



Høgskolen i Innlandet

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Linda Søberg-Håkensen

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk

Lærerutdanningen og yrket

Læreres erfaringer med mulige sammenhenger

The teacher education and the profession

Teachers` experiences with possible connections

Grunnskolelærerutdanning trinn 1-7

2MASTER17_1

2022

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie med et formål om å få innsikt i hvordan erfarne lærere opplever mulige sammenhenger mellom lærerutdanningen og yrket. Lærere har etter noen år med erfaring fått mulighet til å reflektere over egne opplevelser i overgangen mellom utdanning og yrket. Studien undersøker på hvilke måter de har opplevd mulige sammenhenger mellom de to arenaene.

For å få svar på problemstilling og forskningsspørsmål har jeg valgt å gjøre en kvalitativ studie med brevmetoden som metode. Dette er en metode som er en relativt ny og lite brukt metode, men som kan beskrives som en mellomting mellom intervju og spørreskjema. Metodens viktigste fordel i denne studien er at den gir informantene tid til å reflektere over egne opplevelser før de skriver ned svarene. Metoden gir også informantene større frihet og påvirkningskraft da de står fritt i hvordan de ønsker å formulere brevene innen et gitt tema. Informantene består av sju lærere som har mellom tre og åtte års arbeidserfaring.

Sentrale funn viser at lærere opplever at relasjonskompetansen er grunnmuren for lærerarbeidet, og at de opplever at pedagogikkfaget i utdanningen gir dem kompetanse i viktige temaer innen lærerarbeidet. Funnene viser at lærere savner mer didaktikk i fagene i utdanningen, og at fagene bør knyttes bedre og tettere til skolesituasjonen. Til slutt avdekker studien at lærerne oppfatter at utdanningen ikke gir et godt nok bilde av lærerrollens mange sider. Studien bidrar til refleksjon om relasjoner mellom utdanning og yrket som i neste omgang kan gi videre grunnlag for utvikling av lærerutdanningen slik at studenter blir godt nok rustet til de viktige oppgavene som møter de i skolen.

Abstract

This master's thesis is a qualitative study with the aim to gaining insight into how experienced teachers experience possible connections between teacher education and the profession. After a few years, teachers have had the opportunity to reflect on their own experiences in the transition between education and the profession. The study examines the ways in which a selection of teachers have experienced possible connections between the two arenas.

To get an answer to the problem, I have chosen to do a qualitative study with the letter method as a method. This is a method that is a relatively new and little used method, but which can be described as an intermediate between an interview and a questionnaire. The most important advantage of the method in this study is that it gives the informants time to reflect on their own experiences before writing down the answers. The method also gives the informants greater freedom and influence as they are free in how they want to formulate the letters within a given topic. The informants consist of seven teachers who have between three and eight years of work experience.

Key findings show that teachers experience that relational competence is the foundation of teaching, and that they experience that the subject of pedagogy in education gives them competence in important topics within teaching. The findings show that teachers miss more didactics in the subjects in education, and that the subjects should be better and more closely linked to the school situation. Finally, the study reveals that teachers perceive that education does not provide a good enough picture of the many aspects of the teacher role. The study contributes to reflection on relationships between education and the profession, which in turn can provide a further basis for the development of teacher education so that students are well enough equipped for the important tasks they face in school.

Forord

Endelig er dagen her, fem år som lærerstudent er over. En dag som jeg har lengtet etter og som har føltet så veldig langt unna tid tider. Det har vært fem lærerike år. Jeg har blant annet fått kunnskap om hvordan barn lærer på campus, og en bedre forståelse for lærerrollen i praksis. Lærerutdanningens to arenaer, campus og praksis, har sammen forberedt meg på min nye hverdag. For det vil jeg takke alle forelesere på Høgskolen i Innlandet og alle praksislærerne ute i skolene.

Jeg vil videre takke min dyktige veileder, Kristin Helstad. Takk for at du har delt dine erfaringer og din kunnskap med meg. Takk for at du har hjulpet meg til å holde fokus. Etter samtalene med deg har jeg alltid vært mer inspirert og fokusert. Dette hadde vært en mye mer ensom prosess uten deg, tusen takk!

Masteroppgaven er skrevet med en genuin interesse for lærerutdanningen og mulighetene den har fremover. Jeg må takke mine venninner og min mann for å ha holdt ut med mine ivrige og engasjerte forelesninger om lærerutdanningen. Det har helt sikkert ikke vært like interessant for dere som for meg!

Tusen takk til hele familien, men spesielt Thomas, Lucas og Jonas, for at dere har holdt ut med meg alle disse fem årene. Dere har gitt meg tid til å lese, og klemt på en sliten og stressa mamma og kjæreste i de tøffe periodene.

Nå venter en deilig sommerferie, før jeg fra høsten tar steget ut i mitt nye liv som lærer. Jeg gleder meg enormt til å gjøre en forskjell for mine elever.

Elverum, mai 2022

Linda Sjøberg-Håkensen

Innhold

| | |
|--|----|
| Sammendrag..... | 3 |
| Abstract | 4 |
| Forord..... | 5 |
| 1. Innledning..... | 8 |
| 1.1 Bakgrunn for studien..... | 8 |
| 1.2 Masteroppgavens tema, hensikt og problemstilling..... | 9 |
| 1.3 Lærerutdanningen i Norge..... | 10 |
| 1.4 Tidligere forskning | 15 |
| 1.5 Oppgavens oppbygning..... | 17 |
| 2. Teoretisk innramming | 19 |
| 2.1 Læreryrket- en profesjon | 19 |
| 2.1.2 Profesjonsutdanning..... | 23 |
| 2.1.3. Koherens - sammenhenger i utdanningen | 26 |
| 2.2. Kompetanse for profesjonsutøvelse..... | 31 |
| 2.2.1. Lærerkompetanse..... | 32 |
| 3. Metode | 39 |
| 3.1. Brevmetoden som kvalitativ forskningsmetode | 39 |
| 3.2 Informanter og materiale..... | 42 |
| 3.3 Vitenskapelig ståsted | 45 |
| 3.3.1. En hermeneutisk tilnærming | 45 |
| 3.4. Analysestrategi..... | 48 |
| 3.5. Etske refleksjoner | 49 |
| 3.5.1. Informert samtykke | 50 |
| 3.5.2. Krav til privatliv | 50 |
| 3.5.3. Krav til riktig presentasjon av data | 51 |
| 3.6. Oppgavens kvalitet, validitet og reliabilitet | 51 |
| 4. Analyse | 54 |
| 4.1. Læreres refleksjoner rundt lærerkompetanser | 54 |
| 4.2. Læreres opplevelser av sammenhenger i utdanningen og yrket | 57 |
| 4.2.1. Hva bør utdanningen prioritere?..... | 60 |
| 4.3. Læreres refleksjoner om hvilke kunnskaper de har tatt med seg inn i yrket | 62 |
| 4.4. De viktigste funnene i analysen | 65 |
| 5. Diskusjon | 66 |

| | |
|--|----|
| 5.1. Relasjonskompetanse som nøkkelkompetanse | 66 |
| 5.2. Kunnskap som kan overføres til arbeidslivet | 67 |
| 5.3. Innholdet i utdanningen må vise til yrket. | 70 |
| 6. Avslutning..... | 74 |
| 6.1. Oppsummerende konklusjon | 74 |
| 6.2. Mulige implikasjoner for lærerutdanningen – og veier videre | 76 |
| 7. Referanser | 79 |
| Vedlegg 1 Godkjenning NSD..... | 86 |
| Vedlegg 2 Informasjonsskriv med samtykkeskjema..... | 88 |
| Vedlegg 3 Informasjonsskriv med spørsmål..... | 91 |

1. Innledning

«Hvis jeg skal sammenligne yrket vårt med en brannmann:

En brannmann lærer ikke om å slukke brann bak en skolebenk og går rett ut og slukker de.

De øver og øver og øver før det faktisk skjer. En brann er heller ikke forutsigbar, så alle mulige scenarier må også kunne øves på».

(lærer Eva, vår 2022)

I dette innledningskapittelet vil jeg først gjøre rede for bakgrunnen for studien. Videre vil jeg presentere hensikten med studien, problemstillingen og forskningsspørsmålene. Deretter vil jeg ta for meg lærerutdanningen i Norge og dens historie, før jeg til slutt viser hvordan denne masteroppgaven er strukturert.

1.1 Bakgrunn for studien

Lærerrollen er i dag mer sammensatt og mangfoldig enn noen gang. Læreren bør inneha en sterk fagkunnskap, god relasjonskompetanse, evne til å formidle, samt planlegge god undervisning som bidrar til læring for et stort mangfold av elever. Læreren må mestre klasseledelse og kunne ta ting på sparket. Det er også viktig at læreren tar del i, samt bruker forskning fra feltet sitt. For å mestre dette yrket må læreren ikke bare ha kunnskap om hva elevene skal lære, men også om barn og hvordan de lærer. Samtidig må de også delta i profesjonsfellesskapet ved skolen, samt etablere gode relasjoner til foresatte og andre samarbeidspartnere. Ofte møter også lærere på utfordringer som psykologer eller helsesykepleiere har mer kompetanse til å mestre, men disse fagpersonene er ikke alltid tilgjengelige. Når vi ser på alle oppgavene læreren må mestre ser man fort at det kan være en utfordring å forberede lærerstudenter på den komplekse hverdagen lærere møter.

Lærerutdanningen har gjennom historien vært igjennom flere forandringer, fra de tidlige seminarene, før den første offentlige lærerskolen ble opprettet i 1926, og i dag har vi en femåring masterutdanning. Fra allmennlærerutdanningen ble opprettet i 1973 frem til starten av 2000- tallet lå fokuset på at lærere skulle ha en bred undervisningskompetanse

(Elstad, 2020). I kjølvannet av at Pisa-undersøkelsene på 2000-tallet viste at norske elever hadde et gjennomsnittlig kunnskapsnivå i matematikk, lesing og naturfag, fikk Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen i oppdrag å evaluere allmennlærerutdanningen i Norge (NOKUT, 2006). I sin rapport konkluderte de med at kvaliteten var av varierende grad, de viste for eksempel til at mangel på helhet og sammenheng mellom teori og praksis var et problem. I rammeplanen fremsto utdanningen som splittet, fordi fagene ble beskrevet uavhengig av hverandre, og praksis og teori foregikk på forskjellige arenaer. Regjeringen ønsket deretter å skifte navn på utdanningen fra «allmennlærerutdanning» til «grunnskolelærerutdanning» og samtidig differensiere utdanningen i 1.-7. klasse og 5.-10. klasse slik vi kjenner den i dag (Meld. St. 11 (2008-2009, 2009). Det ble også et større fokus på spesialisering, slik at studentene skulle fordype seg i færre fag, og læreren skulle bli en ekspert på undervisning og klasseledelse. Samtidig varslet de at en femåring masterutdanning skulle utredes. I stortingsmeldingen kommer det også frem at utdanningen må «gi en best mulig innføring i alle sider ved lærerrollen, og legge et grunnlag for videre profesjonell utvikling i yrket» (Meld. St. 11 (2008-2009, 2009, Kapittel 2.2.3). For å oppnå dette fokuserte de på sammenheng mellom teori og praksis, eller fag, didaktikk og de andre oppgavene en lærer møter i jobbhverdagen. I 2014 bestemte Kunnskapsdepartementet at lærerutdanningen fra 2017 skulle være en femårig masterutdanning, gjennom sin satsing «Lærerløftet» (2014). Målet var å starte opp dette i 2017, så i 2016 fastsatte regjeringen nye rammeplaner for grunnskolelærerutdanningen på mastergradsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Mangelen på sammenheng som NOKUT påpekte kan også være en grunn til at vi ofte hører om hvordan nyutdannede lærere opplever det såkalte «praksisjokket». Nyutdannede lærere som kommer ut i skolene, klare for å gjøre en forskjell, men som ender opp utslitt innen første året er omme. Grunnen til at dette skjer kan være mangt, men med denne masteroppgaven ønsker jeg å sette søkelys på hvordan lærerutdanningen forbereder studentene på læreryrket. For at studentene skal være forberedt på den komplekse lærerrollen er det viktig at utdanningen speiler hvordan læreryrket er, samt tilbyr studentene de kompetansene de vil trenge som lærere.

1.2 Masteroppgavens tema, hensikt og problemstilling

Temaet for masteroppgaven dreier seg om sammenhenger mellom lærerutdanningen og yrket. Det finnes en del forskning på området, og mye av det jeg har funnet har vært fra studenters

perspektiv. Allikevel kan denne studien være av interesse for forskningsfeltet, da jeg har valgt å samle inn data fra erfarne lærere. De har etter noen år i yrket har fått reflektert over hva de har fått brukt for, eller ikke, fra sin utdanning, og sitter derfor på verdifull kunnskap. Etter snart fem år som student ved lærerutdanningen og som vikar i skolesystemet har jeg fått innsikt hvor kompleks lærerrollen er og hvor viktig det er at utdanningen ruster nye lærere best mulig. Gjennom å undersøke på hvilke måter lærere har opplevd sammenheng mellom lærerutdanningen og yrket kan man gjennom erfaringsbasert kunnskap fortsette arbeidet med å gjøre lærerutdanningen enda bedre.

Formålet med studien er å få innsikt i hvordan et utvalg av erfarne lærere opplever sammenhenger mellom lærerutdanningen og yrket. Problemstillingen jeg undersøker er følgende:

Hvordan opplever og erfarer lærere mulige sammenhenger mellom lærerutdanningen og yrket?

Jeg har videre formulert tre forskningsspørsmål. Jeg ønsker først å få vite hvilke kompetanser lærere ser på som viktig i arbeidet deres, og deretter hvordan de synes at utdanningen har forberedt dem. Ettersom informantene i denne studien har fått noen års erfaring som lærere kan de komme med verdifull innsikt i hva utdanningen bør prioritere. Forskningsspørsmålene er:

1. Hvilke kompetanser erfarer lærere at de trenger i yrket?
2. På hvilke måter opplever lærere at utdanningen har forberedt dem til yrket?
3. Hva mener lærere at utdanningen bør prioritere?

For å kunne svare på disse spørsmålene valgte jeg å bruke brevmetoden, som er en kvalitativ metode jeg vil gå nærmere inn på i kapittel 3. På grunn av at jeg selv har gått lærerutdanning med vekt på trinn 1-7 har jeg valgt å avgrense utvalget til lærere på barnetrinnet. Videre vil jeg redegjøre kort for lærerutdanningens historie i Norge.

1.3 Lærerutdanningen i Norge

I 1926 ble den første offentlige lærerskolen opprettet, i Trondenes i Harstad (Hagemann & Norsk lærerlag, 1992, s. 12). Før dette var læreren ved de faste skolene ofte klokkeren eller

kirkesangeren ved kirken. Omgangsskolelærerne var ofte evnerike gutter fra bygdene som ble plukket ut av presten. Utdanningen som var tilgjengelig var en type seminarer, men ikke før etter at Skoleloven av 1960 ble innført besto størstedelen av lærerbestanden av seminarister, altså utdannende unge menn som hadde avlagt lærerprøven. Et alternativ til seminarerne som utdanningsvei ble de private lærerutdanningene som ble opprettet i de første årene etter den nye skoleloven, på bakgrunn av en stor etterspørsel etter lærere. Disse skolene ga utdanning på et lavere nivå enn seminarerne.

Lærerne startet tidlig å organisere seg, allerede i det små fra 1821 da Skolelærerforeningen ble etablert (Hagemann & Norsk lærerlag, 1992, s. 15). Møtene ble fra starten brukt til å undervise hverandre og dele erfaringer, ikke ulikt dagens utviklingsarbeid i skolene. Etter hvert fikk også kvinnene arbeide i skolene, som lærerinner, Men deres arbeid var først og fremst begrenset til å lære småjentene håndarbeid. Etter hvert ble deres naturlige kvalifikasjoner som var knyttet til kjønn satt pris på i skolen (s. 75). De var spesielt egnet til å undervise de yngste, fordi de hadde en naturlig begeistring og varme for barna. De eldre elevene, og da spesielt guttene, var det læreren som var best egnet til å undervise. Ikke før i 1960 for landsskolen, og i 1969 for byskolene, åpnet loven for å ansette lærerinner. Allikevel hadde det arbeidet lærerinner i skolene i mange år før det. I 1865 søkte 7 lærerinner fra Bergen Kongen om å få opprette et eget seminar for utdanning av lærerinner, men dette ble avslått. Kvinner ble ikke gitt adgang til de offentlige lærerskolene og seminarerne før i 1890, men det hadde vært avholdt private lærerinnkurs og offentlige lærerinneprøver før dette.

I 1902 ble utdanningen utvidet til tre år, og de forandret navnet fra seminarer til lærerutdanning (Hagemann & Norsk lærerlag, 1992, s. 117). Det ble også åpnet for en ettårig lærerutdanning som skulle bygge på examen artium. I 1920 ble prinsippet om obligatorisk sjuårig folkeskole vedtatt, og det førte til diskusjoner om hvordan det ville påvirke lærerutdanningen. Et forslag var å utvide lærerutdanningen til fire år, uten å skjerpe opptakskravene, mens et annet var at utdanningen skulle bygge på examen artium. Samtidig var de bekymret for at skjerpede opptakskrav kunne gå ut over rekrutteringen til lærerskolen, og at man ville få dårligere lærere som kun hadde brukt livet på en skolebenk. Et kompromiss med to veier til lærerutdanning ble vedtatt i 1930. På den ene siden ble det toårige studentklasser, som bygget på examen artium, og så ble den tradisjonelle lærerutdanningen utvidet til 4 år. Sammen med Folkeskoleloven av 1959 endret kravene til skole og læreren seg (Hagemann & Norsk lærerlag, 1992). Dette bar videre med seg nye krav til lærerutdanningen. En lærer skulle nå ha mer kunnskap om barnet og dets utvikling, ha innsikt i nye

undervisningsmetoder og legge vekt på praktiske øvelser. I 1973 ble lærerskolene treårig, og fikk navnet allmennlærerutdanning (Elstad, 2020, s. 120–121). Utdanningen kvalifiserte for å undervise på hele barnetrinnet, samt delvis på ungdomstrinnet. Samtidig ga utdanningen studentene større frihet, noe som førte til at for eksempel matematikk og engelsk ofte ble valgt bort. I 1992 ble nok en gang lærerutdanningen økt til fire år, med samme fokus på å gi lærerne en bred undervisningskompetanse som ved overgangen til allmennlærerutdanningen. Etter noen år hvor karakternivået var synkende blant studentene, før det hele toppet seg med blant annet den beryktede PISA-undersøkelsen i 2002, fikk Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) i oppdrag å evaluere allmennlærerutdanningen i 2004. De konkluderte med at utdanningen var av varierende grad, og spesielt fikk mangelen på helhet og sammenheng i studiet fokus (Elstad, 2020, s. 122). Dette førte videre til at det i 2009 kom en stortingsmelding, «Læreren Rollen og utdanningen», som forandret navnet fra allmennlærerutdanning til grunnskolelærerutdanning (Meld. St. 11 (2008-2009, 2009, Kapittel 1.2). Samtidig ble utdanningen delt i to, hvor lærerkompetansen for 1.-7. trinn skulle inneholde fire undervisningsfag og for 5.-10. trinn skulle det være tre undervisningsfag. De pekte på at den tidligere allmennutdanningen var for bred til å gi lærerne nødvendig faglig og pedagogisk kompetanse for alle trinn i grunnskolen. I samme stortingsmelding ble det også varslet at en femåring mastergradsutdanning skulle utredes.

I Forskrift for rammeplan for grunnskolelærerutdanningene fra 2010 står det om planens formål:

«Forskriftens formål er å sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr integrerte, profesjonsrettete og forskningsbaserte grunnskolelærerutdanninger med høy faglig kvalitet» (Kunnskapsdepartementet, 2010, §1).

Videre pålegger regjeringen utdanningsinstitusjonene å legge til rette for en helhetlig utdanning, med sammenheng mellom teori og praksis, mellom fag, og mellom fag og fagdidaktikk. De skal forberede studentene på en profesjonsfaglig yrkesutøvelse som bygger på forskning.

«Utdanningene skal kjennetegnes av et nært samspill med profesjonsfeltet og det samfunnet skolen er en del av. Utdanningene skal sette læreryrket inn i en historisk og samfunnsmessig sammenheng og bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2010, §1).

Den femårige masterutdanningen ble vedtatt i 2014, og med nye rammeplaner for grunnskolelærerutdanningen fra 2016 kunne det første masterkullet starte i 2017. Ønsket fra regjeringen var å gi lærerne bedre faglig tyngde, gjennom å gi studentene bedre faglig, fagdidaktisk og pedagogisk kompetanse, samt en større innsikt i forskning og utviklingsarbeid (Elstad, 2020, s. 123). Dagens rammeplaner er delt opp i Forskrift om rammeplan for grunnskolelærer 1-7 og Forskrift om rammeplan for grunnskolelærer 5-10. For masteroppgavens relevans vil jeg videre konsentrere meg om rammeplanen for grunnskolelærer 1-7. Under forskriftens formål står det:

«Forskriftens formål er å sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr en integrert, profesjonsrettet grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7, basert på forskning og erfaringskunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2016, §1).

Ordlyden er ikke ulik den forrige rammeplanen, fra 2010, med unntak av ordet erfaringskunnskap. Erfaringskunnskap er kunnskap vi lærer i dagliglivet, det er situasjonsnært, og det kan kun læres gjennom erfaring og øvelse (Alvsvåg, 2009). Kombinerer man teoretisk kunnskap med erfaringskunnskap lærer man å tolke de inntrykk en får, for eksempel som en lærer i klasserommet. Videre i rammeplanen presiseres det at utdanningen skal legge spesielt vekt på begynneropplæring og kontaktlærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2016, §1). Fokuset på helhet og sammenheng har fått enda mer fokus i den nye masterutdanningen:

«Utdanningen skal kjennetegnes av høy faglig kvalitet, av helhet og sammenheng mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksisstudier og av et nært samspill med profesjonsfeltet og det samfunnet skolen er en del av. Lærerutdanningsinstitusjonene skal sikre helhetlige studieprogrammer gjennom ledelse og organisering som involverer alle relevante fagmiljøer. Utdanningen skal gi internasjonale perspektiver, sette lærerprofesjonen inn i en historisk, kulturell og samfunnsmessig sammenheng og bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2016, §1).

Dette er i tråd med Kunnskapsdepartementet sin nasjonale strategi for lærerutdanningen, der et av tiltaksområdene er «høy kompetanse og tverrfaglig samarbeid mellom fagmiljøene på lærerutdanningsinstitusjonene» (2017, s. 17). I rammeplanene står det også at det er institusjonenes styre som har ansvar for å utvikle en programplan, som vil sikre sammenheng og helhet:

«Med utgangspunkt i rammeplanen skal programplanen beskrive hvordan institusjonen legger til rette for en integrert grunnskolelærerutdanning på masternivå med helhet og sammenheng mellom teori- og praksisstudier, mellom fag og fagdidaktikk og mellom fag» (Kunnskapsdepartementet, 2016, §4).

Et av de andre innsatsområdene handler om å styrke samarbeidet mellom praksisskoler og lærerutdanningskolene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13–15). Tidlig 1800-tallet, når lærerutdanningen oppsto ble det bygd opp øvingsskoler, slik at lærerstudentene fikk faglig god praksis, men disse ble senere lagt ned i løpet av 1980-årene (Elstad, 2020, s. 126). Lærerutdanningsinstitusjonene har i dag samarbeid med egne partnerskoler, eller barnehager, som skal bidra til at praksislærere og lærerutdannere kan samarbeide tett om opplæringen, og hvor studentene får mulighet til å teste ut undervisning og metoder. Selv om det i mange tilfeller fungerer bra, peker Kunnskapsdepartementet på utfordringer i samarbeidsrelasjonene (2017, s. 13). Partnerskolene sitt hovedfokus ligger hos elevene, mens utdanningsinstitusjonenes mål er først og fremst å sikre opplæring for studentene. En del praksislærere mener at lærerne fra høyskolene eller universitetene ikke er ofte nok ute i praksisskolene. Dette fører til at praksisskolene ikke føler seg som en del av lærerutdanningen, og de prioriterer ikke å bruke ressurser til å styrke samarbeidsrelasjonene. Dette fører videre til at lærerutdanningsinstitusjonene ikke får nok innsikt i hvilke utfordringer lærere opplever i en skolehverdag, som kunne bidratt til å styrke praksisrelevansen i lærerutdanningen. Praksisen i den femårige masterutdanningen er rammeplanstyrt, og antall dager har økt med 10 dager fra forrige rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2010, 2016).

«Praksisstudiet skal bestå av minst 110 dager veiledet, variert og vurdert praksis. 105 dager skal gjennomføres i grunnskolen og fem dager skal vektlegge overgangen barnehage–skole, og bør derfor legges til barnehage. Praksisstudiet skal fordeles over minst fire år med minst 80 dager i løpet av de første tre årene og minst 30 dager i løpet av de siste to årene. I tillegg kommer minst fem dager tilrettelagt observasjon i grunnskolen tidlig i studiet. Praksisstudiet skal være en integrert del av alle fagene i utdanningen» (Kunnskapsdepartementet, 2016, §3).

Ettersom lærerutdanningen har utviklet seg har pedagogikkfaget fått mer og mer plass i utdanningen. På 1890-tallet hadde utdanningen kun en uketime pedagogikk per år, men allerede i 1938 hadde det økt til 10 timer (Elstad, 2020, s. 129). Dette speiler forandringen i synet på lærerens rolle gjennom årenes løp. I 1992 ble pedagogikkfagets

omfang utvidet til et halvt år, og i 2010 økte det igjen til ett år, samtidig som faget ble kalt «Pedagogikk og elevkunnskap.

«I dette faget vil lærerstudenten utvikle sin kunnskap om sammenhenger mellom lærerens ledelse av læringsarbeid, utvikling av et godt læringsmiljø og et inkluderende læringsfellesskap» (Meld. St. 19 (2009-2010), 2010b, Kapittel 3.2.1).

I dagens rammeplan består faget av 60 studiepoeng (2016, §3).

Lærerutdanningen har gått igjennom flere forandringer og reformer i løpet av årene. Fra å ha et fokus på at læreren skal ha bred undervisningskompetanse, er det nå et ønske om at lærere skal ha mer spesialisert undervisningskompetanse. Samtidig er det forventninger om at utdanningen skal være mer forskningsbasert, og at studentene skal utvikle egen forskningskompetanse. I dag er lærerutdanningen en femårig masterutdanning, hvor studentene må skrive en master innen et undervisningsfag, profesjonsrettet pedagogikk eller spesialpedagogikk. Jeg vil i neste del ta for meg tidligere forskningen innenfor temaet for masteroppgaven.

1.4. Tidligere forskning

I 2016 satte Kunnskapsdepartementet ned en ekspertgruppe som skulle ta for seg lærerrollen. Med rapporten «Om lærerrollen» var hensikten var å gi innsikt og kunnskap om lærerrollen, (Dahl, 2016). De bygget rapporten på allerede eksisterende forskning, samt analyse av eksisterende studier og ny data innhentet av ekspertgruppa. Gjennom rapporten vurderer de flere forskjellige sider av læreryrket, blant annet lærerutdanningen, lærerutdanningens relevans og lærerkompetanse, som er aktuelle temaer for denne masteroppgaven. Blant annet skriver de at den viktigste kompetansen lærerne selv mener en bør ha er relasjonskompetansen og evne til å samarbeide. Som et paradoks sier lærere at de opplevde et praksisjokk da de kom ut i læreryrket som de mener har sammenheng med for lite undervisning om lærerrollen i lærerutdanningen. De følte selv at de var faglig forberedt, men at de visste lite om kontaktlærerrollen.

Hammerness (2013) har i sin karriere blant annet undersøkt flere ulike lærerutdanningsprogram, deriblant har hun forsket på trekk ved lærerutdanningen i Norge.

Hun var spesielt interessert i om lærerutdanningskolene hadde en felles visjon om hva slags lærere de ønsket å utdanne. Det hun fant ut ifra intervjuer med ledere for utdanningsinstitusjonene var at norske lærerutdanningskoler ofte manglet denne felles visjonen hun mener er viktig for en god utdanning. Lærerne hadde gjerne sin egen visjon, men det var ofte forskjell på hva faglærerne og hva pedagogikklærerne så på som viktig. Faglærerne var ofte mer opptatt av sitt eget fag, og mindre av tilknytning til praksis. Lederne beskrev også et skille mellom teoretisk arbeid som noe som skjer på campus, og praktisk arbeid som noe som skjer i praksiskolene (Hammerness, 2013).

Det finnes mye forskning på lærerutdanningen i Norge, men mye er fra studentenes perspektiv. Blant annet har Hellang og Rambø (2017) undersøkt studenters opplevelse av læreryrket, og sammenhengen mellom teoridelen og praksis i utdanningen, med fokus på norskfaget. Studentene ble spurt gjennom spørreskjemaer og gruppeintervjuer om hvordan de mener norskfaglig kompetanse kan fylle lærerrollen på en god måte. De undersøkte også hvordan studentene opplevde sammenheng mellom undervisningen i norsk under utdanningen og gjennom praksiserfaringer fra norskfaget i skolen. Funnene fra forskningen tyder på at studentene ikke ser tydelige sammenhenger mellom teori og praksis, og at de ikke klarer å omsette kunnskapen mellom de to læringsarenaene. Studentene mener i stor grad at relasjonskompetansen er viktigere enn fagkompetansen, og flere sier at praksisarenaen er viktigere enn teoriarenaen. De ser heller ikke uten videre en sammenheng mellom disse to delene av utdanningen (Hellang & Rambø, 2017).

En annen studie som går mer på hvilke kvalifikasjoner studentene sitter igjen med etter utdanning er Karlsen og Olufsen sin studie (2019). Her har de intervjuet praksislærere fra mellomtrinnet, og fått deres oppfatninger av studenters kvalifikasjoner fra 1.-7. trinn utdanning, og 5.-10. trinn utdanning. Studien bidrar til innsikt i hvordan ulike lærerutdanningsmodeller bidrar til studentenes kompetanser. En interessant lesning som viser en tendens mot at studenter fra 5.-10. utdanningen har mer kompetanse i undervisningsfagene, mens de som går 1.-7. utdanningen har et noe bedre teoretisk grunnlag innen pedagogikk og elevkunnskap (Karlsen & Olufsen, 2019). 5.- 10. studentene identifiserer seg sterkere med fagene sine, men har også sterkere motforestillinger til å undervise i andre fag enn de har fått undervisning i fra campus. 1.-7. studentene ser ut til å være noe mer åpne for å undervise i ukjente fag.

I forbindelse med utviklingen av den femårige masterutdanningen så har Kunnskapssenter for utdanning kartlagt internasjonal publisert forskning og sammenfattet

dette til forutsetninger og prinsipper for lærerutdanningen som profesjonsutdanning (Lillejord & Børte, 2017). De har brukt Finland som eksempel, da dette er et land som scorer høyt på internasjonale komparative undersøkelser, og hvor lærerutdanningen er en profesjonsutdanning. Først og fremst finner de at den finske lærerutdanningen er forskningsbasert. Både undervisningsmetodene til lærerutdannere, og innholdet i undervisningen er bygget på forskning. Forskningsorientert utdanning forutsetter at de ikke bare lærer for å lære noe, men at de også lærer å forstå. Undervisningen i lærerutdanningen i Finland består av mye utforskende aktiviteter. Utdanningssystemet i Finland gir både kommuner, skoler og lærere stor frihet i å utvikle lokale læreplaner og egen undervisningspraksis, med utgangspunkt i nasjonale styringsdokumenter. Denne tilliten de er gitt ser ut til å føre til en større ansvarsfølelse i systemet. Det er store forskjeller i utdanningspolitikken i Finland og Norge. Mens det i Norge er forskjellige personer som formulerer politikken enn de som realiserer den, så er det de samme personene i Finland som gjør begge deler. Mens det i Norge er en «top-down» modell, er det i Finland et mer «innenfra-og-ut» syn på utdanningspolitikken. I Finland har de et mer utstrakt bruk av profesjonsspråk, og dette ser man også i læreplanen hvor det brukes et mer vitenskapelig språk enn i Norge. Lillejord og Børte diskuterer også partnerskap i utdanningen, og konkluderer med:

«Velfungerende partnerskap forutsetter symmetriske relasjoner mellom samarbeidende aktører og enighet om god praksis. Lærerutdanningsinstitusjoner og praksisskolelæreres komplementære kompetanser må identifiseres og brukes i konkrete samarbeidsprosjekter» (Lillejord & Børte, 2017, s. 20).

Senere i oppgaven vil jeg se nærmere på noen av disse tidligere rapportene og studiene, sett i forhold til denne oppgavens empiri og analyse.

1.5. Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven består av seks kapitler. I første kapittel har jeg introdusert tema og redegjort for hensikten med oppgaven. Jeg har gitt en oversikt over tidligere forskning på feltet og presentert problemstillingen. I kapittel 2 går jeg nærmere inn på teoretiske perspektiver og relatert forskning. Jeg har skrevet om profesjonsbegrepet, og hvordan en profesjonsutdanning er med på å forberede studenter til yrkesutøvelse. Jeg har også sett mer

spesifikt på hvilke kompetanser en lærer bør inneha, og har på bakgrunn av tidligere forskning gått nærmere inn på relasjonskompetanse, klasseledelse og faglig og pedagogisk kompetanse.

I kapittel 3 beskriver jeg mine metodevalg. En kvalitativ tilnærming ble valgt fordi jeg ønsket å få en dypere innsikt i informantenes meninger. Jeg har skrevet om hvordan den kvalitative forskningen ble gjennomført, og hvilke vitenskapsteoretiske perspektiver jeg handlet ut fra. Jeg har også tatt for meg de etiske problemstillinger jeg har møtt. I kapittel 4 presenterer jeg analysen av brevene fra informantene. Kapittel fem inneholder en diskusjon av de viktigste funnene i lys av teorien, før jeg i kapittel seks gir en avsluttende og oppsummerende konklusjon. Her ser jeg tilbake på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg belyser også mulige implikasjoner for lærerutdanning og veien videre.

2. Teoretisk innramming

Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for oppgavens teoretiske forankring. Teorien vil også ramme inn oppgavens diskusjonskapittel. Jeg vil starte med en redegjørelse av profesjonsbegrepet og hvordan læreryrket kan kalles en profesjon. Videre vil jeg klargjøre hva det vil si å ta en profesjonsutdanning, og vise til ulik forskning og teorier innen utdanning som sertifisering. Da masteroppgavens i stor grad handler om sammenhenger vil jeg inkludere teori om koherens og sammenhenger i utdanning. En utdanning må speile hvilke kompetanser som kreves i et yrke, jeg redegjør derfor for begrepet kompetanse og beskriver til slutt hvilke kompetanser forskning peker på at lærere må ha.

2.1 Læreryrket- en profesjon

Profesjonsbegrepet er et flertydelig og omstridt begrep, skriver Molander og Terum (2008b, s. 16). Mye av grunnen til dette er at begrepet både skal forklare hva en profesjon er og hvilke yrker som kan kalles en profesjon, men også si noe om betydningen av kunnskapen som disse yrkesutøverne har. Begrepet brukes om en gruppe mennesker som deler et yrke med spesielle egenskaper og kjennetegn, men det er ikke alltid enighet om hvilke yrker som skal kunne kalle seg en profesjon (Mausethagen, 2015, s. 19). Christoffersen velger å ta for seg begrepet ved å se på både det tradisjonelle synet på profesjon og et mer moderne syn (2011, s. 18–22). Torgersen (1972) skriver:

«vi har en profesjon hvor en bestemt langvarig formell utdannelse erverves av personer som stort sett er orientert mot oppnåelse av bestemte yrker som ifølge sosiale normer ikke kan fylles av andre personer enn de med denne utdannelsen» (1972, s. 10).

En annen måte å definere en profesjon på kan tas fra Mintzberg (1979, s. 79), som mener at det er karakteristisk for profesjonelt arbeid at arbeidstaker både tar beslutninger og utfører komplekst arbeid. Som for eksempel en lærer som både vurderer klasserommet samt utfører de grep som er nødvendig ut ifra situasjonen. Både Torgersen og Mintzberg nevner her elementet *yrke* som en del av en profesjon. En profesjonell er derfor en som gjør dette arbeidet som et fullverdig yrke, og ikke som en fritidsbeskjeftigelse eller hobby. Men det må understrekes at ikke alle yrker er en profesjon, så dette handler altså om bestemte yrker. Dette begrenses videre med Torgersen som også inkluderer elementet utdanning i sin definisjon. For

å få muligheten til å utøve et profesjonsyrke må vi gjennom en bestemt akademisk utdanning som er både langvarig og formell. Lærerutdanningen er et eksempel, som i 2017 ble en femåring masterutdanning. Utdanningen må dokumenteres slik at man har et bevis, som eksamenspapirer, på at en er kvalifisert. Det tredje elementet Torgersen inkluderer i sin definisjon handler om hvem som kan utøve yrkespraksisen i profesjonen. Dette er det som vi kaller monopol på yrkesutøvelsen (Christoffersen, 2011, s. 20). Jeg vil komme tilbake til hva dette innebærer senere.

En mer moderne forklaring på profesjoner kan vi lese om i boka «Profesjonsstudier» av Molander og Terum (2008a). Her beskriver de en profesjon gjennom to ulike perspektiver; en persons individuelle kvaliteter eller måter å utføre yrket på, og hvordan profesjonsyrket er organisert. I Torgersens (1972) definisjon ser vi at han har med dette personlige perspektivet, hvor han skriver at en profesjonell har en bestemt type utdanning som er rettet mot et bestemt type yrke. En profesjonell er en som er spesialist på en type arbeid, og dette er det som Molander og Terum beskriver som det performative aspektet ved en profesjon (2008b, s. 18–20). En profesjonell yter en tjeneste, med bakgrunn i sin vitenskapelige kunnskapsbase, praksiserfaring og profesjonelt skjønn. For å yte en tjeneste har en profesjonell en klient som mottaker, som søker hjelp for å løse et problem. Den profesjonelle anvender videre sin egen kunnskapsbase for å identifisere problemet, resonnerer over hva som bør gjøres, og deretter ta en beslutning om handlemåte. Molander og Terum skriver at profesjonelle tjenester er normativt regulerte, at den profesjonelle er bundet av tre kriterier (s. 20). Dette er epistemiske krav til den kunnskapen som brukes, moralske krav som går på hvordan du behandler klienten, og pragmatiske krav til den handlingsmåten som velges og hvilke formål den tjener. For å løse problemene er det ofte ikke tilstrekkelig med kun en kunnskapsbase, fordi de ofte ikke lar seg standardisere. En profesjonell må også ta i bruk sitt profesjonelle skjønn. Grimen og Molander (2008, s. 179) skriver at dersom en oppgave kan utføres etter faste regel og uten dette skjønnnet kan en si at det utføres mekanisk, og at hvem som helst kan klare dette. Videre viser de frem to betydninger av skjønn. For det første betegner skjønn en kognitiv aktivitet: «det å felle dommer om objekter, under betingelser av ubestemthet, og den resonneringen som fører frem til slike dommer» (s. 181). Skjønn handler altså om en resonneringsprosess hvor man må avgjøre hva som er riktig i en situasjon, hvor dette ikke er bestemt på forhånd. For det andre kan skjønn sies å «være et vernet rom for valg eller beslutninger på grunnlag av slike dommer» (s. 181). Skjønn handler på bakgrunn av dette også om den delegerte eller avgrensede friheten en profesjonell har til å velge hva som er riktig i en situasjon.

Det organisatoriske aspektet ved profesjoner omhandler hvordan profesjonen er organisert, og om hvordan en profesjon skaffer seg kontroll over arbeidsoppgavene sine. (Molander & Terum, 2008b, s. 18–19) Profesjoner har en type kontrakt med samfunnet om monopol til å utføre sine spesialiserte arbeidsoppgaver. Kontrakten fungerer også som en ekskludering av personer som ikke innehar den formelle utdanningen og kvalifiseringen de trenger for profesjonsyrket. Christoffersen (2011, s. 21) påpeker at vi i dag har fått et mer omfattende bruk av begrepet profesjon. Han skriver at grensene mellom en profesjon og det som tidligere ble kalt semi-profesjon er visket ut. Dette er ikke fordi kravene til at et yrke kan kalles en profesjon er senket, men at flere og flere yrker som tidligere ble kalt semi-profesjoner har styrket og forlenget utdanningene sine. De har lagt mer vekt på den akademiske standarden og dette har ført til at yrkene bygger på et eget vitenskapsfag. Læreryrket ble frem til begynnelsen av 90- tallet ikke sett på som en profesjon, men heller en semi-profesjon. (Mausethagen, 2015, s. 19–20). Dette kan ha vært på grunn av at læreryrket har svakere vitenskapelige tradisjoner, enn for eksempel leger, men yrket innebærer allikevel bruk av abstrakt og teoretisk kunnskap for å skape gode læringsarenaer for barn og unge. Denne kunnskapen læres gjennom lærerutdanningen, som kan betraktes som en høyere utdanning, spesielt nå med den femårige masterutdanningen. Læreryrket beskrives også ofte som en relasjonsprofesjon eller omsorgsprofesjon. Dette kan noen ganger bidra til å undergrave yrket som en profesjon, samtidig som lærerens kunnskap ofte beskrives som erfaringsbasert i stedet for teoretisk basert. Gjennom å sterkere vektlegge fagkunnskap i stortingsmeldinger, samt fokuset på at utdanningen og yrket skal være forskningsbasert bidrar myndighetene til å øke profesjonaliseringen av læreryrket ovenfra. Dersom lærere tar i bruk forskning og baserer eget arbeid på dette bidrar de til å øke profesjonaliseringen innenfra (Mausethagen, 2015, s. 53). Utdanningsforbundets forsøk på å hindre ekstern kontroll kan være et tegn på at de forsøker å styrke profesjonaliseringen.

Kontrakten med samfunnet bidrar ikke bare til å kontrollere hvem som får utføre arbeidet, men også tilbudet av tjenester (Molander & Terum, 2008b). Profesjonene definerer selv hvordan arbeidsoppgavene sine skal utføres, på bakgrunn av den kunnskapen den innehar. Denne interne kontrollen betyr at de har en autonomi i utførelsen av egne arbeidsoppgaver (s. 18). Kontrakten er gitt på grunnlag av at myndighetenes tillit til profesjonenes kompetanse og «gode vilje». Profesjoner er bundet av visse standarder, som for eksempel etiske standarder, i form av sitt politiske samfunnsmandat (Christoffersen, 2011, s. 22). Gjennom samfunnsmandatet forplikter de seg til å handle for samfunnets beste. Lærernes

samfunnsmandat konkretiseres i formålsparagrafen for grunnopplæringen, den øvrige delen av opplæringsloven og forskriftene, herunder læreplanens generelle del, prinsippene for opplæringen og læreplanene i fag (Kunnskapsdepartementet, 2008, Kapittel 1.1). En profesjon må opptre som en organisert gruppe, som har en kollektiv forståelse av egen profesjon (Molander & Terum, 2008b, s. 18–19). De må selv sørge for at medlemmene ivaretar sitt mandat og handler til samfunnets beste.

Hermansen (2018, s. 29-33) diskuterer profesjonsutøvelsen gjennom fem forskjellige måter å forstå kunnskapsbegrepet på. Den første måten, og kanskje den vanligste måten å snakke om kunnskap på, er at det er noe som hjelper oss å utføre det daglige arbeidet. For lærere som skal planlegge og gjennomføre et undervisningsopplegg vil det være fagkunnskap, didaktisk kunnskap, kunnskap om læreplaner og andre føringer for lærerarbeid, kunnskap om elevene, og erfaringsutveksling med kollegaer. Hermansen sier at det som vi kaller lærernes profesjonskunnskap er «det som skiller dem fra mannen eller kvinnen i gata når det gjelder forståelsen av læreryrket og elevenes læring i skolen» (s. 29). Videre skriver hun at kunnskap også kan forstås som en «kilde for profesjonens legitimitet og tillit» (s. 30). Tidligere var læreren tildelt tillit fra folk gjennom sin rolle, rett og slett kun ut ifra at han eller hun jobbet som lærer. I dag er tilliten og legitimiteten knyttet til en persons kunnskapsgrunnlag, det at en kan forankre og begrunne sin yrkesutøvelse i forskning. Denne måten å se kunnskap på henger mye sammen med samfunnskontrakten, som blant annet lærerne har, som jeg har nevnt tidligere. Det samme kan sies om den tredje måten en kan se kunnskap som. Hermansen beskriver det som «et eget kollektivt ansvarsområde innenfor profesjonelt arbeid» (s. 30). Dette handler om at kunnskapen innenfor en profesjonsutøvelse hele tiden må oppdateres og vedlikeholdes. En profesjonell må holde seg faglig oppdatert, og det må være en del av det daglige arbeidet på lik linje som for eksempel undervisningsplanlegging og gjennomføring for lærere. Samtidig må dette også være et kollektivt ansvar, for eksempel gjennom utviklingsarbeid med kollegaer, eller forskningsarbeid. Den fjerde måten Hermansen beskriver kunnskap på er «et grunnlag for en felles yrkesidentitet» (s. 31). Kunnskap bidrar til at yrkesutøvere tar til seg ulike normer, konvensjoner og måter å tilnærme seg arbeidet sitt på. Kunnskap er med på å definere hvem en person er som en profesjonsutøver. Et eksempel er lærernes etiske plattform, som beskriver hvordan en lærer bør være, og en lærers ansvarsområde, og hvilke verdier som bør råde (Utdanningsforbundet, 2012). Å dele erfaringer fra yrket sammen med kollegaer kan også være med på å forme en felles yrkesidentitet. Den siste måten å forstå kunnskap på er kunnskap som et styringsverktøy

(Hermansen, 2018, s. 32). I Norge er lærerprofesjonen underlagt statlig styre, blant annet gjennom de nasjonale læreplanene og nasjonale prøver. De målorienterte læreplanene har ført til at nye kunnskapsformer har blitt viktigere og de nasjonale prøvene legger føringer for at lærerne skal bruke elevresultatene til å videreutvikle egen undervisning. Rammeplanen for lærerutdanningen styrer også kunnskapsgrunnlaget for lærerne, og det samme har overgangen til den femårige masterutdanningen.

Oppsummert kan vi si at det er fem forutsetninger som må oppfylles for at vi skal kunne snakke om en profesjon. Den første er, som også blant annet Torgersen (1972) påpeker, at yrket må knyttes til en utdanning, som for eksempel dagens Grunnskolelærerutdanning. Videre må en profesjon representere en særegen kompetanse, slik at profesjonen kan tilby tjenester, som samtidig må være etterspurte. Den tredje forutsetningen er det vi kanskje tenker på som et kall, at medlemmene av profesjonen innehar en motivasjon på motivasjonens vegne. Det vil si at medlemmene ønsker å opprettholde og videreutvikle sin kompetanse, samt profesjonen sin. Den fjerde forutsetningen er at medlemmene må ha vært igjennom en formell og offentlig godkjenning som profesjonsutøvere. Et eksempel er at du som godkjent lærer må ha vært igjennom og fått godkjent alle eksamener, slik at du får et godkjent vitnemål. Femte og siste forutsetning er at en profesjon må ha utviklet profesjonsutøverens plikter og rettigheter, som for eksempel Opplæringsloven, men også uskrevne lover og regler, som profesjonens tradisjoner. Videre i kapittelet går jeg nå inn på hvordan vi kan forstå hva som kvalifiserer for en profesjon.

2.1.2 Profesjonsutdanning

For å kunne kvalifisere seg til en profesjon viser Smedby (2008) til et tradisjonelt syn som sier at kunnskap, verdier og ferdigheter må tilegnes gjennom høyere utdanning. Lærerutdanningen er et eksempel på høyere utdanning, da den i 2017 ble en femårig masterutdanning. Dette peker også Molander og Terum (2008b, s. 19) på gjennom sitt forsøk på å definere en profesjon. Det performative aspektet handler blant annet om at en profesjonell innehar bestemte typer kvalifikasjoner som er tilegnet gjennom høyere utdanning. Den teoretiske kunnskapen en tilegner seg gjennom utdanningen ses altså på som en forutsetning for profesjonell praksis, og at en direkte kan overføre denne kunnskapen til yrkespraksisen. Profesjonsutdanningene er yrkesrettede utdanninger, og de er derfor mer avgrenset i forhold til yrkets relevans, enn universitetenes fagstudier (Smedby, 2008, s. 88).

Smedby viser videre til Parsons og Platt, som sier at institusjonaliseringen av profesjonsutdanningene er viktig ikke bare for universitetene, men også for profesjonene selv fordi universitetene bidrar til utviklingen av profesjonenes kunnskapsgrunnlag. Utdanningens teoretiske fokus bidrar til den sosiale statusen til profesjonen, og profesjonens autonomi og skjønnsutøvelse er avhengig av utdanningens kunnskapsgrunnlag (Freidson, 2001, s. 95–96).

Som en motpol til det tradisjonelle synet på profesjonsutdanningen argumenterer Collins (1979) for at utdanningen kun er en sertifisering til yrkeslivet. Han mener at tilegnelsen av den nødvendige kunnskapen, og ferdighetene først og fremst foregår i arbeidslivet. Han fokuserer mindre på kompetansen utdanningen gir, men at profesjonsutdanningene først og fremst bidrar til yrkesgruppenes monopol i samfunnet. Ifølge Collins viser forskning at det ikke er noen sammenheng mellom høye karakterer i utdanningen og senere suksess i yrket. (1979, s. 19–20). I stedet mener han at det som læres i skolen har mere med verdier og holdninger å gjøre. Donald Schön (1987) bidrar også med et alternativt syn på hvordan utdanningen forbereder en for yrkesutøvelsen. Han setter spørsmålsteget ved synet på at praktisk kunnskap kan baseres på anvendelse av den teoretiske kunnskapen. Han kritiserer også tanken om at praktisk kompetanse må være basert på systematisk vitenskapelig kunnskap. I sin bok «Educating the reflective practitioner» introduserer han begrepet «refleksjon i handling» (Schön, 1987). Begrepet innebærer at studentene ikke kan læres alt de trenger å vite. De må i stedet veiledes, og på denne måten trener de opp sin kompetanse i å reflektere over profesjonell praksis.

Collins og Schöns teorier kan hjelpe oss med å forstå hvorfor studenter ofte opplever et praksissjokk i møte med arbeidslivet etter endt utdanning. De kan føle på gapet mellom den teoretiske kunnskapen de har tilegnet seg gjennom utdanningen, og hvilke krav og forventninger de møter i yrket. Det kan være utfordrende å direkte overføre kunnskap fra en kontekst til en annen. Allikevel kan overgangen mellom utdanning og yrkesliv tilby verdifulle læringssituasjoner. Smedby (2008, s. 97) bruker uttrykket «grensekryssing» for å beskrive de læringssituasjoner som oppstår mellom ulike kontekster, som utdanningssituasjonen og arbeidslivet. Studenter må fortsette utviklingen sin som profesjonsutøvere ved å anvende kunnskapen i nye kontekster. Eraut definerer denne type transfer mellom utdanning og arbeidslivet slik: «the learning process involved when a person learns to use previously acquired knowledge/skills/competence/expertise in a new situation» (2004, s. 212). Dette er en kompleks prosess, og for å vise dette skiller han mellom fem stadier i prosessen:

1. Utvelgelse av relevant kunnskap fra konteksten der den tidligere har vært brukt.

2. Forståelse av den nye situasjonen.
3. Erkjennelse av hvilke ferdigheter og kunnskaper som er relevante
4. Omforme kunnskap og ferdigheter til at de passer i den nye situasjonen.
5. Integre dem med andre kunnskapene og ferdighetene for å kunne agere i den nye situasjonen (2004, s. 212).

Prosessen kan være relativ enkel dersom konteksten er kjent og ligner på tidligere erfaringer, men lang og vanskelig dersom det er helt ukjente situasjoner. Faktorer som kan påvirke denne prosessen er hvilken type kunnskap eller kompetanse som skal overføres, hvordan personen posisjonerer seg til overføringen, hvor stor forskjell det er mellom de to kontekstene og hvor mye tid eller innsats som blir viet til transferprosessen (Eraut, 2004, s. 212).

2.1.2.1. Rekontekstualisering

Begrepet «rekontekstualisering» er også aktuelt å inkludere sammen med Eraut`s teori om transfer. Linell (1998) definerer begrepet slik:

«Recontextualization may be defined as the dynamic transfer-and-transformation of something from one discourse/text-in-context (the context being in reality a matrix or field of context) to another» (1998, s. 154).

Han beskriver rekontekstualisering som en dynamisk prosess hvor noe blir ført over fra en kontekst til en ny, og at det da transformere seg. Røvik (2007, s. 261–318) tar det et skritt lenger og innfører begrepene «dekontekstualisering» og «kontekstualisering».

Dekontekstualisering er prosessen der praksiser og ideer blir hentet ut av bestemte organisatoriske sammenhenger, mens kontekstualisering handler om når ideer og praksiser blir satt inn i en ny organisatorisk kontekst. Innen oversettelsesteorien finnes det tre forskjellige modus som forklarer hvor mye frihet en har i oversettelsesprosessen, eller hvor stort handlingsrom en har (s. 305–318). Det er den reproduserende modusen, hvor en har lite frihet, det modifierende modus, med noe med en noe høyere grad av frihet, og til slutt den radikale modus. I sistnevnte er det høy grad av frihet.

Mausethagen og Hermansen (2016) tar for seg begrepet rekontekstualisering da de diskuterer lærernes arbeid med å utvikle profesjonens kunnskapsbase. Et kreativt og konstruktivt arbeid med kunnskapsbasen blir spesielt viktig når kunnskapen er abstrakt og

generert. Det vil være vanskeligere å se sammenhengen mellom kunnskapen og det daglige livet som lærer.

«Abstrakt kunnskap kan ikke alltid uten videre tas i bruk, men må utforskes, videreutvikles og tilpasses de spesifikke lokale konteksten (som en skole) før den kan bli en del av det daglige arbeidet» (Hermansen & Mausethagen, 2016, s. 96).

Dette beskriver de som rekontekstualisering, på bakgrunn av Linells tidligere definisjon. For lærerutdannere blir det viktig å vise studentene at kunnskapsressurser kan brukes på forskjellige måter, slik at nyutdannede lærere kan nærme seg nye kunnskapsressurser på en måte som gjør at de får betydning for arbeidet deres. Hermansen påpeker at dersom lærere ikke går igjennom en prosess, hvor de utforsker ny kunnskap, kan det hende at potensialet ved nye kunnskapsressurser ikke blir utnyttet (2018, s. 55). Hun viser videre til forskningsfunn som viser viktigheten av at lærere må få tid og rom til utforsking av for eksempel nye undervisningsmetoder. Dersom de nye kunnskapsressursene ikke er direkte overførbare til klasserommet vil det neste skrittet bli å videreutvikle og tilpasse kunnskapsressursene så de passer til bruken i skolen. Gjennom en rekontekstualiseringsprosess vil en med et kritisk blikk analysere eksisterende praksis, og vurdere hva som må endres eller hva som fungerer godt. Etter hvert går man over i delene av prosessen som Hermansen kaller stabilisering og kvalitetssikring, hvor man trekker konklusjoner på hvordan de nye kunnskapsressursene vil endre tidligere praksis, i større eller mindre grad (s. 56). Begrepene rekontekstualisering eller oversettelse kan hjelpe oss å forstå de prosesser som foregår mellom en lærerstudents mer teoretiske kunnskapsbase og en lærers overføring av teori til praksis. Slike begreper kan hjelpe oss da vi skal forstå hvordan sammenhenger mellom utdanningen og yrket kan bidra til å lette eller forvanske overgangen.

2.1.3. Koherens - sammenhenger i utdanningen

En gjentagende utfordring for lærerutdanningen, og andre profesjonsutdanninger, er at de ulike delene av studiet ikke henger sammen (NOKUT, 2006). Studenter opplever også spenninger mellom det de lærer i undervisning og det de lærer i praksis. Begrepet koherens er aktuelt i diskusjonen disse utfordringene. Koherens kommer av det latinske ordet coherare, som betyr å henge sammen (Hatlevik & Havnes, 2017, s. 191). Motstykket til koherens kan

sies å være kaos, noe som i utdanningsperspektiv hindrer læring (s. 193). Koherens er et resultat av at du mestrer komplekse og konfliktfylte situasjoner, og læring vil oppstå når du håndterer spenningene mellom kaos og koherens. Antonovsky (2012) sitt begrep «sense of coherence» kan bidra med forståelse for hvordan studenter søker meningsfulle sammenhenger i utdanningen. Oversetter vi begrepet til norsk får vi «opplevelse av sammenheng», som Antonovsky beskriver som en mestringsstrategi, hvor vi skaper sammenheng i kompliserte, eller rotete situasjoner. I sin studie intervjuet han 51 personer som alle hadde vært igjennom alvorlige traumer, men som tilsynelatende klarte seg godt (Antonovsky, 2012, s. 39). Temaet for intervjuene var hvordan de så på livene sine. Deretter delte han de opp etter hvor sterk og svak opplevelse av sammenheng de hadde i livet sitt, og ut ifra disse intervjuene fant han tre komponenter som gikk igjen hos personene. Disse tre komponenter er begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Personene fra hans studie som han mente hadde en sterk opplevelse av sammenheng, skåret høyt på disse komponentene. Komponentene begripelighet handler om at den stimuli du mottar er kognitivt forståelig for deg. Det må være informasjon som er ryddig og strukturert, ikke tilfeldig eller uforståelig. Informasjonen må kunne plasseres i en sammenheng og kunne forklares. Personene som i studien scoret høyt på denne komponenten forventet at den stimuli de kunne møte i fremtiden kunne plasseres i en sammenheng. Den andre komponenten, håndterbarhet, definerer Antonovsky som «i hvilken grad man opplever at man har tilgjengelige ressurser til rådighet til å kunne takle kravene man blir stilt ovenfor av stimuliene man bombarderes med» (2012, s. 40). Personer med sterk følelse av håndterbarhet opplever at de kan håndtere livets utfordringer og gå videre, i motsetning til de som føler seg som et offer eller urettferdig behandlet. Den tredje komponenten, meningsfullhet, handler om de følelsesmessige utfordringene i livet (s. 41). Personene som scoret høyt på denne komponenten forsøkte å finne mening i utfordringene de møtte, og så det som verdt å bruke tid og krefter på å komme seg igjennom vanskelige situasjoner. Personene som scoret lavt på meningsfullhet ga sjelden uttrykk for at noe var spesielt viktig for dem, de så heller på denne type utfordringer som belastninger de helst ville slippe oppleve. Antonovsky definerer til slutt opplevelsen av sammenheng som:

«en global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, varig, men også dynamisk følelse av tillit til at (1) stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø, er strukturerte, forutsigbare og forståelige, (2) man har ressurser nok til rådighet til å kunne takle kravene som disse stimuliene stiller, og (3) disse kravene er utfordringer som det er verdt å engasjere seg i» (2012, s. 41).

Hammerness (2013, s. 3) viser i sin forskning til flere fremtredende lærerutdannere som mener at en felles og tydelig formulert visjon om formålet med lærerutdanningen bidrar til en bedre lærerutdanning. Denne type visjon skal vise hvilken type lærere de ønsker at studentene sine skal bli. Visjonen skal dels på tvers av de forskjellige fagmiljøene, og også mellom studiets teoretiske del og praksisskolene. Hun viser videre til studier som sier at en felles visjon bidrar til mer sammenheng i lærerutdanningen (2013, s. 5). Studentene vil oppleve mer sammenheng i utdanningen blant annet ved å høre fra alle de forskjellige lærerne, både ved høgskolen og praksisskolene, hvordan god undervisning skal forgå. Til slutt påpeker hun at skolene må tilby studentene mulighet for å lære å undervise i praksis, og viser til forskning som viser at studenter som har fått mulighet til dette gjør det bedre på standardiserte tester. Hammerness sin egen forskning fra 2013, hvor hun undersøkte trekk ved lærerutdanningen i Norge, viste at lærerutdanningsskolene ofte mangle en felles visjon, som igjen førte til fravær av sammenheng i studiet. Flere studieledere fortalte om forskjeller i hva fagmiljøene og de pedagogiske lærerne fokuserte på. Faglærer tenkte oftere kun på eget fag og ikke tilknytning til praksis (s. 11–12). Dersom faglærerne mangler en visjon knyttet til skole vil studentene miste muligheter til å koble fagkunnskap til undervisning og læring. Dette kan føre til mangel på begripelighet og meningsfullhet, komponentene som Antonovsky (2012) mener er viktige deler av en opplevelse av sammenheng. Mange av informantene beskrev også et skille mellom det teoretiske arbeidet som var noe som foregikk på skolen, og det praktiske arbeidet, som skulle skje i praksis. Hammerness sin forskning kommer under det Hatlevik og Havnes (2017, s. 196) definerer som forskning på koherens i et programdesignperspektiv. De har tatt for seg ulike aspekter og perspektiver på koherensforskningen som er gjort på profesjonskvalifiseringen og hvordan disse beskriver koherensbegrepet. I et programdesignperspektiv er det programansvarlig, underviser og praksisveileder som er i fokus (Hatlevik & Havnes, 2017, s. 196–197). Videre kan dette perspektivet deles inn i tre forskjellige måter å se koherens på. Begrepskoherens handler om at undervisningspersonell og praksisveileder må dele en visjon, slik som Hammerness peker på, samt jobbe bevisst med å koble sammen teori og praksis på en måte som gjennomsyrrer hele utdanningsprogrammet. Strukturell koherens har med forholdet mellom de ulike fagene, og mellom fagene og praksisen å gjøre. De ulike delene av utdanningen må organiseres slik at de bygger på hverandre, og forsterker hverandre. Programpraksiskoherens viser til hvordan studentene opplever sammenheng mellom det de lærer i undervisning og hva de opplever i praksis. Innenfor programdesignperspektivet peker forskningen på at en svak sammenheng innen organiseringen av utdanningsprogrammet gjør det vanskelig for studentene å oppnå en

samlet og overordnet forståelse av profesjonskunnskapen (Hatlevik & Havnes, 2017, s. 197). Et longitudinelt profesjonskvalifiseringsperspektiv på koherensforskningen har fokus på aktører som både er involvert i utdanningen og i yrkesfeltet. Innunder dette perspektivet har Hatlevik og Havnes også her delt opp i tre forskjellige måter å se koherens på; programkoherens, biografisk koherens og overgangskoherens. (2017, s. 197–198). Programkoherens er en forlengelse, eller utvidelse av begrepskoherens og strukturell koherens. Heggen og Smedby (2012) skriver at programkoherens handler om hvordan de ulike delene av utdanningen, det vil si undervisningen, praksisen og veiledningen, sammen skaper sammenheng og integrasjon. Biografisk koherens inkluderer videre de erfaringer studentene har med seg fra for eksempel tidligere utdanning eller yrkespraksis. For lærerstudenter er det for eksempel naturlig at de bruker sine erfaringer fra tidligere skolegang til å skape mening av undervisning om forskjellige læringsteorier. Den tredje måten å se koherens på innunder det longitudinelt profesjonskvalifiseringsperspektivet er det Heggen og Smedby (2012) kaller overgangskoherens. Dette handler om forholdet mellom utdanningen og den fremtidige yrkespraksisen, og at ikke all kvalifisering skjer i utdanningen, men fortsetter ut i yrket, slik som også Schön (1987) og Collins (1979) peker på. Oppsummert kan en si at dette perspektivets hovedfokus er at både utdanningsinstitusjonen, yrkesfeltet og profesjonen bidrar med ulike kontekster som sammen bidrar til kvalifisering til profesjonell praksis (Hatlevik & Havnes, 2017, s. 198). Siste perspektivet Hatlevik og Havnes har med er koherens i et lærings-/ mestringsperspektiv (2017, s. 198–201). Dette perspektivet tar det hele enda et skritt videre, og setter studentene i fokus, og hvordan de oppfatter utdanningens innhold som begripelig, håndterbart og meningsfullt, for å bruke Antonovskys (2012, s. 39–41) tidligere nevnte begreper.

Harald Grimen (2008) skriver om begrepet meningsfylte sammenhenger, og hvordan disse kan bli skapt på andre måter enn gjennom teoretisk integrasjon. Den kunnskapen en profesjon trenger er ikke først og fremst bundet sammen av teori, da de ulike vitenskapelige disiplinene i en profesjonsutdanning ikke alltid henger så godt sammen. For eksempel ser man ikke automatisk en sammenheng mellom matematikk og pedagogikk. Det vil si at profesjonsutdanninger har et heterogent kunnskapsgrunnlag. Profesjonsutdanninger må skape praktiske synteser for å skape sammenheng i utdanningen. Han beskriver praktiske synteser som noe der «forskjellige brokker av kunnskap er satt sammen på en bestemt måte fordi de utgjør meningsfulle deler i yrkesutøvelsen forstått som en praktisk enhet eller ikke» (2008, s.

74). Det er de krav yrkesutøvelsen stiller som bestemmer hvilke kunnskapsdeler som utgjør en helhet, det faglige innholdet i ei utdanning må speile de praktiske oppgavene i yrket.

Buchmann og Floden (1992, s. 3) sier at studentene får verdifull læring dersom de blir konfrontert med forskjeller og motsetninger i utdanningen. Studenter må arbeide aktivt med stoffet og selv reflekterer over sammenhenger og motsetninger de erfarer, for å oppnå best mulig læring. Dersom studenter lærer å bli avhengig av andre for å skape mening vil ikke det lønne seg i det lange løp, da læring er en aktiv handling hvor studentene selv må stå som ansvarlige aktører (Hatlevik & Havnes, 2017, s. 199).

Teorier som rekontekstualisering og meningsfylte sammenhenger hjelper oss til å forstå hvor viktig praksis i utdanning er. Praksisen er en stor og viktig del av blant annet lærerutdanningen. Her får studentene innsikt i lærerrollen, og de får mulighet til å sette teori ut i praksis, bli veiledet, reflektere over og utvikle egen profesjonsutøvelse. Praksis skal være integrert i alle fag, være tilpasset studentenes fagvalg og det skal være progresjon gjennom praksisstudiet (Kunnskapsdepartementet, 2016). Forskning viser at både det teoretiske arbeidet i lærerutdanningsinstitusjonene og det praktiske arbeidet i praksisskolene sammen utgjør lærerutdanningen (Lillejord & Børte, 2017). Det er derfor avgjørende at praksisskolene og lærerutdanningsinstitusjonene får til et velfungerende partnerskap. Forskning viser også at modellen som en stor del av lærerutdanningene bruker, triademodellen, fungerer dårlig. Modellen bygger på et ideal hvor partene samarbeider og har et jevnbyrdig ansvar for opplæringen, men realiteten er at det er ofte asymmetriske relasjoner mellom studenten, lærerutdannere og praksislærere. Skal praksis fungere og oppnå ønsket hensikt må studenten settes i sentrum for praksisopplæringen, samtidig som lærerutdanningen og praksisskolene må kjenne til både teori og praksis. Det vil si at praksislærere må kjenne til forskning og læreren fra lærerutdanningsinstitusjonen må kjenne til hva som foregår i praksis. Heggen og Thoresen (2015) har undersøkt hvordan praksisskoler og lærere fra høgskolen opplever samarbeidet rundt praksis. Funn fra studien viser at opplevelsene er veldig varierte, men at mange av praksislærerne som ble intervjuet opplevde samarbeidet som ensidig, at de fikk mest informasjon om det praktiske fra høgskolen, og fikk bidra lite selv. De savnet å få mer informasjon om hvordan studentene hadde arbeidet før praksis, om mål og innhold i opplæringa. De ønsket også et mer faglig fokus i møtene med høgskolen, hvor de kunne bli oppdatert på forskning, diskutere sammenheng mellom de to læringsarenaene, og at de kunne få være med å legge litt føringer for praksisen på forhånd. Studien viser også at hvordan samarbeidet blir mellom praksislærer og høgskolelærer gjennom praksisperioden er

personavhengig. Dette støtter til dels høgskolelærerne, da de blant annet ønsker mer ressurser til oppfølging i praksis. Selv om det er stor variasjon i svarene konkluderer Heggen og Thoresen med at praksislærere i stor grad føler seg alene om ansvaret for praksisopplæringen ute i praksisskolene, og at de føler at de ressursene de sitter på ikke blir utnyttet i møte med høgskolen (2015). Ved et manglende samarbeid mellom praksisskolene og lærerutdanningsinstitusjonene vil studentene gå glipp av viktige læringsprosesser hvor de får reflektert over egen profesjonsutøvelse opp mot forskning og teori.

2.2. Kompetanse for profesjonsutøvelse

I dagliglivet blir begrepet kompetanse brukt i mange situasjoner. Vi snakker om barns sosiale- og språkkompetanse, i skolen snakker vi om at elevene skal utvikle grunnleggende kompetanse, og vi vurderer om de oppnår kompetansemålene i læreplanen. I de siste års politiske debatt har de diskutert om lærernes kompetansenivå bør heves, og gjennom dette innført kompetanseløftet for å bedre utvikle elevenes kompetanse. Lærere kan føle seg både kompetente og inkompetente.

Tolo (2017, s. 47–48) skiller mellom å ha kunnskap og ha kompetanse i noe. En kan være kunnskapsrik, eller å inneha kunnskap uten at en bruker det. Men dersom en bruker denne kunnskapen til å løse komplekse oppgaver kan det kalles kompetanse. Bruker man kunnskap fra et område til å løse problemer i et annet område har man kompetanse, og desto mer kompetanse en innehar, desto mer effektivt kan en løse problemer. Franz E. Weinert (2001, s. 45) mener at kompetanse har blitt et moderne begrep med uklar mening, som også har blitt tillagt mer enn det egentlig kan bety. Han presenterer kompetansebegrepet gjennom fem punkter. Først og fremst henger begrepet sammen med de nødvendige forutsetningene som er tilgjengelige for individer slik at de kan møte komplekse krav. Begrepet blir og brukt når det er nødvendig med en viss grad av kompleksitet for å møte oppgaver og krav, og for det tredje sier han at læringsprosesser er en nødvendighet for å tilegne seg disse forutsetningene. Weinert presiseres at ikke alt som skal læres kan undervises, slik at læring også kan skje uformelt. For det fjerde mener han at kompetansebegrepet bør brukes når forutsetningene som kreves innebærer kognitive og motivasjonsorienterte, etiske, viljebestemte og/eller sosiale komponenter. Tilslutt mener han at vi må skille mellom nøkkelkompetanse og metakompetanse, hvor metakompetanse er den bevisstheten vi har om kompetanse, og nøkkelkompetanse er den utøvende kompetanse (Weinert, 2001, s. 62–63).

2.2.1. Lærerkompetanse

Lærerarbeidet er et komplekst arbeid, og det har i alle år blitt diskutert hvilke kunnskapsformer lærere bør bruke. Dette temaet belyser blant annet Hermansen (2018, s. 36–50) ved å se på de ulike kunnskapsformene i lærerprofesjonen og forholdet dem imellom. Overordnet skiller hun mellom praktisk og teoretisk, forskningsbasert kunnskap. Hun skiller på samme måte på læreren som håndverker og læreren som vitenskapelig fagperson. Gjennom å beskrive læreren som en håndverker legges det vekt på at læreren må bruke sin praktiske erfaring og refleksjon som grunnlag for å planlegge og gjennomføre undervisning, da undervisning er kontekstavhengig. Som en motsats til dette er læreren som vitenskapelig fagperson en lærer som bygger arbeidet sitt på forskningsbasert teoretisk kunnskap. Lærere som profesjonsutøvere skal legge forskning om metoder med bevist effekt til grunn for sitt arbeid, og dette forutsetter at de må holde seg faglig oppdatert. I stedet for å behandle disse to perspektivene som to ytterpunkter peker Hermansen på at en bør heller se på hvordan de samspiller (2018, s. 40–42). Når en lærer planlegger og gjennomfører undervisningsopplegg vil han bruke ulike former for kunnskap. For eksempel vil han bruke forskningsbasert disiplinkunnskap om et tema, kunnskap om skolefaget og læreplanen, forskningsbasert og fagdidaktisk kunnskap om undervisningsmetoder som tar høyde for eventuelle utfordringer for elevene om temaet, kunnskap om bestemte elevgrupper, kunnskap om spesiell tilrettelegging for enkeltelever. I tillegg vil han dra veksler på den kunnskapen han har om relasjonene og læringsmiljøet i klasse, praktiske erfaringer med lignende undervisningsopplegg fra tidligere og kunnskap om lokalmiljøet som kan bidra til undervisningsmiljøet. Denne lista viser som Hermansen sier, at den teoretiske forskningsbaserte kunnskapen og den praktiske kunnskapen utfyller hverandre. En lærer som møter sine elever vil både dra veksler på vitenskapelige teorier om relasjonsbygging, samtidig som han konkretiserer det med egne praktiske erfaringer.

I «Rapport om lærerrollen» har ekspertgruppa spurt lærere hvilke egenskaper og kompetanseområder de ser på som viktigst for lærerarbeidet (Dahl, 2016, s. 177). Det aller viktigste er de stort sett enige om at er relasjonskompetansen og evnen til å samarbeide. Også klasseledelse, pedagogiske evner, fleksibilitet, klasseledelse, god fagkunnskap og formidlingsevne er viktige egenskaper lærerne trekker frem. Da skoleledere ble spurt om det samme vektla de mange av de samme kompetansene som lærere, relasjonskompetanse,

fagkompetanse og klasseledelse var det som gikk igjen oftest. I tillegg la rektorene vekt på evnen til å reflektere over egen praksis som viktig for lærere. Disse refleksjonene fra lærere støttes av ulik forskning på lærerkompetanse, blant annet Nordenbo m.fl sin gjennomgang av flere studier viser at det er lærerens undervisningshandlinger som er den faktoren som i størst grad påvirker elevens fremgang i læring (Nordenbo et al., 2008, s. 56). Gode relasjoner mellom lærer og elev, god klasseledelse og gode fagdidaktiske kunnskaper er de tre forholdene som gir best effekt på elevens læring. Også Hattie (2013) konkluderer med at læreren er blant de sterkeste påvirkningsfaktorene innen elevenes læring. Lærere må være oppmerksomme og omsorgsfulle og inneha god fagkunnskap slik at de kan vurdere hvor elever ligger og gi de tilbakemeldinger som hjelper de videre. En av de faktorene som viser best effekt i Hatties mer enn 800 metaanalyser av tidligere studier er relasjonen mellom lærer og elev, men også faglige tilbakemeldinger og lærerens evne til å lede klassen har stor påvirkningskraft på elevens læring (2013).

I Haugs (2011) rapport om klasseromsforskning har han oppsummert sentralt forskningsarbeid fra slutten av 1990-tallet og fremover. Målet med rapporten var å finne frem til hva som er typisk eller representativt i klasserommet i den norske grunnskolen, og ut ifra funnene har han sett på hvilke konsekvenser dette har for lærerrollen og lærerutdanningen. Sistnevnte resulterte i tre hovedpunkt som sier noe om hvilke kompetanser en lærer bør inneha, som også støtter blant annet Nordenbo m.fl. og Hattie:

1. Elevkjennskap og sosial kompetanse.
2. Å kunne planlegge og organisere.
3. Faglig og pedagogisk kunnskap.

Granlund, Mausestaden og Munthe har gjennomført en spørreundersøkelse med mål om å finne forskjeller og likheter i hvilken kunnskap som vektlegges av lærere og lærerutdannere (2011). Oppsummert viser funnene at de er tilnærmet enige om viktigheten av mange kunnskapsområdene, som for eksempel god kunnskap om barn og unges utvikling, om læring, og om gruppeprosesser og sosiale relasjoner. Områder som lærere vurderte som viktigere enn hva lærerutdannere gjorde går på klasseledelse, som å holde kontroll og disiplin i elevgruppen, samt å kunne skape trivsel og trygghet. Å ha god faglig kunnskap ser begge gruppene på som viktig, men lærerutdannere noe mer enn lærere. Det området hvor lærerutdannere bryter mest med lærerne er viktigheten av å kunne begrunne valg og prioriteringer. Slik det ser ut som fra denne studien er at lærere legger mer vekt på de sosiale og relasjonelle sidene av læreryrket, mens lærerutdannere legger mer vekt på den faglige og

vitenskapelige siden. En annen måte en kan lese funnene på er at lærere har elevene mer i fokus, mens lærerutdannere har mer fokus på forskningsbasert kunnskap. Allikevel viser forskningen jeg har vist til tidligere at lærere bør ha med seg begge sider av dette i møte med elevene, både det relasjonelle, sosiale, faglige og forskningsbaserte.

Jeg vil nå gå nærmere inn på de mest sentrale kompetansene som forskningen viser er viktig for lærere å ha. Oppsummert kan det sies å være relasjonskompetanse, klasseledelse og faglig og pedagogisk kompetanse, samt alt hva disse tre innebærer.

2.2.1.1. Relasjonskompetanse

For at læreren skal kunne følge opp og bidra til at elevene utvikler sin kompetanse må læreren kjenne elevene sine godt (Haug, 2011, s. 25). For å realisere dette må læreren først og fremst få tilgang til informasjon om elevene og deres læring. Lærere må utvikle sin egen relasjonskompetanse, slik at de kan omgås elever på en god måte, og oppnå tillit og respekt fra både elever og foresatte.

«Å være relasjonskompetent har med det å være profesjonell i utøvelsen av lærerrollen å gjøre. Å være profesjonell innebærer blant annet å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og atferd, slik at den fungerer til det beste for elevene» (Drugli, 2012, s. 45).

Røkenes og Hanssen (2012, s. 9–10) skriver at «relasjonskompetanse dreier seg om å forstå og å samhandle med de menneskene vi møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte». Også Juul og Jensen (2003) peker på at relasjonskompetanse er noe som finnes i en yrkessammenheng, hvor den ene parten er profesjonell og den andre ikke. De definerer videre profesjonell relasjonskompetanse som:

«Pedagogens evnene til å «se» det enkelte barn på dets egne premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten=det pedagogiske håndtverk» (Juul & Jensen, 2003, s. 145).

I rapporten «Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole» kommer det frem at lærerens evne til å skape gode relasjoner sammen med god faglig kompetanse er av stor betydning for elevenes læring (Nordenbo et al., 2008). Lærere bør opptre støttende for

elevene, og bidra til et elevaktivt og motivert læringsmiljø. Det må tas hensyn til hver enkelt elev, og læreren må vise interesse for elevene. Relasjonen lærer-elev bør være preget av respekt, toleranse og empati. Relasjonskompetansen opptrer sammen med den faglige kompetansen, som innebærer instrumentelle ferdigheter og kunnskap (Røkenes & Hanssen, 2012). Relasjonskompetansen og den faglige handlingskompetansen utgjør til sammen lærerens yrkeskompetanse. Røkenes og Hanssen skriver videre at for å utvikle en god yrkeskompetanse bør utdanningsinstitusjonene utvikle læringssituasjoner hvor læring av kunnskap og de instrumentelle ferdighetene alltid blir satt i en samhandlingskontekst (2012, s. 12). Når en snakker om å inneha en god relasjonskompetanse knyttes dette ofte til de personlige egenskapene hos en person. Allikevel bør man kanskje prøve å skille disse to. Hvordan man kommuniserer og fremstår på er noe som kan trenes opp gjennom ulik trening og refleksjon rundt egen praksis og væremåte (Mausethagen & Kostøl, 2010). Studenter må også få muligheten til å utvikle sin sosiale kompetanse og relasjonskompetanse gjennom praksis i utdanningen. Haug (2011, s. 25) sier at dersom lærere skal kunne oppnå kompetansen elevkjennskap, må de i utdanningen få kunnskap og innsyn i hvordan de skal få tak i kunnskap om elevene, og få vite hvordan de kan bruke den til det beste for elevenes læring. For eksempel må de få kunnskap i hvordan de skal vurdere og kontrollere elevens arbeid, og hvordan de kan bruke denne informasjonen videre.

2.2.1.2. Klasseledelse

Som lærer er du også en leder, og dette er det andre punktet som ansees som en viktig kompetanse du trenger i læreryrket. Klasseledelse henger sammen med relasjoner og kommunikasjon i klasserommet, da ledelse er noe som handler om noe som er mellom oss (Helstad & Øiestad, 2017, s. 72–73). Nordenbo (2008) peker på at lærerens kompetanse innenfor klasseledelse bidrar til økt læring for elevene. Klasseledelse kan grovt sett sees på gjennom tre perspektiver: struktur-, kultur- og læringsperspektivet (Helstad & Øiestad, 2017, s. 77). I et strukturperspektiv ser en på læreren som sjef, og det kjennetegnes av få og tydelige regler i klasserommet. Undervisningen styres av læreren, og undervisningen preges av struktur, orden, ro og forventninger til elevene. Hensikten i et klasserom preget av strukturperspektivet er å ivareta elevenes personlige og sosiale behov, gjennom et rolig læringsmiljø. Dette er det dominerende perspektivet ifølge Helstad og Øiestad (2017). Kulturperspektivet kjennetegnes av at det er elevorientert og aktivitetstyrt, der læreren

fungerer som en lagleder. I stedet for å etablere regler og rutiner bruker en fleksible gruppeaktiviteter der en konsekvens av denne organiseringen skal bli ro og orden. Klasserommet forstås som et demokratisk læringsfellesskap. Det siste perspektivet, læringsperspektivet, er det som er minst utbredt. Læringsperspektivet ser på ledelse koblet mot undervisningen og elevers læring, har fokus på fagene, og læreren får rollen som læringsleder. Læreren utøver klasseledelse samtidig som han underviser i faget og gjennomfører læringsaktiviteter. Selv om disse tre perspektivene på klasseledelse kan synes å være veldig forskjellig mener Ogden (2012, s. 24) at de kan kombineres, og at det gjelder å finne den rette balansen mellom lærerstyrt og elevsentrert ledelse. Et fjerde perspektiv jeg velger å inkludere er det verdsettende perspektivet. Begrepet verdsettende klasseledelse handler blant annet om at en lærer vil elevene sine vel (Skrøvset et al., 2017, s. 49–51). Læreren må finne ut hva som er bra i en situasjon, og bygge videre på dette, samtidig som han er oppmerksom på egne og andres følelser, og har et blikk på både enkeltmennesket og fellesskapet. Tillit er et aktuelt begrep innen dette perspektivet, da betydningen av et godt tillitsforhold er avgjørende for klasseledelse. Læreren blir en autoritet gjennom å være en voksenperson som er en god rollemodell og sørger for et godt læringsmiljø.

For å utøve god klasseledelse er autoritet en betingelse (Nordahl, 2013, s. 116–122). Autoritet som begrep kan forklares gjennom tre hovedkategorier innen skole og utdanning. Den autoriteten du automatisk får tildelt gjennom den stillingen eller funksjonen du har kalles institusjonsautoritet. Når du er lærer, innehar du derfor en viss autoritet uavhengig av hvor kompetent du er. Tidligere hadde lærere mer autoritet kun ut ifra tittelen, men i dag må de gjerne gjøre seg mer fortjent til det. Profesjonsautoritet oppnås ved at en mestrer faget sitt, viser engasjement, og oppnår anerkjennelse og respekt gjennom det de gjør. Dersom en lærer oppnår denne typen autoritet, kan han lettere lede undervisning og læring. Til slutt kan en snakke om den personlige autoriteten, en autoritet som er bygget på en persons personlighet. For lærere bygger dette på de holdninger og verdier han eller hun innehar, som kommer til syne i møte med andre. Det kan være elevsyn, relasjonskompetanse og ledelseskompetanse. En autoritativ lærer har en god balanse mellom kontroll og varme (Nordahl, 2013, s. 120–121). Læreren må lede klassen, og stille krav, men allikevel anerkjenne elevene og vise omsorg. Denne type autoritet er aktuell i det verdsettende perspektivet som beskrevet ovenfor. En lærer som er autoritativ klarer å ha fokus på læring og undervisning, og klarer samtidig å tilpasse sin undervisning, kontroll og sine krav ut ifra hvilke elever læreren har ansvar for.

Det er læreren sitt ansvar å utforme en undervisningsplan som gir mest mulig tid til undervisning, slik at en sikrer elevene en effektiv undervisning med fokus på sammenheng mellom tidligere stoff og videre progresjon (Nordenbo et al., 2008). Læreren må planlegge, gjennomføre og vurdere læringen ut ifra elevenes og klassens forutsetninger, samt innenfor de rammer som er satt fra utdanningspolitiske hold. Med god struktur i undervisningen kan læreren holde fokus på den faglige læringen som skal skje, og han eller hun slipper å bruke tid på bråk og uro i timene (Nordahl, 2013). Studier viser at dersom læreren har planlagt detaljert og at undervisningen er forberedt slik at en slipper å bruke tid på administrative rutiner i timen, så øker dette elevlæringen (Nordenbo et al., 2008). Det innebærer blant annet en god start av timene, hvor en møter elevene i tide, og med en positiv innstilling. En bør fortelle elevene hva som skal skje i løpet av timen og hvilke mål undervisningsøkta har. Videre i undervisningstimene bør en planlegge for så gode overganger som mulig. Det er gjerne forskjellige aktiviteter som skal skje i løpet av timene, og elevene bør vite hva de skal gjøre når det skjer et skifte, slik at en unngår bråk og uro, og at det tar for mye tid bort i fra læringen. Når læreren avslutter økta kan det være lurt å oppsummere hva de har gjort og lært, og snakke om måloppnåelsen for elevene. Det er også fint å snakke om de neste øktene.

Læreren må alltid ha kontroll i klassen, det er alltid noen elever som kunne tenkt seg å ta over kontrollen. Tydelige regler bidrar til en trygg og forutsigbar skolehverdag for elevene, elever og foresatte får vite hva som forventes av elevene, og de bidrar til den sosiale kompetansen for elevene (Nordahl, 2013, s. 128). Læreren bør formidle tydelige regler for klassen, og deretter gradvis overlate det til elevene å opprettholde dem.

For lærerutdanningen er det viktig å gi studentene kunnskap om klasseledelse, planlegging av undervisning, organisering og vurdering. Studentene må også få muligheter til å få prøve ut og få tilbakemeldinger på disse områdene (Haug, 2011, s. 25). De må vises hvilke utfordringer de kan møte, både gjennom teoretisk kunnskap, men også gjennom refleksjonsarbeid i praksis.

2.2.1.3. Faglig og pedagogisk kompetanse

Den siste kompetansen jeg velger å gå nærmere inn på er faglig og pedagogisk kompetanse. Granlund m.fl (2011) finner i sin kvantitative undersøkelse at selv om både lærere og lærerutdannere ser på faglig kunnskap som viktig for å lykkes som lærer, så vurderer

lærerutdannere dette som noe viktigere. Også lærerne som ble spurt av ekspertgruppa fra «Rapport om lærerrollen» påpekte at god kompetanse i fagene var viktige, og typiske utsagn var «fagkunnskap er en forutsetning», eller «fagkunnskap og kompetanse må ligge i bunn» (Dahl, 2016, s. 178). Nordenbo (2008, s. 71) rapporterer om at et høyt faglig nivå for lærere fører til økt læring for elevene. Dersom læreren gjennom sitt høye faglige kunnskapsnivå får høyere selvtillit vil det kunne føre til at han eller hun føler seg mindre bundet til for eksempel lærebøker, og vil dermed kunne undervise mer variert, som videre vil gi økt læringsutbytte. En lærer med god faglig kompetanse kan også lettere engasjere elevene i undervisningen, samt vurdere deres læring slik at han kan hjelpe de videre på best mulig måte. Læreren må mestre de skolefagene han eller hun underviser i, og være i stand til å legge opp undervisningen ut i fra kompetansemålene elevene skal nå, samt kjente pedagogiske prinsipper (Haug, 2011, s. 26). Sammen med selve fagkunnskapen må lærere også tilegne seg didaktisk kompetanse. Begrepet didaktikk stammer fra det greske *didaskhein* som betyr «å være lærer» og å «oppdra» (Ongstad, 2006, s. 21). Begrepet har utviklet seg videre i ulike varianter, men som lærer tenker man først og fremst på hva man skal undervise i, hvordan undervise og hvorfor. Fagdidaktikken tar for seg de samme spørsmålene samtidig som den også handler om de fagtradisjonene som ligger bak skolefagene (Helstad & Øiestad, 2017, s. 96). Lærere må «oversette» fagene til undervisningen, og vurdere hvordan oppnå best læring for elevene. Didaktikk må ikke sees på som en bestemt måte å undervise, eller bestemte trinn som skal følges, men lærere må reflektere over hvordan forskningsbasert kunnskap, relasjoner, læringsressurser og andre faktorer sammen kan påvirke undervisningen til å bli best mulig.

Dette forutsetter at studentene tilegner seg god faglig tyngde og får kunnskap om hvordan de kan planlegge undervisning for et stort mangfold av elever, og ut ifra den enkeltes elev forutsetninger. Haug (2011) mener at studentene må få god trening i å planlegge og gjennomføre undervisning, samt reflektere over gjennomføringen i etterkant. De må også få innsikt i forskning som sier noe om hva som virker best.

I dette teorikapitlet har jeg gjort rede for den teoretiske innrammingen for oppgaven. Jeg startet med å gjøre rede for profesjonsbegrepet og ga underveis eksempler som viser hvorfor en kaller læreryrket en profesjon. Jeg har beskrevet hvordan sammenhenger i utdanningen påvirker studentenes læringsutbytte, før jeg tok for meg kompetansebegrepet og hvilke kompetanser læreryrket kan kreve. Jeg vil i neste kapittel gjøre rede for metodevalg og forskningsprosessen i denne studien.

3. Metode

Metode betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen et al., 2017, s. 25). Metoden er beskrivelsen av hvordan vi skal gå frem for å finne informasjon om en sosial virkelighet og hvordan denne informasjonen skal analyseres. I dette kapittelet beskriver jeg min valgte metode, brevmetoden, og hvorfor jeg gjorde de valg jeg gjorde. Videre kommer en gjennomgang av hvordan jeg gikk frem i arbeidet med å samle informanter og empirien. Deretter forklarer jeg mitt vitenskapelige ståsted, og en grundigere beskrivelse av hermeneutikken. Hermeneutikken tar jeg også med meg i kapittelet om analysearbeidet. Jeg avslutter metodekapittelet med noen etiske refleksjoner rundt oppgaven.

3.1. Brevmetoden som kvalitativ forskningsmetode

Når en går i gang med et forskningsprosjekt må vi velge om vi vil bruke en kvantitativ metode eller en kvalitativ metode. Vi må velge den metoden for datainnsamling som er mest hensiktsmessig for vårt prosjekt, og dette valget avhenger av flere forhold. For eksempel vil problemstillingen vår og forskningsspørsmålene legge føringer for hvilken metode vi bør velge (Larsen, 2017, s. 26–27). Kvantitative forskningsspørsmål har ofte som mål og gjøre deskriptive, komparative eller relasjonelle undersøkelser (Krumsvik, 2014, s. 107). Krumsvik viser videre til at kvalitative forskningsspørsmål ønsker å gjøre deskriptive, fenomenologiske og etnografiske undersøkelser. Formålet med undersøkelsen vil også legge føringer på valg av metode. Ved kvantitative undersøkelser er gjerne målet statistisk representativitet, det vil si at resultatene med stor sannsynlighet gjelder for hele populasjonen (Larsen, 2017, s. 26). Kvalitative undersøkelser kan sjelden generaliseres statistisk, men de kan ha overførbarhet. Det vil si at en kan overføre resultatene fra undersøkelsen til en annen situasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Larsen viser til at også graden av åpenhet legger føringer for valg av metode (2017, s. 26). Kvantitative metoder gir data som er tellbare, for eksempel ved en spørreundersøkelse med svaralternativer. Kvalitative metoder gir oss innsikt i kvalitet eller spesielle kjennetegn ved ulike fenomener (Johannessen et al., 2017, s. 28). En vanlig kvalitativ metode er intervju. Ofte bruker forskere innslag av begge metodene i forskningen sin, for eksempel ved å stille spørsmål i spørreundersøkelser hvor informanten fritt skal formulere svar. Av og til kombinerer også forskere kvalitativ og kvantitativ metode i forskningen sin, dette omtales ofte som «mixed methods research» (Larsen, 2017, s. 30).

Kvalitativt intervju kan for eksempel brukes som oppfølging av kvantitativ spørreundersøkelse.

I forhold til min problemstilling og forskningsspørsmål så ble valget om kvalitativ metode tatt. I en kvalitativ undersøkelse er målet « å forstå og beskrive hva spesifikke menneskers gjør i sitt hverdagsliv, og hvilken mening disse handlingene har for dem» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Krumsvik viser til fem kjennetegn på kvalitativ forskning fra Merriam:

1. Den har som mål å forstå oppfatninga individ har av si livsverd og sitt tilvære.
2. Forskaren er ofte det primære instrumentet for datainnsamlinga og analysen.
3. den nyttar ofte feltarbeid.
4. den har ei induktiv tilnærming til analysen.
5. Funna er basert på «rike skildringar» (Merriam, sitert i Larsen, 2017 s 19.)

I denne masteroppgaven har jeg valgt å ta i bruk en kvalitativ metode, som er lite forsket på tidligere (Sjøbakken, 2012, s. 131). Jeg kom tilfeldig over en masteroppgave som hadde brukt brevmetoden da jeg gjennomførte et litteratursøk tidlig i prosessen. En av fordelene som førte til at jeg valgte brevmetoden var at metoden ville gi informantene tid til å reflektere over egne tanker og erfaringer før de måtte svare, og det var nettopp disse dypere refleksjonene jeg var ute etter til min masteroppgave. Metoden tilbyr også en større frihet enn mange andre metoder. Samtidig kan metoden gjennomføres uten at forsker og informant må møtes ansikt til ansikt, og siden vi nå har levd med en pandemi som ofte har satt en stopper for sosial interaksjon, ga metoden en mulighet til å slippe å flytte eller avlyse intervjuer, noe som kunne gå ut over tidsplanen min.

Brevmetoden ble introdusert i Skandinavia av Berg (1999). Metoden kan ifølge Berg beskrives som en mellomting mellom intervju og spørreskjema, hvor informantene skriver et brev ut ifra et gitt tema eller spørsmål til forskeren (1999, s. 174). En kan også bruke betegnelser som notat eller logg for eksempel. Ufordringen med metoden er at det finnes lite litteratur om hvordan denne metoden gjennomføres. Berg beskriver metoden gjennom å peke på fordeler og ulemper med den, men definerer ikke brevmetoden, og diskuterer heller ikke teoretiske og metodiske perspektiver. Sjøbakken (2017) stiller seg kritisk til denne mangelen, og forsøker med bakgrunn i egen aksjonsforskning å diskutere de metodologiske kjennetegnene i brevmetoden. Jeg har valgt å beskrive brevmetoden gjennom fordeler og ulemper, slik som Berg (1999), da dette i stor grad speiler grunnen til at jeg valgte denne metoden.

En av brevmetodens fordeler er at informantene får mulighet til å reflektere over sine egne meninger og erfaringer før de skriver de ned, i motsetning til intervjusituasjonen, hvor de svarer med en gang forskeren stiller spørsmålet. På denne måten kan en få tilgang til de dypere refleksjonene informantene har. Brevmetoden åpner også for en større frihet og påvirkningskraft for informantene, da de selv står fritt til å formulere brevet slik de ønsker. Metodens styrke er nettopp at en får innblikk i deltagerens egne subjektive vurderinger, men det kan også sees på som en ulempe at en slik egenrapportering kun bidrar med et individualisert perspektiv (Sjøbakken, 2017, s. 385). Jeg mener allikevel at jeg har tatt høyde for dette ved å ha et antall informanter som alle skriver om samme fenomen, og ut ifra dette kan jeg generere et samlet bilde av fenomenet. En annen fordel er ved analysen av materialet. Da forskeren mottar brevene er datainnsamlingen avsluttet, og analyse kan starte med en gang (Berg, 1999, s. 175). Dersom intervju blir brukt som metode vil forskeren måtte bruke tid på å transkribere intervjuet før han kan gå i gang med analysen. Sjøbakken (2017, s. 385) beskriver tre ledd i analysearbeidet i brevmetoden. Først blir brev materialet sortert ut ifra kategorier som ikke er bestemt på forhånd, men i stedet laget ut ifra brevenes innhold. Dette er fordi brevmetoden gir en så stor frihet for forsker og informanter, slik at i brevene kan det komme frem interessant data som forskeren ikke opprinnelig hadde tenkt å bruke. Neste trinn vil være å lage et antall kategorier, og få oversikt og skape orden i materialet. Til slutt forsøker en å få tak i de generelle mønstrene i et fenomen. Hvordan jeg har analysert mitt datamateriale vil jeg komme tilbake til senere.

For at brevmetoden skal være vellykket er en avhengig av at informantene er engasjerte, og at de innehar en god skrivekompetanse. Sjøbakken stiller spørsmål ved om alt er mulig å skrive ned, og hva av kunnskap som eventuelt kan gå tapt i skriveprosessen (2012, s. 125). I sammenheng med dette viser han til begrepet taus kunnskap som beskrives av Polanyi (2000) som at mennesker innehar mer kunnskap enn vi klarer å formidle. Et eksempel på dette kan være at vi kjenner igjen et ansikt når vi treffer en vi har møtt før, men vi kan ikke alltid si hvordan vi kan kjenne igjen et ansikt. Polanyi (2000, s. 15–33) sier at for å løse dette problemet må vi utfordres til å sette ord på hva vi tenker når vi handler, og på denne måten får vi tilgang til enkeltdelene som blir til en helhet. I et intervju er det mulig å stille oppfølgingsspørsmål, for eksempel for å få tilgang til den tause kunnskapen, men i brevmetoden går denne muligheten tapt. En kan eventuelt planlegge for et oppfølgingsintervju i etterkant av brevene, om en ønsker å få muligheten til å følge opp brevene (Sjøbakken, 2012, s. 129).

Da jeg skulle bruke epost for å kommunisere med informantene måtte jeg søke NSD om godkjenning. Dette gikk greit igjennom og jeg kunne starte jobben med å innhente informanter. Samtidig som jeg startet denne jobben begynte jeg å formulere brev til informantene hvor jeg opplyste om tema, litt om brevmetoden og hva som ble forventet av dem, samt spørsmålene jeg ønsket de skulle svare på (vedlegg 3). Utfordringen var å formulere spørsmålene åpne nok til at informantenes personlighet ville komme frem, og at de fikk mulighet til å påvirke brevene slik de ønsket, men samtidig måtte spørsmålene bidra til at svarene ga meg nok materiale å arbeide med. Jeg hadde en tanke om at det skulle fremstå som en åpen dialog mellom meg som forsker og informantene mine. Dette var en ganske krevende prosess, men etter hvert kom jeg frem til et forslag, som jeg deretter la frem for veileder. Etter litt revidering av formuleringene, gjennomførte jeg en pilot ved å be en lærer jeg kjenner og stoler på å svare på spørsmålene, og komme med ærlige tilbakemeldinger. Dette var til stor hjelp, da hun opplevde spørsmålene som noe innviklet og uklare. Jeg forandret spørsmålene noe, slik at de ville bli enklere å tolke, og etter en ny sjekk med samme læreren, samt veileder, var jeg klar til å sende de ut til informantene mine.

3.2 Informanter og materiale

Videre vil jeg presentere hvordan jeg gikk frem for å innhente informantene, og omfanget av materialet jeg fikk inn. Jeg vil også presentere informantene slik at leseren blir litt kjent med dem før funnene blir beskrevet i et senere kapittel.

Et spørsmål som tidlig i prosessen dukket opp var hvor mange informanter jeg ville trenge. Ifølge Kvale og Brinkmann er det viktigste at antallet informanter er stort nok til at funnene er overførbare (2015, s. 148). Er antallet for lite vil det være vanskelig å teste hypoteser om forskjeller mellom grupper eller å generalisere. Antallet er også avhengig av problemstillingen og om en ønsker å fokusere på bredden eller dybden av materialet. Blir antallet for stort kan det bli vanskelig å gå i dybden i analyseringen av intervjuene. Jeg hadde et ønske om å gå i dybden av materialet og valgte derfor å bruke færre informanter.

For å få tilgang til informanter var min opprinnelig plan å sende ut forespørsel til forskjellige skoler rundt om i landet, men i en samtale med min veileder ble jeg i stedet anbefalt å bruke eget nettverk for å samle informantene. Dette rådet ble gitt på bakgrunn av at det ville bli veldig mange masterstudenter som trengte informanter dette året, og at jeg derfor ville få problemer med å nå igjennom. Jeg valgte derfor å sende e-post til mine tidligere

praksislærere med spørsmål om de visste om noen ved deres skole som kunne passe kriteriene mine. Jeg spurte også noen ved den skolen jeg hadde en vikarstilling. Kriteriene jeg satte var at de skulle ha allmennlærerutdanning, og at de skulle ha jobbet som lærere i 3-8 år. Selv om det er mange veier frem mot læreryrket, ønsket jeg med dette forskningsprosjektet å ha fokus på allmennlærerutdanningen eller grunnskolelærerutdanning som det nå heter. Etter å ha mottatt brevene oppdaget jeg at en av informantene ikke hadde gått allmennlærerstudiet, men i stedet hadde en bachelor i pedagogikk med etterutdanning i fag. Jeg valgte allikevel å inkludere denne informanten i oppgaven min, dette vil jeg komme tilbake til senere. Jeg ønsket at de skulle ha minst tre år med erfaring for å ha noe å reflektere over, men jeg satte samtidig en grense på 8 år, da en etter så mange år kan ha glemt en del detaljer fra studiet. Etter denne runden fikk jeg fem informanter som var villig til å svare på spørsmålene mine, hvor tre var lærere jeg spurte selv, og to var lærere som mine tidligere praksislærere spurte. Disse fem fordelte seg på tre forskjellige barneskoler på Østlandet. Da informantene var i boks sendte jeg rett før jul ut epost med informasjonsskriv med samtykkeskjema, og et eget informasjonsskriv med nærmere beskrivelse av temaet, brevmetoden og spørsmålene jeg ønsket de skulle svare ut ifra. Jeg skrev at de kunne formulere brevet som de selv ønsket, så lenge de tok utgangspunkt i spørsmålene mine, og at jeg ønsket at de skrev et par A4-sider. Svarfristen satte jeg til 1. februar, slik at de fikk en måneds tid på seg etter juleferien. Jeg fulgte opp med en vennlig påminnelse i midten av januar. Da svarene etter hvert kom, oppdaget jeg at den ene informanten ikke hadde gått en full lærerutdanning, men i stedet bachelor i pedagogikk, med tilleggsutdanning i norsk og engelsk. Jeg vurderte lenge å utelate denne besvarelsen, da jeg hadde en plan om å kun se på relevansen mellom yrket og en full lærerutdanning, men valgte til slutt å allikevel inkludere den da jeg så at hun pekte på mye av det samme som de andre, og på den måten virket ikke utdanningen hennes så forskjellig fra de andres. Mens jeg vurderte om jeg skulle utelate denne informanten valgte jeg å skaffe et par informanter ekstra, fordi jeg syntes det kunne bli for få med fire. Derfor spurte jeg i en relevant gruppe på sosiale medier om noen kunne tenke seg å stille opp. Der fikk jeg flere positive svar, og endte opp med å ta med de tre første som svarte. Disse fikk to uker ekstra på å svare. To av svarene kom inn, mens den tredje måtte trekke seg på grunn av sykdom og et stort arbeidspress på grunn av Covid-19. Til slutt endte jeg opp med sju informanter. Jeg vil nå fortelle kort om informantene, deres bakgrunn, og hvordan brevet deres var utformet. Lærerne beskrives med fiktive navn og jeg sier ikke noe om hvor de har tatt utdanningen for å sikre informantene anonymitet. De fiktive navnene bidrar til at en allikevel kan oppleve

nærhet til materiale. Videre følger en tabell som viser fiktive navn, alder, oversikt over utdanning og erfaring, samt når de fikk tilsendt spørsmålene og når de responderte.

| Deltager | Utdanning | Arbeidserfaring | Fikk spm. | Svar mottatt | Brevets utforming |
|----------------|---|--|-----------|--------------|--|
| Anne, 32 år | Utdannet 2015. Videreutdanning i idrett og matematikk. | Kontaktlærer i sju år. Underviser på 5.-7. trinn. Erfaring med norsk på ungdomstrinnet. Hatt en del ansvar for IKT, lese- og skriveplanarbeid og sensorarbeid. | 26/01-22 | 03/02-22 | Ca. tre sider, delt opp ut ifra spørsmålene. Har ikke svart eksplisitt på det 2. og 6. spørsmålet. Kan allikevel lese svar på de ut ifra resten av brevet. |
| Beate, 27 år | Utdannet 2019, med bl.a. 60 studiepoeng i norsk og spesial-pedagogikk. | Erfaring som barneveileder. Fem år som kontaktlærer, 1.-3. trinn og 7. trinn. | 21/12-21 | 20/01-22 | Brevet er på to sider, og delt opp som punkter under spørsmålene. |
| Celine, 29 år | Utdannet 2017. Har et bredt repertoar av fag: norsk, engelsk, matematikk, KRLE, spesial-pedagogikk og mat og helse. | Har 4 års erfaring som lærer, mest fra 2.-4. trinn og 6. trinn. | 21/12-21 | 18/01-22 | Brevet er på to sider, oppdelt ut ifra spørsmålene. Ikke svart eksplisitt på spørsmål 6, kan allikevel lese svaret ut ifra resten av brevet. |
| Dina, 24 år | Utdannet 2018. Har tilpasset opplæring som valgfag. | Jobbet i barneskolen under utdanning. Fulgt samme klasse fra 2.-4. trinn etter utdanning. | 21/12-21 | 29/01-22 | Brevet er på tre sider, delt opp ut ifra spørsmålene. |
| Eva, 31 år | Startet med et årstudium før utdanningen. Utdannet 2017. | Vært kontaktlærer for 1. trinn, 5. trinn og 6. trinn. | 26/01-22 | 26/01-22 | Et fyldig brev som skildrer læreryrket. Svarer ikke på spørsmålene, kan allikevel tolke hva hun mener ut ifra brevet. |
| Felicia, 27 år | En bachelor i pedagogikk med tilleggs-utdanning i norsk og engelsk. Ferdig i 2018. | Jobbet på 1.-4. trinn i fire år, først 2 år som timelærer, og snart to år som kontaktlærer. | 21/12-22 | 26/01-22 | Brev er på ca. to sider. Det er delt opp med å svare på hvert enkelt spørsmål. |
| Gro, 29 år | Utdannet 2017. Tatt utdanningen ved to forskjellige skoler. Matematikk, KRLE, naturfag og mat og helse. Årsstudium i sosial-pedagogikk. | Kontaktlærer på 1.-3. trinn i fem år. Erfaring som tillitsvalgt- | 21/12-21 | 31/01-22 | Brevet er på to sider, og er formulert ved å svare på hvert spørsmål. |

3.3 Vitenskapelig ståsted

Kirsten Ringdal definerer vitenskap som systematiske studier av fysiske eller sosiale fenomener, og vitenskapsteori er refleksjon over vitenskapelig aktivitet (2018, s. 37). De forskjellige retningene innenfor vitenskapsteorien gir alle ulike svar på grunnleggende vitenskapsteoretiske spørsmål, som hvordan en ser virkeligheten, eller hva er en vitenskapelig forklaring.

All vitenskapelig tenkning starter med observasjoner, som videre fører til spørsmål. Jeg, som forsker, har gjennom praksis observert at mange lærere opplever utdanningen som lite relevant, og på grunn av disse observasjonene ønsket jeg å finne ut hvorfor dette skjer. Disse spekulasjonene førte videre til hypoteser eller antagelser, som ifølge Postholm og Jacobsen er et uttrykk for hva forskeren tror forskningen vil vise (2018, s. 102). Videre vil en undersøke om antagelsene stemmer ved å samle inn empiri. I en pragmatisk tilnærming snakker man om hvor åpen eller lukket datainnsamlingen er (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Legger forskeren sterke føringer på hvilket datamateriale som samles inn vil det si at datainnsamlingen er lukket. I og med at jeg valgte brevmetoden visste jeg ikke nøyaktig hvilke data som ville komme inn fra informantene før jeg fikk de. De fikk muligheten til å forme brevene sine slik de selv ønsket, men jeg la allikevel noen føringer i form av 6 spørsmål jeg ønsket de skulle basere brevet på. På denne måten hadde jeg en noe mer åpen tilnærming, og jeg ønsket å være mottakelig for eventuell ny informasjon fra informantene som kunne være interessant å inkludere i min masteroppgave.

3.3.1. En hermeneutisk tilnærming

Fortolkning er noe vi oftest gjør hele tiden, vi skaper mening ut fra blant annet sosiale aktiviteter, kunstverk og tekster. Men noen ganger kan det kreve større anstrengelser og spesielle metodiske tilnærminger for at en mening skal komme klart frem. Forsøk på å forklare hva forståelse og tolkning er, og hvilke metoder en kan dra nytte av for å skape mening kalles *hermeneutikk* (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). Etymologisk kommer ordet hermeneutikk fra det greske ordet hermeneuein (Lægreid & Skorgen, 2006, s. 9). Ordet knyttes til begrepene å uttrykke, å tolke og forstå, og å oversette. Hermeneutikken hadde sitt utspring i fortolkning av Bibelen og klassiske tekster i renessansen. Målet var å få en dypere

forståelse av historiske og hellige tekster. Fra den tidlige hermeneutikken var synet på tekst kun skriftlige tekster. Dette ble senere utvidet til å også å kunne studere sosialt liv som en tekst (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 253). I dag kan for eksempel en observert undervisningstime eller elevtekst tolkes gjennom et hermeneutisk syn.

Moderne hermeneutikk knyttes til metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener, samt beskrivelser av vilkår for at forståelse av mening skal være mulig (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). De mest sentrale filosofene innen hermeneutikken er blant annet Schleiermacher og Dilthey, som regnes som den moderne hermeneutikkens «fedre». Senere er det Ricoeur, Taylor og Gadamer som er de mest sentrale teoretikerne innen hermeneutikken. Sistnevntes begrep «forforståelse» er viktig for denne oppgaven, og jeg vil nå gå nærmere inn på dette.

Selv om jeg som forsker ville etterstrebe og gå inn i denne masteroppgaven med et åpent sinn, ville naturligvis arbeidet preges av min erfaring som lærer og student. Forforståelse er en nødvendig forutsetning for forståelse og danning (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Gadamer mente at det var umulig å komme utenom våre fordommer eller før-forståelse når vi skal tolke en tekst. Vår forståelse av verden er det han kalte vår horisont, og det er det vi har mulighet til å se. Når vi møter en ny eller fremmed tekst som har en annen kulturell eller historisk kontekst, så vil det by på utfordringer å forstå denne teksten. Gadamer mente at vi måtte bruke vår egen forforståelse i tolkningen av tekster eller møter med andre mennesker, men vi må være bevisste vår egen horisont i disse møtene (2010, s. 302–308). I en persons forforståelse kan det ligge mange forskjellige komponenter (Gilje & Grimen, 1993, s. 148–151). Et av disse komponentene er språk og begreper. Forskjellige personer mestrer forskjellige språk, og forskjellige språk inneholder forskjellige begreper. Disse språkene og begrepene påvirker personenes mulighet til å forstå en mening. Språk vil derfor føre til at forskjellige personer skaper ulike meninger, selv om de ser på det samme. Et eksempel er forskjellen mellom norsk og swahili da det gjelder tid. I Norge bruker vi uret da vi snakker om, og regner tiden, mens på swahili bruker de ikke uret, og regner tiden etter sola. De som bruker språket swahili vil derfor ikke ha de samme begrepene som de som snakker norsk, og de vil derfor ikke oppfatte eller tolke på samme måte. En persons trosoppfatninger og forestillinger er en annen komponent som inngår i en persons førforståelse. Det kan være forestillinger om samfunnet, naturen og oppfatninger om seg selv. Slike forestillinger påvirker hvordan en person kan akseptere argumenter for og imot standpunkter. For eksempel vil en person som tror på astrologi eller magi oppleve verden på en annen måte enn den som kun

tror på det man kan observere. En tredje komponent er en persons personlige erfaringer. Mennesker tolker verden i lys av egne erfaringer, og disse erfaringer variere fra person til person, ut ifra hvilket miljø de har vokst opp i. Gilje og Grimen påpeker en spesielt viktig undergruppe av personlige erfaringer, de erfaringer en person har med andre persons handlemåte (1993, s. 150). Dette er erfaringer som vil kunne påvirke hvordan personer vil omgå andre mennesker. Dersom en for eksempel har vokst opp i et miljø hvor det har foregått mye korrupsjon, kan det føre til at denne personen får problemer med å stole på mennesker, og være mistenksom og forsiktig ovenfor nye bekjentskaper. Disse tre komponentene, og flere til, tar vi med oss inn i vår forforståelse, og det vil jeg som forsker også gjøre. For å unngå å la oppgaven bli for mye farget av min egen forutinntatthet innen temaet så skrev jeg tidlig i prosessen ned mine tanker og erfaringer omkring temaet. Jeg sitter nå på over 4 år med erfaring fra lærerutdanningen og noe erfaring som lærer. Det er disse erfaringene som førte til valg av tema for min masteroppgave, men jeg må allikevel stille med et åpent sinn som forsker. Samtidig er min forforståelse, med blant annet mine personlige erfaringer fra skolesystemet, med på å skape mening ut av tekstene jeg leser. Når jeg leser gjennom datamaterialet jeg får fra informantene mine er jeg bevisst på min egen forforståelse, og jeg er åpen for at jeg må sette den på spill for å komme videre. Gilje og Grimen peker på at en persons forforståelse er reviderbar, at den kan forandres i møte med verden og nye erfaringer (1993, s. 151). Hadde ikke vår forforståelse kunne forandres hadde ikke mennesker kunne møtes i en gjensidig forståelse, og alle mennesker hadde måtte levd innelukket i sin egen verden.

Sentralt i hermeneutikken står den hermeneutiske sirkelen. Den peker på hvordan det vi skal fortolke, forforståelsen og konteksten det må fortolkes i henger sammen (Gilje & Grimen, 1993, s. 153–155). Hovedpoenget i den hermeneutiske sirkelen er en stadig veksel mellom deler og helhet når man skal fortolke teksten. Teksten kan tolkes ved å lese avsnitt eller deler av en bok og tolke den i lys av hele boken. I dette forskningsprosjektet vil jeg i lys av dette kunne tolke brevene som deler av helheten, men også mindre avsnitt i brevene som deler av en helhet. Samtidig må man også tolke teksten i lys av den større samfunnsmessige eller historiske sammenhengen den står i. Konteksten som disse brevene er skrevet i, en lærerhverdag i 2022, må tas i betraktning da jeg tolker brevene. Dette vil jeg komme tilbake til. Det siste punktet, sammenhengen mellom forskeren og teksten, peker på at forskeren har med seg noe, en forforståelse, til teksten, som man legger til teksten for å forstå den. Min forforståelse er blant annet de erfaringer jeg har som student og lærer. Målet med tolkning i

lys av den hermeneutiske sirkelen er en horisontsammensmelting gjennom en prosess som veksler mellom deler og helhet.

Jeg gikk inn i denne masteroppgaven med en pragmatisk tilnærming, som baserer seg på abduksjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). En pendling mellom en forskers perspektiv, teorier, samt datamateriale fra deltageres perspektiver blir av Postholm og Jacobsen kalt en abduktiv tilnærming (2018, s. 102). En abduktiv tilnærming springer ut fra induksjon og deduksjon (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 55–56). Gjennom en induktiv tilnærming tar man utgangspunkt i empirien, mens i en deduktiv tilnærming tar man utgangspunkt i teorien. I en abduktiv tilnærming er teori og empiri sidestilt, hvor man beveger seg frem og tilbake og justerer sin forståelse kontinuerlig.

3.4. Analysestrategi

Jeg har i forrige del beskrevet mitt vitenskapsteoretiske ståsted, og det er hermeneutikkens inkludering av forskerens forforståelse og den samfunnsmessige konteksten, samt den pragmatiske tilnærmingen jeg har tatt med meg inn i analysearbeidet. Det har vært viktig for meg å ikke måtte utelate den erfaringen jeg allerede har fått innenfor lærerutdanningen og læreryrket, men i stedet hele tiden jobbe med egne tanker om å være bevisst min horisont, og heller være åpen for å måtte revidere min forståelse. I hermeneutikken er det en sentral ide at vi alltid har med oss visse forutsetninger når vi møter verden (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Dersom en tekst fremstår for uforståelig for oss, gjør den det i lys av våre forutsetninger, eller forforståelse. Denne forforståelsen er nødvendig for at vi skal oppnå forståelse, og i tråd med dette ser jeg at mine tidligere erfaringer innen lærerutdanningen og læreryrket bidrar til forståelse av brevene fra informantene. Sentralt i en hermeneutisk analyse står også den hermeneutiske sirkelen. Hermeneutikkens utspring i tolkningen av Bibelen viser i lys av den hermeneutiske sirkelen, at en bibeltekst bare kan forstås i sammenheng med hele Bibelen (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 193). Den hermeneutiske regelen, som sier at man må forstå helheten ut fra delene og delene ut i fra helheten stammer fra antikkens retorikk (Gadamer, 2010, s. 329). I mitt arbeid med dataene vil det si at i tråd med den hermeneutiske sirkelen har jeg tolket meningen ut ifra deler av brevene, opp mot hele brev, men også opp mot alle brevene samlet. Jeg tolket også meningen i lys av min forforståelse, den konteksten brevene er skrevet i, og den konteksten jeg leser de i. Brevene er skrevet av lærere i en lærerhverdag vinteren 2022, som fortsatt er noe preget av pandemien vi har levd med i to år. Lærerne kan

være stresset og slitne av for mye arbeidsbyrde, og dette kan påvirke skrivingen deres. Konteksten er også at de skriver for å bidra i et masterprosjekt, som de kan være både engasjerte og mindre engasjerte i. Jeg leser brevene i lys av min kontekst, som er vinter og vår 2022, en engasjert masterstudent, med litt for mye å gjøre i hverdagen med jobb, barn og studier. Konteksten kan i mindre eller større grad påvirke tolkningen.

Mine tidligere erfaringer og kunnskap har vært til hjelp da jeg leste brevene, da jeg lettere kunne sette meg inn i informantenes beskrevne hverdag som lærere. Jeg hadde på forhånd gjort meg opp noen tanker om hvordan jeg kunne sortere og analysere empirien, men da jeg mottok dataene og fikk lest igjennom brevene, ble disse planene revidert. Denne revideringen kan sies å være i tråd med den abduktive tilnærmingen, som veksler mellom å ta hensyn til teori, empiri, og også forskerens perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102).

Ettersom jeg mottok brevene leste jeg rask igjennom dem, rett og slett for jeg var både nysgjerrig og spent på omfanget på brevene, og hvordan informantene hadde formulert de. Deretter la jeg de bort frem til jeg hadde fått alle. Imens fortsatte jeg å skrive på teorikapittelet. Da jeg hadde fått alle brevene leste jeg igjennom alle brevene på nytt tre ganger. Deretter startet jeg å merke viktige punkter i forskjellige farger i henhold til forskningsspørsmålene mine. Etter å ha arbeidet med brevene på denne måten en stund, så jeg at dataene også kunne sorteres gjennom å bruke teorien jeg hadde samlet til å lage nye kategorier. Jeg delte det grovt opp i 3 kategorier; funn i lys av profesjonsutdanning, funn i lys av koherens, og funn i lys av kompetansebegrepet. Derfor fant jeg frem nye farger i merketusjene mine, og markerte det som passet til den forskjellige teorien. Underveis noterte jeg meg også hvilken annen teori som kunne være relevant å ta med i teorikapittelet. Da jeg sa meg fornøyd med denne prosessen startet jeg å skrive ned funnene mine i det som til slutt ble kapittel 4.

3.5. Ethiske refleksjoner

Postholm og Jacobsen viser tre grunnleggende krav som er utgangspunktet for forskningsetikken i Norge i dag; informert samtykke, krav til privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt. (2018, s. 247–252). Disse er knyttet til forholdet mellom forsker og forskningsdeltagere. Jeg vil videre gå nærmere inn på hver av disse.

3.5.1. Informert samtykke

Dette begrepet forutsetter at forskningsdeltagerne deltar frivillig og er klar over hvilke eventuelle farer og gevinster som er forbundet med deltagelsen (2018, s. 247–249). For å kunne gi sitt samtykke må deltageren være i stand til å selv bestemme om han eller hun vil delta i forskningen. De må være kompetente og inneha evnen til å vurdere for og imot. For å kunne gjøre denne vurderingen er det viktig at de får full informasjon om undersøkelsens hensikt, hvordan data skal brukes, og hvilke ulemper det kan medføre. Forskeren må gi de tilstrekkelig med informasjon, men samtidig vil det ikke gagne noen å få enorme mengder informasjon som sannsynlig vil føre til at de ikke husker det viktigste. En må også forsikre seg om at de har forstått informasjonen de har fått for å oppfylle kravet om informert samtykke. Frivillighet innebærer at det ikke utøves noe som helst press fra noen andre. For dette forskningsprosjektet innbar dette kravet at jeg sammen med et informasjonsbrev hvor jeg informerte om blant annet hensikten med undersøkelsen, også la ved et samtykkeskjema som deltagerne måtte underskrive og sende tilbake til meg (Vedlegg 2).

I noen tilfeller vil forskningsdeltagerne være barn eller andre ikke-kompetente deltager. Og da må man basere seg på at andre tar avgjørelsen for dem. I disse tilfellene bør det overveies grundig om undersøkelsene er direkte nyttig for de som blir undersøkt eller at det ikke er fare for noen negative konsekvenser før man velger å gjennomføre forskningsprosjektet. I mitt prosjekt er ikke dette tilfelle da jeg kun har kompetente voksne deltagere.

3.5.2. Krav til privatliv

I planleggingen av mitt forskningsprosjekt måtte jeg tenke grundig igjennom hvilke informasjon som skulle samles inn og hvor følsom denne var. Postholm og Jacobsen understreker at det som er følsomt for en person er kanskje ikke det for en annen (2018, s. 249–251). Jo mer følsom informasjonen er jo sterkere tiltak bør en sette i verk for å beskytte privatlivet til deltagerne. For min del ble det viktig å sikre at svarene til deltagerne ikke kunne spores tilbake til hver enkelt sin arbeidsplass og utdanningsinstitusjon. Målet mitt var ikke å henge ut enkelte lærerutdanningssteder, men heller å sette et søkelys på den generelle utformingen av utdanningen. Jeg ba derfor ikke deltagerne om informasjon om arbeidsplass eller utdanningssted, kun når de tok utdanningen og hvilken arbeidserfaring de hadde

opparbeidet seg. Jeg understrekte også at anonymiteten ville sikres. Da jeg valgte å bruke epost som kommunikasjonsmiddel, som kan spores, måtte jeg søke NSD om godkjenning, og fikk raskt tilbake en godkjenning (Vedlegg 1). Da jeg mottok epostene på min høgskolekonto, kopierte jeg brevene og lagret de via høgskolens datalagringsressurser. Deretter lagde jeg en liste over informantene og epostadresser som jeg låste inn i egen safe, før jeg slettet epostene fra min epostkonto. Da prosjektet er avsluttet vil all kommunikasjon og personlige opplysninger bli slettet. Jeg valgte å gi deltakerne pseudonymer i teksten, ved å bruke alfabetet og gi de nye navn på A-G.

3.5.3. Krav til riktig presentasjon av data

Det siste kravet som Postholm og Jacobsen tar for seg er kravet til riktig presentasjon av data (2018, s. 251–252). Forskeren må gjennom hele teksten være bevisst på å fjerne alt som kan sette forskningsdeltagerne i dårlig lys, eller skade dem. Forskeren har et overordnet ansvar for forskningsdeltagerne som skal gå foran undersøkelsen. Jeg må være bevisst mitt ansvar for å gjengi resultater så fullstendig og riktig som mulig. Spesielt er det viktig å passe på at sitater ikke blir tatt ut av sammenheng og tilegnes en ny mening. Jeg vil heller ikke forfalske data eller resultater, eller utelate noe som kan bidra til min konklusjon den ene eller andre veien. Postholm og Jacobsen skriver at man alltid bør etterstrebe å gjengi resultater i sin fullstendige sammenheng, selv om det er noe en aldri kan klare å oppnå til det fulle.

3.6. Oppgavens kvalitet, validitet og reliabilitet

Når en skal reflektere over forskningens kvalitet må en se på hvordan kunnskapen er produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219–221). Det er derfor viktig at forskeren beskriver hvordan forskningen har blitt gjort, og synliggjør både fordeler og ulemper ved valg av for eksempel metode og utvalg. Forskeren må også etterstrebe å være så objektiv som mulig, selv om det ifølge Heshusius ikke vil være mulig å være totalt objektiv (1994, s. 15–22). Som nevnt i tidligere kapittel ble det viktig for meg å bli klar over egne erfaringer og holdninger til temaet slik at det ville bli lettere å være åpen for nye funn. Forskeren må stille seg spørsmålet: «Hva betyr det jeg har funnet, egentlig?» Tolkningen av funnene vil finne sted i møte mellom teori og empiri, i møte mellom forskere, i møte mellom forskeren og

forskningsdeltagerne og mellom forskeren og mottakere av forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Forskeren kan også stille seg selv spørsmålene: «Hvordan står mine funn i forhold til andre som har forsket på det samme eller lignende tema?» og «Hvordan kan jeg som forsker ha påvirket data og funn?» Ved hjelp av disse spørsmålene kan forskeren stille seg kritisk til hvordan eget undersøkelsesopplegg og datainnsamling kan ha påvirket resultatene. Postholm og Jacobsen påpeker også på at kvaliteten på forskningen er avhengig av at funnene settes i en teoretisk kontekst, at en klarer å forankre egen forskning i andres tidlige forskning (2018, s. 221).

Begrepet reliabilitet handler om hvor pålitelig forskningen er. I kvalitativ forskning er det vanskelig å måle reliabiliteten, men forskeren kan gjennom å gi leseren en grundig beskrivelse av fremgangsmåten styrke påliteligheten (Johannessen et al., 2017, s. 231–232). Begrepet intern validitet brukes i kvantitative undersøkelser når de diskuterer om det er sammenheng mellom det fenomenet som undersøkes og de dataene som samles inn (2017, s. 232). I kvalitative undersøkelser brukes begrepet når en snakker om hvorvidt forskerens fremgangsmåter og funn reflekterer hensikten med forskningen, og om den representerer virkeligheten. Måter en kan styrke validiteten er å bruke nok tid i en observasjon, bruke ulike metoder under feltarbeidet, for eksempel observasjon og intervju, eller å tilbakeføre resultatene til informantene for å få bekreftet at det stemmer. Ekstern validitet, eller overførbarhet i kvalitative undersøkelser handler om at man kan overføre kunnskapen fra forskningen til andre situasjoner eller fenomener (2017, s. 233).

Tidligere har jeg gjort rede for brevmetodens fordeler og ulemper, hvor særlig informantenes skrivekompetanse er en mulighet til å svekke oppgavens kvalitet, validitet og reliabilitet. Men ut ifra informantenes utdanning er det lett å trekke en slutning om at de innehar en relativt god skrivekompetanse. Deres engasjement er også noe som kan påvirke oppgaven i positiv eller negativ retning. Jeg startet med å ha 5 informanter, men økte til 7, noe som styrker forskningens kvalitet og reliabilitet. Hadde jeg i stedet for brevmetoden valgt intervju som metode hadde jeg fått mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål som hadde vært en fordel, men med brevmetoden fikk informantene i stedet tid til å reflektere over svarene. Jeg kunne også ha kombinert brevmetoden med oppfølgingsintervju, men på grunn av tiden en har til å skrive masteroppgave ble dette vanskelig.

Jeg har gjennom en grundig og åpen beskrivelse av min fremgangsmåte da det gjelder metode, kontakt med informantene og analyse forsøkt å styrke oppgavens reliabilitet. Mine egne erfaringer og holdninger bidro til valg av tema til masteroppgaven, men jeg har hele

tiden vært bevisst på å unngå at mine holdninger skulle farge oppgaven videre, selv om det er umulig å unngå dette helt.

I dette kapitlet har jeg tatt for meg den metodiske tilnærmingen og presentert prosessen med å innhente informanter. Jeg har vist hvordan jeg gikk frem i analysen, og gjort greie for de etiske refleksjoner som var nødvendig for studien. I neste del av masteroppgaven skal jeg ta for meg analyse og drøfting.

4. Analyse

I dette kapitlet analyserer jeg brevene jeg har fått fra de sju informantene. Først tar jeg for meg lærernes refleksjoner rundt hvilke kompetanser de trenger i arbeidet sitt. Så ser jeg på hvilke sammenhenger de opplever mellom utdanningen og yrket. Deretter tar jeg for meg hvordan lærerne reflekterer over hva de har tatt med seg fra utdanningen over til yrket. Til slutt vil jeg sammenfatte de mest sentrale funnene. Funnene vil jeg ta med meg videre til diskusjonskapitlet.

4.1. Læreres refleksjoner rundt lærerkompetanser

Anne ble ferdig med lærerutdanningen i 2015, og hun fremhever relasjonskompetansen som noe av det aller viktigste i jobben sin. Hun husker godt en lærer som sa «at det å lytte til det elevene sier er noe av det vi alltid bør være bevisste på». Dette har hun tatt med seg, og har et mål om at alle elever skal oppfatte henne som en lærer som lytter og bryr seg. Hun er ikke alene om å skrive om relasjoner, flere av de andre beskriver viktigheten av god relasjonskompetanse i brevene sine. Eva skriver om hvordan en god relasjon er nøkkelen til mye av lærerrollen.

«Det jeg har lært meg er dette: Relasjon, relasjon, relasjon. Og der mener jeg nøkkelen til mye ligger. Har du relasjonen så tåler de en, to, ti dårlige timer. Har du en dårlig relasjon, men en VANVITTIG bra planlegging så kommer du ingen vei».

Hun fremhever flere steder i brevet sitt viktigheten av god relasjonskompetanse.

«... men aller mest har jeg fått bruk for mine medmenneskelige evner til å lytte, være der og bare forstå elevene mine. Jeg bruker derfor mye tid på at de skal forstå meg og jeg dem. Det gagnar meg alltid når jeg legger tid til det først».

Gro opplever at som lærer på 1. trinn er relasjonsbygging og det sosiale veldig viktig, den voksne må være en trygg havn for elevene. Hun opplevde pedagogikken fra høyskolen som veldig nyttig, da det å være en trygg, varm og tydelig klasseleder ofte var en del av pensum. Beate, Gro, Felicia, Celine, Dina og Eva forteller også hvor viktig det er å hele tiden tenke relasjoner også med hjemmene. Eva skriver: «Jeg har lært meg at har jeg foreldrene på min

side, så har jeg elevene mye lettere med meg. Det er så enkelt som at den energien en får hjemmefra plantes videre på skolen». Dina mener at dersom elevene hennes ser at hun har en dialog med hjemmet så styrker det motivasjonen deres for å «gjøre jobben sin på skolen, både faglig og sosialt». Som lærer må en, som Eva påpeker, også samarbeide med lærere, ledelse, PPT og andre instanser, så relasjonskompetansen er også viktig på denne måten. Beate som også har erfaring som barneveileder, støtter dette da hun skriver at hun har fått en del bruk for relasjonsarbeid: «Ved bare å ha dette i bakhodet om hvor viktig det er når man jobber med klasseledelse, elever, foreldre, team, ledelsen eller andre».

Anne skriver om en praksisperiode hvor praksislæreren valgte å gå litt bort i fra det høyskolen fokuserte på, og i stedet viste studentene stort og smått av sin egen arbeidshverdag. Blant annet fikk de innblikk i oppfølging og skriving av IOP, møter med foresatte, mailbesvarelser, teamsamarbeid, strukturering av eget arbeid, og lignende. Anne opplevde dette som en av de mest krevende praksisperiodene, men den ga henne et bedre bilde av læreryrket, og hun var mer forberedt på yrket. Beate beskriver også klasseledelse, planlegging, samarbeid og lignende som viktige deler av yrket høyskolen bør ta for seg, da dette er noe hun selv har hatt mye brukt for. Gro savnet «kunnskap om de helt praktiske tingene som foreldremøter, utviklingssamtaler og samarbeid med instanser (ikke bare lese om de i en bok)».

I norskfaget savnet Anne mere fokus på den store variasjonen av elever og utfordringer en møter i yrket, og hvordan en kan legge opp undervisningen for å møte disse. I pedagogikkfaget synes hun at de burde fokusert mer på å bli kjent med hvilke utfordringer som kunne møte dem i jobb relatert til atferd. Dina skriver også mye om de forskjellige elevene en møter i skolen i dag, og at en lærer må kunne vite hvordan en bør legge opp undervisningen for å oppnå best læring for hver enkelt elev. Beate peker på at man alltid må tenke tilpasset opplæring, og skriver at det burde være mer konkret fra høyskolen. Det samme kan sies om spesialpedagogikk, som hun selv tok som valgfag, det burde være obligatorisk i pedagogikkfaget for alle. Eva, med erfaring fra flere trinn, beskriver en sammensatt lærerrolle hvor man må ha kunnskap om IOP, kartlegging, kunne skrive henvisninger, og svare på spørsmål fra andre instanser for eksempel angående barns motorikk. Dina er opptatt av at lærere må kunne avdekke overgrep, misbruk av barn og lignende, og at lærerutdanningen må bidra med kompetanse innen dette:

«Selv om det er opp til skoleleder å melde ifra bekymringsmeldinger, observasjoner ol. mener jeg at det er viktig at lærerne har innsikt og kunnskap om når, hvordan og hvor man skal ta kontakt med barnevern, ppt, bup, osv.»

Celine har et bredt repertoar av fag fra utdanningen, men hun opplevde manglende undervisning i didaktikk på høyskolen, og peker på at hun skulle ønske de fikk mer undervisning som gikk på hvordan de skulle lære elevene grunnleggende matematikk, og om grunnleggende leseopplæring i norsk. Det samme gjelder Beate og Dina, hvor sistnevnte skriver:

«Det er totalt likegyldig om jeg er god på funksjoner eller ikke-uniforme sannsynlighetsmodeller når jeg står med en fjerdeklassing som har vanskeligheter med å finne en annen strategi enn å bruke tellebrikker når hen skal lese 248:8.»

Hun opplevde at i norsk og matte manglet det totalt metoder på hvordan knytte fagstoffet mot eget fremtidig klasserom. Gro skriver at hun synes at de skulle brukt mer tid på å rette fagene inn mot grunnskolen, og lære mer didaktikk. Selv om Felicia savnet undervisning som var mer rettet mot aldersgruppene hun kom til å arbeide med, så fikk hun gjennom tilleggsutdanningen sin i norsk og engelsk bedre fagkompetanse. Hun har blitt mer «bevisst på hvor mye elevene skal kunne på de kommende alderstrinnene på ungdomsskole og videregående». Også Gro opplevde at en del av fagstoffet de gikk gjennom på høyskolen bidro til en bedre forståelse for fagene når hun skal gå i dybden.

Beate er den eneste informanten som skriver om digital kompetanse. Hun skriver at høyskolen bør bruke og gi studenter opplæring i programmer som er vanlig å bruke i skolen, slik som for eksempel bookcreator og keynote.

Anne har erfaring fra flere andre oppgaver i skolen utenom undervisning, og mener at en utviklingskompetanse er viktig i læreryrket. I utdanningen jobbet hun mye «forskende», blant annet gjennom masterskrivingen, og dette har påvirket henne videre ved å være positiv til utvikling av egne ferdigheter og kompetanse, samt skoleutvikling:

«Dette har jeg med meg i min arbeidshverdag når det gjelder skoleutvikling; der man kanskje er en som er noe mer søkende og gjerne ønsker mer utviklingsarbeid for å forandre/ utvikle noe. Samt utvikling av egne ferdigheter/kompetanse, utvikling av kompetanse både gjennom videreutdanning

og kurs til ulike temaer, utvikling av ulike utfordringer vi opplever i hverdagen og lignende».

Utviklingskompetanse blir gjerne nevnt sammen med endringskompetanse. Eva beskriver en s nn endringskompetanse som viktig: «Om jeg planlegger en time så nøyaktig jeg klarer- så går aldri timen på den måten jeg planlegger allikevel. Derfor har jeg lært meg å ta ting litt mer på sparket». Hun presiserer at evnen til å planlegge er viktig allikevel, da lærere planlegger fra de setter seg i stolen på kontoret og helt til timen begynner. Både bevisst og ubevisst. Hun beskriver en lærerhverdag hvor en må stole på seg selv og egen dømmekraft.

I denne delen har jeg sett på lærernes refleksjoner omkring hvilke kompetanser de trenger i yrket. Lærerne i studien er alle enige om at relasjonskompetanse er nøkkelen til lærerarbeidet. Relasjonskompetanse har flere av de opplevd at høgskolen har hatt fokus på i pedagogikkfaget. De skriver også om viktigheten av god klasseledelse, og utfordringer med å legge til rette for et stort mangfold av elever. De etterlyser mer fokus på fagdidaktikk og på hvordan de kan tilpasse undervisningen i utdanningen.

4.2. Læreres opplevelser av sammenhenger i utdanningen og yrket

Anne, som var ferdig utdannet i 2015, opplevde at samarbeidet mellom universitet og praksisskolene var varierende. Tidvis var det svært dårlig kommunikasjon mellom partene slik at praksisskolene ikke var klar over hvilke fag de hadde i fagkretsen, og de endte opp med å undervise i fag de ikke hadde. Hun peker på at det kan være en fin erfaring å få, men at det skapte problemer da de for eksempel skulle gjennomføre et prosjekt i et av fagene sine. Beate var fornøyd med praksis og samarbeidet der, men opplevde allikevel at det var vanskelig å knytte teori og praksis sammen. Hun har klart å reflektere bedre over det de lærte på h yskola etter at hun fikk flere egne erfaringer i jobb:

«Det kan være vanskelig å knytte teori og praksis når man driver i studiet og ikke f r en helhet på alt. Jeg føler det kan være sammenheng mellom disse to når man har fått arbeidet med det skikkelig slik som f.eks. klasseledelse. Det er mye teori fra skolen som jeg har brukt etter jeg var ferdig på studiet og har hele tiden hatt i bakhodet at klasseledelse er viktig.»

Celine peker på at det fort kunne bli uinteressant å følge forelesninger dersom de ikke viste studentene hvordan pensumet var relevant for læreryrket. Hun skriver at for å skape en bedre sammenheng mellom utdanning og yrket er det viktig å prioritere mer praksis, samt forelesere som har erfaring fra barneskole. Med slike forelesere kan teorien lettere knyttes opp mot den praksisen som blir gjort på kontoret og i klasserommet med elevene. Hun ble selv overrasket over hvor mye jobb som lærere gjør før, under og etter undervisning i sitt første år som lærer. «Når jeg var i praksis fikk jeg mulighet til å observere en utviklingssamtale, men jeg forsto ikke da hva som hadde blitt gjort i forkant av den kontaktlæreren som hadde samtalen.» Anne fikk, takket være en spesiell praksislærer et bedre innblikk i nettopp dette. Hun opplevde at det var mest fokus på faglig kunnskap og planlegging av timer i praksis, noe som hun ser på som viktig, men hun har i ettertid reflektert over at det var så mye annet fra yrket hun aldri fikk erfaring i. Hun minnes spesielt en praksislærer som valgte å se litt bort i fra hva som var forventet fra høgskolens side, og viste i stedet studentene flere av sidene i læreryrket. De fikk være med på stort og smått i hans hverdag, og fikk et bedre inntrykk hva det faktisk innebar å være lærer. På denne måten klarte praksislæreren å forberede studentene bedre på et liv som lærere. Dina foreslår en lengre sammenhengende praksisperiode som vil skape en mer naturlig setting. Hun viser til Finland hvor dette er vanlig, og hvor de i etterkant av en sånn periode skriver en master.

«Jeg mener at praksisperioden burde vært en lengre, sammenhengende periode i slutten av utdanningsløpet slik at man som student kan bruke tiden på å bli kjent med elevene skolen, ha mulighet til å observere på flere trinn, få bedre innsyn i hvordan en hverdag som lærer er, og ikke minst, få nok tid til å finne ut hva som er særlig viktig for en selv i møtet med arbeidshverdagen slik at man er rustet til å fordype seg i et tema en selv synes er viktig i det kommende arbeidet med master.»

Beate, som var ferdig utdannet i 2019, syntes noe av det hun fikk mest bruk for etter studiet var praksisen, og alle diskusjonene rundt praksissituasjoner de hadde som klasse. Også Eva sitter igjen med gode minner fra praksisen;

«Alle samtalene, alle elevene jeg lurer på hvordan det går med i dag. Alle historiene jeg lærte om. Refleksjonene med medstudenter, lunsjene, planleggingen og verktøyene. Jeg vet med sikkerhet at praksisen har gjort meg til en bedre lærer. Å observere andre er en ekstrem form for læring jeg har satt ekstremt pris på og savner i lærerarbeidet.»

Andre ting Beate har tatt med seg er arbeid med spesialpedagogikk, relasjonsarbeid som skole-hjem samarbeid, og tilpasset undervisning. Alle disse er temaer på høyskolen som lett kan knyttes opp mot en lærers arbeidshverdag. Gro skriver mye av det samme, «pedagogikken som ble lært på Høgskolen har generelt vært veldig nyttig ut i læreryrket.» Hun valgte å skrive en BA-oppgave om skole-hjem-samarbeid som hun har brukt mye av i ettertid. Hun presiserer i brevet sitt at det viktigste lærerutdanningen bør prioritere for å skape sammenheng mellom utdanning og yrket er å gi studentene gode pedagogiske kunnskaper. «Kunnskapen i de ulike fagene kan en alltid lære seg, men måten lærere skal ta imot, trykke og være der for den enkelte elev må trenes og jobbes mye med.»

Beate peker allikevel på at hun kunne ønsket seg enda mer konkrete tips i forhold til tilpasset undervisning, selv om hun har tatt med seg mye fra pedagogikkfaget. Beate valgte å ta spesialpedagogikk som fag i utdanningen, men synes at det burde være obligatorisk: «Man møter mange elever med noe ekstra som ikke blir tatt med i pedagogikk undervisning på skolen». Også Celine peker på spesialpedagogikk som veldig nyttig fra egen utdanning, da hun tok dette som valgfag. Spesielt det å lære å skrive en IOP var veldig nyttig, da dette er noe alle lærere vil måtte gjøre. Eva hadde ikke dette valgfaget, og understreker at dette var temaer som hun skulle ønske hun visste mer om da hun startet som lærer. Som lærer må en ikke bare skrive IOP, men kartlegge elevens behov, og nivå, skrive henvisninger, og svare på dype refleksjonsspørsmål rundt elevens motorikk og finmotorikk. Dette er ting hun ikke var klar over at hun måtte legge vekt på som nyutdannet.

Anne, som også har undervist i norsk på ungdomstrinnet, savnet et noe mer bredt perspektiv på hvilke utfordringer elever kan møte i fagene, og hvordan en lærer kan møte dette. De hadde brukt mye tid i norsk på å analysere elevtekster i ulike sjangre, og dette har i etterkant ikke vært relevant for arbeidet hennes. Celine nevner spesifikt problemer med å se sammenheng mellom norskundervisningen i studiet og hvilken nytte det ville ha for henne som lærer. I etterkant har hun sett sammenhengen, men savnet at dette ble vist av lærerne på høyskolen. Hun skriver at den grammatikken hun selv lærte ser hun nå i ettertid at kan relateres til grammatikken vi skal lære barna i 1. og 2. trinn: «Jeg mener at dette burde ha kommet tydeligere frem i faget norsk og at vi kunne ha knyttet det bedre opp mot praksis f.eks. i 1. trinn.»

Fem av sju lærere peker også på matematikken som blant annet krevende, men med lite relevans for senere jobb. De beskriver timer med vanskelige matematiske utregninger, som ikke ble knyttet til elevenes læring. Flere av lærerne skriver at de ser nytten av at de skal

være gode i matematikk selv, men de synes allikevel at de brukte unødvendig mye tid på dette, i forhold til hvor lite didaktikk de lærte. Spesielt Dina, som var ferdig utdannet i 2018, viser dette: «En time på hele studiet var satt av til pedagogikk i matte, denne timen ble brukt på å lese fra et ark.» Beate og Celine savnet å få mer kunnskap om hvordan lære bort matematikk til barn på barneskolen. Felicia, som har en bachelor i pedagogikk med tilleggsutdanning i norsk og engelsk skriver at hun også savnet en mer praktisk tilnærming i basisfagene, hvor hun kunne fått mer kunnskap om hvordan hun skulle lære bort til elevene. Dina var særlig fornøyd med valgfaget naturfag, og skriver om engasjerte forelesere som gjennom hele året hadde knyttet teorien opp mot det å skulle undervise på barneskolen. Gro merker at det er de fagene hvor de jobbet med mer praktiske oppgaver og eksempler hun sitter igjen med mest kunnskap fra. Hun nevner naturfag og mat og helse som eksempler på dette. «Det er lettere å visualisere seg tilbake til teorien ved å tenke på det praktiske.» Denne erfaringen har Gro tatt med seg inn i jobben som lærer. Selv om hun har tatt med seg en god del kunnskap som er med på å gi henne en bedre forståelse for fagene, er det også mye av fagstoffet hun lærte på høyskolen som hun aldri får brukt for fordi det er på et såpass høyt nivå.

4.2.1. Hva bør utdanningen prioritere?

Anne, som har 7 års erfaring som kontaktlærer, skriver at lærerutdanningen burde prioritere praksisfeltet mye mer. For eksempel ved å samarbeide mer med lærere i skolen, slik at de kan dele erfaringer både innenfor fagdidaktikk, tilpasset undervisning, pedagogiske erfaringer med både faglige, sosiale og atferds utfordringer og skole-hjem samarbeid. Ved å utnytte disse erfaringene får studentene et innblikk i en normal skolehverdag, og det kan være med å styrke studenters overgang til arbeidslivet. Hun påpeker at lærerutdannere bør lytte til studenter og praksisskolene/praksislærerne, da hun har erfart at «mange er flinke til å ytre hva som fungerer eller ikke, hva de vil ha mer av eller hva som ikke er like viktig.» Ideen om å bruke erfarne lærere som forelesere deler hun med Beate, Celine og Eva.

Beate synes at lærerutdanningen bør prioritere mye pedagogikk, som spesialpedagogikk, klasseledelse, samarbeid og lignende, og at en får «mange knagger å henge teorien på». Lærerne på høyskolen må bruke eksempler som er rettet mot lærerlivet, og gjerne få inn en lærer som underviser på barneskolen for å komme å snakke om for eksempel

hvordan de jobber med klasseledelse. Og at studentene får masse praksis for å forberede studentene på arbeidslivet. Celine skriver:

«Forelesere bør ha erfaring fra barneskolen slik at teorien blir mer relevant og kan knyttes mot den praksisen som blir gjort både på kontoret og i klasserommet sammen med elevene.»

Eva foreslår også å bruke erfaringer fra lærere på barneskolen til å gi studentene masse caser å øve på. Hun sammenligner lærere med brannmenn, fordi vi hele tiden må velge hvilke branner vi må slukke først, og at lærere, som brannmenn, må øve på dette før vi står midt oppi det. Dina mener at for å skape sammenheng bør studenter forberedes på de utfordringer som finnes i skolen i dag.

«Lærerutdanningen trenger i større grad å bringe problematikken i dagens skole inn i pensum. Samt ha større fokus på alt annet enn det faglige som påvirker skolehverdagen til både lærere og elever.»

Da det gjelder det faglige skriver hun at høyskolen bør fokusere mer på hvordan en konkret kan planlegge og gjennomføre undervisningen, ikke bare å si at sånn bør det være, men vise hvordan. «Spørsmålene vi ofte satt igjen var: ja, men hvordan?» Beate ønsker at tilpasset undervisning skal være mer konkret tatt opp i utdanningen. Det er noe alle må gjøre hele tiden, og hun skriver at dette er noe som lærer ute i praksis, men at det er avhengig av at den praksisskolen du er på har fokus på dette. Dina skriver at det er krevende å klare å ta hensyn til alle de forskjellige individene i et klasserom, og dette må studentene forberedes på. Ikke bare i pedagogikkfaget, men som en rød tråd gjennom alle fag.

«Studiet trenger også en mer rød tråd, på tvers av alle fag, med fokus på hvordan få til å favne alle elevene. På den måten tror jeg også vi i større grad klarer å skape en enhetsskole, uavhengig av hvilken skole elevene går på.»

I denne delen har jeg sett på hvordan lærere opplever sammenhenger mellom utdanningen og yrket. Lærerne skriver mye om at praksis er viktig, og at praksisen ga de verdifull erfaring. De kommer også med forslag til hvordan praksisen kan bli bedre og mer virkelighetsnær. Lærerne skriver at de har tatt med seg mye fra utdanningen da det gjelder temaer som lett kan knyttes opp mot skolehverdagen. Eksempler på dette er skole-hjem-samarbeid og tilpasset undervisning. Fra utdanningen savnet de mer konkrete undervisningsideer i skolefagene, og undervisning om hvordan de kan hjelpe

elever med ulike utfordringer. Lærerne foreslår å inkludere praksisfeltet i større grad, som for eksempel å bruke lærere fra barneskolen som forelesere, for å gjøre det mer relevant.

4.3. Læreres refleksjoner om hvilke kunnskaper de har tatt med seg inn i yrket

Anne, som både har videreutdanning i idrett og matematikk i tillegg til lærerutdanningen, synes det er vanskelig å konkret peke på at hun har tatt med seg noe fra pedagogikkfaget, men hun sier at hun gjennom faget har funnet sin lærerrolle:

«Det er for eksempel ingen konkrete pedagogiske teorier jeg kan si jeg absolutt har med meg, eller følger, men det er heller en form for sammenfatning av flere som påvirker meg i mitt arbeid.»

Hun forteller at den kunnskapen hun innehar i dag er erfart etter at hun har begynt å jobbe, og fått gjennom kunnskapsdeling og samarbeid med andre.

Beate og Celine referer til flere konkrete teorier som de ser nytten av i sin arbeidshverdag, men som de ikke tenker over at de anvender i det daglige. Blant annet har de begge nevnt Vygotskys teori om den proksimale utviklingssone som relevant for deres arbeid, og noe de observerer i klasserommet. Celine skriver:

«I mitt læreryrke har jeg nok tatt med meg mye fra pedagogikken som jeg i utgangspunktet ikke tenker på at jeg anvender i det daglige som lærer, men en teoretiker som er verdt å nevne og som jeg husker veldig godt fra høgskolen er Vygotsky sin teori om elevens utvikling.»

Også Gro, som har jobbet med de yngste elevene, skriver at hun jobber veldig mye etter teorien om den nærmeste utviklingssone, hvor elevene hele tiden må ha tilpasset undervisning og oppgaver ut ifra sitt nivå. Dina har tatt tilpasset opplæring som valgfag, og hun knytter Vygotskys teori opp mot hvordan læring foregår, og den tilpassede opplæringen hun hele tiden må gjennomføre i klasserommet. Hun reflekterer over hvordan elever må få oppgaver som er akkurat passe utfordrende for å holde på motivasjonene, samtidig som at læringen ikke skal stagnere. Hun reflekterer også over hvordan hun bruker tanker fra det sosiokulturelle læringssynet i sitt klasserom. Celine skriver også litt om det sosiale aspektet på læring fra Vygotsky, som hun ser tydelig i skolen:

«Han mente jo også at kunnskaper, ideer, holdninger og verdier utvikler seg i samspillet med andre mennesker. Dette er noe jeg mener at jeg kan tydelig se i klasserommet og ute i friminuttene.»

Anne nevner også John Dewey sin teori om «learning by doing», og teori om ytre motivasjon. Eva, med sitt skildrende brev om læreryrket, skriver at det er sentrale ideer om læring og spesifikke metoder hun har tatt med seg fra didaktikken. Hun beskriver seg selv som en teoretiker i utdanningen, som hadde veldig kontroll på de forskjellige teoriene, men at alt er glemt i dag.

Eva synes selv hun har tatt med seg mest konkrete og praktiske ideer fra studiet, og mindre av teorien. Det var pedagogikken hun klarte best å sette om til praksis. Men hun tror at man trenger noen år på baken for å faktisk forstå alt som blir tatt opp i utdanningen, og at hun hadde hatt et helt annet utbytte av teorien dersom hun kunne lært om det nå, fem år etter endt studie. Felicia, som har tatt en bachelor i pedagogikk, opplevde at de brukte mye tid på pedagogikkens teorier gjennom tidene, slik som de andre også har nevnt. For eksempel Vygotsky og Piaget. De brukte også mye tid på utdanningsvitenskapelig metode, pedagogisk psykologi og læreplanutvikling, som hun mener er nyttig for å kunne reflektere over utviklingen rundt barn og barns læring. Allikevel savner hun mer fokus på nyere forskning og en mer praksisrelevant tilnærming:

«Som nevnt, er det viktig å forstå hvor de pedagogiske tankene startet, men det er minst like viktig å bli bevisst på hvor står vi hen i dag? Og hvordan kan jeg ta i bruk dette i min arbeidshverdag?»

Gro, som har erfaring som tillitsvalgt, skriver også at en bør sette spørsmål ved den forskningen som gjøres, og se på relevansen i forskningen en bruker opp mot dagens samfunn. Slik som Felicia skriver, setter også Gro søkelyset på en mer oppdatert utdanning: «Trenger man ei lærebok fra 2001 når det er gjort så mye forskning i ettertid? Har høgskolelærerne vært ute i felt de siste årene?»

Anne, som har erfaring fra blant annet lese- og skriveplanarbeid, har fått god bruk for utviklingsarbeidet de jobbet med i utdanningen. Hun forsket selv både i masteroppgave og en tidligere oppgave, og mener at mange gode forelesninger om hvordan utviklings- og forskningsarbeid jobbes med er positivt. Dette relaterer hun til sin arbeidshverdag hvor skoleutvikling og utvikling av egne ferdigheter er viktig. Anne beskriver det som at «man

kanskje er en som er noe mer søkende og gjerne ønsker mer utviklingsarbeid for å forandre/utvikle noe.»

Beate skriver at hun syntes innholdet i praksis var relevant, men at det var vanskelig å knytte teori og praksis sammen i praksisperiodene. Hun skriver videre: «Jeg har klart å reflektere mye mer over hva vi lærte på høgskolen i ettertid når jeg selv har fått flere egne erfaringer.» Celine, med sitt brede repertoar av fag, beskriver noe av det samme fra sin norskundervisning på høgskolen, som hun opplevde som vanskelig og utfordrende, sammen med matematikken. Matematikken var i størst grad pensum som lå langt over hva hun trenger som 1-7. trinns lærer, og hun savnet mer grunnleggende matematikk, og hvordan lære bort matematikk til barn. I norsk lærte de blant annet om grammatikk som hun ikke opplevde som relevant for yrket hun skulle ut i, men som hun i etterkant har sett at hun kan relatere til den grammatikken elevene hennes skal lære.

Dina skriver at praksis er en viktig del av utdanningsløpet, men at hun opplevde det som en noe unaturlig setting, på grunn av oppgaver som skal skrives, skjemaer som skal brukes og veiledning før og etter hver undervisningstime. Gro, som tok lærerutdanningen ved to forskjellige studiesteder, skriver at hun gjennom praksisen ble tryggere og tryggere på seg selv som lærer. Hun opplevde å være i en praksisgruppe med flere, gjerne fire til sammen, som fint de første årene, men at det utover i utdanningen ikke ble så virkelighetsnært som ønsket.

«Du blir vant i praksis til å være mange du hele tiden kan samhandle med og dele oppgaver med, men i yrket står du mye alene med alt fra undervisningen, samtaler, ukeplaner, lekser, planer, tilsyn osv. Det gjorde godt for meg å være vikar i perioden jeg studerte for å ruste meg enda mer som lærer.»

Felicia, som ikke har gått lærerutdanningen, måtte stå for praksisen selv. Hun opplevde best utbytte av å jobbe som tilkallingsvikar: «Her fikk jeg føle på kroppen hvordan det er å stå i lærerhverdagen på egne ben.» Dina, som jobbet mye i barneskolen i utdanningen, forslår en lengre praksisperiode, og at man i ettertid skulle ha skrevet en bachelor eller master. På denne måten hadde man rukket å lære skolen, systemet, lærere og elever bedre å kjenne, samt få tid til å finne et fag eller tema man ønsker å fordype seg i. Dina har også erfaringer om at det kan være store forskjeller mellom de ulike høyskolene i Norge, for eksempel da det gjelder hvor mye fokus de har på didaktikk. Dette vil, ifølge Dina, føre til at elever vil få ulik opplæring i

ulike skoler. «Studiet trenger en mer rød tråd, på tvers av alle fag, med fokus på hvordan få til å favne alle elevene.»

4.4. De viktigste funnene i analysen

Funn fra analysen viser at lærerne ser på relasjonskompetanse som den viktigste kompetansen. Relasjoner er et tema som blir tatt opp i pedagogikkfaget i utdanningen sammen med lignende praksisnære temaer. God klasseledelse blir også sett på som viktig for lærerne. Funn peker på at lærerne opplever pedagogikkfaget som viktig og praksisnært, men de savnet allikevel enda mer undervisning om tilpasset undervisning og spesialpedagogikk. De opplevde det som vanskelig å se relevansen i skolefagene, og ønsker mer fagdidaktikk i disse fagene. Analysen viser også at lærerne mener at utdanningen ikke gir en god nok forståelse av hvor bredt lærerrollen favner, og flere påpeker at dette kan bedres ved at utdanningen bruker praksisfeltet i større grad. De foreslår at en kan bruke lærere fra barneskolen som forelesere, eller bruke caser fra lærerhverdagen som de kan diskutere. Jeg vil i neste kapittelet ta med meg de viktigste funnene og se på de i sammenheng med den teoretiske innrammingen fra kapittel 2.

5. Diskusjon

Hensikten med denne studien var er å få innsikt i hvordan lærere opplever mulige sammenhenger med lærerutdanningen og yrket. Analysen av brevene fra de sju lærerne er gjort med bakgrunn i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Problemstillingen min handler om hvordan erfarne lærere opplever og erfarer mulige sammenhenger.

Forskningsspørsmålene mine var som følgende: Hvilke kompetanser erfarer lærere at de trenger i yrket? På hvilke måter opplever lærere at utdanningen har forberedt dem til yrket? Hva mener lærere at utdanningen bør prioritere? Funnene fra analysen speiler i stor grad forskningsspørsmålene. Jeg vil nå drøfte de viktigste funnene som analysen avdekker, og diskutere disse i lys av teori.

5.1. Relasjonskompetanse som nøkkelkompetanse

Det første sentrale funnet viser at lærere ser på relasjonskompetanse som grunnleggende for å kunne ta vare på elevene og for å kunne samarbeide med andre.

Lærerrollen blir gjennom brevene beskrevet som en sammensatt rolle, hvor en bør beherske mange kompetanseområder. Vi kaller det å ha kompetanse når man kan bruke kunnskapen en har til å løse komplekse oppgaver (Tolo, 2017). Alle lærerne skriver om relasjonskompetanse, og denne kompetansen blir fremstilt som den viktigste kompetansen lærere bør ha. Dette funnet er i tråd med hva internasjonale og nasjonale tidligere studier viser (Dahl, 2016; Nordenbo m. fl, 2008; Granlund mfl., 2011; Hattie, 2013). Både Anne, Eva og Gro skriver at de ønsker å være trygge voksenpersoner som sørger for at elevene føler seg sett. Å bli sett og anerkjent understrekes av Haug (2011) som påpeker at det å kjenne elevene sine godt er sentralt for å kunne bidra til å utvikle elevenes kompetanse.

Dette funnet kan også peke på at lærere ikke i stor nok grad ser på seg selv som medlemmer av en profesjon, da de i så mye større grad skriver om relasjonskompetanse enn fagkompetanse. Mausestagen (2015) omtaler læreryrket som er relasjonsprofesjon. Eva støtter opp om dette ved å skrive om relasjoner som «nøkkelen til lærerrollen». Dette synet på læreryrket kan bidra til å svekke yrket som en profesjon. Selv om det relasjonelle synet på yrket ikke trenger å stå i motsetning til det faglige synet, kan det allikevel bidra til utfordringer med å oppnå status og tillit fra befolkningen. Som analysen viser ser alle lærerne

på relasjonskompetansens som det viktigste for lærerrollen, men dette kan bidra til en svakere profesjonalisering av yrket innenfra, fra sine egne medlemmer.

Fra funnene kan det se ut til at lærerne har tatt med seg sentralt stoff fra pedagogikkfaget i utdanningen, slik som viktigheten av relasjoner. Lærerne beskriver flere sider av relasjonskompetansen som viktig. De skriver om samarbeid med hjemmet, kollegaer, ledelse og andre aktuelle instanser som en stor del av yrket. Både Dina og Eva skriver at det gagner elevenes motivasjon for læring dersom læreren har en god relasjon med hjemmene. Skole-hjem-samarbeidet er også et tema som flere nevner at de opplevde som relevant fra lærerutdanningen. Relasjonskompetanse vil også være nyttig for å kunne avdekke forskjellige utfordringer som elevene har, som lærevansker, men også overgrep og lignende. Sistnevnte er Dina opptatt av at lærere må ha innsikt i, men at utdanningen manglet et fokus på hvilke utfordringer en kan møte i skolen i dag, som det store mangfoldet av elever, atferdsvansker og videre.

Sammen med relasjonskompetanse viser funn fra analysen at god klasseledelse er viktig for en lærer å beherske. Klasseledelse må sees i sammenheng med relasjonskompetansen, for ledelse er noe som skjer i et samspill med andre (Helstad & Øiestad, 2017). Klasseledelse går også på evnen til å planlegge og strukturere timer, som blant annet Beate nevner som en viktig del av yrket. Flere av lærerne opplever det som utfordrende å planlegge undervisning for det store mangfoldet av elever som finnes i klasserommene. Dette kan peke på at utdanningen i for liten grad forbereder studentene på denne utfordringen. Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk er begge felt som det er enighet blant lærerne om at er viktig å ha kompetanse innenfor. Noen av informantene påpeker at spesialpedagogikk bør være obligatorisk, og ikke et valgfag som det er i dag. For å kunne planlegge god undervisning er også god faglig kunnskap viktig å ha, som vil bli tatt opp under neste funn.

5.2. Kunnskap som kan overføres til arbeidslivet

Analysens andre funn viser at lærere opplevde pedagogikkfaget som relevant og har overført dette til læreryrket, men at de syntes det var vanskelig å se relevansen i skolefagene og savnet mer didaktikk i utdanningen.

Tradisjonelt sett defineres en profesjon blant annet ved at kunnskap, verdier og ferdigheter må tilegnes gjennom en høyere utdanning (Smedby, 2008). Molander og Terum

(2008) skriver at den teoretiske kunnskapen en tilegner seg gjennom utdanningen kan overføres direkte til yrkespraksis. Dette er et syn som Collins (1979) ikke er enig i, han anser utdanningen som kun en sertifisering til yrkeslivet, og at den profesjonelle yrkesutøver må fortsette læringen i arbeidslivet. Funnet kan tyde på at lærere forventer at utdanningen skal forberede dem på yrkeslivet i høyere grad enn den faktisk gjør. Gro skriver at det er positivt med en bedre forståelse av fagene når hun skal gå i dybden. Det er allikevel didaktikken som går igjen som viktigst for lærerne å kunne i fagene. Analysen viser at lærere opplevde lite fokus på didaktikk i flere av fagene i utdanningen. Fem av de sju lærerne har kommentert spesifikt at de opplevde matematikkundervisningen som fjern fra læreryrket, selv om flere av de ser nytten av å være gode i faget selv. Flere skriver at de brukte unødvendig mye tid på vanskelige matematiske utregninger i forhold til hvor lite didaktikk de lærte. Spesielt Dina uttrykker frustrasjon rundt dette da hun skriver:

«En time på hele studiet var satt av til pedagogikk i matte, denne timen ble brukt på å lese fra et ark.» «Det er totalt likegyldig om jeg er god på funksjoner eller ikke-uniforme sannsynlighetsmodeller når jeg står med en fjerdeklassing som har vanskeligheter med å finne en annen strategi enn å bruke tellebrikker når hen skal lese 248:8.»

Anne hadde lignende opplevelse i norskfaget, hvor de brukte mye tid på å analysere elevtekster i ulike sjangre, og som ikke har vært relevant for arbeidet hennes. Celine skriver om problemer med å se relevansen av norskundervisningen i studiet og hvordan nytte hun kunne ha av det i yrket. I etterkant har hun allikevel sett at det hun lærte i lærerutdanningen kan relateres til grammatikken hun lærer elevene sine. Opplevelsene lærerne hadde som studenter i blant annet matematikk og norsk kan relateres til Antonovskys (2012) begrep «opplevelse av sammenheng». Studenter ser ut til å streve med å se hvordan informasjonen de får skal kunne plasseres i en yrkessammenheng, og de kan oppleve en følelse av at de ikke har de ressurser som trengs for å møte de kravene de blir stilt ovenfor som lærere.

I motsetning til utfordringene med å se relevans mellom undervisningen i fag og læreryrket opplever flere lærere at de har fått bruk for pedagogiske prinsipper og teorier fra pedagogikkfaget, selv om dette ikke alltid er noe de tenker på daglig. Anne skriver at hun har tatt med seg en slags sammenfatning av flere pedagogiske teorier fra pedagogikkfaget som har påvirket hennes arbeid. Flere av lærerne nevner Vygotskys prinsipp om nærmeste utviklingszone, og hvordan de bruker disse ideene i deres arbeid som lærer. Gro, som jobber med de yngste elevene, bruker denne teorien mye da hun legger opp undervisningen til

elevenes egne nivåer. Det samme skriver Dina, som knytter det opp mot sitt valgfag tilpasset opplæring. Hun reflekterer rundt viktigheten av at elevene får oppgaver som er passe utfordrende for å holde på motivasjonen.

Dette funnet kan diskuteres i lys av begrepene «transfer» og «rekontekstualisering». Lærerne i studien uttrykker et gap mellom den teoretiske kunnskapen de tilegner seg gjennom utdanningen og de krav de møter i yrket. Dette sees spesielt i deres beskrivelse av skolefagene. Eraut skriver om transferprosessen som skjer mellom utdanning og arbeidslivet. Lærere velger ut den kunnskapen som er relevant, fra en tidligere kontekst, og videre reflektere over den nye situasjonen. Deretter må de finne ut hvilke kunnskaper og ferdigheter som er relevante, og bearbeide de til å passe i den nye situasjonen. Dette kan være en krevende prosess dersom det er stor forskjell mellom tidligere og ny kontekst, men enklere dersom situasjonen er kjent. Ut ifra funnene ser det ut til at lærerne opplever at den pedagogiske delen av utdanningen har vært lettere å tilpasse til situasjoner i yrket, slik som da Celine reflekterer over hvordan hun kan se trekk fra det sosiokulturelle læringssynet i klasserommet og ute i friminuttene. Gro har tatt med seg prinsippet om den nærmeste utviklingszone inn i eget arbeid, ved å gi elevene tilpassede oppgaver ut ifra sitt nivå. Da Celine beskriver at hun i utdanningen ikke forsto hvordan norskundervisningen kunne ha nytte for hennes fremtidige lærerrolle, kan det være fordi kunnskapen fremsto som abstrakt eller generert. Celine skriver «Jeg mener at dette burde ha kommet tydeligere frem i faget norsk og at vi kunne ha knyttet det bedre opp mot praksis i f.eks. i 1. trinn.» Hermansen og Mausethagen (2016) beskriver rekontekstualisering som en prosess hvor man utforsker, videreutvikler og tilpasser den abstrakte kunnskapen før den kan bli en del av det daglige arbeidet. For at studentene skal få kompetanse i hvordan de kan overføre kunnskap fra en kontekst til en annen er det viktig at lærerutdanningen viser studentene at kunnskapsressurser kan brukes på forskjellige måter, og det kan se ut som at blant annet Celine manglet denne type «transferkompetanse». Hermansen (2018) peker også på at det er avgjørende for lærere å få tid og rom til å utforske ny kunnskap, for eksempel i form av nye undervisningsmetoder. Dersom studenter og lærere ikke får trening i å overføre kunnskap til nye kontekster kan potensialet ved nye kunnskapsressurser gå tapt. Samtidig bør man diskutere om det er til det beste for studentene om de hele tiden skal bli vist hvordan de skal skape mening ut av den teoretiske kunnskapen. Floden og Buchmann (1992) argumenterer for at de vil gå glipp av verdifull læring dersom de ikke må jobbe aktivt med stoffet for å skape mening. Dersom de selv må reflektere over sammenhenger og motsetninger vil læringen bli en aktiv handling.

Funnet kan også tyde på at faglærere ikke knytter faget tilstrekkelig opp mot praksis. Lærernes opplevelser støttes av Hammerness (2013) sin forskning på norsk lærerutdanning, hvor hun fant at faglærerne ofte var mer opptatt av sitt eget fag og i mindre grad knyttet det mot praksis. Hun mener at lærerutdanningen må ha en felles visjon, for alle avdelinger, som sier noe om hvilke typer lærere de ønsker å utdanne. Dersom faglærerne også tar aktivt del i utviklingen av en sãnn visjon, vil det kunne bidra til at studentene opplever større sammenheng i studiet. Det vil videre kunne gjøre at de lettere kan knytte fagkunnskapen til undervisning og læring. Det er viktig å understreke at noen av lærerne hadde gode opplevelser fra fagundervisningen også, blant annet skriver Gro at hun sitter igjen med mye kunnskap fra mat og helse og naturfag. Dette var et fag hvor de jobbet med mer praktiske oppgaver og eksempler. Hun opplever det som lettere å «visualisere seg tilbake til teorien ved å tenke på det praktiske», og har tatt med seg denne erfaringen inn i eget arbeid. Dina var veldig fornøyd med naturfag hvor engasjerte foreleserne klarte å knytte teorien opp mot læreryrket.

5.3. Innholdet i utdanningen må vise til yrket.

Det tredje sentrale funnet viser at lærere opplever at lærerutdanningen bidrar med for lite forståelse for hva lærerrollen innebærer, og at dette kan bedres ved å bruke praksisfeltet i større grad i utdanningen.

Gjennom profesjonsutdanningen må lærere få kunnskap som skal hjelpe de å utføre det daglige arbeidet som lærere. De må få kunnskap om alle delene av lærerrollen, både fagkunnskap, didaktisk kunnskap, kunnskap om elever og elevers læring, om læreplaner og andre føringer og mye mer. Funnet tyder på at flere av lærerne ikke var klar over hvor mye arbeid som ble gjort utenom selve undervisningen. Gro savnet blant annet kunnskap om de praktiske tingene, som foreldremøter og utviklingssamtaler. Det er en enighet blant informantene om at praksis var viktig i utdanningen, men heller ikke her opplevde de å få et realistisk bilde av lærerrollen. Praksis i dagens lærerutdanning skal bestå av minst 110 dager variert og veiledet praksis, fordelt på fem år. (Kunnskapsdepartementet, 2016). Celine fikk i praksis observere en utviklingssamtale, men hun forsto ikke da hvor mye læreren hadde gjort i forkant av samtalen. Gro ble gjennom praksis tryggere og tryggere på sin egen lærerrolle, men opplevde ikke praksisen som så virkelighetsnær som ønsket. I praksis er man gjerne satt sammen i praksisgrupper, noe som hun opplevde som fint i starten. Men som lærer står man ofte alene med alt fra undervisning til samtaler og tilsyn, så arbeidsfordelingen i

praksisgruppene følte virkelighetsfjerne. Det er for lite tid til å bli kjent med skolesystemet, skolen, lærerne og elevene i praksisperiodene, Dina foreslår derfor at man i stedet har en lengre praksisperiode, som kan avsluttes med å skrive en bachelor eller master. På denne måten har man bedre tid til å bli kjent, det vil oppleves som mer realistisk og det kan være lettere å finne et tema en ønsker å fordype seg i. Ut ifra forskningen som er referert i Lillejord og Børte (2017) er det muligens ikke først og fremst lengden på praksis som kan være utfordringen, men heller samarbeidet mellom praksisskolene og høgskolen. Lærere på høgskolen må ha innsikt i hva som skjer ute i praksis og hva studentene vil møte i læreryrket. Dette kan praksislærere bidra med, men det er avhengig at høgskolen inviterer til et jevnbyrdig samarbeid. Heggen og Thoresen (2015) fant i sin studie at kommunikasjonen var mer ensidig, og at det stort sett ble kommunisert om praktiske forhold fra høgskolens side. Samtidig må praksislærer holde seg oppdatert på forskning, og de må få innsikt i arbeidsmåter, mål og innhold i undervisningen som studentene får på høgskolen. Beate skriver at hun syntes det var vanskelig å knytte teori og praksis sammen i praksisperiodene, og en mulig forklaring kan være at høgskolen og praksislæreren ikke var oppdatert på hverandres arbeidsmåter og innhold. Anne opplevde at samarbeidet mellom høgskolen og praksisskolene var varierende, og at det var tidvis dårlig kommunikasjon mellom partene rundt fagvalgene til studenten. Dette støtter studien til Heggen og Thoresen (2015) som viser at mye er personavhengig. I brevet forteller også Anne om en praksislærer som valgte å gå se litt bort i fra hva som var forventet fra høgskolens side, og i stedet viste studentene flere sider av læreryrket. Dette ga Anne og de andre studentene et bedre inntrykk av hvordan det egentlig var å være lærer. Hammerness (2013) viste med sin studie fra lærerutdanningen i Norge at høgskolelærere ser på teoretisk arbeid som noe som skjer på høgskolen, og praktisk arbeid er noe som skjer i praksisskolene. Ut ifra denne teorien, samt funn fra analysen kan det tyde på at det må gjøres en endring i høgskolen. Et bedre samarbeid mellom praksisskolene og høgskolen er et av satsningsområdene i regjeringens plan for å styrke lærerutdanningen i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2017). De påpeker, som forskningen viser, at det er utfordrende å få til et godt nok samarbeid. De forskjellige partene har ofte forskjellige mål, hvor høgskolens fokus er studentene. Partnerskolene på sin side føler seg ikke som en del av lærerutdanningen og bruker derfor mindre tid og ressurser på praksisgjennomføringen, og har i stedet elevene i fokus. Dersom lærerutdanningen får til et vellykket partnersamarbeid vil det kunne føre til at studenter opplever mer sammenheng gjennom realistisk praksis og relevant teoretisk undervisning på høgskolen. Samtidig kan lærere i skolene få lettere tilgang til forskning som videre kan øke deres kunnskapsbase (Smedby, 2008).

Funnet viser at flere av lærerne mener at utdanningen kan ha nytte av å bruke praksisfeltet i økt grad for å gjøre utdanningen mer relevant. Det kan tyde på at lærere opplever for lite sammenhenger mellom utdanning og yrket. Anne skriver at lærerutdanningen bør lytte til studenter og praksislærere, da mange er flinke til å ytre hva som fungerer eller ikke, og hva som er viktig å prioritere. Hun, med flere, tror at ved å bruke lærere fra grunnskolen til å bidra for eksempel ved å forelese om tilpasset undervisning, skole-hjem samarbeid, pedagogiske erfaringer og faglige- sosiale- og atferds utfordringer, vil det gi studentene et bedre innblikk i en normal skolehverdag. Celine skriver at forelesere bør ha erfaring fra barneskolen, og påpeker at med slike forelesere kan en lettere knytte teorien opp mot det som skjer i klasserommene med elevene, og dette vil videre tilby studentene meningsfulle sammenhenger (jf. Grimen, 2008). Det faglige innholdet i ei utdanning må vise til de praktiske oppgavene en vil møte i yrket. Grimen (2008) skriver at profesjonsutdanninger må skape praktiske synteser for å skape sammenheng for studentene. Det vil si forskjellige deler av kunnskap som sammen blir kunnskap som er relevant for yrkesutøvelsen. Den kunnskapen en profesjon trenger, som læreryrket, må sees i sammenheng med yrkesutøvelsen. Derfor vil det, som i forslaget fra lærernes brev, være en fordel å dra nytte av praksisfeltet for å få bedre innsikt i hvilke krav en vil møte i yrket, og på bakgrunn av dette presentere relevant kunnskap i utdanningen.

Eva sammenligner lærere med brannmenn, både lærere og brannmenn må slukke mange branner arbeidet sitt. Men slik som brannmenn øver på å slukke branner må også studenter få muligheter til å øve. Hun foreslår derfor at lærere fra barneskolen kan bidra med caser fra lærerlivet som studentene kan øve på. Dette sier Hammerness (2013) at er en stor fordel og viser til at studenter som har fått øve på å undervise i praksis gjør det bedre på tester. Studenter som går lærerutdanning i Norge skal gjennomføre obligatoriske praksisperioder, men i tillegg kan caser fra læreryrket bidra til diskusjoner og refleksjoner rundt egen profesjonsutøvelse. Studenter får også med casearbeid muligheter til å knytte sammen praksis og teori.

Jeg har i dette diskusjonskapittelet drøftet de sentrale funnene opp mot den aktuelle teorien. Jeg har diskutert viktigheten av relasjonskompetansen i lys av elevenes læring, og profesjonalisering av læreryrket. Videre har jeg sett på hvordan lærere har opplevd utdanningen relevant eller ikke for yrket. Til slutt har jeg tatt for meg i hvilken grad utdanningen bidrar med forståelse for lærerrollen og hvordan praksisfeltet kan bidra til dette.

Jeg vil i siste kapittel sammenfatte disse, samt se på hva funnene kan ha å si for lærerutdanningen.

6. Avslutning

Jeg vil avslutte oppgaven min med en oppsummerende konklusjon, hvor jeg også ser tilbake på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Videre vil jeg peke på noen implikasjoner for lærerutdanningen som masteroppgaven belyser.

6.1. Oppsummerende konklusjon

Lærerrollen er i dag veldig sammensatt og lærere møter mange forskjellige oppgaver, utfordringer og krav i sin arbeidshverdag. Nettopp derfor er det viktig at lærerutdanningen speiler læreryrket så godt som mulig, slik at studentene er best mulig rustet til å tre inn i arbeidslivet. På bakgrunn av dette ønsket jeg å undersøke hvordan et utvalg erfarne lærere opplever sammenhenger mellom utdanningen og yrket. Dette resulterte i problemstillingen: *Hvordan opplever og erfarer lærere sammenhenger mellom lærerutdanning og yrket?* Jeg ønsket å få innsikt i hvilke kompetanser lærerne erfarte at de trengte i arbeidet, og hva de hadde fått brukt for av kunnskap som de lærte i utdanningen og formulerte på bakgrunn av dette tre forskningsspørsmål, som jeg vil komme tilbake til.

Jeg redegjorde først for det teoretiske rammeverket som utgjorde studiens utgangspunkt før jeg gikk inn på den kvalitative brevmetoden jeg valgte å bruke. Metodens største fordel i forhold til denne studien har vært informantenes mulighet til å få tid til å reflektere over spørsmålene. Dette er en mulighet som kan gå tapt ved et intervju, der informanten må svare med en gang. Intervju kunne i stedet ha gitt meg en mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Det kunne ha forhindret at verdifull kunnskap kan ha gått tapt, slik Sjøbakken (2012) påpeker kan skje gjennom en skriveprosess. Jeg hadde forberedt informantene på at det kunne bli mulig med et oppfølgingsintervju, men ut ifra hvor utfyllende svarene jeg fikk var, så jeg ikke på det som nødvendig i denne omgang. En annen viktig fordel for min del har vært at jeg kunne starte analysen med en gang jeg fikk inn svarene, jeg trengte ikke å bruke tid på transkribering.

I metodekapittelet har jeg i tillegg gitt en grundig og åpen beskrivelse av prosessen, for å styrke oppgavens reliabilitet. Neste kapittel er en analyse av brevene fra informantene, før jeg med bakgrunn i analysen skrev diskusjonskapittelet.

I analysen kom jeg frem til tre sentrale funn, hvor de hver for seg kan relateres til hvert sitt forskningsspørsmål, og sammen har de betydning for masteroppgavens problemstilling. Det første funnet svarer i stor grad på det første forskningsspørsmålet; hvilke kompetanser erfarer lærere at de trenger i yrket? Funnet viser at lærere ser på relasjonskompetansen som grunnleggende for å kunne ta vare på elevene og samarbeide med andre. De skriver om at de jobber for at elevene skal føle seg sett og at de ønsker å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. De ser også relasjonskompetanse som viktig når det gjelder å samarbeide med andre, som foreldre, kollegaer og andre instanser. Lærerne nevner også klasseledelse som viktig, men de skriver relativt lite om fagkompetanse. Jeg har i diskusjonen vist at dette funnet støttes av tidligere forskning, men at det også kan tyde på at lærere i mindre grad ser på seg selv som en profesjon, da de i mye mindre grad skriver om faglig kompetanse.

Analysens andre funn svarer på forskningsspørsmålet; på hvilke måter opplever lærere at utdanningen har forberedt dem til yrket? Funnet viser at lærere opplevde pedagogikkfaget som relevant og har overført dette til læreryrket, men at de syntes det var vanskelig å se relevansen i skolefagene og savnet mer didaktikk i utdanningen. Lærerne skrev om noen sentrale teorier fra pedagogikkfaget de hadde i bakhodet da de planla undervisning, blant annet teorien om den nærmeste utviklingszone. Det kommer også tydelig frem i analysen at kunnskap om relasjoner, skole-hjem samarbeid og tilpasset undervisning er temaer de har hatt mye brukt for i arbeidet sitt. I skolefagene, som matte og norsk, opplever de at utdanningen brukte for lite tid på å relatere fagene til skolen, og savnet mer didaktikk. I henhold til dette funnet og i lys av aktuell teori har jeg diskutert hvordan kunnskapen skal kunne overføres fra utdanningskonteksten til yrkeskonteksten, og at studenter må få kompetanse i hvordan de kan gjøre dette. Funnet kan også tyde på at lærerutdannere mangler en felles visjon, en felles ide om hvordan de ønsker studentene skal utvikle seg som lærere. Faglærere må i større grad knytte undervisningen til skolekonteksten.

Det tredje funnet viser at lærere opplever at lærerutdanningen bidrar med for lite forståelse for hva lærerrollen innebærer, og at dette kan bedres ved å bruke praksisfeltet i større grad i utdanningen. Dette funnet svarer langt på vei på spørsmålet om hva lærere mener at utdanningen bør prioritere. Lærerne skriver om alt arbeidet som ligger bak selve undervisningen, og at de savner mer undervisning om dette i utdanningen. Flere av lærerne foreslår å bruke forelesere fra barneskolen, slik at teorien lettere kan knyttes til klasserommet. Lærerne har varierende opplevelser av praksis, men de er enige om at det er en viktig del av utdanningen. Jeg diskuterer i lys av relevant teori de utfordringene som finnes i samarbeidet

mellom praksisskolene og høgskolen, og hvordan praksisfeltet kan bidra med å forme hvilken kunnskap utdanningen må gi.

Problemstillingen min er formulert for å finne ut hvordan lærerne opplever sammenhenger mellom utdanningen og yrket. Funnene peker på at lærere i størst grad opplever sammenhenger mellom pedagogikkfaget og yrket. De opplever at de får kunnskap om relasjoner, klasseledelse, og forskjellige teorier om læring. Dette er temaer som de ser nytten av i yrket. På den annen side savner de at utdanningen gir større innsikt i lærerrollens mange sider. De foreslår å bruke praksisfeltet i større grad til forelesninger, dette kan bety at de opplever utdanningen som for lite praksisnær. Som nevnt i innledningen fant NOKUT utfordringer da det gjaldt sammenhenger i lærerutdanningen da de undersøkte dette i 2006. Funnene i denne studien tyder på at de fortsatt ikke helt ha klart å løse denne utfordringen. Det kan se ut til at lærere opplever lite sammenheng mellom fagene og praksis, da de etterspør mer fagdidaktikk.

6.2. Mulige implikasjoner for lærerutdanningen – og veier videre

I min studie har jeg avdekket noen funn som gir innsikt i lærerrollen, i lærerutdanningen og som kan bidra til å styrke utdanningen ytterligere. Først og fremst viser studien at lærere opplever at en god relasjonskompetanse er grunnleggende for å kunne gjøre en god jobb som lærer. Flere av lærerne skriver at dette ble tatt opp i større eller mindre grad i utdanningen. Da både min og tidligere studier viser at relasjonskompetansen er så viktig i læreryrket er det viktig at lærerutdanningen fortsetter å undervise om relasjoner, og gi studentene mange muligheter til å trene opp denne kompetansen. Det kan gjøres både gjennom praksis, gjennom å arbeide med caser og i tillegg gjennom refleksjon over egen profesjonsrolle.

Studien min avdekker videre at lærere opplever at de fikk lite undervisning i didaktikk i fagene, og at faglærere i mindre grad knytter teori opp mot praksis i skolen. Dette kan bidra til at nyutdannede lærer opplever et sprik mellom det utdanningen legger vekt på og de krav de møter i arbeidslivet. Funnet kan tyde på at lærerutdanningen fortsatt har utfordringer med å skape sammenhenger i utdanningen, en utfordring som NOKUT avdekket allerede i 2006. For at lærerutdanningen skal oppleves som et sammenhengende opplæringstilbud må alle lærere ved høgskolen sammen utarbeide en visjon som sier noe om hvordan lærere de ønsker å utdanne (jf. Hammerness, 2013). Her der det viktig at også faglærere er inkludert, og at de i

større grad knytter sin undervisning til praksis. Det kan være en fordel at forelesere også har erfaring fra skole, eller i det minste grunnleggende kompetanse i hvordan barn lærer. Videre avdekker studien min et behov for å inkludere og dra nytte av praksisfeltet i større grad, ikke bare i form av praksisopplæringen. Det finnes allerede mange bra forelesere i høgskolen, men som lærerne foreslår er det en fordel om de har erfaring fra skolen. På den måten vil lærerutdanningen kunne bli mer relevant for yrket, i alle fag. For studentene er det en fordel om de kan få presentert eksempler fra skolehverdagen, eller caser som de kan diskutere og reflektere over sammen. En løsning kan være at forelesere ved høgskolen må hospitere i skolen, slik at de får erfaring med hva studentene vil møte i praksis. Dette vil også bidra positivt for den tidligere nevnte utfordringen med faglærere som ikke knytter fagteori til elevenes læring. Dette funnet kan også tyde på at studentene ikke klarer å overføre kunnskap fra utdanningen over til yrkeslivet. Lærerutdanningen må på bakgrunn av dette ha et større fokus på rekontekstualisering, og vise studentene hvordan de kan knytte teorien til skolesituasjoner, slik at de også klarer dette på egenhånd. Studentene må få rikelig med muligheter til å øve på dette.

Til slutt avdekker studien at lærere opplever praksisen i utdanningen som varierende, og ofte virkelighetsfjern. Lærerutdanningen består av både det den teoretiske opplæringen på campus og praksisopplæringen i skolen, og disse to delene må samarbeide bedre. Praksisskolene må få innsikt i hva studentene lærer om, og hvilke arbeidsmåter de bruker før de kommer ut i praksis. Samtidig må høgskolen få et bedre innblikk i hva som skjer ute i dagens skole, slik at de kan tilrettelegge den teoretiske kunnskapen bedre. Studenter lærer mer dersom de får bruke og reflektere over den teorien de har lært på campus ute i praksis. I motsatt fall vil det også gagne studentene da de kommer tilbake fra praksis og kan reflekter over erfaringer i lys av teori. En endring må til, slik at praksislærere føler seg som en like stor del av lærerutdanningen, som de faktisk er. En mulig løsning kan være at praksislærere har en mindre stilling som foreleser ved høgskolen. Da får de innblikk i de arbeidsmåter og teorier studentene møter, og de kan bedre holde seg oppdatert på forskning. Studentene på sin side møter forelesere som kan knytte teorien til en lærerhverdag. Lærerutdanningen kan dra nytte av praksislæreres erfaringer rundt hva yrket krever av kunnskap, slik at de kan presentere relevant kunnskap for studentene.

I denne masteroppgaven har mitt ønske vært å få innsikt i læreres tanker om utdanningen etter å ha fått et par års erfaring. Videre trenger vi enda flere studier som undersøker relevanser og sammenhenger mellom utdanning og yrket, og vi trenger flere

studier som ser på dette fra læreres perspektiv. Vi trenger studier som ser på rekontekstualisering og hvorvidt lærerutdannere og studenter arbeider med slike prosesser, og hvordan. Denne studien har vist at pedagogikkfaget er en viktig del av utdanningen, og at lærere i all hovedsak er fornøyde med faget, men vi trenger studier som undersøker i hvor stor grad faglærere underviser i didaktikk. I denne sammenheng ville det ha vært interessant og gjennomført en større kvantitativ undersøkelse rundt studenter eller læreres opplevelser av skolefagene norsk eller matte i norsk lærerutdanning. I dagens lærerutdanning er det ønskelig at lærere har en mer spesifisert undervisningskompetanse, kan en eventuell konsekvens av dette bli at faglærere prioriterer bort didaktikken i undervisningen?

Lærerutdanningen har gjennom årene gått gjennom flere reformer og skiftet kurs fra en bred undervisningskompetanse til en mer spesifisert undervisningskompetanse. De første seminarene har gått igjennom en voldsom utvikling og fremstår i dag som en femårig masterutdanning. Det første kullet fra den nye masterutdanningen vil fra høsten gå ut i arbeid, mitt håp er derfor at om noen år vil nye studier innenfor temaet sammenhenger mellom utdanning og yrket publiseres, slik at en kan se på virkningen av femårige masterutdanningen før man gjør flere forandringer.

7. Referanser

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. oppl.). Studentlitteratur.
- Alvsvåg, H. (2009). *Kunnskapsbasert praksis er ikke noe nytt*.
<https://sykepleien.no/forskning/2009/10/kunnskapsbasert-praksis-er-ikke-noe-nytt>
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: Den salutogene modellen* (A. Sjøbu, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Berg, G. (1999). Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling. I K. M. Thorbjørnsen (Overs.), *Norbok*. Ad notam Gyldendal. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009032404029
- Christoffersen, S. A. (2011). Profesjoner og profesjonsetikk—Hva er det? I *Profesjonsetikk* (" . utgave, s. 18–43). Universitetsforlaget.
- Collins, R. (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. Academic Press.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
<http://hdl.handle.net/20.500.12199/3010>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforl.
- Elstad, E. (2020). *Lærerutdanning i nordiske land*. Universitetsforlaget.
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. I *Workplace Learning in Context* (s. 201–221). <https://doi.org/10.4324/9780203571644>
- Floden, R. E., & Buchmann, M. (1992). Coherence, the Rebel Angel. *Educational Researcher*, 21(9), 4–9. https://www-jstor-org.ezproxy.inn.no/stable/pdf/1177014.pdf?refreqid=fastly-default%3A053fa8334179280e418720ffc594201e&ab_segments=0%2Fbasic_search_gsv2%2Fcontrol&origin=search-results
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Polity Press.

- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøveutg.]). Universitetsforlaget.
- Granlund, L., Mausehagen, S., & Munthe, E. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/larerprofesjonalitet_hio_2011.pdf
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I *Profesjonsstudier* (s. s. 179-196). Universitetsforl.
- Hagemann, G. & Norsk lærerlag. (1992). Skolefolk: Lærernes historie i Norge. I *Barnebokinstituttet*. Ad notam Gyldendal. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007121100025
- Hammerness, K. (2013). Examining Features of Teacher Education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 400–419. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656285>
- Hatlevik, I. K. R., & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger—Fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner* (I. C. Goveia, Overs.). Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2011). Klasseromforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanning. I 30. Høgskulen i Volda. <https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/handle/11250/154179>
- Heggen, K., & Smeby, J.-C. (2012). Gir mest mulig samanheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(1), 4–14. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-01-02>

- Heggen, K., & Thorsen, K. E. (2015). Praksisopplæring—Et felles prosjekt mellom høgskole og praksisskole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(5), 362–374.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-05>
- Hellang, B. V., & Rambø, G.-R. (2017). Teori i praksis—Praksis i teori. GLU-studenters refleksjoner om fag og didaktikk. *Acta Didactica Norge*, 11(2), 6-sider. <https://doi.org/10.5617/adno.3864>
- Helstad, K., & Øiestad, P. A. (2017). *Læreren som regissør: Verktøy for ledelse i klasserommet*. Cappelen Damm akademisk.
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Universitetsforl.
- Hermansen, H., & Mausestaden, S. (2016). Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 92–107.
<https://doi.org/10.5617/adno.2467>
- Heshusius, L. (1994). Freeing Ourselves From Objectivity: Managing Subjectivity or Turning Toward a Participatory Mode of Consciousness? *Educational Researcher*, 23(3), 15–22.
<https://doi.org/10.3102/0013189X023003015>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2017). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: Pedagogisk relasjonskompetanse*. Pedagogisk forum.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990230397444702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Karlsen, S., & Olufsen, M. (2019). To ulike utdanninger for skolens mellomtrinn. Er det samsvar mellom planverk og praksislæreres erfaringer med studentenes kompetanser på 1-7 og 5-10 utdanningene? *Acta Didactica Norge*, 13(1), 11-27 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6441>
- Krogtoft, M., & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforl.

- Kunnskapsdepartementet. (2010a, mars 3). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. Trinn og 5.–10. Trinn* [Forskrift]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295?q=Forskrift%20om%20rammeplan%20for%20grunnskolel%C3%A6rerutdannin>
- Kunnskapsdepartementet. (2014, september 30). *Lærerløftet* [Plan]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Larerloftet/id2001933/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016, juni 7). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7—Lovdata*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860?q=Forskrift%20om%20rammeplan%20for%20grunnskolel%C3%A6rerutdannin>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforl.
- Lillejord, S., & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning -forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/eaAubNoTVmSDOKZLITwtrEwadQ3Vc31OS6LLdbW5phE1o5J490.pdf>
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspective* (Bd. 3). John Benjamins.
- Lægreid, S., & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk: En innføring*. Spartacus. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990605574274702202"&mediatype=b](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
øker

- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?: Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforl.
- Mausethagen, S., & Kostøl, A. K. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen | NPT. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3). <https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/doi/full/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-05>
- Meld. St. 11 (2008-2009). (2009). *Læreren Rollen og Utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Meld. St. 19 (2009-2010). (2010b). *Tid til læring— Oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/>
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations: A synthesis of the research*. Prentice-Hall.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008a). *Profesjonsstudier*. Universitetsforl.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008b). Profesjonsstudier—En introduksjon. I *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Universitetsforlaget.
- NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*. https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/alueva_hovedrapport.pdf
- Nordahl, T. (2013). Klasseledelse. I *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 105–135). Fagbokforl.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo* (K. Sivesind, Overs.; 2. opl.). Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014032405007
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Gyldendal akademisk.

- Ongstad, S. (2006). *Fag og didaktikk i lærerutdanning: Kunnskap i grenseland*. Universitetsforl.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990521530704702202"&mediatype=b](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
øker
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: En innføring i taus kunnskap: Bd. nr 5*. Spartacus.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990011303904702202"&mediatype=b](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
øker
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforl.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforl.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991203714804702202"&mediatype=b](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
øker
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Universitetsforl.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Sjøbakken, O. J. (2012). *Elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv: Bd. nr. 163*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Sjøbakken, O. J. (2017). *Brevmetoden i et metodologisk perspektiv*.
<http://hdl.handle.net/11250/2495318>
- Skrøvset, S., Mausethagen, S., & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid: Perspektiver, verktøy og caser*. Cappelen Damm akademisk.
- Smedby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Universitetsforlaget.
- Tolo, A. (2017). *Kompetanse og lærerprofesjonalitet*. Fagbokforl.

Torgersen, U. (1972). *Profesjonssosiologi*. Universitetsforlaget.

[øker">https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:998010291204702202"&mediatype=b
øker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Utdanningsforbundet.

[https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-
profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/](https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-
profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/)

Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. I *Defining and Selecting
Key Competencies* (s. 45–65). Hogrefe & Huber Publishers.

Vurdering

Skriv ut

Referansenummer

632464

Prosjekttittel

Relevans mellom lærerutdanning og yrket

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristin Helstad, kristin.helstad@inn.no, tlf: 61288356

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Linda Søberg-Håkensen, lindaso84@yahoo.no, tlf: 99506726

Prosjektperiode

01.11.2021 - 27.06.2022

Vurdering (1)

21.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. TAUSHETSPLIKT Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 27.06.2022. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen

art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: • lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen • formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål • dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet • lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Relevans mellom lærerutdanning og yrket»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om lærere opplever relevans mellom lærerutdanning og læreryrket. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med min lærerutdanning ved Høgskolen i Innlandet skal jeg skrive en master innen profesjonsfaglig pedagogikk. Her ønsker jeg å undersøke på hvilke måter lærere opplever relevans mellom lærerutdanningen og yrket. Det har vært mye fokus på at lærerne skal bli bedre faglig de siste årene, med den nye masterutdanningen og kompetanseløftet for lærerne, allikevel er fortsatt «praksissjokk» et aktuelt begrep. Formålet med dette prosjektet er å se på utdanningen, og undersøke i hvilken grad den gir relevant kompetanse for fremtidige lærere.

For å begrense prosjektet noe vil jeg ta for meg noen få fokusområder, for eksempel hvordan utdanningen forberedte studentene på kontaktlærerrollen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet, og min veileder er professor Kristin Helstad.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker et utvalg på 4-6 personer. Disse må ha en allmennlærerutdanning, og ha jobbet som lærer i 3-8 år.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden jeg har valgt for prosjektet er inspirert av brevmetoden. Det vil si at dersom du ønsker å bidra til dette prosjektet vil jeg sende deg en mail med 4-6 spørsmål som du besvarer i et skriftlig notat som du sender meg pr mail. Du står fritt i hvordan du vil formulere notatet, om du svarer strukturert på spørsmålene, eller om du vil besvare det mer som et brev. Hvor mye en skriver vil bli forskjellig fra person til person, men jeg ønsker at du skriver minst to A4 sider. Jeg er interessert i dine reflekterte tanker omkring temaet. Det kan bli aktuelt med et lite digitalt oppfølgingsintervju, om det er nødvendig.

Jeg vil benytte høgskolens dataløsninger, som er basert på Feide-innlogging, når jeg behandler personopplysninger og dataene. Personlige opplysninger, som i dette prosjektet vil være epostadresser, vil ikke bli publisert i oppgaven. Da jeg er ferdig med dataene vil alle opplysninger bli slettet. Dersom det er aktuelt med et oppfølgingsintervju vil dette foregå på Zoom, basert på høgskolens Feide konto. Det vil ikke bli gjort opptak i Zoom, men jeg vil eventuelt bruke Nettskjema-Diktafon-app på mobilen som opptaksenhet. Opptaket krypteres på telefonen og sendes inn sikkert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det

vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun min veileder ved Høgskolen i Innlandet, Kristin Helstad, og jeg som vil ha tilgang til opplysningen.

Jeg vil lagre all data i min HINN-One Drive- mappe, og deretter dele tilgangen kun med min veileder. Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste, som er adskilt fra øvrige data.

Jeg vil ikke inkludere noe data i publikasjonene som kan bidra til at deltakerne kan gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca. 1. juli 2022. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger og eventuelle lydopptak blir slettet i sin helhet.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger jeg behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Masterstudent ved Høgskolen i Innlandet Linda Søberg-Håkensen
Epost: 181902@stud.inn.no

Høgskolen i Innlandet v/professor Kristin Helstad
Epost: kristin.helstad@inn.no

Vårt personvernombud: Usman Asghar.
Epost: usman.asghar@inn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kristin Helstad

(veileder)

Linda Sjøberg-Håkensen

(masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Relevans mellom utdanning og yrket*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta med et skriftlig notat
- å delta på et digitalt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Sendes signert tilbake til Linda Sjøberg-Håkensen, pr epost: 181902@stud.inn.no

Informasjonsskriv om masterprosjektet

Relevans mellom lærerutdanning og læreryrket.

Til informanter i studien,

Jeg er student ved Høgskolen i Innlandet, og jobber for tiden med et masterprosjekt om relevans mellom lærerutdanning og læreryrket. Vi hører alle om praksissjokket som nyutdannede lærere opplever når de kommer ut i jobb, og slike omtaler av overganger mellom utdanning og yrke satte i gang min prosess med denne masteroppgaven. Hvordan forbereder utdanningene studentene slik at de er forberedt på den komplekse rollen som lærere har? Jeg mener det er viktig å høre fra yrkesaktive lærere om hvilke erfaringer de sitter med. Min foreløpige problemstilling er: *På hvilke måter opplever lærere sammenheng mellom lærerutdanningen og læreryrket?*

For å finne svar på slike spørsmål har jeg valgt å gjøre en kvalitativ studie hvor jeg bruker en metode som er inspirert av brevmetoden. Metoden går ut på at informantene skriver et brev eller et skriftlig notat til forskeren, Jeg har valgt denne metoden for at informantene mine skal få bedre tid til å formulere mulige svar enn de ville fått ved et vanlig intervju.

Du kan formulere det skriftlige notatet som du selv ønsker, men start med navn, alder, når du tok lærerutdanning og hva slags erfaring du så langt har (år i yrke, hvilket trinn du har arbeidet på, eventuelle tilleggsoppgaver utover klasserommet. Alt dette vil bli anonymisert i masteroppgaven min.)

Det hadde vært fint om du kunne svare kort eller langt på spørsmålene under. Du kan eventuelt også legge til annet du synes er viktig:

På hvilke måter opplever du som lærer sammenheng mellom lærerutdanningen og læreryrket?

Foruten problemstillingen har jeg formulert noen spørsmål som du kan ta utgangspunkt i:

1. Hva har du tatt med deg fra pedagogikkfaget i utdanningen som du har fått særlig nytte av i yrket? (stikkord: pedagogiske teorier som bl.a. Vygotsky, teorier om elevenes utvikling, skole-hjem samarbeid, oppfølging, relasjonsarbeid og utviklingsarbeid)
2. Hva har du tatt med deg fra undervisningen i fag utover pedagogikkfaget i utdanningen som du har fått særlig bruk for i yrket? (Stikkord: fagdidaktikk, fagteori, tilpasset undervisning i fag)
3. På hvilke måter har praksisperiodene i utdanningsløpet hatt betydning når det gjelder å forberede deg på læreryrket? (Stikkord: sammenheng mellom teori og praksis, samarbeid mellom høgskolen og praksisskolen, innhold og lengde i praksis)

4. Er det noe du synes det ble brukt for mye tid på i utdanningen, som du ikke har hatt bruk for i yrket, eller er det noe du savnet?
5. Fra ditt ståsted, som yrkesaktiv lærer, hva er viktig å prioritere i lærerutdanningen, for å skape sammenheng mellom utdanningen og yrket?
6. Hva tenker du er særlig viktig for å gjøre lærerutdanningen relevant for arbeidet som lærer?

Jeg setter stor pris på om du klarer å skrive et par sider og veldig gjerne mer!

Svarfrist: 1. februar

Hvis du ønsker å vite mer om prosjektet eller har spørsmål, ta gjerne kontakt på mail: 181902@stud.inn.no

Jeg setter stor pris på at du vil hjelpe meg med prosjektet mitt! Tusen takk!

Vennlig hilsen

Linda Sjøberg-Håkensen