatoriske aspekter ved lærerutdanningen

Å klandre lærerutdanningen for skolens problemer er en effektiv måte å legitimere reform på, når den eksisterende organiseringen presenteres som problematisk. Det er vanskelig å kritisere endringer som er begrunnet i større politiske konstruksjoner som resultat- og målstyring. Stortingsmelding 16 (2006-2007) og Stortingsmelding 11 (2008-2009), inneholder mange problemdefinisjoner som omhandler lærerutdanningen. Stortingsmelding 16 handler om sosial inklusjon og pedagogisk differensiering og fremhever utdanningens ansvar for skoleutvikling: «Universiteter og høyskoler som tilbyr lærerutdanning, har en spesielt viktig rolle. De utdanner framtidens lærere, gir etter- og videreutdanning til dagens lærere og har et ansvar for forskning om skolerelaterte problemstillinger» (St.Meld. nr. 16, 2006-2007: 66-67). Dette understreker politiske forventninger til utdanningenes funksjonsområde. Påpekningen følges av en påstand om at lærerutdanningen mangler tilstrekkelig kompetanse knyttet til individvurdering, noe som knyttes til en svak «vurderingskultur og vurderingspraksis» i skolen (Ibid.: 79).

I Stortingsmelding 11 (2008-2009) fremstilles mange problemer. Her heter det at «kravene og forventningene som stilles til lærerstudentene må bli tydeligere» (St.meld. nr. 11, 2008: 10). Lærerutdannerne har for lave kvalifikasjoner: «En varierende andel av fagpersonalet har førstestillingskompetanse, innsatsen er spredd, den tematiske prioriteringen er uklar, det synes å være en svak kultur for publisering, og lærerstudenter og praksisfeltet er for lite involvert i forskning og utviklingsarbeid» (Ibid.: 16). Et problem er at lærere har for få studiepoeng i sine undervisningsfag (Ibid.: 18), et annet er manglende integrasjon mellom teoretisk kunnskap og praktiske oppgaver (Ibid.: 19). Kvaliteten på lærerutdanningen er for lav ettersom utdanningen er for lite krevende (Ibid.: 22-23). Det daværende pedagogikkfaget ved lærerutdanningen blir beskrevet som utydelig og uklart (Ibid.: 65-66), og studentenes praksis er for lite strukturert (Ibid.: 66-67). Problemet fremstilles som lærerutdanningen i seg selv, og allmennlærerutdanningen bør derfor reformeres.

I Solberg-regjeringens strategi, *Lærerløftet*, løftes flere av de samme ideene om en lærerutdanning som ikke holder mål frem. Den nye regjeringen hevder at problemet er at norske lærere ikke har tilstrekkelig fordypning i sine undervisningsemner: «Mange elever går ut av ungdomsskolen uten å ha lært seg å lese, skrive og regne skikkelig. Én av syv norsklærere og

én av fem matematikklærere i grunnskolen har ingen fordypning i faget de underviser i. I engelsk mangler fire av ti lærere studiepoeng» (Regjeringen, 2014: 6). Dette medfører at flere lærere behøver spesialisering og formell kompetanse i sine undervisningsfag (Ibid.: 17, 24, 26). Lærere trenger etterutdanning (Ibid.: 30) ettersom utdanningskravene til lærere ved lærerutdanningen fremdeles er for lav, og lærerutdanningen fremdeles er for lite strukturert (Ibid.:42). Lærerløftet fokuserer videre på rekruttering: *«Det er en utfordring at lærerutdanningene i dag ikke greier å tiltrekke seg flere av de best kvalifiserte elevene. Videre er skjevrekuttering til lærerutdanningene en utfordring»* (Ibid.: 42). Dokumentet inneholder også krav om standardisering for å sikre kvaliteten på utdanningen gjennom såkalt nasjonale deksamener i utvalgte fag (Ibid.: 43). Ved å definere problemene ved lærerutdanningen skyves problemene fra et politisk nivå over på utdanningens organisasjoner.

6.3.4 Komparasjoner med andre lærerutdanninger

Lærerutdanningen problematiseres også i sammenligning med andre land. I Stortingsmelding 16 (2006-2007:65-66) påpekes det at det er mangel på kunnskap om læring:

«Omfanget av forskning om utdanning er lite. Dette gjelder globalt så vel som i Norge. Ifølge en OECD-undersøkelse bruker alle OECD-landene mindre enn 1 prosent av sitt totale utdanningsbudsjett på forskning om og for sektoren. Dette er lavt i forhold til andre kunnskapsintensive sektorer, spesielt helse. Forskning om læring har lenge vært underfinansiert og står ikke i forhold til sektorens betydning, omfang og kunnskapskrav. Statistikk for universitets- og høyskolesektoren viser at utgiftene til forskning og utviklingsarbeid (FoU) i fagene pedagogikk/lærerutdanning er relativt små sett i sammenheng med andre viktige samfunnssektorer».

Mangelfull informasjon blir i utdanningssektoren oppfattet som et internasjonalt problem som burde løses gjennom forsknings- og utviklingsarbeid i lærerutdanningene. Stortingsmelding 11 (2008-2009) inneholder flere komparative perspektiver, i hovedsak relatert til forskning på skolesystem og lærere. Det trekkes paralleller til den danske (St.meld. nr.11, 2008: 61), den finske (Ibid.: 62, 76, 89-80) og den svenske (Ibid.:62) lærerutdanningen. Samtidig blir den norske lærerutdanningen karakterisert som problematisk på bakgrunn av at det var den eneste i de nordiske landene uten trinnsesifikk spesialisering (Ibid.: 63).

Det anses som en svakhet å ha særnasjonale interesser og organisering. Den internasjonale orienteringen handler også om å utvikle lærerutdanningspolitikken i retning av en slags beste praksis for å utforme lærerprofesjonen.

6.4 Diskusjon: Nasjonale og internasjonale problemer

Gjennomgangen av lærerutdanningens problemer i de offentlige dokumentene viser en viss stabilitet i fremstillingene av hvordan utdanningen ikke holder mål. Samtidig er det ikke noen entydig fortelling om *hva* problemet er. Problematiskeringen av lærerutdanningen er, som en del av den politiske legitimeringsprosessen, tydelig uavhengig fra andre partispesifikke intensjoner. Dette viser hvordan problematiseringene i seg selv kan forstås som mer overordnede diskurser, hvor det på den ene siden er kontinuerlige diskurser om skolens problemer, og på den andre siden konstrueres et bilde av den problematiske lærerutdanningen.

Problematiserings-tilnærmingen gir en nødvendig distanse til de politiske konstruksjonene av en lite tilfredsstillende organisering av lærerutdanningen. En pågående opptatthet av måloppnåelse og kvalitetssikring lener seg på et sett av økonomisk inspirerte modeller som trumfer andre perspektiver på kunnskap, barndom, ansvar og profesjonalitet. Ved å deretter klandre læreren for skolens manglende prestasjoner opprettholdes politisk definisjonsmakt, noe som forsvaret et kontinuerlig regime av testing, standardisering og kontroll, ettersom problemene som presenteres ofte handler om mangel på informasjon og rasjonelle kontrollsystemer i lærerutdanningen. Dette er tilsynelatende uavhengig av hvem som sitter i regjering.

Gjennom sammenkobling av problemene til skolen og lærerutdanningen, identifiserer analysen en prosess hvor styresmakter skyver ansvaret over på et lavere institusjonelt nivå. Skolen og lærerutdanningen holdes ansvarlig for mangelfull måloppnåelse. Denne problemkonstruksjonen brukes for å legitimere reformering av så vel skolesystemet som lærerutdanningen. Videre viser den internasjonale orienteringen at alle endringer i disse systemene kan forsvares gjennom internasjonale sammenligninger ved å vise til hvordan det norske utdanningssystemet ikke holder internasjonal standard. Konsekvensen er at nasjonale målsetninger havner i skyggen av internasjonal organisering og sammenligningen med OECD og den europeiske standardiseringsprosessen for høyere utdanning.

Den norske politiske diskursen bekrefter på flere måter Heinz-Dieter Meyer og Aaron Benavots (2013) tese om at institusjonaliseringsprosesser av OECD på et transnasjonalt nivå utgjør et nytt styringsregime hvor lokal utdanningsorganisering blir stadig mer isomorf med øvrige land fordi økonomiske styringsverktøy fremstår som rasjonelle og logiske. Målstyring og

accountability er sterke liberale politiske ideer som også har slått rot i den norske skolepolitikken, blant annet ved å gi evalueringssystemene ny makt til å definere hva problemene er komparativt sett. OECD-land arbeider sammen med å skape internasjonale standarder for sammenligninger og et test-regime som utfordrer det nasjonale nivået på flere måter.

Videre i avhandlingen kommer det frem hvordan disse konstruksjonene får konsekvenser for lærerutdanningen og tilhørende aktører når lærerutdanningen først og fremst reformeres for å svare på de politisk definerte problemene.

Kapittel 7 - Aktørperspektiver

7.1 Aktører i lærerutdanningen

Parallelt med den offisielle forståelsen av lærerutdanningens samfunnsmandat og funksjon, må aktørene som er en del av de daglige prosesser og gjøremål ved utdanningen skape sin egen mening og tolkning av hva formålet med lærerutdanningen og dens organisering er. Menneskene som er en del av organisasjonen må forholde seg til flere normkilder for å utvikle sin egen forståelse av lærerutdanningens samfunnsoppdrag som er mer sammensatt enn hva den offisielle fortellingen rommer. I et nyinstitusjonelt perspektiv er det ikke de offisielle fortellingene som er mest interessante, ettersom disse er basert på instrumentelle mål/middelantakelser som blant annet innebærer rasjonelle nyttemaksimerende aktører (Meyer, 1977; Rowan og Miskel, 1999). Organisasjoner reflekterer også myter fra sine institusjonelle omgivelser. Her kan aktørers perspektiver bidra til å se forbi politiske sannheter om lærerutdanningens problemer, og åpne opp for mer nyanserte bilder av utfordringer lærerutdanningen står ovenfor.

Kapitlet redegjør innledningsvis for forskjeller ved studentene i utvalget knyttet til forståelsen av yrket og deres sosiale bakgrunn. Deretter beveger det seg videre inn på forståelser av samfunnsoppdrag og viser gjennom analyser av aktørenes stemmer hvordan studenter anvender forståelser som ikke er en del av det offisielle programmet. Det kommer frem hvordan undervisere og veiledere ved lærerutdanningene må forsvare utdanningens samfunnsoppdrag både ovenfor interne og eksterne krav. Analysen viser hvordan utydelige forventninger til læreryrket fører til usikkerhet hos aktørene som må forhandle mellom disse. I diskusjonen knyttes deres dilemma opp mot det institusjonelle og organisatoriske bakteppet, og viser hvordan aktørene må balansere mellom ulike hensyn i sin oversetting av det offisielle mandatet.

7.2 Ulike studentkategorier og rekruttering

Utvalget av nyutdannede lærere består av informanter med noe ulik institusjonstilknytning, utdanningsløp og fagkombinasjoner. Disse kan deles opp i tre hovedgrupper; bachelorstudenter, masterstudenter og lektorstudenter.⁶⁶

⁶⁶ Se også Tabell 1: Datagrunnlag side 70.

Gjennom å sammenligne ulike kategorier av lærerstudenter framkommer det noen grunnleggende mønstre i deres beskrivelser av utdanningen.⁶⁷ Flere av disse forskjellene trer tydelig frem i videre analyser, men gjennomgås her kort for å illustrere hvordan utvalget viser tegn på ulik rekruttering til lærerutdanningene.

Mens bachelorstudentene fremstiller seg selv som noe usikre på sine egne kvalifikasjoner,⁶⁸ er både masterstudentene og lektorene mer trygge på at de har den faglige tyngden de behøver for å mestre overgangen til yrket i skolen.⁶⁹ Samtidig er de ulike studentkategoriene noe forskjellige i hvordan de presenterer sine interesser for yrket. Mens bachelorstudentene vektlegger relasjoner og omsorg, er det viktigere for master- og lektorstudentene å fremheve sine faglige kvalifikasjoner. Bachelorstudentene utviser større usikkerhet, mens både masterstudentene og lektorstudentene i utvalget er mer selvsikre på sin faglige kompetanse. Felles for alle lærerstudentene er at de uavhengig av hvilket studieløp de går på, fremhever at de savner tydeligere sammenheng mellom teori og praksis i utdanningen.

En rød tråd i studentenes beskrivelser er en devaluering av kompetansen til de som går bachelorløpet. Studentene ved GLU-linjene gjør gjerne dette ved å kommentere medstudenters kvalifikasjoner, mens master- og lektorstudentene viser til distinksjoner mellom sin egen kompetanse og andre lærere.

Thomas er student på grunnskolelærerutdanningen:

«Jeg føler vi kunne ha tatt denne utdanningen på 3 år. Vi har kun undervisning mellom 0830 og 1100 hver dag, og vi trenger ikke forberede oss. Dette er ikke som en universitetsutdanning vet du [...]. Jeg har ikke et inntrykk av at det er mange som leser igjennom pensum på forhånd.»

Elin er student ved masterutdanningen ved GLU:

«Jeg føler at de krever [...] mye mer av oss [på master] til deltakelse i timene da. At man må ha lest og forberedt seg, kunne delta. [...] det er forventet at alle skal bidra. Og vi har hatt mange diskusjoner, og jobbet mye mer.»

⁶⁷ Disse forskjellene framkommer både i fokusgruppene, refleksjonsnotatene og i spørreskjemaene.

⁶⁸ Ytterligere eksempler på dette presenteres blant annet i underkapittel 7.3.1 Samfunnsoppdraget i skolen

⁶⁹ Forskjellene mellom studentkategoriene diskuteres også i kapittel 10

Heidi er lektorstudent og snakker her om forskjellene mellom sin egen utdanning og grunnskolelærerutdanningen:

«Jeg tror man tiltrekker seg litt ulike typer [til de forskjellige utdanningene]. Jeg tror hovedforskjellen [...] handler om omsorgsbegrepet. Folk som kanskje trives bedre med den delen av lærerrollen, vil søke seg mot lavere skoleklasser. Vi som er mer interessert i fag vil ta lektorutdanningen. [...] det er mange flinke folk som går på grunnskolelærerutdanningen, men snittet for å komme inn på lektorutdanningen er jo veldig høyt. Og på GLU er det ikke det samme faglige kravet.»

Forståelser av lærerrollen tolkes noe forskjellig. Bachelorstudentene uttrykker seg oftere i termer av omsorg og barnas behov, mens både masterne og lektorene fremhever betydningen av faglig kompetanse. Dette kan henge sammen med noe ulik rekruttering til de respektive studieløp. Ved lektorutdanningen er fortellingen at det er en god utdanning av høy kvalitet. Den ordinære grunnskolelærerutdanningen er gjenstand for kritikk av utdanningens kvalitet på bakgrunn av den politiske problemkonstruksjonen.⁷⁰

Rekruttering til ulike yrker varierer med sosial bakgrunn (Aamodt, 1982; Hansen, 1997), og historisk sett har læreryrket i større grad rekruttert fra sosiale lag med høyere utdanning (Hagemann, 1992). Selv om sosiale forskjeller i lærerrekrutteringen har minsket noe over tid, er det samtidig grunn til å anse dette som resultat av øvrige endringer i arbeidsmarked og andre utdanninger (With, 2016a, 2016b). En gjennomgang av informantenes sosiale bakgrunn inndelt etter EsEC-klasseskjema (Leiulfsrud, Bison og Solheim, 2010),⁷¹ viser at utvalget består grovt sett av to kategorier. Lektorer og masterstudenter kommer i hovedsak fra hjem hvor minst én forelder har profesjonsutdanning eller lignende på høgskolenivå, alternativt en høyere akademisk utdanning. Det er ingen med ren arbeiderklassebakgrunn eller lavere funksjonærer. Av bachelorgradsstudentene i utvalget kommer halvparten fra arbeiderklasse eller lavere middelklasse – mens øvrige kommer fra midlere høyere funksjonærhjem eller jordbrukerfamilier.⁷² Av dette kan man slutte at læreryrket i verken den ene eller den andre kategorien har samme klassemessige eksklusivitet som vi finner i jus-, medisin- eller ingeniørutdanningene (eks. Hansen, 2005; Korsnes, Hansen og Hjellbrekke, 2014). Samtidig

⁷⁰ Se delkapittel 6.3. Utdanningen problematiseres gjennom å peke på a) svake studenter, b) utilfredstillende nasjonal standardisering, c) dens organisering samt c) når man sammenligner den med utdanninger i andre land.

⁷¹ Tjueseks studenter i utvalget til denne undersøkelsen rapporterte foreldrenes yrkestilknytning og utdanning i spørreskjema. EsEC-klasseskjemaet er basert på Erikson/Goldthorpe/Porocarero (EGP-klasseskjema)

⁷² Forelderen med høyest sosial bakgrunn avgjør her familiens samlede klasses tilhørighet, ettersom flere av informantene hadde kryss-klasse-bakgrunn. Totalt sett har i overkant av tjue prosent av informantene bakgrunn fra høyere middelklasse. Litt under en tredjedel har bakgrunn fra midlere middelklasse, mens tilsvarende litt under en tredjedel fra lavere middelklasse. Rundt en sjettedel av utvalget har foreldre der foreldrene er jordbrukere.

kan det noteres at de med lengre utdanning og grad i utvalget oftere kommer fra middelklassehjem enn grunnskolelærerne i utvalget.

7.3 Det mangfoldige samfunnsoppdraget

I denne delen av analysen har jeg jeg undersøkt hvordan ansatte og studenter omsetter forståelser av sitt samfunnsoppdrag. I intervjuene ble lærerstudentene bedt om å reflektere over skolen som system, mens underviserne fikk spørsmål om lærerutdanningens samfunnsoppdrag. Her er det særlig interessant i hvordan aktørperspektivene gir gjenklang i respektive systemforståelser, og hvordan ulike roller og posisjoner kommer til uttrykk i strategier og holdninger til lærerutdanningen.

7.3.1 Samfunnsoppdraget i skolen

Fra studentens ståsted skal utdanningen ruste dem til å være i stand til å håndtere de utfordringer de møter på i skolen som organisasjon. Her er det for merparten av studentene i studien pedagogiske normer som er utgangspunktet for hvordan de tolker samfunnsoppdraget i skolen. Ut ifra det de har lært seg i utdanningen og erfaringer knyttet til enkelthendelser og enkeltsituasjoner forsøker studentene å lage seg et bilde av sin fremtidige arbeidsplass og arbeidssituasjon.

Studentene opplever et mangfoldig samfunnsoppdrag i skolen, noe som gjør at rollen som lærer lett blir utydelig. De er videre usikre på hva de kan forvente seg av ansvar når de er ferdig utdannet. Det illustreres blant annet av diskusjonen i en fokusgruppe med to studenter fra GLU1.-7. og én student fra 5.-10.trinn, når jeg ber dem om å reflektere over hva de mener er skolens samfunnsoppdrag:

Silje: «Det er jo på en måte litt vanskelig å si [utover] det faglige. Men jeg tenker også veldig mye det sosiale. At, elevene faktisk ikke bare skal gå på skolen for å lære seg matte og norsk, men for å sosialiseres i samfunnet, få venner og oppføre seg rundt andre.»

Merethe: «Bare det å bli klar for livet som venter dem etter endt skole, for det innebærer jo ikke bare jobb, heller. Det å kunne få evnen til å være sammen med andre mennesker. På alle mulige måter, både i arbeid og privat.»

Silje: «Jeg tror det er veldig lett å tenke bort den delen av skolen, det sosiale. Man tenker liksom skolen som et sted hvor man skal lære fag.»

Merethe: «I hvert fall litt sånn høyere opp i trinnene.»

Therese: [...] «Og jeg merker at jeg tenker veldig den der omsorgsrollen. Like mye kanskje, som det faglige da. Men det er en mye mer [...], naturlig del av hverdagen som man vet at er der. Hva slags typer elevgrupper man har og hva slags utfordringer man møter der er kanskje litt vanskeligere å planlegge eller se for seg da, for det er så forskjellig fra skole til skole. Eller en skole på Holmlia i Oslo kontra en skole på et kjempefint strøk. [...] Det er mye å ta ansvar for. Det er jo en litt skummel jobb, sånn sett.»

Diskusjonen mellom studentene viser at de opplever samfunnsoppdraget som forskjellig ut ifra området skolen operer i. Mens samfunnsoppdraget i barneskolen primært forstås knyttet til det sosiale, er det på ungdomsskolen viktigere å fokusere på fag. Therese trekker samtidig inn ulike sosiodemografi som en faktor som vil bidra til å påvirke hvordan samfunnsoppdraget kan tolkes, noe som indikerer at de store prinsipielle spørsmålene heller knyttes til lokale forhold. Oddrun studerer ved GLU 5.-10. trinn og forteller at hun opplever et gap mellom idé og visjon, og de faktiske og praktiske oppgaver hun som lærer er forventet å løse i skolen:

«Nei, for eksempel hvis skolen har tolket at noe er vårt ansvar, og slik skal vi gjøre det, så er det i virkeligheten så mye mer du blir pålagt. Det er nettopp dette med at du er en lærer, og du er en omsorgsperson, og du er ditten og du er datten. Så selv om du kanskje ikke har forberedt at slik skal vi ha det her på skolen, så blir det bare sånn. Jeg tror det er veldig mange sånne uforutsigbare ting [...].»

Meg: «Har du selv merket det når du har vært ute, sånne forskjeller?»

Oddrun: «Ja. Det har jeg egentlig. Sånn som den ene praksisskolen, der var det veldig, veldig mange elever med IOP [individuell opplæringsplan]. Som krevde mye mer enn kun det rent faglige, men også oppfølging. [...] Og da ble det mye mer. Man så plutselig at lærerne var så mye mer enn kun lærere. På en annen skole hvor det var veldig lite IOPer, var lærerne først og fremst undervisere. Så det er veldig stor forskjell. Det kommer veldig an på elevsammensetningen, og foreldrene ikke minst da.»

Mangfoldet av opplevde, erfarte og politiske definerte formål med skolen og lærerens rolle bidrar til å gjøre lærerrollen uoversiktlig. Samtidig har flere av studentene opplevd at skolene har ulike utfordringer, noe de som lærere må lære seg å håndtere selv. De har ikke ett teoretisk språk for å forklare disse forskjellene utover et slags mangfold i skole-Norge. Fokuset på mangfold går igjen i hvordan de omsetter sin forståelse av samfunnsoppdraget. Sentrale tema i utdanningspolitikken knyttet til sosial ulikhet og sosioøkonomiske forskjeller i skolekretser, eller utfordringer i byer og i distriktene er lite framtreddende i intervjuene. I motsetning til det som ellers framkommer i et struktur- og systemperspektiv på skolen, er studentenes fokus

primært forankret i mer psykologi-orientert pedagogikk og tilnærming. Mens de må forholde seg til større ideologiske konstruksjoner som mangfold og inkludering, må de også gjennomføre hverdagslige handlinger i klasserommene som problemløsere.

Den psykologi-orienterte tilnærmingen kommer fram i synet på samarbeid med hjemmet, og hvordan læreren må ta ansvar for å følge opp også foreldrene. Nina og Oda er studenter ved GLU 1.-7. trinn:

Nina: «Selv om det kanskje ikke er vårt ansvar at foreldrene skal mestre, så er det på en måte allikevel.. foreldrene skal føle at de kan komme til oss for hjelp. Vi er jo der for dem og! Så det kan være en liten oppgave det og. En utfordring.»

Meg: «Da lurer jeg på, er dette noe man lærer seg gjennom utdanningen?»

**Flere svarer: Nei, nei, nei.*

Oda: «Det kommer helt an på personen, det er personligheten din, liksom. Om du er villig til å bruke tid og..»

Nina: «Krefter».

Oda: «Ja, og faktisk hjelpe foreldre da. Også utenfor arbeidstiden.»

Oddrun og Thea er studenter ved GLU 5.-10. klasse. De uttrykker både usikkerhet med hensyn til det de opplever som en mangefasettert lærerrolle og samfunnsoppdraget:

Oddrun: «... altså primært så skulle man jo tenke at lærerens oppgave er undervisningen, men jeg føler at læreren bare får flere og flere oppgaver altså. At tiden egentlig ikke strekker til alle de oppgavene som vi har da. Og at undervisningsdelen bare er en liten prosentdel av arbeidsdagen og oppgavene. Så kommer alle de andre rollene inn. Vi blir jo en slags sosionom, også. Så jeg føler at det er et stort oppdrag.»

Thea: «Ja. Det blir tilskrevet oss det de ikke klarer å gjøre i hjemmet på grunn av mye som skjer i hverdagen deres. Da føler jeg at enda mer faller på oss som lærere. Det blir bare forventet at vi skal gjøre det.»

Oddrun: «[...] samfunnsoppdraget blir så stort og diffust. Spør du en forelder, hva er samfunnsoppdraget, så får du ett svar. Spør du en politiker, så får du et annet svar. Spør du en lærer så får du et annet. Jeg tror ikke det er noe fasitsvar på hva som egentlig er skolens samfunnsoppdrag.»

Her er grunnskolelærerstudentene gjennomgående de som tydeligst gir uttrykk for en usikkerhet for hva de skal kunne utøve i yrket når de er ferdige, og samfunnsmandatet som lærer i skolen. Helene og Cathrine er begge studenter ved GLU 5.-10. trinn:

Helene: «Først så kom jeg hit og var veldig fokusert på at jeg skulle lære meg faget, og bli så flink i faget. Også har du praksis, også merker du at det hjelper ikke om du er kjempeflink i faget da. Du må kunne å undevise i det. [...]»

Cathrine: «Ja, også føler jeg at lista er lagt litt sånn at vi skal kunne så forferdelig mye. Altså når du skal kunne så mye, så blir det litt sånn overload oppe i hjernen. Du lærer jo at du kan bare tenke på sju ting. Ei rekke på sju ting, ikke sant. Også skal du sitte der også skal du ha ped. og matte og religion, og du skal ha alt det der, og det blir jo fullt oppe i hjernen vår. Akkurat som det blir fullt oppe i [hodet til] elevene som sitter der og skriver, og skal lære seg grammatikk. Så jeg føler kanskje at lista er lagt litt høyt til at det er så kort tid. Vi skal kunne så mye [fra utdanningen]. Altså, skriftligeeksamen er 6 timer. Så har vi 3.000 sider som vi har sittet og lest på, men så får du bare vist frem at du kan en liten del. Så kanskje kan du ikke noe om akkurat det temaet der kjempegodt, bare litt.»

I et slikt mangfold av perspektiver blir læreren i studentenes øyne til en formbar rolle som hele tiden må svare til de ytre forventninger som kommer fra foreldre og skoler, som har ulike oppfatninger av hva skolen kan forventes å håndtere av utfordringer som dukker opp. En inklusjon av tema og fagperspektiver i lærerutdanningen gjør at studentene opplever den som fragmentert og i verste fall forvirrende. I et slikt sammensatt lærerbilde er det viktig å være tilpassningsdyktig og problemløsende. I akkurat denne oversettingen mister politiske intensjoner og idéer deler av sitt innhold.

Lærerstudentene virker heller orientert mot en pragmatisk og tilpassende holdning til det de skal oppleve som lærere i skolen. Når noe ikke fungerer, eller de ikke strekker til – er det først og fremst den enkeltes tilpasning som blir utfordringen, ikke nødvendigvis omliggende organisasjonsstruktur eller andre mer systematiske problemer. På denne måten må de alene bygge bro mellom faglige hensyn og sosiale hensyn i skolen. Disse studentene er masterstudenter ved grunnskolelærerutdanningen:

Ida-Helen: «Jeg tenker at man skal jo møte elevene likt uansett hvilken bakgrunn de har, men man må jo også tilpasse etter hva man ser i skolehverdagen. Er det en elev som trenger støtte i et fag, så må du støtte opp om det uansett hvor den eleven kommer fra. Vi vil jo ikke skille mellom elevene. Men det er jo en forskjell man ikke helt vet hvordan man skal løse.»

Brita: «Eller, det er stor forskjell på sosial utjevning og faglig utjevning. Jeg er opptatt av at vi skal hjelpe de svake elevene, men så må det jo være lov å være god. Det må jo være lov å pushe de som kan litt. [...] Altså, ikke alt for mye, men istedenfor å skulle dra dem ned. Nå skal vi jevne ut, og alle skal være like gode i alt. Det tror jeg ikke gagner folk, fordi vi er ikke like. Men de skal få like muligheter [...] Du er like mye verdt selv om faren din er advokat, eller moren din er vaskedame, eller jobber nattskift på grandiosa-fabrikken. Du skal være verdt like mye, og du skal bli møtt med like mye respekt. Men du skal få lov til å være faglig ulik.»

Flere av studentene forventer at det vil oppstå ulike former for rollekonflikter i fremtiden, hvor lærerrollen har noen ytre forventninger knyttet til seg. Masterstudentene fra GLU var på sin side også opptatt av hvordan skolens krav til læreren inkluderte en rekke oppgaver som de mente ikke inngikk i lærerens ansvar. I en fokusgruppe diskuterte de hvordan det heller skulle ha vært et større hjelpeapparat med ulike velferdsprofesjoner som tok del i skolens praktiske håndtering av et samfunnsoppdrag:

Vibeke: «Jeg tenker at på en skole skulle det ha vært mye mer enn bare lærere. Det skulle ha vært en helsesøster som er der hver dag, barne- og ungdomsarbeidere og ergoterapeuter. Det burde vært større bredde i skolen. Så hvis det var noe spesielt elevene skulle lære, for eksempel i helse, kunne helsesøsteren komme inn. Eller så kunne barne- og ungdomsarbeiderne ta ut enkeltelever som sliter med ting. [...] Det kunne ha vært et større mangfold av yrkesgrupper som virkelig kunne ha styrket skolen istedenfor å legge alt på en lærer som egentlig bare skal undervise og være en klasseleder. Det henger på en måte ikke sammen, alt det som legges på læreren [...]»

Masterstudentene utviser en noe større faglig selvsikkerhet i intervjuene, og er mer kritiske til skolen som organisasjon. Denne studentgruppen har fått signaler om at de skal bidra med ny kunnskap til skolen gjennom FoU-arbeid,⁷³ hvor tanken er at læreren skal delta med et forskningsblikk på egen undervisning for å påvirke skolens arbeidsmåter. Selv om disse informantene skulle ut i den samme skolen som de vanlige grunnskolelærerne, har denne orienteringen skapt en særegen fortolkning av hvordan skolene skal og bør forholde seg til forskning.

I en av fokusgruppene med masterstudentene kommer det frem at studentene er forundret over at lærerne i skolen ikke leser de samme forskningsartiklene som dem, og ikke kjenner til den forskningsbaserte arbeidsmåten de har lært under utdanning. Slik har de oppdaget et paradoks i utdanningen, hvor de på den ene siden får beskjed om at de skal ut og endre skolen som lærere, mens de på den andre siden ser at det ikke er slik skolesystemet virker per i dag. FoU-arbeid er trolig mer utbredt ved lærerutdanningen enn ved skolene de har vært i praksis ved. Dette skaper forvirring knyttet til endring av skolens organisering. Når disse studentene diskuterer hvem som har ansvaret for at skolen skal være oppdatert på forskningsfronten, mener de at det er merkelig at lærerutdanningen og skolen ikke har tettere institusjonelle bånd:

⁷³ FoU-arbeid (Forskning- og utviklingsarbeid) ble innarbeidet som en del av masterløpet til høgskolenes grunnskolelærerutdanning. Fra 2017 skal alle lærere som starter ved grunnskolelærerutdanningene ta et masterløp hvor FoU-arbeid er et obligatorisk arbeidskrav (FOR-2016-06-07-861).

Brita: «Kanskje de [skolene] kan ha tilknytning til noen professorer på en høgskole, eller noe sånt. Nå henger det liksom ikke sammen dette systemet. Det er ikke noen kommunikasjon mellom forskerne og underviserne på høgskolen, rektorer og faglærere. Altså, det henger ikke sammen. Kunnskapen blir ikke formidlet.»

Spørsmålene om samfunnsoppdraget i skolen viser flere ting om lærerstudentenes oversettelse mellom ulike forventninger. De er bærere av forestillinger om hva skolen burde få til, og de politiske målsetningene som er formulert i blant annet Kunnskapsløftet og lærerutdanningens rammeplaner. De er samtidig bærere av rolleforventninger og praksiserfaringer som ikke er en del av det offisielle programmet, og som er knyttet til pedagogiske verdier som omsorg og relasjoner til barna, og ideer om hva læreren skal bidra med i skolen som organisasjon. Studentene vet at de i sin profesjonsutøvelse må forholde seg til motsigelser og utfordringer som lærerutdanningen ikke kan ruste dem på. De har allerede opplevd at utfordringer i yrket kan være spesifikke for den enkelte skole, eller i møte med enkeltelevers behov.

7.3.2 Lærerens ansvar

Studentenes bilde av lærerrollen opprettholder en konstruksjon av «den ansvarlige læreren». Mange av studentene bruker i intervjuene ofte et språk om lærere i skolen hvor ansvar er knyttet til individet, og bruker samtidig psykologiske og individbaserte tolkningsrammer uten å knytte denne konstruksjonen til systemnivå i skolens organisering. Når lærerrollen på denne måten reduseres til individuelle egenskaper, handler det om å passe til yrket i effekt av noen iboende kvaliteter studentene opplever at læreren bør ha for å mestre hverdagslivet i skolen. Ideen om læreren som ansvarlig aktør viser at studentenes forståelse av skolen blant annet handler om å tilpasse seg lokale variasjoner mellom skoler. Det viser hvordan studentene ser for seg at samfunnsoppdraget må tolkes og løses i den aktuelle situasjonen man befinner seg i. Det følgende avsnittet er fra en diskusjon mellom tre lærerstudenter fra GLU1.-7. og to GLU fra 5.-10. trinn:

Miriam: «Også er det jo stor forskjell på lærerne og, egentlig. Alle er jo ulike av de som går ut. Man merker det veldig godt når man går ut i praksis. Og når man ikke har kjennskap til de fra før av, så har de en helt annen lærerstil enn det du har. På grunn av tidligere praksiser og tidligere erfaringer.»

Kristine: «men så kjenner i hvert fall jeg når jeg er på praksisskoler, så justerer jeg meg litt etter hvor jeg er. Og det tror jeg andre lærere gjør og. Det er jo litt forskjellige kulturer på skolene og.» [...]

Ole: «Ja. Jeg tenker jo at det er et kulturelt, historisk skille som går også. For eksempel hvis du er lærer i Stavanger, så vet du at du har mange elever som har foreldre som jobber i oljebransjen og sikkert ønsker en fremtid i petroleumsindustrien, mens i Lofoten er det for eksempel mye mer fokus på at det ligger penger i fiske for eksempel. Og det er også i Kunnskapsløftet rom for den lokale tilpasningen i undervisningen. Så det er jo lagt opp til at det skal være ulikt. Til en viss grad da. Og det skaper nok ulike kulturer. Hvorvidt det er positivt eller negativt er jo vanskelig å si da. Men jeg tenker jo også at det er nødvendig.»

Meg:» Men er det lærerens jobb å tilpasse seg til det området som den skolen er?»

Ole: «Ja.»

Kristine: «(...) helt klart, samtidig som du kjenner på egne grenser. Jeg ville ha måttet blitt enig med meg selv hva som er grensene mine og hvor jeg kan gå over.»

Nina: «Ja, også tror jeg det er veldig individuelt fra lærer til lærer hva de ser på som sin oppgave. For det er jo forskjell på hva de tar på seg i forhold til oppgaver som det å knytte skoene da for eksempel. Du har jo elever som snubler rundt i skolegården fordi lærerne ikke ser det som sin oppgave. Så det er jo forskjell på det og.»

Ideen som presenteres er at du som enkeltperson må passe til yrket. Læreren ses ikke nødvendigvis som en aktør med egeninteresser, men forventes å handle på vegne av mer generelle prinsipper for hva som er bra for skolen eller elevene. Intervjuutdraget illustrerer hvordan studentene tenker seg at det lokalt forståtte samfunnsoppdraget ved den enkelte skole er noe læreren må tilpasse seg. I en annen fokusgruppe kommer det frem hvordan studentene ser på elevens læring som lærerens ansvar:

Birgitte: «Ja, de er jo der for å lære. Det er jo det vi skal, lære dem ting, tenker jeg.»

Meg: «Ja, og elevene er forskjellige og har forskjellig utgangspunkt. Men så [...] kommer du med et eksempel på at elever kommer i tiende klasse og ikke kan å lese. Hvem sin feil er det, hvis noen kommer i tiende klasse og ikke kan lese?»

Helene: «Da synes jeg at læreren har feilet i å skaffe folk til å hjelpe denne eleven. Om ikke læreren har tid selv, da, så synes jeg at læreren skulle ha fulgt opp eleven og fått inn en spesped. og et eller annet.»

Cathrine: «Fått inn en eller annen som kunne ha hjulpet han, ja. Om ikke læreren har ressurser til det selv, så finne noen som har (...)»

Helene: «Det spørres jo hvem som skal delegerer dette og, litt da. At man delegerer ansvar, så man er flink til å (...) man skal jo selvfølgelig ta ansvar, men det er jo områder man ikke er så god på. Og å vite litt, hvem kan jeg spille videre på.»

I lærerstudentenes perspektiv er altså læreren den aktøren som står som ansvarlig når undervisningen ikke har den ønskede effekt på eleven. En slik profesjonsforståelse setter læreren i sentrum som en nøkkelaktør for å oppnå skolens resultatkrav, og utgjør et disiplinerende perspektiv på lærerrollen. Rollekonstruksjonen av en ansvarlig lærer viser hvordan lærerstudenter plasserer ansvaret hos seg selv, fremfor å reflektere over hvordan de offisielle målene for organisasjonen er del av et større politisk og organisatorisk felt.

7.3.3 Lærerutdanningens samfunnsoppdrag

Underviserne og veilederne må oversette den politiske fortellingen om hva utdanningen har til formål i egen praksis. De må på denne måten arbeide med å legitimere utdanningens samfunnsoppdrag overfor interne og eksterne påvirkninger. Som undervisere og veiledere har de en hel rekke bekymringer for utviklingen i skolen og i lærerutdanningen. I likhet med det vi så hos lærerstudentene, knytter de bekymringer til et mangfoldig og uklart samfunnsoppdrag.

Det som på den ene siden fremstår som klart og enkelt i rammeplaner, er straks mer komplisert når det skal oversettes fra ideal til praksis. En underviser forteller at samfunnsoppdraget til lærerutdanningen nå er mye mer flyktig enn tidligere, blant annet som konsekvens av hvordan læreplanverket inkluderer mange forskjellige elementer og stadig er under revisjon. Som utdanner er det altså vanskelig å avgrense hva som er utdanningens hovedformål. Det kan blant annet være et resultat av at mange studenter er usikre på utdanningen sin, og når underviserne til stadighet får signaler om at det som gjøres ved lærerutdanningene ikke er godt nok.⁷⁴ Flere av lærerutdannerne er opptatt av at det er vanskelig å få studentene til å se helheten i det de arbeider med, eller til å anvende et *metaperspektiv*:

Meg: «Dette ordet [du bruker], metaperspektiv, det har jeg også hørt flere bruke, det å løfte opp sånn at de på en måte forstår (...) Hva er det du legger i det begrepet?»

⁷⁴ Eksempelvis gjennom evalueringer fra følgegruppa (Munthe, Solbakken, Hjetland m.fl., 2015) og fra påstander styresmaktene bruker for å legitimere endringer av lærerutdanningens organisering (Regjeringen, 2014).

Underviser: «I det legger jeg at det er mer enn bare å jobbe i team. Du må tenke igjennom hva gjør det med deg, din planlegging med deg som lærer at du samarbeider, at du på en måte jobber tett sammen med andre. De må reflektere og tenke seg litt utover akkurat det med samarbeid med de nærmeste rundt seg.. hvorfor er dette samarbeidet viktig. Det er det jeg mener med det. Å løfte seg utover her og nå, og se på en måte den en gjør litt i perspektiv.»

«Metaperspektivet» handler for flere av underviserne om det institusjonelle ansvaret lærerutdanningen har, som studentene ikke forholder seg til. Studentene fremstår for dem som mer opptatt av det konkrete i sin egen studiehverdag, noe som vanskeliggjør systemisk og reflektert forståelse av det utdanningen ikke kan ruste dem til. I dette metaperspektivet handler det også om å danne lærerstudenten til yrket, slik at de blir en del av profesjonen i skolen. Denne delen av samfunnsoppdraget til lærerutdanningen er vanskelig, og kanskje ikke så lett å håndtere når det ofte er nye former for institusjonelt press de ansatte må håndtere. Lærerutdanningen preges også av økt kontroll gjennom evalueringer og resultatmål likt det skolen er gjenstand for:

Underviser: «Jeg er rimelig frustrert når jeg kommer i klasser også står det som mål for timen [...] også skal du da etterpå kanskje ha en test for å sjekke om dette målet er nådd, og i hvilken grad er dette målet nådd? Da blir dette veldig lett instrumentelt. [...] det har forundret meg at vi ikke har en skolepolitisk opposisjon i Norge.»

Samtidig er orienteringen mot det som er lovpålagt og riktig en viktig normkilde for lærerutdannere. I samtale med en annen underviser finner vedkommende i løpet av intervjuet ut at egne svar på hva som er en del av utdanningens innhold er, ikke i tilstrekkelig grad fanger opp det som er offisielt, og begynner etter hvert å lese høyt fra rammeplanen. Midt i sin gjennomgang av det studentene skal kunne, stopper underviseren opp og konstaterer at formuleringene er omfattende, og vanskelige å kontrollere i praksis:

Underviser: «Ja, hvis de har to ganger tre uker praksis, er du sikker på da at de har skaffet seg mens de har vært der og holdt på å undervise; «kunnskap om kvalitetssystem, og verktøy for læring og skoleutvikling»? Ja, hvordan skal de lære det, da? Hvis en praksislærer tror at det bare handler om å lære han klasseledelse og undervise i fag i den klassen? Da har de jo ikke lært noe om det.»

Underviseren påpeker her hvordan ulike tolkninger av nettopp rammeplanen kan være en trussel mot standardiseringen av utdanningen. Studentene er tross alt ute i skolen hos forskjellige praksislærere, og deres forståelse av lærerutdanningen spiller også inn på hvilken type oppfølging lærerstudentene får der. Dette blir et legitimitetsproblem for utdanningen, som

egentlig ikke kan garantere at alle studentene faktisk har lært eller erfart det samme. En utfordring er ikke nødvendigvis relatert til lærerutdanningens organisering av praksis, men at hele utviklingen av en lærers profesjonalitetsidentitet og forståelse faktisk skjer gjennom litt tilfeldige møter med praksisfeltet. Denne delen av studentenes læring er noe lærerutdanningen aldri kan standardisere. Dermed står idealer om nasjonale retningslinjer og standardisering i konflikt med en praktisk utvikling av profesjonskunnskap eller erfaring gjennom møte med en mentor i skolen.

Lærerutdanningene må hele tiden kjempe mot et stempel for å ikke være god nok. Endringer og reformer kan oppleves som stressende og arbeidskrevende uten noen enkle løsninger. Selv om de som jobber ved lærerutdanningen ikke nødvendigvis oppfatter sin strategi som et middel for å motvirke ekstern kritikk, er studentenes forventninger noe som kan utgjøre en betydelig trussel med tanke på lærerutdanningens legitimitet. Lærerutdannernes strategier handler derfor ikke bare om å gjennomføre de lovpålagte krav til hva utdanningen skal inneholde, men å overbevise studentene om at de selv må kunne navigere seg fram i det komplekse sosiale landskapet som skolen som organisasjon er og inngår i.

Mens reformene tilsynelatende hele tiden representerer noe nytt, er det andre mer konstante konstruksjoner som bidrar til å opprettholde stabilitet i og rundt lærerutdanningen. En fleksibel lærer, som hele tiden skal utvikle seg i møte med nye utfordringer, er dermed en slik rollekonstruksjon lærerutdannerne må jobbe for at studentene skal bruke.

Forståelser som er stabile over tid, er et viktig bakteppe for å forstå hvordan lærerutdanningen som organisasjon tilpasser seg, eller ikke tilpasser seg, de nye offisielle strukturene:

Meg: «Er det noen endringer i hvordan man tenker rundt det man holder på med?»

Underviser: «Ja, det er ikke veldig mye [...] før, så hadde vi læringsmiljø, og nå snakker vi om klasseledelse. Vi bruker bare forskjellige ord på det, ikke sant. Før snakket vi om enhetsskolen, nå snakker vi om tilpasset opplæring. For alle. Og inkludering, som er nye begreper da, men det handler mye om akkurat det samme. Så jeg synes ikke det er noen stor forskjell sånn sett. Så lenge jeg har vært her, har det på en måte vært et ideal om at den gode lærer, det er en lærer som kan begrunne hva han velger å gjøre. Det er den profesjonelle lærer som kan bruke ulike typer begrunnelser til å si og forklare hvorfor jeg gjør dette på denne måten, eller hvorfor jeg har valgt det jeg har valgt.»

En faglig trygg lærer som går ut i skolen og løser utfordringer gjennom å begrunne sine profesjonelle valg, er en profesjonsforståelse som kan brukes av både lærerutdannerne og studentene – og som bidrar til å skape stabilitet i forestillingene om hva formålet med

lærerutdanningen er. Lærerutdanningens samfunnsoppdrag tolkes altså av dens aktører i termer av organisasjonens legitimitet og ikke bare som en lærerfabrikk.

Lærerutdannerne må altså sjonglere flere perspektiver på lærerutdanningens samfunnsoppdrag; på den ene siden knyttet til sine egne organisatoriske og praktiske utfordringer, og på den andre siden ulike forestillinger om hva en god lærer er og skal kunne når de er ferdig utdannet.

7.4 Lærerstudentens usikkerhet

En rød tråd i intervjuene med lærerstudentene er deres tilbakevendende kritikk av utdanningsprogrammene og -opplegget. Flere beskrev dem som mangelfull og utilstrekkelig. Allikevel er det vanskelig å finne et klart mønster i måten de beskriver disse problemene på. Mens noen mente det var for dårlige praksislærere, mente andre at de fikk for lite tematisk oppfølging av konkrete ting de måtte løse selv som lærere i skolen. Andre igjen påpekte at vurderingene av deres kvalifikasjoner ikke klarte å fange opp det de faktisk hadde lært, og dette utløste frustrasjon. Denne kritikken av lærerutdanningen som mangelfull og utilstrekkelig reflekterer en grunnleggende usikkerhet knyttet til hva en lærer er og bør kunne i ett samfunn preget av mange aktører som ønsker å styre skolesystemet. Lærerstudentene hadde samtidig forventninger til egen utdanning og sammenlignet den med andre utdanninger.

Studentenes perspektiv på utdanningen ligner til tider et kundeforhold, hvor deres subjektive vurdering av læringsutbyttet brukes til å fortelle deres egen historie om den problematiske lærerutdanningen.

Flere har observert motsigelser mellom signalene de får gjennom studieløpet, den faglige orienteringen som prioriteres, og de utfordringer de møter i praksis ute i skolen. Mye av kritikken ligger i det som tilsynelatende er praktiske problemer og mangelfull oppfølging i enkeltsaker. Dette kommer frem i hvordan studentene etterlyser kunnskap om enkelte fenomen de har møtt på ute i skolen, og som de mener utdanningen ikke har forberedt dem tilstrekkelig på. Det følgende utdraget er fra et gruppeintervju med fem bachelorstudenter, hvor tre studerte ved 1.-7. trinn og to ved 5.-10. trinn. Studentene stiller spørsmål ved hvorfor en praktisk byråkratisk oppgave⁷⁵ de har erfart som viktig i skolen ikke undervises ved utdanningen:

⁷⁵ En individuell opplæringsplan (IOP) er arbeidsverktøyet i skolen for lærere som skal gi spesialundervisning.

Marthe: «Alle venninnene mine som ble ferdig i fjor, som begynte å jobbe i år og ble kontaktlærere, de har ringt meg og bare: Hvordan skriver jeg IOP? Hva skal vi gjøre. Hvorfor (...) de skjønner jo ikke.»

Kristine: «Jeg jobbet vi jo masse med det i fjor, og jeg hadde ikke vært borti det før.»

Sofie: «Nei, men det er jo en helt praktisk ting, som du er nødt til å gjennomføre.. Hvorfor det ikke skal innom ped'en?»

Miriam: «Ja, med alle de utfordringene vi snakket om i fjor i forhold til elever som kanskje har atferdsvansker, eller skrivevansker – alle disse møter du på uansett i praksis. Og uten det året her, så hadde man på en måte ikke hatt noe teoretisk bakgrunn da.»

Sofie: «Ja bare de diskusjonene vi er innom i forelesningene nå også. Altså, det er jo basic, ikke sant. Konklusjonene vi kommer frem til og, jeg synes ikke de er på høyt nivå på en måte, men bare å ha vært igjennom diskusjonen. Og diskutere, ja men IOP da, skal du bruke den, eller skal den ligge i den skuffa der hvor den normalt sett ligger, ikke sant?»

Studentenes forventninger til at alle utfordringer man kan møte på i skolen burde behandles i utdanningen, viser hvordan et mangfoldig samfunnsoppdrag skaper press på lærerutdanningen. En underviser peker på hvordan studentenes forventninger til utdanningen er umulig å leve opp til:

Underviser: «Ja, men jeg tror dette henger mye sammen med at de ikke får det de forventer når de begynner. De har så sterke bilder av hva en lærer er når de begynner, og hva det er du trenger.»

En annen forteller om hvordan studentene har en lei tendens til å snakke ned utdanningen sin:

Underviser: «Lærerstudenter, hvis du ser på sånne generelle (...) lærerstudenter generelt er ganske kritiske til utdanningen sin. Mer kritiske enn andre. Og sånn har det vært igjennom hele landet. Og sånn har det vært også internt [ved lærerutdanningen].» [...] De skiter mye i eget reir. Og skjønner ikke hvordan de undergraver sin egen status, mens folk som går på handelshøgskolen [...], de er jo kjempeopptatte av å skryte av utdanningen sin. Og det kan godt hende de har god utdanning og, men det stemmer ikke så godt da. For å si det sånn. Fordi de skal bygge opp om sin egen status, fordi de skjønner at det har en sammenheng. Det har ikke lærere skjønt.»

De ansatte ved lærerutdanningen viser hvordan de er mer opptatte av utdanningens omdømme enn studentene selv. Underviserens beskrivelser reflekterer en idé om at lærerstudenten har misforstått hvordan de selv er ansvarlige for profesjonens legitimitet. «Å skite i eget reir», eller å ikke «bygge opp om sin egen status» er en egenskap læreren burde ha, men som de ikke forstår. Denne misforståelsen handler for underviseren om at studentene ikke vet nok om hva

deres rolle er i utdanning og arbeidsliv. Sett i et institusjonelt perspektiv kan denne klagekulturen ses i forhold til hvem det er som har behov for å legitimere organisasjonens mandat. Studenten er der som mottaker av kunnskap og utdanning, og stiller derfor krav til utdanningen ut ifra sine ideer om hva profesjonalitet er. Samtidig har de allerede erfaringer fra både utdanningen og skolesektoren gjennom sin praksis, og observerer selv at det er flere idéer fra lærerutdanningen om faglighet og faglig tyngde som ikke reflekteres i skolens måte å organisere undervisningen på.

Ida-Helen, Brita og Vibeke er masterstudenter ved høyskoleutdanningen og diskuterer hvordan skolen ikke svarer til de forventningene de har fra lærerutdanningen. De har nå gått igjennom et 5-årig studieløp, og har allerede fått signaler fra sine fremtidige arbeidsgivere om at de må undervise i fag hvor de ikke har tatt fordypning eller studiepoeng:

Brita: «Men det er noe jeg føler, noen av de som gikk ut det året jeg begynte her, og var ferdige. Jeg synes det er litt urettferdig da, fordi det er så mange av de nye lærerne som blir satt på sånne forskjellige fag som de ikke har kompetanse i. Så er det sånn at i tillegg til at du skal sette deg inn i en ny hverdag, for det første å være voksen, du skal ha et ansvar fem dager i uken, åtte timer om dagen. Også skal du sette deg inn i en ny jobb. Nye kolleger, nye elever, nye foreldre. Klasselederrollen, også skal du i tillegg da kanskje undervise i ett av de fagene du har, også skal du fylle tiden. Er det ikke 17 timer en heldagsjobb? Også skal du ha 5 timer matte da, også må du fylle de 12 andre timene med ting du ikke har kompetanse i. Og det krever jo så utrolig mye innsats. Du må jo [nærmest] ta et 60 studiepoengsfag ved siden av, ikke sant?»

Ida-Helen: «Det verste er å stå i klasserommet og få spørsmål, hva er det eller noe sånt noe. Også skjønner du at dette er et spørsmål jeg hadde klart å svare på gjennom mine egne fag, liksom på det nivået. Men i et annet fag så har du ikke den kompetansen og den faglige tyngden.»

Brita: «Men det føler jeg er noe av det som trekker statusen på læreryrket ned, da. At det er sånn at ja, her kommer vi ut med en master [...], også blir vi spurt om vi kan ta noen andre fag. Og den kompetansen vi har blir kanskje ikke verdsatt så mye som den er verdt. [...]]»

Vibeke: «Ja, jeg kommer nok garantert til å undervise i fag jeg ikke har. Og da tenker jeg på at det er jeg veldig spent på da, fordi det kommer til å kreve ganske mye arbeid av meg. Hehe. Så jeg var veldig sint på utdanningen min akkurat da jeg drev med dette og var på jobbintervjuer og sånne ting, fordi jeg ikke hadde flere fag. Fordi jeg hadde fagfordypninger.»

Samtalen understreker hvordan lærerstudentene forventer at utdanningen skal ruste dem til å jobbe som lærere i skolen. Skolens krav er derimot at de skal undervise som allmennlærere, i tråd med forrige lærerutdanningsreform, og undervise i andre fag og på denne måten bidra til at rektors undervisningskabal går opp. Studentene har her selv observert en løs kobling (Boxenbaum og Jonsson, 2008; Hasse og Krücken, 2014) mellom lærerutdanningens offisielle mandat, og forventninger som stilles til lærerens rolle i praksis i skolehverdagen.

På spørsmål om hvordan de eventuelt selv ville ha endret utdanningen, diskuterer to GLU studenter på 5.-10. trinn hvordan de vil kutte ned på pedagogikken til fordel for mer undervisning om praktiske utfordringer i yrket.:

Oddrun: «Nei, sånn pedagogisk idéhistorie. Vi kommer aldri til å bruke det. Ha noe nytte av det i undervisningen. Hadde vi sløffet det, og tatt inn atferdsproblematikk der, så hadde vi vært bedre rusta til å håndtere det som på en måte blir mer av. Altså, sånne ting. Se igjennom hva det er vi skal igjennom i pedagogikk-faget, da. Også så mener jeg at alle lærerne burde ha hatt litt RLE – for eksempel. Religion og livssyn etikk, så er man bedre rustet.»

Oddrun: «Bedre rustet til å møte det store mangfoldet i skolen, da. Så det kan det bli mer av.»

Thea: «Også begynneropplæring i matte og norsk, for det (...) jeg har 5.-10. og plutselig får jeg kanskje en 7.-klassing som ikke kan de fire regneartene. Hvordan skal jeg da kunne lære ham det, når det er noe han har lært fra femtetrinn. Og jeg har ikke den begynneropplæringen, hvordan lærer jeg en elev pluss og minus. Jeg har gange og derivasjon, men absolutt helt i starten. Så det synes jeg faktisk alle skulle ha hatt uansett trinn. For det er (...) ja. [...] jeg synes det har vært veldig slappe år, sånn egentlig.»

Studentenes perspektiv er deres egen læring og mestring i møte med fag og praksis, og deres misnøye behøver derfor ikke bety at utdanningen *de facto* er dårlig organisert eller ikke gir dem det de trenger. Det handler om at studentene opplever frustrasjon når de selv må oversette det abstrakte teoretiske og faglige universet fra utdanningen over i det praktiske arbeidet de forbereder seg på i skolen.

Eksempelene på kommentarer i intervjuene om hvordan utdanningen er utilstrekkelig eller burde ha vært organisert annerledes er mange i mitt utvalg, og forsterker et perspektiv hvor lærerstudentene er usikre på hva det er de skal kunne som profesjonelle lærere. Enkelte studenter mener at utdanningen burde ha hatt mer praksis; andre mener man skulle ha valgt

trinnspecialisering først etter det første året; at praksisskolene burde hatt bedre systemer for å følge dem opp når de er der; at de sendes til feil skoletrinn i sin praksis; eller at de er uenige i faglærerens tematiske prioriteringer i undervisningen. Andre forteller at praksislæreren ikke gav dem den mestringsfølelsen de hadde forventet:

Merethe: «Ja, hva skal jeg si. Det var en praksisperiode som var helt forferdelig. Og jeg lærte jo mye av den og, men fornøyd var jeg kanskje ikke.»

Meg: «Hva var det som var forferdelig med den, da?»

Merethe: «Det var(...) nei, det var rett og slett veldig uprofesjonelt. Både praksislæreren og oppfølgingslæreren fra [lærerutdanningen]. De var helt forferdelige mot oss. Alle fire på gruppa. Det var sånn at du gikk hjem og gråt hver dag nesten. Det var helt forferdelig. De var veldig strenge, veldig negative. De sa aldri noe positivt, så du følte at du ikke hadde noe i yrket å gjøre. Og det som gjaldt for alle oss fire på gruppa var at året før hadde vi fått veldig gode tilbakemeldinger. Og vi skjønnte ikke hvordan vi kunne ha falt så mye [i nivå].»

Lærerstudentenes usikkerhet illustrerer hvordan de er opptatt av sine rettigheter, og de deler gjerne sine redegjørelser av hva de mener skulle ha vært annerledes eller bedre fra utdanningen. Samtidig indikerer mangelen på sammenheng i fortellingene at studentgruppen har få felles perspektiver på lærerutdanningens problemer.

7.5 En utdanning under press

I intervjuene kom det frem at underviserne oppfatter nye krav som hyppige og utfordrende. Lærerutdannerne og veilederne på sin side, ser lærerutdanningens utfordringer fra sitt undervisningsperspektiv og mer som byråkratiske aktører. Her er målet for det første å sørge for å følge de offisielle rammene for en god lærerutdanning, og for det andre å opprettholde utdanningens legitimitet ovenfor så vel studenter som politiske kontrollinstanser. Deres rolle er knyttet opp mot aktivitetene som studentene skal gjennomføre under utdanning. Studentenes negative tilbakemeldinger på utdanningen oppleves derfor som vanskelig å forholde seg til:

Underviser: «(...) noe er inntakskravene, mens det er veldig mange som ikke vet hva de vil. De er kanskje ikke klar over at lærerutdanningen er såpass akademisk som den er, engang. Jeg opplever at studentene stort sett er mer slitne enn før. Studentene klager [...] før kunne studentene syte, men de gjorde ting allikevel. De gjorde opprør. Nå er det på en måte: Jeg er så trøtt. Eller jeg er så sliten, eller jeg orker ikke. Så lar de det være. I år prøvde jeg å legge opp til ganske kraftig studentaktivitet. Da er det alltid på evalueringen: det er alt for mye aktivitet. Også er det noen som sier at det er for lite. Noen sier vi må ha

mer forelesning, mens andre sier at det er kjempebra at det ikke er forelesninger. Det spriker i alle retninger. Når det er evalueringer av studiet, da vet du hva som kommer; det er helt tilfeldig akkurat den dagen hva de synes.»

Underviseren opplever kritikken som sprikende og vanskelig å forholde seg til. Vedkommende forteller videre om hva som kan være årsaken til de ulike tilbakemeldingene, og mener at det er studentene selv som ikke har den rette innstillingen:

Underviser: «De føler kanskje at de går i en klasse fortsatt, og at det er en fortsettelse fra videregående. Så de beholder den der elev-rollen. Selv om jeg synes at vi jobber rimelig mye med å snakke nettopp om den rollen.»

Når studentene snakker om utdanningen, handler det ofte om skolen som premissleverandør. Dette fokuset overskygger andre institusjonelle perspektiver på lærerutdanningen som en distinkt organisasjon, og visker ut forskjellene mellom samfunnsoppdragene til de to ulike organisasjonene. Studentenes usikkerhet bidrar til å skape forvirring om hva lærerutdanningens hovedoppgave er. Skal den svare til studentenes ønsker, eller skal den svare til eksterne organisatoriske krav? En av underviserne beskriver hvordan studentenes misnøye skaper institusjonelt press:

«Det sier jo litt. Det er jo trist på en måte. Det er trist da. Men, det har alltid vært sånn at de har hatt et krav om at studiet skal legge til rette for dem. Og det er ofte administrative ting de har klagd på. I hvert fall når jeg har vært inne på de studentene i den sammenhengen tidligere. Og når jeg spør om hva det er, så kan det veldig ofte være at de ikke har fått god nok informasjon. At det er rot i systemene våre. Men når jeg gikk dem inn på klingen, kan du forklare nøyaktig hva som har skjedd?, da var det ingenting. Det var bare en myte på en måte.»

Et viktig spørsmål blir om det er hensiktsmessig å utforme en profesjonsutdanning basert på hva studentene opplever som mest relevant i yrket. Studentperspektivet med opplevde gap, og eksplisitt misnøye blir sett på som institusjonelt støy fremfor som relevant tilbakemelding som lærerutdanningen faktisk kan svare på. Når det er lite samsvar i tilbakemeldingene studentene kommer med, kan disse oppfattes som et uinformert perspektiv. Studentene forstår ikke kompleksiteten i det å skape en god lærerutdanning:

Underviser: «Ja, og rettighetsperspektivet tror jeg også er sterkere. Det har vært der, men det har blitt sterkere. Og det blitt sterkere fordi de har få fag og valgmuligheter [...] det handler om å forstå skolen som organisasjon. Altså helt sånn praktisk tenker vi at dette er et tema som er ganske vanskelig. Du skal skjønne mye for å skjønne hvordan ting henger sammen [...] veldig mange studenter ser det ikke i løpet av studiet, og de merker det ikke før de har vært ute i fem år i skoleverket.»

Undervisere kan ikke forstå innholdet i studentenes tilbakemeldinger når tilbakemeldingene går i mange retninger. Deres tilpasninger handler derfor om hvordan organisasjonens handlingsrom i sterk grad er gjenstand for ekstern kontroll. Nye rammeplaner får konsekvenser for den daglige aktiviteten ved lærerutdanningene når staben hele tiden må utvikle nye strategier for å håndtere disse. Strategiene deres omfatter organisering av fag, tidsbruk og prioriteringer – samtidig som tilpasningen til en ny reform setter den enkelte ansatte under nye former for press på grunn av forhandlinger internt i staben. En av underviserne beskriver hva som skjer som følge av at stadige reformkrav og at emneplaner må revideres:

«[...] når man jobber med lærerutdanning, så får man aldri tid til at noe får satt seg. Er det noe som politikerne skal gjøre noe med, så er det læreryrket og lærerne. Vi får aldri fred eller gjennomført en reform før det skal legges om igjen. Det er ikke lenge siden GLU-reformen. Vi bruker mye tid på å skrive nye emneplaner. Det er veldig lite ro. [...] Jeg vet ikke hvor mange kull som har sagt at de føler seg som forsøkskaniner, fordi det er så ofte at det er omorganiseringer. [...]

Vi synes det er så viktig å jobbe med klassemiljøet og sånt, men det som har skjedd nå med GLU-reformen er at du ikke har klasser, fordi de har ikke de samme fagene. Før hadde de jo obligatoriske fag de to første årene og tok de samme fagene. Alle hadde matte og norsk og RLE, eller KRL.. hva det het da, og PED. Og dermed så ble de godt kjente, og mer sammenspleiset.»

På grunn av faglig spredning er det ikke noe samlingspunkt for studentene, som opplever manglende sosial integrasjon. En konsekvens av reformkravet om trinn og fag-spesialisering blir at utdanningens sosiale strukturer utfordres. En annen underviser forteller at kravene til å ta opp flere studenter skaper nye utfordringer som følge av utvidelser av fagstabene på kort tid. Underviseren beskriver en polarisering mellom en stab med akademisk bakgrunn på den ene siden og erfaring fra skolens praksisfelt på den andre siden. Dette blir en kilde til konflikt:

Underviser: «Den store utfordringen som har vært de siste årene, det henger nok sammen med økning i antallet studenter. Vi har på en måte ikke klart å implementere et godt system som tar imot så mange studenter. Vi har jo i realiteten fordoblet [studentmassen] de siste ti årene. Det er helt naturlig at dette er en utfordring vi ikke klarer å løse på veldig kort sikt med mange nye ansatte. Det skal være en balanse der, mellom folk som kommer fra mer akademisk utdanning, og noen som har praksis fra skolen. Det har blitt en viss polarisering der mellom fagseksjoner med tanke på hva en egentlig vil satse på i rekrutteringen. Vil en rekruttere folk med en ren akademisk bakgrunn uten didaktikk?»

Andre eksempler på institusjonelle utfordringer dukket opp i flere av intervjuene. Blant annet blir det beskrevet som en utfordring å lage gode systemer for systematisk opplæring og

kvalitetsutvikling når det egentlig ikke er mulig å teste studentenes kompetanse som lærere på en enkel måte. Økte krav til forskning og publisering fører til et tidspress som gjør det vanskeligere å følge opp studentene personlig. Samtidig sies det å være vanskelig å få studentene til å ta ansvar for sin egen læring. Spørsmål om kvalifisering reduseres til antall studiepoeng og beståtte praksiser. Dette gjør at de ansatte ikke vet hva den enkelte student kan når vedkommende forlater utdanningen. En underviser uttrykker frustrasjon for at reformene som har vært gjennomført fremstår som ubegrunnet og politisk motivert:

«De største utfordringene som lærerutdanningen står ovenfor nå er å ta imot de endringer som blir foreslått fra politisk hold, egentlig. For vi vet ikke hva som ligger bak dem, når vi ikke får en klar faglig begrunnelse for de endringene. Som for eksempel [...] sammenslåing mellom høyskole og universitet. Profesjonsutdanningen står nå enda mer i fare enn før for å miste det særegne med å være praktikere.»

En annen av underviserne tror studentene mangler selvtillit når de går ut fra utdanningen på grunn av at de kommer inn med lave karakterer. Lave karakterer beskrives som en direkte konsekvens av økt opptak til studiet. Studentenes faglige prestasjoner oppfattes som en trussel mot utdanningens legitimitet. Dette fører til en ond sirkel, som gjør at utdanningen ikke blir attraktiv for studenter som potensielt kunne hatt sterkere prestasjoner og resultat:

Underviser: «Men så har vi også et problem med det at det er veldig mange svake som starter, også hender det at det kommer noen veldig sterke i en klasse, der mesteparten er veldig svake – og da har vi opplevd at de sterke studentene forsvinner [...] de sluttet etter førsteåret. Fordi at det gjør noe med undervisningen. At når du har så mange som er på et lavt nivå, altså.. du kommer ikke opp. De får ikke de faglige diskusjonene de vil ha. Så jeg tror veldig mye handler også om den studentmassen vi har.»

Et viktig paradoks som blir trukket frem av undervisere og veiledere er krav om opptak og gjennomstrømning, samtidig som vurderinger av kvalitet i lærerutdanningen knyttes til studentenes karakterer. En annen underviser forklarer hvordan ulike forventninger fra studentene på den ene siden og kommuner på den andre gjør at lærerutdanningen havner i klem:

Underviser: «Jeg tenker at lærerutdanningen aldri kan bli god så lenge vi ikke gir studentene det de vil ha. Og vi klarer ikke levere det skoleeieren vil ha. Så det spriker i begge endene, i forhold til forventningene om hva lærerutdanningen kan gjøre.»

De ansatte ved utdanningen er godt orientert om offentlige debatter om lærermangel og frafall og anser dette som enda en kilde til politisk press. Samtidig beskriver de hvordan

lærerutdanningene sliter med å leve opp til de mange kravene fra ulikt hold, og vitner således om en utdanningsorganisasjon som må tilpasse seg motstridende press fra ulike retninger.

7.6 Diskusjon: Brytninger

Kapitlet tegner et bilde av en lærerutdanning under press med forventinger fra mange hold. Lærerutdanningen befinner seg i et institusjonelt landskap mellom motstridende forventninger og ulike kilder til legitimitet. Aktørens opplevelser av organisatoriske utfordringer viser at det er en hel rekke utfordringer som følger av forestillingen om den rasjonelle organisasjon og konstruksjoner av lærerutdanningens problemer. De ulike rollene i lærerutdanningen er bærere av forskjellige forventninger. Samtidig er lærerutdanningen gjenstand for en rekke ytre pressfaktorer fra de institusjonelle omgivelsene som innføringer av nye rammeplaner og evalueringer av lærerutdanningens måloppnåelse.

Lærerutdanningens aktører har roller som studenter, veiledere og undervisere – og bærer således med seg ulike og aktørspesifikke forventninger til hva formålet med aktivitetene er, begrunnet i sine forestillinger om hvordan lærerutdanningen bør organiseres. Disse forestillingene kan brukes til å utforske lærerutdanningens brede samfunnsmandat sett fra ulike normperspektiv.

Studentenes forståelse av utdanningen viser at de ikke bidrar til å gi utdanningen legitimitet eksternt. For de ansatte ved lærerutdanningen er det en utakknemlig jobb å skulle svare på motsigende forventninger, hvor de er nødt til å være problemløserer når det dukker opp nye krav til faglig innhold, oppbygging av studieløp og kvalitetssikring av deres aktiviteter – og samtidig måtte svare på studentenes krav, som på sin side ofte mangler systemperspektiv.

Lærerstudentenes usikkerheter viser at mens den politiske styringsdiskursen fokuserer på at skolen trenger fagspesialiserte lærere, opplever studentene selv at skolen etterspør lærere som har pedagogiske og didaktiske ferdigheter som gjør dem i stand til å løse praktiske problemer i skolen. Slike motsigelser forsterker lærerstudentens misnøye fordi de observerer et gap mellom politikk og hverdagsliv i skolen, og dermed også avslører at lærerutdanningen ikke holder på med det den signaliserer at den gjør; Lærerutdanningen arbeider ikke bare for å forberede dem på å arbeide i skolen, den arbeider for å opprettholde sin legitimitet i styringsstrukturen som omslutter den.

Når nye krav stilles til organisasjonen, skjer det en form for tilpasning til de offisielle og lovpålagte rammene. Utdanningen blir mer avhengig av de formelle vurderingsformene i kjølvannet av et kunnskapssyn som handler om resultatstyring og målindikatorer. Disse kan bidra til å motvirke det aktørene i organisasjonen oppfatter som det mest sentrale ved dens virksomhet. Endringer som følger av nye reformer kan skape forvirring om hva lærernes kompetanser er, med den konsekvens at aktørene omsetter fortellingen om en problematisk lærerutdanning.

Kapittel 8 - Institusjonelle tilpasninger

8.1 Eksempler på tette og løse koblinger

Hva er det som avgjør hva som er riktig og galt i utformingen av lærerutdanningen? I dette kapittelet presenteres tre ulike case som illustrerer hvordan aktører tilknyttet lærerutdanningen kobler til og avkobler seg fra den offisielle fortellingen om rasjonell organisering.

Beskrivelser av relevante eller ikke relevante perspektiver i lærerutdanningen kan brukes til å belyse hvilke forståelser som anses som legitime av aktørene i studien. Aktørbilder og ideer om ansvarlighet kan plassere skyld for det som ikke fungerer i organisasjonen på individene, og samtidig skjule hvordan tilpasning også handler om å skape mening når normer utfordres.

Det første caset handler om hvordan lærerstudentene blir stemplet som irrasjonelle fordi deres profesjonsfokus ikke gjenspeiler det offisielle programmet til lærerutdanningen. Det andre caset handler om hvordan forståelsen av frafall i et økonomisk perspektiv overser betydningen av å si ut studenter basert på motivasjon og interesse for lærergjerningen. Det tredje caset viser hvordan utdanningsdirektoratets ansatte arbeider for å opprettholde ideen om den rasjonelle utdanningsorganiseringen, mens lærerutdanningen blir redusert til en underleverandør med tanke på skolepolitiske målsetninger.

8.2 De irrasjonelle lærerstudentene

Mens lærerutdanningen endres i retning av å bli mer akademisert gjennom sterkere spesialisering og fagfordypning, mener lærerstudentene at de er best rustet med hensyn til teori og akademiske ferdigheter. De er derimot mer usikre på praktisk kunnskap, relasjonelle aspekter ved profesjonen og oversettelser av sin faglige kompetanse i skolehverdagen.

I utvalget deler flere studenter en frustrasjon over hvordan utdanningen er for faglig fokusert, mens mer praktiske oppgaver får for lite oppmerksomhet:

«[...] jeg synes jo at de personene som har vært ute i skolen, de har ladet opp til relevante problemstillinger, på sånt som vi faktisk kommer til å møte. Altså, uten tvil at vi kommer til å møte. Mens de som er kun fagrettet, vi får jo interessante faglige utfordringer, og det er jo greit nok, men det er jo ikke relevant for det vi skal gjøre ute i skolen» (Sofie).

Mange av lærerstudentene uttrykker et ønske om å ha undervisere som selv har erfaring fra læreryrket i skolen. Flere opplever at utdanningen ikke gir dem den praktiske ballasten de trenger for å håndtere utfordringer de kan møte som lærere. De har gjort seg relevante erfaringer gjennom utdanningens praksis, men opplever denne som kortvarig og litt kunstig. Flere opplever at de ikke får være selvstendige når praksislæreren organiserer undervisningen i samarbeid med dem. De får heller ikke utviklet viktige relasjoner til barna de skal undervise, noe som oppleves som et hinder for å kunne utvikle sin profesjonalitet:

Eirin: «Dæven ta de [elevene] tester deg. Det er liksom uuuh, hvorfor er du så sur, og hvorfor er du sånn og sånn. Altså, du lærer deg noen teknikker som er ganske så effektive etter hvert, merker du. Du skal være ganske sjef for at du skal få elevene til å sitte på stolen sin.»

Nina: «Ja, og det som er i enkelte klasser, du må være streng med en gang du kommer inn. For du ser bare på klassen.. Det lærer du når du driver og farter fra klasse til klasse som vikar. At med en gang du kommer inn døra, så ser du med en gang hvem som har mark i rævva og hvem som er snill pike.»

I utvalget uttrykker flere usikkerhet knyttet til hva de må håndtere i skolen. Her beskrives et gap mellom det teoretiske fokuset ved utdanningen og den praktiske realiteten i skolen. En student forteller eksempelvis at selv om hun har toppkarakter i et av undervisningsfagene sine, er hun usikker på hvordan hun skal organisere en time i skolen. Manglende kjennskap til oversettelsen mellom undervisning i teori og praksis gjør at hun vurderer å studere mer for å mestre overgangen til yrket bedre. En annen student uttrykker bekymring for hvordan hun skal håndtere saker hvor det er utfordringer i hjemmet til en elev, og hun eventuelt må kontakte instanser utenfor skolen. Slike bekymringer for hvordan de skal bygge bro mellom faglighet og praksis er mange i utvalget. Helene forteller at hun har blitt mer praktisk orientert som en tilpasning underveis i utdanningen:

«Først så kom jeg hit og var veldig fokusert på at jeg skulle lære meg faget, og bli så flink i faget. Også har du praksis, også merker du at det hjelper ikke om du er kjempeflink i faget da. Du må kunne å undervise i det.»

I skolen vil lærerne møte på en rekke konflikter i samspeilet mellom det faglige og det relasjonelle og praktiske som de må håndtere. Det å skulle binde sammen faglighet til helheten i skolen er en øvelse studentene mener krever mer erfaring og mer konkrete verktøy for å kunne mestre. Studentene er derimot mindre opptatt av de teoretiske eller abstrakte perspektivene som

undervisningen deres inneholder. De vektlegger heller det relasjonelle aspektet ved læreryrket, knyttet til rollen som en trygg voksen og god relasjonsbygger. Enkelte nevner at evnen til å skape gode og trygge rammer for barn i skolen er uunnværlig for å kunne utføre den faglige delen av yrket. Studentene oversetter disse verdiene til egenskaper de gjerne vil øve seg på for å kunne utøve yrket i skolen. Teoretiske tilnærminger og faglig tyngde er noe de tar for gitt. De deler i mindre grad lærerutdanningens satsning på spesialisering i sin profesjonsforståelse, og legger mer vekt på omsorg og relasjoner i skolehverdagen. På spørsmål om relasjonsbygging er en viktig egenskap, svarer flere av informantene absolutt ja:

Silje: «Det er vel av det viktigste. Altså, helt fra start.»

Merethe: «Du kommer ikke noen vei utenom, nesten. Jeg merker det når jeg kommer inn i en vikartime og ser noen jeg ikke har sett før. Det er veldig vanskelig å motivere dem, og i det hele tatt kreve noe av dem. For jeg føler nesten at jeg ikke har noen rett til å kreve noe av dem. Jeg kan ikke navnet deres engang. Men har jeg vært i praksis en stund og blir kjent med dem, så blir det mye lettere å kreve [noe av dem].»

Therese: «Ja, jeg tror det er helt avgjørende – egentlig. Fordi at – ja, det er som du sier, bare det å vite navnene. Jeg merker jo når vi er i praksis og, og noen ganger så har vi vært der i bare 10 dager og. [...] Du kjenner elevene ganske godt etter hvert. Og du vet så godt hvordan du skal legge opp undervisningen for hver enkelt. For du lærer jo det hele tiden. Så se hvordan de utvikler seg. Og det er det som kanskje er vanskeligst med å være i praksis. Det er det at du ikke kjenner elevene, og du blir liksom ikke godt nok kjent før du skal ut igjen. Også skal du på en annen [praksis]skole til neste år.»

På den andre siden forteller flere ansatte at studentenes praktiske orientering er problematisk. Underviseren mener studentene misforstår hva faglighet innebærer, og at studentene kun er ute etter forenklete praktiske grep de kan bruke i skolen:

«.. det er en veldig «kokebokskultur». Og det der sliter vi med. Og de sier at de får ikke nok didaktikk. De har jo kjempemasse didaktikk. Og de har jo et veldig snevert begrep om hva didaktikk er, fordi de tror jo at det er metodikk, og det er oppskrifter. Og dette er jo noe vi har snakket mye om, fordi vi vil jo ikke gi for mye oppskrifter, fordi de må jo.. det er jo fagene de skal ha, også reflektere og tenke selv. Men det der er jo tilbakevendende, og det er akkurat det samme.. [...] Det er ikke alt de kan få på utdanningen. Så det er liksom det faglige vi må gi dem da.»

Endringer fra allmennlærerutdanningen til grunnskolelærerutdanning ble politisk begrunnet i store variasjoner mellom utdanningsinstitusjonene (NOKUT, 2006), mens lærernes faglige tyngde og spesialisering var et viktig satsningsområde (Regjeringen, 2014). Også

utdanningsdirektoratet har dette synet på lærerens spesialisering, og rapporterer jevnlig om hvor mange studiepoeng lærerne har i undervisningsfagene sine i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2014, 2016a). GLU-reformens strukturelle endringer skulle bidra til å styrke nettopp den faglige tyngden i skolen, og ruste lærerne bedre, ved at de får tydeligere fagprofiler ved avsluttet eksamen. De forskjellige rollespesifikke perspektivene viser her noen innebygde motsetninger mellom det faglige fokuset ved lærerutdanningen og den mellommenneskelige kompetansen studentene savner i utdanningen.

En praktisk orientering representerer en form for strukturell avkobling i lærerutdanningen. Omsorg og relasjonell kompetanse er vanskelig å standardisere. Praksisorienteringen oppfattes som problematisk av undervisere som forholder seg til de offisielle mytene for hva som må vektlegges i en god lærerutdanning. Lærerutdannerne må derfor forsøke å overbevise studentene om at det er i forelesningssalen de forberedes på best måte til yrket, for å opprettholde lærerutdanningens legitimitet.

I sine beskrivelser av hvem studentene er, gir undervisere og veiledere uttrykk for at studentenes stemmer ikke representerer relevant tilbakemelding for organisasjonen. Dette handler først og fremst om legitimitetshensynene som de ansatte må ta i sitt forsvar av lærerutdanningen, som en motvekt til den hyppige kritikken og systemendringene som stadig kommer utenfra. En praktisk orientering oppleves ikke som relevant for de som arbeider ved lærerutdanningen. Studentenes tilbakemeldinger blir derfor oppfattet som irrasjonelle og lite relevante når de ikke samsvarer med de offisielle fremstillinger av hva god lærerkompetanse er.

Denne konstruksjonen av lærerstudenten gjør det lettere å avfeie studentenes tilpasninger til læreryrket og avkobling fra lærerutdanningens formelle strukturer. Lærerutdanningen opprettholder samtidig sin legitimitet ved å ikke gå mot den offisielle forståelsen av formalisert profesjonskunnskap. Dermed minsker undervisernes behov for å imøtekomme lærerstudentenes antatte urimelige krav om mer praktisk undervisning. Karakteristikkene av studenter som ikke vet sitt eget beste, og ikke forstår systemet de er en del av, går igjen i flere av intervjuene. De ansatte mener studentene ikke forstår hva yrket egentlig går ut på, de har ikke det tilstrekkelige faglige engasjementet og fokuset som er ønskelig:

Underviser: «...et inntrykk som jeg også har. En god del, som finner jeg lite faglig-nysgjerrige. Og at jeg synes jo at det blir verre og verre å få studentene til å kjøpe pensumslitteraturen. [...] det er jo nesten umulig. Og det må de jo, fordi de må jo lese denne litteraturen som vi legger opp, og det er jo kjempevanskelig å få dem.. og det problemet var ikke så ille før, altså.»

En annen underviser mener at studentene er forvirret under studiet, og derfor ikke forstår det store bildet av hva organisasjonen egentlig holder på med:

Underviser: «Eh.. Ja.. jeg skjønner for så vidt at studentene blir forvirret. For vi prøver nok å utdanne dem for en annen skole enn den de har vært elev ved. Og det er naturlig at de kan bli forvirret da. Og jeg tror mange på en måte både aksepterer og skjønner i hvert fall langt på vei, den skolen de skal være lærer i. Men samtidig er det ikke lett å på en måte glemme eller legge fra seg den elevrollen en selv hadde.»

En fellesnevner for flere ansatte aktører er at de er opptatt av å understreke at studentene egentlig får det de skal under utdanningen. Utdanningen gitt dem det de offisielt har krav på, og eventuell kritikk studentene kan komme med er derfor ikke relevant. Studentene får selv skylden for ikke å ha som ikke har tilegnet seg kunnskapen de anklager utdanningen for å mangle:

Veileder: «Nei, og det er jo sånn generelt, og vi humrer jo litt av det, fordi de kan si at nei tilpasset opplæring, eller IOP og sånt, det har vi ikke hatt noe om, også kan vi gå inn og se på pensumlistene og se at det er en egen bok.»

Underviser: «Du kan godt oppleve å snakke med studenter og spør om, har dere hatt noe om: prikk prikk prikk, også sier de at det har de aldri hatt noe om det, også kan du gå og se på semesterplanen at det har de hatt, også kan du se på litteraturlistene at det har de absolutt hatt. Så det kommer jo an på tilstedeværelsen og om de er bevisste og.»

En underviser forteller at studentene ikke har forstått læringspotensialet i praksisen, og at de er mer opptatt av å fordele oppgaver og organisere seg, og tar mer lettvint på det teoretiske; Praksislærerne er de som får høyest legitimitet blant studentene, fordi det er de som representerer lærerrollen i skolen; Samtidig stiller ikke studentene strenge nok krav til seg selv og sin egen innsats. En annen underviser mener at studentene ikke er i stand til å reflektere når de vurderer sin utdanning, og kun svarer ut ifra om de liker eller ikke liker noe. Dette oppleves som et lite konstruktivt utgangspunkt for å utvikle undervisningsopplegget.

Studentene forventer å være ferdig utdannet når de er ferdige med utdanningen, noe de ansatte mener egentlig ikke stemmer. De skal utvikle sin profesjonalitet videre i yrket. Studentenes forventninger oppleves som problematiske når utdanningen ikke kan imøtekomme disse. En underviser understreker hvordan studentenes forståelse av yrket er begrenset:

«De får ikke det de tror de skal få. Også har de også (...) hva er det jeg bruker å kalle det da, en begrenset forståelse av hva læreryrket er. Og det er jo med på å påvirke det de forventer å få. Sånn at det er noen sånne onde sirkler. Jeg har også tenkt at vi kan ikke gi dem det de vil ha når de kommer inn, og når de går ut, så kan de heller ikke ha fått det de skal ha. Hehe. Fordi på alle arbeidsplasser må du lære når du kommer ut på arbeidsplassen. De har en forståelse av at de skal lære alt. De har en forståelse av at de skal kunne alt til å løse alle problemer. Og ser ikke.. de klarer ikke så tydelig å se at god teori, gode kunnskaper som skal gjøre meg i stand til å opptre med godt skjønn i utfordrende og vanskelige situasjoner.»

Gjennomgående fremstiller undervisere og veiledere det slik at lærerstudenten selv ikke vet hva han eller hun trenger fra utdanningen. Studentenes tilbakemeldinger anses derfor ikke som relevante for underviserne. Forestillingen om den irrasjonelle lærerstudenten overskygger de strukturelle hindringene som er innebygd i lærerutdanningen, og bidrar til å undergrave studentenes opplevelser av utfordringer med utdanningen.

8.3 Frafall som nødvendig utsilingsmekanisme

Fra politisk hold vises det ofte til at frafall fra høyere utdanning påfører samfunnet unødvendige kostnader (Regjeringen, 2016c). Frafall fra lærerutdanningene er også et tema som interesserer følgegruppa for lærerutdanningen (se eks Munthe m.fl., 2015: 45). Frafallet har ført til nye endringer for lærerutdanningen, blant annet gjennom skjerpede karakterkrav for å bli tatt opp til studiet (Regjeringen, 2017a), eller virkemidler som å slette deler av studielånet for de som fullfører utdanningen (Regjeringen, 2017c). Dette er tiltak som tar sikte på å redusere frafallet i lærerutdanningen. Høye frafallstall blir fra myndighetenes side forstått og behandlet som en utfordring lærerutdanningen må håndtere (Ramfjord, 2014). Forståelsen er basert på en økonomisk idé om at frafall er kostbart, og at det henger sammen med kvaliteten på utdanningen (NOKUT, 2016). Spørsmålet er ikke spesifikt for lærerutdanningen, men reflekterer en frafallsforståelse mer generelt, som handler om at studier som ikke fullføres, representerer uutnyttede samfunnsressurser (Kunnskapsdepartementet, 2016: 1). Ettersom frafallet i lærerutdanningen blir forstått som relativt høyt, blir dette også brukt som et argument for å gjøre strukturelle grep for å motvirke den negative trenden. Den økonomiske konnotasjonen understøttes av at termer som «kandidatproduksjon» og «kandidatvekst» brukes i de politiske dokumentene når det er tale om frafall (Kunnskapsdepartementet, 2016: 17-18).

I samtaler med lærerutdanningens aktører var frafall og skikkethet til yrket tema i en rekke av samtaler, men her med en annen type fortegn enn problemforståelsen den politiske input/output-modellen tilsier. I den offisielle versjonen er tilgangen til yrket regulert gjennom formelle instanser, som karakterkrav, skikkethetsvurdering som gjøres underveis i utdanningen, og ikke minst at kandidaten har bestått eksamen. Disse er lovregulerte og offisielle mekanismer. Samtidig opererer lærerutdannerne med en uoffisiell norm der frafall ses som en «naturlig» og langt på vei «nødvendig» del av lærerutdanningens utsiling av de som ikke passer til yrket. Disse fremstillingene angir lærerutdanningens normer om hva gode lærere er, og hvordan yrket bør utføres i skolen – og gir en pekepinn på hva som er definert innenfor og utenfor rammene for frafall slik det er politisk operasjonalisert i dag.

Enkelte studenter gir uttrykk for at spørsmål om skikkethet burde bli tillagt enda større vekt. Eksempelvis diskuterer en fokusgruppe hvordan det er viktig å være glad i barn for å arbeide i skolen. På denne måten forstår de, i likhet med lærerutdannerne, frafall som en nødvendig mekanisme for å sile ut de som ikke har det rette verdigrunnet for å være lærer i skolen. Flere uttrykker bekymring for hvorvidt skikkethetsvurdering egentlig er en god måte å sile ut kandidater på, og stiller spørsmål ved om den fanger opp de som ikke har rette holdninger eller forståelse av læreryrket. Spørsmålet om man passer til yrket blir i den byråkratiske og lovmessige behandlingen redusert til et spørsmål om brudd på regler, og fungerer som en slags sanksjon eller sikkerhetsventil. Undervisere understreker på sin side også dette når de gir uttrykk for at skikkethetsvurderingen kun er det offisielle virkemidlet for å sile folk ut fra yrket:

Underviser: «Skikkethetsvurdering den er jo veldig avgrenset og regulert. Der er det noen klare paragrafer som skal tilfredsstillers eller brytes [...] Det er jo ikke en vurdering i forhold til hvor god du er som lærer [...] det er ikke et redskap i forbindelse med utviklingen av mer eller mindre gode lærere. Det mener jeg at det ikke er. Det er mer som en kontroll. Eller en ytterpost.»

Informanten forteller videre at de fleste som faller fra, burde gjøre det allerede etter det første året. Skikkethetsvurderingen brukes kun på de studentene som ikke «tar veiledning», eller gjør grovere overtramp i praksis. En av lærerutdanningens veiledere angir at antallet tvilsmeldinger ikke reflekterer økningen i studenttallet, og tror dette tyder på at det er en viss underrapportering av tilfeller hvor enkelte studenter ikke burde kvalifiseres til yrket:

Veileder: «... jeg synes på en måte at det er for få meldinger som kommer inn, fordi jeg ser at det tallet, på antallet tvilsmeldinger som kommer inn har vært ganske stabilt, mens studenttallet nesten er doblet på vår utdanning de siste årene, så det er et eller annet som

har skjedd der. Om det handler om at det er flinke folk som kommer inn, eller.. det vet jeg ikke»

Begge disse ansattes beskrivelser illustrerer hvordan den byråkratiske silingen skilles fra frafall. Det er en mekanisme som bidrar til å sikre at de med de «rette» holdningene og egenskapene fullfører utdanningen. Gjennom veiledning eller ved at studentene selv oppdager at de ikke passer til yrket kan organisasjonen sikre seg at de som fullfører også har med seg et holdningsgrunnlag som representerer noen mer grunnleggende verdier om læreryrket. Det tyder på at det er en viss *avkobling* (Meyer og Rowan, 1977: 341) mellom det offisielle regelverk for utsiling, og de praksiser som gjennomføres for å sikre kvaliteten på de utdannede lærerne. Her opplever også de ansatte at det ikke er karakterer eller beståtte obligatoriske krav som er viktigst, men blant annet kandidatenes motivasjon og forståelser av hva det vil si å være en god lærer. Dette er en normativ konstruksjon som utfordrer den offisielle problemforståelsen av frafall. Det viser hvordan frafall fra utdanningen ikke nødvendigvis oppfattes som problematisk av de interne aktørene ved lærerutdanningen, ettersom det bidrar til å bekrefte noen av profesjonsverdiene de mener det er viktig at lærere representerer.

Flere ganger nevner studentene at det ikke holder å ha gode karakterer eller være faglig sterk, om man ikke mestrer den praktiske hverdagen som lærer. Her er det ikke primært akademiske ferdigheter som fremheves, men andre sosiale egenskaper. Vektleggingen er her på omsorg for barn og unge; evne til å samarbeide med andre; et solidarisk engasjement; evne til å se barna som individer; evne til ta på seg en oppofrende rolle; evne til planlegging og struktur, fleksibilitet i yrket; at man tar læreransvaret på alvor og er et godt forbilde for elevene.

Høyt frafall er i dette perspektivet ikke nødvendigvis problematisk, dersom det er de uskikkede som faller fra, og de riktige som blir igjen. Sett fra et slikt normativt profesjonsperspektiv er derfor lærerutdanningens frafall en mer eller mindre nødvendig utsilingsmekanisme som sikrer at det er de riktige kandidatene som får profesjonsgodkjenning. Spørsmålet om skikkethet og frafall er på denne måten uløselig knyttet sammen med spørsmålet om hvilke egenskaper det er ønskelig at de utdannede lærerne skal ha. Her blir studentenes egenskaper forstått som en indikator på hvilken type lærere de vil representere i skolen:

Underviser: «Vi kan ikke danne dem. Og jeg tar utgangspunkt i, og tenker, det gjør vi jo her, at det er ikke barneskole eller ungdomsskole vi driver. Det er et studium. De har valgt det selv. Og jeg synes det er grenser for hvor langt jeg kan prakke på dem en rolle. De må ta tak i den, de må ville det. Hvis ikke har jeg ikke tro på dem som lærere fremover.»

Underviseren trekker noen grenser mellom de iboende egenskapene studentene har, og det organisasjonen har mulighet til å påvirke. Dette indikerer at organisasjonen har noen begrensninger i hvordan de kan håndtere studenter som mangler samfunnsengasjement når de starter studiene, eller som i utgangspunktet ikke har motivasjon til å ta lærerrollen inn over seg.

Forståelsene som studentene og de ansatte uttrykker her, er ikke en del av den offisielle fortellingen om at frafall utelukkende er problematisk, og dermed må begrenses og håndteres. Frafall kan altså også være en nyttig med hensyn til å si ut hvem som har de rette egenskapene til å passe til å arbeide i skolen. De ulike fortellingene om frafall viser at frafallsdefinisjonene som brukes til å legitimere politiske tiltak ikke rommer forståelser av mer avansert samhandling, kommunikasjon og verdier i læreryrket og skolen. Frafall som en organisasjons ressurs er et perspektiv som ikke kan reguleres gjennom den nasjonale standardiseringen av lærerutdanningens rammer, og blir derfor en del av lærerutdanningens aktørers avkobling fra hvordan de bedriver undervisning eller samhandling med studenter. Frafall er et sammensatt fenomen og case som viser hvordan den nasjonale reguleringen kan gå på tvers av noen av de andre forståelsene som aktører omsetter i sin tolkning av lærerutdanningens formål.

8.4 Et byråkratisk perspektiv

Det byråkratiske perspektivet representerer en viktig billedlig case. I intervju med ansatte i Utdanningsdirektoratet, ble det utrettelig påpekt at de offisielt ikke har noe med lærerutdanningen å gjøre. Deres ansvar begrenser seg til å utforme læreplaner i grunnopplæringen i skolen i tråd med gjeldende lovverk. De refererte i intervjuet hyppig til formelle strukturer som var illustrert i deres eget interne organisasjonskart, og ønsket heller ikke å ytre seg utover det mandatet direktoratet har. Utdanningsdirektoratet har ingen formell kobling til lærerutdanningen, det er ikke deres mandat. Allikevel er det Utdanningsdirektoratet som har ansvar for veiledning av nyutdannede lærere i skolen.⁷⁶ Samtidig uttrykker informantene tydelige forventninger til at organisasjonene som tilbyr lærerutdanningen skal følge de rasjonaliserte organisasjonsrammene. Det byråkratiske perspektivet er her uttrykk for en institusjonalisert myte om den rasjonelle utdanningssektoren.

⁷⁶ Direktoratet lyser blant annet ut midler til veiledningsordninger for nyutdannede (Utdanningsdirektoratet 2018) og driver nettstedet nyutdannet.no

I Utdanningsdirektoratet er det først og fremst skolens samfunnsoppdrag som er i fokus. Dette defineres av de ansatte som et faglig oppdrag. De offisielle rammene for utdanningssektoren signaliserer på denne måten at andre deler av skolens virkeområde, er spørsmål som skal løses lokalt, og av den enkelte lærer. Dette kaller de for lokalt handlingsrom, og det er akseptabelt så lenge det ikke bryter med de definerte rammene:

Byråkrat: «Du kan jo si at vi jobber med å utvikle læreplaner, vi jobber med implementeringstiltak, og vi har også skoleutviklingstiltak. Nå kan jo ikke jeg snakke for lærerstudenter, men generelt når vi er ute og snakker med mange i sektor, ser vi jo at vi har en jobb å gjøre hele tiden. For å signalisere hva Kunnskapsløftet er, og hva dette krever av det lokale handlingsrommet [...], det må hele tiden kobles til styringsdokumentene. [...] vi jobber med å koble ting til den helheten og styringsdokumentene. Men det er krevende, og vi opplever vel at ikke alle i sektor gjør de koblingene bestendig»

Sitatet viser en forventning til at aktørene i skolen først og fremst skal ta utgangspunkt i styringsdokumentene når de som bevisste og rasjonelle aktører utfører de pålagte oppgavene. Denne aktørforståelsen er helt i tråd med hvordan individer forstås som ansvarlige for å gjennomføre organisasjoners mål, og derfor er eller burde være målrettede og rasjonelle aktører (Meyer, 2008: 792). Rasjonaliseringen av utdanningssektoren gir grobunn for en annen type forståelse av hva som er hensiktsmessig utdanningspolitikk. Makten statsapparatet har over både lærerprofesjonen og kunnskapsproduksjonen i skolen er vanskelig å bestride når den representerer en tung faglig og dessuten formalisert autoritet. Ideer om implementering av politiske målsetninger handler om å standardisere hvordan ting gjøres, også lokalt:

Byråkrat: «Jeg vil si da at min tanke er (...) den grundige evalueringen som vi har gjort av implementeringen av Kunnskapsløftet. Man var veldig tydelig på det, man var veldig enige om at skolene ikke har integrert det lokale læreplanarbeidet nok, og det er for store forskjeller. Så identifiserer man at skoleeiere og skoleledere ikke har god nok kompetanse [...] også snakker man om det kollektive læringsarbeidet hos lærerne, og lærernes kompetanse. Så man er på en måte enige om det bakteppet. [...] man har jo tilsyn som virkemiddel. Å kunne påvise avvik og sånt, men istedenfor å bare gjøre det som en myndighetsutøver, så har vi klare tiltak i større og større volum, som går på å støtte, og å gjøre skolene i stand til å løse oppdraget. De har ansvaret [...] Men i mer og mer tydelig grad, så hjelper vi skolen til å løse det oppdraget»

Standardisering blir her fremstilt som en løsning på problemer som oppstår når andre aktører som skoleeiere, - ledere og lærere ikke implementerer de gode politiske intensjoner Kunnskapsløftet representerer. «For store forskjeller» handler her om at den offisielle strukturen ikke er nok styrende ute i sektoren. Det byråkratiske perspektivet illustrerer hvordan

målstyringen utøver strukturell makt gjennom organiseringen når tilpasninger ikke passer inn i rammene for en rasjonalisert byråkratisk struktur. Her blir skolens aktører forstått som irrasjonelle aktører av Utdanningsdirektoratet når de ikke implementerer godt nok. Ideen er da at de gode intensjonene, det vil si formell struktur, mister sin effekt på veien. En grunnleggende underkjennelse av pedagogisk verdigrunnlag i organisasjonsmodellen for skolesektoren gjør at aktørene på grasrota i skolesystemet selv må løse dilemma mellom rasjonaliseringsmyter og verdibaserte myter.

I kjølvannet av ideene om sosial og økonomisk rasjonalisering skapes også ideer om at mennesker og grupper av mennesker bærer ansvaret for og kapasitetene til å gjennomføre organisasjonens mål (Meyer, 2010: 6). Dette oversettes til spørsmål om ansvar, eller *accountability*. Selv om vi finner mange av de samme ideene om hva en god organisasjon skal gjøre i utdanningspolitikken mer generelt, later det til å være flere fortellinger om hva lærerutdanningen skal gjøre, og hva skolesektoren skal gjøre. Her er synet på hva som skaper kvalitet i skolen spesielt interessant. Samtaler med Utdanningsdirektoratet viser at spørsmål om kvalitet sidestilles med ideen om tilsyn og vurdering:

Byråkrat: «Ja, du kan jo si at en ting vi har er jo læreplaner og styringsdokumenter og lov og forskrift da. Også har vi jo masse støttetiltak. Og støttetiltak er jo noe skolene kan velge å bruke. Og det gjør vi jo et skille. Det er jo ikke sånn at vi sier at alle skoler skal gjøre det, det kan ikke vi pålegge. Det er deres lokale handlingsrom. Men det er noe skolene og skoleeierne skal gjøre i forhold til kvalitetssystemet da, for å skape kvalitet skal de gjøre skolebaserte vurderinger, og skoleeier skal gjennomføre tilstandsrapport. Det er gjort en evaluering av tilstandsrapporter som jeg synes er ganske spennende, men som viser at man er mest opptatt av å sammenligne seg med andre, og tall og resultater. Men man er ikke så opptatt av å få i gang den analysen rundt det, det stiller man seg spørsmål ved. Hvorfor er resultatene som de er, og hva har vi gjort som er bra, og hvor er utfordringene våre? [...] det gjøres mye arbeid med disse tilstandsrapportene. Man må kanskje videreutvikle seg på det, men vi skiller mellom hva som er lovverk og sånt, og hva som er støtte, da. Og vi jobber med begge deler.»

Mens lærerutdanningen først og fremst svarer til Kunnskapsdepartementet gjennom Universitets- og høgskolerådet, samt NOKUT, er Utdanningsdirektoratet et kontrollorgan for skolen.⁷⁷ Den offisielle reguleringsstrukturen gjør at utdanningen og skolen svarer til ulike forventninger om hvilke mål de skal oppnå. Mens kvalitet i skolen tenkes i termer av rammeplanimplementering og elevresultater, er kvalitet i lærerutdanningen blant annet knyttet opp til faglig fordypning og gjennomstrømning.

⁷⁷ Se utdanningssektorens organisasjonskart på side 94.

Avpolitiseringsen av utdanningsfeltet, som har skjedd gjennom å ansette faglige eksperter, og ved å opprette en ytre etat som Utdanningsdirektoratet, gjør at makten segmenteres i de formelle strukturene av statens byråkrati. Kamper om lærerprofesjonen må forstås i lys av denne rasjonaliseringen av statsforvaltningen som oppfattes som en mer hensiktsmessig styring av utdanningen. Denne utviklingen mot en mer profesjonell styring av utdanningspolitikken skjer samtidig som utviklingen av resultatmål og rangeringer vinner frem som legitime kilder til evaluering av tingenes tilstand. Nasjonale prøver, PISA-tester, studiepoengproduksjon ved lærerutdanningen og gjennomstrømningstall blir dermed styrende prinsipper for utdanningssektoren, i tråd med økonomiske prinsipper om rasjonelle organisasjoner. Ideen om kunnskapsskolen representerer en politisk enighet om en skole med tydeligere læringsmål og klare faglige ambisjoner (Bergesen, 2006). Disse ideene gjør seg også gjeldende i lærerutdanningen som i økende grad reguleres av de samme styringsprinsippene for å sikre kvalitet, gjennomstrømning og for å sikre en jevn tilstrømming av kvalifiserte lærere til skolen. For aktørene i lærerutdanningen fremstår etter hvert denne politiske maktbalansen som naturlig og nødvendig, og det er kanskje derfor det er lite politisk debatt om den generelle retningen i norsk utdanningspolitikk. Samtidig kan lærere som profesjonsgruppe ha vanskeligheter med å samle seg om felles kulturelle og utdanningspolitiske spørsmål i en tid hvor rekrutteringen til læreryrket er i forandring.

Resultatet er en lærerutdanningspolitikk som segmenterer makten på toppen, og som styres gjennom legitim makt i sentralforvaltningen, på premisser som det er vanskelig å gjøre oppgjør mot. Adgang til yrket er et politisk definert spørsmål – læreren skal være statens forlengelse ut i skolen, derfor må profesjonen svare til de sentralt definerte formål. Kampen om lærerutdanningen blir på denne måten en maktkamp med bare én side, en moderne juggernaut (Giddens, 2010), som driver både skolen og lærerutdanningen i en retning som virker irreversibel. Lærerutdanningspolitikken gjennomsyres nå av en profesjonstankegang som på forhånd definerer hva som er problemet, og deretter løser det i et organisatorisk styringsperspektiv på læreryrket som er begrenset og ikke makter å inkludere pedagogiske verdier som representerer både motivasjon og profesjonsidentitet for lærere.

Intervjuet med ansatte i Utdanningsdirektoratet illustrerer noe grunnleggende i den eksisterende byråkratiske utdanningsstrukturen. Utdanningsdirektoratet som har ansvar for utviklingen av skolen, fokuserer alene på å identifisere problemer og iverksette tiltak. Spørsmål om lærerutdanningens innhold og organisering som åpenbart settes i sammenheng med skolens mål i utdanningspolitiske dokumenter (jmf. Kapittel 6), er i praksis avkoblet i den avpolitiserede

skolesektoren (jmf. Kapittel 5). I det spesialiserte utdanningssystemet er ansvaret fragmentert, og ingen tilsyn eller direktorat har ansvar for å vurdere helhet. Dette bidrar til å opprettholde definisjonsmakten hos Kunnskapsdepartementet som er sterkt påvirket av internasjonale organisasjonsforståelser. Dette viser også hvordan ideen om den rasjonelle organisasjon og de rasjonelle styringsverktøy er en dominerende forståelse i statsforvaltningen, hvor spørsmål om ansvar anses som mer sentralt enn hva konsekvensene av den eksisterende organiseringen er. I dette perspektivet blir læreren forstått som en byråkratisk rolle som skal utføre de skolepolitiske målsetninger.

8.5 Diskusjon: Avkobling og uoffisiell håndtering

Når en offisiell fortelling er at noe er problematisk, som studentenes faglige prestasjoner, handler det også om at det er en akseptert standard å bruke karakterer og gjennomføringsgrad som en indikator for hvorvidt utdanningen lykkes. Samtidig forteller det også en historie om hvilke institusjonelle rammer som oppleves som en trussel mot organisasjonens legitimitet.

Lærerutdanningen inneholder flere motsetninger. Teknisk standardisering av lærerutdanningens innhold står i kontrast til de relasjonelle verdiene lærerstudentene ofte ønsker å representere. Disse normative verdiene kan ikke på en enkel måte integreres i reformplaner og tekniske løsninger for hvordan utdanningen skal organiseres, og er derfor redusert til en del av et uoffisielt læringsprogram.

En annen motsetning er mellom teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap, hvor den sistnevnte kommer til uttrykk gjennom studentenes orientering mot skolen som en samhandlingsarena. Lærerutdanningen er på sin side først og fremst organisert ut ifra et faglig fokus. Et fokus på målstyring og økonomisk effektive læringsprosesser står imot et mer holistisk dannelsesperspektiv på barn og unges utvikling som usynliggjøres.

Lærerutdanningen og lærerutdannerne er tvunget til å forholde seg til tema og problemstillinger som defineres i statsforvaltningen for å opprettholde lærerutdanningens institusjonelle legitimitet. Studentene er på sin side primært orientert mot omsorgsverdier, en metodisk orientert didaktikk, og er skeptiske til en akademisk tung utdanning. Slik står de ansattes vurderinger av utdanningens innhold og struktur i et spenn mellom interne og eksterne forventninger som de møter ved sin arbeidsplass. Når studentene krever mer didaktikk, tettere oppfølging og gir tilbakemeldinger på hva de ønsker skal endres, må lærerutdanningen både ta

høyde for studentenes krav og myndighetenes krav om økt opptak av studenter, faglig styrking og spissing. Handlingsrommet til underviserne er allerede begrenset av de formelle strukturene i organisasjonen, og studentenes ønsker er derfor vanskelige å imøtekomme. Dette kan også være en mulig grunn til at studentene avfeies som irrasjonelle aktører.

Mye tyder på at de pågående reformer i retning av en sterkere faglig satsning på lærerutdanningen går på tvers av flere etablerte verdier som lærerstudentene vektlegger. Endringene av lærerutdanningens innhold, fra allmennlærer til grunnskolelærer med fagspesifikk og trinnsesifikk spesialisering, og nå videre mot integrerte masterløp, signaliserer at det er behov for å endre strukturen på utdanningen i en mer teoretisk fundert og akademisk retning.

Norsk utdanningspolitikk fremstår med en klar retning mot en nasjonalt standardisert utdanning med høy kvalitet, hvor kvalitet kun er definert ut ifra målbare standarder sett ifra et akademisk og fagtungt perspektiv. I analysene kommer det frem at den faglige tyngden, og den rasjonelle organiseringen som politikken sikter mot, står i kontrast til flere verdier som også er en del aktørenes forventninger til lærerutdanningen.

Kapittel 9 - Lærere utenfor skolen

9.1 Innledning

Tatt for gitt-sannheter som at frafall fra yrket utelukkende er et problem, eller at lærerutdanningen har lav kvalitet, handler om legitimitetskamper som foregår på politikens nivå og premisser. Mens for lav rekruttering til yrket gjerne blir definert som et samfunnsøkonomisk problem, kan lærerutdanningen også forstås som en individuell ressurs som kan omsettes i en rekke ulike sektorer i norsk arbeidsliv. Om vi tar utgangspunkt i de som av ulike grunner ikke arbeider som lærere i skolen, utfordres flere av de politiske antakelsene om en lærerutdanning i krise.

Kapitlet viser hvordan lærerutdanningen kan tilby en form for generisk kunnskap, som i samspill med andre etablerte bilder av læreres kompetanse gjør denne profesjonsgruppen attraktiv på arbeidsmarkedet. Dette utgjør en alternativ og mer nyansert forklaring på hvorfor mange lærere velger å arbeide utenfor skolesektoren.

Frafalls-statistikk brukes av ulike parter i den politiske diskusjonen om læreryrket. Det later til å være lite enighet om hvordan frafallstallene skal tolkes. I kjølvannet av problemkonstruksjonene om lærerutdanningen har det vokst frem ulike forestillinger om hvorfor lærere velger bort en karriere i skolen.

I dette kapitlet redegjør jeg innledningsvis for hvordan frafall er en politisk problemkonstruksjon med et strukturelt fokus. Deretter beskrives utvalget lærere i denne delen av analysen, etterfulgt av en redegjørelse for tre kategorier lærere med ulik fartstid i yrket. I analysen er fokuset på lærernes profesjonsidentitet, og hvordan informantene opplever utdanningen, læreryrkets status og hvordan de anvender lærerrollen i stillingene sine. Deretter handler et underkapittel om hvordan lærerne opplever at lærerutdanningen kan være kvalifiserende for andre yrker. Avslutningsvis diskuteres det hvordan en lærerutdanning kan være en individuell ressurs utenfor skolen.

9.2 Frafall som problemkonstruksjon

En fortelling om lærerne utenfor skolen, er at de potensielt kan begynne å jobbe i skolen igjen, gitt at arbeidsforholdene tilpasses. Her ser man på frafallet som et resultat av ulike «push»-effekter, hvor mistriivsel i yrket eller vanskelige arbeidsforhold er en del av årsaken til at mange

utdannede lærere velger å arbeide med andre ting enn de er utdannet til. Utdanningsforbundet uttaler eksempelvis at lite tid med enkeltelever og for store klasser er mulige årsaker til at lærere forlater yrket i skolen (Utdanningsforbundet, 2011). Lærere dyttes altså i dette perspektiver ut fra skolesektoren på grunn av urimelige rammevilkår i skolen. For å lokke lærere tilbake, uttaler de at lærere bør få bruke mer krefter i sine fag, og få mer tid til hver enkelt elev. Utdanningsforbundets uttalelse kom som følge av en rapport utført av TNS Gallup på oppdrag av Kunnskapsdepartementet med tittelen «Reservestyrken» (Zondag og Korsgaard, 2011). I denne rapporten fokuserte forskerne på hva det er som gjør at en del lærere ikke trives i skolen som arbeidsplass. Her undersøkte de hvilke motivasjonsfaktorer som finnes for å få folk som er i en slags *reservestyrke* til å ta jobb i skolen igjen. Ved å påvirke arbeidsforholdene i skolen, var oppskriften at man kan påvirke lærere slik at de søker tilbake til skolen som arbeidsplass – og dermed motvirke fremtidig lærermangel i skolen.

Et tema som har vært en gjenganger i diskusjoner om lærerutdanningens kvalitet, er overgangen mellom utdanningen og arbeidslivet som nyutdannet lærer. Utdanningsdirektoratet har fokusert på veiledning av nyutdannede i yrket, og iverksatt en rekke tiltak for at nyutdannede lærere skal få en veileder eller mentor når de får sin første jobb i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015b).⁷⁸ Tiltakene tok sikte på å lette på et profesjonelt praksissjokk for nyutdannede lærere, og var først og fremst økonomiske midler som skulle brukes i samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene og arbeidsgiver (Utdanningsdirektoratet, 2007: 4-5). Skoleeiere ble samtidig betraktet som ansvarlige for at de nyutdannede fikk den veiledningen og opplæringen de trengte (Ibid.: 5). Gjennom tettere bånd mellom skoler og lærerutdanningen, er fremdeles en forestilling at man kan skape en skole hvor elevene «lærer mer» (Regjeringen, 2017d). En ny strategi for lærerutdanningene tar sikte på å styrke utdanningene fremover mot år 2025, og fastholder at de seneste års politiske tiltak har vært nødvendige og relevante for sektoren (Regjeringen, 2017b). En sentral tanke er at styringen av lærerutdanningen skal gjøre overgangen til arbeidslivet lettere (Regjeringen, 2017d). De nyutdannede oppfattes som spesielt interessante, med behov for ekstra oppfølging slik at de mestrer overgangen fra studietilværelsen til arbeidslivet. Overordnet antas det at ved å integrere utdanningen tettere med skolen, kan man styrke kvaliteten i lærerutdanningen, og samtidig redusere noe av frafallet fra yrket.

⁷⁸ Disse ordningene er ikke lovfestet eller nasjonalt regulert, og gjennomføringen av slik veiledning er varierende på landsbasis (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Inspirert av disse forestillingene om overgangen fra arbeidsliv til skolesektoren, ble jeg interessert i å utforske mer hva som kjennetegnet lærere som arbeidet utenfor skolesektoren. På den ene siden er frafallet eller *bortvalget* fra yrket en etablert politisk indikator på problemer i utdanningen. Slike sannheter har blitt brukt for å legitimere blant annet økt opptak til utdanningen, samt andre endringer av utdanningens organisering og innhold.

Ulike aktører forstår overgangen til yrket som en viktig fase for å motvirke frafallet. Utdanningsforbundet er opptatt av lærernes arbeidsvilkår i skolesektoren, og bruker de samme indikatorene på at mange lærere arbeider utenfor skolen som begrunnelse for sine kampsaker.

Ser man på arbeidsledighetsstatistikken til NAV, viser det seg samtidig at grunnskolelærere og lærere i videregående i mindre grad enn andre yrkesgrupper er uten arbeid (Nav, 2017). Høye frafallstall kombinert med lave ledighetstall indikerer at lærerne som ikke arbeider i skolen er ansatt i andre sektorer. Det var derfor interessant å undersøke hvilke typer stillinger lærere arbeider i, og hvordan de beskriver årsaken til at de heller vil arbeide i andre sektorer enn i skolen. Lave ledighetstall i samspill med statistiske indikatorer som viser stort frafall, sannsynliggjør at lærernes kompetanse kan omsettes i andre deler av arbeidslivet. Jeg ville derfor undersøke hvordan disse lærerne opplevde skolesektoren og sin stilling og hvordan de kan omsette lærerutdanningen i et fleksibelt arbeidsmarked.

9.3 Utvalg og casing

Finnes det egentlig en reservestyrke av lærere? Hvem er i så fall lærerne som jobber i andre sektorer? Lærere som jobber utenfor undervisningssektoren er trolig en sammensatt gruppe, som kan bestå av lærere som ikke ønsker lærerjobb, som egentlig vil være lærere men forlater sektoren på grunn av misnøye, eller som ikke får jobb som lærer (Gunnes og Knudsen, 2015: 15). LÆRERMODs framskrivninger av lærermangel gjør ikke forskjell på disse kategoriene. Samtidig viser forskerne som arbeider med frafall at rundt 30 prosent av alle årsverk utført av de med lærerutdanning skjer utenfor sektoren (Ibid.: 21).

Frafallet fra yrket og forskning som viser at flere lærere forlater yrket etter få år (bla. a Tiplic m.fl., 2015) kan tyde på at det er problemer i sammenhengen mellom hvordan lærerutdanningen forbereder studentene til yrket og de arbeidsforhold og arbeidsvilkår som møter dem. Spørsmålet om frafall er et relevant bakteppe for teoretisk og empirisk å utforske hva utdanningen de facto inneholder av forberedende kompetanser, og hvordan disse alternativt kan

omsettes av lærerne selv. Hvordan institusjonelle forhold spiller inn på karrierevalgene som de utdannede lærerne tar, henger også sammen med opplevelsene de utdannede har av sine egne kvalifikasjoner og hvordan disse blir tolket og forstått av andre i yrkessammenheng.

Når frafallet fra yrket kan brukes som argument for at lærerutdanningen må styrkes, er det av interesse å utforske nærmere hva utdanningen kan og ikke kan tilby. Gitt de politiske fortellingene om at lærerne mangler fagfordypning eller at norsk lærerutdanning komparativt sett er dårlig organisert,⁷⁹ ønsket jeg derfor å utforske læreres kompetanse og profesjonsidentitet utenfor skolen.

Lærerne utenfor skolen representerer her en særegen case som speiler tilbake på både lærerutdanningen og skolen som organisasjon. Resultatene som presenteres i dette kapitlet bygger på informasjon fra 19 intervju av uteksaminerte lærere som ikke arbeidet i skolen. Disse ble blant annet bedt om å besvare spørsmål om utdanningsbakgrunn, og hvordan de kom inn på sitt nåværende karrierespor.⁸⁰ I tabell 2 presenteres en oversikt som angir litt av spennvidden i jobber som disse lærerne hadde i 2015.

Tabell 2: Utvalget lærere utenfor skolen, stillinger

- Sekretær hos advokatfirma
- Bank og forsikring
- Jobber med skoleforskning
- Offentlig institusjon – byråkrat
- Saksbehandler i NAV – stillingsregistrering
- Oversettelsesbyrå
- Kommunikasjonsstilling i hjelpeorganisasjon
- Leder for IKT-avdeling
- Gründer, entreprenørskap
- Kunderådgiver
- Flyvert
- Pedagogisk- Psykiatrisk Tjeneste
- Forsikring - markedsføring WEB-utvikling
- Pedagogisk rådgiver
- Produktansvarlig for IT-tjenester
- Pedagogisk kunstformidling
- Daglig leder, bemanningsbyrå
- Leder i ideell organisasjon
- Ekspeditør i butikk

⁷⁹ Som gjengitt i kapittel 6 om problemkonstruksjoner

⁸⁰ Se intervjuguide 6 i Appendix.

Informantene arbeidet innenfor ulike sektorer, i hovedsak i middelklassejobber. Felles for disse informantene var at fleste uttrykte at de trives i jobben utenfor skolen. Informantene består ikke av lærere som er mellom jobber, eller som er på tur til andre bransjer, men i relativt stabile livssituasjoner, også karrieremessig. Det var heller ingen som oppga at de hadde hatt problemer med arbeidsledighet eller å finne arbeid etter endt utdanning. Dette gjør trolig at alle har hatt et positivt møte med arbeidslivet og ikke aktivt går inn for å endre yrke. Informantene arbeider i stillinger hvor de føler at de får brukt sin kompetanse, og hvor det å ha en høyere utdanning kan representere et annet type gode. I de fleste stillingene i utvalget finnes det ingen spesifikk profesjonsutdanning som er aktuell for stillingen lærerne nå innehar. De har altså ikke erstattet en annen profesjonstype som økonomer eller barnevernspedagoger, men besitter stillinger hvor deres kompetanse kan være aktuell. En observasjon er at de fleste av dem som inngår i denne studien har relativt autonome stillinger som krever sosiale ferdigheter, enten i service, salg eller i lederstillinger.

Frafall fra yrket er ikke bare et resultat av at skolen og lærerutdanningene ikke lykkes som organisasjoner, det handler også om hvordan lærerens profesjonalitet kan omsettes basert på forestillinger om læreres egenskaper og kvalifikasjoner. I spørsmål om hvem lærerne utenfor skolen er, blir det relevant hvilke erfaringer de har med seg fra lærerutdanningen, men også hvilke organisasjoner de trer inn i når de omsetter sin profesjonalitet. Om vi ser på lærerutdanning som en form for profesjonskapital, handler profesjonaliteten om bevisste og ikke-bevisste strukturer som påvirker hvordan individene omsetter sin profesjonsforståelse i de sektorene av arbeidslivet de inngår i. Men siden lærerutdanningen er en type organisasjon de alle kommer fra, kan vi anta at de har med seg noen yrkesmessige og pedagogiske forståelser, faglige preferanser, og mer konkrete kompetanser som de benytter seg av i arbeidslivet.

Profesjonskompetansen til læreren er ikke nødvendigvis bare en avgrenset rolle som knyttes til skolesektoren (se eksempelvis Abbott, 1981, 1993; Abbott, 2014). Den overskrider etter hvert de historiske profesjongrensene som har preget lærerprofesjonens fremvekst. I skolen representerer læreren én type formalisert rolle eller agency, mens denne rollen kan forhandles på andre måter utenfor skolens organisering.

9.4 Ulik erfaring fra skolen

Ved å se på fortellingene om hvorfor de sluttet å arbeide som lærere i lys av arbeidserfaringen fra skolen, trer interessante funn frem. Lærerne som forlater skolen gjør dette av mange forskjellige årsaker. Det er først og fremst de med lengre arbeidserfaring fra skolesektoren som gjør dette som aktive valg. Lærerne som forlater skolen opplever heller at deres kompetanser som lærere kan brukes i andre sektorer. Felles for alle informantene er at de ikke har valgt bort en karriere i skolen på grunn av sine negative erfaringer. Deres karrierer bærer heller preg av at andre muligheter meldte seg som følge av at utdanningen gir en kompetanse som er relevant i flere yrker.

Basert på informantenes fortellinger om egen yrkeserfaring undersøkte jeg tre typer i utvalget; a) De som ikke har arbeidserfaring som lærere; b) de som har under fem års arbeidserfaring; c) de som har lang fartstid og over fem års arbeidserfaring fra yrket før de forlot skolen og lærerjobben. Denne inndelingen har blitt brukt til å sammenligne kategorier av informanter.

Fem av informantene hadde ikke vært innom skolesektoren etter endt utdanning.⁸¹ Flere havnet i andre stillinger på grunn av omstendigheter utenfor deres direkte kontroll. De har delvis benyttet andre muligheter som dukket opp underveis i utdanningen. En informant forteller om tilbud om fast stilling i en bedrift, en annen forteller om en mer spennende karrierebane utenfor skolen. Flere av de uten arbeidserfaring fra skolen fortsatte i deltidsstillinger de hadde under utdanningen:

«Det startet som en sommerjobb, men ble fullstilling da jeg var ferdig på lærerskolen. Jeg har mye relevant erfaring fra før. Jeg startet på lærerskolen fordi jeg ikke visste hva jeg ville studere. Utdanningen er jo universell, og kan brukes i alle slags mulige bransjer. Men jeg fant ut at jeg ville jobbe mer med voksenpedagogikk. Jeg hadde ikke motivasjon til å jobbe med små barn» (Informant U19.)

Utsagnet viser hvordan informanten opplever at utdanningen kan omsettes som en mer generisk kompetanse, som gir muligheter også uten arbeidserfaring fra skolen. Flere i den samme kategorien beskriver en mangel på utfordringer som lærer, slitsomme krav til planlegging og bekymringer for ansvar, samt byråkratiske oppgaver i skolen som årsaker til at de nå jobber med andre ting. Dette til tross for at de ikke har arbeidet i skolen etter endt utdanningsløp.

⁸¹ Yrkene som disse arbeider i er gründer, flyvert, byråkratisk stilling i offentlig instans, ekspeditør i butikk og daglig leder i et bemanningsselskap.

Den andre kategorien lærere har forlatt yrket etter noen års erfaring.⁸² Felles for dem er at de nå har en eller annen administrativ stilling, noen mer rutinepreget enn andre. Selv om litteraturen på overgangen til arbeidslivet fokuserer på et slags *praksissjokk* (Fransson, 2001; Hobson, Ashby, Malderez og Tomlinson, 2009; Smith, Ulvik og Helleve, 2013), er det lite som tyder på at disse oppfatter sitt bortvalg av skolen som direkte resultat av arbeidsvilkår. Noen nevner kombinasjonen jobb og familie, andre begrunner karriereendringene i et ønske om en annen karrierebane:

«Jeg ville utvikle meg» (Informant U2.)

«Jeg jobbet etter hvert mer som prosjektleder enn som pedagog. Da skiftet yrkesvalget.»
(Informant U15.)

Den siste kategorien, med lengre fartstid i yrket, består av sju lærere som har jobbet i yrket i mellom syv og atten år.⁸³ Blant disse lærerne uttrykkes det skepsis til skolens organisering og konsekvensene for lærerprofesjonen. De har tatt et mer aktivt skolepolitisk standpunkt, noe som har vært nødvendig for dem med tanke på at de har endret karrierespor etter lengre tid. Samtidig utgjør deres erfaringer også en form for kompetanse som omsettes i møte med nye yrkesutfordringer. Lærerne med lengst fartstid i yrket har flest negative karakteristikk for profesjonsarbeid i skolen:

«Jeg hadde konstant dårlig samvittighet. Lite overskudd etter jobb. Det er for lav lønn og for store klasser i skolen» (Informant U8.)

«Det er vanskelig å få til endring i skolen, og liten vilje til å prøve ut ny metodikk og arbeidstidsløsninger. Resten av skolen jeg jobbet på kjørte med "håndbrekket på"»
(Informant U9.)

I motsetning til fokuset i forskningslitteraturen på praksissjokket, finner jeg her at det er lærere med lang fartstid som forlater skolen på grunn av arbeidsvilkår. Det kan henge sammen med hvordan skolen har forandret seg gjennom deres utdanning og karriere. Forskjellene mellom

⁸² Lærerne med kort fartstid i utdanningssektoren jobber i dag med kunderådgivning og økonomi, bank og forsikring, som kunderådgiver i NAV, produktansvar for IT-tjenester, pedagogisk rådgiver, forsikring, markedsføring og web-utvikling og som sekretær i advokatfirma.

⁸³ Informantene i denne kategorien jobber i dag i oversettelsesbyrå, kommunikasjonsstilling i hjelpeorganisasjon, leder for studiestøttesystemer, som PhD-stipendiat, leder i ideell organisasjon, pedagogisk-psykiatrisk tjeneste og med pedagogisk kunstformidling. De har hatt flere ulike stillinger i skolen, og har også som følge av sin lange fartstid i skolen faglig bakgrunn fra andre utdanningsløp ved lærerutdanningen. Eksempelvis allmennlærerutdanning under tidligere reformer.

disse tre typene viser hvordan karrierebaner er et mye mer sammensatt fenomen enn at de forlater skolen på grunn av arbeidsbetingelser.

9.5 Profesjonsidentitet

Kampen om å definere hva en god lærer er beveger seg på kryss og tvers mellom et politisk diskursivt nivå, ned i klasserommet hvor lærerens oppgaver defineres av omliggende rammestrukturer og gjennom lærerens egen forståelse av hva ens samfunnsoppdrag er. Informantene omsetter erfaringer og tilbakemeldinger fra omgivelsene i andre yrkessituasjoner, og skaper en form for profesjonsidentitet knyttet til konkrete egenskaper og mer abstrakte oversettelser av hva de kan bidra med til arbeidsplassen sin.

9.5.1 Opplevelser av utdanningen

På spørsmål om de anser seg som en del av en reservestyrke av lærere, er ingen eksplisitte på at de ønsker seg tilbake til skolen. Flertallet av lærerne i denne delstudien forteller på en eller annen måte om hvordan de er fornøyde med utdanningen sin. Her taler flere om spesifikke ting de er fornøyde med, som eksempelvis at utdanningen har vært nyttig for å kunne ta en lederstilling, at lærerbakgrunnen gjør det lett å sette seg inn i nye ting, og fortellinger om at det var gode undervisere på lærerutdanningen. Noen beskriver en opplevelse av å være godt rustet til i jobbe i skolen.

Av fire stykker som forteller om en eller annen form for skuffelse fra utdanningen betegner én informant utdanningen som dårlig organisert, en annen påpeker hvordan det var problematisk at teori og praksis ikke hang sammen. De to øvrige savnet ulike innfallsvinkler til læring og mente fagdidaktikken var for svak. De negative utsagnene kommer fra informanter i alle de tre kategoriene med ulik erfaringslengde fra skolen. Ettersom det her later til at de fleste er godt fornøyd med utdanningen sin, og at de opplever den som både relevant og nyttig for det de driver med i dag, er det lite som tyder på at det er opplevde mangler i lærerutdanningen som gjør at informantene har valgt å forlate skolen som arbeidsplass. Svarene i utvalget som helhet bekrefter derfor ikke idéene om en mangelfull lærerutdanning eller et praksissjokk som gjør at lærerne velger å arbeide utenfor skolesektoren.

9.5.2 Læreryrkets status

Uavhengig av informantenes fartstid i skolen, framkommer utsagn om at lærernes status er for lav. Den eneste som eksplisitt forteller at han er stolt over utdannelsen og læreryrket nå er en av dem som ikke har erfaring fra læreryrket, og som arbeider i en gründer-bedrift. En av informantene med lang fartstid i yrket forteller om hvordan mange lærere klager på at de også må ta på seg roller som sosialarbeidere og psykologer. Vedkommende ønsket heller å være en god klasseromsleder, men opplevde at rammevilkårene i skolen ikke lengre la opp til dette. For at denne læreren skulle komme tilbake til yrket måtte lønna økes, rammevilkårene måtte bli bedre, og det måtte bli bedre læremateriell i skolen.

En annen informant med lengre fartstid i skolen sier: «*Hvis jeg skulle ha tatt jobb som lærer i dag skulle det ha vært under bedre betingelser, med større faglige utfordringer og muligheter og med bedre tid enn jeg opplevde da jeg jobbet som lærer*» (U16.) En av de uten fartstid i yrket er mer optimistisk på litt lengre sikt: «*[Læreryrket har] for lav status, men det er jo på vei opp. Lønna blir bedre. Det er mye som skal opp, så det blir spennende å se*» (U19.)

Når lærerne utenfor skolen forteller om yrkets status gjør de dette på noe ulike måter, basert på sin oppfatning av hvordan statusen til profesjonen er i samfunnet som helhet, og ikke nødvendigvis med bakgrunn i sine egne erfaringer fra skolen. Gjennomgående virker det som at utvalget er kritiske til lærerrollens behandling i offentligheten, noe som kan være en medvirkende årsak til at de nå foretrekker å være lærere utenfor skolen.

9.5.3 Speiling i lærerrollen

En del av det å forlate sektoren kan handle om å ta avstand fra yrket og profesjonen. Samtidig finner jeg at informantene finner andre måter å omsette sin kompetanse på i arbeidslivet. Flere speiler seg aktivt i lærerrollen til tross for at de nå arbeider med andre ting. Å speile seg i en rolle handler om å forstå seg selv gjennom hvordan man tror andre ser deg (Cooley, 1902). Et nyttig bakteppe her er såkalt *speilingsteori* (eks. Mead, 1934). Ved å speile seg i en lærerrolle kan informantene lage et bilde av seg selv som lærer, og knytte denne selvforståelsen opp mot noen egenskaper de opplever å ha i kraft av dette. Speiling blir en måte å omsette institusjonelle myter om lærerens egenskaper til sin egen situasjon. Således er det mulig å se på lærerbakgrunnen som en individuell og sosial ressurs som gir symbolsk verdi i møte med andre deler av arbeidslivet. På spørsmål om de ser på seg selv som lærere, eller om de får

tilbakemeldinger på at de har egenskaper som er forenelig med læreryrket, svarer de fleste at de gjør nettopp det.⁸⁴

Flere av utsagnene til informantene illustrerer hvordan en slik profesjonsidentitet kan være relevant i det øvrige arbeidsmarkedet. Blant annet kommer dette frem i fortellinger om hvordan deres pedagogiske bakgrunn er viktig i den nåværende stillingen, hvordan enkelte opplever å ha større interesse for andre mennesker samt egenskaper knyttet til det å være løsningsorientert. Andre opplever å ha et allment høyere kunnskapsnivå. En av informantene som aldri har arbeidet som lærer forteller: *«Jeg er god til å lære ifra meg. Jeg har drevet med kurs- og foredragsvirksomhet, og identifiserer meg som lærer. Andre ser på meg som kunnskapsrik, en naturlig leder og god til å improvisere»* (U9.) Det samme gjelder en informant i samme kategori som aldri har arbeidet i skolen: *«Ja, jeg er en veldig tydelig person. Prater tydelig og artikulerer godt. Det er stort sett jeg som må presentere når dette skal gjøres»* (U10.)

En annen lærer med lang fartstid i yrket beskriver noen av de samme egenskapene. Læreren får tilbakemelding fra omgivelsene på at lærerbakgrunnen er nyttig i stillingen vedkommende innehar nå: *«Ja [andre ser på meg som en lærer]. På grunn av formidlingsevne og som tilrettelegger. [Jeg er] trygg og rolig når jeg prater i forsamling, bruker klar stemme og sier ofte en ting på tre måter for at alle skal henge med»* (U12.)

En rekke utsagn fra informantene illustrerer hvordan en slik læreridentitet kan knyttes opp mot hva de mener de sitter igjen med, og hvordan de forholder seg til samfunnets konstruksjoner om lærere mer generelt når de forstår sin profesjonalitet utenfor skolesektoren.

I kategorien med lærere uten erfaring fra skolen, beskrives deres lærerkompetanse gjerne i termer av mer holistiske egenskaper som å holde foredrag og arbeide i team, samt et høyt kunnskapsnivå:

«Jeg har didaktisk og pedagogisk kompetanse, evne til å drive prosjekter og har mye allmennkunnskap» (U11.)

Videre er det interessant hvordan forståelse av læreregenskaper tilsynelatende endres gjennom erfaringer fra skoleverket. Blant lærerne med kortere fartstid forteller flere at de opplever å sitte

⁸⁴ 14 av de 19 har utsagn som er kategorisert som positiv i henhold til at de selv og/eller andre ser på dem som en lærer til tross for at de nå arbeider med noe annet.

igjen med spesifikke egenskaper knyttet til kommunikasjon, pedagogisk praksis, kunnskap, lederskap og refleksjon:

«Jeg tenker med pedagogiske øyne. Har allsidighet til å jobbe med forskjellige ting. Presentasjonsteknikk» (U2.)

«Jeg er lærertypen og prater mye og tar ofte styringen» (U13.)

Disse informantene er opptatt av at de behersker noen mer eller mindre rollespesifikke kompetanser som henger sammen med det å være en lærer, også utenfor skolen. I den siste kategorien av lærere med lang erfaring fra yrket er det et enda større fokus på samarbeid og lederskap, i tillegg til at en av informantene nevner improvisasjon som en relevant egenskap:

«Jeg er god til å improvisere, god til å lese hva som skjer i en gruppe mennesker, og har ydmykhet for hva som skjer når mennesker skal samhandle, lære og utvikle seg» (U8.)

«Vi (lærere) er småledere som organiserer, tilrettelegger, ser den enkelte og kan følge opp saker. Formidling, tilrettelegging, samarbeid, være i forkant, se alle, kan alltid alle navn på de som deltar på mine seminarer. Vi har taleteknikk og holder timeplanen» (U12.)

Alle tre kategoriene beskriver altså positive egenskaper knyttet til det å ha en lærerrolle enten fra utdanningen eller som erfaring. Kanskje er det derfor slik at noen av disse egenskapene blir mer tydelige for lærere over tid, og at de som forlater yrket etter mange års erfaring derfor mener seg enda bedre rustet til å kunne ta en jobb i andre sektorer. Det er også mulig at flere av egenskapene som assosieres med lærere utvikles over tid mens man jobber i skolen. Som nevnt ovenfor kjennetegnes også lærerne med lengre fartstid av at de nå innehar stillinger hvor de kan få brukt sine pedagogiske erfaringer i samarbeid med andre, eller som ledere. Gjennom det erfaringsgrunnlaget de har, tilskriver de sine profesjonelle egenskaper til lærerutdanningen, og til den erfaring de har gjort seg fra arbeidslivet.

Selv om flere av informantene gir uttrykk for at læreren har for lav status i samfunnet, er altså de fleste fornøyde med kompetansen sin. Dette kommer særlig godt fram når informantene beskriver sine egenskaper. Disse beskrivelsene utgjør en lang liste som lærere kan ha med seg i ryggsekken. Det er samtidig en viss variasjon i hvordan disse egenskapene forstås som generelle eller individuelle trekk, noe som illustrerer kompleksiteten i hvordan lærere utenfor skolen kan omsette sin profesjonsforståelse.

Gjennomgående nevner mange evne til å presentere, kommunikasjon og ulike former for samarbeid og lederskap. Disse forståelsene representerer myter om læreres kompetanse som kan omformes til symbolske egenskaper i andre deler av arbeidslivet; noe som gjør dem til attraktive arbeidstakere. Ideer om hva lærerrollen rommer og krever av kvaliteter overskrider derfor skolen som profesjonsarena. Lærerutdanningen gir på denne måten både en form for profesjonsgodkjenning, men også en mer generisk form for *lærerkapital* som utenfor skolen også representerer nyttig kompetanse.

9.6 Arbeidsmarkedet for lærere

Et annet aspekt undersøkt her er hvorvidt lærerne vil anbefale utdanningen til andre. Av de 19 som arbeider utenfor skolen er det bare to som sier at de ikke vil anbefale andre å ta lærerutdanning. Begge disse har kortere erfaring fra skolen, og forteller at de ikke er fornøyde med kvaliteten på utdanningen. De uttrykker begge bekymring for at statusen til læreren er for lav i samfunnet og i skolen. Ni informanter er derimot utelukkende positive til å anbefale utdanningen til andre. Dette viser hvordan disse lærerne ser på utdanningen som en anvendelig ressurs. De resterende åtte er samtidig mer ambivalente i sine svar, men peker på hvordan lærerutdanningen skal sikre gode kandidater til å arbeide i skolen. Det kan blant annet henge sammen med hvordan karrierevalgene utenfor skolen oppleves av den enkelte som et individuelt valg, fremfor et mer strukturelt fenomen slik det behandles her.

Eksempelvis sier informant U7 som har fem års arbeidserfaring fra skolen at: *«Det kommer an på personen. Det er ikke alle som passer til yrket. De som lever og ånder for barn bør ta utdanningen. Lærerrollen handler like mye om oppdragerrollen som kunnskapsformidling.»* Her deler informanten synet på lærerutdanningen utelukkende som profesjonsrelevant – og reflekterer derfor ut ifra hvilke egenskaper en god lærer i skolen bør ha.

Denne ideen om læreres egenskaper deles av informant U10, som ikke har jobbet i skolen etter utdanningen, men som sier:

«Man trenger alltid lærere som er utdannet i skoleverket. Men det passer ikke for alle å undervise barn i skolen. Man må like mennesker og ha et genuint ønske om å være lærer for å gjøre en forskjell.»

Videre forteller informant U16, som har flere enn fem års fartstid som lærer i ulike stillinger, at: *«Hvis de er dedikerte [kan de jobbe i skolen]. Ikke som en plan B. Barn og unge er fremtida,*

og i mange tilfeller [er de] prisgitt den læreren de får tildelt, noe som kan ha store konsekvenser for deres liv.» Dette viser at idéen om lærerens «genuine» interesse for yrket går på tvers av lærernes tidligere erfaringer, og at forestillingen om hva lærerens oppgaver bør være, er normative spørsmål som ikke nødvendigvis er erfaringsbasert, men profesjonsforestillinger som påvirker synet på yrket i mer generelle termer.

Informant U17 som ikke har noen fartstid i yrket, mener også at statusen til yrket er for lav, og fremhever motivasjon til å arbeide med barn som en nøkkelfaktor for å skulle jobbe i skolen: «Ja, til de som passer til det, men ikke uten forbehold. Dersom kallet er stort nok til at man tåler en helt ok lønn, lite prestisje, en begrenset karrierestige og ønsker å arbeide med barn eller ungdom.» På samme måte som frafall ved utdanningen er en utsiling fra yrket,⁸⁵ virker det også som at lærere utenfor sektoren er opptatte av at de som faktisk anvender utdanningen i skolesektoren har den «riktige motivasjonen». Dette bidrar til å skape et omriss av noen mer normative grensedragninger hvor lærere både innenfor og utenfor sektoren er opptatte av at skolen skal være en trygg oppvekstarena for barn og unge, og tenker dette som lærerens ansvar.

Det nyinstitusjonelle rammeverket forteller oss at en organisasjon utenfor skolen, som eksempelvis en bank eller et flyselskap, også har forestillinger om hva deres offisielle formål er. I møte med en annen organisasjonskontekst kan det å ha bakgrunn fra lærerutdanningen og skolesektoren gi arbeidsgiver og kolleger assosiasjoner knyttet til de former for aktiviteter som en lærer må mestre i skolen. Egenskapene ved en lærer representerer derfor noe mer symbolsk. Dette kan ses som en kryssfelt-logikk (Lingard og Rawolle, 2004; Rawolle, 2005), hvor enkelte av informantenes egenskaper gir nytt innhold i en annen arbeidslivskontekst.

Majoriteten av informanter forteller at de på en eller annen måte opplever at utdanningen gir dem noen fortrinn i det øvrige arbeidsmarkedet. Det er kun én informant som er uenig i dette. Vedkommende er en av lærerne med lang fartstid i skolesektoren:

«Dessverre synes jeg at lærerne blir pratet ned i arbeidslivet. Vi har bare allmennkunnskap, og kan litt om alt, men har ikke noen fordypning. Selv er jeg god på formidling, tilrettelegging, samarbeid og å være i forkant - jeg har blikk for alle, og jeg kan alltid navnet på alle på mine arrangementer» (U12.)

Selv om informanten gir uttrykk for at lærerutdanningen ikke gir noen fortinn, later det allikevel til at vedkommende opplever å inneha noen egenskaper som er nyttige i sin stilling. Informanten

⁸⁵ Se delkapittel 8.3 *Frafall som nødvendig utsilingsmekanisme*

har nå en kommunikasjonsstilling i en frivillig organisasjon, og trives godt. Flere av informantene snakker heller om de personlige egenskapene de opplever å inneha, og gjengangere er gjerne slike egenskaper nevnt i forrige avsnitt om lærerrollen, som kan assosieres med læreryrket. De erfarer at det er overføringsverdi mellom deres utdanningsbakgrunn og deres nåværende arbeidssituasjon. Samtidig fremstår disse som individuelle egenskaper for informantene selv.

Mens tre av informantene uttrykker at de ikke tror lærerutdanningen i seg selv er noen garanti for at man får seg en jobb, er de øvrige opptatte av at lærerutdanningen gir dem noen fortrinn. Flere forteller at det å ha lærerutdanning kan gi en form for *godkjentstempel*. Ved å tilskrive lærere mer generelle kompetanser, oppfattes de som en del av en profesjonsgruppe som uavhengig av sin arbeidslivstilknytning kan omsette sine profesjonelle egenskaper:

U2: «[Jeg] føler den er veldig anvendelig, utdanningen gir respekt»

U3: «Man er veldig tilpasningsdyktig som lærer, både til kolleger og til elever.»

Andre fokuserer mer på de egenskaper og særegenheter de selv opplever å ha på grunn av sin utdanningsbakgrunn:

U6: «Jeg mener at med å snakke med folk, voksne og barn, så har jeg en fordel. Jeg har også lært en del om å sette mål og legge kortsiktige og langsiktige planer som jeg har nytte av. Andre mener nok at jeg skriver greit og at jeg kommuniserer godt med de fleste av våre målgrupper.»

U7: «Jeg har et høyt nivå av allmennkunnskap og fokus på at alt kan læres med riktig innstilling, innsats og tidsperspektiv.»

Et gjennomgående mønster er at lærerne opplever at lærerutdanningen har gitt dem kvalifikasjoner som er relevant i ulike deler av arbeidslivet. Flere av disse egenskapene går igjen, blant annet evne til å organisere, kommunisere og samarbeide. Slike karaktertrekk kan være tilegnet og utviklet gjennom utdanningen. Dette er egenskaper som kan være relevant i mange yrker samtidig som de kan knyttes opp mot lærerens rolle i skolen – noe som trolig forsterker selvfølelsen på disse områdene hos de som opplever å få anerkjennelse for sin bakgrunn som utdannede lærere. Disse narrative viser hvordan lærere utenfor skolen kan føle

at de får utnyttet sin kompetanse på en tilfredsstillende måte i de jobbene de har nå. Derfor oppfatter de seg heller ikke som del av en reservestyrke av lærere.

Flere av lærerne utenfor skolen beskriver altså utdanningen som relevant og god. De opplever at utdanningen er kvalifiserende til andre jobber, selv om det offisielt er tenkt som en ren profesjonsutdannelse. Det tyder på at lærerutdanningen gir dem relevant kompetanse som kan omsettes utenfor skolens organisering.

9.7 Diskusjon: Politisk problem eller individuell ressurs?

Lærerne som lykkes utenfor skolen utfordrer forestillingen om lærerutdanningen som en ren profesjonsutdannelse. Kunnskap og egenskaper ervervet i utdanningen kan omsettes på en rekke ulike måter i arbeidslivet. Deres forståelser av arbeidsmarkedet for lærere viser at de både oppfatter sin kompetanse som en kilde til legitim autoritet, samtidig som de fremdeles er opptatt av lærerprofesjonens normative kjerneegenskaper og verdier. Dette kan være fordi de heller speiler seg i lærerprofesjonen som en del av skolen.

Det eksisterer ikke noe nettverk eller relasjoner mellom lærere som velger å arbeide utenfor skolen. Deres karrierebaner fremstår for dem selv som individuelle og situasjonelle valg. Lærerne har en likevel fellestrekk som gjør de mer interessante enn bare frafallsstatistikk. Blant annet ved at de reflekterer normative forestillinger og institusjonaliserte myter om læreres kompetanse. Dette viser at lærerutdanningen skaper kvalifikasjoner utover den offisielle forståelsen av profesjonsutøvelse og lærerproduksjon.

Til tross for dette fokuset har lærerutdanningen også en dannende karakter, som gir status og muligheter utover det som er tiltenkt fra politisk hold. Disse alternative bruksområdene for lærerutdanningen viser et kunnskapsgap mellom utdanningen i et styringsperspektiv, og de uoffisielle bruksområdene som finnes i samfunnet. Dette er underkommunisert i den eksisterende forskningen på området. Samtidig kan lærerne utenfor skolen illustrere hvordan ideene om læreren går på tvers av institusjoner, og ikke behøver å ha institusjonell tilknytning til stat eller skole.

Når lærerne opplever at de kan omsette sin profesjonalitet på andre måter, er de ikke spesielt opptatt av skolens samfunnsoppdrag. De ser hvordan utdanningen gir dem nyttige verktøy og symbolske egenskaper de kan ta med seg inn i andre stillinger.

Dette peker på begrensninger ved å stemple lærerutdanningen som mangelfull og ved å operere med et unyansert problemfokus på lærernes bortvalg av en karriere i skolen. Utdanningen er nyttig på en andre måter, og symboliserer også andre muligheter allerede når man starter et utdanningsløp ved lærerutdanningen. Kanskje har derfor ikke alle som starter ved og fullfører utdanningen heller ambisjoner om å jobbe i skolen.

Lærere utenfor skolesektoren viser at de ikke nødvendigvis søker å forlate skolen som arbeidsplass. De finner snarere andre måter å omsette utdanningen sin på hvor de finner bruk for sine sosiale- og kommunikasjonsferdigheter, samt lederegenskaper. I et fleksibelt arbeidsmarked representerer læreren kanskje en mer generisk og oversettbar kompetanse enn mange andre utdanninger.

Kapittel 10 - Profesjonalitet, rolleforventninger og kompetanseoversetting for nyutdannede lærere

10.1 Innledning

I oppfølgingen av de nyutdannede lærerne ble det samlet ytterligere informasjon gjennom skriftlige refleksjoner helt i slutten av studietiden.⁸⁶ Her var jeg ute etter deres betraktninger om hva de opplevde som det viktigste ved lærerutdanningen og hvordan de opplevde å være rustet for arbeidslivet. De fremstiller således normer som inngår i den skjulte profesjonsforberedelsen som lærerutdanningen også orienterer seg rundt. Informantene ble deretter fulgt opp ett år senere,⁸⁷ hvor de blant annet fortalte om møtet med arbeidslivet som nyutdannet.

Som det fremgikk i kapittel 8 om institusjonelle tilpasninger, er lærerstudenten stemplet som en irrasjonell aktør av utdanningssystemet og av underviserne. Dette narrativet inneholder en idé om at studentene ikke vet sitt eget beste. Lærerutdanningen styres av eksterne reformer og ideer om hvordan læreren kan gjøres til et nyttig virkemiddel for å nå skolepolitiske mål om å heve prestasjoner og resultater hos norske elever (Regjeringen, 2014, 2016a, 2017b). Samtidig viser satsninger på mentor-ordningene fra utdanningsdirektoratet at de nyutdannede er identifisert som en viktig gruppe for å motvirke frafall fra yrket (Utdanningsdirektoratet, 2007, 2015b, 2016b). Det kan være vanskelig å ta seg arbeid i skolen etter flere år i andre stillinger. Dette gjelder spesielt i en tid hvor kravene til formell kompetanse er i kontinuerlig endring (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Lærerprofesjonens historiske utvikling viser at det er ulike interesser som til enhver tid spiller inn på hvordan dens status og autonomi skapes i skolen. Samtidig er ideene om hva lærerne skal kunne stadig under revisjon. Endringene fra en allmennlærerutdanning (ALU, 1999) til grunnskolelærerutdanning (FOR-2010-03-01-295; FOR-2016-06-07-861) og nå til masterutdanning (Regjeringen, 2016a) viser hvordan dette er en pågående prosess som styres av politiske forestillinger om hva lærerne bør kunne for å ivareta samfunnsoppdraget profesjonen har i skolen.

Hvordan studentene selv opplever at de er rustet til arbeidslivet handler ikke bare om hva lærerutdanningen er god og mindre god til, men hvilke forventninger de har til både utdanningen og yrket. Disse ideene kan ikke forstås som objektive dimensjoner, men forhandlinger mellom ulike perspektiv på hva læreren skal kunne og utrette i skolen.

⁸⁶ E-post er tilgjengelig i Appendix som vedlegg 2.

⁸⁷ Spørreskjema 1 i appendix.

Studentenes forståelse av seg selv som profesjonelle lærere er en egen form for konstruksjon som svarer til noen rolleforventninger som skapes i møtet mellom offisielle og uoffisielle myter om læreren, knyttet til både lærerutdanningens formål og skolens forventninger til hva de skal kunne når de tar en stilling som nyutdannet lærer. Det er samtidig variasjon i hvordan studentene orienterer seg mellom teoretiske og faglige fokus på den ene siden og hverdagslivet i skolen som representerer praksisfeltet på den andre siden. Denne oversettingen er særlig viktig for å se på møtet mellom teori og praksis, mellom profesjonell kapital og organisasjonenes omsetning og tilpasning til samfunnsoppdraget.

I dette kapitlet analyseres lærernes tilpasninger til skolen. I neste delkapittel gjennomgås lærernes normforståelser ved å se på deres skriftlige fortellinger om forventninger og usikkerheter knyttet til hva de kan forvente seg og hva de skal utrette som lærere. Deretter analyseres deres møte med skolen som arbeidsplass hvor vi ser på hvilke utfordringer de nyutdannede faktisk møtte på i sitt første år som profesjonell lærer. Avslutningsvis diskuteres utfordringene lærerne møter på mellom en utdanning hvor et faglig fokus står sterkt, og en skole som fremdeles forventer at grunnskolelærerne skal ha den samme faglige bredden som allmennlærerne. Det første året i yrket handler for mange om å bygge broer mellom de løse koblingene som eksisterer på grunn av de ulike institusjonelle omgivelser og styringslogikker som finnes i skolen og i lærerutdanningen. Den politiske konstruksjonen av faglig styrking av lærerutdanningen reflekterer ikke de største utfordringene lærerne opplever i skolen. Lærerne må derfor avkoble sine praksiser fra de offisielle mytene om en god lærerutdanning.

10.2 Normforståelser fra lærerutdanningen

Et viktig spørsmål om lærerutdanningens organisering er om den forbereder studentene på arbeidslivet i skolen etter at de er ferdige. For å opprettholde sin legitimitet, må lærerutdanningen svare på de institusjonelle forventningene knyttet til organisasjonens formål, blant annet ved å tilpasse seg eksternt legitimitetspress for å opprettholde et inntrykk av at den svarer til skolens behov. En grunnleggende forutsetning for denne legitimiteten er blant annet at studenter som går ut fra lærerutdanningene har noenlunde lik kompetanse, og kan ta samme typer stillinger som andre med tilsvarende utdanningsbakgrunn. På denne måten kan skoleledere og skoleeiere stole på at en arbeidssøker som har de offisielle profesjonspapirene i orden også svarer til egenskaper som kvalifiserer til arbeid i skolen.

10.2.1 Forberedt til hva?

I likhet med i fokusgruppeintervjuene viser studentene forskjellig omsorgsorientering i sine skriftlige refleksjoner, noe som forsterker bildet av en miskjent relasjonell kompetanse. Fokuset på lærerens ansvar for barns vel og ve er mer fremtredende i gruppen av bachelorstudenter. Temaet gis ikke samme vektlegging av lektorstudenter og masterstudenter. Denne forskjellen viser at de ulike lærerkategoriene i utvalget har noe forskjellig fokus i sin profesjonstilnærming før de forlater utdanningen. Det kan handle om forskjellige fokus ved utdanningenes forståelse av et samfunnsoppdrag i skolen, eller at studentene søker seg inn på studiene med ulike motivasjon.⁸⁸ I det følgende sitatet forteller læreren om hvordan hun har forandret innstillingen sin til skolen gjennom utdanningen, og har gått over til å fokusere på elevenes trivsel:

«Ved mitt første år av studiet på [lærerutdanningen] gikk jeg inn med en innstilling om at jeg skulle "gjøre skolen bedre" og "hjelp alle", men etter både vikarerfaringer og praksiserfaringer så har jeg skjønnet at "lille meg" ikke kan forandre hele skolen, - men jeg kan gjøre skoledagen og ukedagene lettere for de elevene jeg er med, og det gir meg mye.»
(Marthe)

Et viktig fokus for flere av informantene er den relasjonelle kompetansen. Profesjonell omsorg og relasjonsbygging fremstår som en viktig verdi for studentene, som ønsker å gå inn i lærergjærningen med eleven som aktør i fokus, fremfor skolen som målrettet og politisk organisasjon.

Lærerstudentenes syn på egne kvalifikasjoner henger sammen med forventninger til hvorvidt man skal utvikle seg videre i yrket. Lærernes refleksjoner viser videre at det er ulike ideer om kompetanseutvikling mellom grunnskolelærerne og lektorene fra universitetet. Flere av grunnskolelærerne gir uttrykk for at de er usikre på overgangen til skolen. Birgitte forteller eksempelvis at hun har hull i sin kompetanse, og at utdanningen derfor er mangelfull:

«Jeg føler absolutt ikke at jeg er forberedt på å være lærer. Det er mange jeg har snakket med som føler det slik. Selv har jeg jobbet som vikar det siste semesteret, og har slik oppdaget at det finnes mange hull i min kompetanse, som jeg synes lærerskolen burde ha forberedt meg på. Det er mye enklere å fortelle om de manglene jeg har, enn hva jeg har lært.»
(Birgitte)

⁸⁸ I spørreundersøkelsen oppgir eksempelvis ingen av lektorene at de ville bli lærere fordi de er interesserte i barn, mens en stor overvekt av de øvrige lærerne er svært enig eller litt enig i denne påstanden. Jmfr spørsmål 2.3.e i spørreskjema 1 i appendix.

Oda forteller at hun er trygg på undervisningen, men at det er de andre aspektene ved yrket hun opplever som utfordrende:

«I forhold til hvor rustet jeg føler meg for arbeidslivet, så er det litt blandede følelser. Jo, på den ene siden så er jeg veldig klar for nye utfordringer og veldig klar for å utvikle meg selv som lærer. Jeg er trygg på arbeidet jeg gjør i forhold til undervisningsdelen, for dette har vi jo blitt drilla på i 4 år på lærerskolen. Men når det gjelder alt det andre som hører til som foreldremøter, generell kontakt med foreldre, rapportering, kontakt med ulike instanser ol., så føler jeg meg overhode ikke rustet.»

(Oda)

Den største usikkerheten hos flere av grunnskolelærerne later å være relatert til de praktiske oppgavene de vet de må mestre i arbeidslivet, men som de mener lærerutdanningen ikke fokuserer like mye på. De politiske problemdiskursene viser hvordan man tenker seg at lærerstudentenes faglige styrke og fordypning er en av de viktigste kildene til lærerutdanningens eksterne legitimitet når skolens mål blir oversatt til lærerutdanningens problemer uten videre refleksjon (jamfør kapittel 6). På samme måte som samfunnsoppdraget til skolen og læreren her fremstår som flertydig for lærerutdanningens ulike aktører, er det også en usikkerhet hos mange av studentene knyttet til hva de kan forvente seg i sine første år som lærere. Her finner jeg en rekke ulike strategier for å tilnærme seg et nytt institusjonelt landskap og praksisfelt i skolen:

«Akkurat for øyeblikket har jeg forventninger om å «gå på veggen» opptil flere ganger i uka. [...] Jeg føler at jeg har et godt utgangspunkt for videre utvikling i yrket, men ser allerede nå at det er mange ting jeg ikke har den fjerneste aning om hvordan fungerer. [...] Jeg tror og føler selv at jeg som person er rustet «nok» for å sette i gang som lærer. Selv om jeg er fullstendig klar over at jeg er nybegynner, og vil ha masse igjen å lære.»

(Sofie)

Sofie forventer at overgangen vil bli vanskelig, og regner med at hun skal lære mer når hun går ut i yrket. På denne måten unngår hun også å se på sin profesjonelle kompetanse som mangelfull eller problematisk, selv om hun påpeker at det er mange ting hun enda ikke vet nok om. En annen student fra grunnskolelærerutdanningen fremhever at hun skal fortsette læringen i yrket, og viser en relativt dynamisk forståelse av læreryrket i skolen:

«Gjennom lærerutdanningen har jeg blitt mer rustet for arbeidslivet innen pedagogikk og undervisning. Allikevel opplever jeg det slik at man aldri blir ferdigutlært lærer, da både samfunnet endres, ingen elever er like, samt at den pedagogiske og didaktiske forskningen vil kunne utvides og forandres undervegs.» (Miriam)

Studentene som kommer fra studieprogrammene som vektlegger spesialisering i enda høyere grad, ved lektorutdanningen eller masterprogrammet fra lærerutdanningen, er mer tilbøyelige til å uttrykke at de har god ballast med seg faglig sett, og at de skal utvikle seg videre i møte med yrket. Dette kan også henge sammen med hvordan masterutdanningene gir relativt sett høyere sosial status i både skolen og samfunnet for øvrig, fordi denne gruppen lærere innehar en spesialisert fagkompetanse som etterspørres politisk. Ida-Helen forteller om hvordan hun føler seg klar for arbeidslivet, samtidig som hun forventer å skulle utvikle seg videre i arbeidslivet:

«Jeg føler meg klar for arbeidslivet og godt rustet. Samtidig vet jeg godt at jeg ikke er ferdig utlært, læringskurven kommer til å være bratt de første årene. Jeg føler meg klar fordi mye av det jeg ikke kan nå må jeg lære gjennom det å ha mine egne elever, foreldre og det å være lærer. Lærerstudiet er trygt og godt nå, men skal man utvikle seg mer må man ut i virkeligheten, før man igjen en dag behøver å komme tilbake til skolebenken igjennom kurs og etterutdanning.»
(Ida-Helen)

Et viktig skille som både Ida-Helen og flere andre lærerstudenter gjør, er å skille mellom den praksisen de hadde under utdanning, og skolehverdagen som en annen «virkelighet». Praksisen og erfaringene de har gjort seg igjennom utdanningen representerer i dette bildet ikke yrket slik det kommer til å bli når de selv står der med ansvaret. Denne virkeligheten er en ny organisasjonsvirkelighet, og en ny rolle som studentene aktivt speiler seg i. En slik deling av hva lærerutdanningen kan tilby og konstruksjonen av «uvirkelig profesjonstrening» understreker hvordan studentene i større grad er orientert mot de praktiske aspektene ved læreryrket. Dette kan kanskje ses som en egen tilpasningsstrategi, hvor det å være tilpasningsdyktig til en ny kontekst og nye rolleansvar i skolen gjør at studentene i mindre grad er opphengt i hva de skal kunne formelt sett. Denne konstruksjonen, eller snarere dekonstruksjonen, av den generelle lærerkompetansen representerer enda en form for avkobling (Meyer og Rowan, 1977: 341; Hasse og Krücken, 2014), hvor lærerstudenten utvikler en strategi for å håndtere et mer uoversiktlig institusjonslandskap i skolen. I denne oversettingen er ikke den faglige offisielle kompetansen en utfordring, men noe studentene heller tar for gitt. Således impliserer ideen om videre profesjonslæring i yrket tilpasningsvillighet og fleksibilitet. Tilpasningsvillighet illustreres også av lektoren Agnes når hun forklarer hvordan det å være fleksibel i en ny jobbsituasjon kan hjelpe henne til å bli en bedre lærer:

«Samtidig som denne bevisstheten rundt hvor lite jeg egentlig kan, og hvor mye som gjenstår å lære, gjør at jeg føler meg dårligere rustet til å jobbe som lærer enn hva jeg

trodde jeg kom til å føle etter endt studie da jeg startet for fem år siden, opplever jeg også at denne ydmykheten er gull verdt å ha med seg ut i arbeidslivet. Det gjør meg trygg på at jeg ikke vil gå i den fella at jeg ser på meg selv som en verdensmester som ikke behøver å ta til seg råd fra elever, lærerkolleger og eventuelle andre. Og jeg har tro på at denne åpenheten knyttet til å spørre om og motta hjelp og støtte fra andre, er det kanskje viktigste redskapet for meg på veien mot å bli en bedre lærer.»
(Agnes)

Lærerstudentene virker ambivalente til flere aspekter ved skolen, og i notatene dukker det opp en rekke eksempler på hva som skaper usikkerhet. Grunnskolelærerne nevner forvirring knyttet til hvordan den enkelte skole har egne løsninger; kontakt med etater utenfor skolen; hvordan håndtere konflikter mellom elever; hvordan sette opp fagplaner samt håndtering av klasseromssituasjoner. Lektorene nevner utfordringer knyttet til hvilke fagkombinasjoner de har, hvordan undervisningstimene struktureres på ulike trinn, samt håndtering av klasseromssituasjoner. Foreldresamarbeid nevnes av flere studenter som en utfordring de ikke føler seg klare for etter utdanningen.

Studentene i alle tre lærerutdanningene som inngår i denne studien gir uttrykk for å være mer opptatt av praktiske utfordringer i skolen enn av faglig kompetanse. Bare én av informantene tar opp usikkerhet knyttet til sin faglige kompetanse. Den faglige kompetansen fremstår dermed som noe de tar mer eller mindre for gitt.

Det er først og fremst rollen som lærer i skolen som er uklar for dem. Når man har opparbeidet seg studiepoengene og fordypningen som kreves for å få profesjonsgodkjenningen, mener studentene det er tilstrekkelig. Således forholder de seg også aktivt til de formelle rammene lærerutdanningen representerer, mens usikkerheten i større grad handler om de uformelle egenskapene en lærerrolle kan innebære. De mer praktiske aspektene ved yrket ses som mer uoversiktlige og mangfoldige for de nyutdannede lærerne. Her finner jeg litt ulike oppfatninger om hva det vil si å være godt rustet. Bachelorstudentene er mer kritiske til sin egen utdanning og usikre på hva de kan. Masterstudentene og lektorene framstår som mer trygge på hva de kan faglig sett, og på sitt syn på overgangen til skolen. Felles for dem alle er at de ikke vet hva de kan forvente seg av den nye hverdagen i skolen.

Lærerutdanningen har dermed ikke gitt studentene noen klare normative indikasjoner på hva de skal utrette i skolen. Studentenes syn på lærerens samfunnsoppdrag i skolen rommer mange forventninger som kan skape usikkerhet. Studentene må selv skape resonans i fortellingene om

hva de skal kunne når de er ferdige ved lærerutdanningen, og oversetter derfor det sammensatte samfunnsmandatet i lærerutdanningene på ulike måter.

10.2.2 Praksisfeltet som den viktigste læringsarenaen

Konstruksjonen av den irrasjonelle lærerstudenten i kapittel 8.2 viser hvordan noen aktører blir sett på som mindre relevante for lærerutdanningen. Lærerstudentene ville ha mer praktisk orientering i utdanningen, men vet altså ikke sitt eget beste ifølge lærerutdannerne, som på sin side må opprettholde organisasjonens legitimitet overfor omgivelsene. Dette viser hvordan lærerstudentens aktørskap reduseres til de juridiske formelle kravene studentene kan stille til utdanningens innhold. Praksisfeltet representerer den virkeligheten studenten forventer å oppleve i skolen som profesjonell lærer.

På samme måte som fokusgruppeintervjuene viser også refleksjonsnotatene hvordan studentene har en slik praktisk orientering. Mange av studentene forteller at de skulle ha ønsket mer praksis, samt at praksisperiodene deres har vært det mest lærerike med utdanningen. Her varierer svarprofilen til informantene med den utdanningskategori de tilhører, ved at bachelorstudentene er mest opptatt av praksisfeltet.

I refleksjonsnotatet til informanten Ava fra lektorprogrammet kommer det frem at hun opplever at undervisning kun er en liten del av lærerhverdagen, og at lærerutdanningen skulle ha fokusert mer på de andre sidene ved å være lærer. Thale, som er masterstudent, forklarer at det viktigste hun har lært har vært igjennom vikarjobbing. Ida-Helen, som også er masterstudent, forteller at det viktigste hun har lært er hvordan hun skal bruke teorien i praksis.

Blant bachelorstudentene er denne praksisorienteringen mye mer fremtredende. Syv av informantene er eksplisitte på at de føler å ha lært mest om lærerprofesjonen gjennom praksiserfaringene under utdanningen. Dette utgjør nå en del av deres profesjonelle kapital:

«Når jeg ser tilbake på studietida tenker jeg at det jeg har erfart gjennom praksisperiodene er det viktigste jeg har lært. Jeg føler også at det er praksisene som har gjort meg rustet for å gå ut i jobb som lærer til høsten. [...] Jeg synes også mye av det jeg har lært på [lærerutdanningen] har vært viktig/nyttig. Teorien jeg har lært gjennom forelesningene har nok (i større grad enn jeg tror) dannet grunnlaget for gode praksisperioder. Men jeg føler det jeg har opplevd gjennom praksis har gjort meg «best» rustet til jobben jeg skal begynne i om halvannen måned.»
(Therese)

Enkelte av studentene uttrykker også misnøye med at det ikke er nok praksis ved utdanningen:

«John Dewey var mannen som sa: «Learning by doing». Vel, lærerutdanningen legger jo ikke akkurat til rette for dette da vi ikke får mer enn 4-7 uker pr år i praksis, noe som gjør at vi står svakere rustet for å tre inn i yrket.» (Torgeir)

Torgeir opplever det som et paradoks at så mye av yrket er praktisk orientert, mens det meste av utdanningen er av teoretisk art. Dette illustrerer hvordan flere av lærerstudentene ser på praksisfeltet som den aller viktigste læringsarenaen, og at de opplever at forelesninger ved lærerutdanningen er mindre viktige for å bli en god lærer. Dette kan henge sammen med at grunnskolelærerne i motsetning til lektorene og masterne er mer orienterte mot omsorg enn mot faglig tyngde. Derfor ønsker de å bruke praksis til å øve seg på relasjonsbyggingen, som de opplever som viktig. Enkelte av lærerne knytter sammen teori, praksis og læringsmiljø slik at koblingen mellom det relasjonelle og betydningen av praksisfeltet blir mer tydelig:

«Jeg føler at det aller viktigste er det pedagogiske, og forståelsen og evnen til å se barna har vært det største og kanskje det viktigste å ta med seg inn i læringjernen. Greier man ikke å omsette den teorien ut i praksis, vil man heller ikke kunne skape et læringsmiljø for elevene.»
(Eirin)

Samtidig er bachelorene som inngår i studien mer skeptisk til sine egne kvalifikasjoner enn lektorene; noe som gjør dem mer tilbøyelige til å peke på elementer de gjerne ville hatt mer av i utdanningen. Overgangen til arbeidslivet handler for flere først og fremst om den praktiske profesjonskunnskapen. Dette kommer frem ved at de etterspør mer kunnskap knyttet til samarbeid med hjem eller instanser i kommunen, samt organisering av sin egen undervisning. Grunnskolelærerne opplever at de ikke er godt nok rustet til å håndtere praktiske oppgaver. Dette kommer frem i et utsagn fra Birgitte, som frykter at dette skal få henne til å fremstå som usikker:

«Jeg kunne ha tenkt meg litt enkle tips og triks, hvis du skjønner? Det hadde vært veldig fint å hatt noen strategier å lene seg på når man plutselig står i en ukjent situasjon. Det forventes at jeg nå skal kunne ta egne valg, og håndtere alle mulige situasjoner som måtte oppstå, og jeg føler ikke at jeg er klar for det. Jeg er også redd for at det skal skinne igjennom slik at elevene oppfatter meg som usikker.»
(Birgitte)

Forvirringen er mindre blant dem som går ved lektorprogrammet. I det følgende sitatet forteller lektoren om hvordan hun forstår skolen som organisasjon:

«Det jeg opplever som viktigste jeg har lært gjennom lærerutdanningen er teoretisk forståelse og rammeverk for å forstå skolen i dag. I tillegg å få se hva som preger skolen i dag, noe som har gitt meg innsikt i at det er ikke bare undervisningen som er «jobben»,

men det er organiseringen rundt. Forberedelse til undervisning, dokumentering og kvalitetssikring av resultater og mål, oppfølging av elever både sosialt og faglig til teamarbeid og samarbeid. Sistnevnte opplevde jeg som svært ulikt mellom skoler, hvor jeg opplever at på noen skoler sitter læreren som sin egen høye herre, men skoler med mer samarbeid og delte undervisningsopplegg ble oppfattet som mer positivt for meg. Poenget mitt er vel at undervisning kun er en liten del av lærerhverdagen.»
(Ava)

Studentenes tilpasninger mellom lærerutdanningen og arbeid i skolen får dermed litt ulikt uttrykk for bachelor-, master- lektorstudentene. Gjennomgående er en viktig erkjennelse for lærerstudentene at skolehverdagen de skal ut i når de er ferdige lærere, preges av motstridende forventninger som ikke nødvendigvis korresponderer med de politiske målene og visjonene som får styre lærerutdanningens fokus og organisering.

10.3 Skolens komplekse organisasjonsstruktur og lærernes tilpasninger

Etter ett år i arbeidslivet ble lærerne spurt om hvordan overgangen hadde vært, hvilke utfordringer de hadde møtt, samt hvilke egenskaper de opplevde å ha mest bruk for.⁸⁹ Av 26 som svarte på oppfølgingsundersøkelsen, hadde 24 fått arbeid i skolevesenet, mens to arbeidet utenfor skolen. Begge har utdanningsbakgrunn fra lektorutdanningen. De øvrige informantene er spredt over hele landet, over ni ulike fylker, femten forskjellige kommuner og 24 ulike skoler. I de følgende avsnittene kommer det frem hvordan møtet med skolen var for gruppen nyutdannede i studien.

10.3.1 Formell kompetanse og krav i skolen

Formell kompetanse er viktig for lærerutdanningen. Gjennom fokusgruppeintervjuene og refleksjonsnotatene kom det fram at flere av studentene er usikre på sin egen kompetanse. Etter ett år i arbeidslivet svarer allikevel en majoritet at de er godt nok rustet som lærere. Tre fjerdedeler opplever at utdanningen passer til å arbeide i skolen, mens to informanter mener de er overkvalifisert.⁹⁰ Kun fem av 26 informanter svarer fremdeles at utdanningen ikke holder

⁸⁹ Spørreskjema 1 i appendix inneholder både de kvantitative og kvalitative oppfølgingssspørsmålene som danner grunnlaget for denne delen av analysen.

⁹⁰ Spørsmål 2.2 i spørreskjema 1 i Appendix

mål.⁹¹ Med andre ord opplever de fleste at de nå har den nødvendige ballasten for å kunne arbeide som lærere i skolen. Usikkerheten som var gjennomgående blant informantene mens de var studenter, er mindre fremtredende etter at lærerne har gjort sine første erfaringer i sin nye profesjonelle hverdag.

For å belyse overgangen til arbeidslivet, er det nødvendig å skille mellom de formelle strukturene for kvalifikasjon, og de uformelle tilpasningene og vurderingene den enkelte nyutdannede lærer gjør seg når de forstår og vurderer sin egen kompetanse. De må forhandle mellom kravene som stilles ved arbeidsplassen og i den konkrete stillingen de nå besitter og den profesjonelle kompetansen de har med seg fra lærerutdanningen.

I mitt materiale er det heller en norm enn unntaket at de nyutdannede lærerne måtte undervise i fag de ikke har fordypning i eller trinn de ikke er utdannet til i henhold til grunnskolelærerreformen.⁹² Tre av grunnskolelærerne med didaktisk spesialisering for 5.-10. trinn underviser på lavere alderstrinn enn de har spesialisert seg til. Det samme gjelder en av lektorene som underviser barn helt ned i 5.-klasse. En av grunnskolelærerne underviser ved voksenopplæring.

19 av 24, eller nærmere 80 prosent av informantene med jobb i skolen, underviser også i emner de ikke har fagspesialisering i. Grunnskolelærerne fra 1.-7. trinn måtte undervise i en rekke emner utenfor sin fagspesialisering. Noen har bare ett fag utenom spesialiseringen sin, mens andre underviser utelukkende i andre fag, og opptil seks andre skolefag.⁹³ En av informantene

⁹¹ Av de som føler utdanningen ikke holder, er det 14 prosent av studentene fra GLU 1.-7. trinn, 33 prosent av studentene fra GLU 5.-10. trinn og 20 prosent av lærerne fra masterstudiet ved GLU som svarer dette. To med henholdsvis en lektor og masterutdanning føler seg overkvalifisert.

⁹² Utdanningsdirektoratet fremhever at for å undervise i fagene *norsk, samisk, norsk tegnspråk, engelsk og matematikk* på barnetrinnet eller ungdomstrinnet må den som skal undervise ha 30 eller 60 studiepoeng som er relevante for det aktuelle fag, i tillegg til å oppfylle tilsetningskravene (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Krav om kompetanse gjelder for øvrig ikke om man er midlertidig tilsatt, eller om det er snakk om andre fag enn de spesifiserte. Jeg undersøkte som en del av oppfølgingen om de underviste i fag de ikke hadde spesialisering i. Kullet som gikk ut fra grunnskolelærerutdanningen var det andre årskullet som gikk ut i skolen etter GLU-reformen, og representerte derfor noe nytt i forhold til allmennlæreren som tidligere hadde fagkombinasjoner hvor studiepoengene var mer spredt over ulike emner og på flere trinn (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Jeg ville derfor undersøke om de nyutdannede underviste på trinnene de var utdannet til, i emner utenfor sin spesialisering og om de hadde fått mentoroppfølging (Utdanningsdirektoratet, 2007, 2015b) gjennom sitt første år.

⁹³ Fem av grunnskolelærerne for småtrinnet underviser i tillegg i kroppsøving, fem i kunst og håndverk, tre i engelsk, tre i samfunnsfag, to i musikk, to underviser i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE), mens en av lærerne også underviser i faget mat og helse, samt har grunnopplæring i norsk, uten formell kompetanse i disse fagene. Lærerne fra 5.-10. trinn på grunnskolelærerutdanningen forteller også at de nå underviser i fag de ikke har fordypning i. Noen av dem underviser i ett eller to emner utenfor sin spesialisering, mens en av lærerne forteller at hun underviser i hele fem emner hun ikke har studert, i tillegg til at det er på et annet trinn enn hun er utdannet til. To av lærerne underviser i norsk uten studiepoeng fra lærerutdanningen, tre underviser i engelsk, to i musikk og to i kroppsøving. En av informantene underviser i mat og helse, to i kunst og håndverk, mens en informant som er tilkallingsvikar underviser kun i fag hun ikke har studiepoeng i.

forklarer dette med at siden hun er kontaktlærer for en klasse på 1. trinn, må hun undervise i alle fagene de har i timeplanen sin.

Masterstudentene fra 5.-10.-trinn får seg heller ikke jobb hvor de kan fokusere kun på sine spesialiseringsemner. To av dem underviser i tillegg i kroppsøving, en i matematikk, en i KRLE en annen i naturfag og engelsk, en i musikk og en annen i et fag om utdanningsvalg. Av lektorene forteller den ene at hun underviser i kroppsøving uten fordypning i dette.

Når alle lærergruppene må undervise i fag uten å ha noen forkunnskaper eller spesialiseringskompetanse i disse, kan det illustrere hvordan unntaket om midlertidighet knyttet til krav om formell kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2016a) blir brukt av rektorer for å fylle de stillingene som er ledige, og for å få undervisningskabalene til å gå opp ved den enkelte skole. Selv om allmennlæreren ikke offisielt eksisterer i utdanningssystemet lenger, må lærerne fra grunnskolelærerutdanningene fremdeles virke som en slags allmennlærer ved å være en fleksibel arbeidstaker som tar på seg undervisningsemner de offisielt ikke er kvalifiserte til å undervise i sitt første år som lærere.

Samtidig er en del av begrunnelsen for å endre og styrke lærerutdanningen (Regjeringen, 2014, 2016a) nettopp at lærerne ikke har den tilstrekkelige undervisningskompetansen som er ønskelig i norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2014, 2016a). De nyutdannede lærerne i denne studien viser at selv om lærerne har tilstrekkelig spesialisering fra lærerutdanningen, blir ikke dette nødvendigvis relevant kompetanse omsatt i skolen.

Når det gjelder mentorordning for nyutdannede, oppgir halvparten med jobb i skolen at de hadde hatt en eller annen form for mentor i det første året. De som har hatt mentor beskriver dette som en positiv ressurs;

*«Ja. Jeg har vært så heldig å hatt en mentor ved min skole, som jeg har hatt flere samtaler med i løpet av skoleåret. Dette har foregått i strukturerte sammenhenger, men også samtaler på daglig basis. I tillegg til dette har kommunen felles veiledning for alle nyutdannede lærere. Her har vi hatt møter ca hver annen måned, der vi har møtt lærere fra andre skoler i kommunen. Her hadde vi mye gruppeveiledning, men det var også rom for individuell veiledning.»
(Eirin.)*

Flere av de som ikke hadde mentor savnet en slik form for ressurs: *«Dette ble aldri ordnet på [skolen jeg jobber ved]. Jeg skulle gjerne hatt en egen mentor å henvende meg til for veiledning*

i jobben. Jeg hadde heldigvis flinke og hjelpsomme kolleger som jeg ikke hadde klart meg uten.»
(Nina)

Overgangen til arbeidslivet for de nyutdannede handler ikke bare om å omsette den kunnskapen de har fra lærerutdanningen over i et nytt praksisfelt, men også om å lære seg nye ting. Stillingene de blir tilbudt er ikke tilpasset utdanningen deres og vice versa. Det er de som må svare til skolens undervisningsbehov. De nyutdannede lærerne opplever derfor hvordan formell kompetanse først og fremst er et ideal for lærerutdanningen, mens skolens praksisfelt kan kreve andre ting av dem. Dette viser hvordan møtet med skolen blir et møte med et forhandlingslandskap, hvor læreren må være på tilbudssiden hvis de skal få jobb, og hvis de skal være i stand til å håndtere skolehverdagens utfordringer.

10.3.2 Utfordringer som nyutdannet

Hvilke utfordringer har lærerne? Av de 24 lærerne som svarte på undersøkelsen og nå jobbet i skolen, forteller kun fire at overgangen til arbeidslivet har blitt noenlunde som de forventet.

På spørsmål om læreryrket innebar at de alltid vil måtte lære seg nye ting,⁹⁴ svarte samtlige at de var svært enige, eller litt enige i dette. Informantene ser ikke på sine kvalifikasjoner som statiske, men som noe som formes i møte med skolen som arbeidsplass. Evne og vilje til å være fleksibel er også noe lærerne har erfart er nyttig i møte med skolen gjennom praksis og vikariat. Majoriteten som responderte oppgav at de hadde vært vikarlærere under utdanning.⁹⁵ Vikarjobbing i skolen er en strategi flere lærerstudenter har for å opparbeide seg mer erfaring fra skolesektoren.

Tilpasningsvilje kan blant annet henge sammen med at de har opplevd å måtte undervise i fag de ikke hadde fagspesialisering i. En uformell kompetanse som er knyttet til deres holdninger til yrket og praksisfeltet er derfor oversettbar i den nye institusjonelle konteksten de befinner seg i.

Kun halvparten av informantene sier seg enige i at det er viktig å ha gode karakterer fra lærerutdanningen for å bli en god lærer, mens øvrige er delvis eller svært uenige i dette.⁹⁶ Dette illustrerer enda en gang hvordan deler av kompetansen ved lærerutdanningen gjennom

⁹⁴ Spørsmål 3.4.u i Spørreskjema 1 i Appendix

⁹⁵ 23 av de 26 (eller 88,5 prosent)

⁹⁶ Spørsmål 3.4. w i spørreskjema 1 i Appendix

eksamenskarakterer utfordres av andre uformelle kvalifikasjoner lærerne mener å inneha og opplever å ha bruk for. Blant annet svarer tre fjerdedeler av lærerne at de er enige i at læreryrket innebærer en god del byråkratisk arbeid.⁹⁷ Mange har erfart at yrket stiller krav til dem utover det rent faglige. Den praktiske orienteringen som mange utviste som studenter handler derfor om en form for tilpasning til det nye feltet de skal over i når de har avsluttet sine studier.

Siden lærerne innehar såpass forskjellige stillinger i ulike deler av landet, er det interessant hvordan resultatene i denne undersøkelsen viser sammenfallende opplevelser, samtidig som variasjoner kan fortelle noe om hvordan skole-Norge tar imot de nyutdannede på mangefasettede måter. På spørsmålet om de opplever å ha fått tilstrekkelig praksiserfaring ved lærerutdanningen⁹⁸ er rundt en tredjedel svært eller delvis enige i dette, mens de resterende er uenige.

Lærerne ble også bedt om å reflektere over spørsmål om møtet med arbeidslivet. Ett av disse spørsmålene var om møtet med hverdagslivet som lærer var som forventet.⁹⁹ Et tema som dukker opp i disse svarene handler om hvordan flere føler seg faglig kompetente, men at utfordringene i arbeidshverdagen har vært knyttet til andre aspekter ved skolen som organisasjon. Her kommer det frem eksempler som tidsbruk og organisering av undervisningen, samt hvilke grupper elever de har blitt satt til å undervise. Et aspekt flere trekker frem er hvordan de føler seg kvalifiserte til yrket på grunn av sine erfaringer som vikarer i skolen under utdanningen. Flere nevner her de samme elementene som de etterspurte ved slutten av utdanningsløpet, som hvordan man skulle tilrettelegge for elever som sliter, hvordan håndtere foreldresamarbeid og hvordan de skulle skrive individuelle opplæringsplaner (IOP). Flere av de som har fått stillinger som kontaktlærere opplever at dette er en krevende situasjon som innebærer en hel del håndtering av samarbeid med hjemmet og praktisk oppfølging som de ikke er spesielt godt rustet til å håndtere. Et hovedtema som går igjen i utvalget uavhengig av utdanningsløp, er utfordringer knyttet til nettopp de praktiske oppgavene i yrket.

En stor overvekt av informantene opplever utfordringer knyttet til enten egen tidsbruk, kontorarbeid eller planlegging av undervisning. Dette er praktiske oppgaver i yrket som synes å være gjennomgående for alle typer av stillinger de nyutdannede lærerne kan ende opp med rett etter lærerutdanningen. Paradoksalt nok var dette en frykt mange studenter hadde ved

⁹⁷ Spørsmål 3.4. y i spørreskjema 1 i Appendix

⁹⁸ Spørsmål 3.4.v i spørreskjema 1 i Appendix

⁹⁹ Spørsmål 2 b i spørreskjema 1 i Appendix; Ditt møte med hverdagslivet som nyutdannet lærer – var det slik du hadde forventet? Hva var annerledes eller overraskende enn du forventet da du gikk ut fra lærerskolen?

studiens slutt. Data fra oppfølgingen ett år etter viser at mange også får utfordringer med nettopp de praktiske aspektene av yrket før de opplever faglig utilstrekkelighet:

*«Det er mange ting som har vært annerledes enn det jeg forventet. Jeg kunne aldri forestilt meg eksakt hvordan det første året kom til å bli. Gjennomføringen av selve undervisningen har vært det minst «overraskende». Det føles ganske likt som da jeg jobbet som vikar i studietida, men en vesentlig forskjell er jo at jeg kjenner ungene bedre og følger de hver dag. Det gjør det lettere. Den største overraskelsen for meg var hvor mye jobb det er å være kontaktlærer. Jeg føler jeg har brukt mye mer tid på «kontaktlærer-oppgavene» enn på planlegging og forberedelse av undervisning. I forkant trodde jeg det skulle være omvendt. Det tar mye tid å svare på mail, ringe, ha elevsamtaler, ha utviklingssamtaler, foreldremøter, jule- og sommeravslutninger osv. I tillegg har det vært svært tidkrevende å skrive IUP'er (Individuell utviklingsplan).»
(Therese)*

Spesielt interessant er det at Therese er en av de nyutdannede som har hatt flest nye fag å sette seg inn i. Allikevel er det de andre oppgavene hun møter i yrket som beskrives som mest utfordrende. De samme utfordringene skisserer Sofie, som underviser i ett fag hun ikke har spesialisering i:

«Møtet med elevene og undervisninga var akkurat slik som forventet. Mengden papirarbeid, arbeid med dokumentasjon og «treghet i systemet» (ved behov for eksterne samarbeidspartnere, type Barne- og familietjenesten o.l.) var derimot ikke det jeg hadde sett for meg. Det er også overraskende hvor mye ansvar som ligger på den enkelte lærer. Mange elever er nok prisgitt en kontaktlærer som har overskudd/evne/kunnskap/mulighet til å følge opp utfordringer, samarbeidspartnere og hjelp/støtte. Bare det å forstå hvordan hjelpeapparatet fungerer, og hva man har lov til å foreta seg, krever jo omtrent studiepoeng...» (Sofie)

Heller ikke her oppgir informanten å oppleve særlige utfordringer i oversettelser av sin faglige kompetanse, men heller i møtet med skolen som en organisasjon hvor praktiske oppgaver krever mye av lærernes tidsbruk og oppmerksomhet. Faglig kompetanse blir derfor av mange av de nyutdannede en egenskap de må ta for gitt, ettersom de praktiske aspektene ved yrket er det de er minst rustet til å håndtere fra lærerutdanningen:

«Jeg ble overrasket over hvor lite viktig det var å ha utdanning i faget du skal undervise i. Og trodde ikke det var satt av så lite tid til planlegging som det er.» (Merethe, underviser nå kun i fag hun ikke har spesialisering i)

«Jeg ble overrasket over hvor mange arbeidsoppgaver en lærer har. I møte med sakkyndige vurderinger, IOP, bekymringsmeldinger og forskjellige etater føler jeg at jeg

ikke var så godt forberedt som jeg burde.» (Elin, master i norskdidaktikk, underviser i to fag uten spesialisering i disse)

Det er ikke uvanlig at man som nyutdannet bruker mer tid enn en vanlig arbeidsdag for å få unna alle oppgavene som kreves. En av informantene fra masterutdanningen forteller at hun stort sett bruker mellom 9 og 12 timer på arbeidsplassen hver eneste arbeidsdag. En annen forteller om arbeidsuker hvor hun jobber mellom 60-70 timer.

En årsak til at flere bruker mye tid det første året kan være at de som nyutdannede ennå ikke har erfart hvordan de skal prioritere mellom ulike oppgaver. Slik håndtering og prioritering er noe som krever kunnskap om hva som legges merke til og vektlegges, og hva som ikke legges merke til ved den enkelte skolen. Dersom noe i mindre grad er synlig, kan det trolig gjøres på en raskere mer effektiv måte, eller ved å gjenbruke opplegg fra tidligere år:

«Man hører så mye om hvordan nyutdannede lærere møter veggen og slutter i løpet av det første yrkesaktive året. Dette skremte meg litt og jeg gikk inn med det som mål, at jeg skulle komme meg gjennom det første året uten å føle meg utslitt. DET klarte jeg godt. Noe som overrasket meg var den store mengden papirarbeid. Jeg følte ikke jeg hadde fått nok opplæring i de forskjellige områdene som kontortiden inneholdt. Halvårsplaner, årsplaner, fraværspføring, kartlegging osv.» (Nina, underviser fire fag uten spesialisering i disse)

Noe de nyutdannede mangler i møtet med skolen som arbeidsplass er slike tilpasninger, hvor de har mestringsstrategier for å avkoble sine aktiviteter fra de tekniske kravene som stilles av organisasjonen. Dette er også tilpasninger som lærerutdanningen ikke uten videre kan forberede dem på:

«[Jeg]må ærlig innrømme å si at jeg ble litt sjokkert over alt ansvaret en lærer faktisk har. På lærerskolen lærer vi ikke om alt papirarbeidet, dokumentasjonen, testingen og lignende som faktisk foregår i en skole. Jeg føler også at min pedagogiske utdanning kunne ha vært bedre. Mindre fokus på Piaget, Vygotsky og mer på faktiske tiltak man kan møte på å må gjennomføre i en skolehverdag.» (Cathrine)

De første erfaringene fra yrket viser hvordan flere lærerstudenter fremdeles opplever at utdanningen ikke har rustet dem fullt ut til skolens krav og forventninger. Samtidig viser de nyutdannede stor vilje til å tilpasse seg. Gjennomgangen av utfordringer viser hvordan det først og fremst er andre aspekter ved læreryrket som er overraskende for de nyutdannede, som

nødvendigvis må utvikle en rekke tilnæringsmåter for å svare til lærerrollens krav i en skolehverdag.

10.4 Diskusjon: Den nye generasjonen lærere

Den nyutdannede læreren må forhandle om sin profesjonalitet i et spenningsfelt mellom de ulike verdiene som han og hun har med seg fra utdanningen, og de praktiske kravene som skolehverdagen stiller til dem. Skolen utgjør en kompleks og sammensatt institusjonell struktur der store deler av arbeidet består av daglige gjøremål avkoblet fra skolepolitisk retorikk.

Interessant nok er det lite politisk oppmerksomhet rundt de andre utfordringene som man kan stå ovenfor som nyutdannet, ved å skulle lage fagplaner, planlegge og gjennomføre undervisning eller det å skulle undervise i fag man ikke har spesialisering i.

Allmennlærerutdanningen ble faset ut med Grunnskolelærerreformen i 2010. I høringsnotatet for Grunnskolelærerreformen skrev rammeplanutvalget at regjering og storting stod samlet bak endringen for å *øke kvaliteten* i norsk lærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2009). Man mente da at lærerutdanningen var for bred til å gi studentene tilstrekkelig faglig og pedagogisk kompetanse for alle trinn og fag i skolen. Reformen skulle bidra til sterkere faglig fordypning og konsentrasjon, økt profesjonsretting og sterkere fagdidaktisk orientering (Ibid.: 1). I gjennomføringen av en slik reform forhandles det mellom kontinuitet og endring. Endringen er åpenbar når universitetene og høyskolene må følge de nasjonale retningslinjene for studiets oppbygging og innhold. Samtidig er lærerutdanningen avhengig av en form for institusjonell treghet. Mens enkelte instanser i lærerutdanningens institusjonelle landskap har ansvar for å følge opp implementering og innhold i utdanningen, som for eksempel Følgegruppen for grunnskolelærerutdanningen (Rogne m.fl., 2012, 2014; Munthe m.fl., 2015), har andre i oppgave å kartlegge studienes kvalitet og studentenes vurderinger av utdanningen (NOKUT, 2006; Lid, 2014; NOKUT, 2016). Ingen av disse kartleggingsinstansene er opptatt av å undersøke institusjonell tilpasning på aktørnivå.

Utfordringene lærerne møter i arbeidslivet kan tolkes på flere måter. Mangel på fortellinger om faglig utfordring, og fokus på praktiske og relasjonelle utfordringer, står i kontrast til de politiske sannhetene om den utilstrekkelige og problematiske lærerutdanningen.

Profesjonell omsorg og relasjonsbygging fremstår som en viktig verdi for mange av studentene, som ønsker å gå inn i lærergjernen med et fokus på elevene, fremfor skolen som målrettet

og politisk organisasjon. På den ene siden kan det være at lærerutdanningen faktisk rustet studentene godt i de faglige kompetansene i sine spesialiseringsemner, og derfor blir denne kunnskapen tatt for gitt av de nyutdannede lærerne, som da heller fokuserer på andre utfordringer når de blir spurt om overgangen til arbeidslivet. På den andre siden viser gjennomgangen av undervisningsfag at mange underviser i andre fag enn de har spesialisering i. Det kan bety at faglig spesialisering som en sterkt politisk visjon og en viktig kilde til legitimitet for lærerutdanningen, ikke forholder seg til utfordringene lærerne selv har i skolen.

Lærerne må ta ansvar for at barna har det de trenger for å gjennomføre sin undervisning, og må forhandle mellom faglighet, praksis, pedagogiske og didaktiske egenskaper og byråkratisk tilpasning. De må omsette ideer om hva det vil si å være en god lærer for elevene. Derfor må nødvendigvis lærerne avkoble fra de faglige forventningene, og fokusere på andre normative og relasjonelle aspektene ved læreryrket. Desto flinkere læreren er på avkobling fra formell struktur, desto lettere blir overgangen til arbeidet i skolen.

Analysene av studentenes forventninger og bekymring for møtet med arbeidslivet viser hvordan de forbereder seg på overgangen ved å identifisere andre relevante egenskaper de har bruk for i rollen som profesjonell lærer. Manglende faglig fokus viser ikke nødvendigvis at lærerstudenter prioriterer feil, men at de allerede under utdanningen bruker andre normforståelser om læreryrket for å forberede seg på en ny institusjonell kontekst i skolen. Forestillingene om at lærerutdanningen kan reformeres til å bedre svare til skolens utfordringer gjenspeiler en forenkling av hvordan organisasjoner virker, som ikke tar høyde for hvordan mytekonstruksjoner og normforståelser supplerer den offisielle fortellingen.

Kapittel 11 – Konklusjon: En lærerutdanning i krise?

11.1 Innledning

Avhandlingen viser hvordan lærerutdanningen er utsatt for en rekke politisk motiverte endringer. Endringsprosesser i lærerutdanningen har blitt intensivert i en ny skolepolitisk epoke hvor komparative målinger stadfester at norsk skole ikke holder mål og må kvalitetssikres på en mer systematisk måte (NOU 2002:10). Rasjonaliseringen av lærerutdanningens organisasjon har skjedd parallelt med at det byråkratiske statsapparatet styrker sin stilling gjennom flere simultane prosesser. Bologna-avtalen av 1999 har også påvirket lærerutdanningens institusjonelle landskap, som gjennom overgang til målstyring begrunnet i en effektivisering og økt institusjonelt ansvar og handlingsrom, har gjort lærerutdanningene mer lik annen høyere utdanning (Norgård, 2006: 17). Opprettelsen av NOKUT og Utdanningsdirektoratet er en del av denne rasjonaliseringsprosessen som ble stadfestet gjennom regjeringens fornyelsesprogram fra tusenårsskiftet (Helsvig, 2014: 58). Samtidig eksisterer det ikke noen tydelig politisk opposisjon mot den nye kvalitetssikringen som fremstår som logisk, samlende og stabiliserende på utdanningssektoren. Styringsrasjonaliteten bærer med seg noen grunnleggende forståelser av hvordan organisasjoner virker og opererer. Disse samsvarer med en økonomisk konvensjonell organisasjonsteori med innebygde antakelser om at rasjonell formell struktur er den mest effektive måten å koordinere på (Meyer og Rowan, 1977: 340).

I avhandlingen har jeg sett på hvordan lærerutdanningens institusjonelle landskap konstrueres, og noen av konsekvensene dette får for aktører som er knyttet til lærerutdanningens organisasjoner. I studien tegnes et bilde av hvordan en lang rekke forestillinger om læreren, lærerutdanningen og skolen blir tatt for gitt. Prosjektet har både utforsket konstruksjonen av lærerutdanningen fra ulike aktørers perspektiv, samt i ulike institusjonelle kontekster slik det kommer fram i lærerutdanningen, i skolen, i arbeidslivet og i det byråkratiske landskapet. Dette ble gjort gjennom å stille spørsmål om hvilke problemforståelser og løsningsorienteringer sentrale aktører i lærerutdanningen og utdanningsfeltet har,¹⁰⁰ og hvordan læreres kompetanser verdsettes og omsettes.¹⁰¹

¹⁰⁰ Forskningsspørsmål 1: Hvilke forståelser av problemer og løsninger har sentrale aktører i lærerutdanningen og i utdanningsfeltets institusjonelle omgivelser?

¹⁰¹ Forskningsspørsmål 2: Hvordan verdsettes og omsettes læreres kompetanser i og utenfor skolen?

Ved å se på normer, forestillinger og myter om hva en lærer er og skal kunne, har prosjektet bidratt til å avmystifisere noen av de institusjonelle spenningsforholdene mellom lærerutdanningen og læreryrket.

I dette avsluttende kapitlet diskuterer jeg hvordan studien åpner opp spørsmål om lærerutdanningens problemer ved å sammenligne de ulike aktørenes perspektiver. Deretter diskuteres det hvilke myter studien har avdekket og hvordan disse kan skape motsigelser i lærerutdanningens institusjonelle landskap, etterfulgt av et avsnitt om aktørenes dilemma og et om hvordan lærerutdanningen kan forstås som et forhandlingslandskap. Til sist oppsummeres studiens implikasjoner og jeg skisserer behov for videre forskning.

11.2 Lærerutdanningens problemer

Hva er lærerutdanningens samfunnsoppdrag, og for hvem skal lærerutdanningen utformes? Spørsmålet er avhengig av hvem man spør. Samfunnsoppdraget til lærerutdanningen skapes nemlig ulikt av forskjellige aktører. Gjennom å stille spørsmålet om hva casen faktisk er (Becker, 1992; Ragin, 1992a; Ragin og Becker, 1992) er det mulig å åpne opp for alternativer til noen av de sannhetene som tas for gitt i det foreliggende utdanningssystemet.

Delanalysene og sammenligningen av de forskjellige aktørers perspektiver viser at forståelser av lærerutdanningen ikke er en uniform fortelling, og at det som tas for gitt ikke er det samme i ulike ledd av det institusjonelle landskapet. Formålet med organiseringen, og de forskjellige utfordringer og løsninger forflytter seg avhengig av hvem sitt perspektiv man ser systemet fra.

Den politiske problemkonstruksjonen av en lærerutdanning som ikke holder mål, skaper eksternt institusjonelt press på lærerutdanningen. Forventningen om å svare på de nasjonale kravene om standardisering og faglig styrking av utdanningene, fører til at andre perspektiver på lærerutdanningens oppdrag må vike i den formelle organisasjonsstrukturen. Resultatet er et gap mellom politiske visjoner om styringsrasjonalitet i lærerutdanningen, og de praktiske utfordringer læreryrket innebærer. Studentenes usikkerhet knyttet til lærerrollen og egen utdanning fører til internt institusjonelt press på lærerutdanningen. Prosjektet belyser derfor hva som skjer når organisasjoner som lærerutdanningen ikke kan svare til alle forventningene de er gjenstand for.

I lærerutdanningen må de ansatte opprettholde en fortelling om den offisielle, strukturerte og logiske læringen som foregår ved organisasjonen, og fastholde at det er et systematisk og

standardisert undervisningsarbeid som skaper gode lærere for skolen. Samtidig viser det seg paradoksalt nok at lærere opplever andre mer praktiske utfordringer som mer presserende i skolen som arbeidsplass, og ikke den faglige fordypningen som brukes som politisk argument for å endre lærerutdanningen. Lærernes kompetanse er noe som skapes og formes gjennom mer eller mindre tilfeldige møter med fag, praksislærere, og ulike skolesituasjoner i utdanningen. Denne kompleksiteten i lærernes utdanning overses i søken etter å styre og kontrollere utdanningen. Lærerutdannerne har en annen oppfatning enn studentene om formålet med lærerutdanningens nåværende organisering, og arbeider for å koble sammen de politiske målsetninger med andre hensyn som må tas i organisasjonen. Lærerutdanningen preges derfor også av underviserne og veiledernes tilpasninger til ytre og indre forventninger. Studien viser hvordan utdanningen faktisk utdanner kvalifiserte lærere som er anvendelige i både skolen og andre sektorer. Lærerne er tilpasningsvillige og har en rekke andre egenskaper som også kreves for å beherske yrket. Den faglige tyngden tas for gitt av lærerstudentene selv fordi dette ikke representerer særlige problemer for dem i skolen.

Det som faktisk fungerer godt ved lærerutdanningen underkommuniseres altså av politikere som forsøker å styre den gjennom hyppige reformer. Problemkonstruksjonen av frafall, viser hvordan den politiske styringen med bakgrunn i målbare størrelser bidrar til at man overser flere av de egenskapene aktørene selv opplever som nyttige og nødvendige for å kunne tre inn i lærergjerningen. Studentene forbereder seg på rollen som lærer i skolen gjennom å arbeide som vikarlærere under studietiden. Dette er en av flere uoffisielle læringsstrategier. De nyutdannede lærerne skaper på denne måten sin profesjonsforståelse i forhandlinger mellom de offisielle og uoffisielle mytene (Meyer og Rowan, 1977) som berører lærerrollen og organisasjonene de blir en del av. Den enkelte lærerstudent har med seg verdier og motivasjoner for å tre inn i yrket, som er formes gjennom studietiden. Skikkethet til læreryrket handler også om å ha de riktige normene og forståelsene av hva lærerens oppgave i skolen er. Disse normene er ikke en del av den offisielle rammeplanen for lærerutdanningen.

11.3 Myter og motsigelser

Myter får ting til å virke endelige og nødvendige for oss, samtidig som de virker uskyldige (Cuff m.fl., 2006). De gir kompleksiteten i menneskelig samhandling enklere og essensielle forklaringer (Barthes, 2006). De formelle mytene utgjør sammen et kunnskapsregime som består av forestillinger av hva som er god kunnskap, hva som er god lærerkompetanse og hva

som er god politisk styring. Mytene institusjonaliseres i lærerutdanningens struktur gjennom rammeplaner og reformer, samt at de opprettholdes av de ulike kontrollorganene som det institusjonelle landskapet består av. Disse mytene handler om rasjonalisering og økonomisk effektivitet, og bærer og forsterker ideer om funksjonelle organisasjoner. De uformelle mytene som avdekkes i prosjektet reflekterer verdier som kan knyttes til egenskaper ved lærere som omsorg, praktisk kunnskap og relasjonell kompetanse. Flere av disse egenskapene er knyttet til pedagogiske ideer og utgjør en verktøykiste aktører i lærerutdanningen kan bruke for å forhandle om spørsmål om kompetanse og lærerrollens innhold. Mens diskursbegrepet i bredere forstand reflekterer verdensbilder eller forståelsessystemer, finner jeg ingen slike helhetlige diskursive konstruksjoner av lærerens verden, heller en serie mindre normative forventninger og definisjoner som aktørene kan ta i bruk for å sette sammen et bilde av lærerutdanningens og skolens samfunnsoppdrag sett fra sitt eget ståsted. Den fragmenterte og sammensatte forståelsen av læreren og lærerrollen er både historisk forankret i utdanningssystemet, i statens maktfelt, det pedagogiske idéunivers og lærerutdanningens institusjonslandskap – og blir derfor en kompleks konstruksjon.

I studien finner jeg flere myter om læreren og lærerutdanningen. «Den ansvarlige læreren» er en refleksjon av styringssystemer som ansvarliggjør aktører gjennom accountability, mens den tilpasningsvillige læreren er en myte som studenter og nyutdannede bruker for å forberede seg på en mangfoldig skole. Lærerutdanningen som kompetanse utenfor skolen illustrerer hvordan profesjonsmyter kan omsettes i helt andre sektorer.

Frafall er et annet eksempel. Myten om den rasjonelle organisasjonen tilsier at frafall fra studiet er et problem som skal håndteres og minimeres av lærerutdanningen. I realiteten siler den ut kandidater som ikke passer til yrket – basert på uoffisielle normer om hva gode læreregenskaper er. Konstruksjonen av frafall underkjenner at denne silingen er nødvendig for utdanningen for å sikre at det er de best kvalifiserte som fullfører studieløpet. I spørsmål om frafall fra yrket, fokuseres det på hvilke faktorer som gjør at lærerne forlater skolen, fremfor å se på hvilke muligheter de har i andre deler av arbeidslivet. Man mister på denne måten informasjon om hvordan lærerutdanningen, snarere tvert imot, kvalifiserer til andre typer av yrker som kan omsette lærerens bakgrunn.

I alle disse mytekonstruksjonene er det noe som tas for gitt og brukes til å påføre ansvar når ting ikke fungerer slik forestillingene tilsier. Det politiske argumentet om en lærerutdanning som ikke holder mål er et ufullstendig bilde som kun forteller én side av lærerutdanningens

mange kvaliteter. Det forklarer ikke de mange utfordringer som finnes i oversettelser mellom forventningene som finnes til lærerutdanningen og skolen som institusjoner.

Når aktører i og utenfor lærerutdanningen opplever at de forskjellige forståelsessystemene ikke samsvarer med hverandre, blir dette naturlig nok en kilde til frustrasjon. Forestillingene om den rasjonelle lærerutdanningen gjør at den tvinges til å underkommunisere hvordan relasjonell kompetanse og omsorgsverdier er et viktig aspekt ved læreryrket. Myter om god læring og gode lærere svarer ikke til forestillinger om en effektiv og rasjonell utdanningssektor. Alt som er komplekst og fremforhandlet av aktørene reduseres til en trussel mot den strømlinjeformede organisasjonen som kan la seg styre dersom man bare identifiserer de rette tiltakene. Effektstudier og kvalitetsreformer bidrar på denne måten til enda mer avkobling for lærerutdanningens aktører.

11.4 Aktørenes dilemma

Aktørstemmene i studien viser hvordan de alle tar enkelte aspekter av lærerutdanningens formål og organisering for gitt. De må alle forhandle frem legitimitet i sine respektive roller, og gjør dette med utgangspunkt i forventninger som finnes i de institusjonelle omgivelsene. For lærerne handler legitimiteten om å beherske yrket og rollen når de går ut fra lærerutdanningen. For utdanningens undervisere og veiledere handler det først og fremst om å opprettholde et bilde av en rasjonell organisasjon som implementerer rammeplaner og løser sine oppgaver i tråd med et programfestet regelverk. Denne studien bidrar derfor med å løfte frem ulike dilemmaer aktørene møter på og må løse i tilknytning til lærerutdanningen.

Studien viser hvordan aktørskap er et resultat av forhandlinger om normer og verdier. Analysene viser hvordan konstruksjoner i lærerutdanningens organisatoriske landskap omsettes og forkastes, tilpasses og følges. Aktørenes største utfordring er å finne sin egen vei mellom disse normkildene og skape en praksis i skolen som er fremforhandlet mellom byråkratiske forventninger, pedagogiske oppgaver og faglig kunnskap.

Politisk definerte mål for skolen er ikke nok til å få lærerutdanningen til å fungere, det blir aktørenes jobb. Det tekniske fokuset på undervisning som vi ser på det norske skolepolitiske styringsnivået, kan ikke hjelpe verken lærerne eller underviserne til å håndtere ulike utfordringer. Disse tenderer i stedet til å møtes av aktører som avkobler sine hverdagspraksiser fra politiske konstruksjoner for å få skape stabilitet i organisasjonene de er en del av.

Analysene av lærerstudentenes utfordringer viser at de møtes av en skole som fremdeles har behov for en lærerrolle som er mer i tråd med allmennlæreren som kan undervise i en rekke forskjellige fag. I oversettelsen mellom en mangfoldig skole og en lærerutdanning som først og fremst kan sikre studentenes formelle kompetanse, blir de normative ideene de nyutdannede lærerne har knyttet til lærerrollen av stor betydning. Den enkelte skole og lærerstilling stiller ulike krav til lærerne utover det de opplever å ha blitt rustet til fra lærerutdanningen. Paradoksalt nok later ikke dette til å være knyttet til faglig tyngde, men rolleoversetting og praktisk håndtering av sosiale og byråkratiske oppgaver. Dette gjelder både grunnskolelærerne, de masterutdannede lærerne og lektorene fra universitetet. Flere av de nyutdannede lærerne er fortvilet over arbeidsmengde og byråkratiske oppgaver de ikke har kunnskap om eller erfaringer med fra studiet. Skolen stiller altså krav til praktiske egenskaper og uformell kompetanse som lærerutdanningen per i dag ikke forbereder dem på.

Den politiske konstruksjonen av en problematisk lærerutdanning blir på denne måten en selvoppfyllende profeti når studentene på sin side opplever at utdanningen ikke ruster dem på en god måte til arbeidslivets krav i skolen. Begge perspektivene fronter en idé om en lærerutdanning som ikke er god nok, selv om utgangspunktet for begrunnelsene er helt forskjellige. Dette gir grunnlag for skepsis overfor måten lærerutdanningen ofte blir svartmalt.

Det politiske maktapparatet er avhengig av å gi legitimitet til den pågående politikken, og argumenterer for en styrking av lærerutdanningen gjennom økt faglig fokus. Økonomiske forståelser av lærerutdanningens samfunnsoppdrag får dominerende plass i den offisielle organisasjonsstrukturen. Lærerne er på sin side praktikere som ønsker å håndtere hverdagslivet i skolen, og de må som ferske lærere utvikle strategier og egenskaper for å håndtere kompliserte rolleforventninger i en kaotisk skolehverdag.

11.5 Lærerutdanning som forhandlingslandskap

Gjennomgangen av de offentlige dokumentene illustrerer hvordan læreren nå forstås som en mangefasettert ansvarlig aktør som skal gjennomføre og opprettholde politiske interesser og mål. Nytt i den internasjonale orienteringen i skole-politikken etter at OECDs måleverktøy blir brukt som indikator på hvordan skolen lykkes som organisasjon, er at læreren nå vektlegges som en ansvarlig aktør. Accountability er et styringsverktøy som handler om å få valuta for pengene (NOU 2002:10: 26). Ansvarliggjøring av ulike aktører som skoleledere, skoleeier, og

lærere er en konsekvens av å tenke på skolens formål knyttet opp mot et kvalitetsbegrep som handler om hvilke resultater man kan vise til. Denne konstruksjonen gjør at læreren anses som den viktigste aktøren i skolen.

I det nyinstitusjonelle perspektivet på hvordan den rasjonelle aktøren i virkeligheten er en form for konstruksjon, er det viktig å identifisere hvordan organiseringen av skolen spiller inn på lærernes handlingsrom, fremfor hvordan en ansvarlig lærer kan representere en form for «beste praksis» i klasserommet. Det interessante i denne studien er forhandlingene mellom de ulike ideene om hva læreren skal kunne, som skapes i spenningene mellom det formaliserte og de lokale tilpasningene til organisasjonens fortelling om hva den holder på med, og hva lærerens oppgaver skal være.

I forlengelse av det nyinstitusjonelle blikket (bla. a Meyer og Rowan, 1977; Rowan, 2006; Meyer, 2010; Benavot og Meyer, 2013) som studien er inspirert av, og de ulike ideene som nå preger politikken på lærerutdanningen, har jeg derfor vært opptatt av å undersøke hvordan lærerstudentene selv opplever møtet med skolen. Deres profesjonsforståelse skapes etter å ha blitt utdannet i en grunnskolelærerutdanning som inneholder bestemte aktørkonstruksjoner. Accountability kan føre til at skyld plasseres hos læreren for mangelfull måloppnåelse, noe som dermed også utløser spørsmål om læreres autonomi i skolen. Det kan også skjule hvordan de organisatoriske strukturene er løst koblet i oversettingen mellom de ulike systemene. Ideen om standardisering bærer på en forventning om en viss likhet i kompetansen lærerstudentene går ut med fra utdanningen. Den faglige spesialiseringen som i økende grad har fått fokus i de siste reformer er tenkt som et styringsverktøy for at lærerne skal lykkes bedre med undervisningen i klasserommet. En lærerutdanning som i økende grad fokuserer på faglig spesialisering og gjennomstrømning må opprettholde legitimitet gjennom å tilpasse sine undervisningsaktiviteter til de gjeldende politiske ideer om hva som er viktige satsningsområder.

Hvordan blir så lærernes kompetanse omsatt og oversatt i skolen? Gjennom å sammenligne fortellinger fra tre ulike grupper av lærere; bachelorutdannede, masterutdannede og lektorer gir denne studien et bilde av hva lærerne sitter igjen med av erfaringer, kunnskaper og ideer om profesjonen før og etter de forflytter seg fra lærerutdanningen til respektive trinn i skolesektoren.

Bildet er sammensatt, samtidig som en rekke fellestrekk mellom lærerstudentene viser at de institusjonelle rammene i lærerutdanningene ikke bare skal omsettes av lærere som individer og enkeltaktører. Det handler samtidig om møter mellom systemer. Lærerutdanningen har sine

forestillinger og institusjonaliserte myter, mens skolene på sin side må tilpasse seg sine institusjonelle omgivelser.

Et viktig spørsmål vedrørende de politiske konstruksjonene er hvilke alternativer som finnes til den dominerende problemkonstruksjonen (Bacchi, 2012a). Disse alternativene kan være mange, samtidig som analysen av aktørskapet i og rundt lærerutdanningen viser at det er mange utfordringer av både organisatorisk og moralsk art som grasrota i organisasjonen blir alene om, ettersom disse perspektivene ikke oppfattes eller omsettes som politiske sannheter på samme måte.

Økt internasjonal orientering i utdanningspolitikken kan blant sees på som et resultat av organisatorisk isomorfisme (DiMaggio og Powell, 1991a; Boxenbaum og Jonsson, 2008) i skolesektoren, hvor «best practice» hentes fra styringsmyter i andre systemer. Disse styringsmytene er ofte basert på tradisjonell organisasjonsteori, hvor styring først og fremst handler om de offisielle strukturene og organisasjonskartene slik de burde fungere. En konsekvens av denne måten å la organisasjonsstandarder styre politikken, er at man ikke lenger har særegne nasjonale mål for utdanning. Den nasjonale utdanningspolitikken blir isomorf med internasjonale organisasjoners interesser, og de styringsinteresser staten har blir etter hvert mindre betydningsfulle. OECD representerer i dette systemet en slik transnasjonal aktør, som påberoper seg politisk nøytralitet, selv om en rekke økonomiske modeller om effektivitet og metodiske valg for å måle kvalitet svarer til en nyliberalistisk makroøkonomisk ideologi. Innebakt i denne måten å forstå skolesystemet på er en forventning om avkastning for pengene staten bruker på utdanning. Det representerer et rasjonaliseringsperspektiv som overskygger etablert kunnskap om sosial ulikhet, normative pedagogiske verdier i skolen og læreprofesjonens uformelle etos. Den internasjonale orienteringen av skolepolitikken medfører her at formålet med skolen og lærerutdanningen blir implisitt, og koblinger til velferdsstaten blir utydeliggjort. Dette kommer særlig frem i måten verken studenter eller undervisere makter å sette lærerutdanningens organisering i sammenheng med politiske interesser. Det finnes derfor også få kritiske diskusjoner om endringsprosessene lærerutdanningen er gjenstand for.

Sammen viser de forskjellige case og delanalyser hvordan den politiske konstruksjonen av en norsk lærerutdanning som må reformeres for å svare til skolens behov, er basert på et snevert instrumentelt perspektiv som ikke evner å se hvordan aktørenes tilpasning og oversetting av normer bidrar til å skape organisasjonene de er en del av. Uten oversettingsprosessene hadde heller ikke lærerne som aktører nødvendigvis funnet mening i sitt samfunnsmandat. De

politiske ideene er drivkraften bak utdanningsreformene som preger lærerutdanningen. Disse reformene bidrar til å skape støy for aktørene i lærerutdanningens institusjonslandskap, og setter lærerprofesjonen under ytterligere press gjennom å underkommunisere mange av de egenskapene lærerne anser som viktige for å mestre yrket i skolen.

Lærerne er en profesjonsgruppe som må forhandle mellom abstrakte politiske konstruksjoner og utfordringer som oppstår i hverdagen. Den utbredte ideen om at politiske initiativ kan løse problemene i skolen tar ikke høyde for hvordan konstruksjonene av problemene i seg selv representerer forenklinger som tar for gitt at organisasjoner og aktører gjennomfører og implementerer reformer og styringsideer. Hvis de ikke leverer tilfredsstillende resultater er det fordi de ikke er rasjonelle, dyktige eller lydige nok. Ved å skyldre på aktørene usynliggjøres lærerprofesjonens mange utfordringer i en skolestruktur som først og fremst endres på overflaten.

De lange politiske linjene mot en sterkere rasjonalisering av hele utdanningssektoren går på tvers av partipolitiske særinteresser, og illustrerer hvordan skolepolitikk har skiftet fra å være et nasjonalt politisk prosjekt, til å bli kraftig influert av et internasjonalt inspirert målstyringsregime. Konstruksjonen av den middelmådige og lite effektive norske skolen er en viktig brikke i å opprettholde politisk styringsautoritet, samtidig som den nasjonale styringsautoriteten hviler alene på skuldrene til styringssystemene som tar utgangspunkt i den rasjonelle organisasjon og den rasjonelle aktør. Konstruksjonen av irrasjonelle aktører handler om miskjennelse av enkelte aktørers perspektiver. Studien viser hvordan undervisere og studenter vurderer hverandre, og blir vurdert opp mot noen etablerte sannheter om lærerutdanningens rolle og behov.

11.6 Studiens implikasjoner

Lærerutdanningen kan ikke bli bedre til å utdanne lærere før de ulike perspektivene løftes inn i diskusjonen om hva som er dens samfunnsoppdrag. Den relasjonelle kompetansen som studien avdekker og som lærerstudentene vektlegger må få plass i den offentlige samtalen om hva lærerutdanningens samfunnsmessige relevans er. Videre må skolene arbeide for å ta imot lærerstudentene som blir stående med et enormt ansvar på tilpasse seg en ny regulert og byråkratisk verden.

Problemfokuset på lærerutdanningens kvalitet bidrar ikke bare til en miskjennelse av hva som fungerer godt men til en overopptatthet av enkeltforhold. Uten et informert blikk på hvordan aktørene tenker og institusjonelle forhold som legger føringer for deres handlinger er det lett å se seg blind på reelle utfordringer i lærerutdanningens organisering og innhold.

Fra politisk hold råder det en utbredt oppfatning at lærerutdanningen kan styres. Avhandlingen viser samtidig at lærerprofesjonen er forbausende motstandsdyktig mot ytre endringer. Lærernes motivasjoner for å tre inn i yrket spiller inn på hvordan utdanningen oversettes i praksis i skolen. Lærerprofesjonens motstand kan sees som en nøkkel for å forstå hvorfor utdanningsreformer ikke alltid virker slik de er tiltenkt. Statsforvaltningen har en overdreven tro på å iverksette endringer i skolen gjennom ferdig designede tiltak og forvente at de skal ha den ønskede effekt, når tiltakene ikke er tilpasset de faktiske forhold i organiseringen. Dette illustrerer utfordringer med en politikk som ikke tar høyde for institusjonelle sammenhenger, legitimitetsspørsmål og skolepolitiske sannheter som tas for gitt.

Avhandlingens bidrag er å belyse spørsmål i grenseland mellom forskning, politikk og profesjon. Det er få studier som eksplisitt ser på maktforholdet mellom ulike perspektiver på skole. Ideen om en «beste praksis» som i utdanningspolitikken betyr at man trer en modell for organisering fra en kontekst over i en annen. Noen av de økonomiske antakelsene som gjennomsyrrer lærerutdanningsreformene og skolepolitikken er lite nyansert i den offentlige debatten. Den internasjonale orienteringen av norsk skolepolitikk har ført til at mange av de økonomiske antakelsene som tas for gitt i OECD-samarbeidet nå innlemmes uten videre diskusjon. Det som tidligere var helt åpenbare spørsmål om sosial integrering og utjevning av sosiale forskjeller er nå bakt inn i en mer overordnet diskusjon om måloppnåelse og resultater. Skolepolitikken overser dermed sosial ulikhet i møte med skolen som organisasjon. Enhetsskolen drukner i forestillinger om styring og resultatmål.

Studien viser hvordan føringene som ligger i utdanningsreformer og lærerutdanningens organisering bidrar til å sementere noen posisjoner, mens enkelte aktører blir satt på sidelinjen. Særlig gjelder dette lærerunderviserne som må svare på de ulike legitimitetskriser som konstrueres i kjølvannet av skolepolitiske oppdagelser om at norsk skole presterer helt gjennomsnittlig. Videre belyses lærerstudentenes kamp i forhandlingene mellom de ulike normsystemene i skolens og lærerutdanningens organisering. Krisemaksimeringen av en lærerutdanning som ikke holder mål bidrar til at lærerutdanningen blir utsatt for høyt press, mens de politiske initiativene forblir ubestridte.

Et viktig bidrag her er å vise hvordan politiske konstruksjoner som «nasjonal standardisering» «fracfall» og «faglig styrking», eller akademisering av lærerutdanningen, bare delvis treffer lærerutdanningens interne og organisatoriske utfordringer. Dette skyldes at man overser grunnleggende prosesser i rekrutteringen til utdanningen, sosialisering til yrket og betydningen av normsystemene lærerstudentene trer inn i når de starter sin karriere ved lærerutdanningen. Det sosiologiske bidraget ligger i å åpne opp disse grunnantakelsene og ikke ta for gitt de sterke politiske føringene som helt åpenbart skaper nye utfordringer for lærerutdanningens aktører. Det nyinstitusjonelle rammeverket har her vært avgjørende for å se forbi konstruksjonen av den offisielle struktur og mytene om den rasjonelle organisasjon.

11.7 Videre forskning

Politiske antakelser om rasjonelle organisasjoner virker å skape et kunnskapsgap i forskningen på lærerutdanningen. Den historiske utviklingen til skolesektoren bør få større oppmerksomhet i diskusjoner om fremtidens utdanningssystem. Intervensjonene i lærerutdanningen møter i liten grad kritisk motstand. Det virker som om både forskere og politikere har sett seg blinde på ideer om fremtidens skole i et globalt markedsperspektiv. Søken etter effektiv læring impliserer samtidig en svært begrenset lærerrolle som ikke tar høyde for yrkets kompleksitet. Evalueringer av pågående reformer er heller ikke grunnleggende kritiske til antakelsene som ligger til grunn, og her er det behov for mer uavhengige og utforskende tilnærminger. Lærerutdanningen befinner seg nå i en situasjon hvor den må skape legitimitet til pågående politikk.

Når det gjelder rekruttering til yrket avdekker studien to aspekter som bør utforskes videre. For det første at studenter og lærere bærer med seg noen normative forestillinger om hva en lærer skal kunne utrette i skolen. Et omsorgsaspekt later til å være relevant for å fullføre utdanningen, uten at disse interessene og motivasjonene diskuteres eksplisitt. Lite forskning ser på hva disse motivasjonene faktisk innebærer for profesjonen i skolen. Mange lærerstudenter søker utdanningen fordi de ønsker å utgjøre en forskjell i barn og unges liv, og de som ikke har disse motivasjonene faller fra studieløpet. Dette må utforskes mer eksplisitt i forskningen. Videre finner jeg påfallende mønstre i den sosiale rekrutteringen til ulike lærerutdanninger, uten at disse sammenhengene er tilstrekkelig belyst i litteraturen. Man har iverksatt tiltak for å «styrke» utdanningen ved å gjøre den til en 5-årig masterutdanning. Dersom det faglige fokuset og utdanningens varighet endrer sosial rekruttering til yrket er dette viktige konsekvenser av en slik reform. Læreres sosiale bakgrunn kan være en viktig nøkkel for å forstå hvordan

utdanningsreformer slår ut i skolen, samt hvordan yrkets status endrer seg i samfunnet. En tilsløring av klasseaspekter både når det gjelder lærere og elever er en demokratisk utfordring.

Det er få studier som ser på maktforholdene mellom ulike perspektiver på skole. Innsikter fra nyinstitusjonell teori ble i avhandlingen brukt for å åpne opp for en videre analyse av lærerutdanningen rolle, status og funksjon i samfunnet. Flere av de kritiske stemmene mot reformeringen av lærerutdanningen og skolesektoren mer grunnleggende diskuterer dette i termer av «new public management». Selv finner jeg denne beskrivelsen problematisk, ettersom den sier lite om hva de konkrete styringsmekanismene er og hvilke konsekvenser disse får. En posisjonering mot udefinerte prosesser skaper lite ny innsikt. For å forstå hvordan institusjonelle landskap består av forhandlinger bør det heller gjennomføres teoretisk informerte empiriske studier hvor aktørers faktiske dilemmaer avdekkes.

Litteraturliste

- Aamodt, P. O. (1982) *Utdanning og sosial bakgrunn*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Abbott, A. (1981) 'Status and Status Strain in the Professions', *American journal of Sociology*, 86 (4): 819-835.
- Abbott, A. (1983) 'Professional Ethics', *American journal of Sociology*, 88 (5): 855-885.
- Abbott, A. (1988) *The system of professions : an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abbott, A. (1993) 'The Sociology of Work and Occupations', *Annual review of sociology*, 19: 187-209.
- Abbott, A. (2005) 'Linked ecologies: States and universities as environments for professions', *Sociological Theory*, 23 (3): 245-274.
- Abbott, A. (2014) *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abrutyn, S. (2014) *Revisiting institutionalism in sociology: Putting the "institution" back in institutional analysis*. New York: Routledge.
- Alexandersson, M. (2011) 'Equivalence and choice in combination: the Swedish dilemma', *Oxford Review of Education*, 37 (2): 195-214.
- ALU (1999) *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnesen, C. Å. og Aamodt, P. O. (2010) *Fra lærerutdanning til skole: En undersøkelse blant nyutdannede allmennlærere i 2009*. Oslo: NIFU STEP.
- Bacchi, C. (1999) *Women, policy and politics: The construction of policy problems*. London: Sage.
- Bacchi, C. (2005) 'Discourse, Discourse Everywhere: Subject "Agency" in Feminist Discourse Methodology', *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 13 (3): 198-209.
- Bacchi, C. (2012a) 'Introducing the "What's the Problem Represented to be?" Approach', i Angelique Bletsas og Beasley, C. (red.) *Engaging with Carol Bacchi: Strategic interventions and exchanges* (s. 21-24). Adelaide: University of Adelaide Press.
- Bacchi, C. (2012b) 'Why study problematizations? Making politics visible', *Open Journal of Political Science*, 2 (01): 1-8.
- Bakken, A. (2003) 'Minoritetsspråklig ungdom i skolen', *Reproduksjon av ulikheter i sosial mobilitet, NOVA Rapport*, 15 (03).
- Bakken, A. (2004) 'Nye tall om ungdom Økt sosial ulikhet i skolen?', *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 4 (1): 83-91.

- Bakken, A. (2009) 'Ulikheter på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?', NOVA Rapport, 8. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. og Elstad, J. I. (2012) *For store forventninger - Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Vol. 7, NOVA Rapport. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Barthes, R. (1993) *Mythologies*. London: Vintage.
- Barthes, R. (1994) *The semiotic challenge, L'aventure sémiologique*. Berkeley, California: University of California Press.
- Barthes, R. (2006) 'Myth today', i Storey, John (red.) *Cultural Theory and Popular Culture: A Reader*, (s. 293-302). Harlow: Pearson Education Limited.
- Becker, H. S. (1992) 'Cases, causes, conjunctures, stories and imagery', i Ragin, C. og Becker, H. S. (red.) *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry* (s. 205-216). New York: Cambridge University Press.
- Becker, H. S. (2008) *Tricks of the trade: How to think about your research while you're doing it*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, H. S. (2014) *What about Mozart? What about murder?: Reasoning from cases*. Chicago: University of Chicago Press.
- Benavot, A. og Meyer, H.-D. (red.) (2013) *PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance* utgave. Oxford: Symposium Books.
- Benton, T. og Craib, I. (2011) *Philosophy of social science: The philosophical foundations of social thought - second edition*. Hampshire: Palgrave macmillan.
- Berg, O. T. (2017) *Organisasjon*. Store Norske Leksikon. Lastet 04.01.2017. Tilgjengelig på <https://snl.no/organisasjon>.
- Berger, P. og Luckman, T. (1967) *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Bergesen, H. O. (2006) *Kampen om kunnskapsskolen*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Bernstein, B. (1974) *Class, codes and control. Volume II Applied studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- Binder, A. (2007) 'For love and money: Organizations' creative responses to multiple environmental logics', *Theory and society*, 36 (6): 547-571.
- Bjørnsrud, H. (2014) *Den inkluderende fellesskolen: læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Blumer, H. (1954) 'What is wrong with social theory?', *American sociological review*, 19 (1): 3-10.
- Blumer, H. (1986) *Symbolic interactionism: Perspective and method*. California: University of California Press.

- Boli, J. og Thomas, G. M. (1999) *Constructing world culture: International nongovernmental organizations since 1875*. Stanford: Stanford University Press.
- Bonesrønning, H., Falch, T. og Strøm, B. (2005) 'Teacher sorting, teacher quality, and student composition', *European Economic Review*, 49 (2): 457-483.
- Borland, K. (1991) 'That's not what I said: Interpretive conflict in oral narrative research', i Hesse-Biber, S. N. og Leavy, P. (red.) *Approaches to Qualitative Research* (s. 522-534) Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1988) *Homo academicus, Social and political theory*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1991) *Language and symbolic power*: Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1994) 'Structures, habitus, power: Basis for a theory of symbolic power', I Dirks, N. B., Eley, G., Ortner, S. B. (red.) *Culture/power/history: A reader in contemporary social theory*. 155-199.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. og Passeron, J.-C. (1991) *The craft of sociology: Epistemological preliminaries*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bourdieu, P. og Passeron, J.-C. (1977) *Reproduction in education, culture and society*. London: Sage.
- Boxenbaum, E. og Jonsson, S. (2008) 'Isomorphism, diffusion and decoupling', i Greenwood, R., Oliver, C., Suddaby, R. og Sahlin, K. (red.) *The Sage handbook of organizational institutionalism* (s. 78-98). London: SAGE Publications Ltd.
- Braun, V. og Clarke, V. (2006) 'Using thematic analysis in psychology', *Qualitative research in psychology*, 3 (2): 77-101.
- Broadly, D. (1987) *Den dolda läroplanen*. Vol. KRUT-artikler 1977-80. Stockholm: Symposion.
- Broadly, D. (2007) 'Den dolda läroplanen', *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift*, 127 (3).
- Brunsson, N. (1989) *The organization of hypocrisy: Talk, decisions and actions in organizations*. Chichester: Wiley.
- Brunsson, N. (2006) *Mechanisms of hope: Maintaining the dream of the rational organization*. Copenhagen: Copenhagen Business School Pr.
- Callewaert, S. (2006) *Til kritikken af den pædagogiske teori: en antologi*. Viborg: Forlaget PUC, CUV Midt-vest.
- Caspersen, J. (2015) 'Teachers' Learning Activities in the Workplace: How Does Teacher Education Matter?', *Creative Education*, 6 (01): 46.
- Caspersen, J. (2016) 'Can collegial work and school leader feedback improve teachers' self-efficacy in Nordic classrooms?', i (red.) *Northern Lights on Talis and PISA* (s. 135-156). København: Nordisk Ministerråd.
- Caspersen, J. og Raaen, F. D. (2014) 'Novice teachers and how they cope', *theory and practice*, 20 (2): 189-211.

- Cho, J. og Trent, A. (2014) 'Evaluating Qualitative Research', i Leavy, P. (red.) *The Oxford handbook of qualitative research* (s. 677-698). Oxford: Oxford University Press.
- Christophersen, K.-A., Elstad, E., Juuti, K., Solhaug, T. og Turmo, A. (2017) 'Duration of On-Campus Academic Engagements of Student Teachers in Finland and Norway', *Education Inquiry*: s 1-15.
- Christophersen, K.-A., Elstad, E., Solhaug, T. og Turmo, A. (2016) 'Antecedents of student teachers' affective commitment to the teaching profession and turnover intention', *European Journal of Teacher Education*, 39 (3): 270-286.
- Christophersen, K.-A., Elstad, E., Turmo, A. og Solhaug, T. (2016) 'Teacher education programmes and their contribution to student teacher efficacy in classroom management and pupil engagement', *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60 (2): 240-254.
- Cicourel, A. V. og Kitsuse, J. I. (1977) 'The school as a mechanism of social differentiation', *Power and ideology in education*: 282-292.
- Coburn, C. E. (2004) 'Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom', *Sociology of Education*, 77 (3): 211-244.
- Cochran-Smith, M. og Zeichner, K. M. (2009) *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. London: Routledge.
- Coffey, A. og Atkinson, P. (1996) *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Cooley, C. H. (1902) *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Cuff, E. C., Sharrock, W. W., Dennis, A. og Francis, D. (2006) *Perspectives in sociology*, London: Routledge.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Iversen, L., Lauvdal, T., Mausesthaugen, S., Thue, F (2016) *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag - Ekspertgruppa om lærerrollen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dahlback, I. T. og Skille, Ø. B. (2017) *Én av tre ferske lærere dropper ut av yrke*. NRK. Lastet 31.01.2017 2017. Tilgjengelig på <https://www.nrk.no/norge/laerere-dropper-ut-av-yrket-1.10934471>.
- Deephouse, D. L. og Suchman, M. (2008) 'Legitimacy in Organizational Institutionalism'. I Greenwood, R., Oliver, C., Suddaby, R. og Sahlin, K. (red.) *The Sage handbook of organizational institutionalism*, London: SAGE Publications Ltd.
- DiMaggio P. J og Powell, W. W. (1991a) 'Institutional Isomorphism and Collective Rationality', i DiMaggio, P. J. og Powell, W. W. (red.) *The New institutionalism in organizational analysis* (s. 63-82). Chicago: University of Chicago Press.
- DiMaggio P.J og Powell, W. W. (1991b) 'Introduction', i DiMaggio, P. J. og Powell, W. W. (red.) *The New institutionalism in organizational analysis* (s. 1-38). Chicago: University of Chicago Press.

- DiMaggio, P.J. og Powell, W. W. (1983) 'The iron cage revisited: Collective rationality and institutional isomorphism in organizational fields', *American sociological review*, 48 (2): 147-160.
- Durkheim, E. (1895) *The rules of sociological method*. Paris: Libraire Félix Alcan.
- Engelsen, B. U. (2008) *Kunnskapsløftet: sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Falch, T. (2011) 'Teacher mobility responses to wage changes: Evidence from a quasi-natural experiment', *The American Economic Review*, 101 (3): 460-465.
- Falch, T., Johansen, K. og Strøm, B. (2009) 'Teacher shortages and the business cycle', *Labour Economics*, 16 (6): 648-658.
- Fereday, J. og Muir-Cochrane, E. (2006) 'Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development', *International journal of qualitative methods*, 5 (1): 80-92.
- Feyerabend, P. ([1975]/1993) *Against Method*. London: New left books.
- Fladmoe, A. (2012) *The Nordic Model of Education and Public Opinion: Political Polarization, Attitude Distribution and the Opinion Climate in Norway, Sweden and Finland*, Institutt for sosiologi og statsvitenskap. Trondheim: Norges Teknisk-naturvitenskapelige Universitet.
- FOR-2010-03-01-295 *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn*. Tilgjengelig på <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295?q=Forskrift%20om%20rammeplan%20for%20grunnskolel%C3%A6rerutdannin>.
- FOR-2016-06-07-861 *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10*. Tilgjengelig på <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861?q=FOR-2016-06-07-861>.
- Fossøy, I. og Sataøen, S. O. (2010) 'Pedagogikkfagets sjølvforståing', i Haug, P. (red.) *Kvalifisering til læreryrket* (9). Oslo: Abstrakt forlag.
- Foucault, M. (1980) *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*: Pantheon.
- Frank, D. J. og Meyer, J. W. (2007) 'The contemporary identity explosion: Individualizing society in the post-war period', *Sociological Theory*, 20 (1): 86-105.
- Fransson, G. (2001) 'Den första tiden—en forskningsöversikt med fördjupningar', i Fransson, G. og Morberg, A. (red.) *De första ljuva åren—lärares första tid i yrket* (s. 186-215). Lund: Studentlitteratur AB.
- Giddens, A. (1984) *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (2010) 'Riding the juggernaut of modernity', i Giddens, A. og Sutton, P. W. (red.) *Sociology: Introductory Reading* (39-41). Cambridge: Polity Press.
- Goffman, E. (1961/2009) *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New Jersey: Aldine Transaction.

- Goffman, E. (1974) *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. US: Harvard University Press.
- Goodlad, J. I. (1984) *A place called school : Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Grankvist, R. (2000) *Utsyn over norsk skole: norsk utdanning gjennom 1000 år*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Grønlie, T. (2011) 'Slagstads politiserende embetsmenn', *Nordisk Administrativt Tidsskrift*, 88 (3): 220-226.
- Grønning, T. B. (2017) *Disse studentene bruker minst tid på utdannelsen*. www.e24.no, lastet 19.03.2014. Tilgjengelig på <http://e24.no/jobb/disse-studentene-bru-ker-minst-tid-paa-utdannelsen/22815620>.
- Gunnes, T. og Knudsen, P. (2015) *Tilbud og etterspørsel for ulike typer lærere mot 2040 : framskrivinger basert på LÆRERMOD*. Rapporter 2015/41. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Gunnes, T. og Knudsen, P. (2016) *LÆRERMOD: Forutsetninger og likninger*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Hagemann, G. (1992) *Skolefolk: lærernes historie i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hagen, A og Skule, S (2007) 'Den norske modellen og utviklingen av kunnskapssamfunnet', i Dølvik, J. E., Føløtten, T., Hernes, G. og Hippie, J. M. (red.) *Hamskifte - Den norske modellen i endring* (s. 145-168). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hagen, R. (2016) 'Abduction – assessing fruitfulness and the construction of scientific concepts', i Sohlberg, P. og Leiulfstrud, H. (red.) *Theory in Action - Theoretical Constructionism* (s. 126-144) Leiden: Brill.
- Hallett, T. (2010) 'The myth incarnate recoupling processes, turmoil, and inhabited institutions in an urban elementary school', *American sociological review*, 75 (1): 52-74.
- Hansen, M. N. (1997) 'Social and economic inequality in the educational career: Do the effects of social background characteristics decline?', *European Sociological Review*, 13 (3): 305-321.
- Hansen, M. N. (2005) 'Utdanning og ulikhet – valg, prestasjoner og sosiale settinger', *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 46 (2): 99-132.
- Haslebo, G. og Lund, G. E. (2014) *Relationsutvikling i skolen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Hasse, R. (2005) 'Luhmann's Systems Theory and the New Institutionalism', i Seidl, D. og Becker, K. H. (red.) *Niklas Luhmann and organization studies* (s. 248-261). Malmö: Liber.
- Hasse, R. (2018) 'About actors - an institutional perspective', i Sohlberg, P. og Leiulfstrud, H. (red.) *Concepts in action. Conceptual constructivism*. (s. 189-205) Leiden: Brill.
- Hasse, R. og Krücken, G. (1999) *Neo-institutionalismus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Hasse, R. og Krücken, G. (2014) 'Decoupling and Coupling in Education', i Holzer, B., Kastner, F. og Werron, T. (red.) *From Globalization to World Society: Neo-Institutional and Systems-Theoretical Perspectives* (s. 197-214). London: Routledge.

- Haug, P. (2010) (red.) *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Helsvig, K. (2005) *Pedagogikkens grenser: kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938-1980*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Helsvig, K. G. (2014) *1814-2014 Kunnskapsdepartementets historie*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Hernes, G. (2010) *Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Oslo: Fafo.
- Hestbek, T. A. (2014) 'Fra demokratisk danning til markedstilpasning av utdanning?', i Haugen, C. R. og Hestbek, T. A. (red.) *Politikk, pedagogikk og etikk - demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s. 44-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- HiOA (2017) *Om SPS*. Høgskolen i Oslo og Akershus 2017, Lastet 07.02 2017. Tilgjengelig på <http://www.hioa.no/Om-HiOA/SPS/Om-SPS>.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. og Tomlinson, P. D. (2009) 'Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't', *Teaching and teacher education*, 25 (1): 207-216.
- Imsen, G. (2002) *Lærerens verden, Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2005) *Elevenes verden, Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, J. M. V. (2013) 'School accountability reforms and the use of special education', *Education Economics*, 21 (3): 264-280.
- Jakhelln, R. (2011) *Alene-sammen. Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling*, Doktorgradsavhandling. Universitetet i Tromsø: Institutt for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning.
- Jepperson, R. L. (2002) 'The development and application of sociological neoinstitutionalism', i Berger, J. og Zelditch, M. J. (red.) *New directions in contemporary sociological theory* (s. 229-266). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Kamberelis, G. og Dimitriadis, G. (2011) 'Focus groups: Contingent articulations of pedagogy, politics, and inquiry', i Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. (red.) *The Sage handbook of qualitative research* (s. 545-561). London: Sage publications.
- Kamberelis, G. og Dimitriadis, G. (2013) *Focus groups. From structured interviews to collective conversations*. London: Routledge.
- Kamberelis, G. og Dimitriadis, G. (2014) 'Focus Group Research: Retrospect and Prospect', i Leavy, P. (red.) *The Oxford handbook of qualitative research* (s. 315-340). Oxford: Oxford University Press.
- Karlsen, G. E. (2003) 'Hvorfor en bok om lærerutdanning?', i Karlsen, G. E. og Kvalbein, I. A. (red.) *Norsk lærerutdanning : søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv* (s. 13-22). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. E. (2005) 'Styring av norsk lærerutdanning – et historisk perspektiv', *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (89), s. 402-416.
- Kitzinger, J. (1995) 'Qualitative research. Introducing focus groups', *BMJ: British medical journal*, 311: 299-302.

- Kjærnsli, M. og Olsen, R. V. (2013) *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Korsnes, O., Hansen, M. N. og Hjellbrekke, J. (2014) *Elite og klasse i et egalitært samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kowal, S. og O'Connell, D. (2014) 'Transcription as a crucial step of data analysis', I Flick, U. (red.) *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. (s. 64-77) London: Sage.
- Krueger, R. A. og Casey, M. A. (2014) *Focus groups: A practical guide for applied research*. New Delhi: Sage publications.
- Kunnskapsdepartementet (2006a) *Læreplanverket for kunnskapsløftet - generell del* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006b) *Læreplanverket for kunnskapsløftet - Prinsipper for opplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009) *Høringsnotat om ny forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7 trinn og 5.-10. trinn med rammeplanutvalgets merknader og vurderinger*. Kunnskapsdepartementet. Lastet 25.11.2016 2009 Tilgjengelig på https://www.regjeringen.no/contentassets/6a4066c77c3c45b08044487d8a571a8f/hoeringsnotat_forskrift_rammeplan_grunnskolelaererutdanningene.pdf.
- Kunnskapsdepartementet (2016) *Tilstandsrapport for høyere utdanning*. Lastet 21.02.2018 Tilgjengelig på https://www.regjeringen.no/contentassets/ff233dff1b2a48359ee92c7e1b4eb876/tilstandsrapport2016_endelig_nettsversjon.pdf
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H. og Revold, M. K. (2014) *Kompetanseprofil i grunnskolen - hovedresultater 2013/2014*. Lastet 05.03.2018. Tilgjengelig på <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/197751?ts=148a1618d30>. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Lauglo, J. (2010) *Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Leavy, P. (2014) 'Introduction', i Leavy, P. (red.) *The Oxford handbook of qualitative research* (s. 1-13). Oxford: Oxford University Press.
- Leiulfsrud, H., Bison, I. og Solheim, E. (2010) 'Social Class in Europe II: The European Social Survey 2002–2008', *NTNU, Department of Sociology and Political Science Discussion Paper*. Lastet 05.03.2018. Tilgjengelig på <https://www.ntnu.edu/documents/140201/1263623544/ESSReport2010.pdf>.
- Lid, S. E. (2014) *Studiebarometeret 2013: Studieinnsats*. In *En analyse av data fra Studiebarometeret*. Oslo: NOKUT.
- Lid, S. E., Bakken, P. og Kantardjiev, K. (2014) Student views on quality in their study programs—what matters?, paper presentert på EAIR 36th Annual Forum, Oslo.

- Lindblad, S. og Sohlberg, P. (2003) 'A Life More Common. ', i Petersen, a. K., Callewaert, S., Lindblad, J., Steensen, J. og Åberg, A. (red.) *The Network Society and the Demand of Educational Changes*. (s. 57-82) Uppsala: Uppsala University, Department of Education.
- Lingard, B. og Rawolle, S. (2004) 'Mediatizing educational policy: the journalistic field, science policy, and cross-field effects', *Journal of education policy*, 19 (3): 361-380.
- Little, J. W. (1990) 'The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations', *Teachers College Record*, 91 (4): 509-536.
- Lortie, D. C. (1975) *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lyngsnes, K. M. og Rismark, M. (2014) *Didaktisk arbeid*. 3. utg. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lødding, B. (2003) *Frafall blant minoritetsspråklige : om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring*. Vol. nr 29/2003, *NIFU skriftserie (trykt utg.)*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Macdonald, K. M. (1995) *The Sociology of the Professions*. London: SAGE Publications.
- Manger, T., Lillejord, S. og Nordahl, T. (2013) *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Manghani, S., Piper, A. og Simons, J. (2006) *Images: a reader*. London: Sage.
- March, J. G. og Olsen, J. P. (1976) *Ambiguity and choice in organisations*, Bergen: Universitetsforlaget.
- Markussen, E. (2010) 'Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet', *Acta Didactica Norge*, 4 (1): 1-18.
- McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P. og Hiroyuki, H. (2005) *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Mead, G. H. (1934) *Mind, self and society*. Vol. 111: Chicago University of Chicago Press.
- Mediås, O. A. (2010) *Skolehistoriske holdepunkt : norsk og nordisk skolehistorie i årstall*. Oslo: Didakta.
- Merton, R. K. (1967) *On theoretical sociology: Five essays, old and new*. New York: Free Press.
- Meyer, H.-D. (2006) 'The rise and decline of the common school as an institution: Taking" myth and ceremony" seriously', i Meyer, H.-D. og Rowan, B. (red.) *The new institutionalism in education* (s. 51-66). New York: State University of New York Press.
- Meyer, H.-D. og Benavot, A. (2013) 'PISA and the GLocalization of Educational Governance: Some puzzles and problems', i Meyer, H.-D. og Benavot, A. (red.) *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance* (s. 9-26). Oxford: Symposium Books Ltd.
- Meyer, H.-D. og Rowan, B. (2006a) *The New Institutionalism in Education*. New York: SUNY Press.
- Meyer, H.-D og Rowan, B. (2006b) 'Institutional analysis and the study of education', i Rowan, B. og Meyer, H.-D. (red.) *The new institutionalism in education* (s. 1-14). Albany: State University of New York Press.

- Meyer, J. W. (1977) 'The effects of education as an institution', *American journal of Sociology*, 83 (1): 55.
- Meyer, J. W. (1986) 'The self and the life course: Institutionalization and its effects', i Sorensen, A., Weinert, F. og Sherrod, I. (red.) *Human development and the life course: Multidisciplinary perspectives* (s. 199-216). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meyer, J. W. (2008) Reflections on Institutional Theories of Organizations In *The Sage handbook of organizational institutionalism*, edited by Greenwood, R., Oliver, C., Suddaby, R. og Sahlin, K. London: SAGE Publications Ltd.
- Meyer, J. W. (2010) 'World society, institutional theories, and the actor', *Annual review of sociology*, 36: 1-20.
- Meyer, J. W. og Jepperson, R. L. (2000) 'The 'actors' of modern society: The cultural construction of social agency', *Sociological Theory*, 18 (1): 100-120.
- Meyer, J. W. og Rowan, B. (1977) 'Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony', *American journal of Sociology*: 340-363.
- Meyer, J. W. og Scott, W. R. (1983) *Organizational environments: Ritual and rationality*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Mills, C. W. (2000) *The sociological imagination*. Oxford: Oxford University Press.
- Moriarty, M. (1991) *Roland Barthes, Key contemporary thinkers*. Cambridge: Polity Press.
- Mouzelis, N. (2003) *Sociological theory: what went wrong?: Diagnosis and remedies*. London: Routledge.
- Munthe, E., Solbakken, J. I., Hjetland, H. m.fl. (2015) *Grunnskulelærerutdanningene etter fem år. Status, utfordringer og vegar vidare*. Følgegruppen for grunnskolelærerutdanningen. Rapport nr. 5. Lastet 05.03.2018. Tilgjengelig på <http://www.uis.no/getfile.php/13183907/F%C3%B8lgegruppen%20for%201%C3%A6rerdanningen%20%28FFL%29/Publikasjoner/Rapport%20nr.%205%20fr%C3%A5%20F%C3%B8lgegruppa.pdf>. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Myhre, R. (1994) *Den norske skoles utvikling: Idé og virkelighet*. 6. utg. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Myhre, R. (1998) *Den norske skoles utvikling: Idé og virkelighet*. 8. utg. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Nav (2017) *Helt ledige*. Arbeidssøkere og stillinger – statistikk. Lastet 01.05 2017. Tilgjengelig på <https://www.nav.no/no/NAV+og+samfunn/Statistikk/Arbeidssokere+og+stillinger+-+statistikk/Helt+ledige>.
- Nilssen, V. og Klemp, T. (2014) *Lærerstudenten i møtet mellom teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOKUT (2006) Evaluering av allmenlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport. Lastet 05.03.2018. Tilgjengelig på https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/alueva_hovedrapport.pdf. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

- NOKUT (2016) *Stortingsmeldingen om kvalitet i høyere utdanning- NOKUTs innspill* lastet 31.03 2017 Tilgjengelig på <https://www.nokut.no/contentassets/5979c996834c47f4a296269de44436b0/stortingsmeldingen-om-kvalitet-i-hoyere-utdanning---nokuts-innspill.pdf>.
- NOKUT (2017) *Internasjonal rådgivingsgruppe møter grunnskolelærermiljøene* Lastet 22.12 2017. Tilgjengelig på <https://www.nokut.no/nyheter-2017/Internasjonal-radgivingsgruppe-moter-grunnskolelærermiljøene/>.
- Norgård, J. D. (2006) *Rapport 1: Norsk allmenlærerutdanning - sett i lys av internasjonale trender og tilsvarende utdanninger i Norden* Lastet 05.03.2018. Tilgjengelig på https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport_2006_01.pdf Oslo: Utdanningsforbundet.
- NOU 1996:22 *Lærerutdanning : mellom krav og ideal*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 1988:28 *Med viten og vilje*. Oslo: Kultur- og vitenskapsdepartementet.
- NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole - et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8 *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opdenakker, R. (2006) *Advantages and disadvantages of four interview techniques in qualitative research*, Vol7, No. 4, Art 11 - Forum: Qualitative Social Research. Tilgjengelig på <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/175/391>.
- Pierce, C. S. (1929) 'Guessing', *The Hound & Horn*, 3: 267-285.
- Popper, K. ([1934]/2003) 'The problem of induction', i Delanty, G. og Strydom, P. (red.) *Philosophies of the social sciences - The Classic and Contemporary readings* (s. 42-46). Berkshire: McGraw-Hill.
- Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. og Krumsvik, R. J. (2011a) *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7*, Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. og Krumsvik, R. J. (2011b) *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Powell, W. W. og DiMaggio, P. J. (2012) *The new institutionalism in organizational analysis*: Chicago: University of Chicago Press.
- Ragin, C. C. (1989) *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. California: University of California Press.

- Ragin, C. C. (1992a) "'Casing" and the process of social inquiry', i Ragin, C. C. og Becker, H. S. (red.) *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry* (s. 217-226). New York: Cambridge University Press.
- Ragin, C. C. (1992b) 'Introduction: Cases of "What is a case?"', i Ragin, C. C. og Becker, H. S. (red.) *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry* (s. 1-18). New York: Cambridge University Press.
- Ragin, C. C. og Becker, H. S. (red.) (1992) *What is a case - Exploring the foundations of Social Inquiry*. New York: Cambridge University Press.
- Ragnheiður, K. og Lysø, I. H. (2013) *Læring, utvikling, læringsmiljø : en innføring i pedagogisk psykologi*. Trondheim: Akademika.
- Ramfjord, O. J. (2017) *Her sluttet halvparten av lærerstudentene* Lastet 31.03 2017. Tilgjengelig på <https://www.nrk.no/trondelag/halvparten-av-studentene-sluttet-1.11688159>.
- Ramirez, F. O. (2006) 'Growing Commonalities and Persistent Differences in Higher Education: Universities between Global Models and National Legacies.', i Meyer, H.-D. og Rowan, B. (red.) *The new institutionalism in education* (s. 123-139). New York: State University of New York Press.
- Rapley, T. (2014) 'Sampling strategies in qualitative research', i Flick, U. (red.) *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (s. 49-63). London: Sage.
- Rapp, A. (2018) *Organisering av sosial ulikhet i skolan "En studie av barnskolors institutionella utformning och praktik i två nordiska kommuner"*, Institutt for sosiologi og statsvitenskap. Trondheim: Norges Teknisk-naturvitenskapelige Universitet.
- Rawolle, S. (2005) 'Cross-field effects and temporary social fields: a case study of the mediatization of recent Australian knowledge economy policies', *Journal of education policy*, 20 (6): 705-724.
- Regjeringen (2014) 'Lærerløftet : på lag med kunnskapsskolen'. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig på https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf.
- Regjeringen (2016a) *Education at a Glance 2014: Masterutdanning for lærere i de fleste OECD-land* Lastet 12.08 2016. Tilgjengelig på <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Education-at-a-Glance-2014/id2000185/>.
- Regjeringen (2016b) Gnist indikatorrapport. Lastet 22.02.2018. Tilgjengelig på https://www.regjeringen.no/contentassets/6b3b8534bb6749558747a51ab77d23ae/gnist-indikatorrapport-2016_.pdf.
- Regjeringen (2016c) *UH-institusjonene kan forebygge frafall*. Lastet 15.08 2016. Tilgjengelig på https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/rapporter_planer/aktuelle-analyser/aktuelle-analyser-om-hoyere-utdanning/uh-institusjonene-kan-forebygge-fracfall/id744780/.
- Regjeringen (2017a) *Flere tar lærerutdanning* Lastet 09.03 2017. Tilgjengelig på <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-tar-larerutdanning/id2518114/>.

- Regjeringen (2017b) *Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Lastet 02.03.2018. Tilgjengelig på https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Regjeringen (2017c) *Nye lærere kan få dekket halvparten av studielånet* Lastet 31.03.2017. Tilgjengelig på <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-larere-kan-fa-dekket-halve-studielanet/id2546593/>.
- Regjeringen (2017d) *Pressemelding: Tettere bånd mellom barnehage, skole og lærerutdanning* lastet 20.02.2018. Available from <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/tettere-band-mellom-barnehage-skole-og-larerutdanning/id2555628/>.
- Regjeringen (2017e) *Store forskjeller mellom skoler*. Lastet 22.02.2018. Tilgjengelig på <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/store-forskjeller-mellom-skoler/id2527679/>.
- Rogne, M., Malmo, K.-A. S. og Munthe, E. (2012) *Med god gli i kupert terreng : GLU-reformens 2. år*. Følgegruppen for lærerutdanningsreformen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Rogne, M., Malmo, K.-A. S. og Munthe, E. (2014). *Lærerutdanning i endring : indre utviklingytte kontekstuelle og strukturelle hinder*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Roksvaag, K. og Texmon, I. (2012) *Arbeidsmarkedet for lærere og førskolelærere fram mot år 2035*. Dokumentasjon av beregninger med LÆRERMOD. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Rowan, B. (2006) 'The new institutionalism and the study of educational organizations: Changing ideas for changing times.', i Meyer, H.-D. og Rowan, B. (red.) *The new institutionalism in education* (s. 15-32). New York: State University of New York Press.
- Rowan, B. og Miskel, C. G. (1999) 'Institutional theory and the study of educational organizations', *Handbook of research on educational administration*, 2: 359-383.
- Saabye, M. og Fors, K. (2015) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet : grunnskolen*. Pedlex norsk, skoleinformasjon. Oslo: Pedlex.
- Saldaña, J. (2015) *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Santiago, P. og Benavides, F. (2009) *Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices*. Paper for presentation at the OECD Mexico: OECD.
- Schaanning, E. (2007) *Makt og viten : tekster i utvalg*. Oslo: Unipub.
- Schneiberg, M. og Clemens, E. S. (2006) 'The typical tools for the job: Research strategies in institutional analysis', *Sociological Theory*, 24 (3): 195-227.
- Scott, M. B. og Lyman, S. M. (1968) 'Accounts', *American sociological review*: 46-62.
- Scott, W. R. (1975) 'Organizational structure', *Annual review of sociology*, 1: 1-20.
- Scott, W. R. (1987) 'The adolescence of institutional theory', *Administrative science quarterly*: 493-511.
- Scott, W. R. (2001) *Institutions and organizations*. Thousand Oaks: Sage.

- Scott, W. R., Ruef, M., Mendel, P. J. og Caronna, C. A. (2000) *Institutional Change and Healthcare Organizations-From Professional Dominance to Managed Care*. Chicago: University of Chicago Press.
- Simons, H. (2014) 'Case study Research: In-Depth Understanding in Context', i Leavy, P. (red.) *The Oxford handbook of qualitative research* (s. 455-470). Oxford: Oxford University Press.
- Sjøberg, S. (2014) 'PISA-SYNDROMET Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av oecd', *Nytt norsk tidsskrift*, 31 (1): 30-43.
- Skagen, K. (2006) *Læreruddannelsen i Norden*. København: Unge Pædagoger.
- Skarpenes, O. (2004) *Kunnskapens legitimering. En studie av to reformer og tre fag i videregående skole*. Bergen: Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Skirbekk, S. (2017) *Institusjon*. Store Norske Leksikon Lastet 03.01.17 2017. Tilgjengelig på <https://snl.no/institusjon>.
- Slagstad, R. (2015) *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Smeby, J.-C. og Mausestaden, S. (2011) 'Kvalifisering til "velferdsstatens yrker"', *Utdanning 2011, SSB*, 7: 149-169.
- Smith, K., Ulvik, M. og Helleve, I. (2013) *Førstereisen: lærdom hentet fra nye læreres fortellinger*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sohlberg, P. og Leiulfstrud, H. (2016) *Theory in Action - Theoretical Constructionism*. Leiden: Brill.
- Sohlberg, P. (2018) 'What Do We Do with Norms - Conform, Break, Understand or Explain?', i Leiulfstrud, H. og Sohlberg, P. (red.) *Concepts in Action - Conceptual Constructionism* (s. 43-62). Leiden: Brill.
- Sohlberg, P. og Sohlberg, B.-M. (2009) *Kunnskapens former - vetenskapsteori ock forskningsmetod*. Malmö: Liber.
- St.meld. nr. 16 (2001-2002) *Kvalitetsreformen : om ny lærerutdanning : mangfoldig - krevende - relevant*. Oslo: Norges Utdannings og forskningsdepartement.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007) *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren- rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartement
- St.meld. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt - krev din rett : kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stafseng, O. (1996) *Den historiske konstruksjon av moderne ungdom, Om ungdom som forskningsobjekt i vitenskaps- og utdanningshistorisk belysning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Steffensen, K., Ekren, R., Zachrisen, O. O. og Kirkebøen, L. J. (2017) *Er det forskjeller i skolers og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen?. En kvantitativ studie*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

- Steinsholt, K., Kanestrøm, E. og Taraldsen, E. (2014) *Profesjonell lærer : muligheter og begrensninger*. Inderøy: Norsk pedagogisk forlag.
- Sundli, L. og Ohnstad, F. O. (2003) *Læreres profesjonskunnskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Swedberg, R. (2012) 'Theorizing in sociology and social science: turning to the context of discovery', *Theory and society*, 41 (1): 1-40.
- Swedberg, R. (2014a) *The art of social theory*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Swedberg, R. (2014b) *Theorizing in Social Science : The Context of Discovery, Theorizing in Social Science*. Palo Alto: Stanford University Press.
- TALIS (2017) *About TALIS* Lastet 20.11.2017 Tilgjengelig på <https://www.oecd.org/edu/school/jointalis2018.htm>.
- Tavory, I. (2015) 'Theorizing on the Sly – Becker Howard S., What about Mozart? What about Murder? Reasoning from Cases (Chicago, University of Chicago Press, 2014)', *European Journal of Sociology*, 56 (3): 438-442.
- Telhaug, A. O. (2007) 'Kunnskapsløftet i et utdanningshistorisk perspektiv. I H. Hølleland (red.)', i Hølleland, H. (red.) *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 47-65). Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Telhaug, A. O. og Mediås, O. A. (2003) *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt.
- Thuen, H. (2010) 'Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860–2010', *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94 E (04): 273-287.
- Tiplic, D., Brandmo, C. og Elstad, E. (2015) 'Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions', *Cambridge Journal of Education*, 45 (4): 451-474.
- Traianou, A. (2014) 'The Centrality of Ethics in Qualitative Research', i Leavy, P. (red.) *The Oxford handbook of qualitative research* (s. 62-77). Oxford: Oxford University Press.
- Tønnessen, L. K. B. (2011) *Norsk utdanningshistorie: en innføring med fokus på grunnskolen utvikling*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Ulvik, M., Smith, K. og Helleve, I. (2009) 'Novice in secondary school—the coin has two sides', *Teaching and teacher education*, 25 (6): 835-842.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003) *Rammeplan for Allmenlærerutdanningen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2007) *Når starten er god : en artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring*. Lastet 28.02.2018. Tilgjengelig på https://www.udir.no/globalassets/filer/organisasjon-kompetanse/kompetanse/art.serie_net_07.pdf. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2011) *Internasjonale studier om norsk skole*. Lastet 28.02.2018. Tilgjengelig på

- [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/temanotat/Internasjonale studier om norsk skole tem
anotat.pdf](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/temanotat/Internasjonale_studier_om_norsk_skole_tem_annotat.pdf) Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2014) *Hvor mange studiepoeng har lærerne i fagene de underviser i?* Lastet 28.02.2018. Tilgjengelig på http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Statistikknnotater/Statistikknnotat_14_04_laererkompetanse.pdf Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2015a) Hovedresultater fra PISA 2015, Pressekonferanse 6. desember 2016. Oslo. Lastet 02.03.2018. Tilgjengelig på <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/hovedresultater-fra-pisa-2015.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet (2015b) *Veiledning av nyutdannede* Lastet 01.05 2017. Tilgjengelig på <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/>
- Utdanningsdirektoratet (2016a) *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3-2015* . Lastet 12.05 2017. Tilgjengelig på <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/?depth=0&print=1#2.-kompetansekrav-for-a-undervise-pa-barnetrinnet>.
- Utdanningsdirektoratet (2016b) *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: en evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*. Oslo: Rambøll.
- Utdanningsdirektoratet (2018) *Midler til universiteter og høyskoler i 2017*. Lastet 05.03.2018. Tilgjengelig på <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/midler-til-universiteter-og-hogskoler/>.
- Utdanningsforbundet (2011) *Lærere må få være lærere* Lastet 09.08.2016 Tilgjengelig på <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Andre-artikler/Larere-ma-fa-vare-larere/>.
- Utdanningsforbundet (2014) *Lærerprofesjonens etiske plattform på 1,2,3*. Lastet 22.02.2018. Tilgjengelig på https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Profesjonsetikk/2014.11.13_L%20erprofesjonens%20etiske%20plattform%20p%20c3%a5%201-2-3.pdf.
- Utdanningsforbundet (2017) *Fakta: Rekruttering og frafall blant lærere*. Lastet 22.02.2018. Tilgjengelig på <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/fakta-rekruttering-og-frafall-blant-larere/>.
- Utdanningsforskning (2017) *Amerikansk professor peker ut sju globale trender innen lærerutdanning, og finsk professor staker ut veien videre*. Lastet 21.12 2017. Tilgjengelig på <https://utdanningsforskning.no/artikler/globale-trender-og-utfordringer/>.
- Weber, M. (1958) 'Bureaucracy', i Gerth, H. H. og Mills, C. W. (red.) *From Max Weber: essays in sociology* (s. 196-224). New York: Galaxy.
- With, M. L. (2016a) 'Recruitment to Teaching: The Changing Impact of Social Origins in Norway 1975–2010', *Scandinavian Journal of Educational Research*: 1-24.

With, M. L. (2016b) *Rekruttering til og avgang fra læreryrket 1975-2010*. Avhandling. Oslo:
Høgskolen i Oslo og Akershus, Senter for Profesjonsstudier.

Zondag, A. og Korsgaard, H. (2011) "Reservestyrken" av lærere. Oslo: Kunnskapsdepartementet/TNS
Gallup.

Appendix

Intervjuguider og spørreskjema

Intervjuguide 1

Stikkord til fokusgruppeintervju lærerstudenter

1) Hva er skolens viktigste samfunnsoppgave? «Samfunnsoppdraget»

- Hva ser du på som utfordringer i forhold til dette?
- Hvordan er dere forberedt på skolens oppgaver?
 - o Hva er dere godt rustet til?
 - o Hva er dere mindre godt rustet til?
- Hvordan kan man møte barn med ulike typer av behov?
 - o Sterke vs. Svake elever
 - o Andre problemer som kan oppstå under tilrettelegging?

2) Hva er de største utfordringene med tanke på praksis?

- Hvordan ser dere for dere at overgangen ut i arbeidslivet blir?
 - o Er det noe dere gruer dere til?
 - o Blir det spennende?
- Hvilke praksiserfaringer har dere fra før?
 - o Hva tror dere kommer til å bli mest forskjellig når dere får dere jobb?

3) Føler dere at dere er godt utrustet?

- Tenker dere å ta videreutdanning etter i år?
- Hvordan påvirker det ditt syn på fremtiden at lærerutdanningen skal endres?
 - o Er utdanningen deres god nok?
 - o Hva vil du si du er god på etter denne utdanningen?
 - o Hva kunne ha vært annerledes?

Intervjuguide 2

Spørsmål til refleksjonsnotat - lærerstudenter

- 1) Hva du opplever er det viktigste du har lært deg gjennom lærerutdanningen, og hvordan føler du deg nå rustet for arbeidslivet? (Har du forandret deg som person? På hvilken måte?)
 - 2) a) Har du fått deg jobb allerede vil jeg gjerne høre om denne, og hvilke forventninger du har til lærerjobben.
- b) Har du ikke jobb, eller kanskje du har tenkt å studere mer eller gjøre andre ting? Da vil jeg gjerne høre om hva du tenker om fremtiden med lærerutdanningen i ryggsekken.

Intervjuguide 3

Undervisere ved lærerutdanningen

- 1) Hva er lærerutdanningens samfunnsoppdrag?
 - 2) Hva har endret seg ved XXX de siste årene? Vil du si at studentene har endret seg?
 - 3) Hva er de største utfordringene lærerutdanningen står ovenfor nå?
 - 4) Hva mener du det såkalte praksissjokket består av?
 - 5) Har de pedagogiske idealene endret seg noe i løpet av tiden du har jobbet her?
 - 6) Er det for mye fokus på fagdisiplinene eller på didaktikk? Hvilke av disse er viktigst?
 - 7) Virker det som om praksisordningen fungerer som den skal?
-

1. Jeg har nå intervjuet et 20-tall studenter på jakten etter hva de har med seg i ryggsekken etter fire år ved XXX. Hva er i dine øyne det viktigste studentene får med seg herifra?

- Hva det dere lykkes best i som lærerutdanning?
- Hva er det dere har størst utfordringer med i forhold til arbeidslivet etter endt utdanning hos dere?

2. Mange snakker om et praksissjokk når de går ut i skolen som studenter og lærere.

- Hva er i dine øyne som forklarer dette praksissjokket?

-Er dette noe som har endret seg over tid eller er det i hovedsak de samme tingene som vektlegges av studentene og praksisveilederne?

3. Svarene spriker veldig blant studentene i deres syn på ideal-læreren og skolens oppdrag i nærmiljøet. De vektlegger evnen til å motivere og å se elevene som enkeltindivider, men det er et ganske uklart bilde de gir av ideallæreren og skolens oppdrag.

- Hva er ditt og XXX syn på ideallæreren og hvordan jobber dere i forhold til disse idealene?

- Hva er ditt og XXX syn på skolens samfunnsoppdrag?

-Hvordan avspeiles skolens samfunnsoppdrag i undervisningen?

4. Hva er de største utfordringene lærerutdanningen står ovenfor nå?

5. Hvordan har utdanningen og de pedagogiske idealene endret seg noe i løpet av tiden du har jobbet her?

- Hva er de viktigste endringene i pedagogiske idealer?
- Hva er de viktigste endringene i lærerutdanningens form og innhold?

6. Hvordan opplever du vektleggingen av fagdisiplinene og didaktikk i lærerutdanningen i dag?

- Hvilke av disse er viktigst og hvorfor?
- Hvordan har prioriteringen av fagdisiplinene i forhold til didaktikk endret seg over tid ved XXX/norges lærerhøgskoler?

7. Mange av studentene viser til betydningen av praksisordningen, inklusive gode praksisveiledere. Hvor viktig er praksisveilederne i forhold til XXX som sosialiseringarenaer og sosialiseringssagenter?

- Hva er det mest positive med dagens praksisordning fra XXXs perspektiv?
- Hva er det mest utfordrende med dagens praksisordning fra XXXs perspektiv?
- Virker det som om praksisordningen fungerer som den skal?

8. Hva er de største utfordringene lærerutdanningen står ovenfor nå?

- Hvordan er dere (XXX) rustet til å møte disse utfordringene?

9. I den politiske debatten vises det ofte til Finland som et ideal å styre skolen og lærerutdanningen mot. Hvor relevant er denne diskusjonen for dere?

- Hva er det mest positive lærerutdanning kan vise til i en internasjonal sammenheng?
- Hva er det mest problematiske ved norsk lærerutdanning?

Intervjuguide 4

Spørsmål til veiledere ved lærerutdanningene

- 1) Fortell meg om stillingen din, hva går din kontakt med studentene ut på?
- 2) Jeg lurer på hvordan dere jobber med å veilede studenter ut i arbeidslivet?
- 3) Lærerutdanningen kalles jo en *potetutdanning*, hvordan forholder du deg til den termen?
- 4) Har det vært noen endringer på dette området? Er det vanskeligere/lettere enn før å finne alternative karrierer?
- 5) Hvorfor tror du at mange lærere ender opp med andre yrker enn i skolen?
 - Tenker du at det er et problem?
- 6) Når det er mange veier ut i arbeidslivet, er dette noe som det jobbes med på profesjonsutdanningen, eller er det mer noe bare alle vet, men som ikke er en del av den offisielle undervisningsplanen?
- 7) Hvilke egenskaper tror du studentene sitter igjen med etter å ha studert hos dere?
- 8) Hva tenker du om praksissjokket? Hva er det studentene ikke kan nok om når de er ferdige?
- 9) Hva er det studentene er godt rustet på etter en utdanning her?
- 10) Hva mener du er den viktigste jobben til læreren i skolen?
- 11) Får du signaler fra studentene på at de savner noe i utdanningen sin?
- 12) Hva tror du er de viktigste egenskapene lærerne har?
- 13) Er det noen offisielle kommunikasjonskanaler mellom arbeidslivet og høgskolen?
- 14) Opplever du at kvaliteten på utdanning ved lærerutdanningen deres er god? Er den god nok? Hva ville du ha endret på hvis du fikk bestemme?
- 15) Tror du lærerutdanningen kan gi et slags godkjentstempel i arbeidslivet? Forklar

Intervjuguide 5

Brev i forkant av møte med Utdanningsdirektoratet sommer 2015

Eli Smeplass, doktorgradsstipendiat i sosiologi ved NTNU

Forskningsprosjektet *Lærerviv – I teori og praksis* er mitt doktorgradsprosjekt i sosiologi ved NTNU i Trondheim. Studien går ut på å følge nyutdannede lærere over tid fra siste året i utdanning til første året i arbeidslivet. Denne overgangen finner jeg spesielt interessant på grunn av tidligere forskning som viser at mange lærere slutter i yrket etter kort tid. Dette forklares ofte i termer av egenskaper ved studentene eller de nyutdannede, men er vel så interessant i forhold til skolekultur, hvordan skolen er organisert og hva som er alternativene til å bli lærer etter endt utdanning.

Jeg har til nå intervjuet 32 lærerstudenter og 6 ansatte ved XXX. Jeg ser på deres forståelser av læreryrket og setter lærerutdanningen opp mot utdanningsplaner, fagbeskrivelser og læreplaner for skolen. Jeg fokuserer først og fremst på organisasjonsstruktur og forsøker derfor å forstå lærerne og deres underviseres oppfatninger i lys av de offisielle og uoffisielle forståelsene av skolen og lærerutdanningen. Dette gjør jeg ved å sammenligne deres beskrivelse av læreryrket med formålsdokumenter for utdanning og skole.

Så langt viser mine data at lærerstudentene har en forståelse av sin samfunnsoppgave i skolen som en omsorgsrelasjon hvor barnets beste er det viktigste. De har også et tungt fokus på pedagogikk og didaktikk. Lærerutdannerne som er ansatt på høgskolen derimot, beskriver en situasjon hvor lærerne er mer opptatt av metodikk og «oppskrifter» for hvordan de kan lære bort enn fag. Lærerutdannerne anser faglig tyngde som det viktigste ved lærerutdanningen. Dette fagfokuset går også igjen i strategien for regjeringen, *Lærerloftet*. Dette har fått meg til å se på spenningen mellom lærerens forståelse av *pedagogikk* på den ene siden og *faglig tyngde* på den andre siden, som vinner mer og mer plass i den offentlige skolediskusjonen og politikken.

Læreplaner er en helt essensiell del av utdanningssystemet, og lærerutdanningen bruker læreplanene aktivt i undervisningen sin. Det jeg undersøker med bakgrunn i det nevnte datamaterialet er hvilke pedagogiske idealer som finnes i lærerutdanningen og hvordan disse kommer til uttrykk i overgangen for nyutdannede lærere til skolen. Jeg søker videre informasjon om hvordan læreplanene blir laget og implementert for å kunne forstå hvordan disse virker inn på lærerstudentenes forståelse av læreryrket og de undervisningsidealene de etterstreber.

Jeg ønsker i mitt møte med dere å høre om hva dere mener er viktig når man utdanner fremtidens lærere og hvordan dere arbeider med å følge opp læreplaner knyttet til lærerutdanning og skole. Jeg er også interessert i hvilke endringer som har funnet sted gjennom de siste reformene i skolen, og hvordan deres rådgivere ser på utfordringer og styrker i lærerutdanningen knyttet mot skolens utvikling.

Jeg ønsker å vite mer om:

- 1) Det arbeidet som gjøres i de forskjellige avdelinger i Utdanningsdirektoratet
- 2) Hvordan det jobbes med sammenheng mellom læreplaner og rammeplaner for lærerutdanningen. Er det endringer i hvordan dere jobber over tid?
- 3) Hvordan dere tenker at læreplanene for skolen skal brukes i lærerutdanningen. Eventuelt hvilke endringer dere observerer over tid.
- 4) Hvordan dere tenker at man skaper sammenheng mellom disse to forskjellige institusjonene.
- 5) Hvordan endrer fagfokuset seg over tid?
 - a) Hva er det man fokuserer mest på nå?
 - b) Har noe annet blitt sett på som viktigere tidligere?
- 6) Hvordan arbeidet med læreplaner blir påvirket av skiftende regjeringskonstellasjoner. Hva er nytt og hva ligger fast etter reform-97?

Intervjuguide 6

Lærere som jobber utenfor skolen

Spørsmål til utdannede lærere som jobber i andre yrker

Eli Smeplass – stipendiat ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU

Hei

Jeg forsker først og fremst på nyutdannede lærere, og har til nå en gruppe på 32 nyutdannede som jeg følger over tid ut i arbeidslivet som en del av min avhandling i sosiologi. Men, i det siste har jeg blitt mer opptatt av alternative veier ut i arbeidslivet på, og hva dere som jobber med andre ting tenker om å ha lærerutdanningen i ryggsekken. Jeg behandler alle data konfidensielt, og sletter alt etter bruk. Det jeg eventuelt finner ut kan brukes i avhandlingen min, men enkeltpersoner er ikke av interesse, så alt blir anonymisert og satt i en større sammenheng. Studien er registrert hos NSD, så jeg er pålagt å følge alle de nasjonale retningslinjene for etisk forskning. Det er fint hvis du svarer utfyllende og skriver ut refleksjoner og assosiasjoner under spørsmålene som er litt åpne:

- 1: Hvilket år gikk du ut ifra lærerskolen?
- 2: Hvilke fagfordypninger har du derfra?
- 3: Hvordan var møtet ditt med arbeidslivet?
 - a) Har du jobbet som lærer?
 - b) Fortell meg om stillingen og institusjonen(e)
- 4: Fortell meg om jobben du har nå.
 - a) Hvordan kom du inn på dette karrierespolet?
 - b) Har det vært aktuelt for deg å jobbe som lærer?
 - c) Hvorfor ønsker du å arbeide med noe annet enn skole?
 - d) Har du kontakt med mange fra studiet fremdeles?
- 5: Når du ser tilbake på lærerutdanningen din, hva vil du si er det viktigste du lærte deg der? (Utdyp gjerne her)
- 6: Har du noen ganger fått signaler fra andre, eksempelvis leder eller kollegaer at de ser på deg som en lærer?
 - a) På hvilken måte?
 - b) Identifiserer du deg med andre lærere? Hvorfor/hvorfor ikke?
- 7: Opplever du at lærerutdanningen gir deg noen form for godkjentstempel i arbeidslivet?
 - a) Hva slags egenskaper mener du selv at du har med lærerutdanningen i bakhånd? Hvilke egenskaper mener andre at du har?
- 8: Vil du anbefale andre å ta lærerutdanningen? Hvorfor/hvorfor ikke? Fortell meg litt om det.
- 9: Kommer du noen gang til å vurdere å gå inn i læreryrket igjen?
 - b) Hva skulle eventuelt til for at du skulle vurdere yrket igjen?

c) Er det noen vits i å prøve å få deg tilbake til yrket?

10: Flere politikere er opptatt av å snakke om «reservestyrken» av lærere. Føler du per i dag at det ville være aktuelt for deg å ta en jobb som lærer i fremtiden?

11: Hva skulle eventuelt ha vært annerledes med skolen eller læreryrket for at du skulle ha vurdert å tatt deg en jobb i skolen som lærer? (Skriv gjerne utfyllende)

Intervjuguide 7

Dybdeintervju lærere ett år etter fullført utdanning

To tema, det ene er om arbeidet ditt, det andre er om utdanningen din.

1: Det konkrete i hverdagslivet

- Fortell meg om det siste året og overgangen fra studiet til arbeidsliv
- Hva har vært lett i jobben din? (fortell/forklar)
- Hva har vært vanskelig? (fortell/forklar)
- Opplever du at din kompetanse blir anerkjent i jobben du har nå?
 - a) Hvordan blir din kunnskap vurdert av arbeidsgiver?
 - b) Hvordan blir din kunnskap vurdert av dine kolleger?

2: Utdanningen

- Hva har utdanningen forberedt deg på, og hva har utdanningen **IKKE** forberedt deg på?
(Hva var det som var mest overraskende for deg med overgangen fra lærerutdanningen?)
 - a) Hvilke strategier hadde du for å løse dette?
 - b) Har du lært noe som du ikke får bruke i jobben din?
- Er den faglige og didaktiske spesialiseringen nyttig i praksis?
- Hvordan ser du for deg karrieren din videre?

Spørreskjema 1

Lærerne i skolen – ett år etter

Oppfølging av nyutdannede lærere – ett år etter

Hei og takk for at du deltar i studien om å være nyutdannet lærer. Du er én av 32 lærere i studien *Lærerliv i teori og praksis*, hvor jeg følger 8 lærere fra småtrinnet, 12 lærere fra mellomtrinnet, 6 grunnskolelærere med master, og 6 lektorer fra sisteåret ved lærerutdanningen og ut i arbeidslivet.

Svarene fra denne oppfølgingen inngår i datamaterialet som ble samlet i fjor når du enda var under utdanning. All informasjon blir anonymisert og behandles i henhold til NSDs retningslinjer for sikkerhet og etikk. Noen av svarene dine kan det hende vi snakker mer om på telefonsamtalen i høst. Fyll ut skjemaet digitalt og send det på e-post til eli.smepllass@ntnu.no

I del 1 er det et spørreskjema med standardiserte spørsmål.

I del 2 håper jeg du kan skrive litt utfyllende og fortelle meg om hvordan du opplever å være nyutdannet.

Begge disse delene brukes for å si noe om veien ut fra lærerutdanningen generelt og studien handler sådan ikke om enkeltpersoner men om lærerutdanningen, skolen og arbeidslivet. Disse skjemaene gir meg nyttig informasjon om nyutdannede ett år etter utdanningen. Jeg ringer deg deretter opp i august/september for en hyggelig prat.

Vennlig hilsen Eli Smepllass, stipendiat i sosiologi ved NTNU

Del 1: Spørreskjema

Tema 1: Bakgrunnsinformasjon?

Navn:

Telefonnummer:

Hvilken av de følgende beskrivelsene passer din situasjon nå?

(Sett ett kryss i kolonnen til høyre)	
a) Jobber som lærer i skolen	
b) Jobber med en annen type stilling	
c) Studerer	
d) Annet (evt hva):	

1.1 Hvis du nå jobber som lærer, hvilken skole jobber du ved?:

1.2 Hvilket/hvilke trinn jobber du med?:

1.3 Hvilke emner underviser du i?:

1.4 Underviser du i andre emner enn de du har fagspesialisering i, hvilke:

1.5 a) Har du det siste året hatt oppfølging av mentor?:

b) Hvis ja, hvordan har det fungert med mentorordningen?:

c) Hvis nei, hvorfor ikke – og skulle du ønske du hadde fått bedre oppfølging av en mentor?:

Tema 2: Ditt nåværende forhold til lærerutdanningen

2.1 Hvordan vil du beskrive dine karakterer fra lærerskolen? (sett ett kryss i kolonnen til høyre)

a) Karakterene var i det lavere sjiktet	
b) Karaktermessig var jeg midt på treet	
c) Jeg hadde gode karakterer fra lærerskolen	
d) Jeg hadde svært gode karakterer	

2.2 Hvor godt anser du at lærerutdanningen har kvalifisert deg til å jobbe som lærer? (sett ett kryss i kolonnen til høyre)

a) Jeg er overkvalifisert	
b) Min utdanning holder ikke for læreryrket	
c) Min utdanning er passende for mitt arbeid	

2.3 Hvordan vil du beskrive ditt forhold til lærerutdanningen da du startet?

(sett ett kryss i alle spørsmålene)

	Svært enig	Litt enig	Verken eller	Litt uenig	Svært uenig	Vet ikke
a) Det var en trygg utdanning som gir gode karrieremuligheter						
b) Jeg ville starte og se om dette passet for meg						
c) Jeg kom ikke inn på det jeg egentlig ønsket å studere						
d) Jeg visste at jeg ville bli lærer fordi jeg brenner for læreryrket						
e) Jeg ville bli lærer fordi jeg er interessert i barn						
f) Jeg ville bli lærer fordi jeg hadde en faglig interesse						

2.4 a) Tok du deg oppdrag som lærervikar i skolen mens du studerte?:

b) Hvis ja- hvordan opplever du at vikarjobbingen påvirket ditt møte med arbeidslivet?:

2.5 På en skala fra 1-10

	På en skala fra 1-10, hvor 1 er lavt og 10 er høyt:
a)	Hvordan vil du beskrive kvaliteten på <u>norsk skole</u> ?(skriv et tall):
b)	Hvordan vil du beskrive kvaliteten på <u>norsk lærerutdanning</u> ?(skriv et tall):
c)	Hvor kvalifisert vil du si du var da du gikk ut fra lærerutdanningen i fjor? (skriv et tall):

Tema 3: Tilknytning til arbeidsliv og skole

3.1 Hvordan opplever du i din stilling at dine kunnskaper og ferdigheter utnyttes?

(Sett ett kryss i kolonnen til høyre)	
a) Ikke i det hele tatt	
b) i liten grad	
c) i noen grad	
d) i stor grad	
e) i svært stor grad	

3.2 Hvordan er du fornøyd med din nåværende jobb?

(Sett ett kryss i kolonnen til høyre)	
a) Svært misfornøyd	
b) litt misfornøyd	
c) verken eller	
d) fornøyd	
e) svært fornøyd	

3.2 I hvilken bransje/yrke jobber din mor som hovedyrke? _____

3.3 I hvilken bransje/yrke jobber din far som hovedyrke? _____

3.4 Hvor enig er du i følgende påstander (sett ett kryss i ruten):

	Svært enig	Litt enig	Verken eller	Litt uenig	Svært uenig	Vet ikke
a) Skolen er en viktig del av velferdsstaten						
b) Jeg får brukt mine sosiale ferdigheter i læreryrket						
c) Jeg får brukt mine faglige ferdigheter i læreryrket						
d) Lærerutdanningen har forberedt meg godt til å se hver enkelt elev som et unikt individ						
e) Lærerutdanningen har forberedt meg godt for en jobb som lærer i skolen						
f) Lærerutdanningen har forberedt meg godt for mange typer jobber						
g) Jeg valgte læreryrket fordi det var et trygt valg						
h) Jeg er sikret jobb i fremtiden fordi jeg er utdannet som lærer						
i) Jeg kommer trolig til å jobbe i skolen om ett år						
j) Jeg kommer trolig til å jobbe i skolen om fem år						
k) Jeg kommer trolig til å jobbe i skolen om ti år						
l) Jeg føler meg trygg på at jeg har lært det jeg trenger for å begynne min karriere i skolen						
m) Lærerutdanningen gjør at jeg kan få meg jobb ved mitt hjemsted						
n) Læreryrket gjør meg til en mobil arbeidstaker						
o) Jeg får brukt mitt potensiale som lærer i skolen						

	Svært enig	Litt enig	Verken eller	Litt uenig	Svært uenig	Vet ikke
p) Det kan i fremtiden bli aktuelt å jobbe utenfor skolen						
q) Lærerutdanningen kvalifiserer meg for mange typer jobber						
r) Lærere er sjelden arbeidsledige						
s) Det er vanskelig å få fast stilling som nyutdannet						
t) Jeg ville ha anbefalt lærerutdanningen til andre						
u) Læreryrket innebærer at jeg alltid vil måtte lære meg nye ting						
v) Jeg fikk tilstrekkelig praksiserfaring ved lærerskolen						
w) Det er viktig å ha gode karakterer fra lærerskolen for å bli en god lærer						
x) En god lærers viktigste egenskaper er faglig tyngde						
y) Læreryrket innebærer en god del byråkratisk arbeid						
z) Norsk skole bør følge etter andre land som gjør det bedre i PISA-undersøkelser						

3.5 På en skala fra 1-5 hvor 1 er lite interessert og 5 er veldig interessert, hvordan vil du beskrive (Skriv et tall på hvert spørsmål)

- a) Hvor interessert vil du si at du er i rikspolitik:
- b) Hvor interessert vil du si at du er i lokalpolitik:
- c) Hvor interessert vil du si at du er i skolepolitik:

Del 2: Refleksjoner

Skriv en oppdatering til meg om hvordan du har opplevd det siste året.

Jeg vil gjerne vite om hvordan det har gått med deg etter vi hadde kontakt sist.

Skriv så utfyllende du vil under hvert spørsmål:

- a) Beskriv stillingen du har hatt det siste året og skolen eller arbeidsplassen du jobber på:
- b) Ditt møte med hverdagslivet som nyutdannet lærer – var det slik du hadde forventet? Hva var annerledes eller overraskende enn du forventet da du gikk ut fra lærerskolen:
- c) Har synet ditt på lærerutdanningen endret seg det siste året, er det det samme? Fortell:

- d) Hvilke av dine egenskaper vil du si du har hatt mest bruk for i møtet med arbeidslivet? Fagkunnskap, pedagogikk eller andre ting?:
- e) Hvordan ser du for deg din karriere videre? Ønsker du å fortsette med å jobbe som lærer, har du andre planer?:

- f) Er det noe annet du opplever som relevant for å forske på overgangen mellom lærerskolen og arbeidsliv? Fortell:

Vedlegg 1: Skriftlig informasjon om prosjektet til informanter

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Lærerliv- i teori og praksis

Bakgrunn og formål

I forbindelse med doktorgradsprosjektet; *lærerliv i teori i praksis* ønsker jeg å komme i kontakt med lærerstudenter ved XXX.

Forskningsprosjektet handler om hvordan lærerstudenter forstår sin egen rolle i skolen, og hvordan politiske målsettinger om sosial utjevning tolkes av lærerstudenter. Tidligere forskning viser at det første året i skolen er avgjørende for hvordan lærerne trives videre i yrket. Gjennom studien ønsker doktorgradskandidat Eli Smeplass fra Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU å følge en gruppe lærerstudenter gjennom de første møtene med arbeidslivet. Målet med studien er å utforske hvilke idealer som er knyttet til lærerrollen og hvilke utfordringer som eksisterer i læreryrket og i lærerutdanningen.

Forskere i andre land forsker også på lærere, og målet med undersøkelsen er videre å forstå den norske lærerrollen og sammenligne denne med hvordan det er i andre skolesystemer.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Vi vil i første omgang komme i kontakt med studenter som kan delta på gruppeintervjuer i løpet av februar 2015. Her er det snakk om 25 til 30 studenter som diskuterer i grupper på fire til fem personer omkring kunnskapsløftet og elevhåndtering. Diskusjonene handler blant annet om lærerrollen og hvordan lærerstudenter tenker om tilrettelagt opplæring i grunnskolen, og handlingsrom for å tilrettelegge for enkeltindivider i skolen. Lengden på diskusjonene kan variere mellom 1-2 timer. Gruppeintervjuene blir tatt opp på lydbånd, og det vil bli benyttet filmopptak for å skille stemmer fra hverandre. Disse slettes etter bruk.

Deltakerne blir bedt om å skrive korte refleksjonsskriv på e-post våren 2015.

Deltakerne blir videre kontaktet etter ca ett år i arbeidslivet, og blir stilt spørsmål om de nye erfaringene som nyutdannet lærer. Her kommer det til å bli stilt spørsmål om hva som var som forventet, og hva som var overraskende i skolen. Hva føler nyutdannede lærere de var godt

rustet til, og hva har vært utfordrende. Disse intervjuene gjøres enten over telefonen eller ansikt til ansikt om det lar seg gjennomføre. Disse blir tatt opp på lydbånd, og slettes etter bruk.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Både film og lydopptak lagres på en sikker måte slik at ingen andre får tilgang på dataene om deg. Kontaktinformasjonen blir lagret på et annet sted enn selve lyd og bildeopptak, og blir kun aktuell for å komme i kontakt med deltakerne for oppfølgingsspørsmål etter ett år. Det er kun doktorgradskandidat Eli Smeplass som har tilgang på disse dataene.

Alle data anonymiseres, og det skal ikke være mulig å identifisere enkeltindivider i studien. Det kan allikevel være mulig for enkelte å gjenkjenne sine erfaringer, men det vil ikke være mulig for andre å spore individer eller koble funn til enkeltpersoner. Det er en viktig forutsetning for prosjektet at deltakelse er basert på tillitt. Personinformasjon er ikke relevant for studien som skal handle om lærerrollen og skolesystemet. Enkeltpersoners utsagn eller fortellinger brukes bare for å illustrere poenger som handler om lærere som yrkesgruppe.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31. desember 2017. Etter denne dato skal analysene være ferdige og alle opptak og all informasjon som handler om enkeltpersoner skal være slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Eli Smeplass på telefon +47 993 184 31, eller e-post eli.smeplass@ntnu.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato

Vedlegg 2: E-post til informanter om refleksjonsnotater

Subject: Lærerliv i teori og praksis - studien om nyutdannede lærere

Kjære XXX, takk for sist.

Du får denne e-posten fordi du er deltaker i studien *Lærerliv - i teori og praksis*, hvor jeg intervjuer lærerstudenter i slutten av utdanningen ved [...]. Jeg følger også som avtalt opp de jeg har intervjuet våren 2016 for å høre om hvordan opplevelsen av studiene eventuelt har endret seg, og om praktiske erfaringer av arbeidslivet etter endt utdanning.

Mange av dere vil arbeide som lærere, noen fortsetter å studere, mens andre arbeider med andre ting. Du er uansett interessant for studien ettersom jeg er interessert i å vite hva du tenker om lærerutdanningen og livet etter endt utdanning.

Jeg har snakket med til sammen 32 lærerstudenter i vår. Metodene mine er gruppeintervju, individuelle intervju og refleksjonsnotater. Svaret på denne mailen inngår i datamaterialet som skal brukes til å forske på lærerstudenter og overgangen til arbeidslivet.

Flere har snakket om hvordan utdanningen har svart til forventningene eller vært skuffende på ulike områder. Jeg ønsker at du setter av tid til å skrive en liten tekst til meg om:

- 1) Hva du opplever er det viktigste du har lært deg gjennom lærerutdanningen, og hvordan føler du deg nå rustet for arbeidslivet? (Har du forandret deg som person? På hvilken måte?)
- 2)a) Har du fått deg jobb allerede vil jeg gjerne høre om denne, og hvilke forventninger du har til lærerjobben.
- b) Har du ikke jobb, eller kanskje du har tenkt å studere mer eller gjøre andre ting? Da vil jeg gjerne høre om hva du tenker om fremtiden med lærerutdanningen i ryggsekken.

Her er det dine refleksjoner og dine personlige tanker som er viktige. Skriv gjerne utfyllende svar, men ALL informasjon her er interessant for meg. Du velger selv format og struktur, men skriv det gjerne som et refleksjonsnotat eller en e-post til meg. Vi kan bruke dette som et utgangspunkt når jeg kontakter deg til neste år for å høre hvordan det går med deg.

Svaret ditt blir lagret trygt i henhold til NSDs retningslinjer, og slettes etter bruk som det andre datamaterialet. Det er flott hvis du kan sende meg svar på denne mailen innen 25.06.

Med vennlig hilsen,

Stipendiat Eli Smeplass

Vedlegg 3: Tilbakemelding fra Personvernombudet NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
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

Eli Smeplass
Institutt for sosiologi og statsvitenskap NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 20.01.2015 Vår ref: 41090 / 3 / HIT Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41090 *Lærerliv - i teori og praksis*
Behandlingsansvarlig *NTNU, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Eli Smeplass*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende 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, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrie.svanar@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmar@svt.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41090

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lyd- og videoopptak