

RAPPORT RAPPORT

Forskningsbasert undervisning i allmennlærerutdanningen

Retorikk eller realitet

Svein Møthe



Rapporter fra Høgskolen i Buskerud

Nr. 80

**Forskningsbasert undervisning
i allmennlærerutdanningen**

Retorikk eller realitet

Av

Svein Møthe

Kongsberg 2010

HiBus publikasjoner kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift.

En forutsetning er at navn på utgiver og forfatter(e) angis- og angis korrekt. Det må ikke foretas endringer i verket.

ISBN 978-82-8261-004-9

ISSN 0807-4488

Forord

Dette er en studie av forskningsbasert undervisning i høyere utdanning. Studien er et småskala-prosjekt og må betraktes som innledning til et mer omfattende hovedprosjekt der flere sider ved forskningsbasert undervisning vil belyses. Spørsmålene som reises er hvilke vurderinger og erfaringer studenter i allmennlærerstudiet har i forhold til sin utdanning, i hvilken grad de blir kjent med vitenskapelige tenkemåter og arbeidsformer, for eksempel gjennom studentaktive læringsformer, og hvilke forestillinger de har om sitt fremtidige yrke som lærere.

I tillegg til den empiriske undersøkelsen, inneholder dette notatet en drøfting av begrepet forskningsbasert undervisning og en relativt omfattende oversikt over relevant forskning.

Jeg vil igjen takke førsteamanuensis Åsmund Dimmen ved Høgskolen i Buskerud for stimulerende drøftinger av temaet for denne fremstillingen og også konstruktive forslag til forbedringer. Svakheter og mangler er det undertegnede som står for.

Svein Møthe

University of California, Santa Cruz, juni 2010

INNHOLDSFORTEGNELSE

Kap. 1 Innledning	s.5
1.1 Bakgrunn	s.5
1.2 Forskningsbasert undervisning- et utvilsomt gode?	s.9
1.3 Begrepsavklaring og analytisk rammeverk	s.14
1.4 Forskningsspørsmål	s.17
1.5 Avgrensninger	s.19
1.6 Bidrag	s.22
Kap. 2 Forskningskontekst	s.23
2.1 Innledning	s.23
2.2 Generell forskningskontekst	s.24
2.3 Forskningsbasert undervisning og studenter	s.29
2.4 Oppsummering	s.33
Kap. 3 Metode	s.35
Kap. 4 Analyse	s.37
4.1 Innledning	s.37
4.2 Allmennlærerstudiet: noen generelle oppfatninger og erfaringer	s.37
4.3 Studenter, forskning og forskningsbasert undervisning	s.51
4.4 Forventninger til læreryrket	s.60
Kap. 5 Oppsummering	s.66

Referanser

s.70

Kap. 1 Innledning

1.1 Bakgrunn

"Nå provoserer du meg!" Utbruddet kom fra en høgskolelektor som reagerte sterkt på et spørsmål om det ved høgskolen han arbeidet ved ble drevet forskningsbasert undervisning. Selvfølgelig ble det det. Selv holdt han på med en bok som han ville sette på pensumlisten i et fag han underviste i. Spørsmålet kom ved et komitébesøk i forbindelse med evaluering av høgskolens kvalitetssikringssystem. Jeg valgte ikke å forfølge problemstillingen; komitélederen antydte også at vi jo var der for å evaluere undervisningen, ikke forskning.

Forholdet mellom undervisning og forskning går til kjernen i spørsmål om hva vi mener med høyere utdanning, hva universiteter og høgskoler er til for, hvordan vi forstår begreper som undervisning og forskning, og hva som teller som gyldig kunnskap i ulike institusjoner og i ulike fag. Som så mange andre begreper i høyere utdanning, for eksempel kvalitet, internasjonalisering, strategisk ledelse eller kompetanseutvikling, har forskningsbasert undervisning en positiv klang, noe vi gjerne vil forbindes med både institusjonelt og individuelt. Men med så mange av de andre honnørordene, er forskningsbasert undervisning noe vi ofte tar for gitt slik som høgskolelektoren gjorde. Vi reiser ikke så ofte spørsmål om hva som menes med begrepet, hvorfor vi skal drive forskningsbasert undervisning, hvordan vi skal gjøre det og om vi alle skal gjøre det på samme måten.

Oppfatninger av forholdet mellom undervisning og forskning er avhengig av hvilken forståelse en har av institusjonenes oppgaver og formål. Blant dem som oppfatter universiteter og høgskoler som enten rene forsknings- eller undervisningsinstitusjoner, er problemstillingen om koblingen mellom undervisning og forskning ikke aktuell. Mest vanlig er imidlertid en forståelse av universiteter og høgskoler som pluralistiske institusjoner der det både skal drives forskning, undervisning og utadrettede oppgaver samt generell formidling av forskningsresultater. Et

viktig spørsmål er hvordan balansen og koblingen mellom de ulike oppgavene ivaretas.

Denne studien tar som normativt utgangspunkt at undervisning og forskning er to atskilte oppgaver som det er av verdi å knytte tettere sammen. Men kanskje er dette en konstruert problemstilling. For mange faglig ansatte er det nok ikke enkelt å skille de to oppgavene. Er det slik at måten vi snakker om koblingen mellom undervisning og forskning på bidrar til å opprettholde et skille som er kunstig for mange faglig ansatte? Veiledning av doktorgradsavhandlinger; er det forskning, forskningsformidling eller undervisning? Hva med skriving av lærebøker; kanskje høgskolelektoren hadde rett i at det er en god form for forskningsbasert undervisning?

Uansett vet vi lite om forskningsbasert undervisning i Norge. Det er mye retorikk, men mindre kunnskap. Det er som mange andre tema i høyere utdanning et utforsket studiefelt, blant annet fordi universiteter og høgskoler hovedsakelig er opptatt av å studere alt annet enn sin egen praksis. Denne studien tar som nevnt utgangspunkt i at forskning og undervisning bør knyttes tettere sammen i høyere utdanning, men at det er en prosess som ikke kommer av seg selv, men som krever målbevisst innsats på ulike nivåer for å realiseres.

Men spørsmålet om koblingen mellom undervisning og forskning har også en videre utdanningspolitisk betydning. Dersom det viser seg at det er en svak kobling mellom de to primæroppgavene ved universiteter og høgskoler kan det være et argument for å redusere forskningsandelen ved enkelte institusjoner, blant annet for å spare penger. En slik konklusjon er trukket av den britiske regjeringen, bl.a. på grunnlag av en relativt omfattende metastudie av koblingen mellom undervisning og forskning som viser at det ikke er noen sammenheng mellom forskningsproduksjon og undervisningseffekt (Marsh og Hattie, 2002). At en slik politisk konklusjon er trukket på nokså selektiv utvelgning av data og sviktende metodiske vurderinger er en annen sak.

En betydelig økning i studenttallet ved norske universiteter og høgskoler bidrar også til å aksentuere spørsmålet om forskningsbasert undervisning. Én fortolkning av forskningsbasert undervisning er knyttet

til muligheten for studenter til å ta del i sine underviseres forskning eller selv å utføre fou-prosjekter. Med den sterke veksten vi har hatt ved enkelte institusjoner og i mange fag, svekkes slike muligheter. En utfordring blir da hvordan studiene kan planlegges og gjennomføres på en slik måte at flest mulig av studentene kommer i kontakt med forskning på et eller annet vis. Eller kanskje en må akseptere at dette er et urealistisk mål og at forskningsbasert undervisning må reserveres til høyere grads studier og for de dyktigste studentene?

Forskningsbasert undervisning er viktig å drøfte i en utdanningspolitisk sammenheng fordi vi også i Norge har trekk av det som Clark (1995) kaller *research drift* og *teaching drift*. Med forskningsdrift menes tendensen til å flytte forskning ut av utdanningsinstitusjonene. Norge har lenge hatt en stor frittstående instituttsektor og etableringen av de regionale forskningsstiftelsene på 1980- og 90-tallet forsterket tendensen til å fjerne forskningen fra høgskolene nasjonalt. Vi vet lite om hvilke konsekvenser dette har fått for undervisningen ved høgskolene. Det samme gjelder delvis for opprettelsen av forskningssentra og "centers of excellence" ved universitetene.

Undervisningsdrift skjer når det f. eks. opprettes rene undervisningsinstitusjoner som de amerikanske community colleges eller at institusjonene velger å tilsette i rene undervisningsstillinger og/eller nytter et stort antall timelærere uten rettigheter til forskning. Hvilke konsekvenser får det for forskningsbasert undervisning når stadig større deler av undervisningen gjennomføres av enten personer uten forskningskompetanse eller ikke har forskningsrettigheter knyttet til sin stilling?

Noe annet som aktualiserer spørsmålet om forskningsbasert undervisning er at skillet mellom de to oppgavene synes å være viktig både administrativt og økonomisk. Det avsettes tid til henholdsvis undervisning og forskning og det utvikles etter hvert også egne finansieringsmåter for de to oppgavene både nasjonalt og institusjonelt. Også organisatorisk skilles ofte de to oppgavene; institusjonene oppretter undervisningsutvalg og forskningsutvalg som til sine tider har lite med hverandre å gjøre. En interessant problemstilling blir derfor om

det administrativt og økonomisk gjøres grep som bidrar til å skille de to oppgavene samtidig som det faglig skal legges til rette for en nærmere integrering.

I tillegg til utdanningspolitiske begrunnelser for å interessere seg for forskningsbasert undervisning, kan det gis tre utgangspunkt for betydningen av konkrete studier av både teoretisk og empirisk: et formelt, et vitenskapelig og et pragmatisk.

Det formelle utgangspunktet finnes i Lov om universiteter og høyskoler der det fastslås at all høyere utdanning skal være ”basert på det fremste innen forskning, kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap” (§2.1). Det er denne formuleringen det refereres til når vi, ofte litt upresist, snakker om forskningsbasert undervisning i Norge. Det sies i loven ikke noe om hvilke typer av undervisning som skal baseres på hva og det gis heller ingen definisjoner av de sentrale begrepene. Et spørsmål er da hvorvidt lovens intensjoner gjenfinnes i praksis.

Et vitenskapelig utgangspunkt er knyttet til mangel på forsknings- og utviklingsarbeider om forskningsbasert undervisning i Norge. Mens dette er et stadig mer omfattende forskningsfelt internasjonalt, er det svært lite av norske studier på feltet. Internasjonal forskning kan gi teoretiske impulser og empiriske funn som kan være fruktbare utgangspunkt, men det vil være nødvendig å gjennomføre både forsknings- og utviklingsarbeider som kan settes inn i og forstås i en norsk sammenheng. I dag synes det å være mye retorikk og lite empiri om forskningsbasert undervisning i Norge

Et pragmatisk utgangspunkt gjelder behovet for forskning, utviklingsprosjekter og evalueringer som kan danne grunnlag for praktiske tiltak. Et poeng kan være at det trolig foregår mye forskningsbasert undervisning i Norge som er lite kjent utenfor de fagmiljøene som har kommet lengst. Det vil derfor være viktig å spre gode (og mindre gode) erfaringer til andre fagmiljøer, selv om det som er god praksis i et fagmiljø ikke behøver å være det i et annet. Et annet poeng er at forsknings- og utviklingsarbeid og evalueringer kan danne

utgangspunkt for økt bevissthet om reelle problemstillinger og peke på konkrete tiltak som kan iverksettes i det enkelte fagmiljø.

1.2 Forskningsbasert undervisning- et utvilsomt gode?

Spørsmålet om forskningsbasert undervisning kan ikke drøftes uten at verdistandpunkter kommer opp. Det kan fremmes en rekke argumenter for en tettere kobling mellom undervisning og forskning både av prinsipiell og praktisk art. Her nevnes noen som er spesielt knyttet til studenter:

- relevans: det fremheves at dagens studenter må forberede seg på en verden preget av "superkompleksitet"; en verden der mye er usikkert, sammenhenger er komplekse og der forståelse av hvordan kunnskap genereres og formidles blir viktige innsikter (Barnett 2000). Sentrale elementer i forskning som f. eks kreativitet, evne til å formulere problemstillinger, fatte beslutninger, etisk sensitivitet, evne til å leve med usikkerhet, kvalitetssikring og muntlig og skriftlig formidling blir alle ferdigheter og evner som vil være nyttige når gamle forståelsesrammer ikke lenger strekker til
- læring og utvikling: oppfatninger av læring og kunnskap har endret seg vesentlig de siste årene. En oppfatning av kunnskap som objektive fakta som kan overføres gjennom tradisjonelle undervisningsformer, er erstattet av et syn på kunnskap som konstruert, lokalt forankret og åpen for mange fortolkninger. Forskningsbasert undervisning vil kunne bidra til å realisere et slikt endret kunnskaps-syn gjennom f. eks å legge opp til undervisning som i størst mulig grad ligner på forskning (Healey og Jenkins 2009)
- kvalitetsutvikling: begge disse argumentene kan knyttes til kvalitetsutvikling i høyere utdanning. Både relevans og læring kan sees som viktige sider ved kvalitet (eller de kan defineres som det

sentrale ved kvalitet) i høyere utdanning. Forskningsbasert undervisning kan dermed være et bidrag til styrking av kvalitet i bestemte oppfatninger av dette begrepet (men det er mindre forenlig med andre oppfatninger, f. eks kvalitet som oppfyllelse av studenters forventninger)

- motivasjon, identitet og profesjonalitet: mange studier viser at undervisning basert på forskning eller som legges opp som aktive læringsformer som i størst mulig grad likner på forskningsprosesser motiverer studenter til å ta mer aktiv del i sin utdanning. Det fører til bedre læring, det bidrar til at studentene kan utvikle en faglig identitet og tildels også en institusjonell identitet, og det øker studentenes profesjonalitet ved at de selv i større grad kan settes i stand til å treffe selvstendige, profesjonelle beslutninger og ikke kun følge standarder, retningslinjer eller regler fastsatt av andre
- dannelse: her brukes begrepet synonymt med det svenske begrepet "bildning" (et mål for høyere utdanning som drøftes langt mer i Sverige enn i Norge) og det tyske "Bildung". Det kan argumenteres for at forskningsbasert utdanning bidrar til å utvikle tenkemåter og kvaliteter som ikke bare er av betydning i yrkessammenheng, men som også bidrar til "medborgarskap", "citizenship" eller samfunnsengasjement

Mange studenter, særlig på masternivå og over, mener at det er viktig at deres lærere driver forskning. Det kan være flere grunner til det:

- lærebøker har ikke alltid den mest oppdaterte kunnskapen og faglærere som forsker kan gi studentene den nyeste kunnskapen. Argumentet er knyttet til kunnskapens relevans
- studentene setter pris på at faglærere som forsker også underviser fordi de kan gi en mer autentisk presentasjon av forskning de selv har foretatt enn undervisere som "kun" går gjennom pensum/forskningsbidrag fra andre

- studentene stimuleres sterkere til selv å drive forskning dersom de undervises av aktive forskere. Selv om ikke alle studenter skal bli forskere, er det trekk ved vitenskapelig arbeid som også er viktige i andre yrker (hardt arbeid, konsentrasjon, kritisk sans, fantasi og originalitet)

Men forskning viser at studentene hovedsaklig er opptatt av at lærerens forskning skal være nyttig for dem selv i den forstand at den skal være relevant i forhold til undervisningen.

I tillegg kan det også anføres argumenter for en styrking av forskningsbasert undervisning knyttet til det faglige personalets arbeid og til institusjonell utvikling.

Utfordringen ved en del institusjoner i dag er ikke bare å styrke forskningsbasert undervisning, men i det hele tatt å gi muligheter for det faglige personalet til å drive forskning i en vid betydning av begrepet. Forskningsmuligheter er et viktig ledd i kvalitetsarbeid fordi det er den beste muligheten for det faglige personalet til å ajourføre og oppdatere sine kunnskaper og ferdigheter. Muligheten for forskningsbasert undervisning er en viktig motivasjonsfaktor for faglig personale til å søke stillinger og også beholde dem. Fagpersonalet verdsetter forskning; det gir dem muligheter til faglig utvikling, kontakt med kolleger, publisering og anerkjennelse og et grunnlag eller en mulighet for bedre undervisning. Det er også vanskelig å tenke seg at fagpersoner som f.eks. har fullført et doktorgradsløp "kun" vil være interessert i rene undervisningsstillinger (noe som blant annet utviklingen ved distriktshøgskolene viste). Generelt er det vel også grunn til å tro at undervisere som også forsker har et bedre og bredere grunnlag for sin undervisning, noe som kanskje skulle bidra til større selvtillit og bedre undervisning.

De fleste argumenter knyttet til betydningen av forskningsbasert undervisning dreier seg om hvordan forskning kan bidra til bedre undervisning (eller oppfatning av bedre undervisning). Det er imidlertid også argumenter for at undervisning kan ha positive virkninger på forskning: den kan bidra til å klargjøre teoretiske perspektiver som i beste fall kan utsettes for kritikk eller utfordres av gode studenter og i

enkelte tilfeller kan også undervisning gi stimulans eller ideer til ny forskning.

Forskning er også et gode fra institusjonenes ståsted. Det gir dem prestisje, det bidrar til økt rekruttering av fagpersonale og trolig også av studenter. Det bringer inntekter. Det er i det hele tatt vanskelig i norsk sammenheng å tenke seg en høyere utdanningsinstitusjon som ikke driver noen form for forskning. Det vi vet mindre om er hvorvidt det virkelig drives forskningsbasert undervisning eller om dette er hovedsaklig et retorisk virkemiddel i forhold til omgivelsene.

Er forskningsbasert undervisning et utvilsomt gode? Det kan også anføres argumenter for at forskning og undervisning er to vidt forskjellige aktiviteter som verken kan eller bør knyttes sammen.

Barnett (1992) mener det. Han argumenterer for at forskning ikke er en del av hva vi forstår med begrepet "høyere utdanning". Praktisk er forskning f. eks i motsetning til undervisning, finansiert for en stor del privat, er ofte unntatt fra demokratisk styring og er instrumentell i sin karakter på en helt annen måte enn utdanning.

Det er også prinsipielle forskjeller mellom de to aktivitetene:

- forskning er offentlig og rettet mot produksjon av objektiv kunnskap; undervisningsprosessen (eller kanskje rettere læringsprosessen) er hovedsaklig "a private affair"
- forskning er produktorientert, mens undervisning er prosessorientert. Til tross for en økende interesse for resultater i høyere utdanning, mener Barnett at eksamen og grader er tilfeldige punkter i utdanningsprosessen som han betrakter som en kontinuerlig utviklingsprosess
- i undervisning er individuell læring målet, men dette ikke er en del av den vanlige oppfatningen av forskning. Individuelle forskere lærer nok, men dette, mener Barnett, er et biprodukt av prosessen
- forskning er en forutsigbar prosess som ofte starter ut med vage ideer og problemstillinger, men som avsluttes med det Barnett kaller "a precise formulation or conclusion". Med undervisning er

det annerledes: her starter en ut med nokså klare mål og oppfatninger. Det er imidlertid, igjen ifølge Barnett, en lite tilfredsstillende høyere utdanning som ikke bidrar til å lære studentene om usikre kunnskaper, det ustadige i all viten og hvordan teorier er med på å forme oppfatninger av hva virkeligheten dreier seg om

Barnetts konklusjon er at oppgavene som underviser og forsker er helt forskjellige og at de to rollene ikke må blandes sammen. Barnett mener at alle som underviser i høyere utdanning skal drive forskning i den forstand at de skal ha tid og ressurser til å følge med på sine felt. Det betyr ikke at høyere utdanningsinstitusjoner eller individer er forpliktet til å drive selvstendig forskning. Dersom vi er genuint interessert i å styrke undervisning, er det undervisning vi bør være opptatt av, ikke forskning, hevder Barnett.

Også andre argumenter kan tale for at det ikke bør være for sterke koblinger mellom undervisning og forskning:

- tid til ulike arbeidsoppgaver er begrenset og en sterk opptatthet av forskning kan gå på bekostning av god undervisning (som bl.a. krever grundige forberedelser)
- undervisere som er sterkt engasjert i forskning, kan ha en tendens til å knytte sin undervisning sterkt til sin egen forskning på bekostning av bredere innføringer
- det kan også være at undervisere engasjert i forskning legger listen for høyt i forhold til krav og forventninger til studentene
- et sterkt forskningsengasjement kan også føre til mindre åpenhet for alternative teoretiske synspunkter og metodologiske problemstillinger som grunnlag for undervisning

Vi har i dag lite kunnskap om disse argumentene har noe for seg i virkeligheten.

Oppsummert: mange argumenter kan anføres for forskningsbasert undervisning. Det anses som et gode som de fleste i høyere utdanning kan slutte seg til. Det er imidlertid et gode som ikke kommer automatisk,

men som krever bevissthet om virkemidler og evne til tilrettelegging på ulike nivå i institusjonene.

Det er også et felt der retorikken, som nevnt, synes sterkere enn empirien. Det er allikevel utført mange studier om forskningsbasert undervisning de senere årene. Noen viktige internasjonale studier som er omtalt i kapittel 2 er med på å danne grunnlaget for denne studien.

1.3 Begrepsavklaring og analytisk rammeverk

I det følgende drøftes begrepet forskningsbasert undervisning nærmere, noen dimensjoner ved det analytiske rammeverket presenteres og den teoretiske tilnærmingen i denne studien klargjøres.

Det kan gis minst tre ulike tolkninger av begrepet forskningsbasert undervisning:

- undervisning basert på disiplinær forskning
- undervisning basert på høgskolepedagogiske studier av undervisning
- undervisning basert på egne studier av egen undervisning

De to siste fortolkningene går ofte under betegnelsen "the scholarship of teaching", hentet fra Boyers (1990) drøfting av ulike former for akademisk arbeid. Særlig Brew (2006) legger vekt på disse formene for forskningsbasert undervisning, fordi de kan bidra til bedre undervisning og læring rent instrumentelt, og også fordi studier av undervisning, enten generelle eller egne, kan øke bevisstheten om implisitte forutsetninger om undervisning, om hva høyere utdanning er eller bør være, hva som teller som forskning og hvordan studenter lærer. Formålet er å øke forståelsen av egen praksis med sikte på endringer som er til beste for

studentenes læring. Den vanligste forståelsen av begrepet forskningsbasert undervisning er allikevel koblingen mellom disiplinorientert (eller tverrdisiplinær) forskning og undervisning.

Forholdet mellom disiplinær forskning og undervisning kan også forstås på tre måter (Brown 2003, Healey og Jenkins 2009)

- forskningsledet: overføring av kunnskaper og funn fra forskning, fokus er på innholdet i undervisningen og studenter betraktes som mottakere av kunnskap. Hovedvekten er på presentasjon av forskningsresultater
- forskningsorientert: hovedvekt på innføring i forskningsprosessen og innføring i vitenskapelige tenkemåter, fortsatt betraktes studenter som mottagere av kunnskap
- forskningsbasert: kunnskap konstruert gjennom studentenes aktive medvirkning i læringsformer som problembasert læring, prosjektarbeid, case-studier o.l. Av og til eksplisitt, men som oftest implisitt, bygger slik undervisning på teorier om sosialkonstruktivistisk læring, dvs læring skjer best der studenter arbeider sammen med sikte på å løse konkrete oppgaver og der ny innsikt og kunnskap skapes gjennom felles problemløsning i det som ofte kalles læringsfellesskap (Biggs 2007)

Et slikt idealtypisk rammeverk gjenfinnes sjelden i virkeligheten. Som oftest er undervisning en kombinasjon av flere av disse tilnærmingene. Modellen kan være en av flere som kan nyttes som et fruktbart utgangspunkt for konkrete studier. Alle tilnærmingene er fruktbare, men det meste av forskningen viser at studenter har størst utbytte av å være aktive deltakere i undervisningsprosessen.

Et alternativt analytisk rammeverk kan knyttes til andre forståelser av begrepet forskningsbasert undervisning (f.eks. Björklund1991, Säljö og Södling 2006, Hyllseth 2001):

1. Undervisningen skal være i tråd med fortrinnsvis de siste forskningsresultater innen fagfeltet
2. Forskningsbasert undervisning knyttes til fagpersonalets forskningskvalifikasjoner
3. Faget må ha et forskningsfelt som undervisningen kan knyttes til
4. Forskningsbasert undervisning er innføring i vitenskapelige metoder
5. Forskningsbasert undervisning innebærer kunnskapsberedskap, dvs evne til å behandle og strukturere informasjon
6. Forskningsbasert undervisning innebærer innføring i vitenskapelige tenkemåter, kritisk tenkning, problematisering, argumentasjonslære og stimulans av nysgjerrighet og undring gjennom samtaler og seminarliknende studieopplegg der forbildet er den akademiske disputas

Disse punktene er ikke gjensidig utelukkende og de gir heller ingen full oversikt over ulike fortolkninger av begrepet forskningsbasert undervisning. De danner imidlertid et godt grunnlag for analyse av hvilke former for forskningsbasert undervisning studentene møter og om de selv har noen forståelse av slike fortolkninger av hva forskningsbasert undervisning kan bety.

En tredje tilnærming til forståelse av forskningsbasert undervisning er å se på hvilke teoretiske koblinger som finnes mellom de to aktivitetene (Coate et. al. 2001)

1. Forskning har positiv innvirkning på undervisning
2. Undervisning har positiv innvirkning forskning
3. Forskning har negativ innvirkning på undervisning
4. Undervisning har negativ innvirkning på forskning
5. Forskning og undervisning er uavhengige av hverandre

Denne oversikten er kanskje for enkel; det kan også tenkes forhold mellom forskning og undervisning er positiv i en retning og negativ i en annen (for eksempel at forskning kan influere positivt på undervisning, men at undervisning influerer negativt på forskning)

I praksis vil det være flere ulike koblinger innen et fagmiljø, der koblingene vil være avhengige av en rekke forhold, f. eks faglig nivå og studentenes forkunnskaper.

I en undersøkelse av studentenes forhold til forskningsbasert utdanning, kan et slikt rammeverk legges til grunn for forskningsspørsmål og analyse. Studien bør avdekke hvilke av disse koblingsmuligheter som foreligger sett fra studentens synsvinkel og det bør videre analyseres hvilke faktorer på ulike nivå, sett fra studentenes ståsted, som bidrar til eller svekker mulighetene for forskningsbasert undervisning.

1.4 Forskningsspørsmål

Denne studien har ikke som formål å teste bestemte teorier om forholdet mellom undervisning og forskning. Den har ulike rammeverk knyttet til ulike relasjoner mellom undervisning og forskning som fungerer

som hjelpemidler i forbindelse med den empiriske delen av studien. Studien bygger i stor utstrekning på tidligere forskning om forholdet mellom undervisning og forskning og er hovedsaklig inspirert av mer kvalitativt orientert forskning fordi denne forskningen i langt større grad enn den mer kvantitative forskningen vektlegger mangfoldet og nyansene i forholdet mellom undervisning og forskning og også peker hen mot betingelser for å drive forskningsbasert undervisning.

Fokus i denne studien ligger på studentenes forståelse og erfaring med forskningsbasert undervisning. Som Hounsell (2002) skriver i en drøfting om forskningsbasert undervisning i Storbritannia:

”And lastly, taking stock would mean teasing out the impact of research on students’ understanding and skills in particular courses and subject areas. The most telling evidence is likely to be gathered from the bottom up, not top-down” (s.7)

Et viktig poeng i dette sitatet er “*particular courses and subject areas*”. Forskning og undervisning begrepsfestes, organiseres og kommuniseres ulikt i ulike disipliner. Disiplinære forskjeller gir studenter ulike muligheter til både innsyn i hva forskning er og praktisk erfaring med forskning.

I denne studien har vi valgt å se nærmere på forskningsbasert undervisning i allmennlærerutdanningen. Utgangspunktet er NOKUT’s evaluering av allmennlærer-utdanningen (2006). I rapporten understrekes forskningstilknytningens betydning for kvalifisering av profesjonelle lærere både ved at utdanningen skal bidra til at kommende lærere skal bli mer kvalifiserte konsumenter av andres forskning, men også at de som lærere selv skal kunne kritisk analysere sin egen og sin skoles praksis med sikte på aktivt utviklingsarbeid. Evalueringen er kritisk med hensyn til forskningsbasert undervisning i lærerutdanningen:

*”Det er **evalueringspanelet**s generelle inntrykk at studentene i relativt liten grad møter relevant forskning i sine faglige studier og heller ikke har noen større kjennskap til eventuelt pågående*

skoleutviklingsarbeid. FOU-arbeid og beredskap til selv etter hvert å bli rustet til skoleutviklingsarbeid sto ikke høyt på agendaen for kommende lærere” (s. 57).

Dette er dette generelle inntrykket som det nå, selv 4 år etter evalueringen, kan være av interesse å studere nærmere.

Formålet med denne undersøkelsen blir dermed å beskrive og analysere den forståelse og de erfaringer studenter i allmennlærerutdanning har med forskning og forskningsbasert undervisning

Forskningsspørsmål vi ønsker å få svar på er bl.a.:

- hvilke oppfatninger har lærerstudenter av begreper som forskning og forskningsbasert undervisning
- hvilke erfaringer har de med forskning i sin utdanning
- hvilken plass har forskning og forskningsbasert undervisning i studentenes forståelse av allmennlærerutdanningen
- hvilken betydning mener studentene forskning og forskningsbasert undervisning har for utøvelse av læreryrket

1.3 Avgrensninger

Det ligger flere avgrensninger i denne studien:

- det internasjonale perspektivet er ikke med. Forskningsmiljøer kan være mer eller mindre internasjonale. I stadig større utstrekning er det slik at norsk høyere utdanning påvirkes av internasjonale forhold, bl.a. gjennom Bologna-prosessen og ulike avtaler og koblinger til EU. Det gjelder ikke bare rammeprogrammer for forskning, men også harmonisering av gradssystem og karakterer og en stadig økende vekt på høyere utdanning som en integrasjonsfaktor i EU og mer spesielle tiltak for harmonisering av utdanningssystemene, f. eks gjennom systemer for kvalitetssikring av undervisning.
- det ligger også en avgrensning i hvilket institusjonelle nivå undersøkelsen foretas på. Det kan være at definisjonen av forskning er mer avgrenset ved universitetene enn ved mer profesjonsorienterte høyskoler der definisjonen av hva som kan betegnes som forskning er videre enn ved universitetene. Her er studien foretatt ved en statlig høyskole
- studien er også avgrenset med hensyn til nivå i utdanningen. Tidligere studier av forskningsbasert undervisning har understreket skillet mellom ulike faglige nivåer i det høyere utdanningssystemet. Problemstillingen er nok mest aktuell på det som kalles "undergraduate" nivå internasjonalt, blant annet fordi det er her de fleste studentene finnes og hvor det så langt er færrest eksempler på at det drives forskningsbasert undervisning. På graduate nivå, med bl.a. veiledning i forbindelse med avhandlinger, ligger nok forholdene generelt bedre til rette for å integrere forskning og den del av undervisningen som er knyttet til veiledning, doktorgradkurs og seminarer i forbindelse med fremlegging av research proposals. Derfor har vi også i denne studien valgt å konsentrere problemstillingen til det som internasjonalt vil tilsvare undergraduate nivå (siste året i lærerutdanningen)
- en annen avgrensning er foretatt i forhold til fag eller disipliner. Det kan gjøres mange ulike inndelinger av fag: den meste kjente i utdanningssosiologien på høyere nivå er Becher og Trowlers (2001) skille mellom fag i forhold til dimensjonene

rene/anvendte og harde/myke fag. Av særlig interesse i dag er kanskje i tillegg alle de nye fagkombinasjoner som oppstår i Norge, f.eks. ved dannelse av nye Bachelorgrader. Vi har som nevnt valgt å se nærmere på allmennlærerutdanning. Selv om enkelte (f. eks Brew, 2003) hevder at problemstillingen om forskningsbasert undervisning er generisk, viser det meste av forskningen at fag, disipliner og fagmiljøer påvirker mulighetene for forskningsbasert undervisning ulikt. Kanskje er det slik at forskning lettere kan integreres i mer anvendte profesjonsstudier som f.eks. lærerutdanning enn i mer grunnlagsorienterte disipliner som fysikk. Men det kan også være slik at det er viktigere å integrere praksiserfaringer i profesjonsstudier og at forskning sees som en utilbørlig akademisering av praktisk orienterte fag

- heller ikke studeres lærernes perspektiver på og oppfatninger om undervisning, læring og forskningsbasert undervisning. Dermed får vi heller ikke vite noe direkte om hvordan lærere eventuelt tilrettelegger for forskningsbasert undervisning eller hvilke konkrete ulike oppfatninger de har av hva som menes med kunnskap, undervisning og forskning. Er f. eks dette to helt atskilte kategorier eller er det aktiviteter eller oppgaver der de to begrepene glir over i hverandre eller i hvert fall er vanskelig å skille fra hverandre. Denne avgrensningen innebærer blant annet at vi ikke får innsyn i hvilke forskningskvalifikasjoner og forskningsmuligheter faglig personale i lærerutdanningen har
- det er både en avgrensning og svakhet i denne studien at den ikke drøfter forholdet mellom forskning, undervisning og læring. Formålet med høyere utdanning er at studentene skal lære "noe", i første rekke fagkunnskap, men også f.eks. å forholde seg supercomplexity, hvordan forskning genereres og formidles f. eks gjennom anvendt og praksisnær forskning eller å oppøve evnen til å reflektere over egen praksis. Hyllseth (2001) understreker dette punktet:

"vi vet heller ikke så mye om hvordan forskning bør integreres i undervisningen, og hva som er læringseffekten av ulike undervisningsmetoder som forbindes med forskningsbasert

undervisning. Den pedagogiske litteraturen er svært sparsom både mht. hva som kjennetegner forskningsbasert undervisning til forskjell fra annen undervisning, og hvordan man best realiserer idealene som er knyttet til forskningsbasert undervisning” (s. 29)

- det metodiske opplegget i denne studien (en kvalitativ studie blant lærerstudenter ved to institusjoner) innebærer klare begrensninger i mulighetene for å generalisere funnene i denne studien.

1.5 Bidrag

Studien er et bidrag til bedre forståelse av forholdet mellom forskning og undervisning på et bestemt studium. Den er en av få empiriske undersøkelser av forskningsbasert undervisning i norsk sammenheng. Til tross for alle de avgrensninger som er nevnt over, er det håp om at resultatene kan gi grunnlag for både videre forskning og stimulans til utvikling av konkret praksis.

KAPITTEL 2 FORSKNINGSKONTEKST

2.1 Innledning

Med forskningskontekst menes en oversikt og drøfting av relevant litteratur i forhold til tema og problemstilling for denne studien. Det finnes ikke noen gitt kontekst; det er noe som konstrueres i forskningsprosessen. I oversikten som følger er det lagt vekt på å få med noen generelle bidrag for å sette denne studien inn i en større forskningssammenheng om forskningsbasert undervisning og i tillegg omtale og drøfte særlig studier som gjelder studenters forståelse, oppfatninger og erfaringer med forskning i sin utdanning.

Barnett hevder at "the debate as to the relationship between teaching and research is surely already becoming tired, if not tiresome" (2005:1). Han mener at debatten er preget av at opponentene snakker forbi hverandre i en blanding av fakta, verdier og håp om hvordan virkeligheten er.

Stort sett er det tre standpunkter i debatten og forskningen om forskningsbasert undervisning: det er dem som mener at undervisning og forskning er nært koblet; en annen gruppe hevder at de to oppgavene er vesensforskjellige og uten tilknytningspunkter og til slutt er det gruppen som mener at "it all depends" (bl.a. av fagområder, institusjonstyper og nivåer i utdanningen).

Det siste synspunktet støttes i den grundige oppsummeringen av forskningsfeltet som Jenkins (2004), Zaman (2004) og Healey og Jenkins (2009) har utarbeidet. De mener at det er nærmest meningsløst å snakke om koblingen undervisning- forskning som et entydig fenomen. Koblingene er mangfoldige, komplekse og kun delvis forstått. Det er også slik at forskningsresultatene varierer med metodiske fremgangsmåter. Mye av forskningen på 1970- og 80-tallet var hovedsaklig kvantitativt orientert, basert på statistiske målinger av

relasjoner mellom undervisning og forskning med utgangspunkt f.eks. i antall publikasjoner og kvantifisering av studentevalueringer av undervisning. Slike studier har etter hvert blitt supplert med mer kvalitativt orienterte studier med vekt på organisatoriske og kulturelle forhold og den innvirkning kontekst generelt har for mulighetene for kobling mellom undervisning og forskning.

2.2 Generell forskningskontekst

Forskningskonteksten knyttet til forskningsbasert undervisning generelt omfatter mange tema:

- rene teoretiske studier om verdien av at undervisning er forskningsbasert
- empiriske studier knyttet til forskningsbasert undervisning på ulike nivå som f. eks institusjon og fagnivå
- empiriske studier om synspunkter på forskningsbasert undervisning fra f. eks fagpersonale og studenter
- konkrete casestudier av forskningsbasert utdanning
- sammenlignende studier av forskningsbasert undervisning i ulike disipliner og på ulike nivå i høyere utdanning
- utviklingstiltak knyttet til f. eks utvikling av fagplaner og mer omfattende studieopplegg som Masterprogram

Det er ulike måter å organisere en forskningsoversikt om forskningsbasert undervisning på. Zaman (2004) har organisert sin omfattende oversikt under følgende hovedpunkter:

Metastudier

Dette er studier som forsøker å systematisere funn fra flere empiriske undersøkelser om forskningsbasert undervisning. Kjente studier her er

Feldman (1987) og særlig Hattie og Marsh (1996). Hovedfunnet i disse oversiktene er at det er en svak positiv korrelasjon mellom kvaliteten på undervisning og på forskning.

Korrelasjons-studier

Nesten alle studiene som er omtalt i metastudiene er korrelasjonsstudier på individnivå. Resultatene i disse studiene er i tråd med hovedfunnet i metastudiene. Korrelasjonsstudier sier imidlertid ikke noe om årsaksforhold og det er også få studier som tar i betraktning hvilken rolle andre variabler spiller. Sammenhengene kan med andre ord være spuriøse. Zaman stiller derfor spørsmålstegn ved hvor verdifulle eller reliable disse studiene er.

Målingsproblemer er fremtredende i slike studier. Det er ikke lett å finne mål på forskning på individnivå. Hva skal telles: antall publikasjoner, forskningsmidler, siteringer, rangeringer fra kolleger eller ulike typer av belønninger? Uansett, hevder Zaman, bør det gjøres et klart skille mellom produktivitet og kvalitet, der vekten bør ligge på kvalitet og ikke på kvantitet (som har vært målt stort sett frem til nå).

Enda større blir kanskje målingsproblemet når det gjelder undervisning: studentevalueringer, kollegavurderinger, priser for god undervisning.... Det er særlig de to første målene som er nyttet. Begge har sine svakheter. Studentevalueringer gir ofte mer informasjon om tilfredshet med undervisning og læreres væremåte og form enn reell læring. Kollegavurderinger bygger i motsetning på studentevalueringer på lite innsyn i hva lærere egentlig gjør når de underviser og hva resultatene av deres undervisningspraksis er.

Institusjons- og instituttstudier

Zamans tredje type av studier omhandler forskningsbasert undervisning på institusjons – og instituttnivå. Studiene er som oftest kvantitative og bygger stort sett på resultater fra britiske evalueringer om kvalitet på undervisning og forskning (Research Assessment Exercise og

Teaching Quality Assessment). Studiene har flere svakheter: mangel på vurdering av andre variabler som kan influere på koblingen eller korrelasjonen mellom undervisning og forskning, utregningen av gjennomsnittsverdier for institusjoner som skjuler store interne variasjoner på instituttnivå og vekten på subjektive oppfatninger om kvaliteten i begge typer av evalueringer.

Studier av oppfatninger om forskningsbasert undervisning hos faglig personale og administrasjon

Dette er studier der ansatte i høyere utdanning blir spurt om hvordan de ser på koblingen mellom undervisning og forskning. Zaman reiser spørsmål om dette er noen god måte å finne ut om slike koblinger virkelig finner sted. Det ville være uventet om ansatte ikke mente at slike koblinger finner sted, f. eks for å understreke betydningen av finansiering av forskning også for undervisningens skyld. Det er da også hva vi finner i de fleste studiene, med enkelte nyanser (Neumann 1993, Rowland 1996).

I denne kategorien studier finner vi også en norsk standardreferanse i litteraturen om koblingen mellom undervisning og forskning. Smeby (1998) finner i en undersøkelse av norske faglige ansatte at over 95 % mener at deres undervisning ble influert av deres forskning for en " stor del" eller " til en viss grad ". Det var imidlertid bare 50 % som mente dette når det gjaldt "undergraduate" nivå. Selv om disse studiene i følge Zaman bidrar til å nyansere de relativt enkle korrelasjonsstudiene som er omtalt over, sier de lite om hvorvidt koblinger mellom undervisning og forskning virkelig finner sted.

Studier av tidsbruk

På dette feltet er det få studier. Funnene går i forskjellig retning; enkelte finner at det er konflikt mellom tidsbruken (jo mer forskning, jo mindre undervisning), mens andre studier peker på at forholdet er mer komplisert og at tidsbruk ikke kan sees som et null-sum spill. En studie (Mitchell & Rebne, 1995) konkluderer med at en viss grad av

undervisning (de antyder opp til 8 timer pr. uke) vil ha positive effekter for forskningsproduksjon. Zaman etterlyser flere studier som ser nærmere på hva som kan være den optimale tidsbruken når det gjelder å koble undervisning og forskning.

En annen måte å organisere en forskningsoversikt på, er å se på hvordan studier har undersøkt koblingene undervisning – forskning på ulike nivåer. Hovedkonklusjonene så langt kan kort oppsummeres slik:

- mesteparten av forskningen er konsentrert om individnivået. Den enkle oppfatningen om at faglig ansatte som er produktive forskere også er effektive undervisere betegnes som "suspekt" (Jenkins 2004)

 - det er ulike oppfatninger i tidligere forskning om hvorvidt fagene eller disiplinene påvirker muligheten for å koble undervisning og forskning. Enkelte studier (Ben David, 1977, Jensen, 1988) peker på at det faglige personalet i naturvitenskapelige fag driver så avansert forskning i forhold til det pensum som kan være aktuelt på undergraduale nivå at det er vanskelig å få til koblinger mellom undervisning og forskning. Brew (2003) på sin side mener at det avgjørende for å få til koblinger mellom undervisning og forskning ikke er fagpersonalets tilknytning til ulike fag eller disipliner, men deres oppfatning av hva undervisning og forskning er. Hennes hovedpoeng, som også er et utgangspunkt for denne studien, er at nøkkelen for å få til forskningsbasert undervisning ligger i undervisernes evne til å tilrettelegge sin undervisning slik at den blir mest mulig lik forskning. Felles i begge prosessene blir dermed læringsbegrepet
- Enkelte oversikter over forskning (f.eks. Jenkins, Healey & Zetter 2007) viser allikevel til at det er klare disiplinære forskjeller når det gjelder oppfatningen av mulighetene for å knytte forskning og undervisning nærmere sammen. I disipliner er det ulike oppfatninger av hva som teller som kunnskap, hva som er legitime forskningsmetoder og hvordan forskning er organisert og finansiert. Det innebærer at vi ikke kan snakke om forskningsbasert

undervisning som en relasjon mellom undervisning og forskning. Det er mange ulike relasjoner i ulike fag og på ulike nivå, noe som bl.a. gjør det vanskelig å generalisere på tvers av fag og disipliner når det gjelder forskningsresultater om forskningsbasert undervisning.

- det er som nevnt relativt lite forskning på instituttnivå om forholdet mellom undervisning og forskning. Det kan synes underlig tatt i betraktning hvor viktig dette nivået er for fordeling av ressurser og arbeidsoppgaver. Hovedkonklusjonen om forskningen på dette nivået er den samme som over, enkle korrelasjoner mellom rangeringer av forskning og av undervisning, som f. eks. dem man finner i UK forteller lite om hvorvidt koblinger finner sted i daglig praktisk arbeid. Slike korrelasjoner forteller kanskje mer om omfanget av ressurser og renommé til det enkelte institutt

- heller ikke på institusjonsnivå er det lett å finne konkrete eksempler på konkrete tiltak for å få til koblinger mellom undervisning og forskning til tross for at det i strategiske planer og andre dokumenter understrekes hvor viktig denne koblingen er for "kvalitet". Igjen er også slik at ulike oppfatninger av hva som defineres som undervisning og forskning er sentralt for oppfatninger av hvorvidt koblinger virkelig finner sted

- studier på nasjonalt nivå er hovedsaklig konsentrert til USA, GB, Australia og New Zealand. Heller ikke her er det noen klare mønstre å spore. Ett funn er at vekt på belønninger, både økonomiske og prestisjemessige, knyttet til forskning, har ført til et skille mellom de to hovedoppgavene og en neglisjering av undervisning. Det er imidlertid tegn, særlig i USA, på at enkelte finansieringskilder nå begynner å legge vekt på betydningen av at forskning skal få positive konsekvenser for undervisning ved tildeling av midler (muligens som et resultat av sterk kritikk av neglisjering av undervisning samtidig med at studieavgiftene ved institusjonene øker)

Det er også foreløpig liten oppmerksomhet for å undersøke sammenhengen mellom ulike ordninger for ekstern evaluering av kvalitetsarbeid og akkreditering og mulighetene for å drive forskningsbasert undervisning på nasjonalt nivå

- det er også få studier som har undersøkt hva internasjonalt samarbeid og samordning, f. eks gjennom standardisering av gradssystemer og karakter, kan få for koblingen mellom forskning og undervisning. Vi vet også lite om hva internasjonalisering av høyere utdanning gjennom f. eks utveksling av studenter og fagpersonale betyr for mulighetene for kobling mellom forskning og undervisning

2.3 Forskningsbasert undervisning og studenter

En annen forskningskontekst (og den mest relevante) for denne undersøkelsen er studier av studenters forståelse av og erfaringer med forskning i sine studier. Konteksten omfatter studier av ulike karakterer.

Det er få studier av hvordan studentene oppfatter koblingen mellom undervisning og forskning. I sin forskningsoversikt nevner Zaman bare tre slike studier. Hovedfunnet er vel at studenter ser både fordeler og ulemper ved at deres undervisere også forsker. Fordelen er at de finner at undervisningen var mer å jour og undervisningen var mer "scholarly". Ulempen var hovedsakelig at lærene var mindre tilgjengelige og at lærernes forskningsinteresser kunne dominere innholdet i undervisningen mer enn fagplanenes innhold. Generelt er dette et underfokuset forskningsfelt.

De studiene som finnes viser at det varierer hvor mye studenter har kjennskap til forskning ved sine studiesteder. Det avhenger av type institusjon, fagområde og hvor langt studentene har kommet i sine studier. En studie fra 3 høyere utdanningsinstitusjoner i GB og Canada (Turner, Wuetherick og Healey 2007) rapporterer f. eks at det er en høy

grad av bevissthet blant studenter om aktuell forskning ved institusjonene de undersøkte. Men det generelle funnet er at studenter både har lite kjennskap til forskning og at mange forskere har uttrykt en viss overraskelse over at studenter ofte har en høy grad av fremmedgjøring i forhold til forskning (Zamorski 2002) Studentene ser seg ikke som reelle deltakere i forskning og oppfatter at de bare har tilgang til resultatene av forskning.

En nederlandsk studie konkluderer med at begynnerstudenter:

- har ingen klare oppfatninger om forholdet mellom undervisning og forskning
- har meget begrenset kjennskap til sine læreres forskning
- er lite involvert i forskning (an Verburgh 2006)

Enkelte studier tar opp andre typer av problemstillinger. En engelsk undersøkelse (Johnes 2006) vurderer blant annet hvordan studenters læringsstrategier har innvirkning på deres forståelse og vurdering av forskningens rolle i undervisningen. I tillegg til å vurdere lærerens forskning, tas også studentenes egen forskning i studiet opp til vurdering. Et funn er at studenter som har strategier rettet mot det å bestå eksamen fremfor å engasjere seg i "deep learning" ser mindre nytte av sine lærerens forskning dersom den ikke hjelper dem til å få gode karakterer. Enkelte studenter vurderer også egen forskning som verdifull fordi den bidrar til økt læring, også utenfor det bestemte temaet som de har forsket på.

Det er få studier av sammenhengen mellom forskningsbasert undervisning og studentenes læring. Noen få studier (Bowden og Marton 1998), tyder på at aktive læringsformer bidrar i høyere grad til det som kalles dyp-læring enn mer passive læringsformer som fører til overflatelæring. Men dette er fortsatt et nokså utforsket felt.

Astin og Chang (1995) har gjennomført en av få studier om studentenes intellektuelle og personlige utvikling og konkluderer med at fagpersonalets forskningsorientering har negative konsekvenser for studentenes utvikling. De eneste institusjoner hvor de fant en nær

sammenheng mellom undervisning og forskning var ved noen få rike, private college i USA

En svensk studie (Säljö og Södling 2007), er spesielt interessant i norsk sammenheng. Basert på en studie blant høgskoleansatte og studenter fastslår forskerne at svenske studenter har vansker for å beskrive forskningens betydning for egen utdanning: "forskningsanknytning" er et abstrakt begrep for dem. Forskning likestilles for mange med metode eller metodekurs, dvs. forskning forstås som et sett spilleregler for innsamling og analyse av data.

Et annet funn i denne studien er utdanningens kobling til forskning vs dens kobling til yrkeslivet. Studenter, særlig lærestudenter, men også enkelte av deres lærere, ser en konflikt mellom yrkesrelevante kunnskaper og forskning der yrkesforberedelsen er det viktigste. Men igjen er det unntak. Det er også studenter som ser forskningsbasert undervisning som relevant i forhold til fremtidig yrke ved at den bidrar til en profesjonell identitet og at undervisning basert på forskning er mer motiverende enn undervisning som ikke er det. Det er nødvendig med "vetenskap i botten".

Flere studier har undersøkt studenters vurderinger av hvilke fordeler og ulemper de ser mht lærernes forskning. Studentene registrerer generelt flere fordeler enn ulemper (Lindsay, 2002).

De viktigste fordelene synes å være:

- oppdatert undervisning
- større tillit til forskningsbasert undervisning enn undervisning som ikke er det
- bedre veiledning
- høyere motivasjon

Blant ulemper nevnes:

- redusert tilgjengelighet

- forskningstid går på beskostning av undervisningstid (og forberedelser til undervisning)
- dreining av pensum i retning av lærenes forskningsinteresser (noe som studenter mener fører til mindre relevant, dvs yrkesforberedende undervisning)

En studie i GB undersøker studentens erfaringer med forskning og lærerens konsulentvirksomhet. Det siste tas med ut fra en oppfatning av at kunnskap ikke lenger skapes kun i akademiske sammenhenger, men stadig mer i et samspill mellom akademiske forskere, et avansert næringsliv og internasjonale samarbeidspartnere (Nowotny, Scott og Gibbons, 2001). Et særlig interessant funn i denne studien er hvordan studentenes erfaringer og innsikt i særlig grad formes av arbeidet med en avhandling på slutten av studiet der veiledning og kontakt med hovedveileder spiller en spesielt stor rolle. Flere studenter i denne studien ga uttrykk for at de gjerne skulle hatt bedre kjennskap til sine lærenes forskning tidligere i studiet.

Zamorski (2004) har et utvidet perspektiv på forholdet mellom forskning og undervisning. Utgangspunktet er at forskningsbasert undervisning er et gode fordi den bidrar til økt læring hos studentene. Men det er også slik at deres læring formes ikke bare av det som skjer i undervisning og i tilknytning til den. Studenters læring og utvikling er et resultat av hele deres erfaringsgrunnlag ved institusjonen. Når studenter har liten innsikt og forståelse av hva forskning dreier seg om og hvilke konsekvenser den kan ha for undervisning, mener Zamorski at det også henger sammen med studentenes manglende forståelse for hva høyere utdanning er, hvilke formål den har, hvilke mange og tildels motsetningsfylte oppgaver som preger universitetet og høgskolene, men også av deres egen dobbelte identitet som kunder og kunnskapsprodusenter.

Denne studien kan kobles til mange sentrale studier i høyere utdanning som understreker betydningen av studentenes engasjement og involvering i sine studier, både med hensyn til karakterer, men også andre og for mange mer verdifulle utbytter av det å ta høyere utdanning.

(Pascaralla og Terenzini 1993, Kuh m.fl. 2005). Perspektivet understreker betydningen av å studere forskningsbasert undervisning og læring i et større institusjonelt perspektiv og også fokusere på studentenes samlede læringsmiljø.

2.4 Oppsummering

Forskningskonteksten som er beskrevet over, gir bare et mindre utsnitt av generell forskning og av forskning med spesiell relevans for denne studien. Oversikten visert at både teoretiske drøftinger og empiriske studier av forskningsbasert undervisning er et omfattende forskningstema, men nærmest fraværende i Norge.

Det er noen generelle trekk ved den internasjonale forskningen:

1. Den er normativ og vektlegger koblingen mellom undervisning og forskning som et gode som det må arbeides målbevisst for å oppnå. Med unntak av Barnetts (2000) teoretiske betraktninger og enkelte studier av studenters oppfatning av deres læreres forskning, er de lite spor av eventuelle negative sider ved koblingen forskning-undervisning
2. Mange av de empiriske studiene er relativt teorifattige. De mangler et teoretisk rammeverk og det savnes ofte også en bevisst metodologisk tilnærming. Det som i vitenskapsteorien kalles ontologi (oppfatninger om "virkeligheten ") og epistemologi (grunnlag for sann kunnskap) er også fraværende i de fleste studier som synes å bygge på en enkel oppfatning om vi kan få korrekt kunnskap av en objektiv virkelighet ved hjelp av tradisjonelle vitenskapelige metoder. Et solid unntak er Brew (2006)
3. Også begrepsbruken er ofte unyansert. Det gjelder ikke minst begrepet " koblingen mellom forskning og undervisning" (det engelske begrepet som som oftest brukes er "*nexus*"). Det

problematiseres ofte ikke hva som ligger i både begrepet undervisning, i forskning og i kobling (nexus). En nyttig avklaring finnes i Trowler og Wareham (2008)

4. Det er ofte vanskelig å finne studier som kombinerer studier av aktørers kunnskap, forståelse og erfaringer med forskningsbasert undervisning til strukturelle forhold. Det er få studier som dokumenterer hvordan for eksempel institusjonell forskningskultur, forskjeller mellom og innen ulike disipliner, faglig ledelse og ulike former for ekstern påvirkning og kontroll av faglig arbeid påvirker muligheter og begrensninger for forskningsbasert undervisning
5. En får ofte inntrykk av at mange undersøkelser fastslår det selvsagte (Trowler og Wareham 2008). Vi får vite at noen ganger er koblingen undervisning- forskning positiv, andre ganger er den negativ, noen studenter er positive til forskning, andre er negative, noen gode forskere er også gode undervisere, men ikke alltid

Denne avgrensede studien forsøker å møte noe av denne kritikken til en viss grad ved at også negative sider ved koblingen undervisningen drøftes og studeres konkret og ved at det er utviklet et visst teoretisk rammeverk som grunnlag for den empiriske delen. Studien har også en klar avgrensning i forhold til disiplin og nivå.

Studien er allikevel nokså tradisjonell ved at den inngår i en forskningstradisjon med fokus på studenters forståelse, holdninger og erfaringer, et tema som er grundig studert internasjonalt, men ikke i Norge.

3 METODE

Formålet med denne undersøkelsen er å beskrive og analysere studenters forståelse av og erfaringer med forskningsbasert undervisning. Siktemålet er dermed konstaterende i Kallebergs (2006) språkbruk. Undersøkelsen kan også sies å være eksplorerende i den forstand at den tar for seg et tema det er forsket lite på i norsk sammenheng og hvor det foreligger lite av empiri.

Formålet med undersøkelsen er formulert såpass åpent at flere metodologiske tilnærminger kunne vært aktuelle. Generelt er kvalitative forskningsdesign ansett for å være best egnet i undersøkelser som har som mål å beskrive og få innsikt i folks forståelse av og erfaringer med et fenomen. I denne undersøkelsen er det valgt et kvalitativt design. Forskningsstrategien er en tverrsektoriell tilnærming der et semistrukturert spørreskjema er delt ut til tre grupper av studenter på noenlunde samme tid. Valget med å nytte et spørreskjema må sees på bakgrunn av studiens foreløpige karakter og også rent praktiske hensyn knyttet til tidspunktet for undersøkelsen som fant sted nær studentenes eksamensperioder hvor det trolig ville være vanskeligere å få gjennomført kvalitative intervjuer (som var den opprinnelige planen for undersøkelsen).

Spørreskjemaet ble utarbeidet med utgangspunkt i studiens formål og tidligere forskning. Det ble testet mot faglige kolleger og justert etter forslag og kommentarer. Det ble ikke gjennomført noen pilotstudie, noe som er en svakhet med undersøkelsen. På den annen side synes det som om spørreskjemaet har vært relativt enkelt for studentene å forstå.

Spørreskjemaet ble delt ut i tre klasser i allmennlærerutdanningen ved to høyskoler. Kriteriet for utvalg av klasser var at de hadde studenter som hadde så lang erfaring at de kunne svare meningsfylt på spørreskjemaet. I klassene var det hovedsakelig yngre studenter. Kontakt med klassene ble tatt via faglærere. Det ble ikke tatt sikte på at klassene skulle representere noen form for representativitet eller at de skulle dekke bestemte fag. Spørreskjemaet ble delt ut ved innledningen til en time der det ble orientert om formålet med undersøkelsen, at deltakelse var frivillig og at konfidensialitet og anonymitet ville sikres.

Studentene ble bedt om å levere skjemaet til den respektive høgskolens ekspedisjon innen en viss frist. Klassene hadde henholdsvis 17, 18 og 9 studenter og den kom inn 7, 2 og 7 svar.

Svarprosenten var dermed lav, spesielt i den ene klassen. Det kan være flere grunner til det. Spørreskjemaet er relativt omfattende og det kan være at studentene ikke ønsket å bruke tid på det. Det kan også være at studentene ikke fant temaet interessant. En noe mer kritisk vurdering kan være at studenter ikke ønsker å bruke tid på noe de ikke direkte ser nytten av for egen del. For å forebygge en slik vurdering, ble det ved utdelingen av skjemaet lagt vekt på å orientere om at et av formålene med undersøkelsen var å bidra til styrking av norsk lærerutdanning og at den forhåpentligvis ville kunne få positive følger for senere studenter. En slik argumentasjon synes ikke å ha hatt stor appell.

Studentene besvarte spørreskjemaet med varierende grad av grundighet. Enkelte svarte kort på noen spørsmål og svarte ikke i det hele tatt på andre. Men det var også studenter som svarte utfyllende og grundig. Både erfaringer med studiet, synspunkter på forskning og forventninger til fremtidig lærerpraksis varierer mye.

Analysen av spørreskjemaene var temasentrert. Spørreskjemaet var nokså strukturert i ulike tema og analysen innebar at vi sammenlignet svarene knyttet til temaene fra alle respondentene. Formålet var å finne hovedtrekk i materialet samtidig som vi var på utkikk etter avvikende funn som kunne nyansere konklusjonene. Datamaterialet gir ikke grunnlag for noen bastante, klare konklusjoner. Sammen med en relativt lav svarprosent, innebar det at et av de opprinnelige formålene med studien ble utelatt (å fremme forslag til styrking av forskningsbasert undervisning på individuelt, faglig og institusjonelt nivå).

KAP 4 ANALYSE

4.1 Innledning

Fokus i dette analysekapitlet er på studentenes forståelse og erfaringer med forskningsbasert undervisning. I tillegg vurderes innledningsvis deres generelle oppfatninger og erfaringer fra lærerutdanningen og tilslutt deres forventninger til læreryrket. Forskningsbasert undervisning er en krevende arbeidsform for både undervisere og studenter og det er for eksempel interessant å vite om studentenes arbeidsinnsats og synspunkter på utbyttet av lærerutdanningen er i tråd med begrunnelse for forskningsbasert undervisning slik de blant skisseres i Kap. 1.1 og 1.2. Videre antas det at studentenes synspunkter på og engasjement for forskningsbasert undervisning vil farges av hva de forventer av som kreves av dem i læreryrket og hvilke ønsker de selv har i forhold til sin lærerpraksis. Derfor er disse to temaene viet nokså mye plass i denne studien i tillegg til hovedtemaet.

4.2 Allmennlærerstudiet: noen generelle oppfatninger og erfaringer

I dette underkapittelet drøftes studentenes erfaringer og vurderinger av ulike sider ved deres utdanning, bl.a. knyttet til deltidsarbeid, arbeidsinnsats og undervisning. Temaene er viktige fordi de kan knyttes til både forskningsbasert undervisning (som er krevende både med hensyn til arbeidsinnsats og tilstedeværelse ved institusjonene) og til studiekvalitet i betydningen læring og utvikling. Spørsmålet kan formuleres slik: er det en uoverensstemmelse mellom de forpliktelser og krevende arbeidsformer som forskningsbasert undervisning og høy studiekvalitet innebærer og den studieadferd og de holdninger dagens studenter representerer. Kan det være slik at ønsker om deltidsarbeid, lav arbeidsinnsats, et instrumentelt syn på

undervisningsformer og utbyttet av studiet fører til ønsker om arbeidsformer som ikke er altfor forpliktende og arbeidskrevende? Kan dette igjen henge sammen med generelle trekk ved dagens studenter, av og til sammenfattet i begrepet "postmoderne studenter". Med dette menes studenter der det å være student "bare" er en av flere identiteter (og ofte ikke den viktigste). Andre del-identiteter kan være knyttet til deltidsarbeid, fritidsinteresser og forbruk. Livsstil blir viktig uttrykk for identitet og de unges preferanser er knyttet til det som i Stjernø-utvalgets kalles "tidsånden". Temaet forfølges ikke videre i denne studien; det krever en annen teoretisk vinkling enn den som er valgt her.

Deltakerne i denne studien er alle fulltidsstudenter på allmennlærerstudiet ved to høyskoler. 9 av studentene er i 4. klasse, 6 er i 3.klasse og en student har fullført hele utdanningen, men tar tilleggsutdanning. De er dermed alle erfarne studenter som bør ha et godt grunnlag for å vurdere sine erfaringer fra studiet. 6 av studentene har annen utdanning, hovedsakelig på ett år, før de begynte på allmennlærerstudiet.

Selv om studentene oppgir at de er fulltidsstudenter, har 10 av studentene deltidsarbeid ved siden av studiet. Omfanget varierer fra 4-5 timer til 40 timer i uken. 8 studenter har mer enn 10 timer deltidsarbeid i uken.

Studentene ble ikke spurt om hva slag deltidsarbeid de hadde og det er derfor ikke mulig å vurdere relevansen av det for allmennlærerstudiet. De ble heller ikke spurt om hvor mye tid de brukte på studiet generelt og til ulike gjøremål i studiet, for eksempel undervisning, praksis og selvstudier. Tidligere studier viser at studenter ofte har vanskelig for å kvantifisere tidsbruk generelt i studiet og at de heller ikke husker hvor mye tid de bruker til ulike oppgaver. Et gjennomgående trekk synes å være at studieinnsatsen går i rykk og napp, særlig synes innsatsen rett før eksamen å være påtakelig større enn ellers.

Det reises ofte spørsmål om studenters (manglende) arbeidsinnsats. Kvalitetsreformen skulle for eksempel føre til større intensitet og arbeidsinnsats i studiene og lånekassenes

finansieringsordninger prioriterer gjennomstrømming både for institusjonene og studentene. Allikevel viser flere studier at både studieinnsats og motivasjon er lav hos mange lærerstudenter (St.meld. nr. 11 (2008-2009)). Også studentene selv opplever ofte at det ikke stilles tilstrekkelig krav til dem.

Studenters tidsbruk er også drøftet i Stjernø-utvalgets innstilling (NOU 2008:3). Her vises det til at lønnet arbeid ved siden av studiene kan være ønskelig for den enkelte student ” som ønsker å delta i forbrukersamfunnet”. Utvalget refererer til evalueringen av Kvalitetsreformen som viser at opp til ca. 20 timer lønnet arbeid per uke har liten negativ betydning for studenters tidsbruk på studiene. Det hevdes at reformen ikke hadde som mål at studentene ikke skulle arbeide ved siden av studiene, men at det skulle være mulig å være fulltidsstudent.

Alle påstandene i innstillingen er diskutabile: at studenters lønnede arbeid skal være et middel for å kunne delta i forbrukersamfunnet kan kanskje være korrekt fra studentenes eget ståsted, men fra institusjonenes side tar det oppmerksomhet og tid bort fra den intensitet og faglige tilknytning som er et av målene i Kvalitetsreformen. Det må også sies å være en defensiv holdning å legge vekt på at lønnet arbeid har liten negativ betydning for studentenes tidsbruk. Funnet er tvilsomt, det gir et (trolig feilaktig) inntrykk av at ca. 20 timers innsats i en normalarbeidsuke er tilstrekkelig for dagens studenter. Hvis det er tilfelle, må det kunne reises spørsmål om hvordan studiekvaliteten (i betydningen læring og utvikling) skal hentes- særlig sett i forhold til nedkortet tid for å oppnå grader. Kvalitetsreformen hadde som hovedmål å bedre kvaliteten i norsk høyere utdanning; at det skulle være mulig å være fulltidsstudent er både en selvfølge- og ingen nyhet.

Fenomenet er neppe særnorsk. I en artikkel om amerikansk lærerutdanning, drøfter Berliner (2000) spesielt nivået på undervisningen som han mener i betydelig grad undervurderer studentenes evner til å arbeide mer og også forstå komplisert materiale. Hans konklusjon er at ”

"I do not believe that we stretch our students intellectually as we should, or in the ways they are capable" (p. 364).

En amerikansk studie har foretatt en studie av studenters tidsbruk gjennom en 40-års- periode (Babcock og Marks, kommer). I 1961 investerte fulltids-studenter 40 timer i uken til studier; i 2004 var tallet 27 timer i uken. Nedgangen drøftes i lys av teorier om menneskelig kapital: dersom studenters tidsbruk på studier kan sees som en produksjonsfaktor, hva forteller da den sterke nedgangen om institusjonenes produktivitet- og hvilke konsekvenser får denne nedgangen for studentenes (kandidatenes) produktivitet i arbeidslivet?

Studentene i vår undersøkelse ble spurt om hvordan de vurderer kravene til arbeidsinnsats i studiet generelt. 10 av studentene mente kravene var "greie", "OK", "passe" og lignende. 3 mente at kravene var for høye, 3 mente de var for lave. Blant dem som hadde arbeid ved siden av studiene mente 5 at kravene var "passe", 2 at de var for høye og 2 at de var for lave.

De fleste svarte relativt kort på spørsmålet om nivå og krav, men blant dem som mente at kravene var enten for høye eller lave, ble synspunktet kommentert noe mer utfyllende.

En av studentene reflekterer over krav på følgende måte:

"På en side synes jeg det stilles altfor lave krav til studentenes egen innsats og forberedelse til timene. Siden lista ligger så lavt blir jeg ikke så motivert til å gjøre mitt beste. Jeg opplever heller ikke at alle forelesningene er like relevante og givende. På den annen side har mange studenter lav arbeidsmoral når de begynner på høyskolen, og det er jo veldig viktig å møte studentene der de er, og deretter dra de oppover".

En annen mener at kravene er der, men:

”Det er nok krav hvis man er interessert i å etterkomme dem. Men jeg synes spesielt de to første årene at mange studenter slapp unna med vel mye dårlig arbeid, brutte avtaler, forsinkelser og utsettelse før noen satte foten ned.”

Andre var av en annen oppfatning:

”Generelt høye krav til arbeidsinnsats. Krevende studium”

”For stort pensum. For mye fokus på å lese om det teoretiske. Stressfaktoren blir derfor høy!”

Det er ikke mulig å trekke noen slutninger om studentenes syn på krav om arbeidsinnsats på grunnlag av det beskjedne empiriske materialet i denne undersøkelsen. Men svarene antyder kanskje at det fortsatt er mulig ”to stretch our students intellectually” som Berliner skriver. Det er for eksempel slik at 7 av 9 studenter som har ekstraarbeid ved siden av studiene (noen av betydelig omfang) mener at kravene til arbeidsinnsats er enten passe eller for lave.

Dersom det er slik at allmennlærerutdanningen oppfattes enten som lite krevende eller at det er mulig å ha til dels mye ekstraarbeid i tillegg til studier, kan det få alvorlige følger for både rekruttering til studiene og læreryrkets generelle renomé. Spørsmålet om krav og arbeidsinnsats reiser også problemstillinger om lærerstudenters forståelse og forventninger til læreryrket. Er det for eksempel slik at lærerstudenter oppfatter læreryrket som et ikke altfor komplisert håndverk der grunnlaget legges gjennom praksis i lærerutdanningen og de erfaringer som studentene selv har fått som elever i grunnskole og videregående skole? Kanskje er det slik at studentene kommer til lærerutdanningen med nokså bastante og også enkle oppfatninger om hva læreryrket og undervisning består i; oppfatninger som lærerutdanningen ikke klarer å rokke særlig ved med en undervisning

som kanskje oppleves som unødvendig teoretiserende og fjern fra skolens hverdag. Denne problemstillingen skal forfølges videre i denne fremstillingen.

Hvilket utbytte har lærerstudenter av sin utdanning og hvordan er sammenhengen mellom studentenes vurdering av utbytte og det læringsutbytte som for eksempel er fastslått i den nye forskriften om rammeplan for de nye grunnskoleutdanningene (som studentene i denne undersøkelsen ikke omfattes av, men som presiserer de ulike kompetanseområdene som skal danne basis for utøvelse av læreryrket fremover).

I St.meld nr. 11 (2008-2009) fremheves følgende kompetanseområder som viktige for lærere:

- fag og grunnleggende ferdigheter
- forståelse for skolens formål og betydning i samfunnet
- etisk bevissthet i tråd med skolens verdigrunnlag
- innsikt i pedagogikk og fagdidaktikk
- autoritet og kompetanse til å lede læringsprosesser
- evne til samarbeid og kommunikasjon med samarbeidspartnere i og utenfor skolen
- endrings- og utviklingskompetanse og evne til kritisk refleksjon over egen og skolens praksis

Selv om den faglige kompetansen skal styrkes i den nye lærerutdanningen, vil den fortsatt bære preg av allmenndannende perspektiver, for eksempel gjennom vekten på den generelle kompetansen som skal utvikles og retningslinjenes understrekning av at *” Ved siden av å utdanne lærere med faglig solid kompetanse, har høyere utdanningsinstitusjoner også ansvar for å legge til rette for en danningsprosess ”*(Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.10.trinn, 2010, s. 8).

Studentene i denne undersøkelsen vurderer utbyttet av utdanningen nesten uten unntak som det å få en sikker eller fast jobb. De tar lærerutdanning fordi de (naturlig nok) ønsker å bli lærere og /eller arbeide med barn. Utdanningen ses som forberedelse til yrkesutøvelse og det er få spor av det vi kan kalle dannelsesperspektiver. En student besvarer ikke spørsmål og en annen mener at utdanningen ikke gir noe utbytte i det hele tatt siden vedkommende ikke skal bli lærer (men antyder at utdanningen sikkert kan brukes til "mye annet rart").

Det er unntak fra dette enkle bildet. Noen peker kort på muligheten for å "utvikle meg som menneske", få allmennutdanning og sjansen for å utfordre egne grenser.

En student peker på følgende utbytte:

"Bedre kompetanse og selvutvikling.

Flere valgmuligheter og høyere lønn.

Å bygge kunnskaper videre på en profesjonsutdanning kan gi et mer spennende liv med nye innfalsvinkler.

Selvstendighet på det private plan, status i det offentlige".

Det generelle inntrykket er at studentene i liten grad har reflektert over hva lærerutdanningen kan gi av utbytte ut over det å forberede til jobb.

Spørsmålet om utbytte er muligens for enkelt stilt. Men det kan også være slik at det er en sammenheng mellom svarene på dette spørsmålet og studentenes vurdering av krav om arbeidsinnsats. Dersom studentene vurderer læreryrket som et praktisk, ikke alt for komplisert håndverk, blir utdanningen hovedsaklig et middel til å utføre det konkrete håndverket. Da blir andre sider ved utdanningen, for eksempel knyttet til ulike sider ved dannelsesbegrepet og høyere utdanning som et bidrag til personlig vekst og utvikling et noe fjernere utbytte. Dette reiser igjen et annet spørsmål: hvor godt forberedt er lærerstudenter på sin utdanning og hvilken forståelse har de av målene for høyere utdanning generelt og

i lærerutdanningen spesielt. Igjen kan ikke denne begrensede undersøkelsen gi svar på slike spørsmål, men de kan sette oss på sporene av noen utfordringer eller uoverensstemmelser det kan være mellom studentenes forventinger, krav og erfaringer på den ene side og målene for lærerutdanningen på den annen side. Problemstillingen er også drøftet i Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) i underkapitlet med tittelen *En krevende utdanning*.

Selv om studentene kan ha vansker med å reflektere og beskrive utbyttet av sin utdanning generelt, kan de i større grad vurdere hva som konkret er bra og mindre bra med utdanningen. Grunnlaget er nær 3 eller 4 års lærerutdanning. Slike vurderinger er ikke noen ny øvelse for studenter, de deltar etter hvert i mange evalueringer ved høgskolene, spesielt av undervisningen.

Studentene ble enkelt spurt om hva som var bra og mindre ved utdanningen. Spørsmålet var stilt helt åpent, noe som igjen førte til svært generelle svar. Det er ikke noe bestemt mønster i svarene ved at de er knyttet til f. eks studiestruktur, innhold, undervisning eller studieforholdene. Svarene spriker nokså mye og et alminnelig inntrykk er at studenter vurderer bra og mindre bra sider ved utdanningen ulikt. Det er også slik at noe er både bra og mindre bra. Mange nevner noen forelesere som bra, andre som dårlige. Noen mener studentene blir lyttet for mye til, andre at de blir hørt for lite. 6 studenter synes praksis er bra, mens 3 synes den er dårlig. Svarene går både på omfang og organisering.

Noen nevner helt konkrete tema som IKT i undervisningen, innslag av flerkulturelle fag, gode muligheter for hjelp i studiene, stor tilfredshet med medelever, temadager med gjesteforelesere og økt valgfrihet gjennom studiet.

Følgende utsagn er nokså representativt for vurderinger av det som er bra med lærerutdanningen:

"Mye praksis på ett sted- blir godt kjent med elever, lærere, rektor. Ser hvordan en skole kan fungere

Praksisgruppene vi har hatt fast i 2 år. Lærer mye av hverandre, både faglig støtte og gode venner

Fagene vi har hatt ved høyskolen- små klasser, god kontakt med lærerne”

Svarene på hva som er mindre bra er til dels meget kritiske:

”Lærerutdanningen slik som den er i dag er latterlig dårlig. Noen av de obligatoriske fagene ligger tett opptil en repetisjon av videregående skole. Hva med at studentene velger flere fag selv. Vi trenger ikke flere mattelærere/norsklærere som ikke liker faget sitt i skolene. Det sørger allmennlærerutdanningen for at det dessverre blir”

”Noen forelesere har vært/er gode. Enkelte ”ser” ikke studentene, slik at kommunikasjon blir vanskelig. Utdanningen er altfor akademisert, både tekstene som er pensum og oppgavene som skal skrives. Utdanningsinstitusjonene befinner seg for langt unna ”virkelighetens verden”. Skulle ønske det var mindre avstand mellom utdanning og yrkesliv”.

En annen student bekrefter en alminnelig kritikk av forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen:

”.....Praksisseminar vi har hatt, har heller ikke vært så gode. De framstår som en arena hvor høyskolelærere og øvingslærere diskuterer, mens informasjon vi studenter finner viktig, først kommer i siste halvtime, og vi kun rekker korte samtaler med øvingslærerne”.

Spørsmålet om hva som bra og mindre bra med utdanningen generelt ble fulgt av et spørsmål om hva som preger den gode undervisningen i lærerutdanningen. Er det for eksempel slik at vi i vurderinger av hva som er god undervisning finner spor av opplegg som vektlegger studentenes aktive medvirkning i prosjekter og aktiviteter som nærmer seg definisjoner av forskningsbasert undervisning? I en kjent bok om undervisning og læring i høyere utdanning drøfter Biggs (2007) ulike dimensjoner ved overflatelæring og dybdelæring der den siste formen for læring er den som bør tilstrebes i høyere utdanning. Finner vi i studentenes vurderinger eksempler på undervisning rettet mot dybdelæring der fokus i undervisningen er studentenes aktive læringsformer?

Studentene har mange synspunkter på hva som er god undervisning, refleksjonsnivået er her adskillig høyere enn på de første nokså generelle spørsmålene i denne undersøkelsen. Hovedfunnet er enkelt formulert at god undervisning har å gjøre med undervisere. 12 av de 16 studentene har direkte omtale av betydningen av lærerens personlige egenskaper, formidlingsferdigheter, sosiale kompetanse og studentfokus. De 4 siste omtaler undervisningen generelt, for eksempel at den er variert og inviterer til dialog.

Noen sitater illustrerer vurderingene:

”Vi trenger også her flere gode lærere som er genuint interessert i at studentene trives, at forelesninger skal være interessante, og at studentene skal gjøre det bra. Noen forelesere legger opp til dette, mange ikke”.

”Engasjerte lærere/forelesere. ”Tilstede” og bryr seg om studentene. Hvis lærerne viser begeistring for faget sitt, smitter det over på studentene (elevene). Samt at man er blid og hyggelig, imøtekommende og tilgjengelig for spørsmål og kommentarer”

”En god lærer og god undervisning er preget av:

- språk som alle skjønner*
- mange eksempler*
- ut av klasserommet for å se på situasjoner eller andre ting som er relatert til teorien*
- variasjon*
- være tydelig når det gjelder forventninger*
- engasjert/entusiastisk foreleser (interessert i studentenes beste)*
- faglig gode forelesere”*

Boken til Biggs om undervisning og læring innledes med to sitater:

” Learning takes place through the active behavior of the student: it is what he does that he learns, not what the teacher does

“... it is helpful to remember that what the student does is actually more important in determining what is learnt than what the teacher does”

Denne undersøkelsen sier intet om hvordan ansatte i lærerutdanningen virkelig underviser. Den forteller kun noe om hva studentene mener er god undervisning. Det kan godt hende at lærere legger opp til studentaktive undervisningsformer, at de gir oppgaver som utfordrer studentene til å strekke seg intellektuelt og faglig og at undervisningen har innslag av en klassisk dannelsesstradisjon. Men det

er i så fall ikke noe studentene legger vekt på i sin vurdering av god undervisning. Heller ikke nevnes noe sted i svarene deres eget ansvar for god undervisning: aktiv medvirkning, kritiske spørsmål og arbeidsinnsats. Begrepene som går igjen når gode undervisere skal beskrives er også interessante: engasjement, begeistring, dagsaktuelle, tilstede, "ser studentene", tilgjengelig, tilretteleggende, entusiasme. Det er med andre ord de personlige karakteristikkene som dominerer.

Vi gjenkjenner her flere trekk ved seminartradisjonen i lærerutdanningen slik den fremstilles i St.meld. nr. 11 (2008-2009), f. eks:

- vekt på et omsorgsfullt og støttende klima
- tette sosiale sammenhenger
- lærernes forpliktelse rettet mot klassen og involvering i studentenes læring

Studentene fikk også spørsmål om hva som karakteriserer de beste lærerne i lærerutdanningen. Skillet mellom god undervisning og gode lærere synes å ha forvirret mange studenter. For de fleste var det ett og det samme. I beskrivelsen av gode lærere gikk de samme begrepene igjen som for god undervisning. Gode lærere var engasjerte, entusiastiske, interessante, humørfylte, tilgjengelige, kontaktskapende og forståelige.

For denne undersøkelsen er det mest interessante i studentenes vurderinger det som ikke er med: at god undervisning er avhengig av studentenes aktive medvirkning, at gode undervisere vet å knytte sammen sin undervisning og forskning på en måte som bidrar til studentenes læring og at lærerutdanning har mange ulike formål der også dannelsesperspektiver har en fremtredende plass i tillegg til yrkesforberedelsen.

Dette funnet kan drøftes i forhold til begrepet studiekvalitet. I en undersøkelse av studenters syn på studiekvalitet, konkluderes det med

at studenter i ” hovedsak vurderer studiekvalitet ut fra hvilke ressurser og tjenester de blir til del og som leveres fra institusjonen, spesielt fra lærerne” (Rønning, Johansen og Finbak, 2010, s. 55). Det er i første rekke ”ytre forhold”, som for eksempel kvaliteter hos forelesere, sosialt miljø og organisering fra institusjonen som studenter legger vekt på når studiekvalitet skal defineres. ”Indre faktorer som er knyttet til studentene selv som utbytte av studiet, opplevelse av at det stilles krav til dem og arbeidsinnsats er av langt mindre betydning: 80% av studentene i denne studien mener at kvaliteter hos foreleser er viktig for deres oppfatning av begrepet ”studiekvalitet”, 7% mente at krav til arbeidsinnsats betydde noe for studiekvalitet.

Det er i denne fremstillingen argumentert for at forskningsbasert undervisning er et ledd i kvalitetsutvikling ved institusjonene, særlig i betydning læring og relevans. Slik undervisning er krevende både for lærere og studenter. Både denne studien og undersøkelsen til Rønning, Johansen og Finbak, tyder på at det er et arbeid å gjøre før studentene blir seg bevisst deres eget ansvar for utvikling av studiekvalitet. Rønning m. fl. mener at noe av utfordringen ligger i meta-kommunikasjon: lærere og studenter må samtale mer om undervisning og læring- og studentene må bevisstgjøres på sin egen rolle i å skape bedre studiekvalitet.

Et siste spørsmål om studentenes erfaringer og vurderinger knyttet til lærerutdanningen generelt skal kort omtales. Hvilke undervisnings- og læringsformer mener de at de selv lærer mest av? Spørsmålet er interessant fordi forskning om undervisning i høyere utdanning viser at studentene lærer mest når de selv deltar aktivt i undervisningen, et syn basert på en oppfatning om at kunnskap er noe som skapes i samhandling der flere er aktivisert fremfor en forståelse av kunnskap som noe objektivt som overføres fra noen som kan (lærere) til andre som ikke kan (studenter). En sentral forståelse av forskningsbasert undervisning er nettopp, som drøftet tidligere i denne fremstillingen, vekten på at slik undervisning aktiviserer studenter til selv å skape kunnskap gjennom aktive undervisnings- og læringsformer.

Studentene ble bedt om å rangere det faglige utbyttet av ulike former for undervisning. Svarene delte seg i tre grupper:

Størst utbytte:

- individuell veiledning/gruppveiledning (2.1 poeng der 1 er best og 5 er dårligst)
- praksis (2.3 poeng)
- selvstudier, seminarer og kollokvier (2.6 poeng)

Minst utbytte:

- studiebesøk, prosjekter (3.4 poeng)
- problemsbasert undervisning (3.5 poeng)
- forelesninger (3.9 poeng)

For alle undervisningsformene varierer utbyttet til dels mye blant studentene. Det er for eksempel de som mener at de har størst utbytte av praksis og de som mener de har minst utbytte av det. Det som er interessant, er at studentaktive undervisningsformer som prosjekter og problembasert undervisning er lavt rangert blant studenter. Igjen bør det minnes om at materialet er lite, men det kan synes som om de undervisningsformer som både teori og empirisk forskning viser at bidrar mest til studenters læring, er de formene som studentene selv mener de har minst utbytte av. Det kan være ulike forklaringer på et slikt foreløpig funn: en kan være at studentene mener at utbyttet ikke står i forhold til innsatsen. Det er langt mer krevende å delta i aktive læringsformer enn for eksempel forelesninger og det kan være vanskelig for studentene å vite hva som gir mest læringsutbytte. Men igjen dukker følgende problemstilling opp: er det slik at lærerstudenter ser læreryrket som et ikke altfor komplisert håndverk der lærerutdanningene med sine mangfoldige teorier og undervisnings- og eksamensformer egentlig gjør "tingene" mer kompliserte enn de egentlig er?

4.3 Studenter, forskning og forskningsbasert undervisning

Hovedfokus i denne undersøkelsen ligger på studenters forståelse og erfaring med forskning og forskningsbasert undervisning. Det er tidligere i fremstillingen gitt en omtale av bakgrunnen for temaet, verdien av forskningsbasert undervisning i høyere utdanning generelt og i lærerutdanning spesielt og begrunnet hvorfor studenter bør ha innsikt i og erfaring fra forskning som en del av sin lærerutdanning.

Argumentasjonen for forskningsbasert undervisning i lærerutdanningen er nå blitt enda mer markert gjennom St.meld. Nr. 11 (2008-2009) og nye forskrifter og retningslinjer for innhold og struktur i lærerutdanningen. Begrunnelser og argumentasjon skal ikke gjentas her. Heller ikke skal vi gå inn i en drøfting av ulike forståelser av forskningsbegrepet eller hva som for eksempel skiller forskning fra andre former for representasjoner av sosial virkelighet som for eksempel skjønnlitteratur, media og film (se for eksempel, Ragin, 2010). Her tas for gitt at lærerstudenter bør ha en bevisst forståelse av forskning som kunnskapsgrunnlag i lærerutdanning og læreryrket og også ha innsikt i hvorfor forskningsbasert undervisning, spesielt i betydningen studentaktive læringsformer, bidrar til bedre læring.

Dette er det formelle og ideelle grunnlaget. Men oppfatter lærerstudenter det på samme måte? Er det, som antydnet tidligere, slik at studenter har en oppfatning av læreryrket som et praktisk håndverk der teori og forskningslignende undervisningsformer (som for eksempel problembasert læring) bare forkludrer og vanskeliggjør det reelle innholdet i og forberedelsen til læreryrket? Et av formålene med denne undersøkelsen er å antyde noen foreløpige svar på slike spørsmål.

Studentene fikk ulike spørsmål om deres forståelse og erfaringer med forskning. Igjen bør det minnes om at utvalget i undersøkelsen består av studenter som har nærmere tre eller fire år erfaring fra lærerutdanning.

Det første spørsmålet studentene fikk var ganske enkelt: Hva er forskning? Vi var ikke ute etter formelle definisjoner, men hva studentene assosierte med begrepet og om de knyttet noen vurderinger til det.

Studentene forbinder begrepet forskning i hovedsak med det å undersøke noe:

"Undersøkelser på et gitt fagområde. Teste ut teorier i praksisfeltet"

"Undersøkelse"

"Spørreundersøkelser. Søker svar på problemstillinger ved å benytte ulike metoder"

"Selvstendig undersøkelse av et bestemt tema. Finne svar på spørsmål som søkes"

"Finne ut noe nytt, bruke spørreundersøkelser/intervju"

"Undersøke detaljer og finne ut hvor viktige detaljene er for helheten"

Enkelte mener at forskning har noe å gjøre med sammenhenger:

"Forskning er noe man bedriver for å finne ut f. eks hvordan ting henger sammen. Forskning kan brukes både til å endre noe, eller skape noe nytt ut av noe som allerede eksisterer"

"Finne ut hvordan ting henger sammen innen et område innen et fag. Finne årsaker og følger. Begrunnelse"

En av studentene mener at forskning er det lærere gjør når de ikke underviser:

"Når lærerne er lei av å undervise, begynner de å forske"

Forskning kan være bra og mindre bra:

”Forskning er å undersøke noe ut fra en hypotese. Noe forskning gir fagfeltet verdifull innsikt, som hvilke tiltak som fungerer best for barn med en spesiell type lærevansker. Annen forskning kan være for mer spesielt interesserte, med store modeller og svevende forklaringer”.

Kun en av studentene gir en mer utfyllende forklaring av vedkommende forstår med forskning:

”I første omgang, for min egen del, forskning og utvikling som er gjort av andre og hvor jeg ser/leser resultatene og holder meg oppdatert på det viset.

Fou-arbeid har vi drevet litt med, men jeg hadde ikke noe særlig utbytte av dette, siden jeg ikke har drevet med forskning og undersøkelser på det viset tidligere. Det vanligste er jo at vi bare driver reproduksjon”.

For de fleste studentene er forskning det samme som å undersøke noe eller finne ut av noe. Begrepene som brukes er enkle og upresise og mange skiller ikke forskning fra det å studere generelt. Enkelte går noe videre og forbinder forskning med metoder, særlig spørreskjema. Noen få nevner elementer i forskningsprosessen som det å finne svar på en problemstilling og å begrunne sine funn.

For studentene synes forskning å fremstå som noe abstrakt og fjernt og noe som utføres av andre. I den grad studentene selv har utført fou-arbeider, er det lite spor av mer teoretisk forståelse av hva forskning kan bety i disse svarene. Men igjen er spørsmålet generelt. At studentene ikke kan gi noenlunde fyllestgjørende beskrivelser av hva forskning er eller kan forstås som, betyr ikke at de f. eks er negative til forskning hverken generelt eller i tilknytning til utøvelse i læreryrket. Det spørsmålet skal drøftes senere.

Mens studentenes svar på spørsmålet om hva forskning er, er korte og upresise, har de langt mer utfyllende og reflekterte svar på hva som kan ligge i begrepet forskningsbasert undervisning. Det er interessant at flere studenter knytter begrepet til at de selv engasjeres i forskning:

- " - Studentene skal yte evne og vilje til å utforske virkeligheten*
- Oppgavene vi får skal være laget slik at vi må "forske" for å finne svar*
- Det er viktig at lærere forsker slik at undervisningen kan tilpasses virkeligheten"*

" At det skal være en viss grad av selvstendig arbeid i studiet. Alt skal ikke være basert på gamle teorier. Studentene skal selv bidra til undersøkning og avdekking av utvalgte emner".

"Jeg tolker det på to måter:

- 1. Høyere utdanning skal hele tiden være oppdatert og undervise i innhold som til enhver tid er resultat av seriøs forskning- og det er bra*
- 2. Studenter som tar høyere utdanning, skal drive med forskning. Dette er jeg mer skeptisk til. Det må i så fall være frivillig".*

"Kanskje at man forlater forelesningssalen/klasserommet, går ut i samfunnet og prøver å få svar på relevante spørsmål. Altså mer praktisk arbeid. Etterpå bearbeider man matr. Og finner noen konklusjoner eller setter opp en statistikk".

I disse sitatene finnes minst to dimensjoner av forskningsbasert undervisning slik det er beskrevet tidligere: behovet for at utdanningen

og det faglige innholdet er oppdatert og at studentene selv skal ha anledning til å forske.

Noen forbinder likevel forskningsbasert undervisning med lærerens forskning, for eksempel:

- ” – (lærerne er) oppdatert på hverdagen i dag
- innovative
 - fremtidsrettet
 - bygge på vitenskapsteori
 - doktorgrader”

Flere har nokså diffuse tanker om forskningsbasert undervisning:

” At høyere utdanning skal sikre fremtiden og være basert på det samfunnet vi lever i nå”

” Lære å bruke arbeidsmåter for å finne ut av noe”

”Studier, refleksjon, erfaring har kommet frem til hva høyere utdanning skal baseres på”

” Jeg vil egentlig ikke forstå det- mener det er bortkastet tid. Alle trenger vel ikke finne opp kruttet”.

Oppsummert må det kunne konkluderes med at de fleste studenter nok har en vag forståelse av hva som ligger i begrepene forskning og forskningsbasert undervisning. Men selv om de kan ha problemer med å definere eller forklare noe som for dem kan være abstrakte begreper, kan de allikevel fått innsikt i forskning gjennom kjennskap til sine læreres forskning.

På spørsmål om studentenes kjennskap til lærerens forskning svarer 14 studenter enten lite, ingen ting eller ikke veldig mye. En student svarer "noe kjennskap".

En student svarer slik:

"De fleste undervisere som forsker, nevner heldigvis bare kort hva de forsker på. Jeg har liten kjennskap til forskningen og føler heller ikke at dette er relevant".

Kun en student svarer kort "inspirerende og aktuell" på spørsmålet om kjennskap til lærerens forskning.

At lærerstudenter ikke kjenner til sine læreres forskning, er i tråd med resultatene i studien til Säljö og Södling i Sverige der de fleste studentene heller ikke kjente til sine læreres forskning eller forskningsinteresser. Lærerne fremstår som nettopp lærere eller undervisere. At lærere forsker (blant dem som har mulighet til det) er for studentene nærmest ukjent og også irrelevant.

Det er interessant å få kunnskap om studentenes synspunkter på lærernes forskning. Som vi har sett er deres oppfatninger om god undervisning og gode lærere i hovedsak knyttet til lærerens personlige egenskaper og særlig deres relasjoner til studentene. Lærere skal blant annet "se studentene", være tilgjengelige og ha fokus på studentenes beste. Hvilke fordeler og/eller ulemper ser studentene med lærerens forskning i et slikt perspektiv? Er det for eksempel slik som en av studentene som er sitert i Jenkins m.fl. (2003) hevder:

"From my point of view, there would be absolutely no point in doing the course if the people who are teaching on it didn't have a really high and active research profile" (s. 31).

Hovedfordelen med lærerens forskning slik studentene i denne undersøkelsen vurderer det, er at læreren kan være oppdatert på den

siste utviklingen innen faget og formidle nye kunnskaper til studentene slik at “ *vi kan henge med i tiden*”. Forskning er bra så lenge den kommer studentene til gode enten via nye kunnskaper, ved at undervisningen blir mer spennende eller mer variert. En student nevner at forskning vil gjøre lærerne mer trygge på det de ”gjør”.

Studentene er mer usikre på eventuelle ulemper med lærernes forskning. 6 studenter vet ikke om det er noen ulemper i det hele tatt.

Men enkelte mener at forskning kan få negative konsekvenser for undervisningen:

” Viktig at ikke emnet læreren forsker på blir en fanesak som det blir snakket for mye om”

”Det kan være at de blir for opptatt av dette arbeidet og får mindre tid til å følge opp studentene/undervisning. De kan være mer opptatt av egen prestisje og realisering enn studentenes læringsmiljø og oppfølging”

”Lærere som forsker, spesielt de som ikke selv har jobbet i grunnskolen, har ofte problemer med å formidle på vårt nivå. Deres tankegang og språk kan virke litt svevende for oss, og ofte er de litt snevre, de vet lite utenfor akkurat sitt fagfelt (gir ialle fall inntrykk av det)”

I tillegg til det siste sitatet, er også tre andre studenter inne på at det kan oppstå et misforhold mellom forskning og formidlingsevne. Lærere som forsker blir mer forskere og ”*evner ikke å overføre kunnskapene til studentene*”. Det motsatte synspunkt; at forskning kan øke formidlingsevnen ved bruk av gode eksempler, økt entusiasme og større faglig autoritet, fant vi ikke eksempler på. (Begrepet ”overføre kunnskaper” i sitatet over er også interessant; det sier noe om en bestemt forståelse av kunnskapsbegrepet).

Generelt bør studentenes meninger her vurderes mer som teoretiske betraktninger enn reelle erfaringer ettersom omtrent ingen av dem er kjent med sine læreres forskning.

Studentene ble også bedt om redegjøre for sine egne erfaringer med forskning gjennom studiet. 6 studenter oppgir et de ikke har noen erfaring med forskning eller prosjekter/oppgaver som kan ligne på forskning. De ti andre studentene refererer til en semesteroppgave i 2. studieår som et forskningslignende prosjekt.

Blant de studentene som beskriver sine prosjekter nærmere, er det ulike erfaringer. Noen er positive:

”Har gjort et intervju i f.b. med en gruppeoppgave. Veldig morsomt og lærerikt- skulle gjerne gjort mer av det”

”Hadde en semesteroppgave i pedagogikk 2. studieår, hvor vi valgte å gå ut i noen utvalgte skoler for å se hvilke metoder de arbeidet etter, og om de brukte teorien fra lærerskolen i praksis. Kjempespennende!”

Men noen hadde åpenbart lite utbytte av FOU-arbeid:

”.....fou-arbeid, men jeg husker ikke engang hva vi forsket på, så lite utbytte av det fikk jeg”

”Ja. Vi hadde et fou prosjekt i 2.klasse. Jeg holdt på å omkomme av kjedsomhet. Bortkastet tid etter min mening. Vi burde brukt tiden på å lære å sette karakterer på elev-arbeid”.

” Vi skulle egentlig hatt et større tverrfaglig FOU-arbeid i norsk og ped på 2.året, men lærerne gikk bort fra det fordi de så at vi ikke ville hatt tid pga praksis (jeg mener praksisen ga oss mye mer læring enn et slikt prosjekt ville gjort). Vi slapp derfor unna med en mini-FOU oppgave i ped, der vi supplerte teori med et par intervjuer”.

De siste kommentarene er i tråd med studentenes vurdering av utbyttet av ulike undervisningsformer. Materialet er lite, men antyder at studenter har lite utbytte av enkelte studentaktive læringsformer og noen er også negativt innstilt til det.

Igjen synes det å være et misforhold mellom studentenes erfaringer og meninger knyttet til lærerutdanningen og de offisielle målsettingene for utdanningen. I de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen 5.-10.trinn heter det blant annet om forskningsforankring:

”Grunnskolelærerutdanningen skal gi fremtidige lærere kompetanse til å nyttiggjøre seg forskning i utøvelsen av læreryrket. Kandidatene må derfor ha ferdigheter som gjør dem i stand til å finne, forstå, vurdere og bruke forskning. Gjennom møtet med forskning skal studentene utvikle evne til kritisk refleksjon over egen og skolens kollektive praksis, til å samhandle og til å ta i bruk ny kunnskap” (s. 10).

Det denne avgrensede studie viser er at studenter i allmennlærerutdanningen:

- har liten innsikt og forståelse av hva forskning og forskningsbasert undervisning dreier seg om
- har stort sett ingen kjennskap til sine lærers forskning og ser ikke spor av den i deres undervisning
- vurderer fordeler og ulemper med lærernes forskning hovedsaklig i forhold til den betydning den har for deres undervisning og for studentene
- har lite erfaring med selv å drive studentaktiv forskning og stiller seg til dels negativt til slikt arbeid

Inntrykket så langt er at studenter i dagens lærerutdanning i liten grad er forberedt på å møte de utfordringer knyttet til forskningsforankring i læreryrket slik det beskrives i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen. Studentenes oppfatninger og erfaringer er trolig farget av deres forståelse og forventninger knyttet til læreryrket. Hvordan de definerer den "gode" lærer, hva de mener blir deres viktigste oppgaver som lærer og hvordan de vurderer betydningen av innsikt i forskning som viktig i læreryrket, får tilbakevirkende kraft i den forstand at deres vurderinger av ulike forhold i utdanningsløpet preges av hvilke bilder av lærerstudenter av sitt fremtidige yrke.

4.4 Forventninger til læreryrket

Det er stor variasjon i studentenes synspunkter på hva som preger "den gode lærer" i grunnskolen. Følgende karakteristikk dekker mange av beskrivelsene:

"Respekterer elevene og kolleger, foreldre.

Evne til å se å utvikle det enkelte barns/elevs iboende ressurser.

En god lærer har både innlevelsessevne og formidlingsevne. Struktur, variasjon, humor og evne til dialog. Klarer å skape motivasjon og forventning i et trygt klassemiljø som man som lærer selvfølgelig må arbeide for å få. Man må være bevisst regler og konsekvenser".

De fleste beskrivelsene av den gode lærer inneholder formuleringer der hensynet til elevene står i sentrum. Uttrykket "å se elevene" går igjen i flere beskrivelser:

" En person som er engasjert og entusiastisk, som har evne til å skape begeistring. En som "ser" elevene- en god leder. En som bryr seg positivt om hver enkelt elev".

- ”-ser elevene og viser positiv innstilling*
- møter de der de er (tilpassing), ser muligheter*
- kan faget sitt godt, og uttrykker engasjement*
- er en god og trygg leder i klassen*
- tar tak i problemer uten å nøle*
- varierer undervisningen*
- er kreativ og nytenkende*
- kjenner lokalmiljøet og bruker det*
- er oppdatert på elevenes hverdag, hva som kjennetegner samfunnet i vår tid”*

” Den gode lærer har tydelige regler, rammer og mål som hun formidler til elevene. Hun driver undervisning med varierte metoder slik at alle elever, uansett læringspreferanser får oppleve en måte de liker å lære på. Hun tar seg tid å prate med og se elevene slik at hun kjenner dem og vet om noe er galt hvis de har en dårlig dag. Hun er opptatt av god kontakt med hjemmene, bruker ressurser i foreldregruppa, og ringer hjem ved gode nyheter (”i dag har Ole vært eksemplarisk”). En god lærer er også streng og rettferdig, og lytter til begge sider av en sak ved konfliktløsning med elever”

I studentenes beskrivelser gjenfinner vi flere av de kompetanseområdene som er omtalt i St.meld. nr 11 (2008-2009), for eksempel betydningen av faglige ferdigheter, ledelse av læringsprosesser og samhandling og kommunikasjon, til dels også innsikt i pedagogikk og fagdidaktikk. Til tross for stor variasjon i beskrivelsene, er det tre forhold som ofte trekkes frem: faglig innsikt, relasjonelle ferdigheter og personlige egenskaper. Det er elevene eller

barna som står i sentrum for den gode lærer og det er deres faglige og personlige utvikling som er hovedoppgaven. Flere av beskrivelsene er preget av entusiasme og forventning om å ta fatt på dette arbeidet, enkelte lærere med lang erfaring i skolen ville kanskje karakterisere noen av beskrivelsene som "romantiske".

Det er også kompetanseområder som er utlatt i studentenes beskrivelser av den gode lærer. Få nevner temaene *Skolen i samfunnet, etikk, og endring og utvikling*. Behovet for at lærere må kjenne skolens formål og betydning i samfunnet, ha innsikt i egen rolle, handle i tråd med det verdigrunnlag som skolen bygger på, bidra til lokalt læreplanarbeid og samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling med grunnlag i forskning og kritisk refleksjon over egen praksis, er stort sett fraværende i beskrivelsene.

I forskriften om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7.trinn og 5.-10.trinn (som altså ikke omfatter disse studentene), er det i tillegg til læringsutbytte knyttet til kunnskap og ferdigheter, også omtalt den generelle kompetanse kandidatene fra lærerutdanningen bør ha, bla.:

- bidra til profesjonelt lærerfelleskap med tanke på videreutvikling av god praksis og yrkesetisk plattform
- stimulere til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse
- styrke internasjonale dimensjoner ved skolens arbeid
- identifisere egne læringsbehov
- inneha en endrings-og utviklingskompetanse som grunnlag for å møte fremtidens skole

Selv om enkelte studenter nevner behovet for å holde seg faglig à jour, er allikevel dette kompetanser som er fraværende i studentenes beskrivelser av den gode lærer. Hovedforskjellen mellom studentenes beskrivelser og de retningslinjer og funn fra forskning som er referert i bl.a. St.meld. nr. 11 (2008-2009), er at de offisielle dokumentene og forskningen omtaler et bredere sett av kompetanser enn studentene gjør.

Det er også kompetanser som er mer knyttet til læreryrket som en profesjon der refleksjon, innsikt i forskning som grunnlag for praksis og utvikling av skolen i et kollegialt felleskap fremheves.

Mange studenter hadde vansker med å skille spørsmålet om hva de forsto med "den gode lærer" fra et spørsmål om hva de mente ville bli deres viktigste oppgave som lærer. Oppgavene de så for seg var fokusert på ansvaret i forhold til elevene:

"gi av meg selv, være nysgjerrig og utviklende"

"være en god pedagog, se alle elevene og jobbe med det sosiale"

"formidle kunnskap til alle"

"bli kjent med elevene, fremme gode verdier"

"stoppe all mobbing"

"formidle så alle forstår"

"undervise, oppdra og holde orden"

En student ga en noe mer utfyllende beskrivelse som dekker mange av de relativt korte beskrivelsene de fleste studentene ga:

"Skape et godt læringsmiljø med høyt læringstrykk. Hjelp elevene til å oppnå god kompetanse utifra sine forutsetninger gjennom å bruke varierte metoder for på den måten å nå flere "der de er" og det at de skal strekke seg

Orienter meg faglig. Være et sosialt forbilde. Ta vare på leken, skape trygghet og glede

Må ha et godt foreldresamarbeid og bidra til et utviklende og godt kollegialt miljø

Gi elevene felles plattform til tross for individuell bakgrunn, miljø og potensial. Bygge på felles opplevelser. Lære elevene om å benytte studieteknikker og læringsstrategier"

Dette var den eneste beskrivelsen som inneholdt noe om kollegiale forhold. Studentene ser for seg hovedsakelig en individuell praksis der læreryrket i hovedsak består av undervisning. Det er naturlig at beskrivelsen er knyttet til undervisningen, men fraværende er omtale av mange av de andre oppgaver lærere har, kanskje spesielt det som gjelder læreryrket som profesjon.

De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen inneholder som tidligere nevnt formuleringer om forskningsforankring. Det heter blant annet at fremtidige lærere må ha ferdigheter som gjør dem i stand til å finne, forstå, vurdere og bruke forskning. Vi har tidligere sett at studentene gjennom 3-4 års lærerutdanning synes å ha lite innsikt i forskning, har få erfaringer med forskning, både lærerens og egen, og er til dels kritiske til studentaktive undervisningsformer som kan bidra til å styrke deres innsikt og bruk av forskning. Det betyr ikke at studentene ikke mener at forskning kan være et nyttig verktøy når de først begynner i læreryrket.

På spørsmål om de vil ha noen nytte av kjennskap til forskning som lærere, er studentene delt. 5 studenter svarer ikke på spørsmålet, en student synes ikke å ha forstått spørsmålet og en student svarer helt enkelt nei på spørsmålet om nytteverdien av forskning som lærer. Tre studenter svarer kort at forskning kan bidra til oppdatering og andre nevner kort at forskning kan komme til nytte i undervisningen, blant annet ved å supplere læreboken.

Det er også de som stiller seg positiv til kjennskap til forskning:

"ønske er at man kan få mer forskning inn i skolen, jeg kan lære mye av klasseromsforskning, ønsker at noen ser på hva jeg gjør, det er utviklende for skolen. Deleprinsippet"

"jeg vil ha nytte av forskning som forteller om gode undervisningsmetoder, om tiltak for elever med ulike vansker og andre resultater som direkte kan bidra til å forbedre min undervisning og klasseledelse"

"om man er lærer i mindre klasser, ut og undersøke med elevene eks. hva skjer på våren, grave ned noe, som man så graver opp"

igjen. Eks la en tomat ligge i et glass- hva skjer? For de større.: Eks RLE-faget- ut og undersøke de forskjellige kirkene, klærne presten bruker, likheter ved religionen. Likheter ved kirker osv”

De tre sitatene viser at noen studenter ser for seg ulik bruk av forskning: i det første er det en antydning av at forskning på egen praksis kan bidra til å utvikle skolen, i det andre er forskning et hjelpemiddel for bedre undervisning og i det tredje er forskning direkte anvendt i undervisningen. Disse sitatene er allikevel unntak. De fleste studenter synes ikke å ha tenkt igjennom spørsmålet eller de har et relativt enkelt syn på at forskning kan bidra til å holde dem oppdatert som lærere, noe som er viktig nok.

Foreløpig kan det konkluderes med at forskning er en relativt fjern verden for mange av dagens lærerstudenter. Det gjelder i deres utdanning der både innsikten i, oppfatningene av relevansen av og erfaringene med forskning og forskningslignende læringsaktiviteter er moderat. Bildet er noe mer nyansert når det gjelder lærerstudentenes (hovedsaklige teoretiske) forestillinger om betydningen av innsikt i og anvendelse av forskning i læreryrket.

Kap. 5 Oppsummering

I dette kapitlet gis en kort oppsummering av studiens formål, opplegg og hovedfunn. Det fremmes ingen forslag til endringer/forbedring av "policy and practice". Slike forslag krever et bredere kunnskapsgrunnlag enn denne studien kan presentere. Avslutningsvis reises derfor enkelte problemstillinger som kan danne utgangspunkt for videre studier.

Hovedformålet med denne avgrensede studien har vært å beskrive og analysere den forståelse og de erfaringer allmennlærerstudenter har med forskning og forskningsbasert undervisning.

Det er flere avgrensninger i studiens opplegg, både i forhold til institusjonelt nivå, fagområde og utdanningsnivå. Den viktigste avgrensningen er kanskje at fagpersonalets oppfatninger og tilrettelegging av undervisning ikke studeres (annet enn gjennom studentenes beskrivelser).

Utgangspunktet for studien er en oppfatning om at forskningsbasert undervisning både formelt og reelt er et grunnleggende trekk ved høyere utdanning. Det er innledningsvis fremmet ulike prinsipielle argumenter for betydningen av forskningsbasert undervisning, samtidig er det også reist enkelte motforestillinger av både praktisk og prinsipiell karakter. Videre har vi drøftet ulike forståelser og alternative analytiske rammeverk knyttet til forskningsbasert undervisning.

En relativt omfattende forskningskontekst er presentert som viser at mye av forskningen er normativt orientert, til dels teorifattig, uklar med hensyn til begrepsbruk, nokså ensidig orientert mot individuelt nivå og utydelig med hensyn til funn og konklusjoner. Internasjonal forskning danner allikevel et nyttig referansepunkt for videre forskning i norsk sammenheng.

Data i denne studien er basert på data fra kvalitative intervjueskjema fra 16 studenter i avslutningen av allmennlærerstudiet ved to høyskoler.

Hovedfunnene i studien er:

- mange studenter har til dels mye deltidsarbeid i tillegg til studiene
- mange studenter mener at kravene til arbeidsinnsats er enten lave eller passe (også blant dem som har mye deltidsarbeid)
- det viktigste utbyttet for studentene av å ta lærerutdanning er det å få en sikker jobb
- studentenes vurdering av hva som er bra og mindre bra med studiet varierer mye uten at det er noe klart mønster i svarene. Mange er svært kritiske til utdanningen
- studentene setter stort sett likhetstegn mellom god undervisning og gode undervisere. Sentrale begreper er lærerens personlige egenskaper, formidlingsevne, sosiale kompetanse og studentfokus
- studentene mener at de generelt har minst utbytte av studentaktive læringsformer
- forskning fremstår for studenter som noe fjernt og abstrakt og knyttes i hovedsak til det å "undersøke" noe
- studentenes forståelse av begrepet forskningsbasert undervisning varierer. Noen knytter det til at de selv engasjeres i forskning, mens andre forbinder det kun med at deres undervisere forsker
- nesten ingen studenter har kjennskap til lærerens forskning
- studentene har vansker med å redegjøre for fordeler og ulemper med lærerens forskning. De synspunkter som fremkommer er knyttet til hva lærernes forskning kan bety for studentene
- flertallet av studenter har erfaring fra forskning, hovedsakelig gjennom en semesteroppgave i 2. klasse. Mange studenter oppgir

at de ikke har noen erfaring med forskning i det hele tatt. Erfaringen fra slikt arbeid varier, noen er positive, men flere er svært kritiske til utbyttet

- studentene forbinder "den gode lærer" i grunnskolen med faglig kunnskap, relasjonelle ferdigheter og personlige egenskaper. De ser sine arbeidsoppgaver i hovedsak knyttet til ansvar for undervisning og elevenes utvikling
- det varierer i hvilken grad studentene mener at de har noe utbytte av innsikt og kjennskap til forskning i læreryrket. Mange svarer ikke på spørsmålet, problemstillingen synes ukjent. Men det er også flere som stiller seg positivt til kjennskap til forskning og som fremmer konkrete eksempler på mulig bruk av forskning i undervisningen

Det er ikke mulig å trekke noen klare konklusjoner ut fra dette begrensede materialet. Men noen tendenser kan antydes:

I forhold til det analytiske rammeverket som er presentert i Kap. 1 er det vanskelig å finne spor av forskningsbasert undervisning enten som forskningsorientert (innføring i forskningsprosessen) eller som forskningsbasert (studentenes aktive medvirkning i forskning). Det er ikke mulig å vurdere i hvilken grad undervisningen er forskningsledet, dvs. om den bygger på presentasjon av forskningsresultater. Studentene har i hovedsak ingen kjennskap til undervisernes forskning (i den grad de har anledning til å forske). Dersom en med forskningsbasert undervisning mener at undervisere bygger sin undervisning (i hvert fall delvis) på egen forskning, synes ikke studentene i denne undersøkelsen å merke noe til det.

Studentenes forestillinger om det fremtidige lærerarbeidet synes å være preget av en humanistisk og individualiserende forståelse. Læreren er en person som i første rekke har ansvar for elevenes ve og vel. Mer fraværende er oppfatninger om lærerens rolle som kunnskapsformidler og fagperson. Det er også interessant å merke

seg hva studentene ikke snakker om, for eksempel ansvaret for kollektivt arbeid og utvikling av skolen som en lærende organisasjon.

Igjen kan følgende spørsmål reises: er det slik at lærerstudenter kommer til lærerutdanningen med nokså enkle oppfatninger av hva læreryrket innebærer, oppfatninger de har tatt med seg fra egen skolegang? Er det også slik at lærerutdanningen i liten grad har klart å rokke ved disse enkle oppfatningene om læreryrket gjennom en undervisning som studentene opplever som teoretiserende og fjern fra skolehverdagen? Og er det også i studentenes forestillinger og visjoner om et nokså idylliserende læreryrke vi finner til dels mangel på interesse og forståelse for hva innsikt og erfaring fra forskningslignende aktiviteter i utdanningen kan bidra med i det fremtidige læreryrket?

Studentene i denne undersøkelsen er forventningsfulle, motiverte og entusiastiske i forhold til læreryrket. Utfordringen blir hvordan en skal kunne bygge bro mellom studentenes forestillinger om læreryrket og de realiteter de raskt vil møte, blant annet gjennom de krav til yrket som fastlegges gjennom offisielle dokumenter. Skal det trekkes en hovedkonklusjon fra denne undersøkelsen kan det være at den antyder en spenning mellom krav og retningslinjer i offisiell utdanningspolitikk og forventninger og forestillinger hos studentene med hensyn til læreryrket. Et siste spørsmål som da reises er om forskningsbasert undervisning kan bidra til å redusere denne spenningen gjennom for eksempel å bidra til å forberede studentene på det Barnett kaller superkompleksitet, løfte studentenes forståelse av hva kunnskap er og hvordan den skapes, styrke motivasjon, identitet og profesjonalitet knyttet til læreryrket og generelt prioritere dannelsesperspektivet i høyere utdanning. Denne undersøkelsen kan ikke gi svar på det spørsmålet, men antyder flere forskningsoppgaver fremover.

Referanser

Astin, A.W. & Chang, M.J. (1995). Colleges that emphasize research and teaching: can you have your cake and eat it too? *Change*, 27(5): 45-49

Babcock, P. og Marks, M. (kommer). The falling time cost of college. I *The Review of Economic and Statistics*

Barnett, R. (1992). Linking teaching and research: a critical inquiry. *Journal of Higher Education*, 63 (6): 619-36

Barnett, R. (2000). *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham, GB: Society for Research into Higher Education and the Open University Press

Barnett, R (ed.) (2005). *Reshaping the University. New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*. Buckingham, GB: The Society for Research into Higher Education and Open University Press

Becher, T. & Trowler, P.R. (2001). *Academic Tribes and Territories*. 2.ed. Buckingham, GB: The Society for Research into Higher Education and Open University Press

Ben-David, J (1977). *Centers of Learning: Britain, France, Germany, United States*. New York: McGraw-Hill

- Berliner (2000). A personal response to those who bash teacher education. I *Journal of teacher education* Vol. 51, No. 5, s. 358-371
- Biggs, J. (2007). (3.ed.) *Teaching for quality learning at university*. Buckingham, GB: Open University Press
- Björklund, S. (1991). *Forskningsanknytning gjennom disputation*. Uppsala: Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala, 112
- Bowden, J & Marton, F. (1998). *The University of learning*. London: Kogan Page
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered: priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching
- Brew, A. (2003). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 22(1): 3-18
- Brew, A. (2006). *Research and Teaching. Beyond the Divide*. New York: Palgrave Macmillan
- Brown, R. (2003). *Linking teaching and research*. Lecture presented at University of Gloucestershire 14 May

Clark, B.R. (1995). *Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities*. Los Angeles, CA.: University of California Press

Coate, K., Barnett, R. & Willams, G. (2001). Relationships between teaching and research in higher education in England. *Higher Education Quarterly*. 55 (2). Pp. 158-74

Feldman, K.A. (1987). Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness: a review and exploration. *Research in Higher Education*, 26(3): 227-98

Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Heslington, UK: The Higher Education Academy

Hattie, J & Marsh, H.W. (1996). The relationship between research and teaching: a meta-analysis. *Review of Educational Research* 66(4): 507-42

Hounsell, D. (2002). Does research benefit teaching? And how can we know? Milton Keynes, GB: *Exchange* (3):6-7

Hyllseth, B. (2001). *Forskningsbasert undervisning*. Oslo: Norgesnettrådet

Jenkins, A. (2004). *A Guide to the Research Evidence on Teaching-Research Relations*. York, GB: The Higher Education Academy

Jenkins, A., Healey, M. & Zetter, R. (2007). *Linking Teaching and Research in Disciplines and Departments*. York, GB: The Higher Education Academy

Jensen, J.-J. (1988). Research and teaching in the universities in Denmark: does such interplay really exist? *Higher Education*, 17: 17-26

Johnes, M. (2006). Student perceptions of research in teaching-led higher education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, Vol. 5 (1): 28-40

Kuh, G.D., Kinzie, J., Scuch, J.H., Whitt, E.J. & Associates (2005). *Student Success in College*. San Francisco, CA.: Jossey Bass

Lindsay, R., Breen, R. & Jenkins, A. (2002). Academic research and teaching quality: the views of undergraduate and postgraduate students. *Studies in Higher Education*, 27 (3): 309-327

Marsh, H.W & Hattie, J. (2002). The relation between research productivity and teaching effectiveness: Complementary, antagonistic, or independent constructs. *Journal of Higher Education*, 73 (5): 603-14

Mitchell, J.E. & Rebne, D.S. (1995) Nonlinear effects of teaching and consulting on academic research productivity. *Socio-Economic Planning Sciences*, 29(1):47-57

Neumann, R. (1993). Research and scholarship: perceptions of senior academic administrators. *Higher Education*, 25: 97-110

NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*.
Del 1: Hovedrapport

NOU2008:3 *Sett under ett*

Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press

Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. (1993). *How College Affects Students*. San Francisco, CA.: Jossey Bass

Ragin, C. (2010). *Constructing social research*. Thousand Oaks, CA.: Pine Forge Press

Rowland, S. (1996). Relationships between teaching and research. *Teaching in Higher Education*, 1 1/96: 7-20

Rønning, W.M., Johansen, K.B. og Finbak, L. (2010). "Servert på sølvfat"? Studiekvalitet i høyere utdanning- slik studentene ser det. I *Uniped* 2/2010, s. 50-59

Smeby, J.C (1998). Knowledge production and knowledge transmission: The interaction between research and teaching at universities. *Teaching in Higher Education*, 3(1):5-20

St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*

Säljö, R og Södling, M. (2006). *Utbildning på vetenskaplig grund- röster från fältet*. Stockholm: Högskoleverket

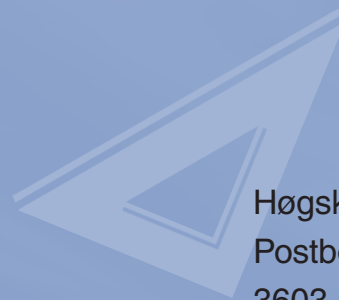
Trowler, P. & Wareham, T. (2008). *Tribes, territories, research and teaching*. Heslington, UK: The Higher Education Academy

Turner, N., Wuetherick, B. & Healey, M. (2008). International perspectives on student awareness, experiences and perceptions of research: implications for academic developers in implementing research-based teaching and learning. *The International Journal for Academic Development*, 13, (3): 199-211

Verburgh, A. (2006). *The influence of discipline and experience on student's perception of the relationship between teaching and research*. Conference Paper: Society for Research into Higher Education. Annual Conference 2006, Brighton Sussex

Zaman, M.Q.U. (2004). *Review of the academic evidence on the relationship between teaching and research in higher education*. Nottingham, GB: DfES Publications

Zamorski, B. (2002). Research-led teaching and learning in higher education: a case. *Teaching in Higher Education*, 7 (4): 411-27



Høgskolen i Buskerud

Postboks 235

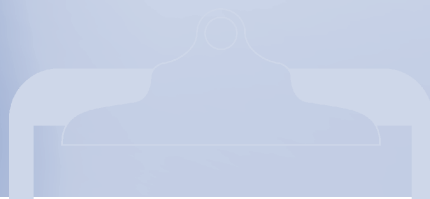
3603 Kongsberg

Telefon: 32 86 95 00

Telefaks: 32 86 98 83

www.hibu.no

ISSN 0807-4488



HØGSKOLEN
i Buskerud