

Ei forskingsbasert grunnskulelærerutdanning

Magne Rogne og Elaine Munthe

I artikkelen blir utviklinga av forskingsbasering i grunnskulelærerutdanningane analysert. Utdanningane blir undersøkte frå to vinklar – med analysar av normtekstar (rammeplanar og retningslinjer) på den eine sida og spørjeundersøkingar av studentar, lærarutdannarar og praksislærarar på den andre. Teoretisk tek artikkelen utgangspunkt i ei forståing av forskingsbasering skildra som ein modell med to aksar – ein som går frå fokus på innhald til prosessar og problemorientering, og ein som går frå fokus på lærarutdannarar, med studentar som tilhøyrarar, til studentar som deltakarar i forskinga. I drøftinga blir normtekstane sett opp mot svara i spørjeundersøkingane, og resultata blir samanstilte med modellen. Artikkelen prøver avslutningsvis å peike kva som verkar å vere oppnådd når det gjeld forskingsbasering av grunnskulelærerutdanningane, og kvar utfordringane ligg framover.

Nøkkelord: forskingsbasering, grunnskulelærerutdanning, normtekstar, lærarutdannarar, studentar, praksislærarar

Magne Rogne
Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet
magne.rogne@uis.no

Elaine Munthe
Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet
elaine.munthe@uis.no

Innleiing

Medan England har gått i retning av å praksisbasere grunnskulelærerutdanninga (GLU) og å fjerne den frå universiteta, har Noreg valt å gå i ei anna retning og heller styrkje forskingsbaseringa av utdanningane (Baumfield, 2016; Munthe, Malmo & Rogne, 2011; Munthe & Rogne, 2016). Det som er framheva når det gjeld forskingsrettinga i GLU, er at den skal vere profesjonsorientert og praksisrelevant. Vegen fram til ei profesjonsretta og forskingsbasert utdanning er krevjande (Følgjegruppa, 2015a), ikkje minst for ei profesjonsutdanning som ikkje har hatt så stor moglegheit til å prioritere forskning.

I denne artikkelen vil me sjå nærare på forskning i grunnskulelærerutdanningane. Me vil vise til tidlegare arbeid på feltet, men også presentere nye analysar. No som me står framfor ei ny reform med eit endå tydelegare krav om forskning, kan dette vere både nyttig og naudsynt.

Forskingsspørsmåla våre er:

- Kva for utvikling ser me i normtekstane for grunnskulelærerutdanningane når det gjeld forskingsfokus?
- I kva grad og korleis arbeider faglærarar, praksislærarar og studentar med forskingsrelaterte emne i grunnskulelærerutdanningane?

For å svare på dette vil me utføre tekstanalysar av rammeplanar og retningslinjer for dei nye 5-årige utdanningane og samanlikna med det som var for dei 4-årige. Me vil òg analysere spørjeundersøkingar som Følgjegruppa gjennomførte våren 2014 blant fjerdeårsstudentar i GLU 1–7 og GLU 5–10, lærarutdannarar og praksislærarar.

Politiske og teoretiske perspektiv på forskingsbaserte lærarutdanningar

I stortingsmelding 11 (2008–2009), kapittel 2.2.6, er hovudtemaet «en styrket forskningsforankring og utviklingsorientering». I første avsnitt grunngrir dei kvifor lærarutdanningane bør vere forskingsbaserte, og kva mål ein har for dette arbeidet:

«Lærere i skolen trenger kunnskap fra forskning i de fagene de underviser i, og om hvordan fagene kan formidles og læres. Det er derfor nødvendig for lærere å kunne orientere seg i den aktuelle skoleforskningen og pedagogiske forskningen og kunne ta ny kunnskap i bruk. Den læreren som har en reflektert holdning til sin egen undervisningspraksis, og som selv er motivert for å delta i og gjennomføre systematisk utviklingsarbeid, vil være best i stand til å bidra til utvikling ved egen skole. Det er et mål at studentene i lærerutdanningen utvikler sine evner til kritisk refleksjon over sin egen og skolens kollektive praksis, til å samhandle og til å ta i bruk ny kunnskap. Forsknings- og utviklingsarbeid i lærerutdanningene må ha et profesjonsperspektiv og knyttes nær til det nye faget pedagogikk og elevkunnskap» (KD, 2009, s. 24).

Her vektlegg ein kva studentane skal lære i løpet av utdanninga si, og korleis dette peikar framover mot moglegheiter for vidare læring og utvikling i arbeidet som lærar. Ein poengterer både at studentane har bruk for kunnskap frå forskning i faga (fagdisiplinforskning) og kunnskap om undervisning og læring i faga (fagdidaktisk og pedagogisk forskning). Dette gjeld innhaldet i forskingsbaseringa.

Dessutan framhevar ein studentane sine eigne ferdigheiter både når det gjeld kritisk tenking og handlingar som kan styrkje skuleutvikling.

For det vitskapelege personalet blir forskingskompetanse framheva som eit viktig moment for forskings- og utviklingsorientering i lærarutdanningane. Med tilvising til ei tidlegare evaluering (NOKUT, 2006) blir det tilrådd at

«[f]agpersonalet må utvikle både forskningsbasert og erfaringsbasert kompetanse, her under kunnskap om skolen. Utdanningen må også i større grad rette sin forskning og sitt utviklingsarbeid mot grunnskolen, gjøre studentene og yrkesfeltet kjent med FoU-virksomheten og involvere studentene og skolene i FoU-prosjekter» (KD, 2009, s. 24).

Her finn ein ei forståing av kva slags kunnskap og kompetanse som er viktig for lærarutdannarar (både forskning og utvikling, og kunnskap om skulen), og i tillegg blir det skissert ei forventning om at studentar og skular skal involverast i slikt arbeid.

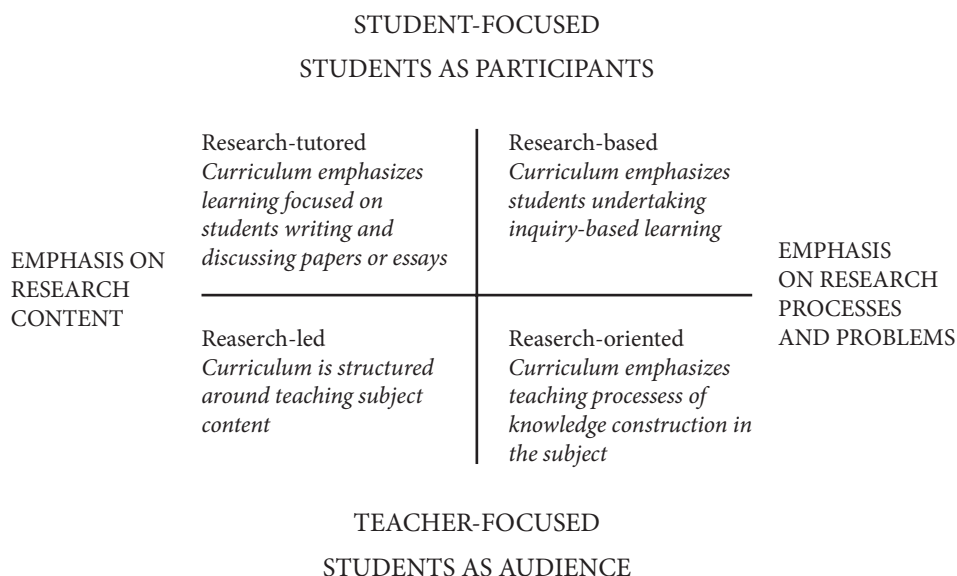
Forskingsmiljø i lærarutdanningane blir framstilt som små, og forskinga som fragmentarisk og individuell. Stortingsmeldinga peikar på kor viktig det er at leiarar leier utviklinga av forskingskompetanse, og at ein får større forskingsgrupper med forskingsprosjekt som får større vekt nasjonalt og internasjonalt.

Krava til det vitskapelege personalet blir etter dette at dei skal ha *forskinskompetanse* og *utviklingskompetanse*, eller samarbeide med forskarar som har slik kompetanse, og dei skal vere opptatt av *fagdidaktisk* og *profesjonsretta forskning* (relevant for skule, undervisning og læring). Dei skal dessutan sørge for at undervisning og pensum gir studentane eit *forskinsinnhald* som er relevant for læraryrket. Det blir òg forventa at dei *samarbeider* med kollegaer om forskning og utvikling, og at dei *involverer* studentar.

Studentane på si side skal både møte eit relevant innhald (disiplinfagleg og fagdidaktisk), og dei skal vere delaktige i forskings- og utviklingsprosessar, spesielt med tanke på å utvikle eigne ferdigheiter til å bidra i skuleutvikling og utvikling av eiga undervisning (Følgjegruppa, 2013).

Denne forståinga er ganske lik den som Healey og Jenkins (2009) har forfektet. Dei har vore opptekne av «undergraduate research», og har utvikla ein modell for å illustrere kva forskingsbasering i utdanning kan tyde (sjå figur 1).

Den vertikale aksen syner ei klassifisering av forskningsbasert undervisning som går frå å vere lærarfokusert, med studentane som tilhøyrarar, til å bli studentfokusert, med studentane som deltakarar i prosessane. Den horisontale aksen går frå fokus på innhald til fokus på prosessar og problemløysing. På den lærarsentrerte sida vil ein då finne førelesingar knytt til fagleg innhald og forskingsresultat, samt forskingsorienterte metodekurs og vekt på at læraren legg til rette for å utvikle studentane sine ferdigheiter i praktisk FoU-arbeid. På den studentsentrerte sida vil ein finne arbeidsmåtar der studentane får diskutere med lærarane, både forskingsartiklar og fagtekstar som studentane har



Figur 1 Forskingsbasert utdanning (Healey & Jenkins, 2009)

skrive sjølve. Her er òg den forskingsbaserte tilnærminga der det blir vektlagt at studentane sjølve utviklar forskingsprosjekt eller assisterer lærarane i deira pågåande forskingsprosjekt. Ifølgje Healey og Jenkins (2009) er ikkje éin av dei fire tilnærmingsmåtane betre enn dei andre – alle er viktige for studentane i ei forskingsbasert utdanning. Dei stiller likevel spørsmålet om ein vanlegvis vil finne hovudvekta i den nedre halvdelan av modellen på bachelornivå (BA).

I den samanhengen kan det vere interessant å sjå på forskjellen mellom *forsking* (engelsk: «research») og *utforsking* (engelsk: «inquiry»). Reid (2004) peikar på fleire trekk ved forskning som ein ikkje nødvendigvis finn igjen i utforskingstilnærmingar: (I) Forsking har sterke krav til metodiske framgangsmåtar, (II) ein byggjer på forskingslitteratur frå feltet, (III) det at ein har tilgjengelege resultat som er opne for fagfellevurdering, og (IV) resultatane kan vere nyttige for andre forskarar. Utforsking på si side kan beskrivast som systematisk utvikling av kunnskapsbaserte praksisar (Cordingley, 2003). Slik sett kan ein kanskje forvente at ein i lærarutdanningane vil finne hovudvekt på utforsking på BA-nivå, medan ein legg meir vekt på forskingskvalifisering på masternivå (MA) (jf. Munthe & Rogne, 2015).

Lærarutdanningsinstitusjonane har hatt ein markant auke i førstekompetanse frå 2006 til 2012 (Munthe & Rogne, 2015). I 2006 hadde 32 % av lærarane i allmennlærarutdanningane minst førstelektorkompetanse, medan tala hadde stige til 43 % (GLU 1–7) og 48 % (GLU 5–10) i 2012. Ifølgje rapporteringa var over 50 % av dei med førstekompetanse knytte til masternivå, og då kan ein stille

spørsmålet om det er nok førstekompetente igjen for å drive forskingsbaserte utdanningar dei tre første åra. Vidare varierte tala ein god del mellom institusjonane, og det same gjorde ambisjonane knytte til utvikling av førstekompetanse framover. Intervju med lærarutdannarar på seks lærestader viste likevel tydeleg at forskning vart vektlagt i programma (Munthe & Rogne, 2015). Alle fire elementa i modellen til Healey & Jenkins (2009) var representerte, men med mest vekt på dei to nedste – lærarorienterte – elementa. Dette er i tråd med det Healey & Jenkins forventar. Studentane i utvalet påpeika òg at det var litt tilfeldig om dei opplevde at forskning var prioritert eller vist til i praksisperiodar, eller om dei hadde praksislærarar som sjølv var oppdaterte på relevant forskning.

Materiale og metode

I denne artikkelen vil me sjå nærare på korleis forskingsbasering er vektlagt i tekstane som styrer utviklinga av dei nye femårige mastergradsutdanningane for GLU, og me vil sjå nærare på korleis studentar, tilsette i lærarutdanningane og lærarar som er tilsett ved praksisskular, opplever forskingsbasering i grunnskulelærarutdanningane.

Denne studien omfattar to typar materiale: normtekstar frå det ein kan kalle formuleringsarenaen, og spørjeundersøkingar frå studentar, praksislærarar og faglærarar, slik at me får innsyn i ulike perspektiv frå det ein kan kalle realiseringsarenaen. Med desse to tilnærmingane kan me få tilgang til både dei intenderte og dei implementerte sidene av forskingsbaserte lærarutdanningar (jf. Rogne, 2012, s. 69 f.).

Normtekstane

Materialet her består av to typar tekstar: rammeplanar for allmennlærarutdanninga og grunnskulelærarutdanningane 1–7 og 5–10 (UFD, 2003; KD, 2010a; 2016a, 2016b) og nasjonale retningslinjer knytt til desse (KD, 2010b, 2010c; UHR, 2016a, 2016b).¹ Læreplanar for grunnskulen blir rekna for å vere *statspedagogiske normtekstar*, som fungerer som eit bindeledd mellom politikk og skule (Karseth & Sivesind, 2009; Madssen, 1999). I Noreg blir lærarutdanningane som utdannar for grunnskulen, òg sterkt politisk styrte (Munthe & Rogne, 2016), slik at rammeplanane også kan reknast inn under omgrepet *statspedagogiske normtekstar*. Det er vanleg at rammeplanane blir utarbeidde av ei gruppe samansett av fagfolk frå lærarutdanningsinstitusjonane, men òg med medlemmar frå ulike interessegrupper som t.d. arbeidsgivarar. Så blir framlegget frå desse gruppene omarbeidd i departementet etter høyringar og politiske føringar.

Dei nasjonale retningslinjene for grunnskulelærarutdanning frå 2010 kan karakteriserast på den same måten, medan ansvaret for å utvikle dei nasjonale

retningslinjene i 2016 vart overlate til Nasjonalt råd for lærarutdanning, som er ein del av Universitets- og høgskolerådet (UHR, 2016c). Her sit representantar for alle institusjonar som driv med lærarutdanning, og ein kan slik sett karakterisere desse retningslinjene som *fellesinstitusjonelle normtekstar*. Desse tekstane er kjenneteikna av lågare grad av direkte politisk styring og meir av fagleg styring og påverknad.

Analysane av retningslinjene konsentrerer seg om dei generelle delane, samt planane for faga pedagogikk og elevkunnskap, norsk og matematikk. I retningslinjene for 2016 er dessutan masterdelen analysert. Utvalet av fag er gjort på bakgrunn av at dette er obligatoriske fag som alle må igjennom i 1–7-utdanninga, og at studentane ved dei fleste institusjonane må velje mellom matematikk og norsk på 5–10-utdanninga i tillegg til at PEL er obligatorisk.

Den metodiske tilnærminga for analysar av tekstane kan karakterisert som hermeneutisk, med innhaldsanalyse av normtekstar basert på nærlesing (Rogne 2012; Selander, 2010). I gjennomlesingane har fokuset særleg vore på omgrepet *forskning*, men òg med eit blikk for nærskyldte omgrep som *utviklingsarbeid* og *akademisk skriving/lesing*.

Spørjeundersøkingar

Tre digitale spørjeskjema ble svart på i løpet av 2014.² Alle dei sytten lærarutdanningsinstitusjonane med grunnskulelærarutdanning tok del, og deltaking frå den einskilde student, lærarutdannar og praksislærer var basert på sjølvseleksjon.

Lærarstudentane var alle fjerdeårsstudentar i GLU 1–7 eller GLU 5–10. Den totale populasjonen var 1436 (Følgjegruppa, 2015a) og talet på respondentar var 654, altså ein svarprosent på 45,5 %. Svarprosenten varierte mellom utdanningsinstitusjonane, frå 17,6 % til 88,5 %. Samansettinga av respondentane er likevel samanliknbar med populasjonen når det gjeld kjønn, men distribusjon på alder i populasjonen er ikkje kjend. Me kan berre anta at den er nokolunde i samsvar. Litt under 70 % var under 26 år, litt meir enn 30 % var over 26 år. Ut frå rapportar frå utdanningsinstitusjonane reknar me med at populasjonen av lærarutdannarar var 810. 387 svarte på skjemaet, og det gir ein svarprosent på 47,8 %. Svarprosenten varierte mellom institusjonane, frå 2,2 % til 93,8 %. Ei oversikt over populasjonen av praksislærarar var ikkje mogleg å få. Det er skulane som er kontaktpunkta, og det kan variere frå år til år kven som er ansvarleg for studentane og om dei er ansvarlege åleine eller i gruppe. 15 av institusjonane har opplyst om talet på partnarskapsavtalar som dei har, og basert på dette er det grunn til å tru at det er tale om ein populasjon på 554 skular. I vår undersøking har me svar frå 288 skular, altså 62 % av populasjonen. Ved ein av lærarutdanningsinstitusjonane har me fått svar frå 37,5 % av skulane, medan ved andre er det svar frå alle skulane. Alle lærarar på skulane skulle svare på nokre spørsmål (ca. 1/3), medan dei som nyleg hadde vore praksislærarar, skulle svare på alle.

I denne artikkelen er det forskningsbasering me er opptekne av. Me vil derfor trekkje ut dei spørsmåla som handlar om dette, i alle dei tre skjemaa. Analysane vil primært vere deskriptive.

Normtekstanalysar

Utviklinga i rammeplanane

Den gamle allmennlærerutdanninga vart ikkje skildra som ei forskningsbasert utdanning i rammeplanane. I planen frå 2003 står det at studiet «er yrkesrettet og praksisbasert og tar utgangspunkt i lærerens arbeidsfelt, prinsippene i opplæringslova og gjeldende læreplaner for grunnskolen» (UFD, 2003, s. 12). Dette endrar seg med innføringa av grunnskulelærerutdanningane 1–7 og 5–10 i 2010. I rammeplanen for desse utdanningane heiter det at dei skal vere «forskningsbaserte», og at dei skal «kvalifisere for forskningsbasert yrkesutøvelse» (KD, 2010a, s. 1). Vidare vart det innført eit krav om at studentane skulle skrive bacheloroppgåve og ha innføring i vitenskapsteori og metode. Desse punkta vart lagt under eit eige emne på 15 stp. i faget pedagogikk og elevkunnskap. Det kom òg krav om at alle faga og emna skulle vere forskningsbaserte og forankra i forskningsaktive miljø. Vidare vart det presentert tre felles læringsutbyttekrav som peika mot arbeid med forskning:

- «– har kunnskap om nasjonalt og internasjonalt forsknings- og utviklingsarbeid med relevans for lærerprofesjonen
- kan selvstendig og i samarbeid med andre planlegge, gjennomføre og reflektere over undervisning i og på tvers av fag, med utgangspunkt i forsknings- og erfaringsbasert kunnskap
- kan vurdere og bruke relevante forskningsresultater og selv gjennomføre systematisk utviklingsarbeid» (KD, 2010a, s. 2 f.)

Det kom dessutan eit krav om eit særskilt læringsutbyte for studentar på 5–10 som innebar kunnskap om «fagene som skolefag og forskningsfag» (KD, 2010a, s. 2 f.).

Rammeplanane frå 2016 tek opp i seg og vidarefører satsinga på forskning frå 2010 (KD, 2016a, 2016b). Det viktigaste punktet er her innføringa av masterutdanning for alle grunnskulelærarstudentar. I formålsparagrafen blir forskning språkleg sett sidestilt med erfaringskunnskap, men i innhald og struktur finn me ei styrking av forskinga. Her er ansvaret flytta frå pedagogikk og elevkunnskap til alle fag, ein har krav om tidleg introduksjon av vitenskapsteori og metode, og det er eit klart krav til progresjon gjennom studieløpet. Dette progresjonskravet gjeld òg praksis, der ein skal gå «fra observasjon og analyse ved starten av studiet til det å kunne innta forskerblikk og videreutvikle forsknings- og erfaringsbaserte undervisningspraksiser i den siste delen av studiet» (KD, 2016a, s. 5).

I denne planen har bacheloroppgåva blitt til ei FoU-oppgåve, som skal skrivast i samarbeid mellom eit undervisningsfag og pedagogikk og elevkunnskap. Vidare er læringsutbyta like for 1–7 og 5–10 når det gjeld forskning, og ein har ei styrking av formuleringane som kan sjåast i samanheng med innføringa av masterutdanning, med krav etter syklus 2 i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Ein krev no mellom anna «inngående kunnskap» om relevant forskning, og at studentane kan «gjennomføre avgrensede forskningsprosjekter under veiledning» (KD, 2016a, s. 2). I rammeplanane er det dessutan krav til at programplanane til institusjonane skal beskrive oppbygginga av FoU-kompetansen til studentane, og ein har tatt inn ei formulering om at utdanninga skal kvalifisere til vidare studiar på ph.d.-nivå.

Samla sett ser me ei utvikling der grunnskulelærerutdanningane skal vere noko heilt anna enn den gamle allmennlærerutdanninga. I 2010 løftar ein fram krav om at desse utdanningane skal vere forskingsbaserte, og spesifiserer dette med ei rekkje krav til slike utdanningar på bachelor-nivå. Med innføringa av masterutdanning frå 2017 tek ein forskingsbaseringa eit steg vidare, og det er verdt å merkje seg at ein finn auka krav òg til forskingsbasering av praksisdelen av utdanningane. Dermed vil praksisskulane frå 2017 gradvis måtte svare til krav på eit område som universiteta og høgskulane har arbeidd med å få på plass frå 2010.

Dersom me skal vurdere dei nyaste rammeplanane etter modellen til Healey & Jenkins, vil fokuset på kunnskapar om forskning i læringsutbyta i 2010-planen peike mot den innhaldsorienterte sida av modellen. Det er likevel mindre opningar mot den prosessorienterte sida gjennom BA-oppgåve og kravet om at studentane skal kunne gjennomføre systematisk utviklingsarbeid. I kva grad undervisninga er lagt opp til å bli lærar- eller studentfokusert, er noko vanskeleg å vurdere all den tid det er opp til institusjonane korleis dei legg til rette for at studentane skal oppnå læringsutbyta. Men innføringa av BA-oppgåve i 2010 peikar mot meir deltaking frå studentane, og innføringa av masteroppgåve i 2016-planane vil måtte føre til ei ytterlegare styrking av den høgre, øvre sida av modellen. Skrivning av ei slik oppgåve set store krav til sjølvstendig forskingsbasert arbeid frå studentane si side.

Forskningsbasering i nasjonale retningslinjer

Dei nasjonale retningslinjene spesifiserer rammeplanane, først med ein innleiande del med vekt på organisering, struktur og innhald, og så ein fagspesifikk del med omtale av innhald og læringsutbyte for dei ulike faga i utdanningane. I dei innleiande delane er det ein god del likskapsstrekk i omtalen av forskning frå 2010 til 2016. Av endringar er eit generelt trekk at ein fleire stader går frå bruk av omgrepet «forskning» i 2010 til «forsknings- og utviklingsbasert (FoU)» i 2016 (KD, 2010b, 2010c; UHR, 2016a, 2016b). Dessutan tek retningslinjene i 2016

opp igjen poenget frå rammeplanen med tidleg introduksjon av vitenskapsteori og metode, og ein poengterer at studentane gjennom masteroppgåva skal «utføre et selvstendig og omfattende forskningsbasert skriftlig arbeid» (UHR, 2016a, s. 10). Ein finn òg andre sterkare formuleringar som hengjer i hop med dette, som at studentane her skal kunne «bidra» til forskning, der ein i 2010 skulle kunne «bruke» forskning. Likeins er det nytt at institusjonane «skal legge til rette for at studentene skal kunne delta i pågående FoU-baserte prosjekt og kunne initiere egne prosjekt» (UHR, 2016a, s. 11).

I 2010 var dei innleiande delane av retningslinjene felles for 1–7 og 5–10, medan ein har ulike innleiingsdelar i 2016, i tråd med at ein har fått to forskrifter. I 2010 var omtalen av BA-oppgåva kort i innleiande delar, medan ein hadde ei meir inngåande omtale innanfor PEL-faget. I 2016 har ein fått omtalen av FoU-oppgåva i eit eige punkt (3.5) i dei innleiande delane av dei to tekstane. Her er det derimot den einaste staden der ein har vesentlege forskjellar mellom 1–7 og 5–10 når det gjeld forskning. I begge tekstane er det formuleringar knytt til at dette skal vere eit sjølvstendig, forskningsbasert arbeid, at studentane skal svare på ei problemstilling, og dei skal tileigne seg ferdigheiter i akademisk skriving. Men denne avsnittsdelen står berre i retningslinjene for 5–10:

«Arbeidet med FoU-oppgava skal være del av innføringen i vitenskapsteori og metode. Oppgava skal gi kunnskap om sentrale vitenskapsteoretiske spørsmålsstillinger innenfor utdanningsforskning og kunnskap om det emnet som den enkelte har fordypet seg i» (UHR, 2016b, s. 11).

Motivasjonen for denne forskjellen er vanskeleg å sjå ut ifrå rammeplanane, men det kan vere ein vilje til å markere at 5–10-utdanninga skal vere noko meir forskningsorientert, jf. at det òg var eit ekstra læringsutbyte knytt til dette for denne utdanninga i rammeplanen frå 2010.

Praksis er eit eige kapittel i retningslinjene både i 2010 og 2016, men det er interessant å merkje seg at medan det i 2010 heitte «Praksisopplæringen», så heiter det «Praksisstudium» i 2016. Språkleg markerer dette ei endring mot ei meir aktiv studentrolle – det er noko anna å *studere* noko enn å bli *opplært* til noko. Denne styrkinga viser seg òg igjen i innhaldet. I 2010 var læringsutbyte for det første året knytt til at studentane skulle kunne vurdere eigen og andre sin praksis med referanse til teori og forskning. For 3. og 4. studieår stod det at studenten «har kunnskap om forsknings- og utviklingsarbeid i skolen» (KD, 2010b, s. 26).

I 2016 er strukturen noko annleis – her deler ein praksisstudiet inn i syklus 1 (BA-nivå) og syklus 2 (MA-nivå). Ein har òg fleire forskningsfokuserte læringsutbyte enn i 2010, to i første syklus og tre i den andre. I første syklus har ein med læringsutbyte som stod i 3. og 4. studieår i 2010, pluss eit nytt knytt til metodar for FoU-arbeid i skulen. I andre syklus tek ein opp igjen den om vurdering av

praksis, men legg til «kritisk». Dessutan er det to nye læringsutbyte knytt til forskning:

- «– har kunnskap om konkret forsknings- og utviklingsarbeid i praksisskolen
- kan gjennomføre profesjonsrettete, praksisrelevante, selvstendige og avgrensede forskningsprosjekt i tråd med forskningsetiske normer» (UHR, 2016a, s. 16 f.)

Det andre punktet kan sjåast som ein logisk konsekvens av at studentane skal skrive masteroppgåve, der omgrepa *profesjonsretta og praksisrelevant* skal sikre tilknytninga til praksisstudiet og skulen. Det første punktet er ei klar styrking av forventningane til praksisskulane – dei må faktisk drive med konkret forsknings- og utviklingsarbeid på eigen skule for at studentane skal kunne innfri krava i praksisstudiet.

I innleiinga til *pedagogikk og elevkunnskap* i 2010 slo ein fast at «[f]orankring i forskningsbasert kunnskap og vitenskapelig tenkning er en forutsetning for alle emnene i faget» (KD, 2010b, s. 16). I læringsutbyta for dei tre første emna er det likevel berre eitt som syner direkte til forskning, og det går på å forstå samanhengar mellom forskning og moglegheiter i pedagogisk praksis i emne 1. Det må sjåast i samanheng med at ein har konsentrert forskningsorienteringa til emne 4 «Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode». Her finn ein heile åtte læringsutbyte knytt til FoU, med fokus på m.a. vitenskapsteori, metode, forskningsetikk og akademisk skriving.

PEL får i 2016 sett inn ei formulering som peikar mot master, nemleg at faget skal «bidra til at studenten utvikler innsikt i vitenskapelige tenkemåter, og dermed kompetanse til å gjennomføre systematiske FoU-prosjekt» (UHR, 2016a, s. 18). Elles er strukturen ganske annleis. Ein har, som i praksisstudiet, delt PEL-faget inn i syklus 1 og 2 (30 stp. i kvar), og BA-oppgåva er blitt til ei FoU-oppgåve som ikkje er studiepoengfesta. Ansvar er dessutan fordelt mellom PEL og eit undervisningsfag. I syklus 1 finn ein to læringsutbyte som er direkte knytte til forskning. Det eine er knytt til at studentane skal reflektere og anvende forskningsbasert kunnskap, og det andre at dei tidleg skal anvende vitenskapsteoretisk og metodisk kunnskap i utforminga av FoU-prosjekt.

Syklus 2 i PEL blir kalla «Den forskende, nyskapende og etisk bevisste lærer», og det er ei overskrift som peikar klart mot masternivå og forskning. Dette blir følgt opp av fire læringsutbyte som peikar direkte mot forskning, der ein òg skur opp ambisjonsnivået. Eit døme på det er at studentane skal kunne «gjennomføre og formidle eget forskningsarbeid i tråd med vitenskapelige prinsipper» (UHR, 2016a, s. 21). At ein samla har gått ned frå ni til seks læringsutbyte, kan sjåast i samanheng med målsetjinga om å redusere talet på læringsutbyte i retningslinjene. Det kan òg vere ein samanheng med at BA-oppgåva er flytta ut frå faget, og at ein spesifikt har skildra ein eigen modul med religion, livssyn og etikk innanfor ramma til faget. Ingen av læringsutbyta i denne modulen syner direkte

til forskning. Men ein har òg kutta ut læringsutbyte relatert til forskning, som til dømes akademisk skriving. Dette kan kanskje ha samband med at ein no har fått eit eige kapittel i retningslinjene for masterfaget.

For *norskfaget* finn ein i 2010 formuleringar knytt til forskingsbasering både i den generelle innleiinga for faget og i innleiingane for dei to delane norsk 1 og norsk 2. Vektlegginga av forskning er stort sett lik for 1–7 og 5–10, men ein har differensiert inn mot klassesteg:

«I norsk 1 står begynnaropplæring i lesing og skriving sentralt, men også vida-reutvikling av lese- og skriveferdighetene til elever til og med sjuande klasse. Studentane skal få forskingsbasert innsikt om dette og om norsk språk- og tekstkunnskap» (KD, 2010b, s. 29).

Innsikt i norskfaget ut frå forskning er òg eit læringsutbyte under generell kompetanse i norsk 2 for begge løpa.

I norskdelen av retningslinjene frå 2016 er formuleringane om forskingsbasering i innleiingane tatt bort, både frå omtalen av heile faget og i innleiingane til norsk 1 og norsk 2. Til gjengjeld har det kome to læringsutbyte i staden for eitt. Læringsutbytet under generell kompetanse på norsk 2 er omformulert noko, og ein har lagt til krav om at studentane skal kunne drøfte forskningsetiske problemstillingar. Det nye læringsutbytet er under ferdigheiter, og ein krev at studentane «kan skrive akademiske fagtekstar på nynorsk og bokmål» (UHR, 2016a, s. 30).

I *matematikk* er retningslinjene stort sett like for 1–7 og 5–10 i 2010 når det gjeld forskingsbasering, bortsett frå differensieringa mot klassetrinn. I innleiingane om faget i utdanninga poengterer ein at «[m]atematikklærere skal legge til rette for helhetlig matematikkundervisning i tråd med relevant forskning og gjeldende læreplan» (KD, 2010b, s. 33). Og i innleiinga til matematikk 2 står det at dette emnet er meir forskingsretta enn matematikk 1. Dette samsvarar med læringsutbyta knytt til forskning – det er eitt i matematikk 1 og fire i matematikk 2. Det første er knytt til at planlegging, gjennomføring og vurdering av matematikkundervisning skal vere forankra i forskning. Dei fire siste framhevar òg forskingsmetode og deltaking i FoU-prosjekt.

Matematikkdelen av retningslinjene for 2016 er like for 1–7 og 5–10, og innleiingane har den same formuleringa, men det er òg lagt til at studiet er erfaringsbasert og forskingsbasert. Læringsutbyta knytt til forskning er derimot redusert – det er ingen for matematikk 1, og berre to i matematikk 2. Dei går på kunnskapar om metode i matematikkdiraktisk forskning, og det å bidra i FoU-prosjekt (UHR, 2016a, s. 24 f.).

Masterfaget er nytt i 2016-retningslinjene og utgjer 90 stp., inkludert ei masteroppgåve på minst 30 stp. Retningslinjene for 1–7 og 5–10 er like, bortsett frå at 1–7 har to ekstra læringsutbyte knytt til begynnaropplæring. Frå innleiinga er det verd å merkje seg at masterfaget, i lag med pedagogikk og elevkunnskap, har

eit særleg ansvar for «å følge opp studentens forskningsbaserte praksisstudium» (UHR, 2016a, s. 68). Vidare blir det vektlagt at studentane skal «kunne analysere og forholde seg kritisk til nyere nasjonal og internasjonal forskning og anvende denne kunnskapen i profesjonsutøvelsen» (ibid.).

I masterdelen av retningslinjene finn ein 17 (15 for 5–10) læringsutbytte, og 6 av desse er knytte direkte til forskning og vitskap (eitt til forskningsbasert begynnaropplæring). Det er krav til inngåande kunnskapar om relevant forskning, forskingsmetodar og etikk. Studentane skal kunne analysere og kunne vere kritiske til nasjonal og internasjonal forskning, og dei skal kunne anvende forskningsbasert kunnskap. Der er òg andre læringsutbytte som indirekte peikar mot FoU-arbeid – som at dei skal ha «spesialisert innsikt i et avgrenset fagområde (masteroppgava)», og at dei skal kunne formidle faglege problemstillingar på eit avansert nivå.

Samla sett kan ein seie at ein i retningslinjene finn ei styrking av fokus på forskning frå 2010 til 2016, særleg i praksis og med innføringa av masterfag. Tematisk blir det kritiske perspektivet styrkt, og ein legg meir vekt på at studentane sjølve skal bidra i forskingsarbeid. Når det gjeld faga PEL, norsk og matematikk på bachelor-nivået, er det ikkje like lett å sjå ei styrking. Forsking er mindre omtalt i innleiande delar, og ein finn færre forskningsorienterte læringsutbytte. Særleg funna i norsk og matematikk samsvarar dårleg med at ansvaret for forskning er flytta frå PEL-faget til alle fag. Ei forklaring kan vere at ein no ser for seg at dette skal arbeidast mest med i masterfaget, men det kan gi utfordringar når det gjeld progresjon i utdanningane, som det er eit klart krav til i rammeplanane.

I høve til Healey & Jenkins' (2009) modell ser me, som i rammeplanane, at ein i retningslinjene legg mest vekt på den innhaldsbaserte venstre sida av modellen i 2010. I 2016 flyttar fokuset seg noko mot den prosessorienterte og forskningsbaserte høgresida i modellen, særleg på grunn av masteroppgåva. Endringar i praksisdelen av studiet og meir vektlegging av kritiske perspektiv forsterkar krava til ei aktiv og problemorientert studentrolle i dei nye retningslinjene.

Analysar av spørjeundersøkingar

I kor stor grad er utdanningane forskningsbaserte?

Det er aktørane i utdanningane som får kome til orde når det gjeld å svare på i kor stor grad utdanningane er forskningsbaserte. På spørsmålet «I kor stor grad vil du seie at de har lukkast i å skape ei forskningsbasert utdanning?» som 363 lærarutdannarar har svart på, er det ca. 30 % som nyttar alternativ 5 eller 6 på ei 6-delt skala til å indikere deira einigheit i at dei har lukkast godt (1 = i svært liten grad og 6 = i svært stor grad). Heile 60 % nyttar dei tre høgaste skårane, medan 1,7 % svarar med talet 1, 8 % med talet 2, og 16,3 % med talet 3. Gjennomsnittet er 4,19 (sa = 0,98).

Trass i denne ganske positive rapporteringa svarar lærarutdannarane at dei totalt sett har ca. 25 % tid til forskning og utvikling (gjennomsnittleg), og at 75 % av tida er retta mot undervisning. Det er variasjon innan gruppa når det gjeld tid til forskning, men som lærarutdannarar totalt sett har dei som rapporterer, ikkje meir enn 25 % forskingstid. Den tida nyttar dei som svarte på dette spørjeskjemaet, i størst grad til forskning som er retta mot fagdidaktiske spørsmål ($M = 3,99$ på ei skala frå 1 til 6), dernest til fagdisiplinforskning ($M = 3,45$) og så til pedagogiske eller spesialpedagogiske spørsmål ($M = 2,79$).

Forskingstid og kva den blir brukt til, er eit mål for å undersøkje forskingsbasering, men det som kan vere vel så viktig, er å sjå på sjølve innhaldet og korleis ein jobbar med forskning. Studentane i intervjustudiet (sjå Følgjegruppa, 2014a; Munthe & Rogne, 2015) svara at dei opplevde stor variasjon og til dels lite forskingsbasering i praksisopplæringa. I tabell 1 viser me korleis 360 lærarar som var praksislærarar det året undersøkinga ble gjennomført, svarar på spørsmål om forskning.

Tabell 1 Praksislærarar: Frekvensfordeling i prosent, gjennomsnitt (M) og standardavvik (sa) – Om forskingsbasering i praksisopplæringa. (N = 360). Skala frå 1 til 6 der 1 = ikkje i det heile tatt og 6 = i svært stor grad

Item	1	2	3	4	5	6	M	sa
Eg må halde meg oppdatert fagleg for å utføre mitt arbeid som lærar	0	0,9	4,4	13,9	37,2	43,7	5,18	0,90
Eg vektlegg nyare forskning i rettleiing med studentar	3,6	12,8	22,9	31,5	21,4	7,7	3,78	1,24
Eg knyter observasjonar til teori i rettleiingssamtalar med studentar	0	3,2	17,6	40,3	29,5	9,5	4,24	0,96
Studentane syner god innsikt i forskning om undervisning som fremjar læring	5,8	16,4	34,2	26,7	14,7	2,2	3,35	1,16

Frå tabell 1 kan me lese at praksislærarane må halde seg fagleg oppdaterte, men det er ikkje forskning som nødvendigvis blir vektlagd i rettleiinga, og majoriteten opplever heller ikkje i stor grad at studentane syner god innsikt i forskning.

Studentane har også svart på fleire spørsmål om forskning i utdanninga, både når det gjeld kva dei har lært, og kva dei har opplevd av praksislærarar og lærarar på campus si vektlegging av forskning. I tabell 2 gir me ei oversikt over frekvensfordelinga på kvart spørsmål på ein skala frå 1 til 6 (1 = ikkje i det heile tatt

Tabell 2 Studentar: Frekvensfordeling i prosent, gjennomsnitt (M) og standardavvik (sa) – Om forskingsbasering i GLU. (N = 529). Skala frå 1 til 6 der 1 = ikkje i det heile tatt og 6 = i svært stor grad

Item – PRAKSISOPPLÆRING	1	2	3	4	5	6	M	sa
Mine veiledere i praksis har vært opptatt av relevant forskning	5,8	14,3	23,2	31,4	18,3	6,9	3,63	1,29
Jeg er blitt dyktigere til å analysere klasseromsinteraksjon gjennom mine praksisveiledere	1,1	2,3	11,2	23,5	37,1	24,8	4,68	1,10
Veiledningsøktene på praksisskolene støttet opp under det me hadde lært på UH før praksis	3	11,4	21,1	35	22,1	7,2	3,83	1,20
Item – MINE LÆRERE PÅ CAMPUS	1	2	3	4	5	6	M	sa
Jeg har hatt forskningslitteratur på pensum som er skrevet av noen av mine forelesere	3,5	6,1	7,3	13,2	17,1	52,8	4,93	1,43
Lærerne mine har fortalt om sin egen forskning	1,3	5,2	10,2	18,2	25	40,1	4,81	1,28
Jeg vet at mange av mine lærere forsker på problemstillinger som er svært relevante for meg å lære mer om	4,4	10,2	18,3	20,2	20,6	26,3	4,21	1,49
Jeg har fått tilbud om å delta i et forskningsprosjekt	47	12,5	8,6	9	8,6	14,2	2,62	1,89
Me har hatt mange diskusjoner om ny forskning i alle fagene jeg har tatt	9,6	19,4	26,7	21	14,8	8,5	3,37	1,42
Jeg har fått god trening i å lese engelskspråklige forskningsartikler	17,3	19,7	17,3	15,8	13,5	16,4	3,38	1,71

Item – MIN FORSKNINGS-KOMPETANSE	1	2	3	4	5	6	M	sa
Jeg har selv utført forskning i klasserom eller på en skole	9,4	5,6	8,1	11,3	17,5	48,1	4,66	1,68
Jeg har lært å anvende forskning når jeg planlegger hvordan undervisning skal foregå	2,5	8,7	21,4	24,4	22,1	11	3,98	1,20
Jeg oppsøker ny forskning når jeg skal planlegge undervisningsmåter	4,9	17,2	23,9	31,8	17,2	4,9	3,54	1,24
Jeg kan tolke kartleggingsprøver og anvende resultater for å stake ut veien videre for en elev	4,2	16,9	19,7	25,2	27,5	6,6	3,75	1,31
Jeg kan bruke teoretiske begreper i analyse av klasseromsinteraksjon	0,6	4	12,9	30,2	35,6	16,7	4,46	1,07
Jeg er i stand til å søke etter ny forskningslitteratur i internasjonale databaser som f.eks. ERIC og EBSCO	26,5	23,3	16	11,3	10,8	12,1	2,93	1,71

og 6 = i svært stor grad). Me rapporterer på spørsmål knytt til tre område: om praksisopplæring og forskning, om korleis dei opplever lærarane si forskning og vektlegging av forskning, og om eigen kunnskap og kompetanse.

Dei aller fleste gjennomsnittsverdiane er over 3 og ligg mellom 3,7 og 4,8. Standardavvik er til dels store, og gir ein indikasjon på den spreinga som er i materialet. Det er berre to spørsmål som har gjennomsnitt under 3: om dei har fått tilbod om å delta i eit forskingsprosjekt, og om dei kan søkje etter ny forskningslitteratur i internasjonale databaser. Når det gjeld det siste spørsmålet, kan me sjå at ca. 50 % av studentane vel dei to lågaste verdiane.

Svara frå studentane reflekterer det som kom fram i intervjuundersøkinga til Følgjegruppa i 2014: Det er variabelt om studentane treffer på praksislærarar som er opptekne av profesjonsrelevant forskning. Men fleirtalet meiner at dei likevel er blitt dyktigare til å analysere klasseromsinteraksjon. Ca. 60 % av studentane meiner òg at rettleiinga støtta opp om det dei hadde lært på campus (frå verdi 4 og opp).

Svært mange studentar opplever å ha pensumlitteratur som er skrive av ein (eller fleire) av lærarane sine. Nesten 53 % nyttar talet «6» for å indikere kor einig dei er i den påstanden, og dei er også ganske einig i at det er relevant forskning

lærarane gjer. Av tabell 2 kan me sjå at dei ikkje rapporterer like høgt når det gjeld å ha diskutert ny forskning i alle faga. Ca. 23 % er svært einige i at det har dei gjort (tala 5 og 6), medan ca. 30 % er svært ueinige (tala 1 og 2). Om dei har fått god trening i å lese engelske forskingsartiklar, er det òg stor variasjon i. Nesten 40 % seier at dei har ikkje hatt slik trening (verdiane 1 og 2), medan nesten 30 % rapporterer at dei har (verdiane 5 og 6).

Mange av studentane har sjølve utført forskning i klasserom eller skule, og meiner at dei kan nytte teoretiske omgrep i analyse av klasseromsinteraksjon. Men dei nyttar ikkje forskning i planlegging i nokon stor grad, og meiner òg at dei ikkje nødvendigvis har den kompetansen som skal til for å nytte kartleggingsverktøy i skulen.

Avsluttande drøfting av resultat

Dreiinga mot forskingsbasering som me ser i normtekstane frå 2010, syner godt igjen i spørjeundersøkingane frå 2014. Særleg gjeld dette faglærarane, der 60 % svarer på dei tre høgste alternativa på spørsmålet om ein har lukkast i å skape ei forskingsbasert lærarutdanning. Studentsvara peikar i den same retninga på spørsmål om pensum og undervisning. Så den lærarfokuserte innhaldssida i Healey & Jenkins' modell ser ut til å vere vel utvikla, og det er òg i tråd med vektlegginga i normtekstane. Her er likevel ting som peikar mot at dette ikkje gjeld alle faga i utdanningane, t.d. den låge skåren på spørsmålet om dei har diskutert ny forskning i alle faga studentane har tatt. Dette samsvarar med undersøkingar frå Følgjegruppa, der til dømes engelskfaget og kroppsøvingsfaget blir skildra som fag med varierende og manglande vekt på forskingsbasering ved utvalte institusjonar (Følgjegruppa, 2014b).

Når det gjeld prosess-sida av modellen, svarer studentane svakare når det gjeld det forskingsorienterte – altså om dei er i stand til å søkje i forskingsdatabasar. I den høgre, øvre delen av modellen, den prosess- og studentorienterte, sprikar svara ein del. Nesten halvparten av studentane gir toppskåre til spørsmålet om dei sjølv har utført forskning i klasserom eller på ein skule, medan tala er motsett med nesten halvparten på lågaste skåre når det gjeld spørsmålet om dei har fått tilbod om å delta i forskingsprosjekt. Her kan forklaringa liggje i at mange av studentane har gjort klasseromsundersøkingar i BA-oppgåvene sine (Følgjegruppa, 2015b). Manglande studentdeltaking i større forskingsprosjekt kan me berre spekulere om grunnen til, men ei forklaring kan vere at lærarutdannarane ikkje driv større prosjekt som er eigna til slik involvering, eller at dei meiner at BA-studentar er på eit for lågt fagleg nivå til å kunne bidra.

Over halvparten av praksislærarane vel dei tre nedste alternativa på spørsmålet om studentane syner god innsikt i forskning. Dette står noko i kontrast til studentane si vektlegging av forskning i undervisning og pensum, men det kan ha samband med både med kva fag praksislærarane har hatt studentar i, og

når i løpet dei har møtt studentane. Ein del av forklaringa kan sjølvsagt òg vere at studentane ikkje har greidd å lære nok frå undervisninga og pensumet, eller rett og slett at praksislærarane ikkje har gitt rom for forskning i samtaler. At svara på om praksislærarane vektlegg forskning i undervisninga, varierer såpass, kan kanskje forklarast med at ein del av praksislærarane har si utdanning frå den gamle allmennlærerutdanninga, og at dei difor ikkje nødvendigvis er sosialiserte inn i ein tankegang der forskning blir naturleg vektlagt i skulesamanheng. Andre forskingsresultat syner òg at allmennlærarane vektlegg erfaringskunnskap meir enn andre profesjonar (jf. Jensen mfl., 2008).

Dersom me ser resultatane av spørjeundersøkingane opp mot normtekstanalysane av 2016-tekstane, er det fleire interessante moment ein kan trekkje fram. Dei generelle vurderingane av grunnskulelærerutdanningane som forskingsbaserte frå faglærarar og studentar peikar mot eit godt grunnlag for tilstramminga av forskingsbasering som me ser i normtekstane. Det same gjer arbeidet med BA-oppgåva som verkar å ha førebudd grunnen for meir student- og prosessbasert arbeid som vil kome med innføringa av masteroppgåve.

Meir urovekkjande er det at det ser ut som ikkje alle faga har kome like langt i arbeidet med forskingsbasering, og den negative effekten det kan ha for progresjonen til studentane. Det er òg klart at dei nye masterutdanningane vil måtte stille langt sterkare krav til praksisskulane, både med tanke på at dei skal drive eige fagleg utviklingsarbeid, og at praksislærarane faktisk har eit kompetansenivå som gjer dei stand til å rettleie lærarstudentar på masternivå.

Analysane våre har ikkje gjort skilnad på institusjonar, og vidare forskning kan undersøkje forskjellar mellom GLU-programma når det gjeld forskingsbasering. Men med bakgrunn i analysane våre meiner me likevel at me kan konkludere med at ein viktig veg vidare for forskingsbasering i GLU kan vere å styrkje FoU-samarbeid mellom lærarutdanningane og praksisskular i fleire fag.

Noter

- 1 Me vil gjere lesarane merksame på at Elaine Munthe sat i rammeplanutvalet i 2010, og ho sat som leiar for Nasjonalt råd for lærarutdanning som utvikla nasjonale retningslinjer i 2016. Magne Rogne sat i rammeplanutvalet i 2016. Me har i arbeidet lagt vinn på å halde ein analytisk distanse til dei vedtektne normtekstane.
- 2 Me vil gjerne takke medlemmane av Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma og sekretariatet for hjelp til utarbeiding av spørjeskjema.

Litteratur

- Baumfield, V. (2016). Teachers for the twenty-first century: A transnational analysis of the role of the university in teacher education in the United Kingdom, I B. Moon (red.), *Do Universities have a Role in the Education and Training of Teachers? An international analysis of policy and practice* (s. 57–73). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cordingley, P. (2003). Research and evidence-based practice: focusing on practice and practitioners. I L. Anderson & N. Bennett (red.), *Evidence-informed policy and practice in educational leadership and management* (s. 104–114). London: SAGE Publications.
- Følgjegruppa. (2013). *Drivkraft i utviklinga av lærarprofesjonen? Framsteg og utfordringar for grunnskulelærarutdanningane*. Lasta ned 22. februar 2017 frå <http://ffl.uis.no/>
- Følgjegruppa. (2014a). *Lærerutdanninger i endring. Indre utvikling – ytre kontekstuelle og strukturelle hinder*. Lasta ned 22. februar 2017 frå <http://ffl.uis.no/>
- Følgjegruppa. (2014b). *Lærerutdanningsfagene norsk, engelsk, naturfag og kroppsøving. Delrapport 1 – 2014*. Lasta ned 22. februar 2017 frå <http://ffl.uis.no/>
- Følgjegruppa. (2015a). *Grunnskulelærarutdanningane etter fem år. Status, utfordringar og vegar vidare*. Lasta ned 22. februar 2017 frå <http://ffl.uis.no/>
- Følgjegruppa. (2015b). *Første steg som forsker – en gjennomgang av bacheloroppgaver i grunnskoleutdanningene. Delrapport 1 – 2015*. Lasta ned 22. februar 2017 frå <http://ffl.uis.no/>
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). Developing students as researchers. Special Publication, no. 1. I S.K. Haslett & H. Rowlands (red.), *Proceedings for the Newport NEXUS Conference* (s. 7–11). Centre for Excellence in Learning and Teaching. Newport: University of Wales.
- Jensen, K., Lahn, L., Nerland, M., Smeby, J.-C., Klette, K. & Fugelli, P. (2008). *ProLearn: Profesjonslæring i endring. Rapport til Forskningsrådets KUL-program 2008*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo i samarbeid med Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner. I: E.L. Dale (red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 23–61). Oslo: Universitetsforlaget.
- KD (Kunnskapsdepartementet). (2009). *Stortingsmelding nr. 11 (2008–2009). Læreren – rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (Kunnskapsdepartementet). (2010a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærarutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*. Lasta ned 22. februar 2017 frå http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Forskrift_rammeplan_grunnskolelærarutdanningene.pdf.
- KD (Kunnskapsdepartementet). (2010b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærarutdanningene 1.–7. trinn*. Lasta ned 22. februar 2017 frå <https://www.uis.no/>

- regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunn-skolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf?id=2120258.
- KD (Kunnskapsdepartementet). (2010c). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.–10. trinn*. Lasta ned 22. februar frå https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunn-skolelærerutdanningen_5_10_trinn.pdf?id=2120265
- KD (Kunnskapsdepartementet). (2016a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. Lasta ned 22. februar frå (<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>).
- KD (Kunnskapsdepartementet). (2016b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10*. Lasta ned 22. februar 2017 frå (<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>).
- Madssen, K-A. (1999). *Morsmålsfagets normtekster. Et skolefag blir til – norskfaget mellomtradisjon og politikk*. (Dr.polit.-avhandling, NTNU). Trondheim: NTNU.
- Munthe, E., Malmo, K.-A., & Rogne, M. (2011). Teacher Education Reform and Challenges in Norway. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 441–50.
- Munthe, E. & Rogne, M. (2015). Research Based Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 46(2015), 17–24.
- Munthe, E. & Rogne, M. (2016). Norwegian teacher education: Development, steering and current trends. I B. Moon (red.), *Do Universities have a Role in the Education and Training of Teachers? An international analysis of policy and practice* (s. 35–55). Cambridge: Cambridge University Press.
- NOKUT. (2006). *Evaluerer av allmennlærerutdanningen i Norge*. Del 1: Hovedrapport. Lasta ned 22. februar 2017 frå (http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluerer/alueva/ALUEVA_Hovedrapport.pdf).
- Reid, A. (2004). *Towards a culture of inquiry in DECS*. Occasional Paper Series, no. 1. Adelaide: South Australian Department of Education and Children's Services.
- Rogne, M. (2012). *Mot eit moderne norskfag – ein studie i norskfagets tekstomgrep*. (Doktorgradsavhandling, UiS). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Selander, S. (2010). En hermeneutisk læsning av pedagogiske tekster. I: S.V. Knudsen & B. Aamotsbakken (red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 32–51). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- UFD (Utdannings- og forskningsdepartementet). (2003). *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen*. Lasta ned 22. februar 2017 frå (https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175666-rammeplan_2003_allmennlaererutd.pdf).
- UHR (Universitets- og høgskolerådet). (2016a). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning 1.–7. trinn*. Lasta ned 22. februar 2017 frå (http://www.uhr.no/documents/Godkjent_1_7_010916.pdf).

UHR (Universitets- og høskolerådet). (2016b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning 5.–10. trinn*. Lasta ned 22. februar 2017 frå (http://www.uhr.no/documents/Godkjent_5_10__010916.pdf).

UHR (Universitets- og høskolerådet). (2016c). *Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene*. Lasta ned 22. februar 2017 frå (http://www.uhr.no/ressurser/temasider/nasjonale_retningslinjer/nasjonale_retningslinjer_for_lererutdanningene).

A research based teacher education for the elementary and lower secondary years.

In this article, we take a closer look at the development of a research based initial teacher education. This is approached from two perspectives: an analysis of framework plans and regulations that govern the educational programs, and an analysis of questionnaire responses from preservice teachers, teacher educators on campus and mentor teachers in partner schools. Research based education is discussed with reference to a model with two axes: one that runs from a focus on content to a focus on processes and inquiry, and the other going from a focus on the teacher educators to a focus on preservice teachers' participation in research. In the discussion, the regulatory texts are discussed in relation to questionnaire responses, and both are regarded in relation to the theoretical model. Finally, the article points at what appears to have been achieved concerning research in teacher education, and where challenges lie ahead.

Keywords: research based, teacher education, regulations, teacher educator, preservice teachers, mentor teachers