



# Lærerutdanneres profesjonelle utvikling

## Teacher educators' professional development

**Marit Ulvik**

Professor, Institutt for pedagogikk, Det psykologiske fakultet

Universitetet i Bergen

[marit.ulvik@uib.no](mailto:marit.ulvik@uib.no)

**Kari Smith**

Professor, Institutt for lærerutdanning

NTNU

[kari.smith@plu.ntnu.no](mailto:kari.smith@plu.ntnu.no)

### SAMMENDRAG

Mens læreres profesjonelle utvikling jevnlig har blitt behandlet i forskningslitteraturen, er interessen for lærerutdanneres utvikling av nyere dato. Å være lærerutdanner beskrives som en kompleks rolle der en både skal fungere som praktiker og forsker. Ingen er utdannet for oppgaven, og mye av jobben må læres underveis. Lærerutdanneres profesjonelle utvikling blir desto viktigere. Samtidig er det få studier som sier noe om hva denne utviklingen kan bestå i. Denne artikkelen presenterer og diskuterer den norske delen av en internasjonal survey som handler om lærerutdanneres profesjonelle utvikling. Undersøkelsen inneholdt spørsmål med både kvantitative og kvalitative svaralternativ, og målet med studien var å lære mer om lærerutdanneres behov og muligheter for profesjonell læring. Våre funn viser at lærerutdannere gjerne vil utvikle seg, men til tross for ulike erfaringer og kunnskaper uttrykker de først og fremst behov for å utvikle forskningskompetanse. De synes å leve opp til nasjonale og institusjonelle forventninger der det er publikasjoner som betyr noe både ved ansettelse og opprykk. Dette medfører at det blir mindre oppmerksomhet rettet mot undervisningsdelen av jobben. Mangel på tid er det største hinderet for å kunne utvikle seg profesjonelt.

### Nøkkelord

lærerutdanner, profesjonell utvikling, spørreundersøkelse, lærerutdanning

### ABSTRACT

While the research literature frequently focuses on teachers' professional development, interest in teacher educators' development has only recently emerged. Being a teacher educator is described as complex because of the double role of being a researcher as well as a practitioner. There is no formal education for teacher educators, they must learn on the job. Consequently, professional development

becomes important, however, there are few studies related to the issue. This article presents and discusses the Norwegian part of an international survey about teacher educators' professional development. The survey consisted of questions with quantitative and qualitative response alternatives, aiming to learn more about teacher educators' needs and possibilities for professional development. The findings reveal that in spite of different experiences and knowledge, teacher educators first and foremost want to develop their research competence. They seem to meet national and institutional expectations where mainly publications count when it comes to employment and promotion. Consequently there is less attention towards the teaching part of the job. Lack of time is the main hindrance to professional development.

### Keywords

teacher educator, professional development, survey, teacher education

## INTRODUKSJON

Utdanningssektoren er i endring, noe som skaper behov for stadig profesjonell utvikling blant dem som jobber i feltet (Merchie, Tuytens, Devos & Vandelinde, 2016). Dette gjelder for lærere så vel som for lærerutdannere. Denne artikkelen retter søkelyset mot lærerutdannerne. Begrepet lærerutdanner kan i vid forstand brukes om alle som legger til rette for læreres læring (Snoek, Swennen, & van der Klink, 2011). Her er begrepet brukt om ansatte i lærerutdanninger på høyskoler og universitet. Mens læreres profesjonelle utvikling jevnlig er behandlet i forskningslitteraturen, er interessen for lærerutdanneres profesjonelle utvikling av forholdsvis ny dato (Loughran, 2014).

Lærerutdannerne har et mangfold av bakgrunner, og det er få studier som sier noe om hva deres profesjonell utvikling kan innebære (Lunenberg, Murray, Smith & Vandelinde, 2016). Det finnes heller ingen spesifikk utdanning for yrkesgruppen, og mye av jobben må læres underveis. Mens noen kommer fra praksisfeltet og mangler forskningskompetanse, blir andre rekruttert til lærerutdanning på bakgrunn av en doktorgrad og er verken utdannet eller har praktisert som lærere. Andre igjen har erfaring både som profesjonsutøver og forsker (dobbelkompetanse), men yrkeserfaringene kan fort bli utdaterte. utfordringer med å beherske kunnskap fra ulike felt, gjelder også i andre profesjonsutdanninger (Grimen, 2008). Forskningslitteratur fremhever, imidlertid, at lærerutdannere står i en særstilling (Loughran, 2014; Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007). Gjennom egen undervisning modellerer de yrket de underviser om. Det innebærer at lærerutdannerens undervisning i større grad enn undervisning i andre profesjonsutdanninger får betydning for budskapet som formidles.

Mange lærerutdannere kommer fra en jobb de mestrer og kan oppleve at de kommer til kort når de skal undervise om å undervise. Noen føler seg som amatører når det gjelder forskning, andre når det gjelder undervisning. Og selv om en del har erfaring som lærere, har de kanskje ikke erfaring fra å undervise voksne. Siden lærerutdannerne ikke er utdannet for rollen, blir det desto viktigere at de får mulighet til å utvikle seg profesjonelt underveis. Profesjonell utvikling er, slik vi ser det, en prosess som ikke kan tvinges frem, men som må være selvdrevet (Guskey, 2002). Det er en bevisst læring som krever endring i forståelsen, som igjen styrer endret handling (Berliner, 2001). Profesjonell utvikling handler her om lærerutdannerens læring og om hvordan de klarer å overføre sine kunnskaper til en praksis som fremmer studenters vekst (Avalos, 2011). Ikke minst er det nødvendig at

lærerutdannere utvikler en forståelse for hva jobben innebærer. Hvordan en yrkesutøver oppfatter jobben sin, «task perception» som det heter på engelsk, inngår i en profesjonsutøvers selvforståelse (Kelchtermans, 2009). Mangfold av bakgrunner tilsier videre at lærerutdannere har ulike behov når det gjelder profesjonell utvikling (Lunenberg et al., 2016). Det blir derfor viktig at de selv får innflytelse på sin egen utvikling (Vanassche et al., 2015).

Denne artikkelen presenterer og diskuterer den norske delen av en internasjonal studie relatert til lærerutdannes utvikling. Den internasjonale studien besto av en spørreundersøkelse gjennomført av «Internasjonalt forum for lærerutdanning» (InFo-Ted) blant 1158 lærerutdannere i 6 land (Czerniawski, Guberman, & MacPhail, 2017). Undersøkelsen inneholdt både åpne og lukkede spørsmål. I tillegg ble 10 av lærerutdannerne fra hvert land intervjuet for å få utdypende svar på de samme spørsmålene. Oppfølgingsintervjuene med lærerutdannerne i Norge blir brukt til å informere analysen og diskusjonen. Målet med studien var å lære mer om lærerutdannes behov og muligheter for profesjonell utvikling. Forskningsspørsmålene for artikkelen er som følger:

Hvordan beskriver lærerutdannere sine muligheter for profesjonell utvikling?

Hva er lærerutdannes viktigste læringsbehov og hvordan kan disse behovene møtes?

## BAKGRUNN

Den internasjonale litteraturen om lærerutdanning mangler fortsatt en enhetlig forståelse for hvilken kompetanse lærerutdannere trenger (Murray & Kosnik, 2011; Snoek et al., 2011; EU, 2013). Gjennom våre forskningsspørsmål ønsker vi å belyse lærerutdannes kompetanse sett fra deres eget perspektiv og på den måten få et bilde av deres selvforståelse (Kelchtermans, 2009). Å være lærerutdanner krever en kompleks kompetanse (Loughran & Berry, 2005; Kelchtermans, 2009). Det er ikke bare hva som blir sagt som har betydning, men også måten det sies på. Lærerstudenter forventer at det er sammenheng mellom ord og handling og at lærerutdannere kjenner praksisfeltet (Ulvik & Smith, 2016). Lærerutdanningsinstitusjonen forventer at lærerutdannerne også er aktive forskere (Elstad, 2010; Murray et al., 2009). Cochran-Smith (2005) er en av dem som har pekt på lærerutdannerens doble rolle som både forsker og praktiker. Hun peker på at de som utdanner lærere må vite hvordan de skal lese, evaluere, kritisere og bruke forskning i sitt eget arbeid. De må kunne tolke nye studier og i tillegg kunne forske selv. Å forske på egen praksis kan være en måte å starte med å koble de to rollene på (Cochran-Smith, 2005; Lunenberg, Dengerink & Korthagen, 2014; Smith, 2015). Oppsummert kan det å være lærerutdanner best beskrives som en sammensatt rolle, som er krevende å fylle (Smith, 2011).

Tatt i betraktning bredden i kravene til lærerutdannere, er det forståelig at de ikke utgjør en ensartet gruppe. Lærerutdannerne jobber i ulike kontekster både nasjonalt og internasjonalt. De ulike kontekstene og måtene lærerutdanningene blir styrt på politisk, påvirker både forståelse for jobben og de mulighetene som finnes for profesjonell utvikling (Murray, 2014). Det er heller ikke enighet om hvorvidt lærerutdannerne trenger lærerutdanning og praksiserfaringer eller doktorgrad (EU, 2013). Dette kan bygge på ulike forståelser av lærerarbeid. Arbeidet kan på den ene siden defineres på forhånd gjennom målbare ferdigheter og på den andre siden ses som en kompleks virksomhet som aldri kan reduseres til predefinerte kom-

petanser (Harrison, Dymoke, & Pell, 2006; Stephens, Tønnessen, & Kyriacou, 2004). Hvordan lærerutdannere oppfatter jobben sin, vil avhenge av deres forståelse for lærerarbeid.

Gjennom å undervise om å undervise, hevder Loughran (2014) at det å være lærerutdanner skiller seg fra andre jobber innenfor høyere utdanning. Han fremhever det komplekse ved oppgaven og argumenterer for det han kaller for lærerutdanningens pedagogikk. Denne innebærer blant annet at lærerutdannere skal utfordre lærerstudenters forforståelse for hva det vil si å være lærer. Gjennom mange år i skolen kan disse forestillingene være ganske fasttømret, men de kan gjennom utdanningen bli bekreftet, nyansert eller utfordret (Tolo, 2011). Samtidig skal lærerutdanneren innfri akademiske krav. Med tanke på den krevende rollen, går Loughran (2014) så langt som til å hevde at akademisk suksess gjerne er forbundet med å bevege seg vekk fra lærerutdanning. Lærerutdannere trenger derfor en visjon – et mål å strekke seg mot, hevder han, som gir dem drivkraft til aktivt å utvikle seg profesjonelt som lærerutdannere.

I Norge har lærerutdanneres kompetanse i liten grad blitt diskutert, men det synes som at krav til forskningskompetanse blir stadig mer vektlagt (Elstad, 2010, Hammerness, 2013). Selv om regjeringens strategiplan for lærerutdanning fram til 2025 også trekker frem betydningen av god undervisning, fastslår planen samtidig at hovedveien til faste stillinger skal være ph.d. og at lærerutdanningene skal være forskningsbaserte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre oppfordres det til publikasjoner, ikke minst internasjonalt, og det er publikasjoner som i det store og hele teller i opprykkssøknader. Erfaringsbasert kunnskap er i mindre grad trukket frem, og er gjerne koblet til praksisfelt og relevans. Relevans synes forstått som relevant for dagens skole (Kunnskapsdepartementet, 2017). I faglitteraturen problematiseres ensidig å tilfredsstille dagens behov, tatt i betraktning raske endringer i samfunn og utdanningssystem (Jackson, 2015). Høyere utdanning skal også bidra til fornying gjennom et kritisk blikk på eksisterende praksis (Jackson, 2015).

En europeisk trend blir beskrevet som «a turn to the practical» (Furlong & Lawn, 2011). Den konseptuelle kunnskapen ses da som mer eller mindre irrelevant (Gravett, de Beer, Odendaal-Kroon, & Merseth, 2017). I England innebærer dette at store deler av utdanningen legges til praksisfeltet. Også i Norge legges det vekt på praksis. Det kan nevnes at lengden på praksis i den 5-årige lektorutdanningen økte fra 60 til 100 dager med innføring av ny rammeplan i 2013. Samtidig legges det i Norge også vekt på lærerstudenters akademiske kunnskap ved at lærerutdanningene legges på masternivå (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det at både praksisnærhet/relevans og akademiske kvalifikasjoner fremheves, gjør ikke presset på lærerutdannerne mindre.

## TIDLIGERE FORSKNING

I og med den uklare forståelsen for det å være lærerutdanner og den begrensede oppmerksomheten mot rollen, finnes det få empiriske studier knyttet til lærerutdanneres utvikling. De som finnes problematiserer gjerne overgangen fra å være lærer til å bli lærerutdanner. Her vil vi kort nevne to slike studier.

En kvalitativ studie fra Hong Kong undersøkte hvordan lærerutdannere konstruerte sin identitet når de gikk fra å være lærer til å bli lærerutdanner og fant, ikke overraskende, at overgangen er problematisk (Trent, 2013). Utfordringene kan inkludere spenninger mellom abstrakt kunnskap og arbeidserfaringer, usikkerhet knyttet til rollen, vansker med å utvikle

en ny pedagogikk og følelse av isolasjon og stress forårsaket av å måtte bli en del av en forskningskultur. Det å krysse en grense til en ny rolle, representerer ikke bare en mulighet for læring, men også potensielt konfliktfulle erfaringer og marginalisering. Artikkelen konkluderer med at det er komplekst å utvikle identitet som lærerutdanner, og uttrykker det slik:

*In particular, identity construction within the here-and-now of teaching and learning required the negotiation of past experiences, future ideals, competency, agency, and marginalization. (s. 274)*

En studie fra England fant at det tok opp til tre år for lærerutdannere som kom fra skolen, å etablere en identitet som lærerutdanner (Murray & Male, 2005). I en nyere studie sammenligner Murray (2014) lærerutdannere fra to universiteter, det ene mer forskningsaktivt enn det andre. Blant informantene som alle hadde lærerbakgrunn, fant hun tre innstillinger til profesjonalitet. Disse beskriver hun som: «new teacher educator professionalism», «teachers of teachers' professionalism» og «education academics' professionalism». Den første gruppen lærerutdannere som kom rett fra skolen, hadde en sterk læreridentitet og så sine oppdaterte erfaringer som sin viktigste ressurs. Det var likevel forskjeller innad i gruppen. Noen la vekt på ferdigheter, andre var opptatt av å utdanne reflekterte praktikere. Profesjonaliteten var for alle rettet mot lærerstudentene og deres læring. Den andre gruppen som besto av mer erfarne lærerutdannere, knyttet identiteten sin til å undervise om å undervise. Disse lærerutdannerne var opptatt av å verne om profesjonen gjennom å bidra til å utvikle gode lærere. Å ha for mye kontakt med lærerstudenter ble imidlertid ofte ikke verdsatt på institusjonene. Den siste gruppen av lærerutdannere kom stort sett fra det forskningsintensive universitetet og understreket viktigheten av forskning. Mens de andre gruppene la vekt på pedagogisk ekspertise, prøvde denne gruppen å begrense mengden av undervisning og veiledning. Institusjonen la vekt på forskning, og lærerutdannerne fikk derfor støtte for sine prioriteringer. Lærerutdannerne så det fortsatt som en oppgave å bidra til gode lærere, og deres lærerbakgrunn var fortsatt en sentral del av deres profesjonalitet. Forskning ble sett på som viktig for å underbygge undervisningen og for å bli anerkjent på universitetet, men også for å bidra til at lærerstudenter stilte kritiske spørsmål.

I Norge er det ikke en selvfølge at lærerutdannere har lærerbakgrunn, og i en av våre tidligere studier undersøkte vi nettopp gruppen av lærerutdannere med forskningskompetanse gjennom en ph.d., men uten lærerutdanning eller erfaring fra undervisning (Ulvik & Smith, 2015). Lærerutdannerne så betydningen både av erfaring fra skolen og fra forskning, men det var enighet om at det ble for dogmatisk om en skulle forvente at hver lærerutdanner hadde både skoleerfaring og forskningskompetanse. Tvert imot kunne et mangfold av bakgrunner i miljøet være en fordel, og praksisnærhet trengte ikke innebære lærerbakgrunn. Alle mente at de med sin forskningsbakgrunn hadde noe å tilføre lærerutdanningen, men la også vekt på nødvendigheten av undervisningsferdigheter og personlige egenskaper. Den nevnte studien er en delstudie av en større studie der vi undersøkte hvordan norske lærerutdannere forsto sin profesjonelle rolle og hvordan dette samsvarte med studenters forventninger til lærerutdannere (Ulvik & Smith, 2016). Studien viste et misforhold mellom krav stilt fra institusjonen og forventninger stilt av studentene.

Før vi går inn på studien som skal presenteres her, vil vi trekke frem noen av resultatene fra den internasjonale surveyen den aktuelle studien er en del av. Denne var motivert ut fra

en manglende oppmerksomhet rundt lærerutdanneres behov for profesjonell læring (Czerniawski, Guberman & MacPhail, 2017). Studien omfattet lærerutdannere i Belgia, Irland, Israel, Nederland, Norge og Storbritannia. Forskningsspørsmålene i spørreskjemaet var knyttet til hvilke profesjonelle aktiviteter lærerutdannerne verdsatte og hvordan disse aktivitetene kunne bli realisert. To typer profesjonelle behov kom til syne i undersøkelsen: å utvikle undervisningen og å videreutvikle seg med tanke på akademisk karriere. Mange lærerutdannere ønsker å forbedre det de allerede er gode på fremfor å søke nye profesjonelle utfordringer. Tid og redusert arbeidsmengde er viktige faktorer for å fremme profesjonell utvikling. Lærerutdannerne generelt er middels fornøyd med de erfaringene de har med profesjonell utvikling og har et sterkt ønske om videre utvikling. 89 % skårer positivt på interesse for videre profesjonelle læringsaktiviteter (gjennomsnittsverdi 4.85 på en 6-delt skala).

Oppsummert viser tidligere forskning at rollen som lærerutdanner er kompleks og at lærerutdannere har ulik bakgrunn og forståelse for rollen og dermed ulike behov for utvikling. Særlig i starten oppleves jobben som utfordrende, og det tar tid å utvikle identitet som lærerutdanner. I denne prosessen kan mangel på en tydelig identitet både innebære utfordringer og muligheter for å lære av hverandre. Behov for utvikling knyttes til undervisning og akademisk karriere.

## STUDIEN

### Kontekst og utvalg

Denne artikkelen diskuterer data fra det norske utvalget i den store internasjonale undersøkelsen som er beskrevet ovenfor. Utvalget omfatter alle typer lærerutdannere ansatt på universitet og høyskoler. Det nettbaserte spørreskjemaet (SurveyMonkey) ble utviklet av en gruppe på 15 erfarne lærerutdannere fra seks land gjennom en krevende, men lærerik moderasjonsprosess. Skjemaet bygger på litteraturkunnskap (mye av den eksisterende internasjonale forskningslitteraturen på feltet er skrevet av medlemmer i gruppen), samt kunnskap om ulike nasjonale kontekster. Tidligere hadde det blitt gjennomført intervju-studier med lærerutdannere i to av de inkluderte landene (Murray, Czerniawski & Barber, 2011; Ulvik & Smith, 2016). I tillegg støttet forskerne seg på et spørreskjema brukt i Nederland av Velon (den nederlandske organisasjonen for lærerutdannere), men uten å overføre spørsmål direkte. Med dette som bakgrunn var det fire områder som viste seg å stå sentralt: 1) hvordan lærerutdannerne identifiserer seg, 2) spenning mellom undervisning og forskning, 3) profesjonelle utviklingsbehov og 4) lærerutdanneres akademiske bakgrunn (med eller uten doktorgrad). Disse områdene er bygget inn i spørreskjemaet (se vedlegg 1) som var delt i fire seksjoner: preferanser for profesjonell læring (31 item), faktorer som spiller inn før deltagelse i profesjonelle læringsaktivitet (8 item), forsknings-disposisjon og erfaring (4 item), rollebeskrivelse og bakgrunnsinformasjon (28 item). I tillegg ble deltagerne bedt om å angi på en Likert-skala fra 1 til 6 hvor fornøyd de var med mulighetene for profesjonell læring (1 item), hvor interesserte de var i videre profesjonell læring (1 item) og graden av interesse for spesifikke muligheter for læring (27 item). Deltagerne gav også kvalitativ respons på spørsmål om hva som var deres viktigste behov knyttet til profesjonell

læring og hvilke muligheter som best ville møte disse behovene. Spørreskjemaet ble innholdsvalidert blant en liten gruppe lærerutdannere i de ulike landene, men det ble ikke underlagt en reliabilitetstest.

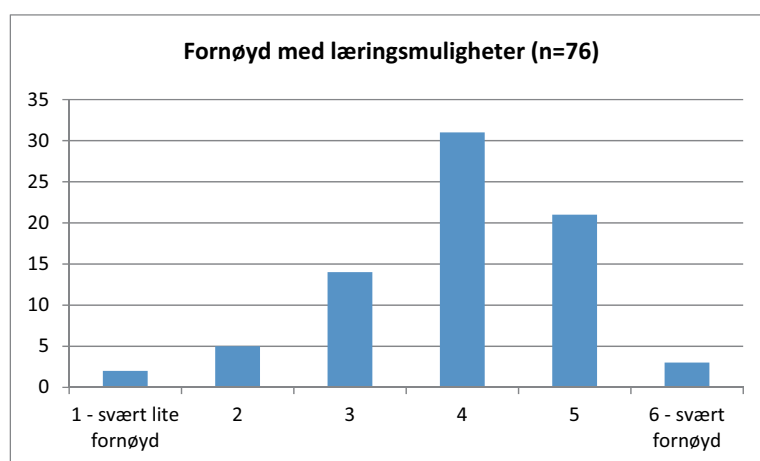
Det ferdig utarbeidede spørreskjemaet ble i Norge sendt ut til lærerutdanningsinstitusjonene som ble bedt om å videresende det til sine ansatte. Studien ble gjennomført i 2016. Vi fikk svar fra 76 lærerutdannere. Dette er ikke et stort antall, men det representerte likevel en god bredde. 40 lærerutdannere kom fra universitet, 36 fra høyskoler. Informantene jobbet innenfor ulike program og hadde fra 6 måneder til mer enn 30 års erfaring i lærerutdanning. 59 hadde erfaring fra barnehage og/eller skole, 17 hadde ikke. 43 hadde doktorgrad og 33 hadde mastergrad som sin høyeste utdanning. 49 var kvinner, 27 var menn. Alle deltagerne bortsett fra én, hadde forskning som en del av jobben. Spørreskjemaet var på engelsk med tanke på sammenligningsgrunnlaget i den internasjonale studien, men dette kan ha gitt mindre deltagelse enn om skjemaet var på norsk og kan ha bidradd til at vi fikk mange informanter med ph.d.

## FUNN

I det følgende presenterer vi resultatene fra den norske delen av studien knyttet til forskningsspørsmålene om muligheter og behov for profesjonell utvikling. Deretter vil resultatene bli diskutert i en egen del.

### Muligheter for profesjonell utvikling

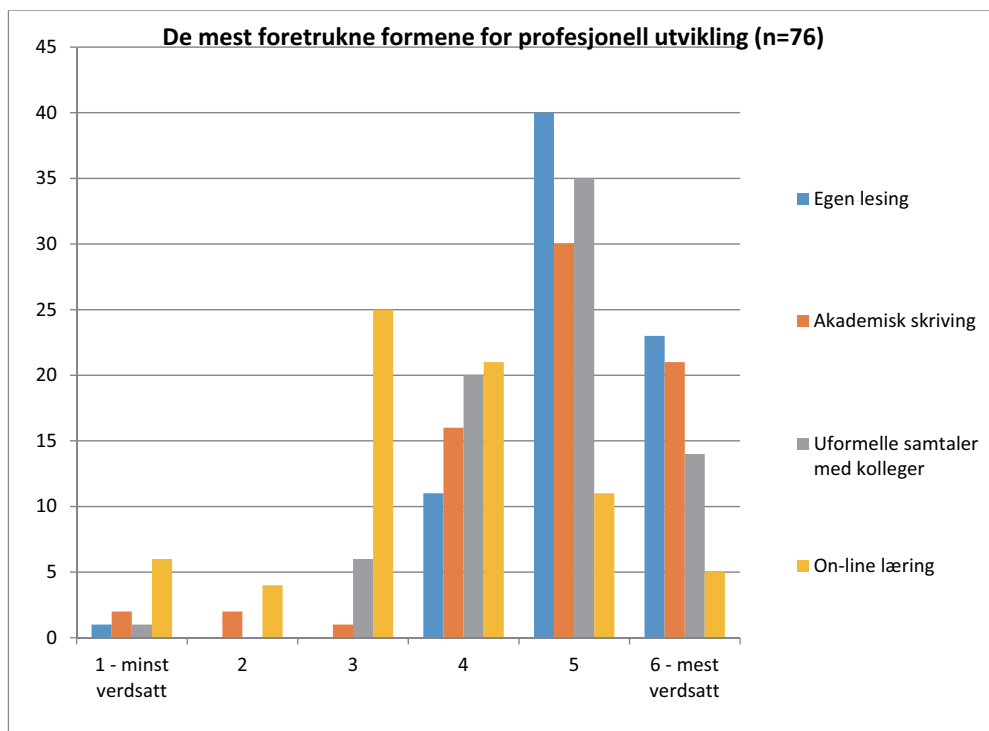
Deltagerne var forholdsvis fornøyde med mulighetene for profesjonell læring de så langt hadde blitt tilbudt. Dette er overraskende tatt i betraktning ulikheter i bakgrunn og arbeidsbetingelser og at det å være lærerutdanner innebærer nye utfordringer for de ansatte. Figuren nedenfor (figur 1) viser hvor fornøyde de norske deltagerne var med sine muligheter for læring på en likert-skala fra 1 til 6, der 6 innebar svært fornøyd. I Norge lå middelveidien litt under de internasjonale resultatene (Norge:  $M = 3.96$ ,  $SD: 1.066$ , hele utvalget:  $M = 4.14$ ,  $SD: 0.79$ )



**Figur 1.** Hvor fornøyde informantene var med muligheter for profesjonell læring

## Behov for læring

Deltagerne ble deretter bedt om å krysse av for hvilke læringsaktiviteter de verdsatte. Svarene viste at de verdsatte alle forslagene som ble nevnt, men det som fikk høyest skår var å lese og skrive akademiske tekster. Det deltagerne verdsatte minst var administrative oppgaver, å oppdatere seg faglig i undervisningsfaget (subject knowledge enhancement) og å utvikle emner. Figur 2 viser en oversikt over de høyest verdsatte aktivitetene. Å lære mer om forskning fremstår som det viktigste uttrykte behovet.



**Figur 2.** De mest foretrukne profesjonelle læringsaktivitetene.

Nedenfor er svar på samme spørsmål satt opp i en tabell (tabell 1) som også viser resultatene for hele utvalget, og som deler de norske resultatene i utdanningsnivå. Tallene viser at det ikke er store forskjeller, men at det er en tendens til at de norske lærerutdannere med doktorgrad mer enn lærerutdannere med master, foretrekker å utvikle seg videre som forskere. Dette støtter tendensen i hele utvalget til å ville bli bedre på det en allerede er god på. Når det gjelder verdien av å lese akademiske tekster og å utføre empirisk forskning, er det signifikante forskjeller mellom lærerutdannere med og uten doktorgrad (personal reading  $p = 0.028$ , empirical reserach  $p = 0.023$ ).



**Tabell 1.** Foretrukne aktiviteter som fremmer profesjonell utvikling (gjengitt på engelsk siden spørreskjemaet var på engelsk).

	Hele utvalget	Norske resultat, samlet	Norske resultat, lærerutdannere med master som høyeste grad	Norske resultat, lærerutdannere med ph.d. som høyeste grad
<b>Akademiske interesser</b>				
Personal reading	5.03	5.10	4.90	5.26
Action research/practitioner-based research	4.53	4.67	4.64	4.69
International exchanges/visits	4.43	4.63	4.45	4.76
Empirical research	4.39	4.58	4.09	4.95
Conference presentations	4.16	4.55	4.19	4.82
Academic writing	4.04	4.79	4.56	4.97
<b>Undervisningsinteresser</b>				
Informal learning conversations with other colleagues	4.84	4.71	4.90	4.55
Visits to other schools/teacher education institutions	4.69	4.43	4.39	4.46

Lærerutdannerne ble spurt om i hvilken grad de ønsket å utvikle seg videre på gitte områder på en likert-skala fra 1 til 6, der 1 innebar ikke i det hele tatt og 6 innebar svært mye. Tabell 2 viser de fire områdene som kom på topp i tillegg til det som ble prioritert lavest. Forskning kommer best ut.

**Tabell 2.** Grad av ønske om utvikling på en skala fra 1 (ikke i det hele tatt) til 6 (svært mye)

Research skills	4.56
Current developments in teacher education	4.55
Research my own practice	4.43
Scholarly writings	4.26
Specializations of academic administration	2.52

De åpne spørsmålene på spørreskjemaet ble analysert tematisk og også tolket i lys av den helhetlige responsen. På et av de åpne spørsmålene ble deltagerne spurt om hva som var deres to viktigste profesjonelle behov. Tabellen nedenfor viser ordfrekvensen i svarene (Tabell 3). Svarene er illustrert gjennom en ordsky. Også her kommer det frem at forskning er et prioritert behov. Tabellen viser imidlertid at ord som «teacher» og «teaching» også trekkes frem, men da er det først og fremst å lære mer om hvordan teknologi kan inkluderes som er nevnt – ikke utfordringene knyttet til å undervise om å undervise. Også veiledning er tatt med som et område for utvikling når det er snakk om undervisningsdelen av jobben.





### Behov for profesjonell utvikling

Uavhengig av bakgrunn er det mest interesse for å utvikle forskningskompetanse. Det er mindre fokus på undervisningsdelen av jobben, men svar på åpne spørsmål i spørreundersøkelsen eller intervjuene tyder på at lærerutdannerne også tar undervisningsdelen av jobben på alvor. Både praktisk og akademisk kompetanse synes å inngå i deres forståelse for det å være lærerutdanner i høyere utdanning. De opplever imidlertid at undervisningsdelen av jobben er noe de stort sett har kontroll på. Litteraturen peker imidlertid på det å undervise i lærerutdanningen som en krevende oppgave som forutsetter en egen pedagogikk (Loughran, 2014). I vårt materiale kan det synes som om det er rollen som forsker som er den utfordrende og prioriterte rollen lærerutdannerne ønsker å utvikle. Spør en student, uttrykker de et ønske om bedre undervisning (Finne et al., 2014; Lid, 2013). Det kan synes som om det er en diskrepans mellom lærerutdannerne og studentenes oppfatning av undervisningstilbudet (Ulvik & Smith, 2016). Intervjuene viste imidlertid at lærerutdannerne *var* opptatt av å utvikle god undervisning og hadde en visjon eller agenda som ikke var knyttet til forskning, men for eksempel til å utvikle gode lærere eller til å utvikle et fagområde. «Det jeg savner, er muligheten for å gå tilbake til skolen» sier en av lærerutdannerne, og er ikke aleine om dette ønsket. Samtidig blir det understreket at det er forskning som blir verdsatt på institusjonene. God undervisning «lønner seg ikke» blir det sagt. Utsagnene kan tyde på at fokus på forskning ikke bare er et eget valg, men en forventning lærerutdannerne har press på seg om å innfri. Slik sett kan det oppstå en spenning mellom den abstrakte kunnskapen og yrkeserfaringene der det er den abstrakte kunnskapen som blir oppmuntret fra institusjonens side.

Det er interessant å se at det ikke er større forskjeller mellom prioriteringene lærerutdannerne gjør fra land til land. De ønsker alle profesjonell utvikling, og det akademiske har fått en forrang selv om rekruttering og kontekst er forskjellig. Vi ser samtidig at de norske resultatene viser en positiv innstilling til forskning som har praksistilknytning og som potensielt kan knytte sammen undervisning og forskning. Det kan synes som om de norske lærerutdannerne passer inn i Murrays (2014) tredje kategori «education academics' professionalism». De legger vekt på å utdanne gode lærere, men vil gjerne bygge undervisningen sin på forskning og også gjøre akademisk karriere. En forskende tilnærming til undervisning blir støttet i faglitteraturen (Cochran-Smith, 2005; Smith, 2016) og kan være en god tilnærming for å skape en mer helhetlig identitet hos lærerutdannerne der både undervisnings- og forskerkompetanse inngår. Denne koblingen mellom forskning og undervisning blir understreket i flere av oppfølgingsintervjuene. En av intervjupersonene som tok doktorgrad etter noen år som lærerutdanner, forteller at det å forske har hatt synergieffekt på undervisningen. Hun utdyper:

Det handler jo om hvordan du selv leser tekster. Det handler om oppøving av egen kritisk forståelse. Det handler om din egen måte å resonnerer på og ikke minst forståelse for at vi skal bidra til studentenes endrings- og utviklingskompetanse. Med egen forskningskompetanse vil du ha mye bedre forståelse for den prosessen hos studentene.

For lærerutdanneren som er sitert ovenfor, henger forskning og undervisning nøye sammen og utgjør en integrert kompetanse. Vektlegging av forskning i høyere utdanning

kan medføre at den integrerte kompetansen i mindre grad blir anerkjent. Selv om forskningsbasert lærerutdanning er understreket i regjeringens strategiplan frem mot 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017), kommer det også signaler om at undervisning skal bli meritterende. Ut fra vår studie vil vi støtte at undervisningen i lærerutdanningene får større oppmerksomhet og blir verdsatt. Da er det en utfordring at vi vet for lite om hvordan undervisningskvalitet kan fremmes på en konstruktiv måte. Internasjonale erfaringer fra lærervurdering, riktignok i skolen, viser at det som var ment å fremme kvalitet, ofte fremmer konkurranse og kontroll (Lillejord et al., 2014). Det er en tendens til at profesjonsutvikling nedprioriteres og at den summative vurderingen tar over. Medvirkning synes å være en forutsetning for at lærervurdering skal lykkes (Lillejord et al., 2014). Vi vil anta at disse erfaringene også er relevante når det gjelder lærerutdannere. Det betyr at det er utfordringer knyttet til det å gjøre undervisning meritterende som må tas hensyn til hvis ordningen skal gjennomføres.

### Hvordan lærerutdanneres behov kan møtes

Ut fra vår studie fant vi at sett fra lærerutdannerens perspektiv, vil særlig tid og ulike former for kollegasamarbeid være viktige faktorer for å fremme profesjonell utvikling. I oppfølgingsintervjuene fikk vi mange eksempler på hvordan samarbeidet kunne skje. Her kan nevnes å observere hverandre og å undervise sammen, gjerne på tvers av fag. Videre opplevs ulike former for forskningssamarbeid og nettverk der uerfarne kan lære av mer erfarne som nyttig. Lærerutdannerne synes å legge vekt på å lære av hverandre mer enn å bli tilført noe utenfra. Profesjonell utvikling fremstår dermed som en prosess som er selvdreven innenfor et fellesskap (Guskey, 2002). Samtidig må det være noen strukturer som legger til rette for denne utviklingen. Av hensyn til tredjepart, her lærerstudenter og i neste omgang elever, kan det imidlertid ikke være opp til den enkelte lærerutdanner om han eller hun vil utvikle seg. Støtte koblet med et visst ytre press anbefales i litteraturen som gode tilnærminger for å skape utvikling (Guskey, 2002; Hargreaves & Goodson, 2006).

### Veien videre

Selv om vår studie viser noen tendenser, er den bygget på et begrenset utvalg. Et spørreskjema basert på avkryssing er heller ikke egnet til å utvikle dybdekunnskap. Det vil derfor være behov for mer omfattende studier og utprøvinger knyttet til lærerutdanneres profesjonelle utvikling. Yrkesgruppen har ulike bakgrunner og kravene til rollen er sammensatte. Ulike tilbud om støtte må derfor ta hensyn til variasjon i behov, erfaringer og kunnskaper (EU, 2013). Samtidig kan ulikhetene bidra positivt til at lærerutdannerne har noe å lære av hverandre. Dette må undersøkes nærmere. Vi ser også behov for å få mer kunnskap om hvordan undervisning skal vurderes på en måte som tjener lærerutdanningen. Til syvende og sist skal utdanningene komme elevene til gode, og i det videre arbeidet ser vi også behov for å trekke inn perspektivene til andre involverte, ikke minst perspektivene til studenter og veiledere i skolen.

## Avsluttende kommentar

Lærerutdannerne i vår studie er positive til mange former for profesjonell utvikling, men vil særlig oppgradere sin forskningskompetanse – til tross for at majoriteten allerede har en doktorgrad. Dette kan være en konsekvens av dagens fokus på publikasjoner og at lærerutdannerne synes å leve opp til forventninger institusjonene har til sine ansatte. Til syvende og sist er det det som telles som teller, og forskning og publikasjoner er målbart. Mens studenter kritiserer lærerutdanneres undervisningskompetanse og relevansen av utdanningen, synes lærerutdanneres mangfoldige rolle å få begrenset oppmerksomhet fra lærerutdannerne selv og fra nasjonalt og institusjonelt nivå. Vår konklusjon er at før vi kan snakke om aktiviteter for profesjonell utvikling, er det nødvendig å gjøre klart hva det innebærer å være lærerutdanner og å anerkjenne kompleksiteten i yrkesrollen. Først når lærerutdannerens ansvarsområder er klargjort, kan en begynne å diskutere hvordan de skal forberedes for det store ansvaret det er å undervise fremtidige lærere.

## LITTERATUR

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education* 27, 10–20.
- Berliner, D. (2001). Learning about Learning from Expert Teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463–482.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 219–225.
- Czerniawski, G., Guberman, A., & MacPhail, A. (2017). The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: an international comparative needs analysis. *European Journal of Teacher Education*, 1–14.
- Elstad, E. (2010). University-based teacher education in the field of tension between the academic world and practical experience in school: a Norwegian case. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 361–374.
- EU (2013). *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes*. European Commission.
- Finne, H., Mordal, S., & Stene, T. M. (2014). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*. Trondheim: SINTEF-rapport.
- Furlong, J., & Lawn, M. (2011). The disciplines of education. *Their Role in the Future of Educational Research*. Abingdon: Routledge.
- Gravett, S., de Beer, J., Odendaal-Kroon, K., & Merseth, K. K. (2017). The affordance of case-based teaching for the professional learning of student-teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 369–390.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381–391.
- Hammerness, K. (2013). Examine features of teacher education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 400–419.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3–41.
- Harrison, J., Dymoke, S., & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1055–1067.

- Jackson, D. (2015). Employability skill development in work-integrated learning: Barriers and best practice. *Studies in Higher Education*, 40(2), 350–367.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257–272.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Statens Forvaltningstjeneste.
- Lid, S. E. (2013). *PPUs relevans for undervisning i skolen. En kartlegging av studenters og nyutdannede læreres oppfatninger*. NOKUT-rapport 2013-2.
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E., Hauge, T. E., Hopfenbeck, T. N., Tolo, A., Fischer-Griffiths, P., & Smedby, J. C. (2014). Former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet. *En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271–283.
- Loughran, J., & Berry, A. (2005). Modelling by Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 193–203.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). *The professional teacher educator: Roles, behaviour, and professional development of teacher educators*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586–601.
- Lunenberg, M., Murray, J., Smith, K., & Vandelinde, R. (2016). Collaborative teacher educator professional development in Europe: different voices one goal. *Professional Development in Education*, 43(4), 556–572.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vandelinde, R. (2016). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research papers in education*. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2016.1271003>
- Murray, J. (2008). Teacher educators' induction into Higher Education: work-based learning in the micro communities of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 117–133.
- Murray, J. (2014). Teacher educators' constructions of professionalism: A case study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 7–21.
- Murray, J., & Kosnik, C. (2011). Academic work and identities in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 243–246.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education* 2, 125–142.
- Murray, J., Campbell, A., Hextall, I., Hulme, M., Jones, M., Mahony, P., & Menter, I. (2009). Research and teacher education in the UK: Building capacity. *Teaching and Teacher Education*, 25, 944–950.
- Murray, J., Czerniawski, G., & Barber, P. (2011). Teacher educators' identities and work in England at the beginning of the second decade of the twenty-first century. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 261–277.
- Smith, K. (2011). The multi-faceted teacher educator – a Norwegian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 337–349.
- Smith, K. (2015). The role of research in teacher education. *Research in Teacher Education*, 5(2), 43–46.
- Smith, K. (2016). Selvstudier – verktøy for profesjonell utvikling for lærerutdannere. I M. Ulvik, H. Riese, & D. Roness (red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnæringer til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s. 213–240). Bergen: Fagbokforlaget.
- Snoek, M., Swennen, A., & van der Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5), 651–664.
- Stephens, P., Tønnessen, F. E. & Kyriacou, C. (2004). Teacher training and teacher education in England and Norway: a comparative study of policy goals. *Comparative Education*, 40(1), 109–130.

- Tolo, A. (2011). *Hvordan blir lærerkompetanse konstruert? En kvalitativ studie av PPU-studenters kunnskapsutvikling*. Doktoravhandling. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Trent, J. (2013). Becoming a teacher educator: the multiple boundary-crossing experiences of beginning teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 64(3), 262–275.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2015, september). *From researcher to teacher educator*. Innlegg presentert ved European Conference on Educational Research (ECER), Budapest, Ungarn.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2016). Å undervise om å undervise. Lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og lærerstudenters perspektiv. *UNIPED*, 39(1), 61–77.
- Vanassche, E., Rust, F., Conway, P., Smith, K., Tack, H., & Vanderlinde, R. (2015). InFo-TED: Bringing Policy, Research, and Practice Together Around Teacher Educator Development. I C. Crai & L. Orland-Barak (red.), *International teacher education: Promising pedagogies* (s. 341–364). Bingley, UK: Emerald Publishing.