

HIF-Rapport

2010:3

Rapport om lærerutdanningene i Rovaniemi og Alta

En sammenlignende studie

Ole Martin Johansen og
Leena Niiranen



Høgskolen i Finnmark

	PUBLIKASJON: HiF-Rapport 2010:3 ISBN: 978-82-7938-155-6 ISSN: 0805-1062
Publikasjonens tittel: Rapport om lærerutdanningene i Rovaniemi og Alta. En sammenlignende studie	Antall sider: 96 Dato: 6. april 2010 Pris: kr 60,- ekskl. mva
Forfattere: Ole Martin Johansen og Leena Niiranen	Avdeling: Avdeling for pedagogiske og humanistiske fag
Godkjent av: Professor Sidsel Germeten, Høgskolen i Finnmark 1.lektor Anitha Eriksson, Høgskolen i Finnmark	
Oppdragsgiver:	Prosjekt:
Utdrag:	
Vi bestiller ____stk av publikasjonen: Navn: _____ Adresse/postnr: _____	

Rapport om lærerutdanningene i Rovaniemi og Alta

En sammenlignende studie

Av
Ole Martin Johansen
Leena Niiranen

FORORD

I 2006 fikk Høgskolen i Finnmark henvendelse fra Universitetet i Lappland, Rovaniemi om en mer uformell kontakt på tvers av landegrensene i nord. Henvendelsen kom fra en representant for lærerutdanninga i Rovaniemi, men henvendelsen var også på vegne av lærere og skolesjefer i grensekommunene mot Norge. Kontakten resulterte i at fem lærere og lærerutdannere fra Rovaniemi besøkte Høgskolen i Finnmark, og tre lærerutdannere fra Alta hadde en gjensitt i Enontekiö kommune og øvingsskolen i Rovaniemi. I tillegg var det utstrakt kontakt på mail og telefon. På møtene ble det diskutert tema som inkludering, spesialundervisning, skoler i grisgrendte strøk, tospråklighet, lærerutdanning m.m. Tanken om et felles forskningsprosjekt ble også nevnt uten at det kom til noen realitetsdrøftinger.

I kjølvannet av dette utviklet Høgskolen i Finnmark et prosjekt for å sammenligne lærerutdanningene i Rovaniemi og i Alta. Prosjektplanen ble lagt fram for avdelingsledelsen og det ble søkt finansiell støtte til prosjektet.

Vi takker Fylkesmannen i Finnmark og Kunnskapsdepartementet for økonomisk støtte som har gjort det mulig å gjennomføre prosjektet.

Takk også til førstelektor Anitha Erikson og professor Sidsel Germeten for konstruktive kommentarer til rapportskrivningen.

Takk til lektor Hanne Elin Utvik for korrekturlesing av manuskriptet.

Alta 1. mars 2010

Ole Marin Johansen

Leena Niiranen

Innhold

Innhold.....	5
Tabelloversikt:.....	6
1.0 Innledning.....	7
1.1 Stor nasjonal og internasjonal oppmerksomhet omkring skole.....	7
1.2 Komparativ pedagogikk.....	9
1.3 Problemstilling.....	10
1.4 Metode.....	10
1.4.1 Komparativ design.....	11
2.0 Lærerutdanning i Finland.....	12
2.1 Styringsdokumenter i finsk lærerutdanning.....	12
2.2 Paradigmer i finsk lærerutdanning.....	13
2.3 Universitetet utdanner lærere.....	15
2.4 Opptaksprosessen.....	17
2.4.1 Første ledd i opptaksprosessen.....	17
2.4.2 Det neste leddet i opptaksprosessen ved Universitetet i Lappland.....	18
2.4.3 Antall søkere i Rovaniemi.....	18
3.0 Modell for lærerutdanningen i Rovaniemi.....	20
3.1 Bachelorstudier.....	23
3.1.1 Språk-, metode- og introduksjonsstudier.....	23
3.1.2 Pedagogikk.....	23
3.1.3 Flerfaglige studier.....	24
3.1.4 Fordypningsemner og valgfag.....	24
3.2 Masterstudiet.....	25
4.0 Feltarbeid i Rovaniemi.....	27
4.1 Øvingsskolen i Rovaniemi.....	27
4.1.1 Kompetanse hos øvingslærerne.....	28
4.1.2 Hvordan integreres praksis i klasselærerutdanningen?.....	29
4.2 Intervju med leder for lærerutdanningen og en pedagogikklærer.....	31
4.3 Intervju med faglærere ved universitetet.....	34
4.3.1 Intervju med faglærer i begynneropplæring.....	35
4.3.2 Intervju med faglærer i matematikk.....	36
4.3.3 Intervju med to faglærere i gymnastikk.....	39
4.4 Lærerstudenter i praksisopplæring.....	42
4.4.1 Matematikkundervisning.....	42
4.4.2 Gymnastikk.....	44
4.4.3 Sløyd og tekstilforming.....	44
4.4.4 Integret morsmål og miljø- og naturkunnskap (ympäristöoppi).....	44
4.5 Studentveiledning.....	45
5.0 Oppsummering av finsk klasselærerutdanning.....	47
6.0 Allmennlærerutdanning i Norge.....	48
6.1 Styringsdokumenter.....	48
6.2 Paradigmer i norsk lærerutdanning.....	49
6.3 Rammepplan for allmennlærerutdanning.....	50
6.4 Oversikt over utdanningsinstitusjoner som gir allmennlærerutdanning i Norge.....	50
6.5 Samordna Opptak.....	51

6.5.1 Opptak til og gjennomføring av allmennlærerutdanningen i Norge etter 2003.	52
6.5.2 Hva vet vi om studentgruppa?.....	52
7.0 Modell for lærerutdanningen i Alta (2008).	54
7.1 Innholdet i lærerutdanningen ved Høgskolen i Finnmark.	56
7.1.1 Introduksjonsstudier.	56
7.1.2 Pedagogikk	56
7.1.3 Obligatoriske fag	56
7.1.4 Valgfag	57
8.0 Feltarbeid i Alta.....	58
8.1 Organisering av praksis.....	58
8.2 Kompetanse hos øvingslærerne.....	59
8.3 Lærerstudenter i praksisopplæring.....	59
8.4 Begynneropplæring.....	60
8.5 Matematikkopplæring.....	61
9.0 Oppsummering av norsk allmennlærerutdanning.....	63
10.0 Sammenligning og diskusjon.....	64
10.1 De største likheter i lærerutdanningene.....	65
10.1.1 Paradigmer i finsk og norsk lærerutdanning.....	65
10.1.2 Praksisveiledning.....	66
10.1.3 Begynneropplæring.....	67
10.2 De største forskjellene.....	67
10.2.1 Søkeprosedyre.....	67
10.2.2 Utdanningens lengde og innhold.....	68
10.2.3 Organisering av praksis.....	72
10.2.4 Koordinering av fag og praksis.....	75
10.2.5 Desentralisert lærerutdanning.....	76
11.0 Avslutning.....	77
Referanser.....	80
Vedlegg:.....	87

Tabelloversikt:

Tabell 1: Søkere til klasselærerutdanning i Finland de siste årene.....	17
Tabell 2: Søkere til klasselærerutdanning i Rovaniemi.....	19
Tabell 3: Fagfordeling ved lærerutdanningen i Rovaniemi.....	21
Tabell 4: Opptak og gjennomføring av allmennlærerutdanning i Norge.....	52
Tabell 5: Fordeling av fag og antall studiepoeng ved allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Finnmark.....	55

1.0 Innledning

Høgskolen i Finnmark har deltatt i flere internasjonale prosjekter med relevans for lærerutdanningen (Ahonen et. al 2006, Ahonen et. al 2008). Likevel har det manglet en mer inngående studie av de respektive landenes lærerutdanning på Nordkalotten. På denne bakgrunn utviklet høgskolen det foreliggende prosjektet hvor intensjonen er å sammenligne lærerutdanningene ved Universitetet i Lappland i Rovaniemi og ved Høgskolen i Finnmark i Alta. Begge utdanningsstedene har det til felles at de rekrutterer studenter i det alt vesentligste fra nordområdene i sine respektive land. De ferdig uteksaminerte kandidatene blir for en stor del værende i landsdelen etter endt utdanning, og lærestedene bidrar derfor i stor grad til å dekke lærerbehovet i landenes arktiske områder (Andersen & Germeten 2006, Norum 2007).

Både Nord-Finland og Nord-Norge har relativt få innbyggere som bor spredt over et stort område. En slik bosetning preger også skolens virksomhet. For eksempel er det mer vanlig at skolene er små, og mer vanlig med fådelte og udelte skoler. Kravene til lærerkompetanse ved en slik skolestruktur kan derfor være annerledes enn i urbane miljøer. Regionen er preget av flerspråklighet og en tverrkulturell kontekst noe som kan gi spesielle utfordringer for skoleverket (Germeten 2007, Nilsen 2009).

Formålet med prosjektet har vært å beskrive og analysere likheter og forskjeller i de to lærerutdanningene i lys av spesielle behov og særegenheter i landenes nordområder. Det andre formålet er å utveksle erfaringer, bygge nettverk, øke kompetanse og utvikle et forskende fellesskap.

1.1 Stor nasjonal og internasjonal oppmerksomhet omkring skole

I løpet av de siste decennier har det vært økende internasjonal oppmerksomhet omkring skole og utdanning (Garm 2003, Kvalbein 2003). Debatten har i hovedsak vært ført i to retninger, hvor den ene har dreid seg om barns rett til utdanning ut fra personlige og kulturelle forutsetninger. Debatten har i stor grad vært påvirket av prinsipielle vedtak i enkelte av FNs organer som for eksempel Barnekonvensjonen av 1991 (BF 1991) og Salamanca-erklæringen av 1994 (UNESCO 1994).

Begge er ratifisert av Norge og Finland og følgelig forpliktende å legge til grunn i nasjonal lovgiving og utgjør i Norge en del av bakgrunnen for L 97 (KUF 1996) og Kunnskapsløftet (KD 2006).

Den andre retningen i debatten har hatt utgangspunkt i nasjonale og internasjonale undersøkelser om skoleprestasjoner og læringsutbytte. De viktigste de siste årene har vært PISA og TIMSS, som er undersøkelser OECD har tatt initiativet til. I disse undersøkelsene har prestasjonene til de norske elevene i lesing og realfag ligget på eller under gjennomsnittet sammenlignet med andre OECD-land, mens Finland hele tiden har ligget på topp (Lie et. al 2001, Grønmo et. al 2004). Dette har ført til en livlig debatt i Norge om skolens innhold, organisering, arbeidsformer og struktur, og resultatet har blitt flere nye læreplaner for grunnskolen og lærerutdanningen de siste årene.

I samme periode har Norge hatt skiftende regjeringer, hvor utdanningspolitikken har vært preget av kompromisser. I sin doktoravhandling diskuterer Inger Anne Kvalbein planverket som styringsmiddel i skolen. Hun skriver:

”Utforming av en læreplan er et spill mellom konsensus, kompromisser og allianser. Den blir ikke mer visjonær enn det plankomiteer, høringsuttalelser og politikere kommer til enighet om” (Kvalbein 1998:110).

Her omtaler hun planer som er utarbeidet i forbindelse med lærerutdanningen, men synspunktene må sies å være gjeldende for alle undervisningsplaner slik de er blitt til de siste årene. Til tross for kompromisser det har vært nødvendig å inngå, synes det likevel å ha vært stor enighet om at evaluering av elevenes nivå i form standpunktprøver har vært nødvendig. Parallelt med debatten om skolen har også debatten om lærerutdanningen pågått. Gjennom 1990-tallet har lærerutdanningen i Norge gjennomgått flere endringer. Endringene har delvis vært begrunnet i utredninger og forskning som nevnt ovenfor, og delvis med endringer i samfunnet for øvrig som ofte har store konsekvenser for elevene. Det gjelder utvikling av ny kunnskap, rask utvikling av elektronisk baserte kommunikasjons- og informasjonssystemer og et nytt mediebilde (L 97, NOU 1996: 22, St. meld nr 48 (1996 -97), St. meld nr 16 (2001 – 2002)).

Begrunnelsene for endring i lærerutdanningen kan også tillegges økende internasjonalisering av utdanning. Lærerutdanningsreformene i Norge er i følge Inger Anne Kvalbein (2003) en utstrakt tilpasning til internasjonale trender og standarder, en globalisert økonomi og et forpliktende internasjonalt avtaleverk. Hun mener at Bologna-erklæringen er særlig viktig, fordi den er resultat av et langvarig samarbeid om forskning og utdanning i Europa der Norge deltar med fulle rettigheter

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Bologna/Norwegian_Bologna_report_2006.pdf).

Etter at Norge i 2003 og Finland i 2005 underskrev Bologna-erklæringen, ble universitetsstudiene omorganisert. Da ble lavere og høyere grads studier eller bachelor- og masterstudier introdusert ved universitetene i nesten alle fag, og de ble vektet i studiepoeng i stedet for studieuker eller vekttall.

I Finland ble omorganiseringen av lærerutdanningen diskutert i det såkalte VOKKE-prosjektet (= Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti eller Nasjonalt utviklingsprosjekt for lærerutdanning og pedagogiske studier). Prosjektet anbefalte å omorganisere lærerutdanningene etter intensjonene i Bologna-erklæringen (Jakku-Sihvonen, Tissari & Uusiautti, 2007), og endringene dreide seg om både innhold og struktur i utdanningen. Målet er å skape større integrasjon mellom ulike deler (fagstudier, pedagogiske studier og praksis) av lærerutdanningen (Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2006.)

1.2 Komparativ pedagogikk

Sammenligningen av lærerutdanningene ved Universitetet i Lappland og Høgskolen i Finnmark kan plasseres under forskningsdisiplinen *komparativ pedagogikk*. Myhre (1980: 154) gir følgende definisjon av komparativ pedagogikk: ”Den forsøker å analysere oppdragelse og undervisning ved å sammenligne forskjellige nasjoner så vel med hensyn til den karakteristiske utforming av disse virksomheter som den samfunnsmessige og kulturelle sammenheng de er innfelt i.” Komparativ pedagogikk kan være nyttig fordi den gir større innsikt i pedagogiske fenomener og problemer, og den gir mulighet til å se pedagogiske problemer i sitt eget land i en større sammenheng. Komparativ pedagogikk er nyttig ikke mist i forhold til pedagogisk reformarbeid fordi den kan gi korreksjoner og impulser (ibid). Ifølge Myhre kan komparativ pedagogikk forstås innenfor en vid eller snever ramme. Undersøkelser som ”ut fra bestemte kriterier og metoder foretar en systematisk sammenligning av enkelte problemer eller hele systemer hentet fra i det minste to forskjellige land”, hører til komparativ pedagogikk i snever forstand. Systemene kan sammenlignes i historisk, samtids- eller fremtidsperspektiv.” (Myhre 1980: 155.) Til komparativ pedagogikk i vid forstand hører for eksempel undersøkelser om u-landspedagogikk eller internasjonal pedagogikk (ibid).

Denne undersøkelsen hører til komparativ pedagogikk i snever forstand. I denne rapporten sammenlignes noen utvalgte fenomener i lærerutdanningene ved Universitetet i Lappland og Høgskolen i Finnmark. Lærerutdanninger i Norden har mange felles trekk, men de er også forskjellige (Skagen 2006). Vi har valgt å sammenligne de sider ved lærerutdanning som vi

anser for å være viktige temaer i tilknytning til lærerprofesjonen. På denne bakgrunn har vi valgt temaene: innhold i studiet, veiledning og praksis.

1.3 Problemstilling

Hva er likheter og forskjeller i lærerutdanningen ved Universitetet i Lappland, Rovaniemi og Høgskolen i Finnmark, Alta med tanke på fagvalg, arbeidsmåter, undervisning, praksisopplæring, evaluering og krav til kompetanse hos ulike aktører?

Hva sier planverket for lærerutdanningen, og hvordan bli det fortolket med tanke på det didaktiske og faglige innholdet?

Hvordan rekrutteres kandidater til lærerutdanningen? I hvilken grad er desentralisert lærerutdanning utbredt i Finland?

1.4 Metode

Foreliggende rapport bygger på et feltarbeid ved Universitetet i Lappland, Rovaniemi og tilhørende øvingsskole. Det første besøket fant sted i uke 41 høsten 2008. Deltakere var 2 lærerutdannere (hvorav den ene er finsklærer) fra Høgskolen i Finnmark samt 2 studenter fra 2. årstrinn ved samme høgskole. Det andre besøket fant sted i uke 27, 2009, og deltakere var to lærerutdannere fra Høgskolen i Finnmark. Det tredje besøket ble gjennomført i uke 42 i 2009 i forbindelse med en konferanse.

Datainnsamlingen i Rovaniemi foregikk ved intervju som ble tatt opp på bånd, og de fleste intervjuene foregikk på engelsk eller svensk/norsk. Et intervju foregikk på finsk, og det ble gjennomført av finsklæreren, men med noe oversettelse og oppklaring under intervjuet. En del av intervjuene foregikk i det som kalles en "fokusgruppe", slik det er definert: "... interview med en gruppe af personer, der forsøger at belyse udvalgte spørgsmål, problemstillinger (fokusområder)" (Mølgaard & Harriet, 2006: 145). På forhånd hadde vi utarbeidet intervjuguider til bruk i de forskjellige intervjuene.

Enkelte av intervjuene er senere transkribert i engelsk, andre intervjuer er oversatt fra engelsk direkte fra lydopptak og oppsummert som et resymé mens noen intervjuer er oversatt direkte fra opptaket. Informantene var: øverste ansvarlige for lærerutdanningen ved Universitetet i Lappland, en professor i pedagogikk, rektor ved øvingsskolen, faglærere ved universitetet, øvingslærere og studenter.

Andre kilder er planverket for lærerutdanningen (Studiehåndbok for Universitetet i Lappland, 2008 – 2010), planverket for den finske grunnskolen, hjemmesider, litteratur og andre dokumenter om finsk lærerutdanning utgitt på finsk eller engelsk.

Datainnsamlingen inneholdt også observasjoner av veiledningssekvenser, studentstyrt undervisning og lærerstyrt undervisning.

Datainnsamlingen i Alta ble gjennomført ved å intervju øvingslærere, faglærere og ansatte i administrasjonen ved høgskolen. I tillegg har vi intervjuet en tidligere øvingslærer og fått tilgang til fyldige notater fra hennes 8 måneder lange studieopphold i Finland.

Analysen av lærerutdanningen i Alta bygger ellers på Studiebok for allmennlærerutdanning (2008) ved Høgskolen i Finnmark, Rammeplan for allmennlærerutdanningen (2003), forskningsrapporter, stortingsmeldinger, litteratur og andre tilgjengelige dokumenter om norsk lærerutdanning.

Intensjonen var å ha en øvingslærer med som deltaker i prosjektet, men det måtte man gi opp etter å ha fått avslag på tre forespørsler. De forespurte øvingslærerne fant det nødvendig å prioritere andre oppgaver.

1.4.1 Komparativ design

En særlig utfordring i komparative studier er å gjøre dataene reelt sammenlignbare. En viktig utfordring i dette prosjektet har vært å beskrive lærerutdanningene med tanke på oppbygging, organisering, faginnhold, lærernes utdanning, studiets varighet, rekruttering, arbeidsformer, studenttetthet, beslutningsprosesser, praksis, planverk, mengde undervisning, evalueringsformer, strykprosent m.m.

På denne måten er det mulig å sammenstille flest mulig *like* analyseenheter og flest mulige *ulike* analyseenheter som både kan danne grunnlag for nye hypoteser og potensielt ha en forklarende kraft.

Den andre utfordringen er å klassifisere de områdene som skal studeres. Med klassifisering menes å beskrive de egenskaper som ulike fenomener har felles (Sivesind 1993: 43) og på den måten trekke fram de forhold som skal sammenlignes. En nødvendig forutsetning for sammenligning er at fenomener, objekter, begivenheter osv kan klassifiseres i samme kategori. Det er disse klassifikasjonene som bestemmer de variablene som skal sammenlignes (ibid). Dertil må det benyttes et felles begrepsapparat hvor i alle fall sentrale begreper gis en omforent definisjon.

2.0 Lærerutdanning i Finland

Lærerutdanningen for grunnskolen i Finland er todelt. Presentasjonen av finsk lærerutdanning vil i hovedsak dreie seg om utdanning på masternivå, som gir kompetanse til undervisning i 1. til 6. klasse – også kalt *klasselærerutdanning*. I det følgende vil vi bruke dette begrepet. Faglærerutdanning som kvalifiserer for undervisning på ungdomstrinnet i Finland vil bli kommentert i kapittel 11 i forhold til diskusjonen om ny lærerutdanning i Norge.

2.1 Styringsdokumenter i finsk lærerutdanning

I løpet av 1970-tallet tok Finland de avgjørende skritt for å flytte lærerutdanningen over til universitetene. I 1978 ble det utarbeidet en ny forskrift for eksamensordningen i pedagogiske studier. Den inkluderer også lærerutdanningen (*Asetus kasvatustieteellisistä tutkinnoista ja opinnoista 29.6.1975/530*). Denne reformen betydde at klasselærerutdanningen ble oppjustert til høyere akademisk grad, dvs. at også de som ble utdannet som klasselærere måtte levere en hovedfagsoppgave i pedagogikk. De første studentene ble tatt opp høsten 1979 (Pennanen 1997). Retningslinjene for lærerutdanningen, som ble revidert i 1995 og 2004, understreker at lærervirksomheten er en spesialisert oppgave som forutsetter en bredt anlagt høyere universitetsutdanning (Niemi 2006).

Formelt har trestegsordningen med bachelorgrad og mastergrad eksistert siden 2005. Begrunnelsen for å legge lærerutdanningen til universitetet var et ønske om å gi alle lærere en utdanning på samme nivå. Både rollen som klasselærer og faglærer ble ansett som krevende oppgaver, og det var behov for et høyt utdanningsnivå (*Opettajankoulutus 2020 [Oversatt: Betenkning om Lærerutdanning 2020]*).

Den kompetanse som kreves av klasselærere er definert i forskrift (*Förordning, Finlands Författningssamling (1998/986)*) som har utgangspunkt i den finske skoleloven. Ifølge forskriften skal klasselæreren ha mastergrad i pedagogikk (*educational science*) som inkluderer pedagogiske studier, praksis og ”flerfaglige studier”. Sistnevnte er alle undervisningsemner i grunnskolens fagplan. Omfanget kan variere mellom 2 og 5 studiepoeng for hvert fag. I klasselærerutdanning utgjør disse enhetene kjernen i lærerutdanningen, og emnene er stort sett obligatoriske. (Se for øvrig detaljert oversikt i kapittel 3.0.)

Universitetene utvikler egne studieplaner som må tilfredsstillende kravene i lover og forskrifter, men utover det har universitetene stor frihet i utvikling av planene (Lauriala & Syrjälä 1995).

I tillegg til skoleloven har Finland forpliktende forskrifter som definerer mål for den grunnleggende utdanningen (Föreskrift 1435/2001 Utbildningsstyrelsen). Gjeldende fagplan for grunnskolen er en viktig premisseleverandør. Siste utgave av læreplanene for grunnskolen heter ” *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*”, (Utbildningsstyrelsen, Föreskrift 1/011/2004). Skolemyndighetene skisserer her blant annet verdigrunnet som skolen skal bygge på, synet på læring og en del arbeidsmetoder. I verdigrunnet heter det at den grunnleggende utdannelsen skal bygge på menneskerettigheter, menneskeverd, demokrati og vilje til å respektere og slå ring om naturens og det kulturelle mangfold. Planen fremholder et syn på kunnskap og ferdigheter som en vedvarende utviklingsprosess for individet som åpner for stadig nye muligheter. Læring anses som både en individuell og sosial prosess, hvor målet er å utvikle kunnskaper og ferdigheter, men også som verktøy i en livslang læring. Dermed blir ”lære å lære” en viktig målsetting. Planens beskrivelser av arbeidsmetoder er ganske generell. Det heter her at elevene skal utvikle evnen til læring, tenkning og problemløsning. Læreren velger arbeidsmetodene, og det er lærerens oppgave å lede elevens læreprosesser både individuelt og i gruppe.

2.2 Paradigmer i finsk lærerutdanning

I sitt tiltredelsesforedrag til professorstillingen ved Universitetet i Lappland gjennomgår Anneli Lauriala (2006) paradigmeskifter i finsk lærerutdanning gjennom de siste 50 år. Følgende framstilling bygger på hennes presentasjon.

Pedagogikk som vitenskapen om oppdragelse og undervisning (kasvatustiede, education) ble skilt fra pedagogikk som oppdragelseslære (kasvatusoppi) på 1950- og 1960-tallet. Pedagogikk som læren om oppdragelse hadde et sterkt etisk og moralsk preg, og verdiene i oppdragelsen ble fremhevet samt det ansvar læreren hadde overfor sine elever. Det positivistiske paradigmet i pedagogikk som vitenskap derimot var konsentrert om den ytre og synlige atferden til elever og lærere, og man mente å kunne hente kunnskap om oppdragelse som var objektiv, eksakt og kvantitativ. Lærernes kunnskap, intensjoner eller verdier var ikke objekt for undersøkelser, men interessen var rettet mot effektive undervisningsmetoder. Lærerenes rolle var å motta og anvende kunnskap som forskerne produserte, men de deltok ikke selv i kunnskapsproduksjonen. I lærerutdanningen var pensum og faglige emner preget av dette paradigmet. I sin praksis kunne studentene vise sine metodiske ferdigheter, og praksisperiodene var preget av individuelle prestasjoner og konkurranse mellom

lærerstudentene. Praksisen ble bedømt etter en gradert karakterskala. Denne formen for evaluering medførte individualistiske holdningene som ble videreført til lærerens arbeid. Kravet var å kunne mestre læreryrket alene.

Fra 1970-tallet ble det positivistiske paradigmet avløst av et fenomenologisk-hermeneutisk paradigme og med en kvalitativ tilnærming innen pedagogisk forskning.

Oppdragervirksomheten, som var pedagogikkens forskningsfelt, ble etter dette forstått som formidlet gjennom symbolske handlinger og språk. Forskningens mål var å lytte til sine forskningsobjekter og å "gi dem en stemme".

Et fenomenologisk-hermeneutisk paradigme innen lærerutdanningen betyr at lærerstudenten oppfattes som et subjekt som konstruerer sin kunnskap og identitet gjennom å reflektere over sine erfaringer. Denne retningen ser det som viktig å synliggjøre implisitte antakelser, oppfatninger og teorier, og gi disse en språklig form. Her snakker man om hvordan den tause kunnskapen lærerne har kan gjøres synlig. Forskningens mål er å løfte kunnskap som er knyttet til enkeltsituasjoner og erfaringer opp på et mer generelt nivå, og knytte dette til teoretiske begrep og tolkningsperspektiver. I lærerutdanningen forutsetter dette paradigmet at lærerstudentene arbeider med redskap som er basert på språk og kommunikasjon: dagbok, portefolio, dialog- og diskusjonsgrupper. Det er viktig at lærerstudentene får muligheter til å diskutere sine erfaringer og analysere dem sammen med andre. Lærerstudentenes læring kan derfor sies å være konstruktivistisk fordi de bygger opp sin pedagogiske viten i interaksjon med sin egen biografi, sine egne tidligere erfaringer og i forhold til omgivelsene hvor læring skjer.

Ifølge Lauriala har lærerutdanningen som mål å utvikle kritisk drøfting av holdninger lærerstudenter allerede har etablert gjennom egen skolegang, og som kan påvirke dem som lærere. Det er ikke enkelt å forandre skolen fordi mange lærerstudenter kopierer atferd og praksis de har observert og er sosialisert til gjennom egen skolegang. Alle har vært elever og alle har oppfatninger om læring, undervisning og skole. Lærerstudentenes oppfatning av egen profesjon er derfor annerledes sammenlignet med studenter innenfor andre profesjonsstudier. Et mål for lærerutdanningen er derfor å problematisere, dekonstruere og rekonstruere slike erfaringer. Dette er særdeles viktig hvis målet er å skape forandringer i skolen.

Kritisk tilnærming setter den tradisjonelle skolen under lupen og foreslår nye og alternative handlingsmåter. Aksjonsforskning har som mål å forandre lærere fra å være mottakere av kunnskap til å bli deltakere i prosesser der målet er å utvikle kunnskap og praksis. Lauriala påpeker at innovasjoner i skolen også kan starte i klasserommet og spres derfra til

administrasjon og vitenskap. Samarbeid mellom forskere og lærere er likevel viktig for at pedagogisk kunnskap som produseres i klasserommet skal kunne løftes opp på et mer generelt og vitenskapelig nivå.

Lærerutdanningen skal utvikle en undersøkende og forskende holdning til læring. En slik holdning bør være gjennomgående i hele utdanningen, men det er ikke nok å tilby studentene forskningsmetoder og teknikker. Lauriala påpeker at det er viktig å skape et forskende fellesskap mellom lærerstudenter, veiledere og forskere som sammen utvikler pedagogiske prosjekter. Lærerstudentenes forskning skal helst være knyttet til prosjekter, med mål om å integrere teori og praksis, og med mål om å skape en enhetlig studieplan for lærerstudiet. Lauriala kritiserer studier om forskningsmetoder som tar mye tid i lærerutdanningen i Finland, men som ikke bidrar til å utvikle gode lærere hvis disse studiene er løsrevet fra utviklingen av lærerens kompetanse.

Det Lauriala påpeker her er godt forenlig med den internasjonale retningen innen pedagogisk forskning som kalles "Læreren som forsker" (Teacher as Researcher) (Enkenberg 2003). Enkenberg beskriver denne tilnærmingen som et ideal for den nåværende finske lærerutdanningen. Dette paradigmet fokuserer på systematisk og kritisk analyse av lærerstudentens handlinger og refleksjoner. Denne samhandlingen utvikler kunnskap, og settes dermed i sammenheng med et konstruktivistisk læringssyn. (ibid).

2.3 Universitetet utdanner lærere

Den offentlige lærerutdanningen i Finland har siden 1970-tallet vært lagt til universitetene. Den har tre hovedretninger etter følgende organisering:

Førskolelærere har en 3-årig utdanning som ender i en bachelorgrad.

Grunnskolelærer med kompetanse til å undervise til og med 6. årstrinn har en 5-årig utdanning på mastergradsnivå. Denne lærergruppa kalles klasselærere (luokanopettaja). Masteroppgaven skrives innenfor "educational science", hvor det reises problemstillinger med relevans for skole, elever, organisering, didaktikk etc., men det er ikke master innenfor et nærmere angitt skolefag. Datainnsamlingen kan gjennomføres på øvingsskolene eller i feltarbeid på skolene i kommunene for øvrig. Den nærmestliggende tolkning sammenlignet med norsk utdanning er at de finske kandidatene gjennomfører en mastergrad i pedagogikk i løpet av lærerutdanningen. Ved Universitetet i Helsingfors kan klasselærerstudenter ta mastergrad også i utviklingspsykologi i tillegg til pedagogikk.

Lærere på ungdomstrinnet og i videregående skole har utdanning på mastergradsnivå i minst et av undervisningsfagene, og masteroppgaven er avlagt i fag som for eksempel matematikk, finsk, engelsk, IKT. Denne utdanningen har inkludert 60 studiepoeng pedagogikk.

Lærerutdanning tilbys i Finland ved 8 universiteter med til sammen 13 statlige øvingsskoler, inkludert filialer.

Universitetet i Lappland (Rovaniemi) har førskolelærerutdanning og utdanning av lærere i grunnskolen t.o.m. 6 klassetrinn (klasselærere). En øvingsskole er tilknyttet utdanningen.

Universitetet i Uleborg (Oulu) har alle typer lærerutdanninger, og to øvingsskoler er tilknyttet utdanningene hvorav den ene ligger i Kajaani (filial).

Universitetet i Åbo (Turku) utdanner alle typer lærere. To øvingsskoler er tilknyttet utdanningen inkludert en filial i Rauma.

Universitetet i Tammerfors (Tampere) utdanner alle typer lærere, men utdanningen av klasselærere er tilknyttet øvingsskolen i Hämeelinna som er en filial.

Universitetet i Joensuu utdanner alle typer lærere med egen øvingsskole og en filial i Savonlinna.

Universitetet i Jyväskylä utdanner lærere på alle nivå.

Universitetet i Helsingfors (Helsinki) utdanner lærere på alle nivå. Universitetet har to øvingsskoler hvorav den ene er filial og ligger i Viikki.

Åbo Akademi (Turku) har alle typer lærerutdanning og er det eneste universitetet med svenskspråklig utdanning i Finland.

Finland har egne lærerutdanninger innenfor ernæringsfag, formingsfag, utdanning for rådgivere og spesialpedagogikk (Opettajankoulutus, 2020). Det ligger utenfor denne rapporten å drøfte disse utdanningene.

Øvingsskolene er statlig finansiert og universitetet er arbeidsgiver og nærmeste overordnede for de ansatte ved øvingsskolene. Konsekvensen er at alle lærere ved øvingsskolene pr definisjon er øvingslærere. I praksis betyr dette at alle lærerne har øvingslæreroppgaver, at de skal være tilgjengelige og i faglig dialog med studentene – selv om hver studentgruppe får oppnevnt en ny fast øvingslærer for hver praksisperiode.

Øvingsskolene samarbeider med kommunene om størrelsen på skolekretsen, samarbeid med foresatte etc., men er i utgangspunktet selvstendige enheter.

Informantene fortalte at øvingsskolen ønsker å ha fulle klasser og rikelig tilgang på elever. Dette blir gjennomført ved at skolekretsen tilhørende øvingsskolen reguleres opp eller ned i samarbeid med kommunen, alt etter tilgangen på elever. I tillegg kan foresatte søke sine barn til øvingsskolen under forutsetning av at de selv sørger for transport for sine barn til og fra skolen. Våre informanter understreker imidlertid at øvingsskolene ikke er utvalgsskoler som kun rekrutterer elever som har de beste forutsetningene for skolegang.

2.4 Opptaksprosessen

Beskrivelsen av opptaksprosessen er basert på intervjuer, hjemmesidene til Universitetet i Lapland og dokumenter fra Universitetet i Jyväskylä.

2.4.1 Første ledd i opptaksprosessen

I Finland har Universitetet i Jyväskylä ansvar for første steg i opptaksprosessen. Dette universitetet arrangerer en to timers opptaksprøve i mai måned hvert år. Dette er en felles prøve for hele landet. Utdanningskravet er bestått videregående skole som kvalifiserer til å studere ved et universitet. Aktuelle søkere kan møte på nærmeste universitet og framstille seg til prøven. Oppgavene er laget etter multiple choice-prinsippet og bygger på en bok som er lagt ut på Internett til et bestemt tidspunkt om våren. Universitetet i Jyväskylä gjennomfører den første bearbeiding av oppgavene. Etter bearbeiding av prøvene, blir den tredjedelen som gjør det dårligst skilt ut som ikke aktuelle søkere. Deretter sendes søknadene til de respektive universiteter som søkerne har som førstevalg. Resten av opptaksprosessen er overlatt til de enkelte universiteter.

Ved Universitetet i Lapland er det avsatt et visst antall studieplasser for samiskspråklige studenter.

Tabell 1: Søkere til klasselærerutdanning i Finland de siste årene

År	Antall søkere
2005	4671
2006	4239
2007	6066
2008	5513

Denne rapporten omtaler kun utvalgsprosessen til klasselærerstudiet. Nedenfor er utvalgsprosedyren ved Universitetet i Lapland, Rovaniemi nærmere beskrevet. Det understrekes at prosessen kan være noe annerledes ved de andre universitetene.

2.4.2 Det neste leddet i opptaksprosessen ved Universitetet i Lappland

I Rovaniemi innkalles det hvert år ca 250 søkere som alle har dette universitetet som førstevalg. Det neste steget er en *gruppediskusjon*. Gruppene består av 6 søkere og 3 lærere/øvingslærere fra universitetet. Samme dag som diskusjonen skal finne sted har søkerne fått utdelt en avisartikkel, og diskusjonen handler om innholdet i denne artikkelen. Under diskusjonen er lærerne opptatt av å registre deltakelse, evnen til å lytte, kroppsspråk, hjelpsomhet og generell aktivitet. Vår informant sier at det viktigste er diskusjonen i gruppene. Om søkeren bare presenterer stoffet sitt som et foredrag, men ikke er i stand til å skape diskusjon, er ikke dette bra nok for en kommende lærer. Opptaksgruppa fokuserer også på hvor sammenhengende og logisk søkerens presentasjon har vært og bedømmer gruppediskusjonen som viktigere enn det individuelle intervjuet.

Siste del av prosessen er at søkerne skal gjennom et *individuell intervju* fra 10 til 15 minutter. Til intervjuet må søkeren på forhånd ha levert et dokument på ca. én A4-side, hvor de forteller om seg selv og hvorfor de vil bli lærer. Intervjuet tar utgangspunkt i disse opplysningene, hvor de i tillegg er interessert i hvilket syn søkerne har på arbeidet som lærer og hva det ligger i det ”å like barn”. De får også spørsmål om vurdering av egen deltakelse i gruppediskusjonen.

Ved denne prosessen kan søkerne skåre maksimalt 18 poeng. I tillegg kan de skåre 0 til 7 poeng på eksamen fra videregående skole. De poengene fastsettes etter en komplisert modell for samspill mellom type fag og karakter. Til sammen er det altså mulig å skåre 25 poeng. Rent teoretisk er det mulig å komme inn på lærerutdanningen kun på poeng fra opptaksprosessen dersom det er topp skår, altså 18 poeng, men ingen av informantene kunne huske at det har skjedd. De som kan tilbys studieplass må likevel ligge blant den beste 2/3 etter både intervju og gruppediskusjon. Etter denne prosessen gjør involverte lærere en samlet vurdering av all informasjon som er kommet fram og setter opp en prioritert liste over de som skal få tilbud om studieplass.

2.4.3 Antall søkere i Rovaniemi

Tabellen nedenfor viser en oversikt over antall søkere til klasselærerutdanningen ved Universitetet i Lappland. Som det framgår av tabellen, er det kun mellom 20 og 25 % av søkerne med Rovaniemi som førsteprioritet som får studieplass. Dette tallet gjenspeiler langt på vei også situasjonen ved de andre universitetene. Vi kan konkludere med at det er vanskelig å få studieplass ved lærerutdanningene i Finland.

Tabell 2: Søkere til klasselærerutdanning i Rovaniemi

År	Antall søkere	1.prioritet Rovaniemi	Opptak
2006	753	335	64
2007	849	317	64
2008	920	264	64

3.0 Modell for lærerutdanningen i Rovaniemi

I studieplanen for klasselærerstudier ved Universitetet i Lappland defineres målene for utdanningen på følgende måte:

Et særskilt mål med klasselærerutdanningen er at studenten skal sette seg inn i barns og unges utvikling samt i vitenskapelige teorier for oppdragelse og undervisning og hvordan de kan anvendes i det praktiske arbeidet med undervisning og oppdragelse.

Studenten skal videre sette seg inn i læreplanarbeidet for de lavere klassetrinn innenfor grunnskolens 1.-6. klasse, slik at studenten selv aktivt greier å medvirke til en kontinuerlig utvikling av undervisningen.

Studenten skal skaffe seg grunnleggende kunnskap om samfunnets struktur og ulike utdanningssystemer og deres virksomhet for å kunne vurdere og utvikle det pedagogiske tilbudet i samarbeid med andre som deltar i oppdragelsen av barn og unge. Studenten skal skaffe seg grunnlag for å kunne forstå sitt eget arbeidsfellesskap og kunne utvikle dette kontinuerlig.

Studenten skal skaffe seg grunnlag for selvstendig vitenskapelig tenkning for forskningsarbeid, forskning på sitt eget arbeid samt for kritisk vurdering og anvendelse av forskningsresultatene. (Referat oversatt fra Studiehåndbok for lærerutdanning ved Universitetet i Lappland, 2008 – 2010.)

Utdanningen består av 3-årig bachelorgrad + 2-årig mastergrad. I følgende tabell er studiene presentert etter antall studiepoeng som lærerstudentene gjennomfører pr. studieår. Denne presentasjonen er basert på studiehåndbok om klasselærerutdanningen ved Universitetet i Lappland og på de anbefalinger som foreslås i studiehåndboka angående hvilke studieemner studentene helst bør velge de enkelte årene. I praksis er det slik at studentene selv har mulighet til å kombinere sine studier relativt fritt. Enkelte har allerede gjennomført en del av fagene før de begynner i lærerutdanningen, og de kan få godkjenning for disse som en del av lærerutdanningen. Studentene skriver en individuell studieplan før studiestart, og denne revideres under studiet i samarbeid med studieveileder. Tabellen nedenfor kan sees på som eksempel på en individuell plan for en klasselærerstudent. Tallene i høyre kolonne angir studieomfanget mens tallene i parentes i venstre kolonne angir minimum for obligatoriske emner i de flerfaglige studiene.

Tabell 3: Fagfordeling ved lærerutdanningen i Rovaniemi
1. studieår:

Obligatoriske fag	Studiepoeng
Introduksjonsstudier	5
Metodestudier (IKT-kurs)	3
Flerfaglige studier; obligatoriske	29 - 32
Livssyn (3 stp.)	
Historie (4 stp.)	
Visuell kunst (5 stp.)	
Gymnastikk (5 stp.)	
Naturvitenskap (5 stp.)	
Finsk (5 stp.)	
Musikk (5 stp.)	
Pedagogikk	20
Inkludert praksis (3 stp.) og varighet 3 uker	
	60

2. studieår:

Obligatoriske fag	Studiepoeng
Introduksjonsstudier (språkstudier i engelsk)	5
Metodestudier	5
Flerfaglige studier; obligatoriske	15 - 18
Matematikk (5 stp.)	
Håndverk (5 stp.)	
Religion (3 stp.)	
Fysikk og kjemi (2 stp.)	
Engelsk (3 stp.)	
Pedagogikk	25
Inkludert praksis (8 stp.) og varighet 6 uker	
Integrerte studier (førskolepedagogikk, spesialpedagogikk)	10
	60

3. studieår:

Obligatoriske fag	Studiepoeng
Introduksjonsstudier (språkstudier i svensk (3 stp.), kurs i vitenskapelig skriving 2 sp.)	5
Metodestudier (vitenskapsmetode)	2
Flerfaglige studier (valgfrie)	13
Pedagogikk (Inkludert bacheloroppgave, 10 stp.)	15
Valgfag	25
	60

4. studieår:

Obligatoriske fag	Studiepoeng
Introduksjonsstudier	5
Pedagogiske studier Inkludert feltpraksis (6 stp.) og varighet 4 uker	26
Valgfag	29
	60

5. studieår:

Obligatoriske fag	Studiepoeng
Pedagogiske studier Oppgaveseminarer og masteroppgave	40
Praksis (9 stp.) og varighet 5 uker	9
Pedagogiske studier	5
Valgfag	6
	60

3.1 Bachelorstudier

Framstillingen av klasselærerstudiet er basert på Studiehåndbok for Universitetet i Lappland, 2008 – 2010).

Klasselærerstudenter gjennomfører først en bachelorgrad som består av følgende enheter (180 stp):

Språk, metode- og introduksjonsstudier 25 stp.

Pedagogikk 60 stp.

Studier til støtte for lærerens arbeid (= integrerte studier) 10 stp.

Flerfaglige studier 60 stp.

Valgfagstudier 25 stp.

Innholdet i disse studiene blir kommentert i underkapitlene 3.1.1 – 3.1. 4.

3.1.1 Språk-, metode- og introduksjonsstudier

Introduksjonsstudiene kan være felles studier med andre studenter. De kan sammenlignes med Forberedende prøve ved norske universiteter. Introduksjonsstudiene hjelper studentene til å orientere seg mot universitetsstudier. Studentene skriver individuelle studieplaner sammen med lærertutor. Denne planen kan gjennomgås på nytt og eventuelt justeres i løpet av studiet. Introduksjonsstudier består også av orienteringsstudie om til læreryrket med målsetting om å legge grunnlaget for en forskende, ansvarsfull og samarbeidsorientert lærerprofesjonalitet. Språkstudier i denne sammenhengen er studier i muntlig kommunikasjon, vitenskapelig skriving, muntlig og skriftlig engelsk og svensk. Metodestudier inkluderer emnene IKT og innføring i vitenskapelig forskning. De to sistnevnte emnene skal gjennomføres i forbindelse med skriving av bacheloroppgaven.

3.1.2 Pedagogikk

Pedagogikk er det største fagområdet for lærerstudentene. Totalt består 5-årig lærerutdanning av minst 120 studiepoeng pedagogikk, inkludert bachelor - og masteroppgaven. I tillegg til disse poengene er såkalte integrerte studier (10 studiepoeng) også nært beslektete med pedagogikkstudiene. Slike studier består for eksempel av grunnleggende studier i spesialpedagogikk og førskole- og begynneropplæring, som er sammenlignbart med det norske GLSM-kurset. Det er også mulig å fordype seg i flere pedagogiske emner når studentene velger fordypningsemner. Praksis er inkludert i pedagogikkstudiet, men vil bli nærmere omtalt i kapittel 4.1.2.

Pedagogikkstudiene inneholder grunnleggende studier i pedagogikk (25 sp) og påbyggende studier i pedagogikk (35 sp.) inkludert 1. og 2. års veiledet praksis og bacheloroppgaven. Emner som hører med til grunnleggende studier er obligatoriske. I tillegg til pedagogikk er disse utviklingspsykologi, læring og planlegging av undervisning, utdannings sosiologi, samfunn, kultur og innføring i mediepedagogikk.

Påbyggingsstudier i pedagogikk består av obligatoriske og valgfrie emner. Obligatoriske emner er inkludering i skolen og internasjonalisering. Kurset heter ”Kulturidentitet og verdensborgerskap”. Til påbyggingsstudier hører også en del studier i vitenskapelig metode som er aktuelle når studentene skriver sin bacheloroppgave. I tillegg til obligatoriske emner kan lærerstudentene velge mellom valgfrie pedagogiske emner. Grunnleggende og påbyggende studier i pedagogikk gjennomføres i løpet av de tre første studieår.

Bacheloroppgaven skrives i oppgaveseminar og gir grunnlag for å fortsette på masterstudiet. Målet med seminaret er å introdusere skriving av vitenskapelige tekster, svare på problemstillinger og diskutere teoretiske perspektiver i det empiriske materialet (se også kapittel 3.1.1).

3.1.3 Flerfaglige studier

Bachelornivået inneholder såkalte flerfaglige studier, som gir lærerstudentene en grunnleggende innføring i grunnskolens undervisningsfag. De fleste flerfaglige studier er obligatoriske for alle lærerstudenter (47 sp.). En oversikt over de obligatoriske studier finnes i tabell 3. En del flerfaglige studier er valgfrie (13 sp.). Lærerstudentene kan bl.a. velge mellom livssyn og religion. Noen valgfrie emner kan være fordypning i allerede valgte obligatoriske fag, mens andre kan være nye fag.

3.1.4 Fordypningsemner og valgfag

Valgfag (25 sp) som studentene velger under bachelorstudier kan være spesialpedagogikk, førskole- og begynneropplæring (undervisning av 5 – 8 år gamle barn), engelsk, historie, visuell kunst, gymnastikk, naturfag (biologi og geografi¹), matematikk, musikk, samisk, teknisk håndverk eller tekstilhåndverk, religion, finsk (morsmål) og litteratur eller livssyn. I tillegg er det mulig å velge skoler relevante fag som utviklingspsykologi, mediepedagogikk eller kvinneforskning. Noen av fagene, for eksempel fordypning i matematikk, tilbys i samarbeid med Universitetet i Oulu. Samisk er obligatorisk fag for de studenter som har fått

¹ I Finland er det vanlig å se fagene biologi og geografi i sammenheng. De er også koblet sammen som skolefag i lærerutdanninga.

studieplass på lærerutdanning under kvoten for samiske studenter. Populære fag som ofte blir valg av lærerstudentene i Rovaniemi er førskole- og begynneropplæring. Også finsk, gymnastikk og spesialpedagogikk er ifølge våre informanter populære fag blant studentene.

3.2 Masterstudiet

Masterstudiet gjennomføres 4. og 5. studieår som vist i modellen ovenfor. Samlet antall studiepoeng er 120 sp. Obligatoriske emner er introduksjonsstudier 5 sp og pedagogikk 80 sp inkludert masteroppgaven 40 studiepoeng. Den øvrige del av studiet utgjør valgfag og/eller påbygging av flerfaglige studier, til sammen 35 studiepoeng.

Pedagogikk utgjør det største studieemnet i masterstudier, 80 stp. Metodestudier (8 stp.) er enten studier i kvantitativ eller kvalitativ forskningsmetodikk, avhengig av valgt forskningsmetode i masteroppgaven. To obligatoriske pedagogiske emner skal støtte skriving av masteroppgaven og gi faglig orientering om masterstudier. Disse emnene er *Læreplan, vurdering og skoleutvikling* (5 stp.) og *Lærerens personlige og faglige utvikling* (5 stp.), som begge er knyttet til praksis; den første til feltpraksis som studentene gjennomfører i det fjerde studieåret, og den andre er knyttet til fordypningspraksis det femte studieåret.

Skoleadministrasjon (2 stp.) er også et obligatorisk emne i masterstudiet. I tillegg velger studentene et emne på 5 stp. av det tilbudet som enten finnes på det pedagogiske fakultetet eller på de andre fakultetene ved Universitetet i Lappland. Det anbefales at dette emne velges slik at det støtter temavalget i masteroppgaven. Forsknings- og skriveprosessen i forbindelse med masteroppgaven og andre oppgaver har som mål å øke studentenes evne til å reflektere over egen praksis som lærer.

I 2008 ble det levert 58 masteroppgaver ved Universitetet i Lappland. Oppgavene kan skrives individuelt eller parvis. Temaene som lærerstudentene skriver om kan være av pedagogisk eller fagdidaktisk art. I tillegg behandles ofte lærernes eller elevenes oppfatninger av og erfaringer med eller holdninger til skolerelaterte temaer i masteroppgavene. Eksempler på slike oppgaver kan være: *Hvor krevende er klasselærerens arbeid i Lappland basert på lærererfaringer?* eller *Erfaringer og oppfatninger om skole, motivasjon og fremtidsplaner blant elevene på 5. og 6. trinn i grisgrendte strøk*. Lærebokanalyser kan også være et tema for masteroppgavene, for eksempel ble oppgavene i læreboka i matematikk på 1. klasstrinn analysert i en av masteroppgavene i 2008. Samarbeid mellom skole og hjem og spørsmål om oppdragelse er andre aktuelle temaer i masteroppgave. Oppdragelse i muslimske familier var

tema for en av oppgavene som ble levert i 2008. Et område som også blir behandlet i flere oppgaver er lærerstudentenes erfaringer fra praksis eller fra lærerstudier mer generelt.

4.0 Feltarbeid i Rovaniemi

4.1 Øvingsskolen i Rovaniemi

Øvingsskolen i Rovaniemi ble presentert av rektor PhD Eija Valanne ved hjelp av en powerpointpresentasjon (Valanne 2008) i et eget møte. Framstillingen nedenfor bygger på denne presentasjonen, skolens nettsider og et eget presentasjonshefte om skolen.

Skolen er lokalisert nær sentrum av byen, og avstanden til universitetet er ca 5 kilometer. De fleste elevene har gangavstand til skolen. Bygningsmassen er fra 1950- og 60-tallet. Den består av tre bygninger oppført i betong og teglstein og danner en hestesko med en nesten innelukket skolegård. Bygningene er velholdte, skolegården er asfaltert og utearealet er utstyrt med en del lekeapparater. Skolen har felles spisesal, hvor det serveres gratis varm lunsj til elevene hver dag. Mange lærere og studenter spiser også der.

Øvingsskolen har 360 elever fordelt på 18 klasser på klassetrinnene 1 – 6. Elevene er mellom 7 og 12 år gamle. Skolen har totalt 28 lærere inkludert rektor. De fleste er klasselærere, men skolen har også noen faglærere. I tillegg har skolen 6 personer i andre stillinger. Disse er sekretær, IT-personell, assistenter og vaktmester. Til enhver tid er det til stede ca 60 studenter, som er i ulike faser av sin praksis. Studentene har eget pauserom og en del mindre grupperom som de kan benytte.

Øvingsskolen i Rovaniemi legger spesiell vekt på å oppdra elevene til å respektere seg selv, naturen, samfunnet og hverandre. Ytterligere mål er at elevene skal kunne ta initiativ, vise toleranse, lære ferdigheter i samhandling med andre, vise respekt for omgivelsene og respekt for forskjellige kulturer. I tillegg skal elevene ”lære å lære”.

På det faglige området er musikk, miljølære, friluftsliv, gymnastikk og media satt i fokus. Skolen har musikk-klasser som får undervisning i musikk 4 – 5 timer i uka. Elevene begynner i disse klassene på det tredje årstrinnet. Elevene får undervisning på ulike instrumenter, de deltar i kor og har fremføringer ved ulike anledninger.

Miljølære og friluftsliv fokuserer på kunnskaper og erfaringer om natur og naturvern. Aktiviteter i friluftsliv blir mer krevende jo eldre elevene er. De største elevene kan for eksempel delta på en kanotur. Lærerstudenter deltar også på disse turene. Skolen har egne klasser der det fokuseres på fysisk aktivitet. Lærerstudentene har sin praksis innenfor emnet gymnastikk i disse klassene, og det ligger godt til rette for å prøve ut ulike undervisningsmetoder.

Undervisning i media tilbyr flere læringsmiljøer til elevene. De lærer om forskjellige media, lærer å evaluere media og informasjon, og de skal lære å uttrykke seg gjennom flere medier. Universitetet som øvingsskolen hører til, har et eget studium i mediepedagogikk. Øvingsskolens vektlegging må sees i sammenheng med dette studiet.

Klasselærerstudentene er i øvingsskolen tre ganger i løpet av sine studier. Innholdet i praksisen er nærmere omtalt i kapittel 4.1.2. Øvingsskolen informerer studentene om praksisvirksomheten på sine nettsider.

4.1.1 Kompetanse hos øvingslærerne

Minstekravet for å bli lærer i øvingsskolen er 2 års praksis som lærer. I tillegg er det krav om å gjennomføre grunnleggende og påbyggende studier i pedagogikk (60 studiepoeng). Disse studiene er inkludert i klasselærerutdanningen og i faglærerutdanningen som obligatoriske studier i Finland (se kapittel 3.1.2). Dette betyr at det er liten formell forskjell mellom lærere som arbeider i øvingsskolene og lærere som underviser i skolene ellers. Likevel har ofte lærere i øvingsskolene høyere kompetanse enn minstekravet om kravet til formell kompetanse. For eksempel har ca. 15 % av lærerne som arbeider i øvingsskolene lisensiat- eller doktorgrad (Kansanen, Pohjolainen & Ropo 2007: 12.), slik rektor på øvingsskolen i Rovaniemi hadde.

En av informantene fortalte at han hadde vært øvingslærer i mer enn 20 år og flere ganger hadde deltatt på sommerkurs for øvingslærere. I tillegg hadde han for noen år siden tatt et kurs på 7 studiepoeng som handlet om rollen som øvingslærer. En viss intern skoloring er etablert i forbindelse med øvingslærermøtene, hvor det ved enkelte anledninger er engasjert eksterne forelesere som innleder til diskusjon om aktuelle emner for øvingslærere.

En annen informant fra øvingsskolen fortalte at hun tok doktorgrad i spesialpedagogikk høsten 2008. Temaet i avhandlingen er inkludering av elever i grunnskolen. Dette er et eksempel på "læreren som forsker", som er en uttalt målsetting i finsk skole. Det gjenspeiler en forskende holdning til lærerens arbeid, men det betyr ikke at alle må ta doktorgrad.

Øvingsskolene har dessuten et felles nettverk som har som mål å utvikle samarbeid mellom øvingsskoler og øvingslærere (Enorssi). Dette nettverket har utviklet muligheter til spesielt å bruke datateknologi i forbindelse med samarbeidet (Kansanen et. al. 2007: 16, se Enorssi).

Hoveddelen av lærerne, som underviser i grunnskolen, er klasselærere utdannet for undervisning i 1. – 6.klasse. Til en viss grad benyttes faglærere også på dette nivået, men

hovedsakelig i byområder. En av informantene redegjorde for hvordan større skoler benytter faglærere innenfor områdene morsmål, fremmedspråk, musikk og gymnastikk. I eksemplet som ble nevnt, var det 900 elever på de aktuelle klassetrinnene (1. – 6.) og faglærerne hadde hele stillingen sin knyttet til skolen. Ved mindre skoler forekommer det at faglærerne har kombinerte stillinger, hvor en del av lesetiden er lagt til grunnskolen og resten til ungdomsskolen – eventuelt også til videregående skole. Ved øvingsskolen i Rovaniemi hadde en av engelsklærerne en slik kombinert stilling. Konklusjonen er at undervisningen i 1. – 6. klasse blir gjennomført hovedsakelig av klasselærere. Rent unntaksvis benyttes faglærere.

4.1.2 Hvordan integreres praksis i klasselærerutdanningen?

Ved Universitetet i Lappland er praksisplanen i klasselærerutdanningen nylig blitt revidert. Målet er bedre integrering mellom ulike områder i lærerutdanningen. Utdanningen kan virke ”oppsplittet” pga mange små studieenheter som studentene gjennomfører i forskjellige fag. Den reviderte planen prøver også å bøte på problemet ”gapet mellom teori og praksis”. Målsettingen i de nye planene for lærerutdanningene er å utvikle lærere med en profesjonalitet som det er behov for i fremtiden (Lauriala 2008; se også kapittel 1.)

Praksisperiodene er plassert i forskjellige faser i løpet av utdanningen, og har forskjellig innhold. Praksisperiodene er *Introduksjon til praksis*, *Fagdidaktisk praksis*, *Feltpraksis* og *Fordypningspraksis*. (Lauriala 2008.)

I den første praksisperioden, *introduksjon til praksis*, skal lærerstudentene observere klasserommet og elevene i øvingsskolen. Observasjonen fokuserer på klasserommet som elevenes vekst- og utviklingsmiljø fra sosiokulturell og pedagogisk synsvinkel. Den første praksisperioden er knyttet til teoretiske studier i pedagogisk psykologi og utviklingspsykologi. Målet med den første praksisperioden er også at lærerstudentene begynner arbeidet med å bygge opp sin egen læreridentitet gjennom å diskutere forestillinger om og holdninger til undervisning, læring og lærerprofesjonalitet med medstudenter og lærere. Denne undervisningen gjennomføres som *Pedagogisk seminar 1*, som har inntil 16 deltakere og ledes av en pedagogikk lærer. Hovedintensjonen med seminaret er å sette de praktiske erfaringene inn i en teoretisk sammenheng, og seminaret arrangeres før og etter praksisperiodene.

Målet med *fagdidaktisk praksis* er å skaffe seg grunnleggende kunnskaper om undervisning og veiledning av elever innenfor de respektive fag. Praksisen foregår i øvingsskolen. I denne praksisperioden fokuseres det på klasserommet som læringsmiljø fra pedagogisk og didaktisk

synsvinkel. Lærerstudentene skal studere elevenes lærings- og studieprosesser og deres læringsmiljø, de skal beskrive situasjoner og interaksjon i klasserommet. I tillegg skal de også reflektere over egen virksomhet som praktiserende lærere. Målet med fagdidaktisk praksis er å utvikle en forskende holdning til lærerens yrke, lære å bruke diagnostisk relaterte vurderingsmetoder og lære å analysere interaksjon i klasserommet. *Pedagogisk seminar 2* er knyttet til denne praksisperioden, og seminaret er organisert på tilsvarende måte som nevnt ovenfor.

Gjennom *feltpraksis* skal lærerstudentene bli kjent med lærerarbeidet i sin helhet. Praksisen gjennomføres vanligvis i kommunale skoler, men med mulighet for å ta den både i private skoler og i utlandet. Bare unntaksvis er feltpraksisen lagt til øvingsskolen. Temaer som står i fokus både teoretisk og praktisk er læreplaner, ulike vurderingsformer, samarbeid mellom skole og hjem, og deltakelse i eventuelle lokale utviklingsprosjekter. For eksempel er det vanlig å gjøre feltarbeidet til masterstudiet i løpet, av denne praksisen som blant annet omfatter innhenting av data til masteroppgave. Kurset *Læreplan, vurdering og skoleutvikling* (5 stp.) er også knyttet til denne praksisperioden (se kapittel 3.2).

Fordypningspraksis gjennomføres i øvingsskolen og har som mål å utvikle bred pedagogisk og didaktisk kompetanse. I denne praksisen har studentene ansvar for undervisningen hele dager i strekk – ikke bare enkelt- eller dobbelttimer. Evaluering er et viktig innslag i denne perioden. Studentene skal gjennomføre en fagprøve med elevene for eksempel i matematikk. Prøven skal rettes, vurderes og det skal gis tilbakemelding til elevene. Studentenes evaluering teller med i den vurderingen av elevene som blir skrevet ned i elevenes vurderingsbøker to ganger i året. I tillegg skal studentene administrere en egenvurdering som elevene skal gjøre etter en nærmere beskrevet prosedyre. Som ledd i utvikling av egen vurderingskompetanse skal hver student gjøre vurderinger av femelever. Vurderingene presenteres for medstudentene. Vurderingen gjelder elevenes arbeidsferdigheter og medstudenter skal finne ut hvilke elever der dreier seg om. Kurset: *Lærerens personlige og faglige utvikling* (5 stp) kalles for *Pedagogisk seminar 3* (se kapittel 3.2) og er knyttet til denne perioden. Her tas det opp problemstillinger som klasserommet som pedagogisk miljø og arena for oppdragelse og utvikling, elevvurdering, etiske problemstillinger i lærerarbeidet, utvikling av læreridentitet og lærerens videre faglige og personlige utvikling. Målet er å nå en dypere forståelse av helheten i elevenes utviklings og læringsbehov og kunne agere adekvat i forhold til det. Spørsmål omkring lærerens velferd blir også behandlet i dette seminaret. Masteroppgaven kan være del av denne praksisen. Kurset ledes av en professor innen lærerutdanning.

4.2 Intervju med leder for lærerutdanningen og en pedagogikk lærer

Anneli Lauriala er leder for lærerutdanningen og professor i pedagogikk ved Universitetet i Lappland. Outi Kyrö-Ämmälä (PhD i pedagogikk) er lektor i pedagogikk med ansvar for å koordinere pedagogiske studier og praksis i klasselærerutdanningen.

Under intervjuet ble følgende temaer diskutert: innhold i klasselærerutdanningen, nasjonale krav for klasselærerutdanning, profilen på utdanningen i Rovaniemi, organiseringen av praksis i utdanningen, øvingsskolers rolle i lærerutdanning, innovasjon i lærerutdanning, nye krav til læreryrket og evalueringsformer i utdanningen.

Innhold i klasselærerutdanningen er allerede presentert i kapittel 3.0. Under intervjuet ble forholdet mellom generell didaktikk og fagdidaktikk diskutert. Professor Lauriala påpekte at de forskjellige fagene innen lærerutdanning har sin egen didaktikk, men det er behov for først å presentere generell didaktikk og senere integrere de spesifikke fagenes didaktikk i generell didaktikk. Kurset i generell didaktikk er på 5 studiepoeng, og det er et felles emne for alle studenter ved det pedagogiske fakultetet. Problemet med dette er at et slikt kurs må ta hensyn til flere innfallsvinkler enn bare det som er viktig for studenter ved klasselærerutdanningen.

Fagstudier som er inkludert i de flerfaglige studiene er små, men i følge Lauriala og Kyrö-Ämmälä tar de fleste studenter mer enn de obligatoriske studiepoengene i 2 til 3 fag.

Universitetet i Lappland tilbyr fordypningskurs i samarbeid med Universitetet i Oulu og Universitetet i Jyväskylä. I Finland diskuteres den såkalte dobbelkompetanse for lærere det vil si lærere som har kompetanse både som klasselærer og som faglærer. En slik kompetanse er ettertraktet ikke minst i de små skolene i Lappland. Praktiserende lærere deltar ofte på fordypningskurs sammen med klasselærerstudenter. Lauriala påpeker at det å skaffe seg dobbelkompetanse under ordinære klasselærerstudier er en prosess som forlenger studiene unødvendig. En bedre løsning er at lærere som ønsker å skaffe seg slik kompetanse, tar slike studier etter at de har praktisert som lærere noen år.

Klasselærerutdanningen må ta hensyn til den nasjonale læreplanen for grunnskolen. Når den presenterer nye emner, må de få plass i lærerutdanningen. Et eksempel på dette er emnet helselære (terveyskasvatus), som ble presentert som et nytt tema i barneskolen. I Rovaniemi ble dette temaet inkludert i faget biologi. Problemet er at biologi er et lite fagfelt innen de flerfaglige studiene, men likevel må en finne plass til dette nye temaet i tillegg. Enkelte nye fagområder som den nye læreplanen for grunnskolen omtaler er det mulig å tilby som valgfag. For eksempel entreprenørskap og aktivt medborgerskap er viktige i den politiske diskusjonen

om skolen, og det er viktig å finne plass for disse temaene også i lærerutdanningen. Dette er ikke enkelt fordi det betyr at noe annet må vike.

Det eksisterer ikke noen rammeplan for klasselærerutdanningen i Finland, men det finnes nasjonale retningslinjer for hvor mange studiepoeng klasselærere skal ha i sin utdanning på forskjellige fagområder (se kapittel 2.1). Her er det satt noen minimumskrav om antall studiepoeng studentene må ha, men universitetene lager selvstendige planer for utdanningen innen visse rammer. For eksempel må praksis være minimum 17 studiepoeng, men i Rovaniemi er praksis økt til 26 studiepoeng. Ved et annet universitet kan det for eksempel fokuseres mye på metodestudier som er knyttet til skriving av masteroppgaven, mens man i Rovaniemi ønsker å integrere masterstudier mest mulig i profesjonsstudiet for å gjøre masterutdannelsen mer meningsfull for studentene. Lauriala forteller at utdanning på masternivå for klasselærere er bra, men samtidig tar metodekurs og oppgaveskriving mye tid. Derfor er det viktig å få integrert masterstudiet i studentenes praksis. Studentene velger likevel selv hva de vil skrive om slik, at integrering av master er en anbefaling, men ikke et krav.

Universitetene har utviklet forskjellige profiler i lærerutdanningen, og de konkurrerer om studentene. Rovaniemi har to profiler for sine studier. Den første er studiene i inkluderende pedagogikk, som er valgt for å tilpasse utdanningen bedre i skolemønsteret til Lappland med små skoler i et stort område med lavt innbyggertall. Den andre profilen er et tilbud om studier i skoleledelse. Med denne profilen ønsker fakultetet å skaffe flere mannlige studenter til pedagogiske studier, siden menn ofte er interesserte i lederstillinger innen skolen. Bare omlag 25 % av klasselærerstudenter i Rovaniemi er menn.

Praksisplanen ved klasselærerutdanningen i Rovaniemi er nylig blitt revidert (se kapittel 4.1.2). Det nye er såkalt orienterende praksis, som utgjør den første praksisperioden. Tidligere startet studentene med å undervise allerede i første praksisperiode, men det ble for mye fokus på undervisningsemnet, og lærerstudentene var for spente på sin egen rolle. I observasjonspraksisen skal eleven og klasserommet som sosialt fellesskap være i fokus, forteller Anneli Lauriala. Hun sier det slik:

The first change it consists this first practicum we call it orientation practicum. Before it was didactical it was based on subject didactics and starting teaching right away when they come to school they start teaching. We wanted them to have time to observe children and classroom and become acquainted with the classroom life and social psychological issues group dynamics and social relationships in the classroom and also to be acquainted with the children's development. At the moment they make their practicum they do their essays

on classroom interaction and classroom culture. For instance if three students are in the same classroom they do together in collaboration they write an essay about the classroom. Endringene og fornyelsen av praksisplanen krevde mye forhandlinger mellom pedagogene fra universitetet og fagdidaktikerne ved øvingsskolen. Studentrepresentanter har også deltatt på møtene i arbeidet med den nye praksisplanen.

Finland har bevart tradisjonen med øvingsskoler, selv om dette har vært diskutert, sist for ca. tre år siden. Ifølge Lauriala kan det bli et spørsmål om hvem som egentlig leder lærerutdanningen. I en situasjon der pedagogene ved det pedagogiske fakultet ikke primært var interessert i klasselærerutdanningen, tok øvingsskolen og lærere i fagdidaktikk dette ansvaret. Lauriala mener at pedagogene ved universitetet må ta hovedansvar for studiene i lærerutdanningen. Hun sier:

The situation here in Lapland has developed into its own direction. It is very different from some other universities because the ... I don't know what has happened but the educationists are not so interested in teacher education and so the training school and the didactics have actually been in charge of the teacher education. Of course teachers in training school they were very much involved also in the talking to students about the curriculum and the kind issues that should have been taught here in the university. So the development has a kind of given them much of responsibility and they have taken it but now we want to take it back here because of course we want the main subject to be seen and the theory to be taught here and not in the training school.

Øvingsskolens rolle i lærerutdanningen er nært knyttet til spørsmålet om innovasjon i skolen og i lærerutdanningen. Undervisning i øvingsskolene representerer ikke alltid innovativ undervisning. For å kunne prøve ut pedagogiske ideer som studentene blir presentert for i sine teoretiske studier, har praksis en avgjørende rolle. Lauriala påpeker at det som studentene møter i praksis er viktigere for dem enn det som blir presentert i teorien: om studentene ikke møter de innovative ideene som teorien presenterer også i sin praksis, tror de at slike ideer ikke kan brukes i det hele tatt. På pedagogiske seminarer utfordres studentene til å reflektere over egne erfaringer med den hensikt å gjøre studentene kritiske til den tradisjonelle skolen. Uten at studentene møter disse ideene i praksis, er den teoretiske undervisningen nærmest verdiløs. Ifølge henne er det ikke mulig å lære innovasjon utelukkende teoretisk, man må lære om det i felleskap med andre. Hun definerer lærerens kunnskap primært som praktisk kunnskap som skapes gjennom handling. Lærerutdanningens utfordring er å skape praksissituasjoner der de pedagogiske ideene kan prøves ut.

Når studentene velger feltpraksis, kan de selv foreslå skoler hvor de ønsker å praktisere. I slike tilfeller kan ikke det pedagogiske fakultet ha oversikt over om disse feltskolene er

innovative eller tradisjonelle. Outi Kyrö-Ämmälä har som sin oppgave å finne feltskoler i Rovaniemi, og hennes mål er da å finne skoler som deltar i forskningsprosjekter eller som representerer noe nytt. Lærere ved skoler der feltpraksis gjennomføres kan delta på veiledningskurs som universitetet arrangerer. Likevel har ikke universitetet oversikt over kvaliteten på alle skoler som brukes som øvingsskoler.

I Finland, som i flere andre land, slutter en stor andel av lærerne i læreryrket for å gå over til andre yrker (ca. 20 – 30 % ifølge Lauriala). Stress og utbrenthet i læreryrket er kjente fenomen også i Finland. Lauriala og Kyrö-Ämmälä er opptatt av hvordan utdanningen kan hjelpe kommende lærere til å takle utfordringer i yrket og gi dem ferdigheter i å takle problemer de møter i sitt arbeid. Informantene påpeker spesielt at i det framtidige læreryrket er det viktig å fokusere på samarbeid mellom lærerkolleger. Det kan bidra til å bekjempe stress og ensomhet, som ofte preger læreryrket. Det er ikke bare lønn som er avgjørende for at lærere forblir i yrket, men mange oppdager at lærerarbeidet er mye mer komplisert og krevende enn de antok på forhånd. Det å takle store forskjeller mellom elevene i klasserommet og å kunne samarbeide både med foreldre og andre yrkesgrupper som arbeider med barn og unge, er en forutsetning for å lykkes som lærer.

Evalueringen av lærerstudentene skjer etter hvert enkelt kurs og etter hver praksisperiode. I tillegg til skoleeksamener brukes det i Rovaniemi også eksamensformer som forutsetter samarbeid mellom studenter. Dette skjer når studentene skriver rapporter om sine praksisstudier. Pedagogiske portfolio er en ny evalueringsform i Rovaniemi. Målet er at studentene skriver sin pedagogiske portfolio gjennom hele studietiden. Den begynner med studentens minner fra egen skoletid, og utvikles gjennom alle praksisperioder til en formulering av eget pedagogisk ståsted. Pedagogiske portfolioer blir presentert og diskutert i smågrupper. Studentene skriver også pedagogisk logg i forbindelse med sine praksisperioder.

4.3 Intervju med faglærere ved universitetet

Valg av informanter blant faglærerne ble delvis gjort etter våre ønsker og delvis valgt av universitetet. Generelt var vi interesserte i lærernes utdanning, egen praksis, forskningsaktiviteter og ansvar i forhold til praksisopplæringen. Noen av intervjuene foregikk som fokusgrupper innen utvalgte fagområder, mens andre var individuelle intervjuer.

4.3.1 Intervju med faglærer i begynneropplæring

Tuija Turunen har doktorgrad i pedagogikk. Hun har erfaring som klasselærer og ansvar for undervisning av studenter i begynneropplæring i lesing og skriving, som er hennes spesialområde. Hun understreker at de legger stor vekt på dette temaet, og forklarer at de har som filosofi å kombinere ulike metoder i begynneropplæringen. I tillegg benyttes et stort utvalg av konkret materiale. Hun fremholder at det er ingen motsetning mellom syntetiske og analytiske metoder. Det er mer et spørsmål om å finne hensiktsmessige metoder eller kombinasjon av metoder ut fra de analyser som gjøres av en gitt klasse (Turunern 2008).

I den perioden feltarbeidet pågikk var det ingen studenter som hadde praksis innenfor dette, men vi observerte og intervjuet en lærer som hadde første klasse. Læreren hadde i mange år arbeidet med begynneropplæring og behersket det å kunne veksle mellom ulike metoder og tilnæringsmåter i begynneropplæringen. Hennes filosofi var at elevene så snart som mulig må møte tekster som har et innhold de kan forstå og lære å lese innen en rimelig tid. Elevene må få mestringsfølelse. Det øker motivasjonen og gjør elevene nysgjerrige, og det fører til at elevene finner fram til tekster på egen hånd. Samtidig er det svært viktig å ha tålmodighet med de elevene som ikke har lært lesekunsten ennå. I stor grad støtter hun seg til LTG - metoden (lesning på talens grunn), men etter hennes erfaring er den metoden mest effektiv dersom elevene har et visst kjennskap til bokstaver og lyder. Dermed starter hun med en typisk lyderingsmetode for å gi de elevene som ikke kan bokstavene et visst grunnlag. Med andre ord kombinerer hun lesemetoder etter behov ut fra vurderinger hun gjør av den enkelte elev og klassen som helhet. Men som nyutdannet lærer følte hun seg bundet til en metodikk, noe som hun også har observert blant yngre kolleger. Over tid blir man tryggere, og utvikler et større repertoar for å imøtekomme klassens behov, var hennes kommentar.

I den aktuelle klassen kunne halvparten (8 elever) lese før de begynte i første klasse, og det var unikt. Alle hadde deltatt i det frivillige tilbudet til 6-åringene, hvor det også arbeides mye med språk og leseforberedende øvelser som høytlesing, lytting, rim og regler, rytme, kjenne igjen bokstaver og språklyder, etc. En tilleggsutfordring er fortolkning av fagplanen, hvor mange skoler har som mål at de fleste elevene skal ha knekt lesekoden før jul i første klasse. Dette ansees som oppnåelig fordi i førskoletilbudet til 6-åringene, hvor 95 % av elevene deltar, arbeides det en hel del med leseforberedende aktiviteter, og dette legger et godt grunnlag for å starte den formelle leseopplæringen så tidlig som mulig i 1. klasse.

Ikke alle elever knekker lesekoden i løpet av 1. klasse, og i en del tilfeller anbefaler læreren/skolen at elevene tar 1. klasse om igjen. Det argumenteres med at i 2. klasse, og

særlig i 3. klasse, er kravet til leseferdighet så stort at elevene raskt vil sakke akterut. Foreldrene har siste ord i saken, men de lytter ofte til lærerne.

4.3.2 Intervju med faglærer i matematikk

Raimo Kaasila er lektor i matematikkdidaktikk og ansvarlig for matematikkundervisningen ved Universitetet i Lappland. Han har mastergrad i matematikk og doktorgrad i pedagogikk. Han samarbeider med lektor Jorma Leinonen, som underviser i matematikk og andre realfaglige emner. Leinonen deltok ikke i intervjuet.

I intervjuet tok vi opp følgende temaer: fagplanen i matematikk for lærerstudenter ved Universitetet i Lappland (både obligatoriske og valgfrie studier), studentenes praksis i matematikk, lærernes oppgaver i forhold til praksisopplæringen, Kaasilas forskning og hvordan han benyttet resultater av sin forskning i undervisningen av studenter. I tillegg var begynneropplæringen i matematikk i grunnskolen også et tema.

Lærerutdanningen har obligatorisk minimum 5 studiepoeng matematikk. De aller fleste har mer, men for dem som velger kun 5 studiepoeng, er målsettingen å kvalifisere for begynneropplæring i matematikk. Den fagdidaktiske delen er et betydelig innslag i disse obligatoriske studiene. Raimo Kaasila poengterer at det er viktig for lærerstudentene å lære å forstå hvordan elevene tenker, for eksempel hvilke forutfattede eller feilaktige oppfatninger elevene har om matematikk. De obligatoriske kursene heter ”utvikling av matematikkbildet” og ”utvikling av matematisk tenkning”. I studiehåndboka for Universitetet i Lappland heter det at det førstnevnte kurset har som mål å utvikle lærerstudentens selvbylde som matematikkstudent og matematikklærer, å utvikle studentenes oppfatninger om emnet matematikk samt undervisning i og læring av matematikk. Videre skal studentene utvikle forståelse for den sosiale og kulturelle konteksten hvor matematikk læres. (Studiehåndbok for Universitetet i Lappland, 2008 - 2010.)

I intervjuet understreket Kaasila at de i de første obligatoriske kursene underviser ikke lærerstudentene i emner som elevene gjennomgår på videregående skole. Grunnen er at de utdanner lærere for barneskolen. Undervisningsemnene er fordypning i emner som er viktige for å kunne undervise i 1 – 6. klasse. Vanskelige emner på disse trinnene er for eksempel divisjon eller begrepet volum i geometri. Ellers tilbyr de kurs i matematiske aktiviteter (toiminallinen matematiikka), hvor målet er bruk av konkreter og koblingen mellom matematiske læreemner og hverdagslivet. Et annet kurs er matematisk problemløsning.

Lærerstudentene kan ha forskjellig bakgrunn i matematikk. Noen har avanserte kurs i matematikk, men de fleste har generelle kurs i matematikk fra den videregående skole. De studenter som ikke har hatt matematikkeksamen i den nasjonale immatrikulasjonseksamen, må gjennomføre et forberedende kurs i matematikk ved universitetet.

Fagdidaktisk praksis gjennomføres i en vanlig klasse av en gruppe som vanligvis består av 4 studenter (se kapittel 4.1.2). Studentene planlegger undervisningen i felleskap, og faglærer kontrollerer at de har tatt med alle viktige mål for undervisningen. Studentene underviser under den fagdidaktiske praksisen 3-4 timer i matematikk, og en matematikklærer fra universitetet observerer én av disse timene. Også læreren fra øvingsskolen deltar.

Problembasert læring, mapper (portfolio) som dokumenterer undervisningen i matematikk, er viktige redskaper for studenter som deltar i praksis ved lærerutdanningen. Studentene kan også skrive sin masteroppgave om undervisning og/eller læring av matematikk eller andre realfaglige emner. I forbindelse med oppgaveskriving er det vanlig at studentene samler data ved å prøve ut undervisningsopplegg, gjennomføre spørreskjemaundersøkelser eller tester. De studentene som blir veiledet av Kaasila benytter vanligvis kvalitative metoder som intervju eller observasjoner, fordi han bruker disse metodene i sin forskning.

Raimo Kaasila har studert lærerstudentenes forestillinger om og oppfatninger av matematikk i sin doktoravhandling. Hans avhandling (Kaasila 2000) behandler koblingen mellom lærerstudentens matematikkundervisning fra egen skoletid og deres undervisning i matematikk i fagdidaktisk praksis. Hvordan påvirket minnene fra skoletiden og det selvbylte lærerstudentene hadde som elev i matematikk deres oppfatninger av matematikk og deres praksis i faget?

Avhandlingen inneholder matematiske selvbiografier av lærerstudenter. Biografiene presenteres som fem fortellinger som Kaasila har formulert med utgangspunkt i følgende påstander: 1) Det var viktig å være den raskeste til å regne i klassen. 2) Matematikk førte til aha-opplevelser. 3) Jeg klarte meg ved å pugge. 4) Matematikk var kjedelig, og jeg mistet interessen. 5) Jeg falt fra i matematikktimene. Med bakgrunn i de funn Kaasila presenterer mener han det er mulig å anta at minnene fra skolen preger lærerstudenter når det gjelder deres selvbylte i matematikk, deres oppfatning av matematikk som fag og deres oppfatninger av elevenes rolle i matematikkundervisning og undervisningspraksis. Studenter som hadde gjennomført avanserte kurs i matematikk, og som kunne matematikk som fag, hadde likevel problemer med å forstå hvilke vanskeligheter elevene kunne møte. Studenter som selv hadde hatt problemer med matematikk på skolen, kunne lettere forestille seg hvordan elever som

strever med matematikken opplevde undervisningen. Ifølge Kaasila bør studentene lære å ta matematikk i bruk i forhold til elevenes egne erfaringer og i situasjoner i hverdagslivet, men målet ble ikke nådd av alle informantene som deltok i Kaasilas forskning (Kaasila 2000). Tanken bak er at dette skal hjelpe alle elever og spesielt elever som har vansker med matematikken. I undervisningen av lærerstudenter bruker Kaasila disse matematiske selvbiografiene der formålet er at studentene skal finne ut hva som minner mest om deres egen bakgrunn. På denne måten er det mulig å behandle negative minner i matematikkundervisningen fra egen skoletid og bidra til å endre et negativt selvbilde i forhold til matematikk. Denne måten å arbeide på fungerer ifølge Kaasila som ”litteraturterapi”. Han påpekte at lærerstudenter som ikke selv har vært flinke i matematikk likevel kan fungere som lærere i faget fordi de lettere kan forstå de problemer som svake elever kan ha.

Kaasila har også deltatt i et forskningsprosjekt sammen med universitetene i Helsinki og Turku der 269 lærerstudenter var informanter. Både kvalitative og kvantitative metoder ble brukt i denne undersøkelsen. 21 studenter fungerte som såkalte nøkkelinformanter, og de ble intervjuet og observert. Denne undersøkelsen fokuserte på lærerstudentenes opplevelse av matematikk og hvordan deres holdninger har endret seg i løpet av metodekurset i matematikk. Resultatene viser at studentene har behov for å bearbeide egne opplevelser og engstelige holdninger til matematikk (Kaasila et. al 2008).

Gjeldende nasjonal læreplan i Finland legger til grunn et klart konstruktivistisk læringssyn, ”... lärandet som en individuell och social process under vilken kunskaper och färdigheter byggs upp...” (Utbildningsstyrelsen, 2004, kapittel 3.1, s. 4.) Dette er universelle prinsipper som gjelder alle klassetrinn, og en tolkning er at algoritmene skal utledes og formuleres i matematiske setninger på grunnlag av et problem som skal belyses. Dette må sies å være prinsipper i beste konstruktivistiske tradisjon, men samtidig er planen nokså detaljert. Dette kan virke begrensende i den pedagogiske planleggingen, men lærerne føler likevel stor frihet i valg av tilnæringsmåter.

Kaasila er også opptatt av begynneropplæringen i matematikk, og henviser til undervisningsplanen for grunnskolen. Planen for 1. og 2. klasse inneholder de viktigste matematiske områdene som tall- og regneoperasjoner, algebra, geometri, måleenheter og informasjonsformidling. Til dette siste nevnes for eksempel at elevene skal lære å lese enkle tabeller og diagrammer. Formålet med en slik tilnærming er at elevene blir kjent med viktige begreper på et tidlig tidspunkt og kan forbinde noe konkret med dem. I læreplanen påpekes også viktigheten av å knytte matematikkundervisning til konkrete problemer i hverdagen:

”Läraren bör effektivt utnyttja problem ur vardagen som kan lösas med hjälp av matematisk tänkande eller matematiska metoder.” (Utbildningsstyrelsen, 2004, kapittel 7.6.)

Konsekvensen er at elevene bygger viktige forutsetninger for videre læring. Kaasila presiserer i sin tolkning av planen at begynneropplæringen må handle om grunnleggende ferdigheter. I første klasse har elevene 3 – 4 timer matematikk pr. uke, og starten dreier seg i første rekke om å etablere kunnskaper om tallrekken. De tre første månedene arbeider elevene med tall opp til 10. De bruker mye ”manipulative metoder”, som handler om å bruke konkrete, telle tallrekken forlengs og baklengs, legge til og trekke fra tall, hoppe over tall og bli kjent med partall og oddetall. Parallelt med dette arbeider elevene med tallordene for å bli kjent med begrepene. Relasjonen mellom ordform, symbolform og billedform er viktig, og målet er at elevene skal oppdage likheter og parallell betydning selv om representasjonsformen er forskjellig. Filosofien bak er at det er lettere å forstå et emne dersom det kan identifiseres gjennom mange representasjonsformer. Dette er også en måte å ivareta prinsippet om å ”matematisere” problemer omkring oss på. I finske læreverker i matematikk møter elevene ganske raskt tekstoppaver der de skal uttrykke innholdet i en matematisk setning eller tese. Dette er krevende oppgaver, som elevene skal bli kjent med helt fra starten av.

På spørsmål om fordypningsstudier i matematikk sier Kaasila at de samarbeider med universitetet i Oulu. Her er det mulig å studere 25 + 35 studiepoeng påbygning i matematikk og kan ende opp med såkalt dobbelkompetanse, som kvalifiserer for undervisning både i 1. – 6. klasse og på ungdomstrinnet. Fordypningsstudier i matematikk innebærer også at studentene skal produsere eget undervisningsmaterieell som skal prøves ut i klassen (Studiehåndbok for Universitetet i Lappland 2008 – 2010).

4.3.3 Intervju med to faglærere i gymnastikk²

Intervjuet ble gjennomført med to lektorer i gymnastikk, Ari Kunnari og Mikko Pehkonen. Ari Kunnari har lisensiatgrad i pedagogikk. Han har opprinnelig klasselærerutdanning og tok senere utdanning som gymnastikklærer (liikunnanopettaja). Han har kompetanse til å undervise i grunnskolen og i videregående skole. Han har arbeidet 10 år i skolen, og har vært universitetslektor i 12 år.

Mikko Pehkonen har doktorgrad i gymnastikk (liikuntatieteiden tohtori) fra Universitetet i Jyväskylä. Hans avhandling handler om læring og undervisning i motoriske ferdigheter i gymnastikkundervisning i grunnskolen. Han har også klasselærerutdanning. Før han ble lektor

² Vi benytter begrepet gymnastikk som er den svenske oversettelsen. På norsk dekker det begrepene kroppsøving og fysisk fostring.

i Rovaniemi, arbeidet han som øvingslærer i Jyväskylä i fire år, noe som er hans eneste arbeidserfaring fra skolen.

I intervjuet ble følgende temaer diskutert: kompetansekravene til lektorer ved klasselærerutdanning, undervisningsemnet gymnastikk, evaluering av studenter, hvilke oppgaver informantene hadde i forhold til praksis og hvilke forskningsoppgaver de deltok i. Fagets plass i grunnskolen ble også diskutert.

Ifølge informantene ble det tidligere stilt krav om to års erfaring fra skolen for dem som ble ansatt i lektorstilling i lærerutdanningen ved universitetet. Om man ikke hadde denne arbeidserfaringen, ble man ikke tilsatt, selv om søkeren hadde doktorgrad. Kompetansekravet for å bli tilsatt i lektorstilling ved universitet er lisensiateksamen (en eksamen mellom mastergrad og doktorgrad), gode ferdigheter i undervisning og praktisk erfaring.³ Det er vanlig å kreve at lektorer ved lærerutdanningen også har praktisk erfaring.

Gymnastikk er et obligatorisk emne i klasselærerutdanningen. Antall obligatoriske studiepoeng er 5, og faget hører til flerfaglige studier som studentene skal gjennomføre det første studieåret (se tabell 3). I tillegg til de obligatoriske poengene kan studentene velge 3 poeng i dette emnet det første studieåret. I det tredje studieåret kan studentene velge gymnastikk som valgfag og ta 25 studiepoeng i faget. I 2008/09 var det 21 av ca. 60 studenter som hadde valgt gymnastikk som sitt fordypningsfag. Vanligvis er det mellom 15 og 25 studenter hvert år som velger dette faget. Det er ingen opptaksprøve i form av testing av fysiske ferdigheter til fordypningsstudiet, men studentene blir orientert om hvilke øvelser som inngår i studiet og hva de skal kunne mestre.

Fagplanen i gymnastikk fokuserer på ulike fysiske aktiviteter som praktiseres i skolen. Faget har ingen mål om å utvikle toppidrettsutøvere, men det er viktig at studentene skaffer seg grunnleggende ferdigheter i ulike idrettsgrener. I løpet av 5-studiepoengs obligatoriske kurs deltar studentene i flere idrettsgrener: ski, orientering, gymnastikk, friidrett, skøyter, forskjellige ballspill og svømming. Av de 5 obligatoriske studiepoengene utgjør fagdidaktikk ett poeng. Fagdidaktikk er likevel ikke en separat enhet, men inkludert i undervisningen i de forskjellige idretter. Undervisningen av studenter består av både fysisk aktivitet og fagdidaktikk der man gir veiledning i hvordan det undervises i gymnastikk. I fordypningsstudiet undervises det i teoretiske temaer som fysiologi og anatomi i tillegg til

³ Kompetansekravene for undervisningspersonalet ved universiteter og høyskoler er definert i forskrift (309/1993). Universitet eller høyskole kan selv bestemme om de krever praktisk yrkeserfaring ved tilsetninger etter en tilleggsparagraf til denne forskriften i 2000 (1217/2000 § 3).

didaktikk i gymnastikk og didaktikk i de forskjellige idrettsgrenene. Fagdidaktikk i gymnastikk for elever med spesielle behov er også et tema innen fordypningsstudier. Naturen rundt Rovaniemi er et viktig element i idrettsutdanningen, der det ligger godt til rette for å utøve for eksempel skiidrett og orientering, som er viktige idretter i nærmiljøet og i Lappland som helhet.

Studentene bli evaluert med skriftlig prøve etter hvert kurs. Muntlige eksamener brukes vanligvis ikke. I tillegg til de teoretiske kunnskapene evalueres også studentenes ferdigheter ved observasjon. Teoridelen veier 60 % i sluttevalueringen. Lærerne kan etter eget ønske også bruke tester underveis i studiet. Under fordypningsstudiet har studentene feltpraksis, som betyr at de er i praksis ved en annen skole enn øvingsskolen. Her skal de blant annet observere elever og andre studenter, og de skal lage en skriftlig oppgave.

Det er vanlig å gi 13 timer undervisning per studiepoeng. Faglærere ved universitetet følger også studentene i praksis. ”Orienterende praksis” det første studieåret inneholder ikke undervisning, men kun observasjon av elever (se kapittel 4.1.2.). I den obligatoriske delen på 5 studiepoeng skal studentene delta i didaktiske undervisningsforsøk ved øvingsskolen. Dette er spesielt for faget gymnastikk. Faglærerne har fått gjennomslag for at det er nødvendig at alle studenter må ha praksis i faget for å undervise i gymnastikk. De mener at observasjonspraksis ikke er nok.

Studentene som velger fordypningsstudier i gymnastikk deltar også på turer som øvingsskolen arrangerer for elevene (se kapittel 4.1.). På denne måten er fagstudiene på universitetet involvert i øvingsskolens virksomhet. Faglærerne kommenterte at etter øvingsskolens mening er fagets deltakelse i skolens virksomhet et eksempel også for andre fagområder innen lærerutdanningen ved universitetet. Mange fag har kontakt med øvingsskolen kun i forbindelse med praksis.

Faglærere i gymnastikk deltar i et forskningsprosjekt der man sammenligner fagplaner i øvingsskolen med fagplaner i andre skoler i Rovaniemi. Mikko Pehkonen deltar også i et prosjekt som studerer langtidsvirkning av fysisk aktivitet i skolen. De undersøker fysisk aktivitet i voksen alder hos de samme informantene som de hadde i skolen. I sin doktorgrad undersøkte Pehkonen skoler der elevene deltok i fysisk aktivitet i løpet av skoledagen, mens i kontrollskolene hadde man ikke lignende virksomhet. Disse undersøkelsene ble gjort på midten av 1980-tallet. 20 år etter ble tidligere elever, som nå er 35 år gamle, spurt om fysiske aktiviteter på skolen fortsatt hadde betydning for dem som voksne.

Faglærerne er bevisst det forhold at elevene i grunnskolen beveger seg stadig mindre og er i dårlig fysisk form. De refererer til nye dokumenter fra utdanningsministeriet og direktoratet om at praktiske fag skal få større plass i skolen, og slik de tolker det, gjelder det også fysisk aktivitet og at dette skal flettes inn i framtidige fagplaner. Fysisk aktivitet i skolen er bare 2 timer i uka, og ofte er dette en dobbelttime – dermed er det begrenset hva skolen kan gjøre for å utvikle den fysiske formen hos elevene.

4.4 Lærerstudenter i praksisopplæring

I prosjektet deltok to studenter fra Høgskolen i Finnmark. Disse studentene intervjuet 4 finske studenter, som alle var inne i sin 4. praksisperiode, som også kalles ”fordypningspraksis” (se Kap 4.1.2). De finske studentene hadde tatt utgangspunkt i årsplanen for klassen og emneplanen for den aktuelle perioden i året. Ut fra dette laget de en plan for undervisningen for hele praksisperioden på 4 uker. Her tok de i bruk didaktiske modeller som var gjennomgått sammen med øvingslærer ved tidligere praksisperioder. Innenfor disse rammene følte de stor frihet i planleggingen mht. metode, bruk av utstyr og materiell, tidsbruk etc.

I tillegg til intervjuene observerte de norske deltakerne studentene i praksis. I observasjonsperioden vekslet de finske studentene med å administrere undervisningen, og oppgavene var fordelt slik at den ene observerte den andres undervisning. Bortsett fra observasjonspraksis synes dette å være en mal praksisen ble gjennomført etter, men med justering etter de krav som gjelder for ulike praksisperioder. I fordypningspraksisen forventes det at studentene arbeider mer selvstendig.

De følgende underkapitelene bygger på observasjoner av studenter i praksis der øvingslærerne også var til stede. De klasser som ble observert var valgt delvis etter ønske fra oss og delvis valgt ut av øvingsskolen.

4.4.1 Matematikkundervisning

I feltarbeidet observerte vi undervisning i en matematikktime i 4. klasse. En student hadde planlagt og gjennomførte timen, en student og øvingslærer observerte. Klassen hadde 22 elever, som alle stod ved pulten da timen begynte til de fikk beskjed om å sette seg. Elevene satt på rekker etter hverandre med kateter og tavle foran. Rommet var ellers godt utstyrt med hyller, bøker, illustrasjonsmateriell på veggene og en håndvask. En elev forlot klassen ganske umiddelbart for å få spesialundervisning. Studenten startet timen med å dele ut en prøve fra tidligere, som handlet om gangetabellen. Deretter spurte hun om lekser, og det viste seg at

ikke alle elevene var klar over hva de hadde i lekse. En del tid gikk med til å diskutere dette med klassen, og læreren ville ha klarlagt hvor mange dette gjaldt, og det ble vist ved håndsopprekking. Neste punkt på ”dagsorden” var at leksen ble gjennomgått ved at en elev leste oppgaven, som for øvrig var en tekstoppgave, høyt for klassen. Ut fra den introduksjonen arbeidet elevene individuelt med å løse problemet, og til slutt ble løsningen presentert på tavla av to elever. Studenten diskuterte deretter om oppgaven var riktig løst. Timen fortsatte med at elevene arbeidet individuelt med oppgaver, som enten var skrevet på tavla eller henvist til i læreboka. Studentene og øvingslærer gikk omkring i klassen og observerte elevenes arbeid. Den faglige delen av timen ble avsluttet med en diskusjon om når disse oppgavene skulle være ferdige. Dette var siste timen før matpausen, og elevene stod i kø for å vaske hendene før de gikk til spisesalen og fikk varm lunsj.

Ut fra observasjonene i matematikktimen må det konkluderes med at undervisningen foregikk på en forholdsvis tradisjonell måte med leksehøring, oppgaveløsning og nye lekser. Studenten hadde planlagt timen ut fra nasjonal og lokal plan, og synes å ha valgt en sikker og velprøvd metode. Hennes innledning til diskusjon om alternative løsninger på oppgaven appellerte til elevenes fantasi og utforskertrang. Dette må sies å være i samsvar med intensjonene i den nasjonale planen i matematikk, hvor det blant annet heter at: ”Undervisningen skall utveckla ett kreativt och exakt tänkande hos eleven och skall lära eleven att hitta och matematisera problem och söka lösningar på dem” (Utbildningsstyrelsen, 2004, kapittel 7.56.) Det må likevel sies at i læreboka som klassen brukte gikk de fleste oppgavene ut på å løse allerede oppsatte stykker. Det kan synes som om strategien var å overlære eller drille inn en teknisk oppgaveløsning og kombinere dette med en mer kreativ arbeidsmetode.

Vi ble gjort kjent med en lærebokserie i matematikk som hadde to varianter for hvert klassetrinn: en normal utgave og en lettere utgave. Den lettere utgaven hadde færre tekststykker og var nok mer preget av overlæring, trening og atter trening.

Vi observerte også en matematikktime i 6. klasse. Der var to klasser slått sammen og ble etterpå delt i to ulike nivågrupper. De hadde ulik progresjon, men ble vurdert etter samme fagplan. Første del av timen var hoderegning. Læreren stilte spørsmål og gav oppgaver som elevene skulle løse ved hjelp av hoderegning. Andre del av timen var tradisjonell oppgaveløsning.

4.4.2 Gymnastikk

I feltarbeidet observerte vi en gymnastikktine i 5. klasse, hvor to studenter hadde ansvar for undervisningen. På dagsorden sto det orientering, og de skulle vært ute i terrenget, men pga. dårlig vær måtte det avlyses. Som plan B hadde de et opplegg i gymsalen, som gikk ut på at de plasserte forskjellige gjenstander omkring i hele salen. Oppgaven til elevene var å tegne kart over gymsalen, hvor gjenstandene ble benevnt ved navn og plassert i riktig avstand, vinkel og himmelretning i forhold til hverandre. De gikk altså den omvendte vegen og utviklet selv det verktøyet som er avgjørende for å kunne orientere i terrenget. Elevene syntes å like oppgaven, og mange elever mestret kravene de ble stilt overfor.

Det ble for øvrig understreket at orientering som tema settes på dagsorden allerede fra 1. klasse, og kompass tas i bruk fra 5. klasse. Det syntes som det ligger til grunn ideologiske tanker bak som handler om kunne være selvhjelpen, kunne berge seg og overleve i det tøffe terrenget i nordområdene, og at dette ansees som god allmennkunnskap.

4.4.3 Sløyd og tekstilforming

I Finland kan elevene velge om de vil ha sløyd eller tekstilforming. Observasjoner fra en sløydtid i 3. klasse viste at noen få jenter hadde sløyd, men det var en solid overvekt av gutter. Ingen gutter hadde valgt tekstilforming. Skolen har en velutstyrt sløydsal med avanserte maskiner og god tilgang på materialer. Elevene arbeidet selvstendig og med stor innlevelse. Lærerne hadde en typisk veilederrolle, hvor de gikk rundt og stilte spørsmål og kunne komme med hint og antydninger til løsning av problemet, men utgangspunktet var at elevene skulle finne løsningen selv. Som det framgår av bildet nedenfor, var det ganske avanserte arbeider elevene gjennomførte.

4.4.4 Integrert morsmål og miljø- og naturkunnskap (ympäristöoppi)

Vi fulgte to lærerstudenter som underviste 2. klasse i integrert morsmål og miljø- og naturkunnskap. Klasselærer Satu Kumpulainen og spesiallærer Suvi Lakkala var også til stede i klassen. Elever med spesielle behov deltok i undervisningen og den ene av studentene hadde spesielt ansvar for disse elevene. Målet var at studentene skulle lære å arbeide sammen i klasserommet i forskjellige roller.

I denne timen var lesing og skriving i finsk integrert i miljø- og naturkunnskap. Sistnevnte emne er sammensatt av biologi, geografi, fysikk, kjemi og helselære. Etter læreplanen er

målet med faget at elevene skal lære seg å forstå naturen og kulturmiljøet, seg selv og andre, ulikheter mellom mennesker og helse og sykdom. (Utbildningsstyrelsen 2004).

Temaet for undervisningstimen var menneskekroppen: skjelett, muskulatur og pusteorganer. Det var 16 elever i klassen. Lærerstudentene hadde på forhånd skrevet spørsmål på papirlapper til elevene, og elevene skulle finne svar på spørsmålene i grupper. Spørsmålene kunne lyde for eksempel slik: Hvilke oppgaver har muskulaturen? Elevene skrev svarene på papirlapper, og de kunne henge lappene på veggen etter at de hadde vist dem til læreren, som blant annet rettet og kommenterte rettskrivingen i tekstene. På veggen hadde lærerne på forhånd satt opp overskrifter, og elevene hadde som oppgave å feste lappen under den rette overskriften.

Elevene var delt i tre forskjellige nivåer. Elevene i noen grupper hadde fått utlevert flere lærebøker, og de skulle selv finne svar på spørsmålene. Noen av elevene fikk utlevert et ark der de kunne finne svarene. Enkelte elever trengte lærerens hjelp til å finne svarene. Mens andre elever jobbet selvstendig, hadde de to lærerstudentene tid til å hjelpe dem som trengte det mest.

Når elevene var ferdige med å feste lappene på veggen, ble disse lest. Det ble også diskutert om lappene hadde havnet under riktige overskrifter. En av elevene hadde skrevet sitt svar i diktform, og var stolt da han fikk lese diktet sitt. Elevene fikk som oppgave å lese alle svarene etter hvert som de fikk ledig tid.

4.5 Studentveiledning

I feltarbeidet observerte vi tre ulike veiledningssekvenser i henholdsvis morsmål-, miljø og naturkunnskap, matematikk og gymnastikk. I tillegg observerte vi studenter og øvingslærer i planlegging av matematikkundervisning i 2. klasse. Til stede ved veiledningene var øvingslærere og studenter. Ved en anledning deltok også en matematikklærer fra universitetet.

Alle veiledningssekvensene vi observerte foregikk seinere samme dag som undervisningen ble gjennomført. I samtalen fikk studenten som hadde gjennomført timen ordet først og ble oppmuntret til å reflektere over undervisningen hun hadde gjennomført. Studenten startet med å gjengi hendelsesforløpet, og kommenterte det som hadde skjedd underveis. Det handlet om elevenes atferd, undervisningen og kontakten med klassen. Øvingslæreren/-lærerne hadde som første punkt å kommentere det som var positivt i undervisningen. Deretter utfordret de studenten til å redegjøre for observasjoner de hadde gjort i løpet av timen, i hvilken grad de hadde nådd både faglige og sosiale mål og spørsmål vedrørende organisering av

undervisningen. Studenter som eventuelt hadde observatørrolle ble også utfordret til å kommentere undervisningen. I den påfølgende diskusjonen mellom studenter og øvingslærere var spørsmål vedrørende metode tatt opp. Et eksempel på metodediskusjon er fra veiledning i forbindelse med en matematikktime, hvor lekser for en hel uke ble diskutert. Konkret går det ut på å gi lekser for en hel uke, og det er valgfritt for elevene når de skal gjøre oppgavene. Øvingslærers poeng er at dette er en utmerket metode for noen elever, men en del elever gjør aldri oppgavene til rett tid. Hans poeng er at det er viktig å kontrollere elevenes arbeid hele uka og ikke vente til siste dagen. Slik vi tolket det, var øvingslæreren raskt ute med å gi direkte råd, men ikke fordi det var ”rett metode”, men for å sette problematikken på spissen og stimulere til en diskusjon.

Vi ble fortalt at veiledningen fra øvingsskolen er lagt opp med en bestemt progresjon. I de første praksisperiodene er *førveiledning* i fokus. I fjerde praksisperiode, som er fordypningspraksis, er det i utgangspunktet lagt opp til kun *etterveiledning*, men det gis førveiledning ved behov. Etterveiledningen innebærer ordinære kommentarer til undervisningen generelt. I tillegg kan studenten be om såkalt ”fokusert feedback”, som innebærer at studenten vil ha reaksjoner på en eller flere av åtte delområder, som er: didaktiske kunnskaper, kommunikasjon, skape relasjoner, motivering, sosial orden, ferdigheter i planlegging, holdninger til lærerrollen og arbeidsmetoder. Denne formen for veiledning foregår i slutten av praksisperioden og forutsetter at studenten arbeider selvstendig. Som nevnt observerte vi også en førveiledning, som gjaldt planlegging av en matematikktime i 2. klasse som også hadde elever med spesielle behov. Veilederne la opp til først å klargjøre hvilke mål de hadde for timen, hvilke konkrete problemer elevene hadde, hvordan elevene skulle arbeide med tieroverganger og bruk av hjelpemidler. Når det gjaldt elevenes problemer ble det spesielt nevnt speilvendning av bokstaver, som er et ganske vanlig fenomen, og hvilke utslag det kan gi i matematikk.

Øvingslærer fortalte at i denne praksisen er studentene kommet ganske langt i studiet, og de forventer at studentene tar en selvstendig rolle i planlegging og gjennomføring av praksis. Slik vi observerte veiledningen, var det en utpreget kollegial tone mellom veileder og studenter. Det medførte at studentene var avslappede og engasjerte og lyttet aktivt til veileder. Vi opplevde veiledningen som en diskusjon mellom likeverdige parter, der alle deltok.

5.0 Oppsummering av finsk klasselærerutdanning

Etter at klasselærerutdanningen ble femårig i Finland ender kandidatene opp med en mastergrad i pedagogikk. I tillegg har de et bredt spekter av fag og emner – såkalte flerfaglige studier – som alle er del av grunnskolens undervisningstilbud. Ved universitetet i Lapland er flere av fagemnene helt nede i 2 - 5 studiepoeng, hvor innholdet i stor grad er fagdidaktikk. Andre fag kan være fordypningsfag, opp til 60 studiepoeng. Fordi klasselærerne skal undervise i de fleste fag til og med 6. klasse, kreves det en basis i alle fag og emner som grunnskolen tilbyr. Det er diskusjon i Finland om dette er tilstrekkelig faglig nivå for undervisning i grunnskolens 1. – 6. klasse. Vi kommer tilbake til denne diskusjonen i kapittel 10.

Praksis i klasselærerutdanningen gjennomføres hovedsakelig ved statlige øvingsskoler. På øvingsskolen er alle lærerne i prinsippet øvingslærere og veiledere, og hele skolen er øvingsarena. I tillegg har studentene en av praksisperiodene, som også kalles feltpraksis, i kommunale skoler.

Masteroppgaven er en del av pedagogikkfaget, og eksempler fra oppgaver levert i Rovaniemi de siste årene viser at fordypningstemaene ofte handler om forhold som ligger omkring skolen og studentene, og synes i stor grad å fordype seg i elevens totalsituasjon.

6.0 Allmennlærerutdanning i Norge

I det følgende skal vi konsentrere oss om den fireårige allmennlærerutdanningen som gir kompetanse til undervisning i grunnskolen på alle årstrinn. Denne utdanningen er mest sammenlignbar med den finske "klasselærerutdanningen" som gir kompetanse til undervisning på 1. til 6. klassetrinn. Stortingsmelding nr 11 og planen for nye grunnskolelærerutdanninger i Norge, som ble vedtatt i Stortinget i 2009, kommer vi tilbake til i kapittel 11.

6.1 Styringsdokumenter

Dagens lærerutdanning er hjemlet i Lov om universiteter og høyskoler av 1995, kapittel 10, paragraf 54, med senere endringer av 1999. Loven avløste Lov om lærerutdanning fra 1973.

Lovverket har gjennom tidene vært fulgt opp med forskrifter og rammeplaner, og gjeldende rammeplan er utviklet med noen års mellomrom: "Rammeplan for 4-årig Allmennlærerutdanning" av 1992/94, Midlertidig rammeplan av 1998 og "Rammeplan for Allmennlærerutdanninga" av 2003. Det siste vesentlige dokumentet om norsk lærerutdanning er St. meld. nr. 11 (2008-09) *Læreren Rollen og utdanningen*, som omhandler ny lærerutdanning fra 2010. Dette dokumentet tas opp i kapittel 10 (se også kapittel 1.2 ovenfor).

Planene ovenfor danner grunnlaget for lokale studieplaner ved de enkelte utdanningsinstitusjoner. Utformingen av lærerutdanningen skjer dermed på tre nivåer: Storting, departement og den enkelte utdanningsinstitusjon.

Både i forarbeider og planverk fremheves det at lærere skal være gode modeller og dermed også har et oppdragermandat. Samtidig vet vi at lærerutdanningen er den eneste høgere utdanning i Norge som er hjemlet i en egen paragraf i Universitets- og høyskoleloven. Det er altså fra myndighetenes side en mer omfattende styring av lærerutdanningen enn av noen andre utdanninger. Dette understreker hvor viktig den er.

Noe av det som understrekes i disse grunnlagsdokumentene er at læreren er den enkeltfaktoren i skolen som har størst betydning for elevenes læring og utvikling. Videre påpekes det at i tråd med utviklingen ellers i samfunnet er det behov for utvikling av en ny lærerrolle, nye arbeidsmetoder, faglig kompetente lærere, skole – hjem samarbeid og kollegiale samarbeidsevner. Det påpekes også økende kontakt over landegrensene, internasjonalisering og at stadig flere kulturer blir representert i det norske samfunnet. I flere av utredningene oppmuntres det til samarbeid med utdanningsinstitusjoner i utlandet, hvor det

blant annet skal være mulig å ta deler av norsk lærerutdanning. Alt dette må betraktes i et globaliseringsperspektiv.

6.2 Paradigmer i norsk lærerutdanning

I norsk lærerutdannings nære historie er det mulig å identifisere teoretiske paradigmer som referanse for så vel teoretisk som praktisk opplæring.

1. *Behavioristisk* tilnærming er kanskje den tydeligste og som i sin ytterste og mest utrerte konsekvens resulterte i mål/middelpedagogikken. Samtidig var bildet ganske sammensatt ved at Lov om forsøk i skolen, som ble vedtatt i 1954, åpnet for å fravike gjeldende planer. Det ble gjort forsøk med niårig grunnskole, sammenholdte klasser og alternative former for organisering. Både grunnskoleloven av 1969 om en felles niårig enhetsskole og Mønsterplanen av 1974 må ifølge Gustav Karlsen (2003) sees på bakgrunn av den forsøksvirksomheten som hadde foregått. I lærerutdanningen ble det satt i gang treårige forsøkslinjer ved enkelte lærerskoler, og da Lov om lærerutdanning kom i 1973, åpnet den for at studentene kunne velge studieemner og forme egne studieopplegg innenfor gitte rammer. Loven fanget opp mye av det som hadde foregått i forsøksperioden, mener Karlsen (ibid.). Utdanningsinstitusjonene fikk relativt sett større frihet, noe som åpnet for alternative teoretiske og filosofiske forståelsesformer i lærerutdanningen.
2. *Kognitiv* teoribygging, hvor barns intellektuelle utvikling står i fokus, kom med stor tyngde inn i pensumbøker i pedagogiske studier på 1970-tallet. Reformene i lærerutdanningen la grunnlaget for denne teoretiske nyorienteringen.
3. *Kritisk pedagogikk* er et begrep som brukes med ulike betydninger. I denne sammenhengen skal det fokuseres på kritisk i betydningen å stille spørsmål om interessekonflikter i skolen, i samfunnet og mellom kulturer og subkulturer. Det handler også om maktstrukturer av formell og uformell art både i samfunnet og i skolehierarkiet. Skolens samfunnsmandat blir ofte framstilt med stor grad av konsensus, men kritisk tenkning stiller spørsmål ved om skolens planverk og praksis virkelig ivaretar alles interesser.
4. *Konstruktivistisk tenkning* legger vekt på det reint erkjennelsesteoretiske, som i neste steg kan betraktes som grunnsteinen i læring og utvikling. Denne tenkningen beskrives både som individuell og relasjonell, den foregår innenfor en kontekst og er i stadig utvikling. Språket spiller en avgjørende rolle i denne teoretiske modellen.

I tillegg må det understrekes at i gitte situasjoner og i den praktiske hverdag er det mest sannsynlig at aktørene *veksler mellom ulike teoretiske tilnærminger* og kan begrunne praksis ut fra hva situasjonen krever. ”Praksisteori”, slik Handal og Lauvås (2002) bruker begrepet, innebærer en individuell begrunnelse for hvordan tilnærmingen til praksis kan være. På individnivå er fenomenet i stadig utvikling. Valg av hovedteori vil likevel bygge på individets verdivalg, prioriteringer og at det avleder en praksis som individet er fortrolig med.

6.3 Rammeplan for allmennlærerutdanning

Allerede i starten av rammeplanen (UFD, 2003) slås det fast at det er ingen enkeltfaktor i skolen som betyr mer for elevenes læring enn læreren. Det er lærerens kompetanse innenfor nærmere angitte områder samt evnen til å handle innenfor skiftende forhold som danner enkeltlærerens personlige uttrykk. Planene beskriver behov for kompetanse innenfor ulike fag og didaktikk i tillegg til sosial-, endrings/utviklings- og yrkesetisk kompetanse. Dette til sammen må kunne beskrives som danning i vid betydning av ordet. Det skaper et bilde av den ideelle læreren som skolert, velfungerende, kreativ, fleksibel og handlekraftig og som i sin konsekvens må sies å være et godt forbilde for elevene. Av faglige ferdigheter nevnes lese- og skriveopplæring spesielt, noe som må forstås dit hen at det legges vekt på grunnlagsferdigheter. Disse ferdighetene er også avgjørende for det øvrige skolearbeidet og ikke minst for å ”lære å lære” som er formulert som en viktig didaktisk ferdighet. Dette kan tolkes slik at i dagens utdanning er strategien for læring viktigere enn selve kunnskapen.

6.4 Oversikt over utdanningsinstitusjoner som gir allmennlærerutdanning i Norge

Som listen nedenfor viser, er utdanningen fordelt på til sammen 20 høyskoler inkludert Norsk Lærerakademi og Samisk Høgskole. Oversikten er ikke helt oppdatert fordi noen høyskoler er i ettertid er slått sammen med et universitet.

Universitetet i Agder.

Høgskolen i Bergen

Høgskolen i Bodø

Høgskolen i Buskerud

Høgskolen i Finnmark

Høgskolen i Hedmark

Høgskolen i Nesna

Høgskolen i Nord-Trøndelag

Høgskolen i Oslo

Universitetet i Stavanger

Høgskolen i Sør-Trøndelag

Høgskolen i Telemark

Universitetet i Tromsø

Høgskolen i Vestfold

Høgskolen i Sogn og Fjordane

Høgskolen i Stord-Haugesund

Høgskolen i Volda

Høgskolen i Østfold

Norsk lærerakademi

Samisk høgskole

<http://www.math.uio.no/~hjr/hoyskoler.html>, 24.08.09.

6.5 Samordna Opptak

Studenter som ønsker lærerutdanning i Norge søker til Samordna Opptak, som står for den første bearbeiding av søkermassen til høyere utdanning. Det er en enkel søkerprosedyre til lærerutdanningene. Bortsett fra politiattest er det ingen annen nærmere vurdering av kandidatene enn de rent skolefaglige prestasjoner. Opptakskrav til lærerutdanningen har siden 2005 vært minst 35 skolepoeng og karakteren 3,0 eller bedre i fagene norsk og matematikk fra videregående skole. I tillegg har det vært mulig å få tildelt studieplass på realkompetanse som innebærer at søkere som har nådd en viss alder kan tas opp til lærerutdanning på bakgrunn av vurdering av søkerens reelle kompetanse, som er bygd opp gjennom skolegang og relevant praksis (UFD 2005). For eksempel ble det ved Høgskolen i Finnmark tatt opp 101 studenter til allmennlærerutdanninga i perioden 2007 – 2009. Av disse ble 7 tatt opp på realkompetanse. I 2009 var det om lag 20 % flere søkere som fylte opptakskravene og som hadde lærerutdanning som førsteprioritet, men økningen var svært ujevnt fordelt på ulike universiteter og høgskoler

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/nyheter-grunnopplaringen/flere-kvalifiserte-sokere-til-larerutdan.html?id=574409>, 24.09.09.

6.5.1 Opptak til og gjennomføring av allmennlærerutdanningen i Norge etter 2003

Oversikten nedenfor viser opptak og gjennomføring av lærerutdanning ved universitetene, de statlige høgskolene samt Norsk Lærerakademi og Samisk Høgskole.

Tabell 4: Opptak og gjennomføring av allmennlærerutdanning i Norge

Opptak	Antall	Gjennomført (4 år etter*)	Gjennomføring i %
1999	3113	1694	54
2000	3034	1855	61
2001	3302	1794	54
2002	3015	1853	61
2003	3032	1662	55

Kilde: http://dbh.nsd.uib.no/dbhvev/student/studenter_meny.cfm (04.09.08).

*Andelen som har gjennomført allmennlærerutdanning på normert tid er noe usikker.

Grunnen er at enkelte kan ha studert fag som er godkjent i fagkretsen til lærerutdanningen før de ble tatt opp på studiet. En annen tolking av disse tallene er at studentene bruker mer enn normert tid på studiet. Fordelingen mellom utdanningsinstitusjonene er meget ujevn, med under 30 uteksaminerte på de minste til et par hundre på de største.

6.5.2 Hva vet vi om studentgruppa?

I sin doktoravhandling har Inger Anne Kvalbein (1998) forsket på flere sider ved norsk lærerutdanning. Blant annet beskriver hun ”de postmoderne studenter”, som hun mener har mange identiteter å spille på, og rollen som lærerstudent er kanskje ikke den viktigste. Kvalbein (ibid.) uttrykker også bekymring for norske studenters deltakelse i studiet i og med at mange har lønnet arbeid utenfor studiene, og at den normerte tiden ikke er reell. Hun mener at studiet preges av en passiv læringstradisjon, og at lærerutdanningen kan synes som en deltidsbeskjeftigelse for studentene. Forskning viser at studentenes arbeid med fagene isolert sett i første rekke handler om å tilegne seg nok kunnskap til å klare eksamen (Bergem 1994). Dette kombinert med svakere rekruttering, mindre engasjement, mer misnøye med studiet og mindre identifikasjon med læreryrket (Sundli 2001), i tillegg til en relativt negativ fokusering på skoleverket i dagspressen, kan tyde på at vi har en mindre motivert studentgruppe enn tidligere. Konsekvensen av dette kan være at studentene får dårligere utbytte av studiet og

følgelig er dårligere kvalifisert når de begynner sitt arbeid som lærere. Dette kan også virke negativt inn på yrkets status.

7.0 Modell for lærerutdanningen i Alta (2008)

Med utgangspunkt i Rammeplanen for lærerutdanning (UFD 2003) har høgskolen utviklet en fireårig allmennlærerutdanning som gir kompetanse til å undervise i grunnskolen. I rammeplanen er det definert en rekke kompetanseområder som er å betrakte som en overordnet målsetting. Gjennom utdanningen skal studentene utvikle:

- *faglig kompetanse*: kjenne innhold, teorier og metoder i de enkelte basisfagene, ha kunnskaper om barn, barndom og pedagogisk arbeid og kunnskaper om teorier og arbeidsformer innenfor og på tvers av fag.
- *didaktisk kompetanse*: kunne analysere læreplaner og reflektere over innhold og arbeidsmåter og legge til rette lærings- og utviklingsprosesser for alle elever
- *sosial kompetanse*: kunne observere, lytte, forstå og respektere andres handlinger og synspunkter, kunne samarbeide med elever, kolleger og foreldre/foresatte og kunne være ledere i et lærende fellesskap.
- *endrings- og utviklingskompetanse*: kunne vurdere egen og skolens virksomhet, være med på å prege utviklingen i yrket, delta i lokalt utviklingsarbeid og styrke egen kompetanse.
- *yrkesetisk kompetanse*: ha innsikt i egne holdninger og de etiske utfordringene i yrket og kunne vurdere læringssituasjonene i lys av de grunnleggende verdiene opplæringen bygger på.

Som det framgår av modellen nedenfor, er utdanningen til sammen på 240 studiepoeng. Av disse er 120 studiepoeng obligatoriske og 120 studiepoeng kan velges innenfor et utvalg av fordypningsfag og valgfag. Modellen viser i store trekk det som gjelder for de studenter som startet i Alta i 2008. Organiseringen av obligatoriske og valgfrie fag avgjøres av den enkelte utdanningsinstitusjon. Selv om omfanget av studiepoeng er det samme ved ulike utdanningsinstitusjoner, kan de være fordelt forskjellig på ulike år i utdanningsløpet. Dette gjør det noe vanskeligere å skifte utdanningssted i løpet av studietida, men studentene skal likevel ha en individuell utdanningsplan på minst 60 studiepoeng som skisserer valg av fag og studieprogresjon.

Tabell 5: Fordeling av fag og antall studiepoeng ved allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Finnmark.

1. studieår:

Obligatoriske fag	Studiepoeng
Norsk	20
Religion, livssyn og etikk (RLE)	20
Grunnkurs i matematikk (M1)	10
Pedagogikk	10
Praksis	3 + 4 uker, ikke vektet i studiepoeng

2. studieår:

Obligatoriske fag	Studiepoeng
Norsk	10
Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring, (GLSM)	10
Grunnkurs i matematikk (M1)	20
Pedagogikk	20
Praksis	3 + 4 uker, ikke vektet i studiepoeng*

*Obligatorisk praksis på småskoletrinnet

3. studieår:

	Studiepoeng
Fordypningsfag/valgfag**	30 + 30
Eller Fordypningsfag/valgfag	60
Praksis	3 + 3 uker***

4. studieår:

	Studiepoeng
Fordypningsfag/valgfag	30 + 30
Eller Fordypningsfag/valgfag	60
Praksis	***

**Fordypningsfagene kan være musikk, formingsfag, språkfag, samfunnsfag, realfag, idrett eller drama.

***Praksisen er 6 uker og kan velges i 3. eller 4. studieår – fortrinnsvis på ungdomstrinnet.

7.1 Innholdet i lærerutdanningen ved Høgskolen i Finnmark

I det følgende presenterer vi utvalgte emner fra lærerutdanningen ved Høgskolen i Finnmark. Den bygger på ”Studiebok for Allmennlærerutdanningen 2008 – 12” (HiF 2008). Studiet tar til følge Rammeplanens (UFD 2003) krav til undervisning, arbeidsformer, arbeidskrav og vurderingsformer. Koblingen til skolens læreplan Kunnskapsløftet (LK06) er ivaretatt ved temaene: læreplankunnskap, grunnleggende lese- og skriveferdigheter, digital kompetanse, skolen som lærende organisasjon og tilpasset opplæring.

Undervisningen er organisert enten som heltidsundervisning på campus i Alta eller som månedlige samlinger i desentraliserte klasser lagt til for eksempel Kirkenes, Hammerfest eller Nord-Troms. Ordningen med samlingsbaserte heltidsstudier har eksistert i Alta siden begynnelsen av 1980-tallet.

7.1.1 Introduksjonsstudier

Som introduksjon til studiet skal studentene gjennom obligatoriske kurs i skriving av vitenskapelige tekster, bruk av bibliotek, trafikkikkerhetskurs, dramakurs og opplæring i bruk av Class Fronter. Bortsett fra skrivekurset foregår kursene umiddelbart etter studiestart og er ikke vektet i studiepoeng. Dette er emner som er tatt inn i den lokale fagplanen, og hjemmelen for dette ligger i ”Forskrift til Rammeplan for Allmennlærerutdanning”(KD 2005c).

7.1.2 Pedagogikk

Omfanget av faget er 30 studiepoeng fordelt med henholdsvis 10 og 20 studiepoeng på første og andre studieår. Innholdet er sentrale emner som læringsstrategier, undervisningsplanlegging, barns utvikling, sosialisering, lærevansker, relasjonen skole – hjem. m. m. Progresjonen i studiet er knyttet til målområdene: ”Læreren, eleven og opplæringen”, ”læreren, eleven og organisasjonen” og ”læreren, eleven og samfunnet”. Studentene er organisert i basisgrupper som er etablert for et år om gangen. Gruppene kan være identiske med praksisgrupper hvor diskusjonen teori/praksis er et sentralt område.

7.1.3 Obligatoriske fag

Som det framgår av tabellen er obligatoriske fag norsk, grunnkurs i matematikk (M1), religion, livssyn og etikk (RLE), grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring (GLSM) foruten pedagogikk som til sammen utgjør 120 studiepoeng. Fagdidaktikk er inkludert i studiene, men ikke vektet som selvstendig emne. (Se for øvrig kapittel 7.0.)

7.1.4 Valgfag

Formelt kan studentene velge mellom alle skolefag eller skoler relevante fag ved Høgskolen i Finnmark, ved en annen utdanningsinstitusjon eller i prinsippet også i utlandet. Av de 120 studiepoengene må halvparten være skolefag med et fag på 60 studiepoeng eller 2 fag på 30 + 30 studiepoeng. De siste årene har ca 25 % av studentene valgt spesialpedagogikk, som er et skoler relevant fag, ellers har valgene vært jevnt fordelt på de øvrige fagene.

8.0 Feltarbeid i Alta

8.1 Organisering av praksis

Rammene for praksis i lærerutdanningen er til sammen 20 uker i løpet av utdanningsperioden. De er fordelt med 7 uker (3 + 4) det første studieåret, hvor praksisopplæringen fortrinnsvis skal være på mellomtrinnet i grunnskolen. Det andre studieåret er de 7 praksisukene lagt til 1. og 2. årstrinn, hvor det settes fokus på begynneropplæring. De resterende 6 uker legges til praksis i fordypningsfag i 3. og 4. studieår (Studiehåndbok for Allmennlærerutdanningen, Høgskolen i Finnmark 2008).

Høgskolen i Finnmark har ingen statlige øvingskoler slik som ved Universitetet i Lappland og ellers i Finland. Det er i Norge hovedsakelig kommunene som skal stille barnehagene og skolene til disposisjon for praksisopplæring. Utdanningsinstitusjonene skal i henhold til Øvingslæreravtalen inngå avtale om praksis med kommunene som skoleeier. Ved Høgskolen i Finnmark gjelder det i hovedsak Alta kommune, hvor det etter 2005 har vært benyttet 5 ulike øvingskoler med til sammen 9 øvingslærere. På grunn av desentraliserte tilbud om lærerutdanning benyttes også skoler i andre kommuner som øvingskoler. Her er det på dispensasjon inngått individuelle avtaler med øvingslærerne.

I henhold til avtalen er det i prinsippet skoleeiers ansvar å skaffe øvingslærere. Utvelgelse skal likevel skje etter en bestemt prosedyre, hvor det første steget er intern utlysning blant kommunens lærere. Tilsetting skal foretas av en komité bestående av skolens rektor, en representant for høgskolen og en tillitsvalgt. Dette er en ordning som tilsynelatende bare har fungert delvis. Våre informanter hevder at det fra rektors side går ut en generell forespørsel til lærerne om å kunne ta i mot studenter det påfølgende år. De som melder seg blir utpekt som øvingslærere uten flere formaliteter.

Høgskolens praksiskoordinator står for det formelle og juridiske i forhold til skoleeier på vegne av studentene. Studieleder for allmennlærerutdanningen står for den faglige kontakten med øvingslærerne, noe som i første rekke handler om å organisere møter med øvingslærerne for hvert årstrinn. Foruten øvingslærerne deltar også faglærere og studenter. På møtene blir fagplaner gjennomgått og studentgrupper fordelt på skoler og øvingslærere. Dette følges opp av separate møter for hver studentgruppe. Kontakten med praksisskolene blir fordelt mellom faglærerne på høgskolen, som besøker hver sin studentgruppe i praksisperioden.

8.2 Kompetanse hos øvingslærerne

I ”Retningslinjene” til gjeldende øvingslæreravtale (KD 2005 Rundskriv F-04-05) er det ikke stilt formelle kompetansekrav til øvingslæreren utover grunnutdanning. Det er overlatt til utdanningsinstitusjonen hvor det heter at de ”... kan stille krav til øvingslærers kompetanse, bl.a. krav om veiledningskompetanse” (ibid). I utvelgelsen av øvingslærere har det ikke vært spørsmål om kompetanse eller faglig fordypning – kun om interesse og muligheter for å ta imot studenter. Begge våre informanter blant øvingslærerne hadde tatt 3-vektallskurs for øvingslærere for en del år tilbake da dette kurset var obligatorisk for å bli øvingslærer, men de følte seg ikke lenger oppdatert.

8.3 Lærerstudenter i praksisopplæring

I praksisperiodene er det inntil 4 studenter pr. øvingslærer som i utgangspunktet har samme stipulerte arbeidstid som lærerne: 43,5 timer. Av dette skal de ha 20 timer praksis i klassen pr. uke, 10-13 timer veiledning pr. gruppe og resterende tid skal gå til planlegging, teamarbeid, foreldremøter etc. Studentene har også annet arbeid som ligger innenfor lærerens oppgaver, som inspeksjon m.m.

Våre informanter påpekte at praksisperioden alltid starter med observasjon. Deretter blir øvingsskolens planer gjennomgått, og det blir vist hvordan overordnet planverk er grunnlaget for arbeidet med konkrete lokale årsplaner, periodeplaner etc. Studentene har fått tilsendt skolens planer på forhånd, og de danner grunnlaget for studentenes egne planer for praksisperioden. Vi ble fortalt at i gjennomgangen av studentenes planer var øvingslærer spesielt opptatt av at studentene skal gi pedagogiske begrunnelser for de valg de har gjort i utformingen av planene. Dette er ofte tema for gruppeveiledningen med studentene i både før- og etterveiledningen.

Studentenes praksis gjennomføres som regel med to studenter som samarbeider om planlegging og gjennomføring, mens to er observatører. Etterveiledningen starter alltid med en evaluering av det som er gjennomført i praksis, og studentene får ordet først i samtalen, fortalte informantene. Veiledningen har form av en samtale mellom alle parter, som foruten studentene og øvingslærer også kan være en faglærer fra Høgskolen. Ordningen med besøk fra Høgskolen gjennomføres ved at lærerne har delt studentgruppene mellom seg uten hensyn til fag eller tema som praksisen inneholder. Øvingslærerne holder også fokus på det ”usynlige” arbeidet i skolen som ikke alltid står skrevet noe sted: at elevene har faste plasser, rydding, føre fravær og andre daglige rutiner, ble vi fortalt. I tillegg ser øvingslærer ofte

behov for individuell veiledning. Dette har som oftest bakgrunn i mangelfulle og dårlige planutkast fra studentenes side, og de foreskrevne 10-3 timer avsatt til veiledning blir ofte overskredet, fortalte øvingslærerne.

8.4 Begynneropplæring

Øvingslærerne fortalte oss at de opplevde at det har skjedd store endringer i begynneropplæringen fra 90-tallet til i dag. Den gangen startet bokstavinnlæringen først i 2. klasse, bortsett fra med barn som enten viste interesse for det eller allerede hadde en del bokstaver inne. Etter L97, og særlig fra ca år 2000, har begynneropplæringen kommet mer i fokus. Den første tiden var arbeidet med 1. årstrinn preget av lek som flettet inn faglige elementer. Det dreide seg om leseforberedende aktiviteter som rim, regler, samtale om bilder og generelt om bruk av språket. Alt dette var ledd i oppøving av språklig bevissthet, som anses som en nødvendig forutsetning for å lære å lese. I dag starter innlæring av bokstaver allerede på 1. årstrinn, jfr. Læreplanen LK06. Rent lesemetodisk veksles det mellom LTG-metoden, helordslesning og bokstav – lyd, fortalte øvingslærerne. I løpet av de siste 10 år har det blitt flere timer til undervisning for de minste elevene, og rent lesemetodisk er det flere tilnæringsmåter å spille på enn tidligere. Men informantene var usikre på om læringsutbyttet hadde blitt bedre, for ved deres skole hadde elevtallet økt, mens antallet lærere var uendret i samme periode.

Kompetanseoppbygging innenfor begynneropplæring i lesing, forteller informantene, kan tilskrives kurs i regi av arbeidsgiver. Spesielt et kurs var svært omfattende. Det ble startet etter at L97 ble vedtatt, og gikk over flere år. I den lærerutdanningen som informantene selv hadde gjennomført var begynneropplæring lite berørt.

En av informantene uttrykte at det kunne være et sjokk for studentene å komme fra mellomtrinnet og ha sin praksis i småskolen. Elevene var små, studentene var usikre på hvordan de kunne forholde seg til dem, hva de kunne gjøre for å få ro i klassen etc. I småskolen praktiserer de også stasjonsundervisning, noe som var nytt for studentene, men studentene opplevde etter hvert begynneropplæringen som meget interessant. I kjølvannet av dette kom det en henvendelse fra Høgskolen om å få "overta" klassen for en kortere periode som ledd i praksisen. Dette ble gjennomført, og studentene hadde i den perioden sammen med faglærer fra Høgskolen hovedansvaret for undervisningen. Øvingslærer var også tilgjengelig hele tiden. Formålet var praktisering av stasjonsundervisning, og planen gjaldt aktiviteter både ute og inne.

8.5 Matematikkopplæring

Begynneropplæring i matematikk er i de siste rammeplaner ivaretatt med studieenheten ”Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring” (GLSM) (Rammeplan for Allmennlærerutdanning, 2003). Ut fra vår vurdering er planen ikke særlig konkret, men poengterer noen viktige prinsipper om begrepsopplæring, som er grunnleggende både for leseopplæring og matematikkopplæring. I tillegg formuleres målområder som arbeid med ordforråd og samarbeid på tvers av fag. I planen heter det at temaet *bør* tas opp i praksis. En tolkning av denne formuleringen er at det blir opp til øvingslærer hvor stor vekt dette skal tillegges i praksis.

I studieboken for allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Finnmark er matematikkopplæringen i GLSM konkretisert til følgende punkter:

- Tallbegrep hos barn
- Grunnleggende geometriske erfaringer
- Målingsbegrepet
- Innføring av symboler og tegning som støttespråk
- Metaforer og generaliseringer som støtte og utfordringer i begrepsdannelsen i matematikk
- Lek som matematikkpedagogisk metode

(Studiebok for Allmennlærerutdanningen, Høgskolen i Finnmark 2008.)

Andelen studiepoeng i matematikk i GLSM utgjør 4 poeng. Dertil kommer 30 studiepoeng obligatorisk matematikk og mulighet for ytterligere 30 studiepoeng fordypning, til sammen 64 studiepoeng (se kapittel 7.0). I praksisperiodene er matematikken del av den ordinære undervisningen, og studentene planlegger og gjennomfører denne undervisningen slik den er satt opp i øvingsskolenes overordnede planverk. Likevel er det mulig å ta til sammen 64 studiepoeng matematikk uten å ha praksis i faget. *Det kan skje ved at praksis i matematikk i GLSM ikke blir gjennomført fordi det kun heter bør i Rammeplanen.* Fordypningspraksisen, som er 2 x 3 uker, kan være lagt til andre fordypningsfag, og i den obligatoriske praksisen, utenom fordypningspraksisen er det mulig å planlegge undervisningen slik at matematikk ikke kommer med.

Informantene våre var opptatt av å orientere studentene om det ganske store utvalg av læreverker som finnes i matematikk for grunnskolen. Men de sier at i begynneropplæringen er bruken av disse svært forskjellig. Det er eksempler på at skolene på eget initiativ har bygd opp ”matematikkartotek”. Det innebærer at de har en samling av materiell innenfor ulike temaer i

faget som kan kopieres og benyttes til eget bruk. Øvingslærerne så på dette som et fagdidaktisk innslag i studentenes opplæring.

Det er også eksempler på at matematikklærer fra Høgskolen introduserer mindre prosjekter i matematikkundervisning, som studentene gjennomfører i praksis. Men informantene understreket at dette er svært personavhengig. Generelt etterlyser informantene bedre samsvar mellom den undervisning som studentene har på Høgskolen og det som foregår i undervisningen på øvingsskolen. Konsekvensen av manglende samsvar er at øvingslærerne føler at de blir stående alene i å besvare en rekke faglige og fagdidaktiske spørsmål som studentene har i forbindelse med matematikkundervisningen.

9.0 Oppsummering av norsk allmennlærerutdanning

Gjeldende lærerutdanning for grunnskolen i Norge er i hovedsak lagt til høgskolene. Det finnes unntak der enkelte høgskoler er slått sammen med et universitet. Utdanningen er fireårig og kvalifiserer for undervisning i hele grunnskoleløpet 1.-10. årstrinn. Obligatoriske fag er norsk, matematikk, pedagogikk, kristendoms- religions- og livssynskunnskap (KRL) og grunnleggende lese- skrive- og matematikkopplæring (GLSM). De to sistnevnte har henholdsvis 20 og 10 studiepoeng. Ellers er ingen fag under 30 studiepoeng. Det er også obligatorisk med minst 20 ukers veiledet praksis (UFD, 2003). Den obligatoriske delen utgjør til sammen 120 studiepoeng. Valgfagene har samme antall studiepoeng og kan settes sammen av enheter på 60 eller 30 + 30 studiepoeng av skolefag eller skolerelaterte fag.

Ut over grunnutdanningen er det mulig å bygge ut lærerutdanningen til en erfaringsbasert mastergrad på 90 studiepoeng eller en ordinær mastergrad på 120 studiepoeng. Sistnevnte kan eventuelt kreve tilleggsstudier i det planlagte masterfaget dersom forstudiene ikke er omfattende nok. Mastergraden avlegges som regel ved et universitet, men enkelte høgskoler har godkjent masterutdanning, slik tilfellet er ved Høgskolen i Finnmark, som har en erfaringsbasert master i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring.

10.0 Sammenligning og diskusjon

Finland og Norge er begge nordiske land med samme samfunnsstruktur. Begge landene har lang tradisjon med skole og utdanning som er etablert med stort sett de samme begrunnelser. I tillegg til å formidle kulturarven, har skolen en viktig målsetting i å utjevne sosiale forskjeller mellom elever fra ulike sosiale grupper og fra ulike deler av landet, både i Norge og Finland. Begge land har en offentlig skole som samler nesten alle elever uavhengig av sosial lagdeling, geografi og kulturell tilknytning. Også likestilling mellom kjønnene er et ideal for grunnskoleutdanningen i begge land (Utbildningsstyrelsen 2004, LK2006).

I mange internasjonale rapporter om skolen påpekes viktigheten av skolens og lærerens arbeid for økonomisk utvikling ikke bare for enkeltmennesket, men også for nasjonen. Utdanningen blir i Finland sett på som den viktigste faktoren for å bevare landets konkurransedyktighet (Opettajankoulutus 2020). Med litt ujevne mellomrom, men med stadig større tyngde, har økonomi blitt trukket inn for å begrunne skolens betydning også i Norge. Skolereformer har blitt begrunnet i ”..å være nasjonalt konkurransedyktig i en globalisert økonomi.” (Garm 2003:63.)

Endringene i skolen er nedfelt i landenes planverk for skolen, og den siste i Finland er: ”Grunderna för Läroplanen för den grundläggande utbildningen, 2004” og i Norge LK06.

Foruten videreføring av en nasjonal tradisjon er begge planene opptatt av grunnleggende ferdigheter. Dette fokuset gjenspeiler at skolemyndighetene er bekymret for at alt for mange elever ser ut til ikke å klare å gjennomføre grunnskolen og skaffe seg nok kunnskaper for videre utdanning. I Finland, på samme måte som i Norge, har man gitt uttrykk for at skolens oppgave også er å hindre at elevene faller fra i utdanningsløpet (Utbildningsstyrelsen 2004, St.meld. nr 11 2008-09).

En annen sentral fokusering, som er felles i begge land, er synet på at læring er en livslang prosess (L97, Utbildningsstyrelsen 2004). Synet på kunnskap har forandret seg, og man fokuserer på ”å lære å lære”, eller på strategier for å kunne finne kunnskap i stedet for å se på kunnskap som noe som skal memoreres. Både i Norge og i Finland gir den nasjonale læreplanen uttrykk for et konstruktivistisk syn på læring, noe som samsvarer godt med intensjonene nevnt ovenfor (L97, Utbildningsstyrelsen 2004).

En global utvikling har også gitt konsekvenser for høyere utdanning i de to land. De mest fremtredende likhetene i et overordnet perspektiv er Bologna-erklæringen. Den ble vedtatt av

europiske utdanningsministre i 1999 og har som målsetting å harmonisere høyere utdanning i Europa med den hensikt å bevare konkurransedyktige utdanninger i Europa i forhold til resten av verden. Både Finland og Norge var tidlig ute med å tilpasse høyere utdanning til intensjonene i erklæringen, som i praksis har medført at høyere utdanning legges opp på to nivå: bachelorgrad og mastergrad (Sundli 2001, Garm 2003).

10.1 De største likheter i lærerutdanningene

Som omtalt i foregående kapittel er det mulig å konstatere at det finske og det norske samfunn, skole og høyere utdanning har mange fellestrekk. Likevel er det tidligere påpekt at lærerutdanningene i Norden kan være overraskende forskjellige (Skagen 2006, Hopman 2006). Vi vil i dette kapittel presentere *likheter* og i neste kapittel *forskjeller* vi fant mellom lærerutdanningene ved Universitetet i Lappland, Rovaniemi og Høgskolen i Finnmark.

10.1.1 Paradigmer i finsk og norsk lærerutdanning

I tiårene etter siste verdenskrig var skolesystemene i de to land preget av et kunnskapssyn og læringssyn der faktakunnskap var en stor del av undervisningen. Så vel skolen som lærerutdanningen var i stor grad preget av en behavioristisk teoretisk overbygning, der hovedelementene var en klargjøring av sammenhengen mellom systematisk påvirkning av individet og individets læring. Denne tenkningen omkring læring var grunnlaget for undervisningsteknologien, som bygde på prinsippet om umiddelbar forsterkning av elevens respons (Säljö 2001, Lauriala 2006). Selv om undervisningsteknologien aldri helt fikk gjennomslag i noen av de to land, var behaviorismen prinsipper som skolesystemet i noen grad bygde på.

Fra syttitallet var utviklingen av lærerutdanningen nokså parallell. Finland flyttet lærerutdanningen over til universitetene i løpet av det tiåret, og i Norge fikk vi lov om lærerutdanning i 1973, og lærerskolene ble oppgradert til pedagogiske høgskoler. Framfor alt betydde det en akademisering av lærerutdanningene og et begynnende innslag av pedagogisk forskning. Ifølge Gustav Karlsen (2003) åpnet loven for en større fristilling for lærerutdanningen i Norge til å lage egne modeller. Det åpnet for en breiere teoretisk tilnærming i utdanningene, og i begge land var det stor oppmerksomhet rettet mot internasjonale trender innenfor pedagogisk forskning, som for eksempel kognitivismen, humanismen, hermeneutikken, konstruktivismen, sosiokulturelt perspektiv, aksjonsforskning/læring, læreren som forsker m.m. (Karlsen 2003, Lauriala 2006). Tempoet i utviklingen har vært noe forskjellig, og Finland har vært raskere ute med en del endringer. Vi

nevner som eksempel femårig lærerutdanning og paradigmet ”læreren som forsker”. Likevel har utviklingen innholdsmessig vært ganske parallell i de to land.

I tillegg påvirkes lærerutdanningen av ideologiske overbygninger i skolens planverk som handler om respekt, inkludering, trygghet og tilpasset opplæring. Formuleringen om at ”Skolen må ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte” (KUF, 1993) representerer en ideologi om at alle skal ha tilhørighet og deltakelse i et fellesskap. Forskning knyttet til lærerutdanningen i de to land har belyst dette temaet fra ulike synsvinkler (Germeten et. al 2006). Det er grunn til å understreke at disse teoretiske innfallsvinkler har noe forskjellig fokus til ulike tider. Begge land er likevel typiske eklektikere, hvor de henter teoretisk overbygning fra ulike hold.

10.1.2 Praksisveiledning

Analyser og vurderinger av lærerutdanningenes praksis og veiledning i Finland og Norge viser nokså parallelle måter å løse disse oppgavene på. For det første er praksisens lengde noenlunde lik, med 20 uker ved Høgskolen i Finnmark fordelt over 4 år mens den er 18 uker som minimum i Finland. Ved Universitetet i Lappland er praksisperioden på 26 uker fordelt over 5 år. Progresjonen i og organisering av praksisen er også ganske parallell, ved at den starter med observasjonspraksis og gradvis overføres til mer studentledet praksis. I begge land består praksisgruppene av to til fire studenter som samarbeider to og to. Et viktig dokument i veiledningen er praksismappen, som i Finland kalles portefolie. Mappen følger studenten gjennom hele studiet og skal dokumentere at praksis er gjennomført etter planen og vurdert til bestått av involverte parter. Denne måten å evaluere praksis på er parallell med praksisvurderingen ved Høgskolen i Finnmark.

Observasjoner fra Rovaniemi viste at veiledningen foregikk etter et tradisjonelt mønster, hvor øvingslærer gav anerkjennelse og ros til deler av opplegget, mens hun hadde kritiske bemerkninger til andre deler av planen og gjennomføringen. I de tilfellene utfordret hun studentene til å diskutere alternative måter å løse oppdraget på. Dette er til forveksling lik måten veiledning foregår på også i Alta, ble vi fortalt. Ved begge utdanningsinstitusjonene synes veileder å utfordre studentenes ”praksisteori”, slik begrepet brukes av Handal og Lauvås (2002). Både i Norge og Finland vurderes praksis av øvingslærer med karakteren ”bestått/ikke bestått”. Dersom øvingslærer er i tvil, settes karakteren i samråd med faglærer fra universitet eller høgskole. Dersom praksis ikke bli godkjent, er det anledning til å ta den om igjen.

10.1.3 Begynneropplæring

Ut fra observasjoner og intervjuer fra feltarbeidet i Rovaniemi ble det gjort rede for teoretisk vinkling og praktisk gjennomføring av begynneropplæringen i lesing og skriving. Det ble referert til velkjente teorier innenfor syntetiske og analytiske metoder med tilhørende praksis og teknikker, som også er velkjente i Norge. Det teoretiske grunnlagsmaterialet er ganske parallelt. En forskjell er nok at Finland var tidligere ute med å innføre som obligatoriske emner det som nå kommer inn under studiet GLSM i Norge. Tidligere er det også observert at Finland er raskere ute med å sette inn støttetiltak når de observerer at elever henger etter i leseutviklingen (Germeten et. al 2006).

10.2 De største forskjellene

10.2.1 Søkeprosedyre

Et viktig skille mellom norsk og finsk lærerutdanning er selve søkeprosedyren. I Finland er den som nevnt i tre trinn og ender opp med et individuelt intervju. Opptaksprosedyren har vært praktisert ved Universitetet i Lapland siden 2005, og ender opp med at hele 75 % av de kvalifiserte søkerne blir avvist. Dette tilsvarer noenlunde situasjonen i resten av landet. Før 2005 ble det gjort et utvalg i søkermassen etter karakterer fra videregående skole. Også den gangen gikk søkerne opp til en opptaksprøve, som blant annet inkluderte et essay. I tillegg ble det også da gjennomført gruppe- og individuelle intervjuer. Enda tidligere, for ca 15 år siden, var det obligatorisk for søkerne å gjennomføre en prøveundervisning med elever før de ble tatt opp i lærerutdanningen. Konklusjonen er at det hele tiden har vært lagt mye arbeid i utvalgsprosessen, og sannsynligvis har det bidratt til å forebygge feilvalg blant studentene og til å tilby plass til de studentene som var mest motivert for lærerutdanning. Hvis dette stemmer, er det en ordning som alle parter er tjent med.

Med tanke på søkernes grunnleggende forutsetninger er søkermassen til lærerutdanning i Norge i øyeblikket svært forskjellig fra situasjonen i Finland. Dersom kravet til norske søkere, som ble innført i 2005, hadde vært gjeldende i 2004, ville om lag 30 % av søkerne blitt avvist som ikke kvalifiserte (Skagen 2006). Det er likevel en god tendens med tanke på framtidig lærerutdanning at søkningen til utdanningen i 2009 har økt med 20 % sammenlignet med tidligere år. Kunnskapsdepartementet har med sitt initiativ "GNIST-partnerskap for en helhetlig lærersatsing" gjort viktige forsøk på å heve status for læreryrket. I analysen av situasjonen heter det at å få gode søkere til læreryrket avhenger i stor grad av hvor attraktiv

utdanningen virker.

(http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UDIR_Gnist_avtale_mSign.pdf, 24.09.09.)

Trolig er dette en riktig analyse, og det blir viktig å legge et flerårig perspektiv på arbeidet med rekruttering. I mellomtiden kan det hende at det er mulig å prøve ut den finske modellen, som i stor grad handler om å sile ut de mest motiverte kandidatene *før* utdanningen starter. Det vil kunne forhindre feilvalg, øke søkningen av motiverte lærerstudenter og på sikt øke kvaliteten på lærerne. Samlet vil dette være gevinst både for det enkelte individ og samfunnet.

10.2.2 Utdanningens lengde og innhold

I det følgende vil vi først sammenligne faget pedagogikk i lærerutdanningen, og i den forbindelse diskuterer vi begrunnelsen for at klasselærerutdanningen i Finland er et masterstudium, som gir klasselærere ikke bare yrkeskompetanse, men også grunnleggende kompetanse i forskning. Deretter diskuterer vi flerfaglige studier og sammenligner disse med fagkombinasjoner som man tilbyr i norsk lærerutdanning, og spesielt ved Høgskolen i Finnmark. Til slutt vil vi også drøfte valgfagene i den finske lærerutdanningen, og sammenligne valgfagene med de valgene som norske studenter i Alta har.

Pedagogikk

Finske klasselærere tar mastergrad i pedagogikk med 120 obligatoriske studiepoeng, mens man i Norge tar 30 obligatoriske studiepoeng i pedagogikk. Allerede i forbindelse med bachelorstudiet leverer studentene i Finland en oppgave som er det første forsøket på selvstendig forskning (Maaranen 2009, se kapittel 3.1.2). Lærerstudiene følger en spiralformet læreplan, der teori, forskning og praksis er integrerte deler av utdanningen under hele utdanningsløpet, med masteroppgave som det endelige resultat. (Westbury & al.2005.)

Masteroppgaver skrevet av finske lærerstudenter omhandler et stort antall ulike temaer, både i Rovaniemi og på de andre studiestedene. Maaranen (2009) anser masteroppgaven som et styrkende element i den finske forskningsbaserte lærerutdanningen. Oppgavens temaer kan variere fra praktiske problemstillinger i skolen til fagdidaktiske problemstillinger eller problemstillinger som berører filosofiske, læreplanmessige eller politiske temaer, slik også oppgaver skrevet i Rovaniemi viser (se kapittel 3.2.). Finske lærerstudenter velger selv tema, teoretisk bakgrunn og metode for masteroppgaven (Maaranen 2009). Finske lærerstudier preges av akademisk orientering. Samtidig diskuteres det i Finland hvordan masterstudiet kan bli optimalt hensiktsmessig for klasselærerutdanningen (se kapittel 4.2).

Målet er at finske lærere skal kunne anvende den kompetansen de har tilegnet seg i forskerutdanningen i sin undervisning og i sine pedagogiske og faglige valg. Målet for utdanningen er å utvikle en autonom lærer som kan begrunne sine pedagogiske valg med systematiske argumenter, og som har evne til å lese litteratur om sitt fagfelt med kritisk blikk. (Westbury & al. 2005.) Evnen til å ta pedagogiske avgjørelser basert på rasjonelle argumenter i tillegg til erfaringsbaserte argumenter, utgjør ifølge Westbury & al. (2005) en viktig del av lærerens kompetanse.

Paradigmet 'læreren som forsker', som har vært et dominerende paradigme innen den finske lærerutdanningen på 1990-tallet (se kapittel 2.2), er nært knyttet til klasselærerens utdanning på masternivå. 'Læreren som forsker' -paradigmet betyr ikke at lærere skal bli profesjonelle forskere, men at en lærer skal ha en forskende holdning til sitt arbeid. Niemi påpeker at "I den finska lärarutbildning hade man alltså skapat grunden för et synsätt på lärararbetet som kontinuerlig "forskning" – läraren ses med andra ord som forskare. En lärare ansågs behöva omfattande färdigheter så som förmågan att observera och analysera olika fenomen, att bedöma situationer i den egna undervisningen och i skolmiljön samt att utveckla undervisningen utifrån detta." (Niemi 2006: 39, med referanse til Järvinen & al. 1995.)

Selv om det i dag synes å være enighet om at også klasselærer- og ikke bare faglærerutdanning skal være på masternivå, har det også vært diskutert hvordan mastergraden best kunne integreres i lærerutdanningen. Utdanning i forskningsmetodikk tar mye av studentenes tid, slik professor Lauriala påpekte i vårt intervju. For å få best utbytte av masterstudiet, blir studentene i Rovaniemi anbefalt å skrive sin masteravhandling om praksisnære temaer (se kapittel 4.2). Også Maaranens undersøkelse (2009) om lærerstudenters arbeid med mastergrad påviser at studentene mente å få størst nytte av studiet når de skrev om temaer som var knyttet til egen praksis som lærere.

Innholdet i de pedagogiske studiene i Rovaniemi og Alta ser ellers ut til å ha en god del felles, selv om lengden på studiene er svært forskjellig. Når NOKUT-rapporten (2005) konkluderer med at pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen ikke ivaretar en del sentrale profesjonsfaglige emner, slik som skole-hjem samarbeidet, disiplinspørsmålet og klasseledelse, kan dette forklares med at det ikke er mulig å gjennomgå alle temaer i løpet av et halvt års studium. De temaer som NOKUT (ibid) etterlyser, anses som profesjonsrettede temaer, og behandles først seint i studiet i Rovaniemi fordi det forutsettes et visst faglig og pedagogisk grunnlag. Det fokuseres på profesjonsfaglige emner spesielt i to obligatoriske

kurs som hører til masterstudiet og som i tillegg er nært knyttet til de to siste praksisperiodene (feltpraksis og fordypningspraksis, se kapitlene 3.2 og 4.1.2.).

I retningslinjene for ny grunnskolelærerutdanning i Norge (KD, 2010) er antallet studiepoeng i pedagogikk økt fra 30 til 60. Som del av pedagogikkstudiet skal det skrives en bacheloroppgave på 15 studiepoeng. Kravet er at den skal være forskningsbasert og knyttet til sentrale utfordringer i skolen. Denne typen oppgaver har vært obligatoriske i Finland i flere år, og de er vurdert som viktige elementer i lærernes kompetanseoppbygging (Lauriala 2006, Kansanen et. al 2007). Sannsynligvis vil det kunne gi tilsvarende gode effekter i Norge.

Flerfaglige studier og sentrale fag i grunnskolen

Fagmiljøet i Finland har flittig diskutert om flerfaglige studier gir nok grunnlag for å undervise på mellomtrinnet. Disse studiene inneholder mange fag, men antall studiepoeng er bare fra 2-5 i de enkelte fag. Blant annet har man diskutert om klasselærere har nok kompetanse i å undervise i finsk, som er et sentralt fag i grunnskolen. I et språkpolitisk handlingsprogram utgitt av Forskningscentralen för de inhemska språken påpekes det at det i klasselærerutdanningen ikke gis gode nok kunnskaper i faget, spesielt ikke om språkstruktur og om variasjon i språket. I programmet blir det foreslått at elevene i 5. og 6. klassetrinn bør undervises av faglærere i finsk (Hakulinen & al. 2009). Riktignok velger mange studenter fordypning utover de obligatoriske 5 studiepoeng i de sentrale skolefagene. Men det er grunn til å anta at majoriteten av klasselærere som underviser på lavere trinn bare har et minimum av studiepoeng i finsk og matematikk. Et prosjekt som undersøkte tredjeklassingenes kunnskaper i morsmål og matematikk i finskspråklige og svenskspråklige skoler i Finland, kartla også lærernes kompetanse i disse fagene (Huisman 2006). Av lærerne i 2. klasse, som underviste i finsk i den finskspråklige skolen, hadde 76 % (n. 337) bare grunnstudier i morsmålet. Det samme var tilfellet for 80 % av lærerne i 3. klasse (n. 369). I matematikk var tilsvarende tall 88 % i 2. klasse og 85 % i 3. klasse. Rapporten diskuterer ikke hvordan lærerkompetanse påvirker elevenes resultater, men konkluderer med at det er viktig å arrangere etterutdanning i morsmål og matematikk for klasselærere.

Ved Høgskolen i Finnmark har fagenheten GLSM 10 stp og KRL har 20 stp. Ellers er det ingen fag i lærerutdanningen som er på under 30 studiepoeng. En slik prioritering er helt i tråd med de siste års reformer i lærerutdanningen, som har lagt stadig større vekt på faglig fordypning og kompetanse som en nødvendig forutsetning for god undervisning. Et viktig hensyn som ligger bak lærerutdanningen i Norge er at utdanningen kvalifiserer for undervisning i hele skoleløpet, noe som nødvendigvis krever en viss faglig tyngde. I Norge

forekommer det at lærere må undervise i fag som de ikke har noen formell kompetanse i. Dette er en problematisk situasjon, og det etterlyses fordypning (Skagen 2006). I Finland stiller de spørsmål om hvordan et bestemt emne best kan introduseres for barn. Svaret de gir er at det er bedre å ha en viss kompetanse i faget (for eksempel 2 studiepoeng), og dermed ha en viss kvalifisering for å undervise i faget, enn ingen kvalifisering. Til gjengjeld har de fokus på pedagogiske og didaktiske spørsmål.

Ved den vedtatte endringen i Lærerutdanningen i Norge, som gjelder fra skoleåret 2010, er det separate lærerutdanninger spesialisert for 1. – 7. årstrinn og for 5. – 10. årstrinn (St.meld. nr 11, 2008 – 09). Endringen er i tråd med kommentarer fra faglig hold, som etterlyser mer spesialisering, men også fra dem som har etterlyst mer pedagogikk og elevkunnskap. Dette emnet er fordoblet fra 30 til 60 stp. Det er blant annet påpekt at studentene må utvikle større kompetanse innenfor fag og årstrinn og få et mer realistisk forhold til lærerrollen (Skagen 2006). Rammeplanene for de nye lærerutdanningene er for tiden under arbeid, og rundt på universiteter og høgskoler føres en diskusjon om fagenes dybde, innhold og struktur.

Universitetslæreren i matematikk i Rovaniemi hevder at det ikke er kompetanse i dybden som blir avgjørende for undervisning på de laveste trinnene i grunnskolen, men tilnæringsmåten til faget. Med introduksjonen av ”matematisk biografi”, hvor studentene gjennomgår og bearbeider sin egen matematiske historie, blir de kjent med opplevelse, seire og nederlag i faget. Etter hans mening setter dette lærerne bedre i stand til å se saken ut fra elevenes perspektiv og hjelpe dem igjennom kritiske faser i faget.

Valgfag i lærerutdanningen

Både i Norge og i Finland kan studentene i tillegg til de obligatoriske emnene velge å fordype seg i noen fag. I Rovaniemi ble førskole- og begynneropplæring, spesialpedagogikk, finsk (morsmål og litteratur) og gymnastikk nevnt som populære valgfag (se kapittel 3.1.4). I 2008 valgte 21 av ca. 60 lærerstudenter, eller ca. 30 %, gymnastikk som fordypningsfag.

De samme fagene ser ut til å være populære valgfag blant klasselærere i Finland mer generelt. I en undersøkelse (Majamäki 2004) som ble gjort blant 150 klasselærere i Finland, svarte 43 % av informantene at de hadde studert gymnastikk, 35 % spesialpedagogikk, 31 % morsmål og litteratur og 28 % førskole- og begynneropplæring. Majamäki henviser også til tidligere undersøkelser, som viser at disse fagene også tidligere har vært populære valgfag blant klasselærerstudenter. Ytterst få av hennes informanter hadde valgt å studere bare ett valgfag, de fleste (over 60 %) hadde studert tre, som betyr at de hadde et valgfag mer enn det som

kreves. De fleste klasselærerne i hennes undersøkelse mente at de mest nyttige valgfag i forhold til deres arbeid som klasselærere var spesialpedagogikk og førskole- og begynneropplæring.

I Finland brukes begrepet 'spesialisert klasselærer' om klasselærere som har faglig fordypning i ett eller flere emner. Ved utlysning av stillinger for klasselærere i Finland spørres det ofte etter lærernes spesialiseringsemner eller fordypningsfag. Skolene bruker valgfagene som klasselærerne har spesialisert seg i slik at klasselærere i tillegg til å ha ansvar for sin egen klasse også underviser i andre klasser i sine spesialemner. I undersøkelsen til Majamäki hadde over 80 % av klasselærerne også undervisning i andre klasser enn i sine egne klasser. På grunn av valgfagene kan finske skoler tilby sine elever mer spesialisert utdanning, i hvert fall på større skoler med flere lærere (Majamäki 2004).

Et av fordypningsemnene er førskole- og begynneropplæring, som er et tilbud på inntil 25 studiepoeng i tillegg til den obligatoriske delen. Om lag 30 % av lærerne, som var med i undersøkelsen, hadde dette fordypningsemnet (ibid.). Ut fra Majamäkis materiale er det grunn til å anta at mange lærere i Finland arbeider med det de er spesialisert til.

10.2.3 Organisering av praksis

I Finland pågår det stadig diskusjoner om ordningen med statlige øvingsskoler, men ved siste reform av lærerutdanningen er øvingsskolene beholdt. De viktigste argumentene er at øvingsskolene har et stabilt og kompetent korps av praksislærere med lang erfaring. Om lag 15 % av dem har eller arbeider med lisensiat- eller doktorgrad. I tillegg har øvingslærerne muligheter til faglig oppdatering hvert år, og praksis viser at det er stor interesse for det. Andre tilsetningsvilkår er minimum to års praksis fra grunnskolen etter endt utdanning. Øvingsskolene er spesielle i den forstand at de har noe færre elever pr. lærer enn de kommunale skolene. Det gir rom for å justere elevgruppene slik at studentene kan gjennomføre sin praksis i et trygt miljø (Kansanen et. al 2007).

De som argumenterer mot øvingsskolene mener at de kan bli for forskjellige fra finske skoler for øvrig, og at de dermed ikke gir et realistisk bilde av den finske skolen. Det forhold at øvingsskolene har egne pauserom for studentene, gjør det vanskeligere å utvikle et kollegialt forhold til lærerkorpset. Noen hevder også at øvingsskolene kan stivne i sin praksis og tenkning, og dermed kan utgjøre en motkraft til innovasjoner og skoleutvikling (ibid, se kapittel 4.2). I intervjuet med Lauriala kom det fram at ikke alle klasser ved øvingsskolen i Rovaniemi har en innovativ undervisning.

Argumenter for å bruke vanlige kommunale skoler (feltskoler) som arena for praksis, er at de gir et realistisk bilde av skolehverdagen, noe som i seg selv er en viktig erfaring. Problemet er at korpset av øvingslærere er mindre kompetent, veiledningen kan bli dårligere og praksisen kan bli en ren arbeidspraksis uten særlig anledning til refleksjon og metalæring (Kansanen et. al 2007).

Praksis i feltskoler er obligatorisk i Rovaniemi i tillegg til praksis i øvingsskolen. Det er vanlig at alle universitetene kombinerer disse praksisformene, og begrunnelsen er at disse praksisformene utfyller hverandre og til sammen gir en fullverdig praksis. I Finland er planene fortsatt å beholde både øvingsskolene og feltskolene. Men målsettingen er at øvingsskolene bør utvikles til forsøksskoler som er villige til å delta i prosjekter og utviklingsarbeid og ha et sterkere innslag av forskning (Kansanen et. al 2007, Opttajankoulutus 2020).

I Norge er det forhandlet fram og vedtatt flere endringer i øvingslæreravtalen de siste årene (KD 2005). Uvisst av hvilken grunn er det i den nåværende avtalen ikke lenger stilt formelle krav til kompetanse, slik det var i den gamle avtalen. Det er overlatt til den enkelte høgskole, som *kan* kreve kompetanse utover grunnutdanning som lærer. Det ligger likevel implisitt en oppmuntring til å ta videreutdanning, ved at arbeidet som øvingslærer godtgjøres med høyere lønn både ved ½ års og 1 års videreutdanning i pedagogisk veiledning eller tilsvarende utdanning. Tross øvingslæreravtalen kan det i Norge være behov for å se nærmere på gjeldende ordning for øvingsundervisningen.

For det første er det grunn til å spørre om hvilken rolle øvingslærer skal ha i lærerutdanningen. Vivi Lisbeth Nilssen (2009) stiller spørsmål ved i hvilken grad øvingslærere også er lærerutdannere. Hun påpeker nødvendigheten av at rollen klargjøres og oppgraderes. *"Hvis lærere skal være lærerutdannere, må rollen deres være tydeligere artikulert og forstått. Det må legges til rette for at personalet ved praksisskoler får mulighet til å øke sin kompetanse som ansvarlige, ikke bare for elevenes, men også lærerstudentenes læring"* (Nilssen 2009:144). For det andre problematiserer Liv Sundli (2001) hvor prioriteringen og solidariteten skal ligge for øvingslæreren: hos elevene i klassen som øvingslæreren har ansvaret for, eller hos studentene som øvingslæreren også har ansvaret for. Hun henviser til Feiman-Nemser & Buchman (1995), som mener dette medfører at kravet til studentene er at de tilpasser seg situasjonen i klassen så raskt som mulig fordi lærerens prioritet ligger hos elevene.

Spørsmål som reises i kjølvannet av dette er: Hva skal en eventuell oppgradering av øvingslærerrollen innebære? Delta i teoriundervisning? Lese studentenes pensum? Delta i sluttevaluering? etc. Våre informanter fra Alta stiller seg undrende til at praksisen fra den gamle øvingslæreravtalen ikke er videreført. Der var det avsatt felles møtetid, øvingslærerne gikk på felles kurs, studentenes pensum ble diskutert og de følte at de var i kontinuerlig utvikling i rollen som øvingslærere. I en slik sammenheng kunne nettopp slike spørsmål som Sundli (2001) og Nilssen (2009) stiller ovenfor bli diskutert.

Den lokale øvingslæreravtalen er som kjent inngått med kommunen som skoleeier, og utvelgelse av øvingslærere skal foregå etter en bestemt prosedyre. Men som nevnt ovenfor, hevdet våre informanter at dette ikke fungerte etter hensikten. Hvis dette er representativt, synes øvingslærerfunksjonen å være noe svekket. Det kan synes som om en lokal fortolkning av øvingslæreravtalen blir mer styrende for studentenes praksis enn intensjonene i planverket.

I forbindelse med etablering av ny lærerutdanning har en faggruppe bestående av lærerutdannere fra høgskolen, en rektor, en barnehagestyrer og andre representanter fra Alta kommune arbeidet videre med praksisspørsmålet. I sin rapport "Kvalitet i lærerutdanningene. Praksis og teori hånd i hånd" (Helgesen & Lysne 2009) har de foreslått å opprette en Handlingsplan for partnerforum mellom Høgskolen og skoleeier. Den skal være forpliktende for partene og skal implementeres når ny lærerutdanning starter i 2010.

Ved Høgskolen i Finnmark har det med litt ujevne mellomrom blitt gjennomført praksis gjennom såkalt skoleovertakelse. I korthet dreier det seg om at i en praksisperiode på 3 uker er første og siste uke overlappende eller delvis overlappende med øvingslærere og skolens øvrige personale. I uken i midten har studentene ansvaret for undervisningen alene. Det betyr at studentene besetter alle stillingene på skolen – gjerne med to på hver stilling – og gjennomfører undervisningen som planlagt. En faggruppe ved Høgskolen i Finnmark bestående av en student, to øvingslærere og to lærerutdannere foreslo å gjennomføre denne ordningen permanent (Granseng et. al 2005). Studenter som har deltatt vurderer denne praksisformen svært positivt. Blant lærerutdannerne er det mer delte meninger. Skillelinjene går hovedsakelig mellom de som argumenterer for faglig fordypningspraksis relevant for ungdomsskolen, som ikke ønsker denne ordningen, og lærerutdannere for øvrig, som vurderer dette som relevant praksis. For tiden er denne praksisen vanskeligere å gjennomføre fordi man har færre studenter, men det er pedagogisk viktig å holde denne muligheten åpen i framtida. Slik vi bedømmer det, er det en god konkurrent til "fordypningspraksis", som gjennomføres i Rovaniemi. Det er samtidig en praksisform som er helt fraværende i Rovaniemi.

Vi vil konkludere med at det satses mye på øvingslærerne i Finland. De har beholdt de statlige øvingsskolene, og hovedbegrunnelsen er at de har et stabilt og kompetent korps av øvingslærere. Ut fra de inntrykk vi fikk fra observasjoner og intervjuer, fikk vi et inntrykk av at øvingslærerne opplevde seg som lærerutdannere (se intervju med Lauriala s.27). I Norge starter ny lærerutdanning høsten 2010, og samtidig innføres det på nytt krav om videreutdanning i praksisveiledning, på minimum 15 stp for de som skal være øvingslærere i den nye lærerutdanningen (KD 2010). Etter noen år med tilsynelatende mindre vekt på øvingslærerfunksjonen, er vi tilbake til å stille mer formelle krav til øvingslærerne, noe som på sikt kan gi bedre lærerutdanning.

10.2.4 Koordinering av fag og praksis

I Midtveisrapporten fra NOKUT (2005) ble det dokumentert at avstanden mellom lærerutdanningsinstitusjonen og praksisfeltet var for stor. I rapporten om vurdering av Høgskolen i Finnmark spesielt (NOKUT 2005b) oppfordrer komiteen institusjonen til å sørge for bedre rutiner for kvalitetssikring av praksis når praksis inngår som del av et studium.

Øvingslærerne, som var informanter i Alta, mente at studentene var ganske uforberedte til praksisen i begynneropplæring og etter deres mening fikk et dårligere utbytte av praksisen. De nevnte som eksempel koordinering av temaer i begynneropplæring, hvor studentene ikke hadde vært igjennom sentrale temaer i GLSM før de kom ut i praksis. Dermed hadde de slik våre informanter så det dårligere muligheter til å utdype relasjonen teori – praksis.

Informantene mente at det er alt for få felles planleggingsmøter med Høgskolen, og at de som er, med fordel kan benyttes til denne typen planlegging og i mindre grad til informasjon om den praktiske gjennomføringen av studentenes praksis. De etterlyste også deltakelse og mer interesse fra lærerne på høgskolen til å være med i praksisen, observere og kommentere så vel det faglige og fagdidaktiske innhold som studentenes øvrige del av praksisen. Det fantes likevel noen hederlige unntak, og det synes nesten utelukkende å ha vært pedagogikklærere som har stått for denne kontakten.

Lærerutdanningen i Rovaniemi legger stor vekt på å skolere studentene i for eksempel lese- og skriveopplæring og i ulike metodiske tilnærminger i begynneropplæringen. Samtidig er undervisningen nøye koordinert med det som skal foregå i praksis, og studentene synes optimalt forberedt på praksisen. Vi ble presentert for den nye praksisplanen for klasselærerutdanningen, hvor målsettingen var bedre integrering mellom teori og praksis (se

kapittel 4.1.2). Dette er i tråd med nasjonale målsettinger som er omtalt i VOKKE-prosjektet (se kapittel 1.1).

10.2.5 Desentralisert lærerutdanning

Ved flere utdanningsinstitusjoner i Nord-Norge har det siden 1980-tallet vært gjennomført desentralisert lærerutdanning nesten hvert år. For eksempel har det i perioden 1979-2006 startet 576 studenter fordelt på 18 desentraliserte allmennlærerklasser ved Alta Lærerhøgskole/Høgskolen i Finnmark (Andersen 2007). Ordningen ble etablert på bakgrunn av et vedtak i Stortinget i 1979, som hadde sin bakgrunn i rapporter om stor lærermangel flere steder i Nord-Norge (Bråstad Jensen 2007). Hovedtrekkene er at utdanningen er samlingsbasert og lokalisert til distriktet utenfor HiF for eksempel til Kirkenes, Hammerfest, Finnsnes etc., men det finnes eksempler på at undervisningen også har foregått på campus. Denne organiseringen har medført at lærerutdanningen er blitt et reelt tilbud til søkere som ellers ikke hadde vært aktuelle (Bråstad Jensen 2007, Germeten 2007, Norum 2007). Det gjelder søkere etablert med familie, lærere uten utdanning som har fått en mulighet til å få formell kompetanse som lærer og ellers andre med vanskeligheter med å være hjemmefra i lengre tid. Desentralisert lærerutdanning er beskrevet i flere artikkelsamlinger og rapporter, og hovedkonklusjonen er at det har gått fra å være et nødtiltak til å bli en suksesshistorie (Høie 1986, Bråstad Jensen 2007, Germeten 2007, Norum 2007).

Innledningsvis stilte vi spørsmålet om i hvilken utstrekning dette var aktuelt ved Universitetet i Lappland. Enkelt fortalt er desentralisert lærerutdanning en uaktuell problemstilling ved dette universitetet. Alle klasser er sentralisert til campus, men universitetet har et utstrakt samarbeid med distriktene med for eksempel feltpraksis for studentene, forskningsprosjekter og etterutdanning.

11.0 Avslutning

I Finland startet Undervisningsministeriet i 2007 et utredningsarbeid med tanke på behov for lærere fram mot 2020. I tillegg reises spørsmål blant annet om forskningsbasert kunnskap så vel i normalskolen som i lærerutdanningen, spørsmål om kulturelt mangfold, behov for lærere med innvandrerbakgrunn, økende behov for spesialundervisning, lederutdanning og ikke minst om et eget forskningsprogram til støtte for lærerarbeidet. Tidsperspektivet her er i seg selv bemerkelsesverdig. De vil ligge i forkant. Men det er også en invitasjon til alle tenkelige aktører innen framtidig lærerutdanning om å delta i diskusjonen over tid. I denne debatten reises det en rekke problemstillinger som kan bli gjenstand for forskning og utredning innenfor det aktuelle tidsrommet. På den måten akkumuleres et bredt spekter av empiri, kunnskap, innsikt og vurderinger som kan være av stor betydning for dem som i siste instans skal fatte beslutninger.

Et tema som er sterkt fremme i debatten er flerfagstudiet i klasselærerutdanningen versus mer faglig fordypning. De som forsvarer flerfagstudiet hevder det er bedre å ha en viss kompetanse i et emne og heller kompensere med pedagogisk og didaktisk kompetanse enn å undervise uten å ha studert emnet. Satt litt på spissen kan en si at det er bedre å undervise i sløyd med 2 studiepoeng enn å undervise i sløyd med 0 studiepoeng, noe som kan forekomme i Norge.

Andre røster hevder det er nødvendig å fordype seg i faget/fagene for å undervise på en god måte, noe som er lik den debatten vi har i Norge for tiden. Konkret diskuteres spørsmålet om kompetanse for å undervise 5.- og 6.-klassinger i for eksempel morsmål. Som beskrevet ovenfor har Haukulinen & al. (2009) tatt til orde for at klasselærerutdanningen gir for dårlig kompetanse til å undervise denne gruppa. Debatten går med andre ord ut på klasselærers kompetanse vs. faglærers kompetanse. Som det framgår i presentasjonen av øvingsskolen (kapittel 4.1), har skolen 4 faglærere. Dette var mange sett i relasjon til andre steder. Ifølge professor Raimo Rajala, som er en av informantene, er bruk av faglærere i 1. – 6. klasse helt marginalt. Der det forekommer, er det mest innenfor fremmedspråk og gymnastikk, og han mente at i Helsingfors-området var det om lag 80-90 faglærere som arbeidet på heltid i 1. – 6. klasse.

Uten å blande oss inn i denne debatten vil vi påpeke at det må gå et ”turning point” et sted her, hvor omfattende faglig kompetanse er nødvendig for å undervise. Poenget er at med

denne debatten blir en rekke spørsmål som etter hvert kan bli forskningsmessig belyst satt på dagsorden.

I Norge har vi revidert lærerutdanningen flere ganger siden 1992 hvis vi tar med alle større og mindre justeringer (St. meld nr 40 (1990 – 91), KUF 1995, KUF 1999, UFD 2003). I sin doktoravhandling har Liv Sundli (2001) fanget opp en del av de viktigste spørsmålene som har vært reist ved endringer av lærerutdanningen i Norge. Hun gjør et analytisk skille mellom den moderne og den postmoderne skole. Den moderne skole fremholdt det skolastiske prinsipp og at kunnskap sto i sentrum. Denne forståelsen av skole var gjenspeilt så vel i fagplaner som i lærernes og øvingslærernes praksis. Ifølge hennes forskning er dette holdninger som fortsatt gjør seg gjeldende: *Når det blir så tydelig i min undersøkelse at det tradisjonelle profesjonsuttrykk, den moderne skoles kjennetegn, beholdes, kan det ses som uttrykk for konservative verdioppfatninger og oppfatninger av samfunnsmandatet, slik det også kommer fram i de henvisninger veiledere og studenter gjør til hva som er viktig i elevbehandling og undervisning, oppdragelse og læring* (ibid: 285). Dette til forskjell fra en skole som eksisterer i et samfunn med store endringer, økende globalisering og teknologiske nyskapingner, og som i denne sammenhengen kan kalles postmoderne. Dette stiller også krav til en ny lærerprofesjon hvor hovedinnholdet er overgang fra formidlerrolle til veilederrolle bygd på et konstruktivistisk læringssyn.

Andre utfordringer er det faktum at en del lærere forlater yrket etter en viss tid, noe som på sikt kan medføre lærermangel. Anneli Lauriala, som var en av informantene, kommenterte at noe av årsaken til lærerflukt kan ligge i det at lærerne oppdager at yrket er mer komplisert enn antatt. Det dreier seg om alt arbeidet *utenom* klasserommet, som samarbeid med andre, samarbeid med foresatte, samarbeid med ulike hjelpeinstanser i skoleverket, økende utfordringer i et flerkulturelt samfunn m.m. Utfordringen ligger i at lærerutdanningen må tematisere denne problematikken i undervisningen.

Diskusjonen om framtidig lærerutdanning i Finland handler i stor grad om relasjonen mellom klasselærerutdanning og faglærerutdanning – eller mangel på sådan. De fleste universitetene i Finland tilbyr begge utdanningene, men de er lagt til forskjellige fakulteter, og det er liten kontakt mellom dem. I lys av diskusjonen om et helhetlig skoletilbud i Finland mener man at det er behov for en større integrering av utdanningene (Opettajankoulutus 2020). Et steg i retning av integrering er den mulighet finske lærere har for såkalt dobbeltkompetanse. Det betyr at klasselærer tar videreutdanning i et fag på 60 studiepoeng og dermed også får faglærerkompetanse. Lærere med dobbeltkompetanse er etterspurt i grisgrendte strøk.

Nå i 2010 står vi overfor en helt ny lærerutdanning i Norge (St.meld. nr 11 2008 – 2009), som på noen punkter nærmer seg de finske lærerutdanningene ved for eksempel større grad av spesialisering, og økning i antall studiepoeng i pedagogikkfaget. Ved at de nye lærerutdanningene i Norge, skal gjennomføres ved en grad av overlapping (5.-7. årstrinn), kan det ivareta det behovet for integrering av utdanningene som nå etterlyses i Finland.

Vi mener likevel at Norge kan ha noe å lære av Finland:

- Finske lærerstudenter kan ta masterutdanning allerede gjennom sitt første utdanningsvalg. Det medfører at lærerne utvikler forskerkompetanse som anses for å være anvendelig i læreryrket. Det andre er at høy utdanning hever statusen til yrket.
- Klasselæreren trenger andre typer kunnskaper enn faglæreren, men oppgavene ansees som like krevende, og utdannelsen skal være på samme nivå.
- I Finland legges det stor vekt på selve utvelgelsen av studenter til klasselærerstudiet, noe som sannsynligvis medfører at de forebygger feilvalg og rekrutterer de mest motiverte studentene.

Som vi har gjort rede for i denne rapporten er lærerutdanningene i de to land noe forskjellig, og vi i Norge tror vi kan ha noe å lære av Finland både når det gjelder struktur og innhold i læreryrket. De nye norske lærerutdanningene for grunnskolen mener vi har nærmet seg finsk lærerutdanning, og det gjenstår å se om reformen i Norge får nødvendig tid til å etablere seg samtidig som den kontinuerlig skal være gjenstand for diskusjon og evaluering.

Referanser

Ahonen, A., K. Kurtakko & E. Sohlman (red.)(2006):
School, Culture and Well-Being. ArtiChildren Research and Development. Findings from Northern Finland, Sweden, Norway and North-West Russia.
Rovaniemi: University of Lapland. Report in Educational Sciences nr 4.

Ahonen, A., E. Alerby, O. M. Johansen, R. Rajala, I. Ryzhkova, E. Sohlman & H. Villanen (red.)(2008):
Barns trivsel i Nord. Aktivitet for psykososial trivsel fra skoler i Barentsregionen.
Oslo: Gyldendal Akademisk.

Andersen, P. & S. Germeten (2006):
Desentralisert lærerutdanning ved Høgskolen i Finnmark. Historikk og perspektiver fra 1979 – 2006.
Alta: Høgskolen i Finnmark. HiF Notat, 2006:4.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet 14.12.1998/986.
<http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1998/19980986>. 16.9.2009.

Barne- og familiedepartementet (BF) (1991):
FNs konvensjon om barns rettigheter
Ratifisert av Norge 1991.

Bråstad Jensen, E. (2007):
”Desentralisert allmennlærerutdanning i lys av lærernød, nyradikalisme og nordnorsk universitet”.
I: Brekke et. al (red) (2007): *Desentralisert lærerutdanning i nord. Fra nødløsning til fullverdig alternativ.*
Tromsø: Eureka Forlag.

Enkenberg, J. (2003): ”Opettajankoulutuksen pedagogisesta perustasta”. (Om det pedagogiske grunnlaget for lærerutdanningen). I: Nuutinen & Savolainen (red.): *50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa.* (50 år med lærerutdanning i Savonlinna.) Nettversjon redigert av Erkki Savolainen 2003. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
<http://sokl.joensuu.fi/juhlakirja/12JormaE.htm>. 1.12.2009.

Enorssi:
<http://www.enorssi.fi>. *Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto.* 02.12.2009 (Samarbeidsnett for lærerutdannere.)

Förordning, Finlands Författningssamling (1998/986):
Om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet.

Garm, N. (2003):
”Lærerutdanningsreformen i et internasjonalt perspektiv”.
I: Karlsen & Kvalbein (red:)(2003):
Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanning i et reformperspektiv.

Oslo: Universitetsforlaget.

Granseng, B., S. Lillegård, H. Frischknecht, C. Kleemann & H. Hoveid (2005):
Bearbeiding av praksisplan.
Alta: Høgskolen i Finnmark, HiF - Notat, 2005:6.

Germeten, S. (2007):
”Desentralisert lærerutdanning i Finnmark – krisetiltak, motgang og pionerarbeid”.
I Brekke et. al (red.) (2007): *Desentralisert lærerutdanning i nord. Fra nødløsning til fullverdig alternativ*.
Tromsø: Eureka Forlag.

Germeten, S., O. M. Johansen & L. Niiranen (2006):
Støtteundervisning og spesialundervisning i Finland. Rapport fra en studiereise.
Alta: Høgskolen i Finnmark. HiF-Rapport 2006:4.

Grønmo L. S., O. K. Bergem, M. Kjærnsli, S. Lie & Are Turmo (2004):
”Hva i all verden har skjedd i realfagene?” (TIMSS-undersøkelsen)
Universitetet i Oslo http://www.timss.no/rapport2003/Kortrapport_2003.pdf, 05.01.2010.

Hakulinen, A., J. Kalliokoski, S.Kankaanpää, A.Kanner, K. Koskenniemi, L. Laitinen, S. Maamies, P. Nuolijärvi (2009): *Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma*.
Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 7. Helsinki 2009.
http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/suomen_kielen_tulevaisuus_kotus_verkkojulkaisuja_7.pdf, 01.03.2010

Handal, G. & P. Lauvås (2002):
På egne vilkår – en strategi for veiledning med lærere.
Dansk utgave, Århus: Forlaget Kim.

Helgesen, M. B. & D. A. Lysne (2009):
”KVALITET I LÆRERUTDANNINGENE. Praksis og teori hånd i hånd”.
Alta: Høgskolen i Finnmark. HiF-Notat, 2009:4.

Hopmann, S. (2006): Læreruddannelsen i Norden – et internasjonalt perspektiv. I:Kaare Skagen (red) (2006): *Læreruddannelsen i Norden*.
Kristiansand: HøgskoleForlaget.

Huisman, T. (2006): *Luen, kirjoitan ja ratkaisen. Peruskoulun kolmasluokkalaisten oppimistulokset äidinkielessä ja kirjallisuudessa sekä matematiikassa*. Oppimistulosten arviointi 7/2006. Opetushallitus. Yliopistopaino. Helsinki.
<http://www.edu.fi/julkaisut/aikima3.pdf>. 22.10.2009

Høgskolen i Finnmark (2008):
Studiehåndbok for Allmennlærerutdanningen.

Høie, H. (1986):
Desentralisert og ordinær allmennlærerutdanning i Finnmark.

Alta Lærerhøgskole. Utgitt i samarbeid med skoledirektøren i Finnmark.

Jakku-Sihvonen, R., V. Tissari, S. Uusiantti (2007):

Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (VOKKE). Vokke-projektin toimintasuunnitelma ja toimintakertomus. Vokke-projekti.

Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Helsinki.

http://www.helsinki.fi/vokke/Toimintasuunnitelma/TS_020207vt.pdf. 16.9.2009.

Kaasila, R. (2000): "Eläydyin oppilaiden asemaan." Luokanopettajiksi opiskelevien kouluaikeisten muistikuvien merkitys matematiikkaa koskevien käsitysten ja opetuskäytäntöjen muotoutumisessa. Rovaniemi 2000, 302 s. Acta Universitatis Lappeensis 32. Väitöskirja: Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. ("An Insight into the Role of Pupils." The significance of school recollections in the formation of the conceptions and teaching practices of mathematics for preservice teachers. Dissertation: University of Lapland. Faculty of Education.)

Kaasila, R., M. S Hannula, A. Laine, E. Pehko, E. (2008):

Socio-emotional orientations and teacher change.

Educational Studies in Mathematics, Volume 67, Number 2 / February, 2008. pp. 111 – 123.

Springer: Netherlands.

Kansanen P., T. Pohjolainen & T. Ropo (2007):

Opettajankoulutukseen kuuluvan ohjatun harjoittelun selvitysraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:19. (Utredningsrapport om den handledda praktiken i lärarutbildningen. Undervisningsministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar 2007:19 med sammandrag på svenska).

URL:http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Opettajankoulutuksen_ohjattu_harjoittelu.html?lang=fi. 20.11.2009.

Karlsen, G. E. (2003):

"Kap 1. Hvorfor en bok om lærerutdanning?"

I: Karlsen & Kvalbein (red.)(2003):

Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanning i et reformperspektiv.

Oslo: Universitetsforlaget.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) (1993):

Læreplan for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring – generell del.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) (1995):

Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) (1999):

Rammeplan og forskrift Allmennlærerutdanninga.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) (1996):

LÆREPLANVERKET FOR DEN 10-ÅRIGE GRUNNSKOLEN (L 97).

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) (1996):

NOU 1996: 22 *Lærerutdanning Mellom krav og ideal.*

Kunnskapsdepartementet (KD) (2002):

St. meld. nr. 16 (2001 – 02) *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig - krevende - relevant*

Kunnskapsdepartementet (KD) (2005):

Rundskriv F-04-05: Nye avtaler for øvingslærere. Fastsatt 18.03.05

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2005/rundskriv-f-04-05.html?id=109530>,
19.10.09

Kunnskapsdepartementet (KD) (2005b):

Rundskriv F – 10 – 05: Forskrift om opptak til universiteter og høyskoler.

Fastsatt 14.10.05.

Kunnskapsdepartementet (KD) (2005c):

Forskrift til Rammepplan for Allmennlærerutdanningen. 13.12.2005.

Kunnskapsdepartementet (2006):

Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring.(LK06)

Kunnskapsdepartementet (KD) (2009):

St. meld. nr. 11 (2008 – 09) *Læreren Rollen og utdanningen.*

Kunnskapsdepartementet (KD) (2009):

<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Bologna/Norwegian Bologna report 2006.pdf>.

Kunnskapsdepartementet (KD) (2009):

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/nyheter-grunnopplaringen/flere-kvalifiserte-sokere-til-larerutdan.html?id=574409>, 24.09.09.

Kunnskapsdepartementet (KD) (2009):

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UDIR_Gnist_avtale_mSign.pdf, 24.09.09

Kunnskapsdepartementet (KD) (2010):

<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Allmennlaererutdanning/Retningslinjer1-7.trinn.pdf>, 08.09.10).

Kvalbein, I. A. (1998):

LÆRERUTDANNINGSKULTUR OG KUNNSKAPSUTVIKLING

Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, Avhandling dr. polit.

Kvalbein, I. A.(2003):

”Hovedtrekk ved ny allmennlærerutdanning”.

I: Karlsen & Kvalbein (red:)(2003):

Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanning i et reformperspektiv.

Oslo: Universitetsforlaget.

Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) (1997):

St. meld. nr. 48 (1996 – 97). *Om lærerutdanning.*

Lauriala, A. (2006): *Opettaja, tutkimus ja opettajankoulutus: Tutkimusparadigmamuutoksista ja niiden merkityksestä opettajan pedagogiselle toiminnalle ja opettajankoulutukselle.* Virkaanastujaisesitelmä 28.2.2006 Lapin yliopisto.
<http://www.ulapland.fi/?depid=21283>. 9.11.2009

Lauriala, A. (2008):
Opettajuuden rakentuminen uudessa opetussuunnitelmassa. Power point -esitys. Lapin yliopisto 8.10.2008. (=Utformingen av lærerprofesjonaliteten i den nye læreplanen. Power Point -presentasjon. Lapplands universitet 8.10.2008.)

Lauriala, A. & Syrjälä, L. (1995):
“The Influences of Research into Alternative Pedagogies on the Professional Development of Prospective Teachers”.
I Anneli Laurila (1997): *DEVELOPMENT AND CHANGE OF PROFESSIONAL COGNITIONS AND ACTION ORIENTATIONS OF FINNISH TEACHERS.*
Doktoravhandling, Universitetet i Oulu.

Lov om lærerutdanning fra 1973, nr.49.

Lov om universiteter og høyskoler av 1995, nr, 10, paragraf 54.

Lie, S, Kjærnsli, M, Roe, A & Turmo, A (2001):
Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv. ("PISA-undersøkelsen").
Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.

Maaranen, K. (2009): *Studies on theory-practice relationship, reflection, research and professional development.* Research Report 305. Helsinki 2009. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4984-2>. 3.11.2009

Majamäki, M. (2004): *Sivuaineopintojen merkitys luokanopettajan työssä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.* Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10357/URN_NBN_fi_jyu-2005298.pdf?sequence=1. 26.11.2009

Myhre, R. (1980):
Innføring i pedagogikk. 3. Pedagogisk filosofi.
Oslo: Fabritius Forlagshus.

Mølgaard, H. & O. Harriet (2006):
”Fokusgruppeinterview som led i en evalueringsprosess”.
I Madsen, Claus (red.) (2006): *EVALUERINGSFAGLIGHED I SKOLEN.*
København: Unge Pædagogers serie nr B 89.

Nasjonalt Organ for Kvalitet i Utdanningen, NOKUT (2005):
EVALUERING AV ALLMENN LÆRERUTDANNINGEN MIDTVEISRAPPORT FRA EKSTERN KOMITÉ

Nasjonalt Organ for Kvalitet i Utdanningen NOKUT, (2005b):
Evaluering av system for kvalitetssikring av utdanningen ved Høgskolen i Finnmark.
Desember 2005.

Niemi, H. (2006):
”Den finska forskningsorienterade lärarutbildningen – riktlinjer för utvecklingen från 1970 – talet till Bologna-processen”.
I Kaare Skagen(red.) (2006): *Lærerutdannelsen i Norden.*
Kristiansand: HøgskoleForlaget.

Nilsen, H. K. (2009):
Å være russisk i barnehager i Finnmark – norske barnehager sett med russiske mødres øyne.
Alta: Høgskolen i Finnmark. HiF-Rapport 2009:9.

Nilssen, V. L. (2009):
Lærer og øvingslærer – utvikling av dobbel identitet.
Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 2:2009, årgang 93.

Norum, R. (2007):
”Studiekvalitet i samlingsbasert deltids grunnutdanning – tre vesentlige kvalitetskriterier”.
I Brekke et. al (red) (2007): *Desentralisert lærerutdanning i nord. Fra nødløsning til fullverdig alternativ.*
Tromsø: Eureka Forlag.

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD):
http://dbh.nsd.uib.no/dbhvev/student/studenter_meny.cfm (04.09.08).

Opettajankoulutus, 2020 / Lärarutbildning 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2007:44. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepoliittinen osasto.
(Undervisningsministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar.
Undervisningsministeriet. Utbildnings- och forskningspolitiska avdelningen. Med sammandrag på svenska.) <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut>

Pennanen, M. (1997):
Kasvatustiede yliopistollisena oppiaineena Suomessa 1852 – 1995. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Turun yliopisto, Kasvatustieteen laitos. <http://users.utu.fi/mikpen/gradu.html>.
10.1.2010.

Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. (2006):
Opettajakoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi 2005. Opettajan peruskoulutus 2005 ja seuranta 2002 – 2005. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 28. Jyväskylän yliopisto.

Sivesind, K. H. (1993):
Årsaksforklaringer og sammenligninger. Noen metodiske problemer ved sammenligninger av få tilfeller.
Sosiologi i dag 4:1993, årgang 23. NOVUS Forlag, Oslo.

Skagen, K. (2006):
”Norsk allmennlærerutdanning i forandring”.

I: K. Skagen (red), (2006): *Lærerutdannelsen i Norden*.
Kristiansand: HøgskoleForlaget.

Studiehåndbok for lærerutdanning ved Universitetet i Lappland. Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2008 – 2010.
[http:// www.ulapland.fi](http://www.ulapland.fi).

Sundli, L. (2001):
”Veiledning i lærerutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll”.
Oslo: Høgskolen i Oslo. HiO – rapport 2001 nr. 15.

Säljö, R. (2001):
Läring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv.
Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Turunen, T. (2008): *Lukemaan opettaminen ja oppiminen*. (Opplæring i og innlæring av lesekunsten.) Power point -presentasjon. Lapin yliopisto.

UNESCO (1994):
The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.
Paris: UNESCO.

Universitetet i Oslo (UiO):
<http://www.math.uio.no/~hjr/hoyskoler.html>, 24.08.09.

Utbildningsstyrelsen, Föreskrift (1435/2001):
Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen.

Utbildningsstyrelsen, Föreskrift (1/011/2004):
”Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004”.
ISBN 952 – 13 – 1993 – 3 (pdf).

Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) (2001):
St. meld. nr 16. (2001 – 2002) *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende - relevant*

Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) (2003):
Rammeplan for Allmennlærerutdanning.
Fastsatt 3. april 2003, http://www-lu.hive.no/rammeplan_larer.htm, 04.02.09.

Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) (2005):
Forskrift om opptak til universiteter og høyskoler av 14.10.05.

Valanne, E. (2008):
Teacher Training School of the University of Lapland.
Power point -presentasjon.

Westbury, I., Hansén, S.-E., Kansanen, P. & Björkvist, O. (2005):

Teacher Education for Research based Practice in Expanded Roles: Finland's experience,
 Scandinavian Journal of Educational Research, 49:5, 475 – 485
 To link to this Article: DOI: 10.1080/00313830500267937
 URL: 3.11.2009

Vedlegg:

Vedlegg 1

Questions about education of teachers in Finland.

At the moment am I working on a study which goal is to compare the education of teachers in Rovaniemi and Alta? But if possible, make a comparison between teacher education in the two countries; Finland and Norway. In this connection I have some questions:

Background data:

	Rovaniemi	Finland
How many students applied for teacher education, each year, 2003 – 2008?		
How many was selected, 2003 – 2008?		
How many started, 2003 – 2008?		
How many students finished their teacher education, 2003 – 2008?		

What are the demands of mark from high school?

Are there alternative ways to qualify for the teacher education?

How is the selecting process of students to get access to the university?

Is it the same selecting process all over the country?

How many universities are educating teachers in Finland?

I am interested in information about how long the teacher education last, curricula, how the education is build up, the field praxis in the schools, compulsory subjects, voluntary or optional course etc.

What are the qualifications after education; work in preschool? elementary school? Secondary school? High school?

Which background does the teachers that are educating teachers have; Teacher education? researchers? Others?

Is there a special education for principals or leaders in the school?

I think that sources for this information might be official in national and local documents that might be available in English version.

Vedlegg 2

Questions to the lecturer in pedagogy July 2009.06.29

1. With regard to election of students to the teacher education; after interview, do they have to write a paper?
2. Is it possible to present an example of how to combine different subjects that together makes a 5 year teacher education:

Subjects	ECT credits
Native language	?
Mathematics	?
Foreign language (English)	?
Sport, gymnastics	
Etc....	

3. Under which circumstances do the teachers from the university visit the students when the students do their praxis?
4. Why does the sport “orienteering” have such a big position in the school?
5. To which extent is the curriculum for the primary and secondary school part of the teacher education?
6. Obligatoriske kurs, varighet, timer undervisning pr ect? Undervisningsformer? Forelesning? Seminarer? Egne kollokviégrupper.
Hvordan ser en timeplan for uka ut for en student?
Hvor mye tid bruker studenten på studier?
Evaluering av studentene? Summativ? Formativ?
Hvor mange stryker til praksis? Hva skjer med studenter som ikke står til praksis?
Skikkethet?
Innholdet i matematikkundervisningen er mest didaktikk og nokså elementar matematikk.

Vedlegg 3

Intervjuguide, øvingslærere i Alta, 23.09.09

Tid ansatt som øvingslærer?

Utdanning? Kurs i ettertid?

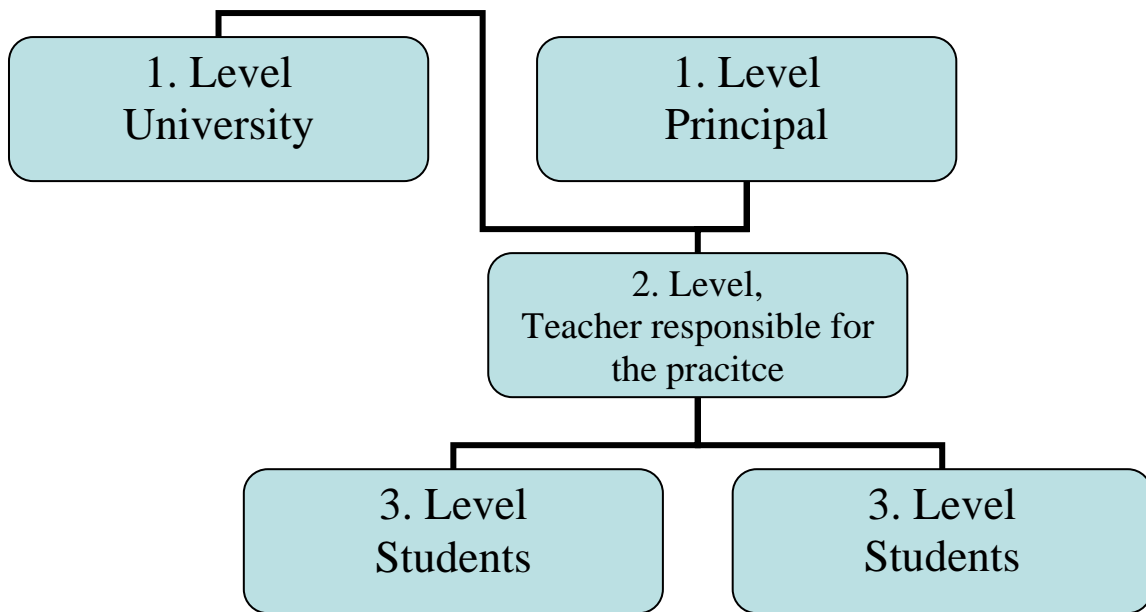
Hovedsakelig hvilket studieår er du veileder for?
Hvordan legger du opp veiledningen med studentene? (før? etter? Under veis?)
Hvor mye tid?
Hvordan arbeider du med planverket i forhold til studentene?
Hvordan rekrutteres øvingslærere?
Hvilke krav stilles for å bli øvingslærer?
I hvilken grad arbeider du med begynneropplæring i lesing og/eller matematikk?
Vil du anbefale en bestemt metode? Hvilken?
Utdanning innenfor området?
Hvordan jobber dere med planverket innenfor skolen? Kommer det innspill til det arbeidet utenfra skolen? Skolesjef? Uanningsdirektør? Eller andre?
Lokale planer?
Hvordan er kontakten med høgskolen? Hyppighet? Former for kontakt?
I hvilken gra har du satt deg inn i øvingslæreravtalen? Hovdan vurderer du denne i forhold til den gamle avtalen?
Hvordan mener du praksistilbudet til studentene er?
Hva fungerer bra?
Hva kan forbedres?
Hva ville være den ideelle situasjon?
I hvilken grad er ”hele skolen øvingsarena”?
I hvilken gra benyttes et helt team av lærere som øvingslærere?
Hva vet du om finsk lærerutdanning? Eller finsk skole?
Har du andre forhold ved praksis og øvingslærerfunksjonen du vil snakke om?

Vedlegg 4

Intervjuguide for rektor for øvingsskolen, øvingslærere og studenter.

Intervju med rektor for øvingsskolen.

Model for advanced practice?:



How are the formal responsibilities between the tree levels?

The principal's role: Participate in the follow up with the students? Har veilederansvar overfor studentene? Øvingslærerne? Eller begge?

Rektors rolle i forhold til universitetet?

Onsdag 8. oktober er vi på universitetet i Rovaniemi hvor vi skal gjøre intervjuer med faglærere i lærerutdanningen og med administrasjonen.

Intervju med ansvarlig for pedagogikkundervisningen:

Omfang av ped.studiet målt i studiepoeng?

Spredning av pedagogikkfaget gjennom lærerutdanningen?

Hva er de viktigste temaene innenfor faget og hvilke teoretikere/forfattere er mest representert?

Hvor stort pensum ligger til grunn for studiet målt i antall sider?

Hvordan blir ped.faget knyttet til fagene; didaktisk? Praktisk?

Hvilke undervisningsmetodiske prinsipper blir benyttet i presentasjon av faget?

Hvilke obligatoriske arbeidskrav er knyttet til studiet?

Hvordan blir studentene evaluert:

- Formell eksamen med "multiple choice"?
- Essay?
- Hjemmeeksamen?

- Prosjekt, datainnsamling, presentasjon?
- Muntlig eksamen?

Intervju med ansvarlig for begynnerundervisning i lesing og skriving:

Teoretisk tilnærming i begynnerundervisningen:

- ”Bottom up”?
- ”Top down”?

Hvor mange studiepoeng?

Hvordan foregår den teoretiske undervisningen?

Arbeidskrav?

Evaluerings?

Intervju med øvingslærerne:

- Formelle krav til å bli øvingslærer: videre utdanning? Minstekrav til praksis?
- Hvor mye veiledning får studentene målt i timer pr uke?
- Former for veiledning; individuelt? i gruppe?
- Veiledningsstrategier, teoretisk tilnærming?
- Hva ligger i begrepet ”praksis”?

Intervju med andre faglærere:

Finsk? Engelsk? (En del av de samme spørsmålene som ovenfor).

Intervju med ansvarlig for lærerutdanningen på universitetet.

Intervju med ansvarlig for praksis ved universitetet.

Vedlegg 5

Ole Martin Johansen
Finnmark University College

Fieldwork Rovaniemi week 41:

Questions to the dean of the teacher education department at the university and to the headmaster of the training school

1. Administration:

How are the formal responsibilities divided between the university and the training school with regard to the planning of the practice for the students?

What are the roles and responsibilities of the participants?

The dean

The headmaster

The teacher trainer / teacher at the training school

The teacher at the university

The student

2. Content (see the plan for advanced practice.)

What does it mean to have multi-faceted competence (laaja-alainen kompetenssi)?

What does “the teacher’s mental well-being” mean as a part of the curriculum?

3. Organizing practice:

What is the difference between “Guided Advanced Teaching Practice” and other kinds of practice?

What is the difference between practice at the training school and the ‘field school’?

How are ‘field schools’ selected?

What kind of contact is there between the different participants (university, teacher at the training school etc...) before and during the practice period?

How is the practice prepared?

Are any meetings arranged during the practice period?

Are there any visits from the university to the training school and vice versa during the same period?

4. Evaluation:

Who carries out the evaluation?

Which criteria are used in the evaluation?

What happens when someone has doubts about whether the student’s practice is acceptable?

What happens if somebody fails in the practice? Can she/he try again?

How often does it happen that students fail in their practice?

More Questions:

5. In general:

Which part of Finland do the students come from?

What do the students do after they have finished their teacher education?

Start working as teachers?

Continue further studies?

The students that make application to the Finnish teacher education are probably rather talented. What do you know about their marks from upper secondary school? Are they average? Above? Or below?

6. Curriculum for the primary and secondary school:

Is there a local curriculum in addition to the national curriculum for the primary and secondary school? Who decides the curriculum? The school? The municipality? County? Government?

Which goals are described in the curriculum? What happens if the pupils do not reach the goals?

How detailed is the curriculum with regard to compulsory subjects? Is it, for example, compulsory to study certain authors in the native language?

From which grade do the pupils get marks for their work in school subjects?

What kind of training do the teacher students get in evaluation of pupils? During the teacher education / during the practice?

7. Curriculum and teacher education:

What is the relationship between the curriculum for primary and secondary school and that of the teacher education?

How are the subjects in the primary school reflected in the teacher education curriculum?

Who decides the curriculum for the teacher education? The university? The Government? Others?

If there are differences in the curriculum between different universities, is it possible for the students to start their education at one university and finish it at another university?

Is it possible to study subjects that are related to the school, but that are not school subjects, and get acceptance for this as part of the teacher education; for example to study consultation, coaching, supervision (30 credits as part of the together 300 credits)?

The book “Research-based Teacher Education in Finland” (Jakku-Sihvonen and Niemi, 2006) mentions that “... *all teachers must complete a basic core curriculum*” (31). How big (many

pages) is this curriculum? Is it common for all universities? How big (many pages) is the rest of the curriculum? And who decides this curriculum?

On page 36 (same book), it says that the teachers have to “participate *in the school governance*”. Do the teachers participate in the administration of the school? Or comparable arrangements?

What does “*research based practice*” mean?

Same book p. 37; the students get guidance to complete their master. How many hours is this guidance? Is it individual? Is it possible to say something about the content?

What are the similarities and differences between *pedagogical studies* (60 ECTS) and *studies in science of education* (60 ECTS)?

Page 40; what does *latest research* mean. Do the students have doctoral thesis/reports in the curriculum?

What is the relation between field practice and master’s thesis? Do the students teach pupils or do they collect data for the master, or both?

8. Curriculum Theory:

Which theories and philosophies lie behind the curriculum planning at the university? At the primary school?

9. Teacher education:

Since 1971 the teachers have been educated at the universities. Where did they get their education before 1971?

Questions to the lecturer in pedagogy:

1. Main subject:

What is the main subject for your lecturing?

How big is the curriculum in pedagogy measured in points?

How many pages make up the curriculum?

Do the students have opportunities to choose their own curriculum?

2. Theory:

Who are the main theoreticians in the pedagogical curricula?

How do the students work with the theoretical subjects?

What kind of compulsory work do the students have to finish in their pedagogical study?

How many years does the basic pedagogical study last?

What kind of pedagogical knowledge is the goal of teacher education?

What is the role of practice / advanced practice in reaching such pedagogical knowledge?

What are the criteria of a professional teacher?

3. Working demands:

Documents that ought to be written by the students are a daily log and a portfolio. What are the demands for this writing? Is there a criterion? What happens with the log and portfolio after the education is finished?

How do the students manage the connection between their practical experiences in the classroom and pedagogical theory/theoretical studies?

To which extent do the students develop their “own theory of practice”?

Do the students carry out a research or development work tied up to the practice?

4. Exams and evaluation:

- Formal exam with “multiple choice”?
- Formal exam with essay?
- Home exam?
- Project, fieldwork and report?
- Oral exam?
- Others?

Who carries out the evaluation?

What kinds of criteria are used in the evaluation?

What happens when someone has doubts about whether the student’s practice is acceptable?

What happens if somebody fails in the practice? Can she/he try again?

How often does it happen that students fail in their practice?

Questions to the lecturers in different subjects at the teacher education department at the university

1. The didactic lecturer:

What demands there are to get employed as didactic lecturer with regard to education? If applicable; how long and what kind of education? Is it necessary for a didactic lecturer to have any practice from school / have they worked as teachers?

What kind of pedagogical knowledge is the goal of teacher education?

What is the role of practice / advanced practice in reaching such pedagogical knowledge?

Practice

How long and what kind of practice is included in the teacher education in Finland?

Which subjects are included in the “Advanced practice”?

Working demands:

What kind of tasks do the students work with during practice?

Documents that ought to be written by the students are a daily log and a portfolio. What are the demands for this writing? Is there a criterion? What happens with the log and portfolio after the education is finished?

How do the students manage the connection between their practical experiences in the classroom and pedagogical theory/theoretical studies?

To which extent do the students develop their “own theory of practice”?

Do the students carry out a research or development work tied up to the practice?

Questions to the teachers at the training school:

1. Educational background

What kind of educational and practical qualifications are demanded for teachers to get employed in training school?

How many hours per week do the students get guidance?

What is the relation between individual guidance, guidance in small groups and guidance in bigger groups?

Strategies of guidance; what is the theoretical base?

What are the essentials of the concept “Practice”?

To what extent do the students have an observation practice and what is the content of this?

What kind of pedagogical knowledge is the goal of teacher education?

What is the role of practice / advanced practice in reaching such pedagogical knowledge?

What is the criterion of a professional teacher?

2. Working demands:

What kind of tasks do the students get? Who gives them the tasks? Who evaluates the tasks?

What is the purpose of the daily log and the portfolio? What happens with the material after the practice is finished?

Questions to the teacher responsible for early literacy education

1. Theoretical model for early literacy education

- "Bottom up"?
- "Top down"?

How many credits (ECTS) is this part of the education?

Exams?

Evaluation?

When in the education is this subject planned?

What are the models used in Finland?

How free are the teachers to choose their theoretical frame?

When is this subject presented for the students during the education?

How do the students practice in this subject?