

# Profesjonsdiskurser i endring?

## *En diskursanalyse av styringsdokumenter i grunnskolelærerutdanningen*

Astrid Helene Olsen



Kunnskap, utdanning og læring  
Masteroppgave ved Institutt for pedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

3. juni 2019

**TITTEL:**

Profesjonsdiskurser i endring?

En diskursanalyse av styringsdokumenter i  
grunnskolelærerutdanningen

**AV:**

Astrid Helene Olsen

**EKSAMEN:**

PED4490

Master i pedagogikk

Retning: Kunnskap, utdanning og læring

Spesialisering: Læreplanarbeid, undervisning og vurdering

**SEMESTER:**

Vår 2019

**STIKKORD:**

Lærerutdanning, lærerutdanningsreform, lærerprofesjonen,  
diskursanalyse



© Astrid Helene Olsen

2019

Profesjonsdiskurser i endring? En diskursanalyse av styringsdokumenter i  
grunnskolelærerutdanningen

Astrid Helene Olsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

De senere årene har lærerutdanningen utviklet seg fra å være en allmennlærerutdanning med vektlegging av brede kompetanseområder til å bli en faglig spesialisert grunnskolelærerutdanning. I 2017 ble grunnskolelærerutdanningen lagt på masternivå, noe som medførte en ytterligere fagspesialisering (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). En annen utvikling er at læreryrket i høyere grad blir omtalt som en profesjon (Mausethagen & Helstad, 2019; Mausethagen & Granlund, 2012).

Denne oppgaven har hatt til hensikt å besvare følgende problemstilling:

*«Hvordan artikuleres ulike profesjonsdiskurser i styringsdokumenter i grunnskolelærerutdanningen?»*

Mitt materiale har vært forskrift og rammeplan for allmennlærerutdanningen fra 2003, forskrift og nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen fra 2016, samt lærerutdanningsstrategien «Lærerutdanning 2025» fra 2017. Jeg har valgt de ulike dokumentene for å kunne undersøke hvordan utviklingen fra allmennlærerutdanningen til grunnskolelærerutdanningen er uttrykt. Mitt teoretiske utgangspunkt har vært profesjonsteori. Min metodiske inngang til problemstillingen har vært en diskursanalytisk tilnærming hvor jeg har studert ulike fremstillinger og forventninger til grunnskolelæreren og grunnskolelærerutdanningen som diskurser.

Mitt hovedfunn er at de gjeldende styringsdokumentene både artikulerer erfaringsbaserte diskurser og forskningsbaserte diskurser om lærerprofesjonen. Dette er forskjellig fra styringsdokumentene fra 2003 som hovedsakelig artikulerer en erfaringsbasert diskurs. Jeg fant også at det brede profesjonsbegrepet i rammeplanen fra 2003 er byttet ut med et snevrere og mer fragmentert profesjonsbegrep i retningslinjene fra 2016.

Jeg diskuterer funnene i lys av utviklingen av grunnskolelærerutdanning fra en yrkesutdanning til en profesjonsutdanning. Jeg stiller også spørsmål ved om finsk lærerutdanning blir ansett som en modell, og om myndighetene har tillit til lærerutdanningen.

# Abstract

In later years, Norwegian teacher education has developed from being a general education that emphasise broad areas of competence to becoming an academic specialised education. In 2017, the teacher education was introduced at a master's degree level, which entailed an even further academic specialisation (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Another development is that the teacher occupation more often is being described as a profession (Mausethagen & Helstad, 2019; Mausethagen & Granlund, 2012).

This thesis has the intension to answer the following research question:

*«How is different discourses about profession articulated in governance documents in Norwegian teacher education»?*

My empirical material has been decree, framework plan and national guidelines for teacher education from 2003 and 2016, as well as the strategy document «Teacher Education 2025» from 2017. The different documents have been chosen to explore how the development from the general teacher education to the academic specialised teacher education is expressed. My theoretical framework has been different theories about professions. My methodical approach to answering the research question has been a discourse-analytical approach where I have studied different representations and expectations about teachers and teacher education as discourses.

My main finding is that the governance documents articulate both an experience-based discourse and a research-based discourse. This differs from the curriculum documents from 2003, which mainly articulate an experience-based discourse. I also found that the broad profession concept from the framework plan from 2003 is replaced by a more narrow and fragmented profession concept in the guidelines from 2016.

I discuss the findings in the light of the development of the teacher education from being a vocational education to becoming a professional education. I also pose questions about Finnish teacher education being a model, and if the Government has trust in the teacher education.

# Forord

Endelig er masteroppgaven levert! Levering av oppgaven markerer slutten på min fem år lange studietid, som har tatt plass ved Universitetet i Bergen, Durham University, Aarhus Universitet og Universitetet i Oslo. Å skrive masteroppgave har vært læringsrikt og utfordrende. Jeg har trivdes svært godt med å fordype meg i samtlige sider ved oppgaven, og jeg har lært mye fra prosessen. Samtidig har det vært et krevende arbeid som til tider har opplevdes som vanskelig og endeløst. I forbindelse med levering er det mange som fortjener å takkes.

Først vil jeg takke min dyktige veileder Berit Karseth. Helt i begynnelsen bidro du til å peile meg inn i en realistisk retning. Hele veien har du motivert meg og gitt gode, konstruktive tilbakemeldinger. Du har vært en kunnskapsrik ressurs i arbeidet med oppgaven, og du har levert over all forventning. Takk for at du har tatt deg tid til å veilede meg!

Takk til forskningsgruppeseminaret i læreplanstudier, ledelse og styring (CLEG) og seminarleder Kirsten Sivesind. Tilbakemeldingene jeg har fått der har vært verdifulle. Gjennom seminaret fikk jeg høre om et doktorgradskurs i diskursanalyse og retorikk. Å få delta på kurset var nyttig med tanke på metode- og analysekapittelet.

Takk til mine søstre, Berit og Grethe, som har lest gjennom oppgaven, kommet med tilbakemeldinger og bidratt med sine perspektiver. Takk til Bodil, Ingrid og Siri for korrekturlesning tett på innleveringsfristen, dere er gull! Helt til sist ønsker jeg å rette en takk til mine flotte medstudenter for lange lunsjpauser i Georg Sverdrups hus, latter og påminnelser om at det finnes et liv etter masteroppgaven. Dere vet hvem dere er.

Oslo, juni 2019

Astrid





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Valg av tema.....	3
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	3
1.3	Begrepsavklaringer.....	4
1.4	Metode.....	4
1.5	Gjennomgang av oppgaven .....	5
<b>2</b>	<b>Lærerutdanning: historisk blikk og litteraturgjennomgang .....</b>	<b>6</b>
2.1	Fra fireårig allmennlærerutdanning til femårig grunnskolelærerutdanning .....	6
2.2	Profesjonstema i lærerutdanning .....	10
2.2.1	Valg av forskning og litteratur .....	10
2.2.2	Overordnede perspektiver .....	11
2.2.3	Utviklingstrekk i lærerutdanning .....	12
2.2.4	Lærerutdanning som profesjonsutdanning .....	14
2.2.5	Kunnskapsforståelse i lærerprofesjonen.....	16
2.2.6	Politikkutforming og diskurser om lærerprofesjonalitet .....	17
2.3	Oppsummering .....	19
<b>3</b>	<b>Teori.....</b>	<b>21</b>
3.1	Profesjonsteori .....	21
3.1.1	Profesjon.....	21
3.1.2	Profesjonskunnskap.....	22
3.1.3	Profesjonalitet.....	23
3.1.4	Profesjonalisering.....	24
3.1.5	Profesjonsutdanning .....	24
3.2	Oppsummering .....	25
<b>4</b>	<b>Metode .....</b>	<b>27</b>
4.1	Diskurs og diskursanalyse .....	27
4.1.1	Kritisk diskursanalyse .....	28
4.2	Studiens diskursanalytiske tilnærming .....	30
4.2.1	Hvorfor diskursanalyse?.....	30
4.2.2	Valg av dokumenter .....	31
4.2.3	Analyseverktøy og fremgangsmåte .....	31

4.2.4	Egen posisjon .....	34
4.2.5	Studiens muligheter og begrensninger .....	35
<b>5</b>	<b>Analyse .....</b>	<b>37</b>
5.1	Forskrift til rammeplan for allmennlærerutdanningen (2003).....	37
5.2	Rammeplan for allmennlærerutdanningen (2003).....	38
5.2.1	Overordnet om rammeplanen .....	38
5.2.2	Lærerutdanning .....	39
5.2.3	Allmennlærerutdanning.....	40
5.2.4	Pedagogikk .....	41
5.3	Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene (2016) .....	42
5.4	Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene (2016) .....	43
5.4.1	Overordnet om retningslinjene .....	43
5.4.2	Institusjonelt ansvar.....	44
5.4.3	Fagene i programmet.....	45
5.4.4	Praksisstudium .....	47
5.4.5	Pedagogikk og elevkunnskap .....	48
5.4.6	Profesjonsrettet pedagogikk .....	48
5.5	Lærerutdanning 2025.....	49
5.5.1	Overordnet om strategien .....	49
5.5.2	Utviklingstrekk og utfordringer .....	50
5.5.3	Innsatsområder og tiltak .....	51
5.6	Oppsummering .....	52
<b>6</b>	<b>Diskusjon.....</b>	<b>55</b>
6.1	Fra yrkesutdanning til profesjonsutdanning .....	55
6.2	Finsk lærerutdanning som modell .....	56
6.3	Myndighetenes tillit til lærerutdanningene .....	58
<b>7</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>59</b>
7.1	Hovedfunn .....	59
7.2	Videre forskning .....	60
7.3	Avsluttende bemerkning.....	61
	<b>Referanser .....</b>	<b>62</b>





# 1 Innledning

Grunnskolelærerutdanningen er både mye diskutert og ofte reformert de siste tiårene. Dens politiske mandat er et dobbelt mandat. Ett mandat er knyttet til lærerutdanning som selvstendig profesjonsutdanning, og ett annet mandat er knyttet til de samfunnsoppgavene i grunnskolen som den utdannes for (Karlsen, 2005). De senere årene har det foregått en «forskyvning av læreridealet fra allmennlæreren og fokus på brede kompetanseområder til en mer faglig forankret og spesialisert lærer. Dette har kommet til uttrykk både gjennom endringer i lærerutdanningen og gjennom endrede kompetansekrav til lærere som allerede jobber i skolen» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2015, s. 73). Grunnskolelærerutdanningen er med sine hyppige reformer altså i endring. Dette kan skape nye forventninger til grunnskolelærerne, og med dette deres profesjonelle identitet og deres kunnskapsbase. Jeg peker på tre forholdsvis nye utviklingstrekk som jeg mener må ses i sammenheng.

Det første utviklingstrekket handler om hvordan man omtaler læreryrket. Tidligere er læreryrket blitt betegnet som en «semi-profesjon» (Etzioni, 1969). Dette begrepet ble sett i forhold til «klassiske» profesjoner som leger, siviløkonomer og jurister. Etzioni (1969) argumenterte med at semi-profesjonenes utdanning er kortere, de besitter i mindre grad iboende spesialisert kunnskap og har mindre autonomi. I senere tid er det blitt argumentert for at denne beskrivelsen ikke lenger er hensiktsmessig, og fra begynnelsen av 90-tallet finnes det en bred tradisjon for å betegne læreryrket som en profesjon (Hargreaves & Goodson, 1996). Å betegne læreryrket som en profesjon kan signalisere et ønske om å profesjonalisere lærerrollen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Begrep som profesjon, profesjonalitet, profesjonalisme og profesjonalisering blir stadig oftere tatt i bruk i en lærerkontekst (Mausethagen & Helstad, 2019). Profesjonsbegrepene kan brukes «for å fremme en positiv selvforståelse og for å oppnå annerkjennelse av kompetanse» (Molander & Terum, 2008, s. 13). Når yrkesgrupper, som for eksempel lærere, beskriver seg selv som en profesjon, er dette med på å uttrykke et selvbilde og forsøke å overbevise andre om sin betydning og berettigelse (Molander & Terum, 2008). Lærerprofesjonen har også selv forsøkt å definere sin egen profesjon gjennom «Lærerprofesjonens etiske plattform» (Utdanningsforbundet, 2012). Brevik og Fosse (2016) setter spørsmålsteget ved «hvordan lærerutdanningen faktisk legger et grunnlag for profesjonalisering som lærer i de første årene i yrket, og hvordan lærerutdanningen best bør tilpasse seg samfunnsendringer, profesjonaliseringsbestrebelsler og

endrede forventninger» (s. 1). Profesjonsbegrepene er ikke nøytrale, de er positivt verdiladede. Ulike aktører tillegger begrepene ulikt innhold. Profesjonsbegrepene representerer ulike betydninger og forståelser av hva en profesjon *er* og *bør* være.

Det andre utviklingstrekket handler om tester og vurdering. Publiseringen av resultatene fra den første PISA-undersøkelsen i 2001 skapte store overskrifter om norske elever som middels gode. Kvalitetsvurderingssystemet som ble innført i 2005, som inkluderte nasjonale prøver og publisering av testresultater i Skoleporten, gjorde at det ble lagt større vekt på elevenes skolerresultater (Skedsmo, 2009). Testing og vurdering innenfor utdanningsfeltet er omstridt, både i Norge og i resten av verden. Som følge av testene og evalueringene har både lærernes og skoleledelsens kunnskapsbase blitt trukket i tvil. Dette har ført til «nye initiativer for å utvikle profesjonen og profesjonsutøvelsen, både fra politikere og fra profesjonen selv» (Elstad, Helstad & Mausethagen, 2014, s. 17). Et spørsmål som reises er politiseringen av utdanning. Utdanning blir ansett som viktig i global politikk, fordi det eksisterer en antagelse om at økonomisk fremgang og utvikling er helt avhengig av fremgang på utdanningsfeltet (Menter, 2015). Antagelsen reflekterer skiftet til et globalt konkurrerende kunnskapssamfunn (Cochran-Smith, 2016). Et annet spørsmål som reises er relatert til økt kontroll over læreren. Er ekstern kontroll i form av tester og vurdering et eksempel på profesjonalisering, deprofesjonalisering eller reprofesjonalisering av læreryrket? (Mausethagen, 2015). Grindheim, Krüger, Leirhaug og Wilson (2016) mener «lærerprofesjonen er satt under press fra internasjonale trender der blant annet økt fokus på resultat kvalitet og krav til dokumentasjon skaper nye forventninger til profesjonsutøvelse, samtidig som profesjonen defineres av utøverne selv» (s. 13). Utdanningsreformer blir legitimert ved å vise til norske elevers middelmådige resultater på internasjonale og nasjonale tester. En konsekvens av dette er at lærernes arbeid, og dermed deres kunnskapsbase, ansvar og autonomi er blitt trukket i tvil (Mausethagen, 2015; Ekspertgruppa om lærerrollen, 2015). Læreren holdes i større grad enn tidligere ansvarlig for hvordan elevene presterer. Denne utviklingen kalles ansvarliggjøring (accountability).

Det tredje utviklingstrekket handler om et politisk ønske om en mer forskningsbasert lærerutdanning og profesjonsutøvelse. Dette ønsket gjelder ikke bare for lærerutdanningene, men også for andre profesjonsutdanninger. NOKUT-evalueringen av allmennlærerutdanningen i 2006 presenterte forslag til hvordan tilknytningen til forskning kunne bli sterkere. Blant disse forslagene var forskningsforankret pensum og utvikling av

vitenskapelige holdninger gjennom praktisk og teoretisk undervisning. Da allmennlærerutdanningen ble erstattet av den nye grunnskolelærerutdanningen i 2010 sto forskningsbasing av utdanningen i sentrum (Kvyik & Vågan, 2014). Røvik (2014) oppsummerer utviklingen på skolefeltet som en kombinasjon av «sammenligningsindustriens ekspansjon», en økende vektlegging av evidensbasert kunnskap og en praksisdreining.

## 1.1 Valg av tema

Min motivasjon for å skrive om grunnskolelærerutdanningen springer ut av en interesse for temaet lærerutdanning. Hvorfor skrive om grunnskolelærerutdanning? For det første, som allerede kjent, er det vært store strukturelle endringer i grunnskolelærerutdanningen de siste 20 årene. Grunnskolelærerutdanningen har i løpet av forholdsvis kort tid blitt både lengre og mer spesialisert. I tillegg til dette er opptakskravene for å komme inn på utdanningen blitt skjerpert. Disse endringene i seg selv gjør utdanningen til et interessant studieobjekt. For det andre er lærerutdanning generelt et tema alle har et forhold til, og mange har en mening om – enten man er elev, foresatt, rektor, politiker, forsker eller lærer. I en praksisperiode jeg hadde i kompetanse- og innovasjonsavdelingen i Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO) fikk jeg innsyn i *hvordan og hvorfor* en arbeidsgiverorganisasjon er opptatt av lærerutdanningene. For det tredje er det kommet alternative veier inn til læreryrket, som Teach First Norway, samt spesialiserte karriereveier for lærere, som for eksempel lærerspesialister.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Mitt utgangspunkt for denne oppgaven er at måten vi omtaler og tar i bruk begrep som profesjon, profesjonalitet og profesjonsutdanning aktivt er med på å speile og påvirke vår forståelse av disse begrepene (Jørgensen & Phillips, 1999). Jeg forstår ulike fremstillinger av disse begrepene som *diskurser*. I et diskursanalytisk perspektiv kan man stille spørsmål om på hvilken måte, og hvorfor, begrepene fremstår som de gjør (Neumann, 2001). Denne oppgaven har til hensikt å undersøke følgende problemstilling:

*«Hvordan artikuleres ulike profesjonsdiskurser i styringsdokumenter i grunnskolelærerutdanningen?»*

Problemstillingen er videre konkretisert i følgende forskningsspørsmål:

*Hvordan formes ulike profesjonsdiskurser gjennom forskrift, rammeplan og nasjonale retningslinjer i grunnskolelærerutdanningen fra 2003 og 2016, samt i strategidokumentet Lærerutdanning 2025?*

Spørsmålene er faglig interessante fordi politikktutforming (policy) på lærerutdanningsfeltet kan si noe om dominerende verdier i samfunnet og hvordan man prøver å forme verden for kommende borgere (Menter, 2016). I tillegg eksisterer det et spenningsfelt mellom politikktutforming og lærerprofesjonen om forståelsen av lærerprofesjonalitet. Ifølge Mausehagen og Granlund (2012) vektlegger myndighetene ansvarliggjøring, forskningsbasert praksis og spesialisering, mens Utdanningsforbundet, den største fagforeningen for lærere, vektlegger forskningsinformert praksis, ansvar for utdanningskvalitet og profesjonsetikk. Spørsmålene er samfunnsmessige relevante fordi lærerutdanningen er det viktigste premisset for dyktige lærere.

### **1.3 Begrepsavklaringer**

I denne oppgaven er det ikke gjort et skille mellom grunnskolelærerutdanningen for 1.–7. trinn og grunnskolelærerutdanningen for 5.–10. trinn. Når jeg skriver «grunnskolelærerutdanning» eller «grunnskolelærerutdanningene», menes begge utdanningene sett under ett, med mindre det er et poeng å differensiere dem. Jeg bruker betegnelsen «profesjonsbegrepet» om begrepet profesjon, mens fellesbetegnelsen «profesjonsbegrep» bruker jeg om begrep som profesjonell, profesjonalitet, profesjonsutøvelse, profesjonalisering, profesjonsutvikling, profesjonskunnskap og profesjonsfellesskap.

### **1.4 Metode**

Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål fordrer en viss type metode for å kunne besvare den. Jeg har derfor gjennomført en diskursanalyse av rammeplan og forskrift for allmennlærerutdanningen (2003), nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene (2016), forskrift for grunnskolelærerutdanningene (2016) og strategien Lærerutdanning 2025 (2017). Forskrift, rammeplan og nasjonale retningslinjer har til felles at de alle er læreplandokumenter i grunnskolelærerutdanningen. Forskriftene er lovtekster for



utdanningene, de omhandler rettigheter og plikter. Forskriftene er juridisk bindende dokumenter. Rammeplanen og nasjonale retningslinjer er dokumenter som utfyller forskriftene. Strategien Lærerutdanning 2025 er det gjeldende strategidokumentet på lærerutdanningsfeltet. Strategien kan si noe om hvilke mål og ambisjoner myndighetene har for lærerutdanningene.

## **1.5 Gjennomgang av oppgaven**

Oppgaven er strukturert i syv hovedkapitler. I kapittel 2 kontekstualiserer jeg lærerutdanning som forskningstema. Først undersøker jeg hvordan grunnskolelærerutdanningen har utviklet seg de siste 20 årene, med vekt på skiftet fra allmennlærerutdanning til grunnskolelærerutdanning. Deretter presenterer jeg en gjennomgang av forskning og litteratur om profesjonstema i lærerutdanning. I kapittel 3 gjør jeg rede for det teoretiske perspektivet i oppgaven, profesjonsteori. Videre, i kapittel 4, skriver jeg om diskursanalyse som metode. Her beskriver jeg studiens diskursanalytiske tilnærming, samt muligheter og begrensninger ved min studie. I kapittel 5 presenteres analysen av de utvalgte dokumentene. Dokumentene er forskrift om rammeplan for allmennlærerutdanningen (2003), rammeplan for allmennlærerutdanningen (2003), forskrifter for grunnskolelærerutdanningene (2016), nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene (2016) og strategien Lærerutdanning 2025 (2017). Deretter diskuterer jeg funnene fra analysen i kapittel 6. Helt til sist, i kapittel 7, kommer jeg med noen refleksjoner rundt oppgaven. Her oppsummerer jeg de viktigste funnene og kommer med forslag til videre forskning.

## 2 Lærerutdanning: historisk blick og litteraturgjennomgang

Tema for dette kapittelet er lærerutdanning. Kapittelet er todelt. Den første delen er en historisk oversikt over utviklingen i norsk grunnskolelærerutdanning. Jeg anser det som nødvendig med et historisk bakteppe for å forstå hvordan dagens grunnskolelærerutdanning er blitt til, for å kunne analysere profesjonsdiskurser i kapittel 6. I oversikten peker jeg på historiske trekk ved grunnskolelærerutdanningen de siste to tiårene. Jeg vektlegger skiftet fra fireårig allmennlærerutdanning til femårig grunnskolelærerutdanning. Jeg inkluderer beskrivelser av en rekke reformer, avgjørelser, dokumenter og prosesser som jeg anser som relevante for hvordan grunnskolelærerutdanningen er blitt i dag. Den andre delen er en oversikt over litteratur og forskning på profesjonstema i lærerutdanning. Først presenterer jeg framgangsmåten jeg har brukt for å finne relevant litteratur og forskning. Videre presenterer jeg noen overordnede perspektiver på lærerutdanningsforskning. Deretter presenterer jeg utvalgt forskning som tematiserer utviklingstrekk i lærerutdanning, lærerprofesjonens kunnskapsforståelse, politikktutforming og diskurser om lærerprofesjonalitet. Helt til sist kommer jeg med noen konkluderende bemerkninger i form av en oppsummering.

### 2.1 Fra fireårig allmennlærerutdanning til femårig grunnskolelærerutdanning

I 1992 går allmennlærerutdanningen fra å være treårig til å bli fireårig. Med Høgskolereformen i 1994 blir 98 regionale høgskoler, inkludert lærerhøgskolene, slått sammen til 26 statlige høgskoler (Karseth & Kyvik, 1999). Fra og med 1996 blir lærerutdanningene innlemmet i Universitets- og høyskoleloven. Lærerutdanningene får dermed samme stillingsinstruks som universitetene. Dette innebærer blant annet en bestemmelse om at utdanningen skal være «basert på det fremste innen forskning, kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap» (Kyvik & Vågan, 2014, s. 16). Innføringen av nye rammeplaner i 1999 etablerer en felles struktur for allmennlærerutdanningene med styrking av norsk, matematikk og kristendom med livssynsorientering (Karlsen, 2005).

Kvalitetsreformen, som blir vedtatt av Stortinget i 2001, legger nye føringer for lærerutdanningene. Reformen er en tilpasning til Bolognaerklæringen fra 1999, den europeiske felleserklæringen om høyere utdanning. I stortingsmelding nr. 16 (2001–2002) om lærerutdanning blir lærerens brede ansvarsoppgaver og generelle kompetanse vektlagt (Mausethagen, 2015). Meldingen tar også opp hvordan utdanningen kan bli enda mer profesjonsrettet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002). I tillegg påpeker den at studentenes medvirkning i forsknings- og utviklingsarbeid (FoU) kan styrkes for å gi læring og undervisning en klarere tilknytning til læreryrket (Kyvik & Vågan, 2014). I 2003 blir det iverksatt en ny reform for allmennlærerutdanningen, med ny rammeplan og forskrift (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003a, 2003b). I et historisk perspektiv betegner Karlsen (2005) denne reformen som en fagsentrert reform hvor troen på styrking av lærernes faglige kompetanse er stor, spesielt i norsk og matematikk.

I 2006 blir læreplanreformen Kunnskapsløftet innført. «En sentral målsetting for Kunnskapsløftet var å utvide og reorientere kunnskapsgrunnlaget for lærernes profesjonsutøvelse og å utvikle skoleledelse som en klarere definert kunnskapsbasert yrkesrolle ... en dreining av læreplanen fra kunnskaps- til kompetansemål, med særlig vekt på såkalte grunnleggende ferdigheter: å lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig, og å bruke digitale verktøy» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2015, s. 41).

I forbindelse med Stortingsmelding 11 (2008–2009) om lærerrollen og lærerutdanningen blir det foreslått å dele opp den fireårige allmennlærerutdanningen i to utdanninger: en fireårig grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7, og en fireårig grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10. Spesialisering på trinn og i fag blir vektlagt. Lærerne skal i større grad enn tidligere være undervisningsekspert og tydelige klasseledere. Lærerrollen skal bli mer utviklingsorientert og forskningsbasert (Jakhelln, Bjørndal & Stølen, 2016), og til det sistnevnte argumenteres det for at basis i forskning er vanlig blant andre profesjonsutøvere (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2015). Mausethagen (2015) betegner denne utviklingen som en akademisering av lærerutdanningen. Ifølge henne er det også en annen tendens som oppstår parallelt med akademiseringen, en stadig fokusering på at lærerutdanningen skal være yrkesrettet. Ifølge Smeplass (2018) beskriver meldingen også «lærerens relasjon til skolen og elevene og er full av utsagn om hva gode lærere er og hvordan man kan skape disse gode lærerne» (s. 35). Hjordemal (2009) mener meldingen må ses i sammenheng med inntrykket av at det står dårlig til med lærerstudenters og læreres kunnskapsnivå og kompetanse. Meldingen skisserer at

forskningsbasert kunnskap må være en del av *både* utdanning og praksis (Kunnskapsdepartementet, 2009). I meldingen blir også innføring av femårig grunnskolelærerutdanning på masternivå nevnt som en mulighet, selv om dette ikke blir vedtatt av Stortinget før i 2014.

I 2010 blir den fireårige allmennlærerutdanningen erstattet av to nye fireårige grunnskolelærerutdanninger, en for trinn 1–7, og en for trinn 5–10. De nye grunnskolelærerutdanningene blir med andre ord mer spesialisert. Det nye navnet med «grunnskole» som forstavelse viser til den spesifikke samfunnsinstitusjonen, grunnskolen, som det skal utdannes lærere til. Dette er en kontrast til den gamle forstavelsen «allmenn» som er mer generell, samtidig som den refererer til en tydelig allmenndannende funksjon. Aasen (2010) tegner et bilde av et paradigmeskifte: «allmennlærerutdanningenes tid med røtter tilbake til prestegårdsseminarene som ble opprettet mot slutten av 1700-tallet, var med andre ord forbi (s. 78). Dette utsagnet kan problematiseres, i og med at det allerede med reformen i 2003 ble en tydeligere fagsentrering. Med den nye grunnskolelærerutdanningen blir det etablert et eget profesjonsfag, pedagogikk og elevkunnskap (PEL). Dette reiser spørsmål ved om det ikke eksisterte et profesjonsfag i lærerutdanningen tidligere – det «gamle» pedagogikkfaget. Et annet spørsmål som reises er om elevkunnskap er noe som bør stå som et tillegg til pedagogikk, og som dermed ikke er naturlig integrert i pedagogikkfaget. Haug (2013) mener innføringen av profesjonsfag ikke er spesielt for grunnskolelærerutdanningen, da flere yrkesutdanninger har konstruert sine egne profesjonsfag.

I følge Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) må lærerutdanningsreformene ses som eksempler på styring ovenfra, og forstås som myndighetens planlagte grep for å forandre sider ved lærerrollen og lærerkompetansen. Gruppen mener sammenhengen mellom lærerrollen og lærerutdanning kan forstås ved å ta utgangspunkt i læreres kunnskapsbase som grunnlag for profesjonsutøvelsen. De ser på grunnutdanningen som kjernen for å bygge denne kunnskapsbasen og legge fundamentet for at kunnskapsbasen kan bli videre utviklet i arbeidslivet. Bruk av kunnskapsbasen i et profesjonsfellesskap kan føre til endringer i lærerrollen, en slags profesjonalisering innenfra.

I 2014 blir strategien Lærerløftet – på lag med kunnskapsskolen lansert. Smeplass (2018) betegner denne strategien som Solberg-regjeringens kunngjøring på lærerutdanningsfeltet. Strategien lanserer tiltak om skjerpede opptakskrav til lærerutdanningene, praksisnær femårig

grunnskolelærerutdanning, krav om fordypning i sentrale undervisningsfag, økt satsing på etter- og videreutdanningstiltak og skolebaserte utviklingstiltak og pilot for flere karriereveier i skolen. I strategien blir endringer av lærerutdanningens innhold satt som et premiss for å forandre lærernes praksis i klasserommet (Kunnskapsdepartementet, 2014). Fra og med opptaket til studieåret 2016/2017 innføres nye spesielle opptakskrav for søkere til grunnskolelærerutdanningen. For å være kvalifisert for opptak må man nå ha gjennomsnittskaraktter 4 eller bedre i matematikk, gjennomsnittskaraktter 3 eller bedre i norsk og minst 35 skolepoeng fra videregående opplæring (Samordna opptak, ingen dato). I 2016 får grunnskolelærerutdanningene nye forskrifter og nasjonale retningslinjer.

Strategien Lærerutdanning 2025 blir lansert i juni 2017. Strategien er en felles strategi for alle lærerutdanningene. Den omhandler kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene. Strategien lanserer en rekke tiltak for å bedre samarbeidet lærerutdanningsinstitusjonene har med skoler og barnehager. Noen av tiltakene er styrking av praksisopplæringen og forsknings- og utviklingsarbeid (FoU), tverrfaglig samarbeid mellom fagmiljøene på tvers av lærerutdanningsinstitusjonene, profesjonsutvikling for nyutdannede lærere i form av veiledning og bedring av rekrutteringen til lærerutdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Fra og med studieåret 2017/2018 blir grunnskolelærerutdanningene femårige masterutdanninger. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) tolker innføringen av femårig grunnskolelærerutdanning på masternivå, inkludert vektleggingen av forskning, som myndighetens ønske om lærere som tydeligere tar grep om utvikling av egen kunnskapsbase. I 2018 blir nasjonale retningslinjer revidert, det blir innført nasjonal deleksamen i emnet Matematikk 1 (UHR, 2018a, 2018b).

Fra og med skoleåret 2020/2021 får alle fellesfag i grunnskolen og i videregående opplæring nye læreplaner. Læreplanreformen er en videreføring av Kunnskapsløftet, og har navnet Fagfornyelsen. Læreplanene skal bli mindre omfangsrike enn før, og lærerne skal få større mulighet til å gå i dybden på enkelte emner og temaer (Kunnskapsdepartementet, 2019). Peder Haug mener det økte handlingsrommet lærerne vil få med de nye læreplanene kommer til å bli en krevende frihet. Det vil ikke lenger finnes noe minimum av faglig innhold elevene *må* lære. Han mener at fordi de overordnede formuleringene i de såkalte kjerneelementene må konkretiseres lokalt, på den enkelte skole og av den enkelte lærer, vil vi kunne få store forskjeller i hvordan det nye planverket tolkes og forstås (Fladberg, 2019).

## 2.2 Profesjonstema i lærerutdanning

### 2.2.1 Valg av forskning og litteratur

Mitt mål med gjennomgangen har vært å lage en oversikt over forskning og litteratur som kan være relevant for min problemstilling: «*Hvordan artikuleres ulike profesjonsdiskurser i styringsdokumenter i grunnskolelærerutdanningen?*». Jeg har i dette arbeidet vektlagt norsk forskning og litteratur for å være tett på problemstillingen, men jeg har også sett på forskning og litteratur om lærerutdanning utenfor Norge, for å få et større overblikk. I letingen etter internasjonal forskning og litteratur har jeg vært særlig opptatt av utviklingstrekk på lærerutdanningsfeltet. Jeg har avgrenset oversikten til å omfatte litteratur og forskning fra nyere tid, som jeg definerer som de siste ti årene (2009–2019).

Hvor har jeg funnet forskningen og litteraturen? Jeg har sett gjennom flere redigerte bøker som «Profesjonsutvikling i skolen» av Eivind Elstad og Kristin Helstad (2015), «Policy and Politics in Teacher Education» av John Furlong, Marilyn Cochran-Smith og Marie Brennan (2015). Jeg har undersøkt to rapporter som har hatt til felles at de begge skal fungere som et kunnskapsgrunnlag, «Om lærerrollen – et kunnskapsgrunnlag» av Ekspertgruppa om lærerrollen (2015) og «Grunnskolelærerutdanning som profesjonsutdanning» av Sølvi Lillejord og Kristin Børte (2017). I tillegg har jeg sett gjennom Acta Didacta sitt temanummer om lærerutdanning (2015).

Oversikten er kategorisert tematisk. Først tar jeg for meg temaet utviklingstrekk i lærerutdanning. Her presenterer jeg rapportene «Om lærerrollen» og «Lærerutdanning som profesjonsutdanning», forskning om grunnskolelærerstudenters opplevelse av masteroppgavens relevans og finske reformideer i norsk lærerutdanningsdiskurs. Jeg peker også på utviklingstrekk i lærerutdanningen i Sverige, Belgia, England og Skottland. Deretter tar jeg for meg temaet kunnskapsforståelse i lærerprofesjonen. Dette delkapittelet omfatter intervjustudier med lærere. Hvordan lærere rekontekstualiserer nye kunnskapsformer, forholder seg til profesjonsbegrepet, egen profesjonsutøvelse og hvordan kunnskap konstrueres i norsk og finsk lærerutdanning undersøkes her. Avslutningsvis tar jeg for meg temaet politikktutforming og diskurser om lærerprofesjonalitet. Her presenteres forskning om hvilke diskurser om profesjon og lærerprofesjonalitet Utdanningsforbundet, Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverforening (KS) og norsk myndigheter uttrykker,

samt studier av hvordan kompetanseområdene kan ses i forhold til læreryrket som en profesjon og konstruksjonen og forståelsen av diskursen om lærerprofesjonalitet i Stortingsmelding 11 (2008–09): Læreren, rollen og utdanningen.

## 2.2.2 Overordnede perspektiver

Cochran-Smith og Villegas (2015) har undersøkt en rekke studier fra 2000 til 2012 som omhandler lærerutdanning. De identifiserer følgende hovedperspektiver innenfor forskningen: ansvarliggjøring, effektivitet og politikkutforming i lærerutdanning, lærerutdanning for kunnskapsøkonomien og lærerutdanning for mangfold og rettferdighet. De plasserer disse tre perspektivene innenfor en større sosiohistorisk kontekst som omfatter skiftet fra industriell økonomi til global kunnskapsøkonomi, økt immigrasjon og nye markeder, samt nye betingelser for våre sosiale og kulturelle liv.

Menter (2015) mener det bør være forskning *i, på og om* undervisning og lærerutdanning i hver eneste kontekst lærerutdanning foregår. Han identifiserer tre tilnærminger til forskning på lærerutdanning: intern, ekstern og partnerskap. Med internt mener han forskning på lærere og undervisningspraksis. Med eksternt sikter han til storskalaundersøkelser. Med partnerskap mener han forskning hvor akademikere og praktikere samarbeider. Han identifiserer også følgende bestående temaer i forskning på lærerutdanning: forholdet mellom teori og praksis, profesjonskunnskap/profesjonell kunnskap, områder for profesjonell læring, skolen og universiteters pedagogiske bidrag, læreplan og vurdering i lærerutdanning og det utvidede kontinuumet i profesjonell læring.

Hulme (2016) skiller mellom to klare strømmer i reisende ideer om politikkutforming på lærerutdanningsfeltet: 1) varierende grad av profesjonelt prosjekt 2) inngrep av markedsdisiplin. Det profesjonelle prosjekt kjennetegnes av støtte for kliniske praksismodeller i lærerutdanningen, promotering av profesjonell læring gjennom karriereløpet og kunnskap om mangfold og kultur, og utviklingen av adaptiv ekspertise for å støtte læreplanmessig og pedagogisk innovasjon. Markedsdisiplin kjennetegnes av markedsorienterte, fleksible, fast-track-veier til å bli kvalifisert som lærer.

Menter, Hulme, Elliot og Lewin (2010) har gjort en litteraturgjennomgang av internasjonal forskning om lærerutdanning i det 20. århundret. De finner ulike sosiale og politiske sammenhengende diskusjoner om lærerutdanning i forskningene. Noen av diskusjonene er

knyttet til posisjoneringen og eierskapet til lærerutdanning, mens andre omhandler forsøk på å definere læreryrket som en profesjon og å etablere en intellektuell kunnskapsbase. Noe av forskningen tematiserer lærernes arbeidsforhold, herunder lønn og fagforeningers rolle, opprettholdelsen av profesjonelle standarder og kontroll av inngang til yrket, samt økonomien bak etterspørselen og behovet for lærere. De identifiserer fire modeller for undervisning og lærerprofesjonalitet i forskningslitteraturen: den effektive lærer, den reflekterende lærer, den undersøkende lærer og den transformerende lærer. Forfatterne konkluderer med at alle de fire modellene er fremtredende i en skotsk kontekst. Innføringen av en ny læreplanreform (Curriculum for excellence) er medvirkende til at den reflekterende og undersøkende læreren blir vektlagt. Den skotske regjeringens satsing på sosial inklusjon medvirker til relevansen for elementer fra den transformativ læreren. Avslutningsvis bemerker de at også den effektive læreren fremdeles posisjoneres som viktig for å nå utdanningsmål.

Hermansen, Lorentzen, Mausehagen, og Zlatanovic (2018) har kartlagt hvordan lærerrollen blir behandlet i forskningslitteratur. De har gjort en systematisk gjennomgang av tidsskriftartikler publisert mellom 2007 og 2017 med norske lærere, lærerutdannere og lærerstudenter som informanter. Deres hovedfunn er at forskningen hovedsakelig har et kvalitativt forskningsdesign og er orientert mot læreres praksis. De stiller spørsmål ved hva den høye andelen av praksisorienterte studier sier om forskeres interesser. Handler det om tildeling av forskningsmidler eller lavere interesse for andre aspekter ved lærerrollen? Forfatterne konkluderer med at funnene har implikasjoner for lærerutdanningen, som stadig blir mer forskningsbasert. De trekker frem at profesjonskunnskap er med på å bygge en profesjonsidentitet, og det er viktig at:

lærerrollen, i tillegg til å knyttes opp mot det primære arbeidet i klasserommet, settes inn i en bredere samfunnskontekst. På den måten kan lærerstudenter på et tidlig stadium få en forståelse for hvordan de kan forholde seg til ulike dimensjoner av lærerrollen – inkludert strukturelle forhold som påvirker det daglige arbeidet (Hermansen, Lorentzen, Mausehagen, & Zlatanovic, 2018, s. 22).

### **2.2.3 Utviklingstrekk i lærerutdanning**

UiT Norges arktiske universitet, heretter UiT, har gjennomført et nasjonalt pilotprosjekt med femårig grunnskolelærerutdanning på masternivå (Pilot i Nord). Utprøvingen startet i 2010,



syv år før den femårige grunnskolelærerutdanningen på masternivå ble innført nasjonalt. Jakhelln, Bjørndal og Stølen (2016) har intervjuet grunnskolelærerstudenter ved UiT for å finne ut hvilken relevans de opplever masteroppgaven har for deres fremtidige yrkesutøvelse. Studentene opplevde at arbeidet med masteroppgaven har gitt dem dybdekunnskap som gir dem faglig trygghet og faglig fordypning som er viktig når de skal jobbe i skolen. De opplevde også økt kunnskap om forskning- og utviklingsarbeid (FoU) og innsikt i hvordan dette kan brukes i en fremtidig arbeidshverdag. I tillegg uttrykte studentene stolthet ved å være de første grunnskolelærerstudentene som leverte masteroppgave. Forfatterne mener studentene synes å representere en ny form for lærer, den forskende læreren, med bevissthet om ansvaret læreren har for endring og utvikling.

Hansén, Sjöberg og Eilertsen (2014) har undersøkt hvilke finske reformideer som har funnet veien til norsk lærerutdanningsdiskurs. De trekker frem at Finland, i forhold til de andre nordiske landene, ikke har hatt samme høye frekvens når det gjelder lærerutdanningsreformer. Den siste store finske lærerutdanningsreformen var i 1979, og det er ikke gjort omfattende strukturelle endringer siden. I denne reformen ble den finske lærerutdanningen innordnet under universitetene. Det er særlig tre forhold, i tillegg til gode PISA-resultater, som vekker internasjonalt oppmerksomhet rundt finsk lærerutdanning: høye søkertall, trepartsmøtet (hvor teori- og praksiselementer blir bearbeidet i regi av universitetene og statlige øvingsskoler) og den betydelige rollen forskningsorienterte aktiviteter spiller i utdanningen. Av finske ideer i norsk lærerutdanning viser forfatterne spesielt til Pilot i Nord ved UiT. De mener konseptet «universitetsskoler» sikter hovedsakelig til de finske statlige øvingsskolene, hvor lærerne har sterk faglig og forskningsmessig kompetanse, og mange har utdanning på doktornivå. De mener også universitetsskolene sikter til universitetsklinikken, med paralleller til medisinutdanningen og medisinprofesjonen.

Hansén, Sjöberg og Eilertsen (2014) trekker frem at også Sverige har sett til Finland i utviklingen av nye lærerutdanningsreformer. Felles elementer for både norsk og svensk lærerutdanning, som er hentet fra den finske, er «styrking av utdanningens vitenskapelige grunnlag, mer vekt på fagdidaktikk og fagkunnskaper og en tydeligere, felles pedagogisk kjerne med tema som læring, læreplaner og undervisningsprosesser ... leder- og relasjonskompetanse, tilpasset opplæring og mer generelt en klarere orientering mot lærerens profesjonsidentitet (s. 169).

Simons og Kelchtermans (2009) har analysert en forskrift, vedtatt i 2006, i lærerutdanning i den flamske delen av Belgia. De argumenterer for at formålet med forskriften var å etablere et koherent nasjonalt system for lærerutdanning. De argumenterer også for at den nye forskriften har vært med på å forandre konseptet om lærerprofesjonalitet. Forandringer i struktur og innhold i lærerutdanningen erstatter 'profesjon-orienterte dyder' som kompetanse, effektivitet, mottagelighet og fleksibilitet.

Furlong, McNamara, Campbell, Howson og Lewis (2009) redegjør for utviklingen av lærerutdanningen i England, som er blitt kraftig sentralisert og praksis-fokusert. Etter 18 år med Thatcher-regjering har lærerutdanningen gjennomgått reformer som har svekket posisjonen til universitetene, og laget rom for en mer markedsorientert form for praktisk profesjonell opplæring.

I kontrast til England, viser Menter og Hulme (2009) til en annen utvikling i lærerutdanningen i Skottland, hvor de peker på betydningen av konstitusjonelle, kulturelle og politiske temaer. De undersøker hvordan desentraliseringen av makt i Storbritannia har påvirket politikktviklingen på lærerutdanningsfeltet. De peker på to mulige årsaker til at Skottland har stått imot noen av de ekstreme forandringene utviklet i England. Den første årsaken handler om at det i Skottland er en generell bevissthet om å gjøre ting annerledes enn i England. Den andre årsaken handler om at institusjonelle organisasjoner som Utdanningsdirektoratet i Skottland (the General Teaching Council for Scotland) har brukt sin posisjon og sin autonomi til å opprettholde sin sterke rolle for høyere utdanning og for mer tradisjonelle ideer om profesjonalitet.

## **2.2.4 Lærerutdanning som profesjonsutdanning**

Kunnskapssenter for utdanning har laget rapporten «Lærerutdanning som profesjonsutdanning» for å kartlegge internasjonal forskning og identifisere forutsetninger og prinsipper for lærerutdanning som profesjonsutdanning (Lillejord & Børte, 2017). Ved å syntetisere forskningsfunn drøfter rapporten et vidt spekter av temaer som kritikk av lærerutdanningen, politikktutforming, lærerutdannere, partnerskap i lærerutdanningen, kjennetegn ved lærerutdanning som profesjonsutdanning, kunnskapshull og behov for forskning, samt finsk forskning om lærerutdanning. Finsk lærerutdanning presenteres som et eksempel på en lærerutdanning som er en profesjonsutdanning. Valget av Finland begrunnes slik av forfatterne: «å synliggjøre betydningen av enighet i sektoren om hvordan man

oppfatter forholdet mellom undervisning og læring, ansvars plassering, strukturer, organisasjonsformer og praksiser som må være på plass for at lærerutdanning skal fungere som en profesjonsutdanning» (Lillejord & Børte, 2017, s. 2).

Lillejord og Børte (2017) skriver i rapportens sammendrag at «forskningen viser hvilke forutsetninger som må være på plass for at lærerutdanningen skal kunne utvikles som en profesjonsutdanning» (Lillejord & Børte, 2017, s. 2). Her settes det et likhetstegn mellom forskning og profesjonsutdanning, og forskning beskrives som en absolutt forutsetning for at norsk lærerutdanning i det hele tatt skal kunne bli en profesjonsutdanning. I delkapittelet om profesjonsutdanning for lærere har forfatterne valgt å trekke frem en britisk rapport som fremhever at veien for å styrke lærerprofesjonen er å øke læreres forskerkompetanse (research literacy).

Rapporten har viet et helt kapittel til Finland som eksempel. Lillejord og Børte (2017) skriver at Norge kan lære mye av finnenes erfaringer på lærerutdanningsfeltet. Finsk lærerutdanning beskrives som teoribasert, og finske lærere beskrives som «autonome profesjonsutøvere som baserer sine pedagogiske avgjørelser på kunnskap fra forskning og systematisert erfaring og tilpasser undervisningen til den enkelte elev ved å kombinere pedagogisk kunnskap, erfaring og fagkunnskap» (Lillejord & Børte, 2017, s. 17). Noen av prinsippene forfatterne trekker ut fra forskningen er at praksisskolene og lærerutdanningsinstitusjonene må utvikle et felles begrepsapparat, lærerutdanningsinstitusjonene må delta mer aktivt i utformingen av tiltak som skal innføres og lærerutdanningen må ta hensyn til at å begrunne pedagogiske avgjørelser og utvikle felles begrep er en viktig del av læreres profesjonskunnskap.

Ved å omtale og presentere kjennetegn og prinsipper for lærerutdanning som profesjonsutdanning taler Lillejord og Børte (2017) for en evidensbasering av lærerutdanningen. Med evidensbasering mener jeg at de foreskriver en slags oppskrift på «hva som virker», eller mer konkret hva deres utvalgte forskning viser at virker. Prinsippene som presenteres er hovedsakelig basert på internasjonal forskning og eksempler fra hva som er status i Finland. Det er derfor verdt å sette spørsmålstegn ved forfatternes kontekstforståelse av lærerutdanning i ulike land. Hva kan overføres til en norsk lærerutdanningskontekst, og hva er nasjonalt betinget?

## 2.2.5 Kunnskapsforståelse i lærerprofesjonen

Hermansen og Mausestagen (2016) har belyst hvordan lærere samhandler med nye kunnskapsformer og setter dem i sammenheng med eksisterende praksis, en prosess forfatterne kaller «rekontekstualisering». Med nye kunnskapsformer mener de abstrakt og generisk kunnskap som er blitt mer vektlagt i kjølvannet av norske elevers resultater i internasjonale undersøkelser. De mener dette står i kontrast til de kontekstuelle og erfaringsbaserte kunnskapsformene som tradisjonelt har vært sentralt i læreryrket. De finner at de nye kunnskapsformene medfører et «oversettelsesarbeid» for lærerne. De stiller spørsmål ved i hvilken grad lærerne har definisjonsmakt over hvilke kunnskapsformer som skal ligge til grunn for deres arbeid, og i hvilken grad lærerstudenter forberedes på å ta ansvar for å utvikle profesjonens kollektive kunnskapsbase. De retter også oppmerksomheten mot lærerutdanningene, som de mener må gi lærerstudentene kompetanse i hvordan styringsverktøy påvirker klasseromspraksis og begrunnelser for pedagogiske og didaktiske valg.

Kjendsli (2018) har undersøkt hvordan lærere forholder seg til profesjonsbegrepet og egen profesjonsutøvelse. Hovedfunnet var at lærerne han intervjuet hadde en svært varierende forståelse av hva lærerprofesjonalitet innebar og uttrykte tvil da de skulle gjøre rede for profesjonsbegrepet. Han fant også at lærerne identifiserte en manglende kobling mellom lærerprofesjonen og de vitenskapelige miljøene som danner grunnlaget for den evidensbaserte kunnskapen lærerne anvender i yrkesutøvelsen.

Lærerutdanningen i Finland er blitt viet mye oppmerksomhet etter århundreskiftet på grunn av deres gode resultater i PISA-undersøkelsene. Dette har gjort at flere forskere har sett til Finland, som for eksempel Afdal (2012). Hun sammenligner kunnskapskonstruksjon i norsk og finsk lærerutdanning. Hun analyserer policy-prosesser, kunnskapsorganisering i læreplaner for lærerutdanning og nyutdannede læreres relasjoner til profesjonell kunnskap. Materialet baserer seg på intervjuer med aktører som er involvert i politikkutforming av lærerutdanning i Norge og Finland, læreplaner i lærerutdanningene ved Universitetet i Helsinki og Høgskolen i Oslo og Akershus (nå: OsloMet – Storbyuniversitetet) og intervjuer med nyutdannede lærere i Finland og Norge. Hun fant at i Finland er det en akademisk politikkutformingsprosess hvor staten har en veiledende rolle, mens i Norge er det en politisk styrt politikkutformingsprosess hvor staten har en styrende rolle. Med andre ord avhenger politikkutformingsprosesser på utdanningsfeltet i Norge av politiske aktører. De finske læreplanene er konseptuelt koherente,

der kunnskapsorganiseringen er basert på vitenskapelige begrep og strukturer. Afdal (2012) trekker frem faktumet at de finske læreplanene er mer knyttet til kjernen i den akademiske disiplinen. De norske læreplanene er kontekstuelle og koherente, der kunnskapsstrukturene styres av en logikk som vektlegger praksis. De nyutdannede finske lærerne viser en sterk tilknytning til en vitenskapelig basert kunnskapskultur, der kunnskapsgrunnlaget fra læreplanene i høy grad er eksplisitt. På den andre siden er de nyutdannede norske lærernes kunnskapskultur knyttet tettere mot praksisfeltet. For å oppsummere så kan man si at finske og norske læreplaner og nyutdannede lærere er styrt av to ulike rationaler, henholdsvis vitenskapelig og akademisk, og praktisk.

### **2.2.6 Politikutforming og diskurser om lærerprofesjonalitet**

Både Mausethagen og Granlund (2012) og Lejonberg og Elstad (2014) har undersøkt hvilke profesjonsdiskurser Utdanningsforbundet uttrykker, i relasjon til hvordan andre aktører uttrykker profesjonsbegrepet, henholdsvis norske myndigheter og Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon (KS). Mausethagen og Granlund (2012) undersøker begrepet lærerprofesjonalitet. Dette gjør de gjennom å undersøke tre stortingsmeldinger og fagforeningens politiske dokumenter med en diskursanalytisk tilnærming til dokumentanalyse. De argumenterer for at de to aktørene knytter ulike aspekter til begrepet lærerprofesjonalitet og hvordan profesjonaliseringen av læreryrket bør foregå. I stortingsmeldingene blir ansvarliggjøring av lærere, forskningsbasert praksis og spesialisering understreket, mens blant Utdanningsforbundets dokumenter er lærerprofesjonalitet relatert til forskningsinformert praksis og læreres ansvarsbruk for kvalitet i utdanningen. Forfatterne bemerker at Utdanningsforbundet tar en mer aktiv rolle for å posisjonere sin egen profesjon enn tidligere.

Lejonberg og Elstad (2014) undersøker bruken av profesjonsbegrepet i kampen om utdanningspolitikken. De tar utgangspunkt i forhandlingene mellom KS og Utdanningsforbundet om lærernes arbeidstidsavtale i 2013/2014. Forfatterne finner at KS knytter profesjonsbegrepet til arbeidsfellesskap og til lærere som arbeider etter felles standarder. Utdanningsforbundet knytter derimot samme begrep til autonomi og tillit til lærernes individuelle vurderinger og prioriteringer. Lejonberg og Elstad (2014) konkluderer med at:

tendensen til at profesjonsbegrepet knyttes til ytre vurdering og evaluering, kan oppfattes som en trussel mot den autonomi og tillit profesjonsutøvelse hviler på. Dette er i tråd med Utdanningsforbundets uttrykte bekymringer knyttet til økt kontroll av lærernes yrkesutøvelse. Imidlertid kan ytre press også ha positive effekter og føre til samarbeid mot felles mål ... i tråd med KS' tendens til å knytte profesjonsbegrepet til økt styringsmulighet (s. 52).

Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) har undersøkt temaet styring i lærerutdanning. De trekker særlig frem bruken av rammeplaner og nasjonale retningslinjer. Andre integrerte masterprogram som medisin og rettsvitenskap er, i kontrast med grunnskolelærerutdanningen, ikke politisk styrt i form av rammeplaner. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) presenterer en mulig forklaring på denne forskjellen: «utdanningsområdet anses som et så sentralt samfunnspolitisk anliggende og lærerens kvalifikasjoner vurderes som avgjørende for å nå de politiske ambisjonene som settes for utdanningssystemet, at det blir mer maktpåliggende å beholde nasjonal styring, selv når de er på masternivå» (s. 126). De nasjonale retningslinjene, som opprinnelig skulle være veiledende, har i praksis blitt opplevd som forpliktende, da de er blitt brukt som retningslinjer for evalueringer. Den nye formuleringen fra 2016 er at retningslinjene skal være førende for institusjonene. Dette bemerker Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) er merkelig, da retningslinjene ikke er en del av forskriften. De gjør også et poeng av at det er paradoksalt at det blir flere lærerutdanningsinstitusjoner som er selvakkrediterende på masternivå, og at disse vies for lite tillit til å utarbeide planer, som er en sentral dimensjon i utdanningskvalitet. Forfatterne konkluderer med viktigheten av en utvidet forståelse av lærerutdanning, en tydeligere anerkjennelse av at utdanningen foregår ved både på campus og i skolen, og at grunnutdanningen bør anses som et startpunkt, heller som et sluttpunkt, for videre profesjonell utvikling i arbeidslivet.

Skar (2011) og Pedersen (2014) har begge studert Stortingsmelding 11 (2008–09): Læreren, rollen og utdanningen, dog på forskjellige måter. Skar (2011) har fokusert på kompetanseområdene som skisseres i meldingen. Hun har undersøkt hvilken kunnskap kompetanseområdene i meldingen baserer seg på, og hvordan disse kompetanseområdene kan ses i forhold til læreryrket som profesjon. Hun fant at meldingen hovedsakelig baserer seg på norsk og internasjonal empirisk klasseromforskning, nasjonale styringsdokumenter som Kunnskapsløftet (LK06) og Opplæringsloven. Hun fant også at kompetanseområdene kan ses i lys av et vitenskapelig grunnlag for yrkesutøvelsen, et profesjon-sosiologisk kriterium, med

vektlegging av forskning, faglig sterke lærere, kritisk refleksjon rundt egen praksis og deltagelse i faglige kollektiv. På den andre siden så hun lite eller ingenting til de øvrige profesjonskriteriene, autonomi og profesjonsetikk. Dette kan tyde på et ønske om faglig sterke lærere med instrumentelle ferdigheter og tilpasningsdyktighet overfor ytre krav og føringer fra skole og myndigheter (Skar, 2011).

Pedersen (2012) har undersøkt hvordan diskursen om «lærerprofesjonalitet» blir forstått og konstruert i meldingen, tilhørende innstilling og stortingsdebatt. Hun analyserte med en kritisk diskursanalytisk tilnærming de fire tiltakene: «pedagogikk og elevkunnskap», «differensiert utdanning», «masterutdanning» og «sertifisering» i lys av en evidensbasert og erfaringsbasert undervisningsdiskurs. Hun fant blant annet at det er en bred politisk enighet om troen på at mer forskning og økt spesialisering skal legitimere lærerens undervisningspraksis. Hun konkluderer med at kvalitet på læring og lærerens kompetanse defineres av smale, målbare kriterier. Lærerens erfaringsbaserte kunnskapstradisjon kommer i skyggen av en forskningsbasert eller evidensbasert praksis (Pedersen, 2012).

## 2.3 Oppsummering

Dette kapittelet har omhandlet temaet lærerutdanning. Den første delen av kapittelet var en historisk oversikt. Først har jeg pekt på historiske trekk ved grunnskolelærerutdanningen i Norge, fra begynnelsen av 90-tallet til i dag. Dette har jeg gjort gjennom å vise til sentrale utdanningsreformer og politiske dokumenter. Jeg har vektlagt skiftet fra en fireårig allmennlærerutdanning til en femårig grunnskolelærerutdanning. Med innføringen av grunnskolelærerutdanningen i 2010 mener mange at utdanningen både ble akademisert og dreid mot praksis. Strategien Lærerutdanning 2025 vektlegger særlig styrking av FoU-samarbeidet mellom utdanning og skole og veiledning av nyutdannede lærere. Med det nye læreplanverket Fagfornyelsen som trer i kraft i 2021, «slankes» innholdet i læreplanene i alle fellesfag. Et av formålene er å øke lærerne sitt handlingsrom og gjøre det mulig å gå i dybden. En mulig utfordring med Fagfornyelsen er at læreplanverket kan tolkes forskjellig av lærerne, og dette kan føre til svært ulik praksis.

Den andre delen av kapittelet var en gjennomgang av forskning på profesjonstema i lærerutdanning. Først har jeg presentert min fremgangsmåte i valg av litteratur og forskning om profesjonstema i lærerutdanning. Videre har jeg presentert noen overordnede perspektiver

på lærerutdanningsforskning. Deretter har jeg presentert utvalgte forskningsbidrag, som jeg organiserte tematisk, etter utvikling i lærerutdanning, lærerutdanning som profesjonsutdanning, kunnskapsforståelse i lærerprofesjonen og politikkutforming og diskurser om lærerprofesjonalitet. I temaet «utvikling i lærerutdanning» har jeg vist at utvikling i norsk lærerutdanning karakteriseres av økt tro på forskningsforankring, innføring av utdanning på masternivå og spesialisering. Jeg har også presentert et perspektiv som taler for forståelse av lærerutdanning som et startpunkt, og ikke et sluttunkt. I tillegg har jeg pekt på utviklingstrekk i lærerutdanning i andre land. Engelsk lærerutdanning er blitt mer løsrevet fra høyere utdanning og lærerprofesjonalitet blir forstått som noe som må læres i praksis, nesten som et håndverk. Lærerutdanningen i Skottland blir trukket frem som en kontrast, hvor lærerutdanningen ikke er i samme stilling. Videre har jeg presentert en rapport om hvordan norsk lærerutdanning kan bli en profesjonsutdanning. I temaet «kunnskapsforståelse i lærerprofesjonen har jeg vist at nye abstrakte kunnskapsformer medfører «oversettelsesarbeid» for lærere, at lærere har en varierende forståelse av hva profesjonsbegrepet innebærer og at norsk lærerutdanning er styrt av et rasjonale som vektlegger praksis. I temaet «politikkutforming og diskurser om lærerprofesjonalitet» har jeg vist at aktører som Utdanningsforbundet, KS og norske myndigheter ilegger profesjonsbegrepene ulikt innhold. Jeg viste også til studier av Stortingsmelding nr. 16 (2008–2009) Læreren, rollen og utdanningen, som fant at meldingen vektlegger et vitenskapelig grunnlag for yrkesutøvelsen og at den tradisjonelle erfaringsbaserte kunnskapstradisjonen kommer i skyggen av en forskningsbasert eller evidensbasert praksis.

For å gripe profesjonstema i grunnskolelærerutdanningen, og for å kunne analysere diskurser om profesjon i styringsdokumentene, blir det viktig å få en teoretisk forståelse for profesjoner, og hvordan begrep som profesjonalitet og profesjonalisering defineres, og dermed tillegges mening. Dette ser jeg nærmere på i neste kapittel.



# 3 Teori

I dette kapitlet presenterer jeg oppgavens teoretiske rammeverk, som er teori om profesjoner. Profesjon er ikke et entydig begrep, og fremhevelsen av ulike elementer gir rom for ulike måter å oppfatte profesjoner på (Molander & Terum, 2008). Først presenterer jeg ulike definisjoner av hva en profesjon er. Deretter går jeg inn på begrep som profesjonskunnskap, profesjonalitet, profesjonalisering og profesjonsutdanning. Avslutningsvis kommer jeg med en oppsummering der jeg redegjør for min egen forståelse av profesjonsbegrepet og hvilke dimensjoner jeg vektlegger.

## 3.1 Profesjonsteori

### 3.1.1 Profesjon

Etzioni (1969) vektlegger vitenskapelig kunnskapsbase, autonomi i yrkesutøvelsen og etiske standarder som kjennetegn på profesjoner. Abbott (1988) definerer profesjoner som yrkesgrupper med spesialisert høyere utdanning og profesjonelt kunnskapsgrunnlag med enerett til å utøve spesifikke arbeidsoppgaver. Molander og Terum (2008) presenterer en konvensjonell definisjon der profesjoner defineres som «yrker med bestemte koblinger til høyere utdanning og forskning» (s. 13). Mer konkret mener Molander og Terum (2008) at profesjoner og profesjonelt arbeid kjennetegnes av tydelig teoretisk og metodisk kunnskapsgrunnlag ervervet gjennom høyere utdanning, handlingsrom for profesjonell yrkesutøvelse (autonomi) og ansvar knyttet til sitt samfunnsmandat. Elstad, Helstad og Mausethagens (2014) vektlegger elementer som formelle kvalifikasjoner, spesialisering basert på et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag, program for støttet innvielse i yrkets profesjonsutøvelse (for eksempel veiledning av nyutdannede lærere), at profesjonsutøveren har høy grad av autoritet ved beslutninger og blir ansvarliggjort, høy lønn, høy status og høy prestisje. I forhold til definisjonen og vektleggingen av kjennetegn som ble presentert innledningsvis er de sistnevnte elementene mer omfattende. Det er også verdt å legge merke til at Elstad, Helstad og Mausethagens (2014) elementer ikke inkluderer autonomi.

Noen ganger er det lettere å definere et begrep ved å undersøke hva det ikke er. Grimen (2008b) argumenterer for at profesjoner er ulike andre yrkesgrupper av organisatoriske,

epistemiske og politiske årsaker. De organisatoriske årsakene handler om at innen profesjoner eksisterer det sammenslutninger, som forbund og foreninger. De epistemiske årsakene handler om profesjoners kunnskapsgrunnlag, som både er vitenskapelig og praktisk. De politiske årsakene er relatert til profesjoners legitimitet.

Molander og Terum (2008) skiller mellom performative og organisatoriske aspekter ved profesjoner. Det performative aspektet relateres til profesjonsutøverens måte å handle eller utføre oppgaver på. Profesjonens arbeidsoppgaver krever at formalisert kunnskap kombineres med utøvelse av skjønn. Det organisatoriske aspektet handler om hvordan profesjonen er organisert for å ta hånd om sine arbeidsoppgaver. Dette omfatter blant annet kontroll over egne arbeidsoppgaver.

### 3.1.2 Profesjonskunnskap

Det er bred enighet om at profesjoner utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap som er tilegnet gjennom spesialisert utdanning (Elstad, Helstad & Mausethagen, 2014; Molander & Terum, 2008). Hva slags type kunnskap er det så snakk om? Profesjonskunnskap består av dimensjoner som spesialisert kunnskap, praktiske ferdigheter, samt verdier og holdninger i samspill. Smeby og Mausethagen (2017) mener disse kunnskapsdimensjonene er viktige forutsetninger for å kunne utøve skjønn på en kvalifisert og hensiktsmessig måte. Basert på sin profesjonskunnskap blir profesjonsutøveren gitt handlingsrom i utøvelsen av yrket. Smeby og Mausethagen (2017) mener utøvelsen av skjønn i yrkesutøvelsen er «basert på kunnskap og kompetanse fra en oppdatert kunnskapsbase» (s. 15).

Grimen (2008a) bruker begrepet *praktiske synteser* om profesjoners sammensatte og mangfoldige kunnskapsbase, og for å understreke at de viktigste sammenhengene i kunnskapsbasen er praktiske. Gilje (2017) bruker samme begrep på en lignende måte, han mener profesjonskunnskap kan forstås som praktiske synteser som uttrykkes når profesjonsutøveren handler. «Ulike typer kunnskap integreres og syntetiseres i en profesjon i henhold til de kravene som praksis stiller» (Gilje, 2017, s. 22). Den praktiske oppgavens karakter bestemmer hvilke kunnskapselementer det er relevant å knytte sammen i en profesjons kunnskapsgrunnlag (Grimen, 2008a, s. 84).

Gilje (2017) understreker at profesjonenes komplekse arbeidsoppgaver krever heterogene kunnskapsformer og at profesjonsutøveren er i stand til å balansere forskjellige former for

disiplinkunnskap og praktisk kunnskap. Han stiller seg kritisk til å redusere profesjonell yrkesutøvelse til et spørsmål om forholdet mellom «teori» og «praksis» og antagelsen om at det handler om «å anvende teoretisk kunnskap i praktiske situasjoner» (s. 21). Grimen (2008a) er enig i at profesjoners kunnskapsbase hovedsakelig er heterogen. Han trekker frem at profesjoner i de aller fleste tilfeller anvender kunnskap fra flere felter som et viktig argument. Grimen (2008a) mener også diskusjonen om forholdet mellom teori og praksis preges av dikotomier. Han presenterer to klassiske modeller for hvordan man kan forstå forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap: praktisk kunnskap som anvendelse av teori og teoretisk kunnskap som et underlag av praksis. I den førstnevnte modellen blir teoretisk kunnskap ansett som primært, mens praksis er omsatt teori. Som eksempel på denne tenkningen trekker han frem evidensbasering. I den sistnevnte modellen blir praksis det primære, mens teoretisk kunnskap er en variant av praksis. Grimen (2008a) mener man bør unngå forenklete fremstillinger og modeller, og at man er bedre tjent med å forstå forholdet mellom teori og praksis som et kontinuum.

### **3.1.3 Profesjonalitet**

Når man betegner et yrke som en profesjon skaper dette forventinger til profesjonalitet. Profesjonalitet forbindes med å opptre profesjonelt i en yrkessammenheng. Molander og Terum (2008) understreker at profesjonalitet er et normativt begrep. Profesjonalitet i en profesjonssammenheng blir derfor et begrep som knyttes til verdiladete oppfatninger om hvordan en profesjonsutøver skal eller bør utøve sitt yrke. Som et eksempel blir profesjonalitet hos lærere ofte knyttet til en vurdering av «kvaliteten på hvordan læreren forvalter og utøver sin profesjon» (Grindheim, Krüger, Leirhaug & Wilson, 2016, s. 13).

Smeby og Mausethagen (2017) er også opptatt av det normative ved profesjonalitetsbegrepet. De mener det ligger en «normativ forpliktelse i det å være profesjonell ved at den enkelte yrkesutøveren og yrkesgruppen som kollektiv har et eget ansvar for kvalifisering, det å ivareta og utvikle arbeidet i tråd med kunnskapen på feltet, samfunnets forventninger og yrkesetiske verdier og normer (s. 11–12).

Grindheim, Krüger, Leirhaug og Wilson (2016) vektlegger at profesjonalitet ikke er noe profesjonsutøverne besitter selv, men at det er «et begrep som forvaltes og reforhandles i og gjennom praksis» (s. 14). Evetts (2003) argumenterer for at profesjonalitet ikke lenger er

relatert til full autonomi og jurisdiksjon i ett ekspertområde, men heller til mulighetene for skjønnsmessig beslutningstaking.

### **3.1.4 Profesjonalisering**

Grindheim, Krüger, Leirhaug og Wilson (2016) definerer profesjonalisering som «de sosiale og historiske prosessene som fører til at et yrke etableres og blir anerkjent som en profesjon» (s. 13). Profesjonalisering kan også forstås som en videre utvikling av profesjonen. Elstad, Helstad og Mausethagen (2014) mener aspekter som kunnskap, autonomi og ansvar må styrkes for å få til ytterligere profesjonalisering og profesjonsutvikling.

Smeby og Mausethagen (2017) skiller mellom profesjonalisering ovenfra og innenfra. Med profesjonalisering ovenfra sikter de til reformer og tiltak initiert av andre enn profesjonen selv, som for eksempel myndigheter. Med profesjonalisering innenfra mener de tiltak og utvikling initiert av profesjonen selv. Profesjonalisering innenfra er relatert til autonomi, kontroll over deler av arbeidet sitt, noe mange vektlegger som et kjennetegn på profesjoner. Smeby og Mausethagen (2017) mener det ligger muligheter og forventninger til at «profesjonen selv, både som kollektiv og som enkeltindivider, tar ansvar for å utvikle arbeidet videre og dermed drive profesjonaliseringsprosesser på eget initiativ og ikke bare som konsekvens av reformer og tiltak initiert «ovenfra» (s. 15).

I motsatt ende av profesjonalisering finner man begrepet deprofesjonalisering. Molander & Terum (2008) omtaler deprofesjonalisering som et fenomen hvor profesjonsbegrepet har mistet empirisk gyldighet, profesjoner mister sin autonomi, økt kontroll gjennom rettsliggjøring og flere spesifikke standarder fra statlig hold.

### **3.1.5 Profesjonsutdanning**

En profesjonsutdanning er yrkesrettet, og formålet er å danne grunnlag for praktisk yrkesutøvelse. Dette premisset legger føringer for hvilke komponenter en profesjonsutdanning skal inneholde. I kontrast er disiplinutdanningenes innhold bestemt av det som er sentralt innenfor et kunnskapsfelt (Smeby, 2008; Smeby & Mausethagen, 2017). Smeby og Mausethagen (2017) fremhever at mye av kvalifiseringen til yrkesutøvelsen også skjer utenfor selve utdanningen, som for eksempel i arbeidslivet.

En av utfordringene i profesjonsutdanningene er at studentene skal tilegne seg et mangfoldig kunnskapsgrunnlag og ulike praktiske ferdigheter, og de skal kunne trekke veksler på dette i praksis. Dette henger sammen med Giljes (2017) syn på heterogene kunnskapsformer i profesjonskunnskapen.

## 3.2 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg vist at profesjonsbegrepene (profesjon, profesjonalitet, profesjonalisering, profesjonskunnskap, profesjonsutdanning) defineres, og dermed forstås, ulikt. I min egen forståelse av begrepet profesjon vektlegger jeg dimensjoner som kunnskap, ansvar og autonomi. Min egen forståelse ligger altså tett mot Molander og Terums (2008) definisjon av profesjoner og profesjonelt arbeid, samt Elstad, Helstad og Mauesethagens (2014) vektlegging av aspekter for å få til ytterligere profesjonalisering og profesjonsutvikling. I forståelsen av dimensjonen kunnskap støtter jeg meg opp mot både Grimen (2008a) og Giljes (2017) bidrag om praktiske synteser. For at en profesjonsutdanning skal bidra til profesjonell yrkesutøvelse kreves det en annerkjennelse av at profesjonskunnskapen er sammensatt av heterogene kunnskapsformer. Dette fordrer et sammensatt profesjonsfag som representerer heterogene kunnskapsformer. I dimensjonene ansvar og autonomi er faktorer som kontroll, makt, tillit og muligheter for skjønnsutøvelse sentralt. Profesjonsutdanningens ansvar for å styrke disse faktorene anser jeg som viktig i arbeidet for profesjonalisering og profesjonsutvikling.

I kapittel 1 viste jeg til at læreryrket i økende grad beskrives som en profesjon (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Hargreaves & Goodson, 1996; Mauesethagen & Helstad, 2019; Mauesethagen & Granlund, 2012). Problemstillingen min som ble presentert i samme kapittel bruker termen *profesjonsdiskurser*. Jeg mener de ulike profesjonsbegrepene, sammenhengene de blir brukt i og forståelsene dette skaper, må forstås som nettopp diskurser. Med dette mener jeg at de representerer ulike oppfatninger av hva en lærerprofesjon bør og skal være, samt hva en profesjonsutdanning for lærere bør og skal inneholde. Ved å ta i bruk begrep som lærerprofesjon og profesjonsutdanning fyller man disse med mening. Samtidig tar man stilling til det man uttaler seg om (Lejonberg & Elstad, 2014).

Mauesethagen og Helstad (2019) beskriver hvordan profesjonsbegrep kan forstås i en diskursanalytisk terminologi:

‘Profesjonell’ og ‘profesjonalitet’ er begreper som i diskursanalytisk terminologi kan beskrives som «flytende» eller «tomme», det vil si begreper som er særlig åpne for å bli fylt med ulikt innhold og gjerne tar opp i seg mange ulike betydninger heller enn å klargjøre en bestemt betydning. Det kan for eksempel være uklart om profesjonsfelleskap og profesjonsutvikling innebærer en styrt utvikling av andre, eller om det impliserer en utvikling initiert innenfra av profesjonen selv (s. 122).

I analysen legger jeg derfor an et blick der jeg ser på læreplandokumentene og strategidokumentet i grunnskolelærerutdanningene med en diskursanalytisk linse. Jeg forstår dermed de valgte dokumentene som sosiale konstruksjoner, med det mener jeg de kunne vært konstruert annerledes. I neste kapittel går jeg nærmere inn på diskursanalyse som metode.

## 4 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for diskursanalyse, som er metoden jeg har valgt for å svare på problemstillingen min. Først gjør jeg rede for hva diskurs er og hva diskursanalyse kan være. Deretter dykker jeg dypere ned i kritisk diskursanalyse, som er den formen for diskursanalyse jeg trekker mest på i min analyse. Her tar jeg hovedsakelig utgangspunkt i Fairclough (2003, 2015), Jørgensen og Phillips (1999) og Skrede (2017). Videre gjør jeg rede for hvordan jeg har tilnærmet meg diskursanalyse for å studere profesjonsdiskurser i styringsdokumenter og strategidokument for grunnskolelærerutdanningen. I denne delen går jeg kort inn på hvorfor jeg har valgt diskursanalyse som metode for mitt formål og valg av dokumenter. Mest plass vier jeg til å presentere hvilke analyseverktøy jeg bruker i kapittel 5. Videre skriver jeg om aktuelle utfordringer knyttet til min egen posisjon i analysen. Avslutningsvis reflekterer jeg over muligheter og begrensninger ved studien.

### 4.1 Diskurs og diskursanalyse

Diskurs er en term som brukes på mange forskjellige måter, ofte inspirert av den franske filosofen Michel Foucault (Fairclough, 2003). Bratberg (2018) definerer diskurs som to ting, det konkrete som blir sagt og rammene for hva som er akseptabelt å mene og tro innenfor et gitt fellesskap. Kollektiv språklig praksis former hva vi vet og hva vi oppfatter som verdifullt, riktig og godt. Jørgensen og Phillips (1999) definerer diskurs som en spesifikk måte å snakke om og forstå verden, eller en del av verden, på. Fairclough (2003) definerer diskurser som måter å representere aspekter av verden på. Han skiller mellom den materielle verden, som prosesser, relasjoner og strukturer, den mentale verden, som tanker, følelser og antagelser, samt den sosiale verden. Han mener spesifikke aspekter ved verden kan bli representert på ulike måter, og vi er generelt i posisjon til å ta i betraktning forholdet mellom ulike diskurser. Felles for disse definisjonene av diskurs er en antagelse om at språk rammer inn vår forståelse av omverdenen.

Hvordan kan man studere diskurser, og hva er diskursanalyse? Ifølge Neumann (2001) er diskursanalytikere opptatt av på hvilken måte og hvorfor ting fremstår som de gjør. Jørgensen og Phillips (1999) beskriver utgangspunktet til diskursanalyse som at måten vi snakker på ikke avspeiler vår omverden, våre identiteter og sosiale relasjoner nøytralt, men spiller en

aktiv rolle i å skape og forandre dem. Vi kan dermed si at den fysiske verden finnes, men får kun betydning gjennom diskurs. Diskursanalytikere forsøker derfor å gå forbi selve teksten, og undersøker hvordan språk og aktører kan forstås. Diskursanalytikere er opptatt av hva som blir formidlet og hvordan dette blir formidlet. Det legges til grunn at tekst er språk i bruk til bestemte formål. Diskursanalytikere er i tillegg opptatt av å ha bevissthet rundt ideologi og makt.

Det finnes ulike retninger innen diskursanalyse. Jørgensen og Phillips (1999) skiller mellom tre ulike diskursanalytiske tradisjoner. Den første tradisjonen er diskursteori som forbindes med de politiske teoretikerne Ernesto Laclau og Chantal Mouffe, henholdsvis fra Argentina og Belgia. Den andre tradisjonen er kritisk diskursanalyse, som forbindes med den britiske sosiolingvisten Norman Fairclough og den østerrikske lingvisten Ruth Wodak. Den tredje tradisjonen er diskurspsykologi, som forbindes med de britiske psykologene Margaret Wetherell og Jonathan Potter. I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av en diskursanalytisk tilnærming, hvor jeg trekker mest på kritisk diskursanalyse. I neste delkapittel går jeg derfor nærmere inn på hva som kjennetegner kritisk diskursanalyse.

#### **4.1.1 Kritisk diskursanalyse**

Skrede (2017) skriver at kritisk diskursanalyse skiller seg fra andre typer diskursanalyse ved å spørre hvorfor og hvordan en tekst er produsert. Kritisk diskursanalyse forsøker å avdekke «hvordan språk fungerer ideologisk og bidrar til å opprettholde maktforhold i samfunnet» (Skrede, 2017, s. 11). Kritisk diskursanalytikere er opptatt av å «analysere hvordan ideologiske forhold reproduseres gjennom språk» (Skrede, 2017, s. 21). Språket blir dermed ansett å fungere som et kommuniserende verktøy. Vitenskapsteoretisk er kritisk diskursanalyse ansett å ha rot i sosialkonstruktivismen og poststrukturalismen (Jørgensen & Phillips, 1999). I senere tid har Fairclough beveget seg mer mot kritisk realisme (Skrede, 2017).

Jørgensen & Phillips (1999) mener Fairclough er, i tråd med andre diskursanalytikere, grunnleggende opptatt av å undersøke meningsskapende prosesser med et særlig øye for endring. Hvordan forholder de språklige ytringene seg til det etablerte? Dette henger sammen med et annet sentralt aspekt, nemlig *intertekstualitet*, som handler om hvordan en tekst trekker på elementer og diskurser fra andre tekster. Fairclough forstår diskurs som en viktig



form for sosial praksis som både reproducerer og forandrer viten, identiteter og sosiale relasjoner, som for eksempel maktrelasjoner. Diskurs blir også formet av sosiale praksiser og strukturer. Faircloughs kritiske diskursanalyse er tekst-orientert, men tekstanalysen kombineres med en sosial analyse. Dette betyr å se diskursene i en samfunnskontekst.

Fairclough (2003, 2015) er opptatt av at tekster skal nærleses. Han presenterer tre steg for kritisk diskursanalyse i praksis: beskrivelse av tekst, tolkning av forholdet mellom tekst og interaksjon, og forklaring av forholdet mellom interaksjon og sosial kontekst. Han skiller mellom tre språklige hovedfunksjoner: ideasjonell (experiential), relasjonell og ekspressiv. Den ideasjonelle funksjonen er knyttet til tekstprodusentens antagelser, kunnskap og forståelse av hvordan verden er representert. Denne funksjonen er ofte materialisert i teksten i form av innhold. For eksempel er ord en velger for å beskrive lærere et uttrykk for hvordan vedkommende forstår lærere. Den relasjonelle funksjonen er knyttet til sosiale roller, maktforhold og samhandling. Den ekspressive funksjonen er knyttet til subjekter og sosiale identiteter. I denne funksjonen er dermed holdninger, forpliktelser og troverdighet også sentralt. Hva som blir fremstilt som særlig viktig i teksten, er et analytisk spørsmål man kan stille. Fairclough (2015) presenterer i tillegg en tredeling av selve tekstmaterialet: vokabular, grammatikk og tekstlige strukturer. De tre språklige hovedfunksjonene kan belyse hver og en del av tekstmaterialet. Metaforer overgriper de tre språklige hovedgruppene i vokabularseksjonen.

Analytisk matrise basert på Fairclough (2015, s. 128-153):

	<b>Vokabular</b>	<b>Grammatikk</b>	<b>Tekst</b>
<b>Ideasjonell</b>	Klassifisering, ideologisk bestridte ord, reformulering/overformulering, meningsrelasjoner mellom ord (synonym, hyponym, antonym)	Typer prosesser og deltagere som dominerer, aktørskap, nominaliseringer, aktive/passive setninger, positive/negative setninger	Strukturering av informasjon som narrativ og argumentasjon
<b>Relasjonell</b>	Eufemistiske uttrykk, merkbart formelle, uformelle ord	Type modus som blir brukt (deklarativt, grammatisk spørsmål, imperativ), relasjonell modalitet, bruk av pronomen som «vi» og «du»	Interaksjonelle konvensjoner som sjangertrekk og henvendelsesform
<b>Ekspressiv</b>	Ordenes ekspressive verdier	Ekspressiv modalitet	Storskala- strukturer
<b>Tverrgående</b>	Metaforer		

## 4.2 Studiens diskursanalytiske tilnærming

### 4.2.1 Hvorfor diskursanalyse?

I diskursanalyse er det fremstillingen av bestemte fenomener eller forhold, og måter å snakke på, som er sentreringspunktet i analysen (Mausethagen, 2017). Med en diskursanalytisk tilnærming kan jeg dermed undersøke hvordan profesjonsbegrepene fremstilles i dokumentene. I hvilke sammenhenger og kombinasjoner blir de brukt, og hvordan kan dette fortolkes? En annen fordel er at jeg kan undersøke bærende ideologier i dokumenter som ved første øyekast fremstår som nøytrale. Hvilken fortelling om lærere og lærerutdanning er det

som blir fremstilt? En tredje fordel er at jeg kan studere hvordan forventninger til lærere og lærerutdanning er artikulert i dokumentene.

#### **4.2.2 Valg av dokumenter**

Dokumentene jeg analyserer i neste kapittel er forskrift og rammeplan for allmennlærerutdanningen fra 2003, forskrifter og nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene fra 2016, samt strategien Lærerutdanning 2025. Jeg bruker fellesbetegnelsen «styringsdokumenter» fordi samtlige dokumenter har en styrende funksjon, dog av ulik art. Forskriftene er lovtekster som er juridisk forpliktende for lærerutdanningsinstitusjonene. Forskriftene er med andre ord en rettslig styring av grunnskolelærerutdanningen. Rammeplanen og nasjonale retningslinjer baserer seg på forskriftene og utfyller dem. Lærerutdanningsinstitusjonene utvikler fagplaner og programplaner med utgangspunkt i rammeplanen og nasjonale retningslinjer. Dokumentene blir dermed en statlig styring av innholdet i grunnskolelærerutdanningen. Strategien Lærerutdanning 2025 forteller noe om hvilke idealer og mål myndighetene ønsker for lærere og lærerutdanningene. Lærerutdanningsinstitusjonene må forholde seg til strategien, både langsiktig og kortsiktig. Strategien blir derfor en strategisk styring av grunnskolelærerutdanningen. Samlet sett kan en diskursanalyse av de ovennevnte dokumentene gi en forståelse av tidligere og gjeldende læreplandokumenter og målsettinger for grunnskolelærerutdanningen.

#### **4.2.3 Analyseverktøy og fremgangsmåte**

Som tidligere nevnt finnes det ikke én måte å utføre en diskursanalyse på. Felles for alle typer diskursanalyser er at «de vil søke å kartlegge hvordan bestemte fremstillinger av virkeligheten er satt sammen og hvilke alternative representasjoner som stilles i skyggen» (Bratberg, 2018, s. 66). Hva som blir 'sagt' i en tekst hviler alltid på hva som er 'usagt'. En del av analysen blir derfor å forsøke å identifisere hva som blir antatt (Fairclough, 2003). Kritisk diskursanalyse har «aldri vært, og har aldri forsøkt å være en enkeltteori eller metode» (Skrede, 2017, s. 22). Jeg velger i denne oppgaven å betrakte kritisk diskursanalyse, og andre diskursanalytiske retninger, som en verktøykasse, hvor jeg kan plukke og velge analyseverktøy som passer til formålet for denne oppgaven – å studere profesjonsdiskurser. Samtidig som jeg er opptatt av

diskurser, vil jeg også rette søkelyset mot dokumentenes form og innhold. Studiens metode er altså i aller høyeste grad eklektisk.

For denne studien har jeg valgt å benytte meg av analyseverktøy fra Mausehagen (2017), Fairclough (2003, 2015) og Skrede (2017). Analyseverktøyene er ordtelling, nodalpunkt, konstruksjon av motsetninger, problemer og løsninger, metaforer, intertekstualitet og interdiskursivitet.

**Ordtelling** er et verktøy som ofte forbindes med kvantitativ innholdsanalyse fordi man undersøker hvor mange ganger ulike ord fremtrer i en tekst. Det er en relativt enkel måte å få oversikten over innholdet i et dokument. Dette er et nyttig verktøy i min analyse fordi jeg ser på hvordan ulike begrep fylles med mening. Dette gjør jeg ved å undersøke hvilke sammenhenger de blir brukt i, og hvordan begrepene relaterer seg til andre aspekter, som for eksempel kunnskap og utdanning. I min analyse ser jeg spesifikt på ulike profesjons- og yrkesbegrep for å undersøke disse begrepene i den konteksten de fremtrer i. Ordtelling er et analyseverktøy jeg benytter i analysen av samtlige dokumenter. For meg er det særlig nyttig å sammenligne innholdet i forskrift og rammeplan fra 2003 med forskrift og nasjonale retningslinjer fra 2016. Når jeg sammenligner, peker jeg på hvilke yrkes- og profesjonsbegrep som er fremtredende i de ulike dokumentene. Ved å gjøre dette studerer jeg hva som er stabilt, og hva som er i endring.

Tett relatert til ordtelling er analyseverktøyet **nodalpunkt**. I følge Mausehagen (2017) er nodalpunkter de sentrale tema, begrep, fenomener eller begivenheter man konsentrerer diskursanalysen om. Nodalpunkter blir ofte styrende i teksten og er sentrale for tekstens mening. For enkelthetens skyld begrenser jeg meg til å identifisere kun ett nodalpunkt i hvert dokument. Jeg forstår nodalpunktet som det temaet eller begrepet som rammer inn teksten. Jeg definerer tekstens nodalpunkt ved å se ordtellingen i sammenhengen med resten av innholdet. Nodalpunktet blir dermed det definerende ordet som teksten dreier seg rundt.

Det er mulig å analysere hvordan **problemer og løsninger** blir konstruert i teksten. Mausehagen (2017) skriver at en analyse av problemer og løsninger muliggjør «vurdering av agendaer og orienteringer mot ulike målsetninger og handlinger» (s. 211). Dette analyseverktøyet er tett forbundet med den kanadiske politiske teoretikeren Carol Bacchis analysestrategi «What's the Problem Represented to be?» (WPR). WPR vektlegger hvordan politikktutforming representerer problemene de har til hensikt å adressere og hvordan styring

tar plass gjennom disse problematiseringene (Bacchi & Goodwin, 2016). Dette er et analyseverktøy jeg kun benytter meg av for strategien Lærerutdanning 2025. Å analysere problemer og løsninger er for meg å undersøke hvordan strategien representerer problemer og hvilke tiltak som presenteres som løsningen på problemene.

**Metaforer** er språklige bilder. Ved å studere metaforer kan man få kunnskap om ideer, holdninger og verdier i teksten (Mausethagen, 2017). For meg er metaforer språklige virkemidler som brukes bevisst for å få frem et poeng eller illustrere et eksempel. I analysen er jeg opptatt av hvordan jeg fortolker metaforens ideer og holdninger.

**Konstruksjon av motsetninger** handler om konstruerte skiller i teksten. For eksempel kan skillet dreie seg mellom «oss» og «dem» eller «før» og «nå». Motsetninger er en form for generell polarisering som påvirker mening. De kan presentere eller forsterke hva som blir ansett som godt eller dårlig. Jeg forstår konstruerte motsetninger som bevisste forsøk på å fremheve tekstens budskap på. På denne måten blir konstruksjon av motsetninger relatert til tekstenes ideologiske makt. I analysen av dokumentene undersøker jeg motsetninger, og forsøker å fortolke hvilket formål det konstruerte skillet tjener.

Å undersøke **intertekstualitet** handler om å identifisere tilstedeværelsen av elementer av andre tekster i den gjeldende teksten. Dette kan ta form på ulike måter. Fairclough (2003) trekker frem indirekte tale som det mest vanlige eksemplet, som kan bli rapportert forskjellig, for eksempel som et sammendrag eller som et fullstendig referat av hva som ble sagt. Det kan også være eksplisitte henvisninger eller referanser til andre tekster. Mausethagen og Helstad (2019) trekker frem at tekster kan bli relatert til hverandre i forsøk på å skape en bestemt diskursiv praksis. Dette kan være med på å styrke tekstenes legitimitet. I denne studien forstår jeg intertekstualitet som henvisninger til andre tekster i den gjeldende teksten som blir analysert. Andre tekster sikter til lover, forskrifter, forskningskapitler og bøker.

Tett beslektet med intertekstualitet er interdiskursivitet. **Interdiskursivitet** handler om hvordan en tekst trekker på andre sjangre og diskurser. Ved å studere interdiskursivitet, mener Skrede (2017) at man kan kartlegge hva som er nytt og hva som er destabilisert i en tekst. Jeg forstår interdiskursivitet som tilstedeværelsen av ulike diskurser i en tekst. I denne studien beskjeftiger jeg meg med profesjonsdiskurser. Jeg definerer profesjonsdiskurser i denne oppgaven som diskurser knyttet til grunnskolelæren og grunnskolelærerutdanningen. Denne profesjonsdiskursive forståelsen inkluderer profesjonalitet, profesjonskunnskap,

profesjonalisering og profesjonsutvikling. Basert på analysen av dokumentene og tidligere lesning har jeg definert to hovedkategorier for profesjonsdiskurser som jeg opererer med: en forskningsbasert diskurs og en erfaringsbasert diskurs.

Den forskningsbaserte diskursen bruker jeg som en hovedkategori hvor vektleggingen av forskning i lærerutdanningen er betydelig. Denne diskursen relateres til ønsket om en mer forskningsbasert lærerutdanning. Hjordemaal (2009) trekker frem at «læreres profesjonalitet henger sammen med deres evne og vilje til å ta i bruk kunnskap som er basert på et fundament som i størst mulig grad har en teoretisk og vitenskapelig legitimering» som en logikk bak denne diskursen (s. 223). Den forskningsbaserte diskursen deler jeg videre inn i to nye diskurskategorier: en akademisk diskurs og en evidensbasert diskurs. Den akademiske diskursen sentrerer rundt fagspesialisering, vitenskapelige tenkemåter og metoder i lærerutdanningen. Denne diskursen har en antagelse om at en vitenskapeliggjøring av lærerutdanningen vil komme profesjonsutøverne til gode (Pedersen, 2012). Den evidensbaserte diskursen handler om argumenter og begrunnelser fra forskning i valg av undervisningsopplegg (Hjordemaal, 2009). Denne diskursen er særlig opptatt av 'hva som virker' og prinsipper og kjennetegn på god forskning, undervisning, utdanning og kunnskap.

Den erfaringsbaserte diskursen kan også betegnes som en skolebasert diskurs (Hjordemaal, 2009) eller en praksisdiskurs. Denne diskursen har en grunnleggende antagelse om at en profesjonsrettet lærerutdanning bør være tett forbundet med praksisfeltet, der studentene får erfaringer med profesjonsutøvelsen. Studier i pedagogikk og fagdidaktikk blir dermed vurdert opp mot hvilken hensikt de har i møte med krav og utfordringer i skolehverdagen (Hjordemaal, 2009).

I analysen undersøker jeg samtlige dokumenter i sin helhet, med ett unntak. Når jeg analyserer rammeplanen og nasjonale retningslinjer konsentrerer jeg meg om det som omhandler utdanningen generelt og pedagogikkfaget, de andre undervisningsfagene er dermed ekskludert fra analysen.

#### **4.2.4 Egen posisjon**

Ifølge Jørgensen og Phillips (1999) må forskeren forsøke å finne mønstre i utsagnene, i tillegg til å undersøke hva slags sosiale konsekvenser forskjellige diskursive fremstillinger av virkeligheten får. Forskeren må også se på hvordan noen utsagn blir oppfattet som sanne, og

andre ikke. Det er knyttet flere utfordringer til rollen som forsker i denne sammenhengen. Den mest sentrale utfordringen er å se materialet man tar for seg som faktiske diskurser, som sosialt konstruerte betydningssystemer som kunne vært konstruert på en annen måte. En annen utfordring er at man alltid har en posisjon til feltet eller temaet man har valgt. Dette kan være med på å bestemme hva jeg som forsker klarer «å se» i materialet mitt. Jeg må av den grunn prøve å distansere meg fra materialet jeg har valgt (Jørgensen & Phillips, 1999). Hva kjennetegner så min egen posisjon? Min egen posisjon kjennetegnes av at jeg er en masterstudent i pedagogikk. Med denne utdanningen har jeg kunnskap om pedagogiske prosesser som læring og undervisning. Jeg har også kjennskap til utdanningspolitikk og utdanningshistorie. I tillegg kjennetegnes min posisjon av at jeg ikke er utdannet lærer. Jeg har med andre ord ingen personlige erfaringer med hva slags betydning forskrifter, rammeplaner og strategier har for yrkesutøvelsen i praksis.

#### **4.2.5 Studiens muligheter og begrensninger**

Analysen i neste kapittel er en diskursanalyse av styringsdokumenter i grunnskolelærerutdanningen. I dette delkapittelet reflekterer jeg rundt muligheter og begrensninger rundt de metodiske valgene jeg har gjort.

Jeg har valgt en eklektisk tilnærming til diskursanalyse, hvor jeg har plukket ut analyseverktøy som jeg mener passer studiens formål. Jeg har beskrevet hvordan jeg er inspirert av diskursanalyse, og da særlig kritisk diskursanalyse, samtidig som jeg har forsøkt å være eksplisitt om hvordan analysen skal gjennomføres. Mausestaden (2017) skriver om begrensninger og utfordringer ved å utforme analysen på denne måten. Hun mener man bør være oppmerksom på teoretiske og filosofiske variasjoner innenfor de ulike retningene i diskursanalyse. Hun trekker også frem at det er viktig med samsvar mellom analyse og teoretiske antagelser. Jørgensen og Phillips (1999) mener de positive følgene av å velge en eklektisk inngang til diskursanalyse er at forskjellige perspektiver danner forskjellige former for innsikt i et område, som sammen danner en bredere forståelse.

Et annet metodisk valg er valget av dokumentanalyse som metode. For å inkludere et mikro-perspektiv kunne jeg ha inkludert intervjustudier av lærerutdannere ved grunnskolelærerutdanningen eller grunnskolelærerstudenter. På denne måten kunne jeg

studert interaksjonen mellom artikulerte diskurser hos myndigheter og profesjonsutøverne. Dette kunne vært aktuelt dersom oppgaven hadde vært av større omfang.

Et tredje metodisk valg er relatert til valget av de spesifikke dokumentene. Jeg kunne ha valgt å analysere andre styringsdokumenter. For eksempel kunne jeg ha valgt å inkludere forskrift og rammeplan fra 2010, som var da den nye grunnskolelærerutdanningen erstattet den gamle allmennlærerutdanningen. Jeg fant det imidlertid mer fruktbart å velge å se de gjeldende styringsdokumentene i lys av styringsdokumenter fra 2003, den siste gangen allmennlærerutdanningen fikk ny forskrift og rammeplan.

En diskursanalyse av styringsdokumentene jeg har valgt kan ha sine begrensninger. Dette gjelder især forskriftene, rammeplanen og retningslinjene, fordi de er formaliserte dokumenter. Dette kan gjøre det utfordrende å identifisere diskurser i tekstene. I tillegg er forskriftene lovregulerte dokumenter. Likevel er det interessant å analysere disse dokumentene fordi de er resultater av det som er bestemt politisk, eller skrevet på en annen måte: dokumentene er resultatet av politisk kamp.

Jeg velger å avslutte metodekapittelet med et sitat om diskursanalysens muligheter og utfordringer: «Diskursanalyse er et paraplybegrep som favner mange, og til dels ulike, metodiske tilnærminger. Den enkelte diskursanalytikers mulighet – og utfordring – er å finne og definere sin egen plass i dette noe brokete felt» (Hitching & Veum, 2011, s. 13).



## 5 Analyse

I dette kapittelet presenterer jeg funnene fra min diskursanalyse av forskrift til rammeplan for allmennlærerutdanningen (2003), rammeplan for allmennlærerutdanningen (2003), forskrift for rammeplan for grunnskolelærerutdanningene (2016), nasjonale retningslinjer (2016) og strategidokumentet Lærerutdanning 2025. Hovedformålet med analysen er å undersøke hvordan dokumentene former ulike profesjonsdiskurser. Analysearbeidet tar utgangspunkt i analyseverktøyene jeg presenterte i forrige kapittel. For analysen av rammeplanen, retningslinjene og strategien innleder jeg med en overordnet del om dokumentene, deretter bruker jeg utvalgte kapitler fra dokumentene som inndeling videre. Avslutningsvis oppsummerer jeg de viktigste funnene.

### 5.1 Forskrift til rammeplan for allmennlærerutdanningen (2003)

Forskriften ble fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet. Den er på totalt to sider. Forskriften har følgende åtte paragrafer: organisering og innhold, fastsetting av fagplan, praksisopplæring, skikkethetsvurdering, eksamensbestemmelser, vitnemål, fritak fra eksamen eller prøve og ikrafttredelse og overgangsregler.

I forskriften blir allmennlærerutdanningen beskrevet som en fireårig yrkesutdanning på 240 studiepoeng, hvorav 120 studiepoeng er obligatorisk, og de resterende 120 studiepoengene tilhører den valgfrie delen. Den valgfrie delen kan inneholde påbygg av fag fra den obligatoriske delen. Praksiskomponenten er på 20–22 uker, altså 100–110 dager (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003b). Forskriften nevner ingen profesjonsbegrep, men nevner til gjengjeld to begrep med «yrke». Den første gangen er nevnt ovenfor. Den andre gangen yrke nevnes er i forbindelse med skikkethetsvurdering: «Høgskolen skal vurdere om en student er skikket for læreryrket» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 58). Studiets praksiskomponent blir betegnet som praksisopplæring. Bruken av opplæring vekker assosiasjoner både til opplæring i en skolekontekst og opplæring i en arbeidskontekst.

Forskriften fra 2003 har generelt et nøkternt språk med lite bruk av språklige virkemidler som metaforer. Den tar hovedsakelig for seg fagene i utdanningen og organisatoriske aspekter som

eksamen, vitnemål og fritak. Tyngdepunktet i forskriften ligger på organisering og innhold, som er navnet på den første paragrafen. Nodalpunktet jeg indentifiserer i teksten er yrkesutdanning. Dette er temaet forskriften sentreres rundt.

## **5.2 Rammeplan for allmennlærerutdanningen (2003)**

### **5.2.1 Overordnet om rammeplanen**

Rammeplanen ble fastsatt samtidig som forskriften. Den er totalt 56 sider lang og består av tre kapitler som omhandler lærerutdanning, allmennlærerutdanning og planer for fag og fagområder. Rammeplanen skal utgjøre et forpliktende grunnlag for lærerutdanningsinstitusjonene, praksisskolene, samt ansatte og studenter. På bakgrunn av rammeplanen utvikler lærerutdanningsinstitusjonene fagplaner.

Rammeplanen fra 2003 nevner totalt tre profesjonsbegrep, og alle tre ganger i form som «profesjonskunnskap». Til sammenligning blir begrep som inneholder «yrke» nevnt hele 46 ganger. Yrkesbegrep som dukker opp er læreryrket, yrkesetikk, yrkesetisk kompetanse, yrkesetiske spørsmål, yrkesetisk bevissthet, yrkesetiske dilemmaer, yrkeskvalifiserende fag, yrkesmessig danning, yrkeskunnskap, yrkesutøvelse, yrkesutdanning, yrkesrettet, yrkeslivet, yrkesgrupper, yrkesfunksjoner, yrkesoppgavene, yrkesrelevante arbeids- og vurderingsformer og pedagogikk som yrkesdannende komponent (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Ut ifra ordtellingen kan man si at teksten karakteriseres av at allmennlæreren og allmennlærerutdanningen relateres til yrkesutøvelse, yrkesetikk og yrkesutdanning. Jeg definerer derfor yrke som tekstens nodalpunkt. Dette viser jeg i analysen av rammeplanen.

Fortellingen om å være lærer er noe som kjennetegner hele teksten. Teksten fremstår som et narrativ om det å bli og være lærer. Teksten beveger seg fra det generelle til det spesifikke, fra å handle om lærerutdanning generelt (kapittel 1) til å handle om allmennlærerutdanningen spesifikt (kapittel 2). På denne måten kan man si at teksten forsøker å bygge et felles grunnlag som er likt for alle typer lærerutdanninger. «Å være lærer» kommer også eksplisitt frem som en egen underoverskrift for alle fag i det tredje kapitlet som omhandler planer for fag og fagområder.

## 5.2.2 Lærerutdanning

Det første kapittelet omhandler lærerutdanninger generelt. Kapittelet inneholder følgende fem delkapitler: formål og egenart, å være lærer, å bli lærer, samfunn, barnehage/skole, lærerutdanning og fra rammeplan til fagplan.

Rammeplanen vektlegger at «den kvalifiserte læreren skal ha en allsidig kompetanse» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003b, s. 5). Kompetanseområdene faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse blir presentert som «aspekter ved lærerens mangfoldige yrkeskunnskap. De er kjernen i lærerens profesjonskunnskap» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 6). Disse mangfoldige kompetansene blir beskrevet som det essensielle i lærerens profesjonskunnskap. I midlertidig hersker det her tvil om det er snakk om lærerens yrkeskunnskap eller profesjonskunnskap. Dette er for øvrig første gang profesjon blir nevnt i teksten.

Danning relateres særlig til de fem kompetansene en lærer skal ha. Den didaktiske kompetansen knyttes til å kunne legge til rette for at elevene utvikler sin personlige danning. Endrings- og utviklingskompetanse knyttes også til dannelsingsaspektet ved at lærerne «må kunne se barn og unges utvikling, læring og danning i sammenheng med endringer i samfunnet» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003b, s. 5). Yrkesetisk kompetanse, omtales som «grunnlaget for lærernes yrkesmessige danning» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003b, s. 6). Rammeplanen relaterer yrkesetikk til plikter, lover, rettigheter, makt og skjønnsutøvelse. Danning blir også nevnt under overskriften «Fagstudiet som læringsarena», hvor lærerstudentene skal «skaffe seg grundig innsikt i fagene, både som basis for lærerarbeidet og som del av sin egen dannelsingsprosess. Danning innebærer her at studentene utvikler personlig modenhet og selvforståelse, men også at de tilegner seg vitenskapelig tenkemåte og bruker kunnskap fra ulike fagtradisjoner på en kreativ, konstruktiv og kritisk måte» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003b, s. 6–7).

Den erfaringsbaserte diskursen, med viktigheten av praksis, artikuleres tydelig i: «Den praktiske opplæringen i barnehage, skole og bedrift skal være styrende for en yrkesrettet lærerutdanning» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 6). Her uttrykker rammeplanen eksplisitt at utdanningen skal sentreres rundt praksis for å være yrkesrettet.

Rammeplanen beskriver samarbeid mellom lærerutdanning og praksisinstitusjoner som en forutsetning for å utvikle en helhetlig lærerkompetanse:

Studentene skal kunne analysere teorier, erfaringer og innsikter på tvers av fag og læringsarenaer. De må få drøfte praksiserfaringer og aktuelle problemstillinger fra fagstudiet med representanter for teorifagene og for praksisfeltet. Studiet skal på denne måten oppmuntre til studentaktive læringsformer og framstå som et *pedagogisk læringsverksted*. Slik kan studiet legge grunnen for aktiv deltakelse i faglig teamsamarbeid i barnehage og skole. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 7).

Her taler rammeplanen for tverrfaglighet og en integrering av praksis og teori. Likevel er det praksis som veier tyngst, så man kan si at det her råder en erfaringsbasert diskurs. Metaforen pedagogisk læringsverkstad tas i bruk. Bruken av ordet «verksted» vekker assosiasjoner til håndverksyrker og opplæring i sløyd.

Forskning- og utviklingsarbeid presenteres som ett eksempel på en egnet måte for å forstå hvordan praktisk-pedagogiske utfordringer i skolen kan håndteres. Forskningen skal være praksisnær og kan utvikle kunnskap som er gyldig for skolen, yrkeslivet og lærerutdanningen. Læring og utvikling blir sett i forbindelse med studentenes bearbeidelse av «erfaringer på tvers av fag og læringsarenaer ... slik kan den enkelte student legge grunnlaget for yrkeskunnskap og for handlekraft som lærer» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 7). Her blir læring og utvikling forstått som noe som skal utvikles individuelt. Tverrfaglige erfaringer blir relatert til lærernes yrkeskunnskap og skjønnsutøvelse.

### **5.2.3 Allmennlærerutdanning**

Rammeplanens andre kapittel omhandler allmennlærerutdanningen spesifikt. Kapitlet inneholder følgende fem kapitler: formål og egenart, oppbygning og organisering, praksisopplæring, prinsipper for arbeids- og vurderingsformer og fra rammeplan til fagplan.

Allerede i delkapittelets første setning kommer dannelsenaspektet frem. Utdanningen «skal kvalifisere for arbeid som lærer i grunnskolen og fremme personlig dannelse hos studentene» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003b, s. 12). I tillegg til at dannelse er i sentrum, er det også en vektlegging av det individuelle, i og med at det står personlig dannelse. Videre så beskrives allmennlærerstudiet som «yrkesrettet og praksisbasert og tar utgangspunkt i

lærerens arbeidsfelt, prinsippene i opplæringslova og gjeldende læreplaner for grunnskolen» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003b, s. 12). Her identifiserer jeg en fremtredende erfaringsbasert diskurs.

Profesjonskunnskap blir nevnt under delkapittelet om praksisopplæring: «De skal utvikle sin profesjonskunnskap gjennom å prøve ut og bearbeide egne faglige og didaktiske kunnskaper» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003a, s. 14). Her blir altså profesjonskunnskap relatert til noe som kan utvikles både individuelt, både teoretisk og praktisk.

#### **5.2.4 Pedagogikk**

Pedagogikk beskrives som et «mangesidig fag og omfatter delområder som idéhistorie, didaktikk, filosofi, psykologi og sosiologi» og faget skal inngå «som en yrkesdannende komponent i allmennlærerutdanningen» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 19). Her beskrives pedagogikk som et fag som er sammensatt av mange ulike akademiske disiplin-fag. Pedagogikk sentrerer rundt nodalpunktet yrke ved å beskrives som en yrkesdannende komponent. Pedagogikkfaget beskrives også som et dannelsesfag på bakgrunn av at det skal «stimulere til personlig vekst, utvikling og yrkesetisk bevissthet» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 19).

Den siste gangen rammeplanen nevner profesjonskunnskap er i forbindelse med hvilket formål pedagogikkfaget skal tjene i allmennlærerutdanningen:

Pedagogikk skal bidra til at studentene opparbeider den kunnskap og erfaring som er nødvendig for kritisk å kunne analysere lærernes og elevenes arbeid i lys av relevante styringsdokumenter, forventninger fra foreldre/foresatte og ulike teorier og rammefaktorer. Denne bredden av oppgaver er en sentral del av lærernes profesjonskunnskap (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003a, s. 19)

Her artikulere rammeplanen svært tydelig et bredt profesjonsbegrep. Pedagogikk skal hjelpe studentene til å opparbeide en kritisk sans. Med et kritisk blikk skal studentene være i stand til å analysere både arbeid fra lærere og elever. Dette blir ansett som kjernen i lærerens profesjonskunnskap.

## 5.3 Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene (2016)

Forskriftene om rammeplanene for grunnskolelærerutdanningene ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet 7. juni 2016, med hjemmel i Universitets- og høyskoleloven fra 1. april 2005. Begge forskriftene er fem sider lange. Forskriftene inneholder følgende syv paragrafer: virkeområde og formål, læringsutbytte, innhold og struktur, programplan og nasjonale retningslinjer, nasjonale deksamener, fritaksbestemmelser og ikrafttredelse og overgangsregler.

Forskriftene betegner grunnskolelærerutdanningene som mastergradsutdanninger som skal kvalifisere for ansettelse i undervisningsstilling i grunnskolen. Formålet til forskriftene beskrives som å sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr en integrert, profesjonsrettet grunnskolelærerutdanning, basert på forskning og erfaringskunnskap. Praksiskomponenten skal være på minst 125 dager, hvorav 5 dager er observasjonspraksis (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, 1–7, 2016; Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, 5–10, 2016).

I hver forskrift blir profesjon nevnt hele 23 ganger. Disse kombinasjonene med ordet profesjon blir brukt: profesjonsrettet grunnskolelærerutdanning, profesjonsrettet pedagogikk, profesjonsrettet kunnskap, profesjonsrettet FoU-oppgave, profesjonsrettet masteroppgave, profesjonsrettede lærerutdanningsfag, profesjonsretting, profesjonsfeltet, lærerprofesjonen, profesjonsforståelse, profesjonsutøvelse, profesjonsetisk grunnlag, profesjonsetikk, profesjonell utvikling, profesjonssammenheng, profesjonsfaglig digital kompetanse. Ut ifra ordtellingen kan man se at profesjonsrettet blir brukt ofte for å beskrive både utdanning, fag og masteroppgave. Av den grunn identifiserer jeg profesjonsretting som et nodalpunkt i forskriftene fra 2016. At disse tingene skal *rettes mot* profesjon, kan uttrykke et synspunkt om at disse tingene ikke var tilstrekkelig profesjonsorienterte tidligere. Profesjonsfaglig digital kompetanse dukker opp i teksten som en term man antar leseren vet hva er.

Jeg identifiserer både forskningsbaserte diskurser og erfaringsbaserte diskurser i forskriftene. Den akademiske diskursen, en del av den forskningsbaserte, kommer til uttrykk ved at forskriften vektlegger en tydelig fagspesialisering. Dette uttrykkes ved at grunnskolelærerutdanningen nå er blitt to ulike utdanninger, én for trinn 1–7, og én for trinn

5–10. Denne inndelingen muliggjør en faglig spesialisering. For eksempel skal grunnskolelærerne bli eksperter i begynneropplæring. Den akademiske diskursen uttrykkes også ved at forskriften er tydelig på at utdanningen skal være av høy faglig kvalitet. Studentene skal etter gjennomført studie ha både avansert kunnskap, spesialisert innsikt, inngående kunnskap og bred kunnskap, formidle og kommunisere en rekke temaer på et avansert nivå. I tillegg uttrykkes den akademiske diskursen gjennom at «temaet vitenskapsteori og metode skal introduseres tidlig i studiet» (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, 1–7, 2016, s. 3). Den evidensbaserte diskursen, den andre delen av den forskningsbaserte diskursen, kommer også til uttrykk i forskriftene. I læringsutbyttebeskrivelsene står det at kandidaten skal ha inngående kunnskap om «hva som fremmer læring i fagene» (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, 1–7, 2016, s. 2). Her legges det opp til en smal læringsforståelse ved at det siktes til spesifikke arbeidsmetoder som kan fremme læring i fag.

Forskriftene uttrykker også den erfaringsbaserte diskursen. Den kommer tydeligst til uttrykk når forskriften beskriver masteroppgaven, som skal være profesjonsrettet og praksisorientert.

Jeg finner også at forskriftene artikulere et samspill mellom den forskningsbaserte og erfaringsbaserte diskursen. Grunnskolelærerutdanningen skal bygge både på forskningsbasert og erfaringsbasert grunnlag. Samspillet kommer også til uttrykk i læringsutbyttebeskrivelsene. Når kandidaten har fullført utdanningen skal vedkommende kunne undervise basert på forskning og erfaringskunnskap.

## **5.4 Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene (2016)**

### **5.4.1 Overordnet om retningslinjene**

De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene ble utarbeidet av Nasjonalt råd for lærerutdanningen (NRLU), med utgangspunkt i Kunnskapsdepartementets forskrift om grunnskolelærerutdanningene, og vedtatt 1. september 2016, med revidering 17. oktober 2018. Retningslinjene for trinn 1–7 er 68 sider lang, mens retningslinjene for trinn 5–10 er 73 sider lang. Formålet med retningslinjene er å utfylle forskriftene og sikre «en nasjonalt koordinert lærerutdanning som oppfyller krava til kvalitet i grunnskolelærerutdanningen

(UHR, 2018, a,b, s. 6). Begge retningslinjer har følgende 20 kapitler: innledning, institusjonelt ansvar, fagene i programmet, overgangsordninger mellom grunnskolelærerutdanningene, fra nasjonale retningslinjer til programplan, praksisstudium, pedagogikk og elevkunnskap, engelsk, kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE), kroppsøving, kunst og håndverk, matematikk, mat og helse, musikk, naturfag, norsk, norsk tegnspråk, samfunnsfag, profesjonsrettet pedagogikk eller spesialpedagogikk og masterfaget. Retningslinjene for trinn 5–10 har i tillegg et kapittel om fremmedspråk. På bakgrunn av retningslinjene utvikler lærerutdanningsinstitusjonene programplaner (UHR, 2018a, 2018b).

I retningslinjene blir ulike profesjonsbegrep nevnt hele 65 og 71 ganger, i henholdsvis retningslinjene for trinn 1–7 og trinn 5–10. Til sammenligning blir begrep med yrke kun nevnt fire ganger, i form av «læreryrket» og «yrket». Disse kombinasjonene med profesjonsbegrep blir brukt: lærerprofesjonen, profesjonsutdanning, profesjonalitet, profesjonsrolle, profesjonsidentitet, profesjonens samfunnsoppdrag, profesjonsutøvelsen, profesjonsfellesskap, profesjonspraksis, profesjonsrettet pedagogikk, profesjonsrettede lærerutdanningsfag, profesjonsrettede forskningsprosjekt, profesjonsrettet FoU-oppgave, profesjonsrettet kunnskap, profesjonsrettet refleksjon, profesjonsretting, profesjonsorientert undervisning, profesjonsetikk, profesjonsetiske perspektiv, profesjonsetiske prinsipper, profesjonsetiske spørsmål, profesjonsetiske problemstillinger, profesjonsetiske retningslinjer, lærerprofesjonens etiske plattform. Hva kan disse kombinasjonene fortelle? Pedagogikk, fag, forskningsprosjekt, FoU-oppgave, kunnskap og refleksjon skal rettes mot profesjon. Som jeg skrev i analysen av forskriftene fra 2016 tolker jeg dette som at alle disse tingene ikke var tilstrekkelige orientert mot lærerprofesjonen tidligere. Også i likhet med forskriftene, identifiserer jeg profesjonsretting som nodalpunktet her. Hvordan retningslinjene sentreres rundt profesjonsretting viser jeg i det som kommer. Ved at profesjon brukes i så mange ulike sammenhenger, så uttrykker retningslinjene, i likhet med forskriftene, en eksplisitt profesjonsorientering. Med andre ord ytrer retningslinjene et sterkt ønske om at læreryrket skal både omtales og forstås som en profesjon.

#### **5.4.2 Institusjonelt ansvar**

Retningslinjene har et eget kapittel viet til lærerutdanningsinstitusjonenes ansvar. Kapitlet tar for seg temaet faglig bredde og mulighet for mobilitet. Det innledes med følgende i retningslinjene for trinn 1-7:



Organiseringen av utdanningene skal sikre helhetlige studieprogram gjennom ledelse og organisering som involverer alle relevante fagmiljøer. Utdanningene skal fremme integrering av teori og praksis, faglig progresjon, gjennomgående profesjonsretting og forskningsforankring. Utdanningen skal sørge for spesialister i begynneropplæring og god kompetanse om kontaktlærerrollen ... For å nå målet om gjennomgående forskningsforankring, skal alle lærerutdanningsfag være forankret i et forskningsmiljø med relevans for utdanningen. (UHR, 2018a, s. 6).

Her uttrykker retningslinjene at lærerutdanningsinstitusjonene har et tydelig ansvar for grunnskolelærerutdanningen. Jeg finner også den akademiske diskursen artikulert ved at utdanningen skal fremme faglig progresjon og sørge for spesialister i begynneropplæring, slik som i forskriftene. Den evidensbaserte diskursen finner jeg fordi utdanningen skal forankres i forskning som er relevant for utdanningen.

I retningslinjene brukes «lærerkorpset» som en metafor for lærerne, i sammenheng med at skolen har behov for lærere med bred kompetanse (UHR, 2018a, s. 7). Korps kan henvise til en rekke ting. Det kan ha en religiøs betydning med referanse til Frelsesarmeens trossamfunn. Det kan også ha en yrkesmessig betydning med henvisning til grupper av utøvere, for eksempel brannkorps og politikorps. I tillegg kan korps referere til en gruppe musikere, som i skolekorps eller musikkorps. Grunnen til at denne betegnelsen brukes i sammenheng med lærere kan være et ønske om å forene lærergruppen slik at de fremstår som mer sammensveiset.

### **5.4.3 Fagene i programmet**

Retningslinjene har et kapittel om fagene i programmet, som inneholder følgende syv delkapitler: struktur, innhold, skoler relevante fag, forskningsforankring, forsknings- og utviklingsoppgave, praksisstudium og avtaleverk om samarbeid om praksisstudiet.

Retningslinjene bruker termen «tverrfaglige tema som inngår i studentens utdanning» om begynneropplæring, tilpasset opplæring, vurdering og grunnleggende ferdigheter. Dette trekker linjer til Kunnskapsløftets grunnleggende ferdigheter og de tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen.

Utdanningens «verdier, formål, arbeids- og vurderingsformer, må skapes i samarbeid mellom lærerutdanningsfaga og praksisstudiet» (UHR, 2018b, s. 8). Her råder den erfaringsbaserte

diskursen fordi utdanning og praksis kobles tett sammen. Lærerens profesjonsetikk knyttes til profesjonens samfunnsoppdrag, etisk kunnskap og profesjonsutøvere som kan handle etisk forsvarlig. Retningslinjene beskriver kjennetegn på lærerutdanningsfagene:

Faga i utdanningen skal være profesjonsrettete og forskningsbaserte lærerutdanningsfag. Integret i alle faga er solide faglige og fagdidaktiske eller pedagogiske kunnskaper. Det samme gjelder kunnskap om varierte arbeidsmåter i faga. Praksisstudiet er en integret del av faga. Alle faga i utdanningen skal inngå i en danningprosess som sikrer at studenten innehar evne til å se en sak fra ulike sider og forske på profesjonsutøvelsen ut fra ulike perspektiv. Studenten skal utvikle evnen til å analysere egne og andres holdninger og handlinger gjennom kritisk refleksjon, aleine og i et profesjonsfellesskap, og slik utvikle selvstendig handlingskompetanse og kunne ta egne valg (UHR, 2018a, s. 8).

Her finner jeg et fragmentert profesjonsbegrep. Retningslinjene foreskriver fagene som integret av faglige og fagdidaktiske *eller* pedagogiske kunnskaper. Faglige og fagdidaktiske kunnskaper blir dermed konstruert som en motsetning til pedagogiske kunnskaper. Fag og fagdidaktikk er noe annet enn pedagogikk. Fagene kan ikke integreres med begge typer kunnskap. Jeg tolker profesjonsrettede fag her som praksisorienterte fag fordi praksisstudiet er integret i fagene. Students danningprosess knyttes til at studenten skal innta en forskerrolle. Skjønnsutøvelsen blir beskrevet som en handlingskompetanse som må utvikles gjennom analyse av holdninger og handlinger, både alene og i et profesjonsfellesskap.

Kapittelet har et eget underkapittel viet til utdanningens forskningsforankring:

Utdanningens forskningsforankring skal være både implisitt og eksplisitt. Det innebærer at utdanningsprogramma skal formidle og engasjere studenten i vitenskapelige arbeidsformer, kritisk tenkning og anerkjent, forskningsbasert kunnskap. Forskningsbaserte læringsprosesser skal fremme studentens selvstendighet, analytiske ferdigheter og kritiske refleksjon slik at de som lærere kan ta i bruk ny kunnskap og videreutvikle både seg selv, sin profesjon og sin arbeidsplass etter endt utdanning ... Utdanningen skal gi framtidige lærere kompetanse til å nyttiggjøre seg forskning i utøvelsen av lærerprofesjonen. Studenten må derfor tilegne seg ferdigheter til å finne, forstå, vurdere og anvende og bidra til forskning. Gjennom møtet med

forskning skal studenten utvikle evne til kritisk refleksjon over egen og skolens kollektive praksis, til å samhandle og til å ta i bruk ny kunnskap. (UHR, 2018a, s. 10)

Her finner jeg flere aspekter relatert til den forskningsbaserte diskursen. Utdanningen skal sosialisere studentene inn i en forskerrolle gjennom formidling og engasjement. Kunnskapen studentene skal lære i løpet av studiet skal være anerkjent og basert på kunnskap. Forskning blir også presentert som et middel for profesjonalisering, både for seg selv og for lærerprofesjonen i helhet, samt et middel for skoleutvikling. Jeg tolker det slik at retningslinjene taler for en profesjonalisering innenfra der lærere benytter seg av forskning for å selv videreutvikle sin profesjonskunnskap. I tillegg finner jeg at forskningsforankringen skal ha et nytte-aspekt i relasjon til profesjonsutøvelsen. På denne måten kan man si at forskningen har en orientering mot praksis, den er ikke verdifull eller nyttig i kraft av seg selv.

#### **5.4.4 Praksisstudium**

Praksiskomponenten i grunnskolelærerutdanningen betegnes som praksisstudium. Praksis relateres dermed til noe som skal studeres eller læres. «Praksis skal være en arena for systematisk læring og øvelse ved at praksislærer i samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonen tilrettelegger for læring gjennom øvingssituasjoner og veiledning» (UHR, 2018b, s. 14). Adjektivet 'systematisk' vekker assosiasjoner til forskning og systematiske oversikter eller litteraturgjennomganger. Øvingssituasjoner som læringsform tolker jeg som at praksis skal læres via modellering eller som et håndverk.

Kapittelet vektlegger at grunnskolelærerutdanningen er en grunnutdanning og ytterligere profesjonalisering må skje i arbeidslivet:

Læringsutbytte i de ulike studieåra må vurderes på denne bakgrunn. Det skal legges til rette for progresjon i forventet læringsutbytte gjennom studiet. Gjennom veiledning av nyutdannede lærere, praktisk profesjonsutøvelse, kollegialt samarbeid og videreutdanning, vil lærerkompetansen utvikles videre etter endt utdanning (UHR, 2018b, s. 14).

### 5.4.5 Pedagogikk og elevkunnskap

Pedagogikk og elevkunnskap (PEL) er et obligatorisk fag i grunnskolelærerutdanningen.

Pedagogikk og elevkunnskap skal bidra til at studenten erfarer progresjon, helhet og sammenheng i møtet mellom praksis, fag og pedagogikk. Pedagogikk og elevkunnskap støtter seg på opplæringslovas formålsparagraf og lærerprofesjonens etiske plattform. Faget har et overordnet ansvar for at studentene utvikler en læreridentitet som hviler på sentrale profesjonsetiske prinsipp, slik at de som lærere kan bidra til kontinuerlig utvikling av en mangfoldig og inkluderende skole. (UHR, 2018b, s. 18).

Her gjør retningslinjene en direkte henvisning til formålsparagrafen i opplæringsloven og til dokumentet «Lærerprofesjonens etiske plattform» fra Utdanningsforbundet (2012).

Henvisningen til Utdanningsforbundets plattform kan tyde på et ønske om å anerkjenne deres forståelse av profesjonsetikk. Retningslinjene gjør også en kobling mellom profesjonsetikk og skoleutvikling.

«Fagets kjerne omfatter hvordan oppdragelse og undervisning kan bidra til elevenes faglige, sosiale og personlige læring og utvikling. Gjennom faget skal studenten forberede seg til å håndtere de utfordringer og muligheter som ligger i et mangfoldig klasserom» (UHR, 2018b, s. 18). Her finner jeg et smalt profesjonsbegrep. Faget sentreres rundt elevenes læring og utvikling. Jeg identifiserer den erfaringsbaserte diskursen fordi formålet med faget er relatert til arbeidshverdagen studenten kommer til å møte i skolen.

### 5.4.6 Profesjonsrettet pedagogikk

I tillegg til det obligatoriske faget pedagogikk og elevkunnskap, kan studentene velge masterfordypning i fagene profesjonsrettet pedagogikk eller spesialpedagogikk. Man kan stille spørsmål om pedagogikkfaget ikke allerede er et fag som er rettet mot profesjon. At man ser seg nødt til å benytte seg av dette adjektivet kan uttrykke et standpunkt om at pedagogikkfaget må fornyes og styres i retning av profesjonsorienteringen.

Jeg finner at profesjonsrettet pedagogikk vektlegger den erfaringsbaserte diskursen. Faget beskrives som et skolerelevant fag. Skolerelevante fag er ifølge retningslinjene fag som er «rette mot funksjoner og oppgaver i grunnskolen» (UHR, 2018b, s. 10). Faget skal knyttes

opp mot et pedagogisk eller spesialpedagogisk område som er relevant for arbeidet med elevgruppen i trinn 1–7 eller trinn 5–10 (UHR, 2018a, b).

## 5.5 Lærerutdanning 2025

### 5.5.1 Overordnet om strategien

Strategien «Lærerutdanning 2025 – Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene» ble lansert av daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (H) 6. juni 2017. Lærerutdanning 2025 er en felles strategi for alle lærerutdanninger i Norge. Strategidokumentet er på totalt 36 sider og består av følgende fire kapitler: en lærerutdanning for fremtidens barnehage og skole, overordnede mål for år 2025, utviklingstrekk og utfordringer og innsatsområder og tiltak. Målet med strategien er å sikre attraktive lærerutdanninger av høy kvalitet. Strategien har fire overordnede mål for lærerutdanningene mot år 2025. Det første målet er studieprogrammer som er faglig krevende og givende. Det andre målet er faglig sterke og godt organiserte lærerutdanningsmiljøer. Det tredje målet er kunnskapsbaserte og involverte samarbeidspartnere i barnehagesektoren og skolesektoren. Det fjerde målet er stabilt og gjensidig utviklende samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene, barnehagesektoren og skolesektoren. Et hovedgrep i strategien er etableringen av lærerutdanningskoler og lærerutdanningsbarnehager for å styrke partnerskapet mellom lærerutdanningsinstitusjonene og skole- og barnehageeiere (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I den forrige strategien på lærerutdanningsområdet, «Lærerløftet – på lag med kunnskapsskolen» fra 2014, kunne man telle 21 profesjonsbegrep. I strategien «Lærerutdanning 2025» kan man telle 56 profesjonsbegrep. De to strategiene er henholdsvis 54 og 36 sider lange. Profesjonsbegrepene i Lærerutdanning 2025 er som følger: profesjonsutvikling for nyutdannede, lærerprofesjonen, profesjonsutøver, profesjonsutøvelse, profesjonsfellesskap, profesjonsretting, profesjonsrettet mastergradsoppgave, profesjonsrettede lærerutdanninger, profesjonskompetanse, profesjonsfaglig digital kompetanse, profesjonell fagkompetanse, profesjonalisering, profesjonell utvikling, profesjonelle fellesskap, profesjonsutdanning, profesjonsutvikling, FoU-basert profesjonsutvikling. Ut ifra ordtellingen kan man se at særlig profesjonsutvikling er i sentrum, som er det jeg identifiserer som tekstens nodalpunkt. At det er nettopp dette ordet som er i

sentrum kan ses i sammenheng med at strategien konsentrerer seg om samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjoner, skoler og barnehager.

«Lærere er avhengige av en solid, forskningsbasert kompetanse og løpende faglig samarbeid i et profesjonsfellesskap for å kunne treffe begrunnede valg i de situasjonene de møter i barnehager og skoler» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Her er det en antagelse om at lærerens profesjonskompetanse er forskningsbasert, og utøvelse av skjønn relateres til samarbeid i et profesjonsfellesskap.

Tiltakene på lærerutdanningsfeltet blir omtalt som investeringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Dette er en økonomisk metafor som brukes i en lærerutdanningskontekst. Ved å ta i bruk denne metaforen rettes det en oppmerksomhet mot mulig avkastning av tiltakene.

### **5.5.2 Utviklingstrekk og utfordringer**

Strategien representerer en rekke problemer, kalt «utviklingstrekk og utfordringer» i selve dokumentet. Først går rapporten inn på at lærerutdanningene er utdanninger i utvikling, og sikter til endringer både i høyere utdanning og endringer i barnehage- og skolesektoren. Videre presenteres praksisrelevans, forskningsforankring og tverrfaglig samarbeid som gjenstående utfordringer for lærerutdanningene.

Det innledes med en situasjonsbeskrivelse om at lærerutdanningene har vært hyppig reformert fordi de ikke har hatt god nok kvalitet. Dette begrunnes med å referere til evalueringer fra Norgesnettrådet og NOKUT. Det vises også til tidligere tiltak som er blitt iverksatt for å bedre lærerutdanningene som endrede opptakskrav, innføring av nasjonale deksamener og innføring av grunnskolelærerutdanning på masternivå. Igjen gjentas det at masteroppgaven skal være «profesjonsrettet, praksisorientert og relevant for arbeid i skolen». Denne argumentasjonen kjenner man igjen fra de gjeldende forskriftene og retningslinjene. «Lykkes det å realisere potensialet som ligger i de høye ambisjonene til institusjonene og i prosessene som er nevnt her, er det et realistisk mål at norsk lærerutdanning kan hevde seg blant de mest attraktive, anerkjente og krevende profesjonsutdanningene» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Konklusjonen i dette kapitlet er: «Hver for seg er disse tiltakene vurdert som nødvendige, men i sum blir det et høyt press på lærerutdanningene om å omstille seg. Denne strategien skal bidra til å gi forutsigbarhet om rammene for lærerutdanningene over tid»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Ved dette utsagnet legitimerer de nødvendigheten av sin egen rapport.

I likhet med annen høyere utdanning skal lærerutdanningene være forskningsbaserte. Forskningsbasert lærerutdanning innebærer blant annet at undervisningen og læremidlene bygger på nyere nasjonal og internasjonal forskning innenfor fagene, pedagogikken, didaktikken og praksisopplæringen. Lærerutdanningsinstitusjonene trenger høy forskningskompetanse for å kunne bidra til mer FoU i barnehage og skole. Samtidig er det viktig å anerkjenne verdien av systematisert erfaringsbasert kompetanse. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Her legitimeres forskningsforankring med bakgrunn i at all høyere utdanning er forskningsbasert. Selv om den forskningsbaserte diskursen er sentral her, blir også den erfaringsbaserte diskursen vektlagt, dog i en mindre grad.

### **5.5.3 Innsatsområder og tiltak**

Strategien presenterer seks tiltak. Det første tiltaket er styrket praksisopplæring og FoU-samarbeid gjennom lærerutdanningsskoler og lærerutdanningsbarnehager. Lærerstudentene skal i løpet av studietiden få tilgang til «noen utvalgte praksisarenaer – lærerutdanningsskoler og lærerutdanningsbarnehager – hvor forholdene er spesielt tilrettelagt for FoU-basert («klinisk») praksisopplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 30). Her blir den medisinske termen ‘klinisk’ tatt i bruk i forbindelse med praksis i lærerutdanningene. Betegnelsen ‘praksisopplæring’ blir tatt i bruk, dette er for øvrig samme betegnelse som rammeplanen fra 2003 brukte, mens retningslinjene fra 2016 bruker ‘praksisstudium’. Den såkalte «kliniske praksisen» er ifølge strategien utprøving og modellering av undervisning og pedagogisk praksis. Lærerutdanningsinstitusjonen og lærerutdanningsskolen/barnehagen skal sammen videreutvikle seg ved å produsere kunnskap gjennom felles fagspråk. Felles fagspråk er et av prinsippene man kjenner igjen fra Lillejord og Børtes (2017) rapport om lærerutdanning som profesjonsutdanning.

Det andre tiltaket er høy kompetanse og tverrfaglig samarbeid mellom fagmiljøene på lærerutdanningsinstitusjonene. Dette tiltaket handler om et ønske om lærerutdannere med høy forskningskompetanse og oppdatert praksiskompetanse.

Det tredje tiltaket er forskning og utviklingsarbeid (FoU). Ifølge strategien, er FoU «en nøkkel til kvalitetsutvikling i lærerutdanningene, barnehagen og skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Nøkkelmetaforen brukes her for å beskrive FoU som løsningen på kvalitetsutvikling, som uten FoU er fastlåst eller lukket.

Det fjerde tiltaket er profesjonsutvikling for nyutdannede. «Utdanningen alene kan ikke forberede lærerne til alle sider ved yrket, og de nyutdannede skal kunne forvente at arbeidsgiver har et system som støtter dem i overgangen fra utdanning til yrke og som bidrar til at de inkluderes i et profesjonsfelleskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). Her anerkjenner strategien at utdanningen kun kan ta deler av ansvaret for forberedelsen til læreryrket og flytter deler av ansvaret over på arbeidsgiver. Interessant brukes 'yrke' i sammenheng med forberedelse og overgang, mens 'profesjon' brukes i sammenheng med arbeidsfelleskap. Strategien tar dermed her utgangspunkt i at studenten ikke er innviet i lærerprofesjonen før vedkommende er blitt en del av profesjonsfelleskapet i arbeidslivet.

Det femte tiltaket er rekruttering av studenter til lærerutdanningene. Her presenteres rekruttering til utdanningene som et ansvar som deles av nasjonale myndigheter, universiteter, høyskoler, barnehage- og skoleeiere. Det trekkes frem at særlig Nord-Norge har rekrutteringsutfordringer. Strategien presenterer utvikling av «stimulerende faglige profesjonsfelleskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24) som en løsning på problemet.

Det sjette tiltaket er utvikling av arenaer for samarbeid og kvalitetsutvikling for lærerutdanningene og eiere, ledere og lærere i barnehage og skole. Strategien hevder at et godt samarbeid vil styrke lærerutdanningens relevans og forskningsbasert praksis. Strategiens siste tiltak sentrerer seg altså rundt en erfaringsbasert og forskningsbasert diskurs i samspill. Tiltaket legitimeres ved å vise til at slike samarbeidsarenaer er noe de fleste europeiske land har. Som et spesifikt eksempel trekkes Finland frem, med en referanse til Lillejord og Børtes (2017) rapport om hvordan lærerutdanningen kan bli en profesjonsutdanning.

## 5.6 Oppsummering

Mitt hovedfunn er et styringsdokumentene fra 2003 artikulere hovedsakelig en erfaringsbasert diskurs, mens de gjeldende styringsdokumentene, fra 2016 og 2017, artikulere både en erfaringsbasert diskurs og en forskningsbasert diskurs. Et annet viktig funn er at det brede profesjonsbegrepet i rammeplanen fra 2003 er byttet ut med et snevrere og mer



fragmentert profesjonsbegrep i retningslinjene fra 2016. Under sammenfatter og sammenligner jeg de mest sentrale funnene fra analysen.

Den viktigste forskjellen mellom forskriften og rammeplanen fra 2003 og forskriften og retningslinjene fra 2016 er at de sistnevnte dokumentene har en eksplisitt profesjonsorientering. De tar i bruk begrep som profesjonsrettet, profesjonsetikk og profesjonsutdanning, mens dokumentene fra 2003 bruker begrepene yrkesrettet, yrkesetikk og yrkesutdanning. Hvordan de fyller disse begrepene med mening er forskjellig. Rammeplanen fra 2003 relaterer yrkesetikk til plikter, lover, rettigheter, makt og skjønnsutøvelse, mens retningslinjene fra 2016 kobler profesjonsetikk med skoleutvikling og relaterer begrepet til profesjonens samfunnsoppdrag, etisk kunnskap og profesjonsutøvere som kan handle etisk forsvarlig. Masterfaget profesjonsrettet pedagogikk i retningslinjene i 2016 er rettet hovedsakelig mot praksis.

En annen forskjell er hvordan styringsdokumentene fra 2003 og 2016 former erfaringsbaserte og forskningsbaserte diskurser. Den erfaringsbaserte diskursen i rammeplanen fra 2003 uttrykkes gjennom at praksis i skolen skal være styrende for utdanningen. Studentens læring og utvikling relateres til deres tverrfaglige erfaringer. Den erfaringsbaserte diskursen i retningslinjene fra 2016 uttrykkes ved at utdanningens sentrale aspekter, som verdier og formål, skal skapes i samarbeid mellom lærerutdanningsfagene og praksisstudiet. Hovedformålet til pedagogikk og elevkunnskap blir å forberede studentene til arbeidshverdagen i skolen. Profesjonsrettet pedagogikk blir beskrevet som et fag som skal være relevant for skolen og elevgruppen. Den forskningsbaserte diskursen i retningslinjene fra 2016 uttrykkes ved en tydelig fagspesialisering og vektleggingen av forskningsbasert kunnskap i utdanningen.

En tredje forskjell er at dokumentene fra 2016 er lengre enn de fra 2003. Ved å ha mer innhold legger de gjeldende forskriftene sterkere føringer for hvordan grunnskolelærerutdanningene skal være. For eksempel inneholder dokumentene fra 2016 læringsutbyttebeskrivelser. De beskriver hvilke kunnskaper, ferdigheter og generelle kompetanser kandidatene skal ha etter utdanning. Retningslinjene vier også plass til å beskrive lærerutdanningsinstitusjonenes ansvar i form av et eget kapittel. Med andre ord er det institusjonelle ansvaret tydeligere i 2016 enn i 2003.

Strategien Lærerutdanning 2025 rettet seg mot kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene. Jeg fant at den sentrerer seg rundt begrepet profesjonsutvikling. Samspillet mellom den forskningsbaserte diskursen og den erfaringsbaserte diskursen uttrykkes ved strategiens kobling av forskningsbasert kompetanse og faglige samarbeid i profesjonsfelleskap. Kort oppsummert kan man taler for lærerutdannere med både høy forskningskompetanse og oppdatert praksiskompetanse.

## 6 Diskusjon

I dette kapitlet diskuterer jeg analysefunnene i lys av profesjonsteoretiske perspektiver og en kontekstuell forståelse av lærerutdanning. Jeg har valgt å begrense diskusjonen til å omhandle tre tema: skiftet fra yrkesutdanning til profesjonsutdanning, finsk lærerutdanning som modell og myndighetenes tillit til lærerutdanningene. Med disse temaene er målet med kapitlet å diskutere funnene i en samfunnskontekst.

### 6.1 Fra yrkesutdanning til profesjonsutdanning

Et av mine funn er at styringsdokumentene i grunnskolelærerutdanningen har forlatt et yrkesbegrep og tatt i bruk et profesjonsbegrep. Jeg skriver om en eksplisitt profesjonsorientering. I sentrum for dette skiftet fant jeg at de gjeldende dokumentene artikulere både en erfaringsbasert diskurs og en forskningsbasert diskurs, til forskjell fra dokumentene fra 2003 som hovedsakelig artikulere en erfaringsbasert diskurs. Et annet funn er at de gjeldende retningslinjene uttrykker et mer snevert og fragmentert profesjonsbegrep enn rammeplanen fra 2003 som uttrykker et mer bredt og sammensatt profesjonsbegrep. Her diskuterer jeg hva disse utviklingene kan innebære for grunnskolelærerutdanningen.

En forskningsbasering av grunnskolelærerutdanningen kan innebære at utdanningen legger til rette for at studentene utvikler en forskerkompetanse. Ifølge Menter (2015) medfører dette at undervisningen blir inngitt med en forskningsbevissthet. Utdannede lærere bør være i stand til å lese, vurdere og bruke forskning som er relevant i deres arbeid for å utvikle egen praksis. Menter (2015) foreslår videre at lærere burde ha kapasiteten og ferdigheten til å delta i forskning hvis det passer seg. Han relaterer lærernes skjønnsutøvelse til å ta informerte avgjørelser. For å være i stand til å ta disse avgjørelsene, behøver lærere tradisjonell kunnskap om sine undervisningsfag og profesjonelle ferdigheter, i tillegg til tilgang til systematiske undersøkelsesferdigheter, forskerferdigheter og tilgang til forskning.

En utvikling der myndighetene ønsker lærere med høy forskerkompetanse kan reflektere flere ønsker og forventninger. Det kan reflektere et ønske om lærere som i høy grad tar definisjonsmakt over egen kunnskapsbase. Ved å kunne forske, og dermed utvikle ny kunnskap, kan lærere selv definere hva de vektlegger i sin egen kunnskap.

Utviklingen kan også reflektere et ønske om kvalitetsheving i skolen. Ekspertgruppa om lærerrollen (2015) mener den økende vektleggingen av læreres profesjonalitet og profesjonalisering brukes for å bedre kvaliteten i skolen. Myndighetene ønsker å styrke lærernes formelle kompetanse for å få bedre resultater, og lærere med høyere kompetanse blir dermed sett på som løsningen på utfordringer i skolen.

Endringene i lærernes kunnskapsbase kan også forstås som en intervensjon i deres selvstendighet og autonomi (Hermansen, 2018). Ved å tillegge forskning tyngre vekt kan dette påvirke lærernes opplevelse av handlingsrom i profesjonsutøvelsen. Røvik (2014) vektlegger at lærere er ikke bare iverksettere og oversettere av politikk. De er også yrkesutøvere med en bestemt yrkeskunnskap og bestemte verdier.

Hvordan skal grunnskolelærerutdanningen og lærerutdanningsinstitusjonene legge til rette for studentenes profesjonsutvikling når de kommer ut i arbeid? Et av tiltakene i Lærerutdanning 2025 er veiledning av nyutdannede lærere. Dette samsvarer med et av kjennetegnene på profesjon Elstad, Helstad og Mausehagens (2014), støttet innvielse til profesjonsutøvelsen. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) argumenterer for at «å rette oppmerksomhet mot overgangen til yrket er del av en internasjonal trend som bygger på erkjennelsen av at studenter ikke kan lære alt de trenger for yrkesutøvelsen, i en grunnutdanning» (s. 123).

Strategien vektlegger også betydningen av profesjonsfelleskap. Denne vektleggingen kan tolkes Dette henger sammen med det Hermansen (2018) beskriver som en dreining mot kollektive arbeidsformer. Individuelt ansvar vs. kollektivt ansvar. Lærerprofesjonen beveger seg fra en individuell autonomi til en kollektiv autonomi. I profesjonsfelleskapene kan lærerne sammen begrunne metodiske valg. Dette blir muligens enda viktigere når de nye læreplanene kommer. Med minimalistiske læreplaner blir mer ansvar lagt på den enkelte lærer om å begrunne valg av temaer og undervisningsmetoder.

## **6.2 Finsk lærerutdanning som modell**

I kapittel 2 viste jeg at flere ser til Finland for å sammenligne finsk lærerutdanning med den norske (Afdal, 2012; Hansén, Sjöberg & Eilertsen, 2014) eller trekker prinsipper ut fra hvordan den finske lærerutdanningen er organisert (Lillejord & Børte, 2017). Et spørsmål jeg ønsker å diskutere her er hvorvidt finsk lærerutdanning anses som en modell norsk

lærerutdanning forsøker å etterfølge. Dette skal jeg diskutere ved å sette sammenligningene og prinsippene opp mot funnene fra analysen.

Afdal (2012) fant at den finske lærerutdanningen var akademisk styrt, hvor staten hadde en veiledende rolle, mens den norske lærerutdanningen er politisk styrt. Funnene mine viser at norsk grunnskolelærerutdanning fortsatt er politisk styrt, altså toppstyrt. Likevel fant jeg tegn på at dette muligens er på vei til å endres. Et av tiltakene i Lærerutdanning 2025 er utvikling av arenaer for samarbeid og kvalitetsutvikling. Dette tiltaket inkluderer et konkret forslag om et nasjonalt forum med nasjonale myndigheter, der utdanningsinstitusjoner, eiere, ledere og lærere er representert. Dette tiltaket kan bidra til et tverrsektorielt samarbeid. Afdal (2012) fant også at de finske læreplanene i lærerutdanningen styres av en logikk som vektlegger forskning, mens de norske styres av en logikk som vektlegger praksis. Funnene mine tyder på at dette er i endring. De gjeldende styringsdokumentene vektlegger i større grad enn tidligere forskning. Når dette er sagt, fant jeg også at dokumentene fortsatt vektlegger en praksislogikk.

Hansén, Sjöberg og Eilertsen (2014) mener det særlig er tre aspekter ved finsk lærerutdanning som gjør at den vekker oppmerksomhet internasjonalt: forskningsorienterte aktiviteter, at teori- og praksiselementer blir bearbeidet av både universiteter og statlige øvingsskoler, samt høye søkertall. Mine funn viser at de gjeldende forskriftene og de nasjonale retningslinjene eksplisitt uttrykker en forskningsbasert diskurs. Lærerutdanning 2025 taler for å etablere nasjonale rammer for partnerskap med lærerutdanningsbarnehager og lærerutdanningsskoler. Interessant nok ønsker myndighetene å vurdere behovet for å forskriftsfeste ansvar, roller og oppgaver i partnerskapene. Høye søkertall og konkurranse for å komme inn på lærerutdanningene er et av målene for Lærerutdanning 2025. Rekruttering til læreryrket ser ut til å være et vedvarende problem for grunnskolelærerutdanningen. Dette er muligens problematikken som er mest utfordrende å ta tak i for myndighetene, fordi den berører potensielle søkere som befinner seg utenfor utdanningene selv.

Lillejord og Børte (2017) vektlegger blant annet utvikling av felles begrepsapparat, begrunnelser av pedagogiske avgjørelser og lærerutdanningsinstitusjoner som deltar mer aktivt i utforming av tiltak. Disse prinsippene som presenteres her er til en stor grad inkludert i Lærerutdanning 2025.

## 6.3 Myndighetenes tillit til lærerutdanningene

Et av funnene mine var at den gjeldende forskriften og retningslinjene legger sterkere føringer for lærerutdanningene. Det institusjonelle ansvaret er blitt tydeligere. Andre ting som bør ses i sammenheng er at grunnskolelærerutdanningen er blitt lagt på masternivå, myndighetene stiller krav til hvor mange studiepoeng lærere som allerede jobber i skolen skal ha i enkelte undervisningsfag og opptakskravene for å komme inn på grunnskolelærerutdanningen er skjærpet. Et relevant spørsmål jeg ønsker å diskutere er hvorvidt myndighetene har tillit til lærerutdanningsinstitusjonene.

Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) fremhevet at lærerutdanningene skiller seg fra andre profesjonsutdanninger ved at de er politisk styrt i form av forskrifter og retningslinjer. Det ser ikke ut til at dette er på vei til å endres. Fra 2003 til 2016 har styringsdokumentene blitt tillagt mer innhold, noe som impliserer at myndighetene ønsker mer kontroll og styring over lærerutdanningene. Den nyeste revideringen av retningslinjene har medført innføringen av nasjonal deleksamen i emnet Matematikk 1 i utdanningen. Dette kan forstås som at myndighetene ønsker å sørge for at studentene innehar en viss kompetanse i matematikkfaget. Det kan også forstås som et uttrykk for at myndighetene ikke har tilstrekkelig tiltro til at lærerutdanningsinstitusjonene skal klare denne oppgaven selv. På denne måten blir innføringen av nasjonal deleksamen et godt eksempel på at grunnskolelærerutdanningen fortsatt er toppstyrt, noe som Afdal (2012) mener skiller den norske lærerutdanningen fra den finske.

De hyppige lærerutdanningsreformene medfører at utdanningene stadig ligger i støpeskjeen. For sittende politisk ledelse kan dette være en form for utøvelse av makt, der de påvirker en utdanning som har stor innvirkning for samfunnet. For grunnskolelærerstudenter og lærerutdannere kan de hyppige reformene uttrykke en beskjed der utdanningen deres stadig må forandres fordi den ikke er bra nok.

# 7 Avslutning

Denne oppgaven har hatt som ambisjon å undersøke hvordan ulike profesjonsdiskurser artikuleres av styringsdokumenter i grunnskolelærerutdanningen. For å belyse problemstillingen min lagde jeg en oversikt over skiftet fra allmennlærerutdanningen til grunnskolelærerutdanningen. Deretter presenterte jeg utvalgt forskning om profesjonstema i lærerutdanning.

Med et profesjonsteoretisk utgangspunkt og et diskursanalytisk blikk har jeg analysert forskrift for allmennlærerutdanningen (2003), rammeplan for allmennlærerutdanningen (2003), forskrifter for grunnskolelærerutdanningene (2016), nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene (2016) og strategidokumentet Lærerutdanning 2025.

I oppgavens siste kapittel kommer jeg med noen avsluttende refleksjoner rundt oppgaven. Først viser jeg til de viktigste funnene fra analysen av styringsdokumentene. Deretter kommer jeg med forslag til videre forskning på temaet. Avslutningsvis kommer jeg med en kort bemerkning.

## 7.1 Hovedfunn

Mitt hovedfunn er et styringsdokumentene fra 2003 artikulere hovedsakelig en erfaringsbasert diskurs, mens de gjeldende styringsdokumentene, fra 2016 og 2017, artikulere både en erfaringsbasert diskurs og en forskningsbasert diskurs. Et annet viktig funn er at det brede profesjonsbegrepet i rammeplanen fra 2003 er byttet ut med et snevrere og mer fragmentert profesjonsbegrep i retningslinjene fra 2016.

Den viktigste forskjellen mellom forskriften og rammeplanen fra 2003 og forskriften og retningslinjene fra 2016 er at de sistnevnte dokumentene har en eksplisitt profesjonsorientering. De tar i bruk begrep som profesjonsrettet, profesjonsetikk og profesjonsutdanning, mens dokumentene fra 2003 bruker begrepene yrkesrettet, yrkesetikk og yrkesutdanning. Hvordan de fyller disse begrepene med mening er forskjellig. Rammeplanen fra 2003 relaterer yrkesetikk til plikter, lover, rettigheter, makt og skjønnsutøvelse, mens retningslinjene fra 2016 kobler profesjonsetikk med skoleutvikling og relaterer begrepet til profesjonens samfunnsoppdrag, etisk kunnskap og profesjonsutøvere som kan handle etisk

forsvarlig. Masterfaget profesjonsrettet pedagogikk i retningslinjene i 2016 er rettet hovedsakelig mot praksis.

En annen forskjell er hvordan styringsdokumentene fra 2003 og 2016 former erfaringsbaserte og forskningsbaserte diskurser. Den erfaringsbaserte diskursen i rammeplanen fra 2003 uttrykkes gjennom at praksis i skolen skal være styrende for utdanningen. Den erfaringsbaserte diskursen i retningslinjene fra 2016 uttrykkes ved at utdanningens sentrale aspekter, som verdier og formål, skal skapes i samarbeid mellom lærerutdanningsfagene og praksisstudiet. Den forskningsbaserte diskursen i retningslinjene fra 2016 uttrykkes ved en tydelig fagspesialisering og vektleggingen av forskningsbasert kunnskap i utdanningen.

Strategien Lærerutdanning 2025 rettet seg mot kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene. Jeg fant at den sentrerer seg rundt begrepet profesjonsutvikling. Samspillet mellom den forskningsbaserte diskursen og den erfaringsbaserte diskursen uttrykkes ved strategiens kobling av forskningsbasert kompetanse og faglige samarbeid i profesjonsfelleskap. Kort oppsummert kan man si at strategien taler for lærerutdannere med både høy forskningskompetanse og oppdatert praksiskompetanse.

## 7.2 Videre forskning

I fremtiden mener jeg det er behov for mer kunnskap og forskning om profesjonstematikk i lærerutdanningen. Denne oppgaven har ikke gjort et skille mellom grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 og trinn 5–10. Spesielt av hensyn til rekrutteringsproblematikken som særlig rammer utdanningen for trinn 1–7 tror jeg det kan være nyttig med forskning som differensierer mellom grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 og 5–10.

Oppgaven har også undersøkt temaet på et makro-nivå med en diskursanalytisk dokumentanalyse. Jeg mener det også er et behov for mer forskning som undersøker samspillet mellom myndigheters forventinger til lærere og hva lærerprofesjonen selv anser som sentrale forhold ved egen lærerrolle. Det kan antas at dette forholdet i varierende grad samsvarer (Hermansen, Lorentzen, Mausethagen & Zlatanovic, 2018).

Jeg fant at strategien Lærerutdanning 2025 tar utgangspunkt i at arbeidslivet, i form av skoleeiere, skal ta et større ansvar for læreres profesjonsutvikling. Med dette i bakgrunn mener jeg det i fremtiden vil bli et økt behov for forskning som tematiserer hvilket ansvar



arbeidslivet har for utvikling av læreres profesjonskompetanse, og hvordan skoleeiere tar dette ansvaret i praksis.

En økt bruk av medisinske termer i forbindelse med lærerutdanningene er også noe jeg fant. Eksempler på dette er klinisk praksis og modellering. Nylig ble det bevilget midler til opprettelsen av barnehagelaboratorier (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Dette er en utvikling jeg mener må forskes på.

### **7.3 Avsluttende bemerkning**

Da jeg startet med arbeidet hadde jeg en forventning om at jeg skulle finne at de gjeldende styringsdokumentene artikulerte en dominerende forskningsbasert diskurs. Jeg ble positivt overrasket da jeg fant at bildet var mer sammensatt enn det jeg trodde før jeg startet. I løpet av arbeidet med oppgaven har min respekt for lærerutdanningene og lærere økt.

Lærerutdanningen skal romme mye, og det er mye vi som samfunn forventer av lærere. Å være profesjonsutøver innebærer dermed et stort ansvar, med tanke på faglig kunnskap, moralsk bevissthet og lojalitet til både enkeltindividet og fellesskapet. Dette mener jeg fortjener anerkjennelse og fordrer tillit til både lærere og lærerutdannere.

# Referanser

Aasen, P. (2010). «En lærerutdanning til skolens beste». *Bedre skole* (2), 78-80. Hentet fra

<https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2010/bedre-skole-2-2010.pdf>

Abbott, A. (1988). *The System of Professions*. Chicago: The University of Chicago Press

Afdal, H. W. (2012). *Constructing knowledge for the teaching profession: A comparative*

*analysis of policy making, curricula content, and novice teachers' knowledge relations in the cases of Finland and Norway* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.

Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/37635/dravhandling-afdal.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Bacchi, C. & Goodwin, S. (2016). *Poststructural Policy Analysis – A Guide to Practice*. New

York: Palgrave Macmillan

Bratberg, Ø. (2018). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm

Brevik, L. M. & Fosse, B. O. (2016). Lærerutdanning i det 21. århundre: tradisjoner,

utfordringer og endringer. *Acta Didactica*, 10(2), 1-10.

<http://dx.doi.org/10.5617/adno.2875>

Cochran-Smith, M. & Villegas, A. M. (2015). Framing Teacher Preparation Research: An

Overview of the Field, Part 1. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 7-20.

<https://doi.org/10.1177/0022487114549072>

Cochran-Smith, M. (2016). Foreword. I The Education Group (Red.), *Teacher education in*

*times of change: Responding to challenges across the UK and Ireland* (s. x-xvi).

Bristol: Policy Press

Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Bergen:

Fagbokforlaget

- Elstad, E., Helstad, K. & Mausestaden, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I Elstad, E. & Helstad, K. (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17-39). Oslo: Universitetsforlaget
- Etzioni, A. (1969). Preface. I Etzioni, A. (Red.). *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses and Social Workers* (s. v-xviii). New York: The Free Press
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18(2), 395-415. <https://doi.org.ezproxy.uio.no/10.1177/0268580903018002005>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Oxford: Routledge
- Fairclough, N. (2015). *Language and Power* (3. utgave). London: Routledge
- Fladberg, K. L. (2019, 19. mars). Det er ingen begrensning på hva du kan ta ut eller putte inn. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/oslo/det-er-ingen-begrensning-pa-hva-du-kan-ta-ut-eller-putte-inn-1.1450389?paywall=true>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7. (2016). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 (FOR-2016-06-07-860). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860?q=forskrift%20grunnskolel%C3%A6rerutdanning>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10. (2016). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10 (FOR-2016-06-07-861). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861?q=forskrift%20grunnskolel%C3%A6rerutdanning>
- Furlong, J., McNamara, O., Campbell, A., Howson, J. & Lewis, S. (2009). Partnership, policy and politics: initial teacher education in England under New Labour. I Furlong, J., Cochran-Smith, M. & Brennan, M. (Red.), *Policy and Politics in Teacher Education: International Perspectives* (s. 45-56). Abingdon: Routledge

- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I Mausethagen, S. & Smeby J. (Red.) *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 21-33). Oslo: Universitetsforlaget
- Grimen, H. (2008a). Profesjon og kunnskap. I Molander, A. & Terum, L. I. (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget
- Grimen, H. (2008b). Profesjon og profesjonsmoral. I Molander, A. & Terum, L. I. (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 144-160). Oslo: Universitetsforlaget
- Grindheim, L. V., Krüger, T., Leirhaug P. E. & Wilson, D. (2016). Innledning. I Grindheim, L. V., Krüger, T., Leirhaug P. E. & Wilson, D. (Red.), *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser* (s. 13-22). Bergen: Fagbokforlaget
- Hansén, S., Sjöberg, J. & Eilertsen, T. V. (2014). Finske reformideer i norsk lærerutdanningsdiskurs. I Røvik, K. A., Eilertsen, T.V. & Furu, E. M. (Red.), *Reformideer i norsk skole – spredning, oversettelse og implementering* (s. 167-193). Oslo: Cappelen Damm
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. I Hargreaves, A. & Goodson, I. (Red.), *Teachers' Professional Lives* (s. 1-27). London: Falmer Press
- Haug, P. (2013). Profesjon og metodikk: om «Pedagogikk og elevkunnskap» i grunnskolelærerutdanninga. I Molander, A. & Smeby, J. (Red.), *Profesjonsstudier 2* (s. 67-77). Oslo: Universitetsforlaget
- Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausethagen, S. & Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge*, 12 (1), 1-36. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4351>

- Hermansen, H. & Mausethagen, S. (2016). Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica*, 10(2), 92-107.  
<http://dx.doi.org/10.5617/adno.2467>
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hitching, T. R. & Veum, A. (2011). Introduksjon. I Hitching, R. T., Nilsen, A. B. & Veum, A. (Red.), *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse* (s. 11-39). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Hjardemaal, F. R. (2009). Utvikling av profesjonell kompetanse i lærerutdanningen. I Dale, E. L. (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 214-241). Oslo: Universitetsforlaget
- Hulme, M. (2016). Analysing teacher education policy: comparative and historical approaches. I The Education Group (Red.), *Teacher education in times of change: Responding to challenges across the UK and Ireland* (s. 37-54). Bristol: Policy Press
- Jakhelln, R., Bjørndal, K. E. & Stølen, G. (2016). Masteroppgaven: relevant for grunnskolelæreren? *Acta Didactica*, 10(2), 193-211.  
<http://dx.doi.org/10.5617/adno.2454>
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Karlsen, G. E. (2005). Styring av norsk lærerutdanning: et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(6), 402-416. Hentet fra  
[https://www.idunn.no/file/pdf/33194093/styring\\_av\\_norsk\\_lererutdanning\\_ethistorisk\\_perspektiv.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/33194093/styring_av_norsk_lererutdanning_ethistorisk_perspektiv.pdf)
- Karseth, B. & Kyvik, S. (1999). *Evaluering av høgskolereformen: Undervisningsvirksomheten ved de statlige høgskolene – Undervisningsvirksomheten ved de statlige høgskolene, Delrapport nr. 1*. Oslo: Norges Forskningsråd

- Kjendsli, V. R. (2018). *Profesjon, ansvar og kunnskap: Det viktige og vanskelige lærerprofesjonsbegrepet* (Masteroppgave). Høgskolen i Innlandet. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2575717/Masteravhandling%202018%20Profesjon%20ansvar%20og%20kunnskap.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Meld. St. nr. 11 2008-2009. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet: på lag med kunnskapsskolen*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd\\_strategiskole\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd\\_nasjonal-,strategi-for-larerutdanningene\\_net.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-,strategi-for-larerutdanningene_net.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *161 millioner til bedre undervisningslokaler for studentene*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/161-millioner-kroner-til-bedre-undervisningslokaler-for-studentene/id2644187/>
- Kyvik, S. & Vågan, A. (2014). *Forskningsbasert utdanning?* Oslo: Abstrakt forlag
- Lejonberg, E. & Elstad, E. (2014). Bruk av profesjonsbegrepet i kampen om utdanningspolitikken innhold. I Elstad, E. & Helstad, K. (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 39-58). Oslo: Universitetsforlaget

- Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning: Forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/globalassets/publikasjoner/1254024710432.pdf>
- Mausethagen, S. & Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of Education Policy*, 27(6), 815-833. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.672656>
- Mausethaugen, S. & Helstad, K. (2019). Utviklingsarbeid i skolen – et kritisk blikk på en positiv diskurs. I Jensen, R., Karseth, B. & Ottesen, E. (Red.) *Styring og ledelse i grunnopplæringen. Spenninger og dynamikker* (s. 111-128). Oslo: Cappelen Damm Akademisk (under utgivelse)
- Mausethagen, S. (2015). *Lærerrollen i endring?* Oslo: Universitetsforlaget
- Mausethagen, S. (2017). Diskursanalytiske perspektiver i studier av profesjoner og profesjonelt arbeid. I Mausethagen, S. & Smeby J. (Red.) *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 204-215). Oslo: Universitetsforlaget
- Menter, I. & Hulme, M. (2009). Is small beautiful? Policy-making in teacher education in Scotland. I Furlong, J., Cochran-Smith, M. & Brennan, M. (Red.), *Policy and Politics in Teacher Education: International Perspectives* (s. 57-68). Abingdon: Routledge
- Menter, I. (2015). Helga Eng lecture 2015: What is a teacher in the 21<sup>st</sup> century and what does a 21<sup>st</sup> century teacher need to know? *Acta Didactica*, 10(2), 11-25. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.2647>
- Menter, I. (2016). Introduction. I The Education Group (Red.), *Teacher education in times of change: Responding to challenges across the UK and Ireland* (s. 3-17). Bristol: Policy Press

- Menter, I., Hulme, M., Elliot, D. & Lewin, J. (2010). *Literature Review on Teacher Education in the 21<sup>st</sup> Century*. Edinburgh: Scottish Government Social Research. Hentet fra <https://www.gov.scot/publications/literature-review-teacher-education-21st-century/>
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier: en introduksjon. I Molander, A. & Terum, L. I. (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Pedersen, K. F. (2014). *Den profesjonelle lærer: En kritisk diskursanalyse av lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom evidensbasert og erfaringsbasert praksis* (Masteroppgave). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/281081/Kine%20Furuholt%20Pedersen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Røvik, K. A. (2014). Reformideer og deres tonefulle vei inn i skolefeltet. I Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (Red.), *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering* (s. 13-50). Oslo: Cappelen Damm
- Samordna opptak. (ingen dato). Endringer i regelverk. Hentet fra <https://www.samordnaopptak.no/info/om/lover-og-regler/endringer/>
- Simons, M. & Kelchermans, G. (2009). Teacher professionalism in Flemish policy on teacher education: a critical analysis of the Decree on teacher education (2006) in Flanders, Belgium. I Furlong, J., Cochran-Smith, M. & Brennan, M. (Red.), *Policy and Politics in Teacher Education: International Perspectives* (s. 21-32). Abingdon: Routledge
- Skar, S. (2011). *Lærerkompetanser og lærerprofesjonalitet: Analyse av St.m. 11 (2008-09)*. *Læreren, rollen og utdanningen* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo



- Skedsmo, G. (2009). *School Governing in Transition? Perspectives, Purposes and Perceptions of Evaluation Policy* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm
- Smeby, J. & Mausethagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I Mausethagen, S. & Smeby, J. (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11-20). Oslo: Universitetsforlaget
- Smeby, J. (2008). Profesjon og utdanning. I Molander, A. & Terum, L. I. (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87-102). Oslo: Universitetsforlaget
- Smeplass, E. (2018). *Konstruksjonen av den problematiske lærerutdanningen*. *Lærerutdanningen i et institusjonelt og politisk landskap* (Doktorgradsavhandling). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2571199/Eli%20Smeplass\\_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2571199/Eli%20Smeplass_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- UHR. (2018a). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7. Hentet fra [https://www.uhr.no/f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf)
- UHR. (2018b). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5-10. Hentet fra [https://www.uhr.no/f/p1/iffeaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/f/p1/iffeaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf)
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2002). *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning* *Mangfoldig – krevende – relevant*. (Meld. St. 16 2001-2002). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae31935c94ff4c169cc1c378e4a1be1d/no/pdf/a/stm200120020016000dddpdfa.pdf>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003a). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*.

Hentet fra

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175/666-rammeplan\\_2003\\_allmennlaererutd.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175/666-rammeplan_2003_allmennlaererutd.pdf)

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003b). *Forskrift til rammeplan for*

*allmennlærerutdanningen*. Hentet fra

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175/666-rammeplan\\_2003\\_allmennlaererutd.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175/666-rammeplan_2003_allmennlaererutd.pdf)

Utdanningsforbundet. (2012). Lærerprofesjonens etiske plattform. Hentet fra

[https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larer\\_prof\\_etiske\\_plattform\\_a4.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larer_prof_etiske_plattform_a4.pdf)