



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for samfunnsvitenskap

## **Den gode læreren**

En sosiologisk analyse av reformen av grunnskolelærerutdanningen i 2017

Lone April Johnsen

Masteroppgave i sosiologi, SOS-3900, november 2019



# Innhold

1	Innledning .....	8
1.1	Tema, problemstilling og forskningsspørsmål .....	9
1.2	Tidligere forskning .....	13
1.3	Oppgavens oppbygning og leseveiledning .....	18
2	Teori: posisjon former virkelighetsoppfatning .....	21
2.1	Dorothy Smiths kunnskapssosiologi .....	21
2.1.1	<i>Den offentlige sfæren: de styrende</i> .....	23
2.1.2	<i>Den private sfæren: de som styres</i> .....	24
2.1.3	Oppsummering .....	25
2.2	Typologi.....	25
2.2.1	Kunnskapens innhold .....	26
2.2.2	Kunnskapens form.....	27
2.2.3	Hvor læres kunnskapen? .....	29
2.2.4	Oppsummering .....	30
2.3	Oppgavens hypoteser.....	30
2.4	Avslutning .....	31
3	Metode: dokumentanalyse og kvalitativt dybdeintervju.....	33
3.1	Tema, problemstilling og forskningsdesign .....	33
3.2	Valg av metode.....	35
3.3	Dokumentanalyse .....	36
3.3.1	Generering av dokumenter .....	37
3.4	Det kvalitative forskningsintervjuet .....	38
3.4.1	Utvalg, informasjonsskriv, og rekruttering .....	39
3.4.2	Informasjon om informantene .....	41
3.4.3	Intervjuguide, intervjuprosessen og koding av intervjudatamaterialet .....	42
3.5	Etiske utfordringer .....	43

3.6	Avslutning .....	44
4	Ovenfra-perspektivet: Idéanalyse av reformen av grunnskolelærerutdanningen .....	46
4.1	Hva er begrunnelsen for reformen av grunnskolelærerutdanningen? .....	46
4.2	Reformens innhold .....	50
4.3	Hvilket syn på den gode læreren lå til grunn for utviklingen av reformen?.....	51
4.4	Avslutning .....	53
5	Nedenfra-perspektivet: det kvalitative forskingsintervjuet.....	56
5.1	Bakgrunnsinformasjon om informantene .....	56
5.2	Reform av grunnskolelærerutdanningen .....	57
5.2.1	Oppsummering .....	61
5.3	Hva skal til for å lykkes som lærer .....	61
5.3.1	Oppsummering .....	66
5.4	Den gode læreren.....	67
5.4.1	Oppsummering .....	71
5.5	Avslutning .....	71
6	En analyse av «ovenfra-perspektivet» og «nedenfra-perspektivet» .....	73
6.1	Kunnskapens innhold .....	74
6.2	Kunnskapens form.....	77
6.3	Hvor læres kunnskapen?.....	80
6.4	Avslutning .....	82
7	Konklusjon.....	85
8	Litteraturliste.....	90
	Vedlegg 1 .....	94
	Vedlegg 2 .....	97
	Vedlegg 3 .....	100

## Sammendrag

I denne masteroppgaven i sosiologi har temaet vært den nylige innførte *reformen av grunnskolelærerutdanningen*. Hvor problemstillingen har vært knyttet til å undersøke hvilket syn på den gode læreren som lå til grunn for utviklingen av reformen, og om synet svarte til grunnskolelærerens syn på den gode læreren. Forskningsspørsmålene som lå til grunn for masteroppgaven var å se på hva politikerne og grunnskolelærerne mente var en god lærer, og derav se om synet var forskjellig/lik i fra hverandre. Det sosiologiske utgangspunktet for denne masteroppgaven har vært å ta i bruk teori som kunne hjelpe å forklare hvordan ulike grupper kan ha forskjellig syn på den sosiale verden. Oppgaven tar utgangspunkt i Dorothy Smiths kunnskapssosiologi som handler om hvordan menneskets kunnskap om den sosiale verden er basert og formet av ens posisjon i samfunnet. Hvor hun mener at en kan inndele det moderne samfunnet inn i to sfærer, en offentlig og en privat sfære. For å konkretisere Smiths kunnskapssosiologi ble det utarbeidet en typologi som tok utgangspunkt i Smiths inndeling av samfunnet, hvor jeg kunne knytte politikerne og grunnskolelærerne til hver sin sfære. For å svare på masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål ble det også utledet seks empiriske hypoteser basert på typologiens kategorier. Masteroppgavens metodiske fremgangsmåte for å innhente data har vært en todelt kvalitativ tilnærming, dokumentanalyse og kvalitativt dybdeintervju. Masteroppgavens sentrale funn viser til at politikerne og grunnskolelærerne har ulikt syn på hva som er en god lærer, da med utgangspunkt i at de står i to forskjellige posisjoner i samfunnet.



## Forord

Da var endelig dagen her, og jeg kan si meg fornøyd med å nå enda en milepæl i livet. Det er både frigjørende og godt for sjelen å endelig si seg ferdig med masteravhandlingen, men en ting er sikkert. Jeg hadde aldri klart å komme meg i mål uten hjelp fra andre, derfor er det på sin plass at jeg her takker de som har støttet, trøstet og veiledet meg gjennom en tøff studietid.

Først og fremst ønsker jeg å takke mine informanter for å ha gitt meg god og nyttig informasjon. Den kunnskapen jeg sitter igjen med er til god nytte videre i livet.

En stor takk til min veileder, Gunnar Aakvaag. Din sosiologiske og akademiske kompetanse har virkelig vært til stor hjelp, og i løpet av den tiden vi har arbeidet sammen har jeg lært utrolig mye. Jeg vil også takke deg for din tålmodighet i en lang samarbeidsprosess og for dine motiverende og støttende ord når jeg så det som mørkest.

Takk til mine medstudenter, Steffen, Cathrine, Malin, Lars og Maren for noen morsomme stunder på lesesalen, selv om vi kanskje har tatt alt for lange matpauser.

Takk til mamma, pappa og mine storesøsken for troen på at jeg ville klare dette. En stor takk til storesøster Tonje som har hjulpet til med korrekturlesing. Takk til Trine og Malin for forståelse for at jeg har hatt lite tid til sosiale sammenkomster det siste året.

En siste takk til Kristoffer. Uten dine motivasjonsmeldinger og våkenetter har jeg ikke klart dette. Du har virkelig heiet på meg, det setter jeg uendelig stor pris på.

Tromsø, 15. november 2019.

*Lone April Johnsen*





# 1 Innledning

Utdanning er en svært viktig institusjon i samfunnet. Utdanning bidrar ikke bare med mer kunnskap til folket, den bidrar også til en videreutvikling av samfunnet. I tillegg er utdanning med på å utjevne de sosiale forskjellene i samfunnet, samtidig som at den muliggjør sosial mobilitet (Bakken, Heggen og Helland, 2016: 260). Utdanninger endres hele tiden, ikke bare for å gjøre de enda vanskeligere for folk å gjennomføre, men for å gjøre utdanninger bedre og mer nyttig for samfunnet generelt. Den norske skolen har helt siden etterkrigstiden vært gjennom flere store omveltinger. Det som har vært gjenstand for debatt er alt fra hvilke fag som skulle inn i skolen, hvilket år barna skulle starte på skolen, og til hvor lenge en skoledag skulle vare. Skoleåret 2006 blir ofte omtalt som det året med de største omveltingene av alle. Det var på dette tidspunktet Kunnskapsløftet kom inn i skolen (Bakken, Heggen og Helland, 2016: 260-262). Reformen Kunnskapsløftet handlet ikke direkte om skolens struktur og oppbygning, den handlet i all hovedsak om å fremme læring hos skoleelevene. Reformens tre hovedsatsinger var å fremme læring, kompetanse og kunnskap hos skoleelevene, og lærerplanene som var utarbeidet skulle være bundet opp mot kompetansemålene for hva elevene skulle kunne på de ulike klassetrinnene. Bakgrunnen for at Kunnskapsløftet kom på banen henger sammen med skoleelevenes «svake» resultater på de internasjonale prøvene som ble innført på 1990- tallet og på begynnelsen av 2000- tallet. (Bakken, Heggen og Helland, 2016: 261-262).

TIMSS (Trends in Internationale Mathematics and Science Study), er en undersøkelse som tester og sammenligner skoleelevers fagkunnskaper i matematikk og naturfag, på tvers av land og klassetrinn. TIMSS ble gjennomført for første gang i Norge i 1995 (Olsen og Björnsson, 2018). En annen undersøkelse som ble introdusert for første gang i Norge i år 2000 er PISA (Program for International Student Assessment). I likhet med TIMSS så tester også PISA skolelever innen matematikk og naturfag, men PISA tester i motsetning til TIMSS også elevenes leseferdigheter (Olsen og Björnsson, 2018). Hensikten med innføringen av de internasjonale undersøkelsene har vært å kunne få beskrivende data om elevers kunnskap- og ferdighetsnivå, og derav bruke resultatene på nasjonalt nivå. Undersøkelsene gir også informasjon som kan benyttes av politikerne på systemnivå. De første resultatene fra de internasjonale prøvene var sjokkerende for politikerne. Elevenes resultater viste seg å være på nivå med eller under gjennomsnittet i OECD- landene (Organisation for Economic Co-

operation and Development) (Olsen og Björnsson, 2018). Samtidig avdekket også norske studier at klasserommene var preget av mye støy, hvor studiene også viste til at lærerne var for dårlig til å stille faglige krav til elevene sine (Bakke, Heggen og Helland, 2016: 262). Det har i etterkant av Kunnskapsløftet vært mye oppmerksomhet knyttet til lærernes betydning for elevenes læring, og flere studier dokumenterer at lærerens fagkompetanse har stor innvirkning på elevenes læring, og vist å være mye viktigere enn for eksempel klassestørrelse og nivåspredning. (Kunnskapsdepartementet, 2009: 47).

I 2014 vedtok Solberg-regjeringen at grunnskolelærerutdanningen skulle fra 2017 bli en utdanning på masternivå. Forslaget om en grunnskolelærerutdanning på masternivå ble allerede lagt frem av Stoltenberg-regjeringen i St.meld. Nr. 11: *Læreren, Rollen og utdanningen* (2009), men ble ikke igangsatt i deres regjeringstid. Reformen av grunnskolelærerutdanningen er en direkte videreføring av Kunnskapsløftet og baserer seg på de samme målene om økt læring, kompetanse og kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2014: 6). Reformen av grunnskolelærerutdanningen har ført med seg en rekke strukturelle endringer. Det ble for eksempel innført høyere opptakskrav for å komme inn på grunnskolelærerutdanningen, der matematikk- og norskkarakteren ble økt fra tre til fire. Samtidig ble også kompetansekravene for å kunne undervise skjerpet inn, hvor det ble stilt krav om at lærere som ikke hadde den formelle kompetansen til å undervise (etter de nye retningslinjene) måtte videreutdanne seg i løpet av en 10-årsperiode. Praksisperioden som lærerstudentene må igjennom i løpet av studiet ble også økt med noen dager. Det ble også lagt vekt på at utdanningen skulle være enda mer forskningsbasert og praksisorientert (Kunnskapsdepartementet, 2014: 42-46).

## **1.1 Tema, problemstilling og forskningsspørsmål**

Både før og i etterkant av innføringen av den 5-årige masterutdanningen for grunnskolelærere har det vært mye kritikk rettet mot hvorvidt en masterutdanning faktisk er nødvendig for en lærer som skal undervise på grunnskolenivå. Det er også blitt diskutert om grunnskoleelever er tjent med å ha flere lærere å forholde seg til i skolehverdagen. Samtidig har det også blitt diskutert hvorvidt en masterutdanning vil føre til enda smalere kompetanse blant lærerne, i og med at deres kunnskap blir enda mer fagrettet og spesialisert. Utdanning har som sagt flere funksjoner som er viktig for samfunnet, derfor mener jeg det er viktig at det blir gjort relevant

og grundig forskning på temaer som omhandler utdanning. Derfor vil mitt tema for denne masteroppgaven handle om *reformen av grunnskolelærerutdanningen*. Det hadde vært interessant å se på effekten av reformen, men det er på nåværende tidspunkt for tidlig å kunne gjøre en slik undersøkelse, på bakgrunn av at den ble iverksatt i 2017. Det jeg har vært interessert i å undersøke er reformens konkrete innhold, og siden reformen handler spesifikt om grunnskolelærerne har jeg derfor vært interessert i å undersøke *hvilket syn på den gode læreren som lå til grunn for utviklingen av reformen*. Hvor jeg har vært nysgjerrig å undersøke på hvilken måte reformens konkrete innhold viser til hva politikerne mener er en god lærer. Siden reformen handler spesifikt om grunnskolelærerne har jeg også knyttet de inn i masteroppgaven. Hvor jeg har vært nysgjerrig i å se på grunnskolelærernes syn på den gode læreren, og derav se om synet er likt eller forskjellig sammenlignet med politikernes.

Masteroppgavens sosiologiske utgangspunkt har vært å ta i bruk Dorothy Smiths kunnskapssosiologi som har sitt utgangspunkt i standpunktteori, og som handler om hvordan en kan forstå og forklare at ulike grupper i samfunnet kan ha ulikt syn på den sosiale verden, da med bakgrunn i gruppenes posisjon/status i samfunnet (Aakvaag, 2008: 201). I denne masteroppgaven ønsker jeg derfor å se på politikernes/byråkratiets syn på den gode læreren i utviklingen av reformen av grunnskolelærerutdanningen, samtidig som jeg ønsker å se om synet gjenspeiler grunnskolelærernes syn på den gode læreren. Hovedpoenget med masteroppgaven er å undersøke sosiologisk om politikerne og grunnskolelærerne har ulikt syn på hva som er en god lærer, da med utgangspunkt i Dorothy Smiths teori om at grupper fra forskjellige posisjoner i samfunnet vil oppfatte og forstå den sosiale verden på ulike måter.

I denne masteroppgaven vil politikernes/byråkratiets ståsted i samfunnet knyttes til et «*ovenfra-perspektiv*», og grunnskolelærernes ståsted til et «*nedenfra-perspektiv*». Bakgrunnen for dette henger sammen med Smiths tanker om at en kan inndeले det moderne samfunnet inn i to sfærer, en *offentlig sfære* og *privat sfære*. Hvor den *offentlige sfæren* er knyttet til de som styrer og regulerer samfunnet, mens den *private sfæren* er knyttet til private menneskers hverdagsliv (Aakvaag, 2008: 207-208). I denne sammenhengen er «*ovenfra-perspektivet*» bundet opp mot den *offentlige sfæren* da med bakgrunn i at det er politikerne som styrer og regulerer samfunnet, mens «*nedenfra-perspektivet*» er bundet til den *private sfæren*, da med bakgrunn av at grunnskolelærernes ståsted er knyttet til menneskets konkrete hverdagsliv. La oss se nærmere på masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Masteroppgaven har følgende problemstilling:

*Hvilket syn på den gode læreren la politikerne/byråkratiet til grunn for innføring av den 5-årige masterutdanningen for grunnskolelærere i 2017, og svarer den til grunnskolelærerens syn på den gode læreren?*

For å konkretisere hva jeg ønsker å se på, har jeg utviklet noen forskningsspørsmål som bryter ned problemstillingen i noen konkrete deler.

Masteroppgavens forskningsspørsmål er følgende:

1. *Hva kjennetegner en god lærer ifølge politikerne/byråkratiet?*
2. *Hva kjennetegner en god lærer ifølge grunnskolelærere?*
3. *Hvilket forhold er det mellom dem?*
4. *Hvordan kan en forklare eventuelle forskjeller eller fravær av forskjeller mellom dem?*

Med utgangspunkt i Dorothy Smiths kunnskaps sosiologi har jeg utarbeidet en typologi som et redskap for å vise til ulike aspekter som kan anses som viktig tilknyttet lærerrollen ifra et «ovenfra-perspektiv» og «nedenfra-perspektiv». Typologien er inndelt i tre deler. Den første kategorien handler om kunnskapens innhold, hvor jeg argumenterer for at «ovenfra-perspektivet» vil anse fagkunnskapen som den viktigste kunnskapen tilknyttet lærerrollen, mens jeg argumenterer for at «nedenfra-perspektivet» vil anse den sosiale kunnskapen som den viktigste kunnskapen. Den andre kategorien handler om kunnskapens form, her argumenterer jeg for at «ovenfra-perspektivet» vil anse den teoretiske kunnskapen som den viktigste formen for kunnskap tilknyttet lærerrollen, mens jeg mener at «nedenfra-perspektivet» vil anse den praktiske kunnskapen som viktigst. Den siste kategorien handler om hvor kunnskapen læres, her argumenterer jeg for at «ovenfra-perspektivet» vil anse universitetet som det beste stedet til å tilegne seg lærerkunnskapene, mens jeg mener «nedenfra-perspektivet» vil anse praksis eller arbeid som det beste stedet for å tilegne seg de nødvendige lærerkunnskapene. Med utgangspunkt i typologien ble det derav utarbeidet seks empiriske hypoteser for å svare på masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Hypotesene brukes til å teste om det er motsetninger i synet på den gode læreren imellom politikerne og grunnskolelærerne. De empiriske hypotesene er utarbeidet for å konkretisere Smiths generelle teori til være nyttig i denne sammenhengen. Hypotesene er knyttet til typologiens inndeling, hvor hypotese en og to er knyttet til kunnskapens innhold, hypotese tre og fire er knyttet til kunnskapens form, og hypotese fem og seks er knyttet til hvor kunnskapen læres.

Hypotesene er følgende:

H<sub>1</sub>: «*Ovenfra-perspektivet*» vil anse fagkunnskapen som den viktigste kunnskapen tilknyttet lærerrollen.

H<sub>2</sub>: «*Nedenfra-perspektivet*» vil anse den sosiale kunnskapen som den viktigste kunnskapen tilknyttet lærerrollen.

H<sub>3</sub>: «*Ovenfra-perspektivet*» vil anse den teoretiske kunnskapen som viktigst tilknyttet lærerrollen.

H<sub>4</sub>: «*Nedenfra-perspektivet*» vil anse den praktiske kunnskapen som viktigst tilknyttet lærerrollen.

H<sub>5</sub>: «*Ovenfra-perspektivet*» vil anse universitet som den beste arenaen for å bli en god lærer.

H<sub>6</sub>: «*Nedenfra-perspektivet*» vil anse praksis og jobberfaring som den beste arenaen for å bli en god lærer.

Masteroppgaven anvender en todelt kvalitativ tilnærming, som vil si at jeg anvender både dokumentanalyse og kvalitativt dybdeintervju. Siden jeg er opptatt av hvilket syn politikerne/byråkratiet og grunnskolelærerne har til den gode læreren, og samtidig er nysgjerrig i å se om synet er forskjellig ifra hverandre, så mener jeg at en kvalitativ tilnærming egner seg mest for å innhente relevant data. Ved å ta i bruk en kvalitativ tilnærming kan en ta et dypdykk i de sosiale fenomenene en skal forske på, der en vektlegger mening og forståelse bak fenomenene, i motsetning til kvantitative metoder som vektlegger antall og utbredelse. Kvalitativ metode er også egnet i studier som det er lite forskning på, noe som også er gjeldene for temaet for denne oppgaven (Thagaard, 2018: 12).

Hvorfor forske på *reformen av grunnskolelærerutdanningen og synet på den gode læreren?* Som sagt tidligere er utdanning i seg selv en sær viktig institusjon i samfunnet, på bakgrunn av at den fyller mange viktige funksjoner (Bakken, Heggen og Helland, 2016: 260). Siden grunnskolelærerutdanningen er endret såpass drastisk mener jeg at det i dette tilfellet er viktig å se om det er enighet i synet om hva som er en god lærer. Hvis det er spenninger i synet på hva som er en god lærer, kan det tenkes at reformens underliggende hensikt som er å utdanne bedre lærere, ikke er fordelaktig med et spenningsforhold. Den sosiologiske relevansen for å forske på dette temaet er å prøve å forklare hvorfor det er likheter/ulikheter i synet på hva som er en god lærer, og ved hjelp av sosiologisk teori kan en prøve å forstå hvordan ulike grupper kan ha ulikt syn på den sosiale verden, basert på gruppenes posisjon i samfunnet. Min personlige begrunnelse for å forske på reformen av grunnskolelærerutdanningen og synet på hva som er en god lærer, henger sammen med mitt ønske om å bli lærer etter endt utdanning. Derfor ser jeg på masteroppgaven som en mulighet til å erverve meg kunnskap om lærerrollen.

## 1.2 Tidligere forskning

Det finnes svært mye forskning rundt temaet utdanning. Innen det sosiologiske feltet er mye av forskningen som omhandler utdanning knyttet til hvilken effekt utdanning har på samfunnet generelt. Det er derimot lite forskning direkte relatert til den nylige innførte reformen av grunnskolelærerutdanningen, og derfor er det ikke mye forskning som er relevant å kunne vise til, men dette henger nok sammen med at det ikke er så lenge siden reformen ble satt i gang. Etter grundig litteratursøk var det kun tre studier som jeg anså som noenlunde relevante i henhold til denne masteroppgaven. Den første studien handler om hvorvidt lærerstudentene ser masteroppgaven som relevant for deres yrkesutøvelse. Den andre handler om hvilken betydning samarbeid om veiledning kan ha for å styrke partnerskap mellom lærerutdanning og skoler, og potensialet veiledning kan ha for forskning og utviklingsarbeid (FoU). Den siste studien som jeg anså som relevant diskuterer spenningsforholdet mellom ulike kunnskapsformer i lærerutdanningen og lærerprofesjonen. I denne delen av kapittelet vil jeg gjennomgå studienes innhold, og vise til hvilken kunnskap studiene frembringer.

Den første studien som jeg ønsker å trekke frem er artikkelen «*Masteroppgaven – Relevant for grunnskolelærere*» (2016). Denne studien har i sammenheng med innføringen av Pilot i Nord-prosjektet undersøkt om lærerstudentene opplevde at den nye masterutdanningen var

relevant for deres fremtidige yrkesutøvelse. I 2010 startet Universitetet i Tromsø (UiT) opp en pilot for grunnskolelærerutdanningen (Pilot i Nord), så kalt «master i lærerutdanning» (1-5 og 7-10 trinn). Ved innføringen av master for grunnskolelærere hadde de som mål at lærerstudentene i større grad enn før skulle fordype seg i fagene, og at den faglige kunnskapen skulle løftes opp på et høyere fagnivå. Samtidig ble det også stilt krav til praksisskolene og veiledere, siden et vesentlig punkt i Pilot i Nord-prosjektet var at praksisen skulle bli lengere og bedre. De første studentene var ferdigutdannet i 2015 (ProTed, u.å.). Studiens empiriske materiale besto av en intervjuundersøkelse av 22 av de 61 første masterstudentene ved UiT (Jakhelln, Bjørndal & Stølen, 2016).

Resultatene fra studien viste at lærerstudentene som deltok mente at arbeidet med masteren ga dem bredere kunnskap og forskning- og utviklingskompetanse (FoU). Arbeidet med masteroppgaven anså også lærerstudentene som nyttig og betydningsfullt for deres videre profesjonsutøvelse, samtidig som at de også så relevansen med at masteroppgaven var koblet opp til praksis og skolerelaterte problemer. I studien kom det i tillegg frem at lærerstudentene verdsatte både det å kunne samarbeide med andre, men også det å kunne arbeide selvstendig. Lærerstudentene uttrykte også at de var stolte over masterarbeidet sitt (Jakhelln, Bjørndal & Stølen, 2016). Resultatene fra det oppsamlede empiriske datamaterialet er drøftet og diskutert opp mot begrepene konseptuell - og kontekstuell kunnskap, og opp mot profesjonsteori. Jakhelln, Bjørndal og Stølen (2016) argumenterer for at utviklingen av den nye masterutdanningen for grunnskolelærere står i kontrast til den tidligere allmennlærerutdanningen. Den tidligere allmennlærerutdanningen var utviklet på grunnlag av en kontekstuell lærerplan, som var rettet mot en erfarings- og klasseroms basert praksis, som var knyttet opp mot lokale behov. I den nye masterutdanningen satses det på en grunnskolelærerutdanning som er mer endrings- og forskningsorientert, og i all hovedsak bundet opp mot den konseptuelle kunnskapen som er begrepsfestet og teoribasert. Med den nye masterutdanningen for grunnskolelærerutdanningen argumenterer Jakhelln, Bjørndal og Stølen (2016) for at lærerstudentene nå ikke bare utvikler kompetanse om kontekstuell kunnskap, men også konseptuell kunnskap, som de videre argumenterer for at i noen grad er nytt i grunnskolen og lærerrollen (Jakhelln, Bjørndal & Stølen, 2016). Videre diskuteres det at før en innfører en grunnskolelærerutdanning på masternivå, må en sikre at masterarbeidet gir lærerne kvaliteter som støtter opp om lærenes identitet som profesjonelle lærere, i og med at

resultatene fra undersøkelsen viste at lærerstudentene i noen grad var usikker på sin profesjonelle identitet som lærer (Jakhelln, Bjørndal & Stølen, 2016)

Den andre studien som jeg ønsker å trekke frem er Annfrid Steeles (2018) doktoravhandling: *Forskning i lærerutdanning - Vi må snakke samme språk*. I doktoravhandlingen undersøker Steele (2018) hvilken betydning og innvirkning samarbeid om veiledning kan ha for å styrke partnerskap mellom lærerutdanning og skoler, og potensialet veiledning kan ha for forskning og utviklingsarbeid (FoU). Doktoravhandlingen bidrar med forskning om hvordan praksislærere og universitetslærere kan samarbeide om veiledning. Avhandlingen tar utgangspunkt i Pilot i Nord prosjektet «*master i lærerutdanning*» og er et samarbeid med UiT, fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap, institutt for lærerutdanning og pedagogikk (Steele, 2018). Studien anvender kvalitativ aksjonsforskning hvor Steele (2018) benytter perspektiver fra konstruktiv tolkning og symbolsk interaksjon som legger vekt på aktørens forståelse og meninger til forskning, og hvordan deres forståelse samspiller med den konteksten de er i. Målsettingen til Steele (2018) har vært å utvikle forståelse for forskningens plass i utdanningen for lærerstudentene og generell forståelse til forskning.

Resultatene fra studien viser til et behov for å opprette et tettere samarbeid om veiledning, og med tettere samarbeid argumenteres det for at det da er potensiale for å skape bedre partnerskap mellom praksislærere og universitetslærere, som igjen kan hjelpe lærerstudentene i større grad å forstå forholdet mellom teori og praksis. Videre mener Steele at studien kan bidra med å opprette nye forskningsspørsmål og at studien kan bidra til ny kunnskapsutvikling i samarbeide om veiledning mellom teori og praksisdelen i grunnskolelærerutdanningen (Steele, 2018).

Den tredje og siste studien som jeg ønsker å vise til er artikkelen: *Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer* (2014). Artikkelen tar utgangspunkt i en undersøkelse om lærerutdanning. Undersøkelsens empiriske materiale er basert på intervju med flere lærerstudenter hvor det stilles spørsmål om pedagogikkundervisningen som de må gjennom i løpet av studietiden. Studien viser at de fleste studentene ønsket en pedagogikkundervisning som gir bedre kunnskap om hvilke metoder som fungerer i klasserommet (Fosse og Hovdenak, 2014). Artikkelen henviser til tidligere forskning som viser til at det ofte er en favorisering av enkelte kompetanser og



kunnskaper i de politiske styringsformene som er tilknyttet lærerutdanninger. Dette sies å ha en sammenheng med at lærere ikke blir ansett som profesjonelle eller gode nok om de ikke kan vise til gode resultater hos elevene sine (Fosse og Hovdenak, 2014). Artikkelen drøfter funnene opp mot Aristoteles kunnskapsbegreper: *episteme*, *techne* og *fronesis*. Begrepet *episteme* omtaler Aristoteles som viten, dette kunnskapsbegrepet er knyttet til kunnskap som ikke endrer seg. *Techne* omtales på norsk som «kunnen», og er knyttet til kunnskap som forandrer seg over tid. *Fronesis* begrepet er den type kompetanse som omhandler det praktiske som skjønn, en handler altså på en kompetent og redelig måte basert på erfaring og klokskap (Anfinsen og Christensen, 2013: 70-71).

Det argumenteres videre for at den teoretiske og abstrakte kunnskapen tradisjonelt sett har blitt ansett som mer verdt enn den praktiske. Dette menes å gjenspeile seg i forskning som i stor grad har produsert deskriptive og preskriptive teorier om praksis. For de fleste lærerstudentene har imidlertid den praktiske kunnskapen som er utviklet gjennom erfaring i eller utenfor klasserommet størst verdi (Fosse og Hovdenak, 2014). Dette støttes av flere studier som er gjort i Norge om lærerutdanninger. Fosse og Hovdenak (2014) argumenterer for at lærerutdanningen ikke vil være fordelaktig om en fortsetter å favorisere enkelte kunnskapsformer framfor andre. Resultatene fra studien viser til at lærerstudentene er mest opptatt av å utvikle kunnskap som gir svar på hva de skal gjøre i klasseromssituasjonen. Det argumenteres for at om en fortsetter å favorisere *techne*-kunnskapen fremfor andre kunnskapsformer i lærerutdanningene vil det svekke lærerutdanningen på lengere sikt. Derfor mener Fosse og Hovdenak (2014) at den fremtidige profesjonelle lærerutdanningen må kunne sidestille alle tre kunnskapsformene: *episteme*, *techne* og *fronesis*.

Slik vi kan se er det en del kunnskapshull når det kommer til forskning på den nyutviklede masterutdanningen for grunnskolelærere. Forskning på effektene og hvorvidt de har lyktes med å innføre en grunnskolelærerutdanning på masternivå kan være en mulighet senere. Ingen av studiene som nevnes her trekker frem synet på den gode læreren som er utviklet igjennom reformen og hvorvidt synet kan være forskjellig fra ulike hold. Derfor er begrepsapparatet lite relevant til å kunne anvendes i denne masteroppgaven, hvor jeg undersøker to ulike perspektivers syn på hva som er en god lærer. Samtidig viser det seg at den sosiale kunnskapen som handler om medmenneskelighet og forståelsen av mennesket ses å være

svært viktig tilknyttet det empiriske datamaterialet som denne masteroppgaven baserer seg på.

### 1.3 Oppgavens oppbygning og leseveiledning

Før jeg går i gang med selve masteroppgaven ønsker jeg å vise til hvordan den er lagt opp. I kapittel to presenteres det teoretiske rammeverket som masteroppgaven har utviklet.

Kapittelet er inndelt i tre deler. Først presenterer jeg Dorothy Smiths kunnskapssosiologi som også er masteroppgavens hovedteori. I del to presenterer jeg en typologi som er utarbeidet med utgangspunkt i Smiths kunnskapssosiologi, typologien er inndelt i tre kategorier. I den tredje og siste delen av teorikapittelet legger jeg frem seks empiriske hypoteser som er utarbeidet med utgangspunkt i typologiens kategorier og som konkretiserer Smiths kunnskapssosiologi.

I kapittel tre går jeg gjennom oppgavens metodiske fremgangsmåte. Kapittelet er inndelt i tre deler, hvor den første delen handler om hvordan jeg kom frem til tema for masteroppgaven, hvordan jeg har utarbeidet problemstilling, forskningsspørsmål og prosjektskisse. Den andre delen handler om valg av metode, hvor jeg redegjør for valget av å anvende en todelt kvalitativ tilnærming, dokumentanalyse og kvalitativt dybdeintervju. I den tredje og siste delen av kapittelet viser jeg til de forskningsetiske retningslinjene jeg har fulgt i forskningssammenhengen.

I kapittel fire og fem legger jeg frem masteroppgavens empiriske datamateriale. I kapittel fire presenterer jeg dokumentanalysen, som er en ideanalyse av reformen av grunnskolelærerutdanningen. Dokumentanalysen representerer «*ovenfra-perspektivet*» i masteroppgaven, som vil si at den er knyttet til politikernes/byråkratiets syn på den gode læreren i utviklingen av reformen av grunnskolelærerutdanningen. I kapittel fem presenterer jeg oppgavens intervjumateriale, som baserer seg på tre kvalitative dybdeintervju med grunnskolelærere. Hvor jeg har intervjuet om temaer knyttet til reformen av grunnskolelærerutdanningen og ulike aspekter knyttet til lærerrollen. Intervjumaterialet representerer masteroppgavens «*nedenfra-perspektiv*» i synet på den gode læreren.

I kapittel seks presenterer jeg masteroppgavens analyse, hvor jeg prøver å svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål ved at jeg ser om datamaterialet gir støtte til de seks empiriske hypotesene som tar utgangspunkt i typologien og Smiths kunnskapssosiologi. Kapittelet er inndelt etter typologiens kategorier, hvor den første delen tar for seg kunnskapens innhold og den andre delen kunnskapens form, mens den siste delen tar for seg

hvor kunnskapen læres.

I kapittel syv legger jeg frem masteroppgavens konklusjon, hvor jeg oppsummerer hele oppgaven, og viser til at datamaterialet gir moderat til sterk empirisk støtte til de empiriske hypotesene. I dette kapitlet argumentere jeg også for at Smiths kunnskapssosiologi kan brukes til å forklare spesifikke tilfeller.



## 2 Teori: posisjon former virkelighetsoppfatning

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket som jeg har utviklet i sammenheng med masteroppgaven. I vitenskapelig sammenheng bruker en gjerne teori som et redskap til å kunne analysere fenomener som er basert på generelle antagelser. I sammenheng med denne masteroppgaven har jeg valgt å bruke sosiologisk teori som kan hjelpe meg å forstå hvordan to ulike grupper kan ha forskjellig syn på den sosiale verden. Spesifikt i dette tilfellet handler det om å anvende teori som kan forklare hvorfor og hvordan politikerne og grunnskolelærerne kan ha forskjellig syn på hva som er en god lærer.

Det teoretiske rammeverket som jeg har utviklet for denne oppgaven består av tre deler. I den første delen av teorikapitlet presenterer jeg Dorothy Smiths kunnskapssosiologi, som handler om Smiths metodiske forståelse av hvordan den sosiale verden er satt sammen. Smiths kunnskapssosiologi har som poeng å vise til hvordan grupper og personers virkelighetsoppfatning av den sosiale verden blir formet av den statusen/posisjonen de står i, i samfunnet (Smith, 2005: 27). I den andre delen av kapitlet vil jeg legge frem en typologi, som er utviklet med utgangspunkt i Dorothy Smiths kunnskapssosiologi. Typologien er delt inn i tre kategorier, som handler om ulike kunnskaper knyttet til lærerrollen, og hvor kunnskapen faktisk læres. Hver av kategoriene er igjen inndelt i to deler, hvor jeg da har knyttet «*ovenfra-perspektivet*» og «*nedenfra-perspektivet*» til de ulike aspektene ved kategoriene. Dette er gjort for å kunne knytte Smiths kunnskapssosiologi til denne spesifikke casen. I den siste og tredje delen av dette kapitlet legger jeg frem seks empiriske hypoteser som er utarbeidet med utgangspunkt i typologien. Hypotesene er også utarbeidet for å svare på masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

### 2.1 Dorothy Smiths kunnskapssosiologi

Dorothy Smiths sosiologiske bidrag er utviklet som en kritikk av den tradisjonelle sosiologiske måten å studere samfunnet på. Smith kritiserer den sosiologiske tradisjonen for å skrive fra et ovenfra-perspektiv som unnlater å fokusere på dagliglivets virkeligheter. Smith ønsker at sosiologien skal kunne henvende seg til folk flest, altså en sosiologi som viser til hvordan samfunnet fungerer, og hvordan det sosiale er konstruert og satt sammen (Smith, 2005: 1). I stedet for å ha utviklet et begrepsapparat for sin sosiologi, har Smith heller

kommet med en «metode» for hvordan en skal studere samfunnet fra folkets ståsted, som hun kaller for: *Institusjonell etnografi*. *Institusjonell etnografi* handler om å studere menneskers ordinære hverdagsliv mens en samtidig ser på hvordan menneskets ordinære hverdagsliv er satt sammen og påvirket av den institusjonelle settingen de er en del av (Widerberg, 2012: 132-133). Smith forklarer det slik:

*«The idea is to MAP the institutional aspects of the RULING RELATIONS so that people can expand their own knowledge of their everyday worlds by being able to see how what they are doing is coordinated with others` doings elsewhere and elsewhen (Smith, 2005:224).*

Hovedpoenget med denne «metoden» handler om å gi folk kunnskap om hvordan menneskers hverdagsliv er koordinert og påvirket fra andre instanser enn bare seg selv. Smith tar utgangspunkt i kvinners hverdagsliv, men i denne sammenhengen er det mer hennes fremgangsmåte og hennes generelle forståelse av den sosiale verden jeg ønsker å fokusere på.

Smiths sosiologiske utgangspunkt er fastlagt i et epistemologisk og kunnskapssosiologisk ståsted som kalles for *standpunktteori*. *Standpunktteori* tar utgangspunkt i at all kunnskap gjenspeiler hvilken sosial posisjon kunnskapsprodusenten står i. Det vil si at mennesker i ulike sosiale posisjoner vil oppfatte og erkjenne verden på en bestemt måte (Aakvaag, 2008: 200-201). Kunnskapssosiologien til Smith har som poeng å vise hvordan grupper og personers virkelighetsoppfatning av den sosiale verden blir formet av den sosiale statusen og posisjonen en har i samfunnet (Smith, 2005: 27). Om en tar utgangspunkt i dette så vil altså min kunnskap og virkelighetsforståelse av den sosiale verden være formet av at jeg er student, og dermed være annerledes enn noen som ikke er student, for eksempel en foreleser eller en bankfunksjonær. Smith hevder altså at ved å være i en bestemt posisjon i samfunnet så vil en sanse eller oppfatte de faktiske forholdene i den sosiale verden på ulike måter. Smith fremstiller menneskets virkelighetsforståelse, sansing og oppfatning av den sosiale verden som et resultat eller produkt av den posisjonen en innehar i det moderne kapitalistiske samfunnet (Smith, 2005: 27).

Dette er Smiths mer generelle kunnskapssosiologi. Den mer konkrete ideen handler om at Smith mener en kan inndele det moderne kapitalistiske samfunnet inn i to hierarkiske systemer. Av de som *styrer* og av de som *blir styrt*, og et mellom *menn* og *kvinner*. Denne forståelsen henger sammen med at en ofte kan skille mellom en *offentlig sfære* og en *privat*

*sfære* i det moderne kapitalistiske samfunnet (Aakvaag, 2008: 207). I denne sammenhengen er det kun det førstnevnte hierarkiske systemet som er relevant. Den *offentlige sfæren* består av institusjoner som er spesialisert innenfor spesifikke områder, for eksempel økonomi, politikk, rett, vitenskap, kunst, osv. Det er i den *offentlige sfæren* at reguleringen og styringen av samfunnet skjer. Dette kaller Smith for «*relations of ruling*» og «*ruling relations*». Mens den *private sfæren* står utenfor selve styringen og er mer preget av et uformelt hverdagsliv med konkrete kroppslige møter med mennesker (Aakvaag, 2008: 207).

Som forklart tidligere i kapittelet så er Smiths generelle forståelse av den sosiale verden knyttet til at det er kunnskapsprodusentens status/posisjon som legger føring eller bestemmer hvordan en oppfatter den sosiale verden. Det vil bety at Smith mener at den *offentlige sfæren* som styrer og regulerer samfunnet vil ha en annerledes virkelighetsforståelse av den sosiale verden, enn den *private sfæren* som er preget av et mer uformelt hverdagsliv. Nedenfor vil jeg gå gjennom disse to sfærene og vise til hvordan hun mener de opplever og sanser den sosiale verden på forskjellige måter, samtidig som jeg vil vise til hvordan jeg kan knytte den *offentlige-* og *private sfæren* til «*ovenfra-perspektivet* og «*nedenfra-perspektivet*» som jeg henvender meg til i denne masteroppgaven.

### **2.1.1 Den offentlige sfæren: de styrende**

Den *offentlige sfæren*, også kalt dominanssystemet (*Domination of ruling*) henviser til de som styrer, regulerer og koordinerer samfunnet. Den *offentlige sfæren* baserer seg på spesialisert kunnskap innenfor konkrete arbeidsfelt, for eksempel universiteter, regjeringer, rettsvesenet, forvaltning, vitenskap og andre instanser (Aakvaag, 2008: 207). Med den spesialiserte kunnskapen som denne sfæren besitter, så mener Smith at den *offentlige sfæren* derfor kan styre samfunnet på en redelig, saklig og forutbestemt måte. Siden kunnskapen er spesialisert innenfor en rekke områder mener også Smith at deres opplevelser og erfaringer av den sosiale verden vil være forutbestemt av den posisjonen de tilhører. Smiths poeng er at den *offentlige sfæren* ikke erfarer mennesker ut ifra kroppslige møter, hvor hun mener at de har et indirekte innblikk på samfunnet basert på tekst (Aakvaag, 2008: 207-208). Rettsvesenet for eksempel, er en institusjon som erverver sin kunnskap om hendelser og mennesker i tekstlig form, som de skal kunne bruke til å danne seg en oppfatning av mennesker i ulike situasjoner. Universiteter får inn eksamener, vitnemål, og arbeidskrav som er deres kunnskapskilde for å danne seg en virkelighetsforståelse av andre mennesker. Regjeringen bruker ofte



forskningsrapporter og høringsforslag som et bidrag til å tilegne seg kunnskap på et område. Det som er felles for alle disse institusjonene er som sagt at de tilegner seg kunnskap på bakgrunn av tekst og ikke av ansikt til ansikt samhandlinger. Ved å innhente seg kunnskap på denne måten så vil menneskene i tekstene bli omgjort til objekter som en kan ta nytte av på en effektiv måte. Med at deres kunnskap er av ikke kroppslig karakter så mener Smith at den *offentlige sfæren* kan styre og utøve makt over den *private sfæren* på en nokså uproblematisk måte. Deres hovedoppgave er å administrere hverdagslivet på en måte som systematiserer og standardiserer hva folk skal gjøre i ulike situasjoner. Det som gjør deres maktutøvelse uproblematisk er at det nettopp ikke er noen emosjonell tilknytning til menneskene i tekstene som de henter sin kunnskap fra (Aakvaag, 2008: 207-208).

I denne sammenhengen er det ikke hvordan den *offentlige sfæren* utøver sin makt over den *private sfæren* som er interessant, men hvordan deres virkelighetsforståelse kan forstås ut ifra den posisjon de står i. Og siden det er politikerne som styrer og regulerer samfunnet, så mener jeg at den *offentlige sfæren* kan knyttes til «*ovenfra-perspektivet*».

### **2.1.2 Den private sfæren: de som styres**

Den *private sfæren* tar for seg menneskets lokale hverdagsliv, som er frikoblet fra maktstyring og streng regulering. I menneskets hverdagsliv handler det om å organisere sitt eget liv på best mulig måte i samarbeid med andre individer. Smith mener at de som er tilknyttet den *private sfæren* vil sanse og oppfatte den sosiale verden på en særegen og unik måte. Hvor hun mener at hverdagslivet vil erfares på grunnlag av kroppslige møter med andre mennesker, og ikke via tekst slik som den *offentlige sfæren* (Aakvaag, 2008: 207-208). Med at kunnskapen erverves gjennom konkrete ansikt til ansikt samhandlinger vil derfor synet på den sosiale verden være bundet opp mot egne erfaringer og kunnskap som du har fått tilgang til via andre mennesker. Kunnskapen om hvordan den sosiale verden er, vill derfor være konkret og antakeligvis være bundet opp mot menneskets følelser, livserfaringer og den situasjon en står i selv. Siden grunnskolelærernes hverdagsliv består av konkrete møter med elever eller andre mennesker mener jeg at «*nedenfra-perspektivet*» kan knyttes til den *private sfæren*. Hvor en da kan påstå at deres forståelse av hva som er en god lærer kan være annerledes enn «*ovenfra-perspektivet*» som ikke opplever lærersituasjoner.

### 2.1.3 Oppsummering

I dette delkapittelet har jeg redegjort for Dorothy Smiths kunnskapssosiologi som har sitt utspring fra standpunktteori, som handler om at menneskets kunnskap om den sosiale verden er formet av ens posisjon/status i samfunnet. Smith tar den generelle standpunktteoretiske tanken videre ved å mene at det moderne kapitalistiske samfunnet kan inndeles i et hierarki, for de som *styrer* og de som *blir styrt*. Hvor hun knytter de som *styrer* til den *offentlige sfæren*, og mener at de som tilhører denne gruppen vil ha et abstrakt og ikke-kroppslig syn på den sosiale verden. Mens de som *blir styrt* og som er knyttet til den *private sfæren* vil erfare og sanse den sosiale verden ut ifra direkte kroppslige møter med andre mennesker.

Ved å ta i bruk Smiths kunnskapssosiologi og hennes tanker om det moderne kapitalistiske samfunnet, kan en sette ulike perspektiver opp mot hverandre og prøve å se om deres virkelighetsoppfatning av den sosiale verden er forskjellig ifra hverandre med tanke på hvilken posisjon de befinner seg i. I dette tilfellet er det å se om det er forskjeller i synet på den gode læreren fra et politisk ståsted og fra et lærerperspektiv.

## 2.2 Typologi

Kvalitative studier kjennetegnes som oftest ved at en knytter de sentrale tendensene som det empiriske datamaterialet representerer til begreper og mønstre (Thagaard, 2018: 201). Derfor skal jeg i dette delkapittelet legge frem en typologi som hovedsakelig tar utgangspunkt i Dorothy Smiths kunnskapssosiologi. Ved å utarbeide en typologi kan jeg da operasjonalisere Smiths kunnskapssosiologi til å være relevant for denne masteroppgaven. Typologien er utarbeidet for å kunne sammenligne «*ovenfra-perspektivet*» og «*nedenfra perspektivet*» med hverandre, og derav se om Smiths kunnskapssosiologi kan forklare forskjellene i synet på den gode læreren, om det skulle være tilfellet.

En god lærer må ha kunnskap om mye, men spørsmålet her er hvilke typer kunnskaper som er viktigst i lærerrollen og hvor kunnskapene som er knyttet til lærerrollen faktisk læres. Jeg har derfor inndelt typologien inn i tre kategorier. Den første kategorien tar for seg hvilke kunnskaper en lærer må kunne, hvor jeg trekker frem fagkunnskap og den sosiale kunnskapen som viktige aspekter. Hvor jeg mener fagkunnskapen representerer «*ovenfra-perspektivets*» syn på hva som er den viktigste kunnskapen tilknyttet lærerrollen, mens den sosiale

kunnskapen er koblet til «*nedenfra-perspektivet*». Den andre kategorien handler om hvilken form kunnskapen har. Her trekker jeg frem teoretisk- og praktisk kunnskap som sentrale aspekter, hvor jeg da kobler den teoretiske kunnskapen til «*ovenfra-perspektivet*» og den praktiske kunnskapen til «*nedenfra-perspektivet*». Den tredje og siste kategorien handler om hvor kunnskapen lærers, det handler altså om hvilket sted en tilegner seg den grunnleggende kunnskapen om lærerrollen, slik at en blir en god lærer. Her mener jeg det er to sentrale steder som er viktig, den ene er universitet, mens den andre er knyttet til arbeid og praksis. Her kobler jeg universitetet til «*ovenfra-perspektivets*» syn på hvilket sted som anses som den beste lærerarenaen, men jeg kobler arbeid og praksis til «*nedenfra-perspektivet*»

### **2.2.1 Kunnskapens innhold**

Kunnskap er et vidt begrep, nettopp fordi kunnskap kan være så mangt. En kan for eksempel ha kunnskap om biler, trening, fotball, historie, sosiologisk teori osv., men hvilken kunnskap trenger en lærer? En kan nok argumentere for at det er mange kunnskaper som er viktig tilknyttet lærerrollen, men jeg mener det er to kunnskaper som er særs viktig. Den første er den fagspesifikke kunnskapen som en lærer skal videreformidle til sine elever. Den andre er den sosiale kunnskapen, som handler om hvordan en samhandler med andre mennesker, da spesielt barn. Denne kunnskapen mener jeg også kan knyttes til det pedagogiske som handler om hvordan en videreformidler den fagspesifikke kunnskapen. I dette delkapittelet vil jeg gjennomgå disse kunnskapstypene og vise til deres særegenhet, og hvor jeg prøver å vise til at fagkunnskapen kan knyttes opp til «*ovenfra-perspektivets*» syn til hvilken kunnskap som anses som viktigst tilknyttet lærerrollen, mens den sosiale kunnskapen kan knyttes til «*nedenfra-perspektivet*»

#### **Fagkunnskap**

Denne formen for kunnskap er knyttet til det fagspesifikke som jeg skrev om tidligere. Fagkunnskapen er den kunnskapen som lærere skal videreformidle til sine elever, den er som oftest tilknyttet en lærerplan om hva elevene skal igjennom i et fag. Det kan være alt fra at en historielærer må kunne vite hvordan, hvorfor og når spesifikke historiske hendelser fant sted, eller at en matematikklærer må vite hvordan Pytagoras setning skal anvendes og når den skal brukes. Eller at en norsklærer må kunne vite forskjellen på hva et verb, substantiv og adjektiv er, og vite når en skal bruke og, og å i setninger. Det som er typisk for fagkunnskapen er at

den som oftest innhentes av at en leser fagbøker eller fagstoff, den erverves altså ikke igjennom erfaring eller praksis.

Siden fagkunnskapen er den kunnskapen som grunnskoleelevene faktisk skal lære seg på skolen, mener jeg derfor at «*ovenfra-perspektivet*» vil anse denne kunnskapen som mer viktig enn andre kunnskaper tilknyttet lærerrollen. Men også på bakgrunn av at «*ovenfra-perspektivet*» ikke vil kunne se de faktiske kunnskapene som er viktig tilknyttet lærerrollen, da med bakgrunn i at de ikke opplever selve situasjonen.

### **Den sosiale kunnskapen**

Den andre kunnskapen som jeg anser som viktig tilknyttet lærerrollen er den sosiale kunnskapen. Denne kunnskapstypen er annerledes enn fagkunnskapen ved at den ikke erverves ved at en leser fagbøker eller fagstoff. Denne kunnskapen erverves en seg som oftest gjennom erfaring fra ulike situasjoner med andre mennesker. For det første handler den sosiale kunnskapen om hvordan en samhandler med andre mennesker. Spesifikt tilknyttet lærerrollen må læreren forstå seg på mennesker og ha egenskaper som er tilknyttet medmenneskelighet. Det betyr at en lærer må kunne forstå at mennesker er ulike og derfor være tolerant og være åpen for andres meninger, tro, verdier og seksualitet. Denne kunnskapen mener jeg også er knyttet til det pedagogiske som handler om hvordan en videreformidler sin fagkunnskap. For eksempel hvordan en lærer skal vite at det finnes ulike metoder for hvordan en lærer borte sin fagkunnskap.

Denne formen for kunnskap mener jeg svarer til «*nedenfra-perspektivets*» syn på hvilken type kunnskap som er viktigst i lærerrollen, nettopp på bakgrunn av Smiths tanker om at de som tilhører den *private sfæren* vil ha en konkret, personlig og kroppslig virkelighetsoppfatning av den sosiale verden. Grunnskolelærerne er direkte tilknyttet lærersituasjonen hvor de erfarer og ser hvilke kunnskaper som faktisk er nyttig i deres hverdagsliv med bakgrunn i personlige og kroppslige møter med andre mennesker.

### **2.2.2 Kunnskapens form**

Her mener jeg det er to kunnskapsformer som er viktig tilknyttet lærerrollen. Den første er den teoretiske kunnskapen som handler om det å gjøre rede for noe, det kan for eksempel være at en gjør rede for sosiologisk teori. Denne kunnskapsformen har en diskursiv form, som vil si at kunnskapen er knyttet til faktabasert kunnskap som en kan gjøre rede for ved å snakke

eller gjennom tekstlig formidlet form. Den andre er den praktiske kunnskapen. Den er i motsetning til den teoretiske kunnskapen, handlende. Det vil si at den er forankret i kroppen, det praktiske ligger i at en vet hvordan noe fungerer. Det kan for eksempel være at en vet hvordan en skal handle i ulike situasjoner, eller hvordan en kjører en bil. I denne delen vil jeg vise til hvordan disse kunnskapene besittes og på hvilken måte de kan knyttes til «ovenfra-perspektivets» og «nedenfra-perspektivets» syn på hvilke kunnskaper som anes som viktigst tilknyttet lærerrollen

### **Teoretisk kunnskap**

Den teoretiske kunnskapen har som sagt en diskursiv form, som vil si at kunnskapen er knyttet til faktabasert kunnskap som en kan gjøre rede for ved å snakke eller via tekstlig formidlet form. Det er denne kunnskapen som grunnskoleelevene og lærerstudentene blir testet i når de avlegger prøver. Der de for eksempel skal testes i om de kan vise til hvordan en løser matematikkoppgaver, eller hvordan en bøyer et verb. Den teoretiske kunnskapen mener jeg kan knyttes til «ovenfra-perspektivets» syn på hvilken kunnskap som er viktigst tilknyttet lærerrollen, på bakgrunn av at det er den kunnskapen som elever/studenter skal kunne gjøre rede for når de avlegger prøver, samtidig mener jeg den teoretiske kunnskapen vil bli ansett som viktigst på bakgrunn av at den faktisk er testbar og vil kunne gi politikerne informasjon om hvordan grunnskoleelevene og lærerstudentene gjør det på skolen.

### **Praktisk kunnskap**

Den praktiske kunnskapen er en handlende kunnskap, den er som sagt forankret i kroppslige situasjoner. Det kan for eksempel være at en bare vet hvordan en handler i en gitt samhandlingssituasjon, eller bare rent praktisk vet hvordan en kan få ro i et klasserom. Når en går på butikken for å handle, vet de fleste at en ikke kan ta med varene ut før vi har betalt for de, samtidig vet også alle at en må stille seg i kø. Den er altså handlene fordi en utfører handlinger når den anvendes. Denne kunnskapen mener jeg en kan knytte til «nedenfra-perspektivets» syn på hvilken kunnskap som vil anses som den viktigste tilknyttet lærerrollen, på bakgrunn av at den er forankret i kroppslige situasjoner. Grunnskolelærerne er direkte tilknyttet kroppslige situasjoner, så derfor mener jeg «nedenfra-perspektivet» vil anse den praktiske kunnskapen som mest nyttig tilknyttet deres lærerrolle.

### **2.2.3 Hvor læres kunnskapen?**

Det er som sagt flere kunnskaper som er viktig tilknyttet lærerrollen, men hvor tilegner læreren seg de grunnleggende lærerkunnskapene? Her mener jeg det er to steder som en kan trekke frem som viktige lærerarenaer. Den første er universitetet, på universitetet tilegner en seg som oftest kunnskaper som er tilknyttet det teoretiske og fagspesifikke. Det andre stedet er arbeid/praksis, på dette stedet tilegner en seg kunnskaper som oftest er knyttet til det sosiale og praktiskorienterte. I dette delkapittelet vil jeg vise til hvordan «*ovenfra-perspektivet*» er knyttet til universitetet, mens «*nedenfra-perspektivet*» er bundet til arbeid/praksis.

#### **Universitetet**

Den kunnskapen som en tilegner seg på universiteter er som sagt oftest tilknyttet den teoretiske og fagspesifikke kunnskapen. Utdanninger er som oftest standardisert og systematisert, slik at alle kan gå igjennom samme utdanningsløp og tilegne seg de samme kunnskapene innenfor den spesifikke utdanningen. Universiteter er også knyttet til den *offentlige sfæren* som Smith henvender seg til, på bakgrunn av at de styrer og regulerer mennesker på en systematisk og standardisert måte. På bakgrunn av dette mener jeg at «*ovenfra-perspektivet*» vil anse universitetet som den beste lærerarenaen, nettopp fordi at utdanningen er standardisert og systematisert slik at alle lærerstudentene tilegner seg de «samme» kunnskapene.

#### **Arbeid/praksis**

Den kunnskapen en tilegner seg i arbeid/praksis er som oftest tilknyttet til den praktiskorienterte kunnskapen. I lærersituasjonen er mye av den kunnskapen som læreren anvender knyttet til det rent praktiske. Det kan for eksempel være hvordan en opptrer i ulike situasjoner, hvordan en rent praktisk legger opp undervisningen, eller hvordan en samhandler med barn og foreldre. Denne kunnskapen tilegner en seg ikke på universitetet, den erverves gjennom erfaring. Derfor mener jeg at «*nedenfra-perspektivet*» vil anse arbeid/praksis som den beste lærerarenaen for å tilegne seg de viktigste lærerkunnskapene.

Modell 2.1: Typologiens inndeling

	« <i>Ovenfra-perspektivet</i> »	« <i>Nedenfra-perspektivet</i> »
<b>Kunnskapens innhold</b>	<b>Fagkunnskap</b>	<b>Sosialkunnskap</b>
<b>Kunnskapens form</b>	<b>Teoretisk kunnskap</b>	<b>Praktisk kunnskap</b>
<b>Hvor læres kunnskapen</b>	<b>Universitet</b>	<b>Arbeid/praksis</b>

Modellen over viser til typologiens inndeling. Der jeg mener en kan knytte «ovenfra-perspektivet» til fagkunnskapen, den teoretiske kunnskapen og universitetet, og «nedenfra-perspektivet» til den sosiale kunnskapen, den praktiske kunnskapen og arbeid/praksis som den mest egnede lærerarenaen.

#### 2.2.4 Oppsummering

I dette delkapittelet har jeg gjort rede for typologien som er utarbeidet med bakgrunn i Smiths generelle kunnskapssosiologi. Typologiens tre kategorier viser til hvordan du kan inndele de viktigste kunnskapene tilknyttet lærerrollen i et *ovenfra-* og *nedenfra-perspektiv*, hvor jeg viser til hvordan de er tilknyttet Smiths kunnskapssosiologi som handler om hvordan posisjon former virkelighetsoppfatning.

### 2.3 Oppgavens hypoteser

Med utgangspunkt i typologien som ble presentert overfor har jeg utledet seks empiriske hypoteser, hvor hypotesene er utarbeidet for å kunne svare på masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. De empiriske hypotesene er utarbeidet for å konkretisere Smiths generelle kunnskapsteori, nettopp for å kunne gjøre teorien nyttig i denne sammenhengen. Hypotesene vil jeg aktivt ta i bruk i analysekapittelet, hvor jeg da prøver å se om datamaterialet gir empirisk støtte til hypotesene. Hypotesene er tilknyttet typologiens kategorier, hvor hypotesene en og to er tilknyttet kunnskapens innhold, hypotese tre og fire er tilknyttet kunnskapens form, og hypotese fem og seks er tilknyttet hvor kunnskapen læres.

#### Hypotesene er følgende:

H<sub>1</sub>: «*Ovenfra-perspektivet*» vil anse fagkunnskapen som den viktigste kunnskapen tilknyttet

lærerrollen.

H<sub>2</sub>: «*Nedenfra-perspektivet*» vil anse sosialkunnskapen som den viktigste kunnskapen tilknyttet lærerrollen

H<sub>3</sub>: «*Ovenfra-perspektivet*» vil anse den teoretiske anlagte kunnskapen som viktigst tilknyttet lærerrollen

H<sub>4</sub>: «*Nedenfra-perspektivet*» vil anse den praktiske anlagte kunnskapen som viktigst tilknyttet lærerrollen

H<sub>5</sub>: «*Ovenfra-perspektivet*» vil anse universitet som den beste arenaen for å bli en god lærer

H<sub>6</sub>: «*Nedenfra-perspektivet*» vil anse arbeid og praksis som den beste arenaen for å bli en god lærer

I denne sammenhengen er det viktig å påpeke at jeg her skal teste gradene av hva som anses som viktigst ifra «*ovenfra-perspektivet*» og «*nedenfra-perspektivet*». Det er ikke slik at det bare er en kunnskap som er viktig tilknyttet lærerrollen, så her gjelder det å se på hva som vektlegges mest, altså anses som viktigst.

## 2.4 Avslutning

I dette kapittelet har jeg presentert det teoretiske rammeverket som er utviklet i sammenheng med masteroppgaven. Hvor jeg har løftet frem Dorothy Smiths kunnskapssosiologi som det generelle utgangspunktet, hvor jeg videre har prøvd å konkretisere og gjøre teorien relevant for denne spesifikke casen ved å utarbeide en typologi. Med utgangspunkt i typologien har jeg videre utledet seks empiriske hypoteser som skal brukes til å svare på masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I neste kapittel vil jeg legge frem masteroppgavens metodiske fremgangsmåte, hvor jeg viser til at jeg har brukt to forskjellige kvalitative forskningsmetoder for å innhente datamateriale.





### **3 Metode: dokumentanalyse og kvalitativt dybdeintervju**

Et viktig punkt med all forskning er å ta stilling til og begrunne de metodiske valgene en har tatt i forskningsprosessen. Ved å vise til en åpen og nøyaktig begrunnelse av de metodiske valgene gir en da et grunnlag til at utenforstående kan vurdere kvaliteten av forskningsarbeidet (Thagaard, 2018:14). I dette kapitlet vil jeg derfor utdype og gjøre rede for masteroppgavens metodiske fremgangsmåte, hvor jeg viser til hvordan problemstillingen la føring for hvordan jeg gikk frem i forskningsprosessen.

Kapitlet er delt opp i fire deler. Første del av metodekapitlet handler om hvordan jeg kom frem til tema, og hvordan jeg har gått frem for å utarbeide problemstilling, forskningsspørsmål og forskningsdesign. I neste del av metodekapitlet redegjør jeg for valg av metode, hvor jeg viser til hvorfor jeg anså en kvalitativ tilnærming som den mest egnede metoden for å svare på oppgavens problemstilling. Videre vil jeg gjøre rede for valget av dokumentanalyse som metode, hvor jeg gjør rede for hvordan jeg har gått frem for å finne relevante dokumenter, hvor jeg også viser til hvordan de er anvendt i dokumentanalysen. I neste del av kapitlet vil jeg redegjøre for valg av kvalitativt dybdeintervju som metode, hvor jeg viser til kriteriene for utvalget, og hvordan jeg har rekruttert informanter til prosjektet. Deretter vil jeg vise til hvordan intervjuguiden ble til, og fortelle om hvordan jeg selv opplevde intervjuprosessen. Tilslutt vil jeg presentere informantenes bakgrunnsinformasjon, og vise til hvilke forskningsetiske retningslinjer jeg har fulgt.

#### **3.1 Tema, problemstilling og forskningsdesign**

Valget av tema for denne masteroppgaven kan ses i sammenheng med mitt ønske om å bli lærer etter endt utdanning. Jeg fattet derfor interesse i å studere den nylige innførte reformen av grunnskolelærerutdanningen, der jeg var interessert i å se på hvilket syn på den gode læreren som lå til grunn for utviklingen av reformen. Samstundes var jeg også nysgjerrig i hvordan grunnskolelærerne beskrev den gode læreren, og hvorvidt deres syn på den gode læreren var forskjellig eller lik politikernes syn. Med dette som utgangspunkt, startet prosessen med å utarbeide en problemstilling som kunne bindes opp mot det overordnede

temaet, men som også kunne vise til hvilken metodisk fremgangsmåte som var den mest hensiktsmessige for å innhente datamateriale.

Ifølge Thagaard (2018: 45-47) er problemstillingens funksjon å vise til forskningsprosjektets tema(er) og innhold. Hun påpeker videre at problemstillingen ikke bare konkretiserer temaet og dens innhold, den avgrenser og viser til hvilken retning forskningsprosjektet er rettet mot. I en tidlig fase startet jeg og veileder med å spisse en problemstilling som kunne være passende for masteroppgavens tema. Denne prosessen tok tid på bakgrunn av at det var to ulike perspektiver som skulle knyttes inn i problemstillingen. Siden min interesse var knyttet til synet på den gode læreren i utviklingen av reformen av grunnskolelærerutdanningen, og synet på den gode læreren fra grunnskolelærernes perspektiv, valgte jeg å inkorporere begge perspektivene inn i problemstillingen. Problemstillingens formulering ble tilslutt slik:

*Hvilket syn på den gode læreren la politikerne/byråkratiet til grunn for innføring av den 5-årige masterutdanningen for grunnskolelærere i 2017, og svarer den til grunnskolelærerens syn på den gode læreren?*

Siden problemstillingen tok for seg to ulike perspektiver i synet på den gode læreren, valgte jeg derfor å bruke sosiologisk teori som kunne hjelpe med å forklare og vise til hvordan to ulike grupper kan ha forskjellig syn på den sosiale verden. Jeg valgte også å betegne politikernes perspektiv for «*ovenfra-perspektivet*» og grunnskolelærerens perspektiv for «*nedenfra-perspektivet*». Denne inndelingen tar utgangspunkt i det teoretiske rammeverket som jeg har utviklet i sammenheng med masteroppgaven. Da problemstillingen var på plass ble det utarbeidet noen forskningsspørsmål som konkretiserte de spesifikke delene som problemstillingen tok for seg. Forskningsspørsmålene er formulert slik:

1. *Hva kjennetegner en god lærer ifølge politikerne/byråkratiet?*
2. *Hva kjennetegner en god lærer ifølge grunnskolelærere?*
3. *Hvilket forhold er det mellom dem?»*
4. *Hvordan kan en forklare eventuelle forskjeller eller fravær av forskjeller mellom dem?*

Den måten jeg har gått frem for å svare på masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål var å teste ut de empiriske hypotesene som ble presentert i kapittel to.

Samtidig som problemstillingen og forskningsspørsmålene ble utarbeidet, arbeidet jeg med å forme et forskningsdesign. Et forskningsdesign har som hensikt å vise til hvordan forskeren har tenkt å utføre prosjektet, den beskriver hva studien faktisk skal belyse, samtidig som den også tar for seg den faglige berøringen (Thagaard, 2018: 50). Forskningsdesignet ble derfor utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen, og oppgavens tema. Forskningsdesignet tok også for seg hvordan jeg skulle gå frem for å gjennomføre forskningen, hvilken metode(r) og teorier som jeg anså som relevant for studien. Thagaard (2018: 50) påpeker at det er viktig at et forskningsdesign er fleksibelt og åpen for eventuelle endringer, slik at en har mulighet til å tilpasse fremgangsmåten til de erfaringene en tilegner seg i fra forskningsfeltet. Etter at jeg hadde utarbeidet forskningsdesignet og startet med å skrive masteroppgaven, fant jeg ut at teoriene som jeg i utgangspunktet hadde trodd var relevant, ikke lengere var passende til å belyse problemstillingen. Det samme gjaldt også problemstillingen og forskningsspørsmålene, de har også blitt endret på underveis i forskningsprosessen.

### **3.2 Valg av metode**

Valget av den metodiske fremgangsmåten for denne avhandlingen er knyttet til problemstillingens berøring. Problemstillingen tar som sagt for seg to ulike perspektiver; «*ovenfra-perspektivet*» som representerer politikerne, og «*nedenfra-perspektivet*» som representerer grunnskolelærerne. Med at det var to forskjellige perspektiver som skulle undersøkes, falt derfor valget på å anvende en «*muti-method research*» som betyr å anvende to ulike metoder, men av samme metodetype (Blaikie, 2010: 218). I denne sammenhengen anvender jeg to forskjellige kvalitative metoder for å belyse problemstillingen. Hvor jeg bruker dokumentanalyse for å belyse «*ovenfra-perspektivets*» syn på den gode læreren, mens «*nedenfra-perspektivets*» syn på den gode læreren belyses ved hjelp av kvalitativt dybdeintervju. Bakgrunnen for at jeg har valgt å anvende kvalitativ dokumentanalyse for å belyse «*ovenfra-perspektivets*» syn på den gode læreren, er nettopp fordi tekster og dokumenter har en sentral plass i det byråkratiske systemet.

Grunnskolelærerne er derimot ikke på samme måte bundet opp mot dokumenter slik som byråkratiet, derfor anså jeg ikke dokumentanalyse som passende for å belyse deres perspektiv. Her var jeg interessert i grunnskolelærernes subjektive opplevelser og meninger knyttet til synet på den gode læreren. Tanggaard & Brinkmann (2012: 17-18) viser til at intervju er en vanlig måte å tilegne seg kunnskap om personer, og hvordan de opplever og forstår den situasjonen de er i. På bakgrunn av at jeg var interessert i grunnskolelærernes subjektive meninger knyttet til synet på den gode læreren, anså jeg derfor kvalitativt dybdeintervju som den mest egnede metoden for å belyse deres perspektiv.

### **3.3 Dokumentanalyse**

Dokumentanalyse er en mye anvendt metode innenfor samfunnsvitenskapen. Forskning basert på dokumenter skiller seg fra innsamlet datamateriale fra feltstudier, ved at dokumentene som det forskes på er skrevet og blitt til i en annen kontekst enn hva de faktisk skal brukes til i forskningssammenhengen (Thagaard, 2018:117). Dokumenter som datamateriale kan brukes forskjellig i kvantitativ og kvalitative metoder, men ved å bruke en kvalitativ tilnærming kan en gjøre et dypdykk i dokumentene og prøve å identifisere ulike fenomener i den konteksten en studerer dokumentene (Blaikie, 2010: 207). I denne konteksten anvendes dokumentanalysen til å studere spesifikke dokumenter som tar for seg synet på den gode læreren i utviklingen av reformen av grunnskolelærerutdanningen. Det finnes flere forskjellige tekstanalytiske teknikker for å analysere dokumenter. I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i en idéanalytisk tilnærming hvor jeg har vært interessert i å kartlegge aktørens politiske ideer og derav prøve å forstå tekstens budskap og sammenheng. Idéanalyse handler om å kartlegge og «telle» ideene som tekster bærer med seg, og vil som oftest gå bakenfor teksten for å få tak i dens underliggende budskap (Bratberg, 2017: 67-68).

Dokumentene som denne oppgaven baserer seg på, er tolket og kodet ved at jeg har lest dokumentene og prøvd å se dokumentene i en sammenheng. Hvor jeg da har prøvd å forstå dokumentenes hovedbudskap. I selve idéanalysen som presenteres i kapittel fire, viser jeg til hvordan jeg har tolket meg frem til hvordan regjeringen begrunnet nødvendigheten med reformen, hvor jeg også viser til de faktiske endringene som reformen førte med seg, og hvor jeg tilslutt legger frem det som jeg har tolket som synet på den gode læreren i utviklingen av reformen.

### 3.3.1 Generering av dokumenter

I søket etter dokumenter valgte jeg først å bruke Kunnskapsdepartementets nettside for å se om jeg fant relevant stoff der. Dette var en omfattende prosess fordi det var mange dokumenter som kunne være nyttig og relevant, men siden jeg var interessert i hvilket syn på den gode læreren som lå til grunn for utviklingen av reformen, valgte jeg i en tidlig fase å sende en e-post til Kunnskapsdepartementet. Hvor jeg spurte om de kunne henvise til dokumenter som kunne svare på hvilket syn på den gode læreren som lå til grunn for utviklingen av reformen, og hvorfor de mente det var nødvendig med en reform av grunnskolelærerutdanningen. Jeg fikk svar hos Kunnskapsdepartementet etter noen måneder og ble tilsendt spesifikke dokumenter som var knyttet til utviklingen av reformen. Ut av de dokumentene jeg fikk tilsendt var det fire dokumenter som jeg anså som relevant for studien.

Her vil jeg gi en kort beskrivelse av dokumentene og vise til hvordan jeg har anvendt dokumentene i idéanalysen. Det første dokumentet som jeg har med er en artikkel fra Aftenposten, skrevet av tidligere statssekretær i Kunnskapsdepartementet, Bjørn Haugstad (H): *Vi må utdanne lærerne som barna trenger* (Haugstad, 2017). Artikkelen er opprinnelig et motsvar til rektor Bakkes artikkel: *Stopp den vedtatte lærerutdanningen før den ødelegger skolen* (Bakke, 2017). I artikkelen: *Vi må utdanne lærerne barna trenger*, skriver Haugstad at han er enig med rektor Bakke om at gode lærere må kunne faget sitt, og kunne formidle kunnskap på en god og redelig måte, samtidig som at de kan lede elevene og ha et godt forhold til dem. Haugstad skriver videre at den nye lærerutdanningen nå skal integrere pedagogikk, fag, praksis og fagdidaktikk gjennom hele studieløpet, noe som den tidligere allmennlærerutdanningen ikke gjorde. Haugstad forteller også at utdanningen vil bli forsterket med mer praksis enn hva som var tilfellet tidligere. I artikkelen henviser også Haugstad til gode erfaringer fra Pilot i Nord prosjektet i Tromsø, som viser at master for grunnskolelærere er svært populær, både blant studenter og skoleeiere. Denne artikkelen er anvendt i dokumentanalysen til å vise til hvordan politikerne argumenterte for nødvendigheten med reformen av grunnskolelærerutdanningen.

Det andre dokumentet som jeg tar utgangspunkt i er: St.meld.nr. 11: *Læreren, Rollen og utdanning* (2009). I denne utredningen kom det frem at den tidligere allmennlærerutdanningen ble ansett som for altomfattende og bred til å kunne gi lærerne den nødvendige kompetansen som skulle til for å bli en god lærer. I dokumentet kommer det også

frem at Stoltenberg-regjeringen ikke var fornøyd med grunnskoleelevenes resultater på de nasjonale- og internasjonale prøvene som kom på banen på 90-tallet. Samtidig ble det også påpekt at lærere som er utrygge i faget sitt kan være med å svekke elevenes resultater. Dette dokumentet er brukt for å vise til hvordan regjeringen har begrunnet hvorfor den tidligere allmennlærerutdanningen ble for altomfattende til å utdanne gode nok lærere, samtidig er dokumentet også brukt til å vise til bakenforliggende argumentasjon for nødvendigheten med reformen, da spesielt tilknyttet til de «svake» resultatene blant grunnskoleelevene.

Det tredje dokumentet er: *Lærerløftet: På lag med kunnskapsskolen* (2014). Dette dokumentet handler om de bakenforliggende grunnene til hvorfor det ble ansett som nødvendig med en reform av grunnskolelærerutdanningen. Dette dokumentet tar for seg de faktiske endringene som kom med reformen, og hva de håpet på å oppnå med en grunnskolelærerutdanning på masternivå. Dette dokumentet er brukt til å se på hvilke endringer som kom med reformen, hvilket syn politikerne har til læreren, men også hvordan de begrunnet nødvendigheten med reformen (Kunnskapsdepartementet, 2014).

Det siste dokumentet som jeg har tatt i bruk er NOU (2014:7): *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Dette dokumentet tar for seg den norske skolens struktur og innhold i lys av reformen, Kunnskapsløftet. Utredningen støtter seg på forskning som viser at dybdelæring har stor betydning for elevenes utvikling, og at dybdelæringen er avgjørende for elevenes fremtid som selvstendige samfunnsborgere. Utredningen viser også til, at for å kunne bidra med dybdelæring hos elevene, forutsetter det at lærerne har solid faglig kompetanse tilknyttet utdanning, noe som hevdes at en masterutdanning vil kunne bidra med. Dette dokumentet er brukt i dokumentanalysen for å vise til den norske skolens struktur, den er også anvendt til å vise hvordan norske grunnskoleelever presterer i forhold til internasjonale nivåer.

### **3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Ved å anvende kvalitativt dybdeintervju i sammenheng med forskning kan en som nevnt tidligere, tilegne seg informasjon og kunnskap om menneskers opplevelser, meninger, holdninger eller livshendelser. I forbindelse med denne studien har hensikten med å anvende kvalitativt dybdeintervju vært å tilegne seg kunnskap om hva grunnskolelærerne mente var en god lærer. Brinkmann & Tanggaard (2012:18-19) viser til at en ikke bør betrakte det kvalitative forskningsintervjuet som en nøytral teknikk for å oppnå upåvirkede svar hos

informantene. Intervjuet må heller ses på som en dynamisk interaksjon mellom to eller flere personer, hvor en leter etter sosialt forhandlende og kontekstuelle svar. Hovedpoenget med å intervju grunnskolelærere i denne studien, var ikke for å kunne generalisere svarene, men heller å kunne bruke kunnskapen som kom frem i den dynamiske interaksjonen mellom meg og informantene, til å sammenligne de sosiale forhandlede svarene opp mot politikernes syn på den gode læreren. Hvor jeg ønsket å se om «*ovenfra-perspektivet*» og «*nedenfra-perspektivet*» hadde ulike/like forestillinger om hva som er en god lærer. I denne studien har jeg behandlet personopplysninger, så derfor er det viktig å påpeke at prosjektet er meldt inn til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), hvor jeg har fått godkjenning til å innhente data (se vedlegg).

### **3.4.1 Utvalg, informasjonsskriv, og rekruttering**

Kvalitative intervjustudier er kjent for å basere seg på et begrenset antall personer eller enheter, og når utvalget er relativt lite så påpeker Thagaard (2018: 54) at det er særs viktig at en anvender den utvelgingsprosessen som faktisk er hensiktsmessig for problemstillingen, slik at analysen av datamaterialet vil gi en forståelse av de fenomenene en studerer.

Utvelgingsprosessen for denne studien er basert på et *strategisk utvalg*, som vil si at jeg har systematisk valgt ut personer som har egenskaper som er hensiktsmessig i forhold til problemstillingen. For å gjøre dette, satt jeg derfor noen kriterier for utvalget. Kriteriene var følgende: deltakerne måtte ha fullført en lærerutdanning, de måtte jobbe som grunnskolelærere, og i tillegg ønsket jeg at de hadde ulik erfaringslegde fra læreryrket. Et siste kriterium var at deltakerne arbeidet i Troms fylke. Bakgrunnen for at jeg satt disse kriteriene, var for å styrke bredden i empiriens innhold. Ved å ha med flere ulike lærer-typer håpet jeg på at empirien kunne vise til at det var flere forstillinger og tanker knyttet til de spørsmålene som ble stilt i intervjuene, samtidig som jeg også håpet på at kriteriene kunne være med på å kartlegge om det var noen spesifikke tendenser i intervjumaterialet. Det kan stilles spørsmål ved studier som baserer seg på slike kriterier for utvalg for eksempel om studiens tendenser representerer noe som kan generaliseres, eller om studiens tendenser kun kan forklare det spesifikke fenomenet som en studerer (Thagaard, 2018: 58-59).



Med bakgrunn av at jeg hadde valgt å bruke kvalitativt intervju som en fremgangsmåten for å innhente datamateriale ble det derfor nødvendig å utarbeide et informasjonsskriv (se vedlegg). Informasjonsskrivet ble skrevet som hensikt for å rekruttere deltakere til prosjektet. Dokumentet var en kortfattet versjon av forskningsdesignet, hvor jeg forklarte hvorfor jeg var interessert i å intervju grunnskolelærere, og hva som var prosjektets hovedmål. Informasjonsskrivet inneholdt også et samtykkeskjema som beskrev de etiske retningslinjene innenfor samfunnsvitenskapelig forskning om at deltakeren fritt kunne trekke seg fra prosjektet når som helst, og at deres bidrag i prosjektet ville holdes anonymt, samt hvilke konsekvenser det kunne ha for deltakerne å være med i et forskningsprosjekt (Fossheim, 2015). Samtykkeskjemaet ble delt ut i forkant av hvert intervju, der informantene kunne skrive under på samtykkeskjemaet før vi startet intervjuet. Dette ble gjort samtidig som jeg mottok et muntlig samtykke hos hver enkelt informant.

Rekruttering av deltakere til prosjektet var en lang og vanskelig prosess. I første omgang kontaktet jeg ulike skoler via e-post til skoleledelsen, hvor jeg sendte ut informasjonsskrivet i håp om å få respons hos eventuelle deltakere. Dette skjedde imidlertid ikke. Skolelederne svarte at de ikke hadde tid til å delta i et slikt prosjekt, og at de måtte prioritere sine lærerstudenter. Derfor prøvde jeg en annen metode for å rekruttere deltakere til prosjektet. Jeg tok da heller direkte kontakt med grunnskolelærere, der jeg sendte dem informasjonsskrivet via e-post. Det samme skjedde igjen, jeg oppnådde lite respons. Så derfor prøvde jeg heller å ringe direkte til skoler i Troms, men der oppnådde jeg heller ikke noen respons. Tilslutt så jeg meg nødt til å bruke min egen omgangskrets for å få tak i deltakere til prosjektet. Hvor jeg spurte venner og bekjente om de kjente noen grunnskolelærere som oppfylte kriteriene jeg hadde satt, og om de kunne sette meg i kontakt med dem. Med denne metoden oppnådde jeg å få kontakt med tre grunnskolelærere, hvor to av informantene arbeidet på samme skole. Problemet med denne fremgangsmåten var at jeg kom i kontakt med to informanter fra samme miljø, noe som kan ha betydning for bredden i det empiriske datamaterialet. Jeg oppnådde også kontakt med en mulig fjerde deltaker, men siden jeg allerede var langt ute i analyseprosessen av det kvalitative intervjumaterialet var jeg nødt til å se bort ifra den siste deltakeren.

### 3.4.2 Informasjon om informantene

Et viktig grunnprinsipp for etisk forsvarlig forskning er at forskeren i all hovedsak skal behandle all informasjon om personlige opplysninger fortrolig og konfidensielt (Thagaard, 2018: 24). Siden jeg i denne studien har behandlet personopplysninger, har derfor informantene som har deltatt i studien fått tildelt et pseudonym, slik at deres identitet ikke er gjenkjennbar i publiseringen.

Den første informanten har fått navnet Petra. Hun er den av informantene som har lengst erfaring som grunnskolelærer. Petra tok allmennlærerutdanningen for over 30 år siden, hun har jobbet som barneskolelærer siden 1986. Nå jobber hun som kontaktlærer for en 2. klasse med ca. 20 elever. Petra har bakgrunn fra den tidligere allmennlærerutdanningen som var treårig på den tiden, men hun har i etterkant videreutdannet seg. Petra har videreutdannet seg i media og kommunikasjon, historie, en halv årsenhet med pedagogisk arbeid på småtrinnet og i tillegg tatt videreutdanning i engelsk. Med bakgrunn fra allmennlærerutdanningen så underviser Petra i flere forskjellige fag. Petra underviser også i noen fag som hun ikke har den formelle kompetansen i.

Den andre informanten har fått tildelt navnet Glenn. Glenn er relativt nyutdannet grunnskolelærer. Glenn jobber som kontaktlærer på en liten barne- og ungdomsskole i distriktet i Troms. Glenn ble ferdig utdannet grunnskolelærer i 2015, han tok den tidligere allmennlærerutdanningen som var fireårig. Glenn tok en bachelor i idrett med spesialisering i treningsrollen, et årstudium i mat og helse, og et årstudium i historie. Han har i tillegg et år med praktisk pedagogisk utdanning. Glenn er kontaktlærer for 8-10. klasse, men har kroppsøving med alle trinnene på skolen. Han underviser i tillegg i valgfag, KRLE, norsk, matematikk og naturfag. Han underviser også i fag som han ikke har formell kompetanse i.

Den tredje informanten har fått tildelt navnet Heidi. Heidi jobber som grunnskolelærer på en barne- og ungdomsskole i distriktet i Troms. Heidi har jobbet der siden hun ble ferdig med lærerutdanningen i 2004. Heidi tok allmennlærerutdanningen sin på høyskole, utdanningen var fireårig, og etter endt utdanning var hun adjunkt. Hun er nå i dag kontaktlærer for 3. og 4. klasse, men er i tillegg norsklærer på ungdomstrinnet. I motsetning til de andre informantene så underviser Heidi kun i fag som hun har den formelle kompetansen i.

### 3.4.3 Intervjuguide, intervjuprosessen og koding av intervjudatamaterialet

Før jeg gikk i gang med intervjuene utformet jeg en intervjuguide (se vedlegg) som skulle kunne knyttes til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Intervjuguidens hensikt var å virke styrende i intervjuprosessen. Ifølge Thagaard (2018: 91) egner et strukturert intervju seg i forskning hvor en ønsker å sammenligne svarene. Noe som var gjeldene for denne studien. Intervjuguiden ble inndelt i ulike kategorier for hva de handlet om. Den første delen tok for seg det formelle, sånn som samtykkeerklæring, hvor jeg spurte om de samtykket til at jeg kunne ta opp intervjuet på en båndopptaker, samtidig som jeg også spurte om de følte at de hadde fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet. Den andre kategorien tok for seg spørsmål om deres yrkesbakgrunn og hvilke fag de underviste i. Den tredje delen handlet om deres syn og beskrivelse av den gode læreren. Den fjerde delen i intervjuguiden handlet om hva de mente var viktigst av erfaring og av utdanning når det kom til å være en god lærer. Den siste delen handlet om deres holdning og meninger knyttet til reformen av grunnskolelærerutdanningen. Grunnen til at jeg valgte å kategorisere intervjuguiden slik var for å hjelpe meg selv å holde intervjuet strukturert, men også på grunn av at jeg har lite erfaring med å utføre kvalitativt intervju.

Intervjuprosessen var krevende. Med lite erfaring i å utføre kvalitative intervju var det mye å sette seg inn i før en skulle starte intervjuprosessen. Ville jeg klare å etterfølge de tipsene som jeg har tatt med seg fra emnene en har hatt i kvalitativ metode, og ville jeg kunne klare å få tak i relevant informasjon? Ville jeg som forsker bli tatt seriøst? Dette var mange av spørsmålene som jeg selv stilte meg før jeg gikk i gang med intervjuene. Det gikk mot all forventning, lærerne hadde mye på hjertet. Det var imidlertid vanskelig å avbryte informantene siden det kunne være med å ødelegge noe av dynamikken. Det hente innimellom at informantene ble veldig engasjert og sporet litt av. Siden dette skjedde noen ganger, så var det veldig greit å ha en såpass strukturert intervjuguide, slik at jeg kunne se om jeg fikk svar på de spørsmålene jeg hadde som mål å komme gjennom. Intervjuene ble gjort i to omganger. Det første intervjuet hadde jeg i begynnelsen av oktober 2018, mens de to neste intervjuene hadde jeg i november 2018. Transkriberingen av intervjumaterialet ble gjort fortløpende etter intervjuene, dette ble gjort slik at jeg kunne slette båndopptakene så tidlig som mulig.

Intervjumaterialet ble kodet inn i ulike kategorier som kunne være interessant for studien. Koding handler om at en inndeler tekster og illustrerer utsnitt av tekstene med ulike kodeord (Thagaard, 2018:153). Kodingen av intervjumaterialet ble gjort etter at jeg hadde transkribert materialet, hvor jeg da satt intervjumaterialet opp mot typologiens kategorier og satt inn de ulike delene som jeg så som relevant.

### **3.5 Etiske utfordringer**

Siden intervjumaterialet for denne studien kun baserer seg på tre informanter, er det spesielt viktig at jeg i denne sammenhengen tar hensyn til deres deltakelse i studien. Med en såpass liten forskningsgruppe er det i særskilt viktig å ivareta informantenes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse (Thagaard, 2018: 22). Jeg har i denne sammenheng forsøkt å holde meg til tre etiske retningslinjer for kvalitativ forskning. 1. Informert samtykke; som handler om at jeg har innhentet deltakerens informerte samtykke, som betyr at samtykket er fritt, informert og uttrykkelig (Thagaard, 2018: 23). Jeg har derfor i denne studien innhentet informert samtykke hos mine informanter, hvor jeg har informert om hva et slikt samtykke innebærer. 2. Konfidensialitet; handler om at forskeren har behandlet personopplysningene fortrolig og konfidensielt (Thagaard, 2018: 24). Siden denne studien kun baserer seg på tre informanter har jeg derfor valgt å aidentifisere informantene i teksten, ved bruk av et pseudonym. Personopplysningene som jeg har innhentet er også behandlet på en fortrolig og redelig måte, hvor det er kun jeg som har hatt tilgang til deres personopplysninger. Lydopptakene fra intervjuene ble destruert etter jeg var ferdig med transkriberingen, hvor jeg har gitt NSD beskjed om at lydopptakene er slettet. 3. Konsekvenser ved å delta i forskningsprosjektet. Denne delen handler om hvilke konsekvenser det kan ha for deltakere å være med i et forskningsprosjekt. Forskere har som ansvar å se til at ingen forskningsdeltakere pådrar seg fysisk eller psykisk skade som følge av forskningen (Thagaard, 2018: 26). Nå har jeg ikke i denne masteroppgaven innhentet noen sensitive opplysninger som kan skade mine informanter, men siden jeg baserer meg på et såpass lite utvalg er det viktig at jeg har tatt hensyn til dette. Jeg nevner for eksempel ikke hvor informantene kommer fra eller hvilken skole de jobber på. Dette ble gjort for å ikke pådra skade på noen av informantene.

### 3.6 Avslutning

I dette kapitlet har jeg redegjort for de metodiske valgene som er tatt i sammenheng med masteravhandlingen, fra start til slutt. Hvor vi har sett at jeg har anvendt to ulike kvalitative metoder, hvor jeg har prøvd å vise til hvorfor jeg anså disse metodene som de mest hensiktsmessige metodene for å innhente datamaterialet til masteroppgaven. Videre har jeg også vist til hvilke forskningsetiske retningslinjer jeg har fulgt i forskningssammenhengen.

I neste kapittel vil jeg presentere det empiriske dokumentmaterialet, som er en idéanalyse av reformen av grunnskolelærerutdanningen. Idéanalysen representerer masteravhandlingens «*ovenfra-perspektiv*».



## **4 Ovenfra-perspektivet: Idéanalyse av reformen av grunnskolelærerutdanningen**

I dette kapittelet vil jeg presentere dokumentanalysen, som er en idéanalyse av reformen av grunnskolelærerutdanningen. Idéanalysen representerer som sagt masteroppgavens «*ovenfra-perspektiv*», som vil si at den viser til politikernes syn på hva som er en god lærer i utviklingen av reformen av grunnskolelærerutdanningen. Dokumentmaterialet består av fire dokumenter som er tilsendt fra Kunnskapsdepartementet, og som er gjort rede for i kapittel tre. Idéanalysen vil gå igjennom tre punkter for å vise til synet på den gode læreren fra politikernes perspektiv. Den første er knyttet til politikernes begrunnelse for reformen av grunnskolelærerutdanningen, den andre handler om de faktiske endringene som kom etter reformen, mens den tredje viser til synet på den gode læreren som lå til grunn for utviklingen. Datamaterialet som blir presentert i dette kapittelet vil jeg senere ta frem i analysekapittelet, hvor jeg drøfter de sentrale funnene og ser om jeg finner empirisk støtte til hypotesene som ble presentert i kapittel en og to.

### **4.1 Hva er begrunnelsen for reformen av grunnskolelærerutdanningen?**

Regjeringens begrunnelser for nødvendigheten av reform av grunnskolelærerutdanningen kan deles opp i tre ulike kategorier, slik jeg tolker det. Først hvordan norske grunnskoleelevers ferdigheter og fagkunnskaper ikke møtte regjeringens forventninger. Den andre begrunnelsen bak reformen anser jeg å være knyttet til at flere lærere manglet formell kompetanse til å undervise i enkelte fag. Den siste er relatert til at regjeringen mente at den tidligere allmennlærerutdanningen ble for altomfattende for å kunne utdanne gode nok lærere i grunnskolen. I denne delen av kapittelet vil jeg gjennomgå disse tre kategoriene som jeg tolker som regjeringens argumenter for hvorfor de anså det som nødvendig med en reform av grunnskolelærerutdanningen. Det er viktig å påpeke at reformen av grunnskolelærerutdanningen er utviklet over flere år og av to forskjellige regjeringer. Derfor vil jeg markere at når jeg referer til regjeringen så sikter jeg til både den sittende Solberg-regjeringen (2013-2019) og den tidligere Stoltenberg-regjeringen (2005-2013).

## **Grunnskoleelevenes «svake» resultater**

Norge bruker mye penger og ressurser på skolen sammenlignet med mange andre land, men selv med et større pengebruk på området så har ikke grunnskoleelevene klart å leve opp til regjeringens forventninger. Ifølge Solberg-regjeringen går det enda elever ut av grunnskolen som ikke kan lese, skrive eller regne ordentlig. Dette har blitt ansett som en stor utfordring, spesielt siden grunnskolen ikke har klart å gi alle barna de samme mulighetene og verktøyene de trenger videre i livet (Kunnskapsdepartementet, 2014: 6). Det er ikke bare Solberg-regjeringen som har uttrykt misnøye til grunnskoleelevenes resultater. I St. meld. Nr. 11: *Læreren, Rollen og utdanningen* (2009) uttrykte Stoltenberg-regjeringen også at grunnskoleelevenes resultater og ferdigheter ikke innfridde til deres forventninger. Det var også Stoltenberg-regjeringen som startet utredningen av reformen av grunnskolelærerutdanningen.

*«Norsk skole har mange positive sider. De fleste elever trives godt og utvikler stor grad av selvtillit. Samtidig har internasjonale undersøkelser og nasjonale prøver vist at norske elever har svakere faglige kunnskaper og ferdigheter enn regjeringen ønsker»*  
(Kunnskapsdepartementet, 2009: 10).

Sitatet ovenfor viser Stoltenberg-regjeringens misnøye til grunnskoleelevenes fagkunnskaper og ferdigheter med henvisning til de internasjonale og nasjonale prøvene som norske grunnskoleelever må igjennom i løpet av grunnskolen.

Ifølge en utredning gjort av NOU (2014:7: 43) viser det seg at norske elever ligger omentrent på gjennomsnittet i flere internasjonale undersøkelser og prøver, og resultatene hevdes å ha vært forholdsvis jevne over tid. Formålet med å gjennomføre både internasjonale og nasjonale prøver har vært å kunne informere elevene, lærerne, skolen og myndighetene hvor det er behov for forbedring av elevenes ferdigheter og fagkunnskaper (NOU, 2014:7:105). Slik jeg tolker det, så bruker regjeringen disse prøveresultatene til å kunne argumentere for behovet av en reform av grunnskolelærerutdanningen. For å kunne møte disse utfordringene har regjeringen derfor ønsket å satse på læreren. Læreren menes å være den viktigste og sterkeste ressursen skolen har for å kunne møte utfordringene med grunnskoleelevenes «svake» resultater (Kunnskapsdepartementet, 2014:16). Dette fører oss videre til neste begrunnelse for hvorfor regjeringen mente det var nødvendig med en reform av grunnskolelærerutdanningen.



### ***Flere lærere manglet formell kompetanse til å undervise i enkelte fag.***

Regjeringen ser størst kompetansemangel i fagene kunst og håndverk, mat og helse og engelsk, men også mangel av kompetanse i norsk- og matematikkfagene (Kunnskapsdepartementet, 2014:17). Regjeringen henviser til en undersøkelse som presenterer resultater av den formelle kompetansen til læreren i undervisningsfag i grunnskolen. Undersøkelsen viser at i norskfaget er det 26 prosent av lærerne på 1- 4 trinn som har mindre enn 30 studiepoeng i fagene de underviser i, mens det er henholdsvis er 45 - 65 prosent av lærerne i engelsk- og matematikkfaget som har under 30 studiepoeng. Samme tendens vises i trinnene 5 - 7 og 8 - 10 (Kunnskapsdepartementet, 2014: 17).

For å kunne undervise følger det kompetansekrav, dette innebærer at lærerne må ha et visst antall studiepoeng i fagene de skal undervise i. Disse kravene ble endret etter innføringen av den 5-årige masterutdanningen for grunnskolelærere. På barnetrinnet må lærerne ha 30 studiepoeng i norsk, matte, samisk og norsk tegnspråk, mens de ikke trenger studiepoeng i de øvrige fagene på skolen. På ungdomstrinnet må lærerne ha 60 studiepoeng i norsk, matte, samisk og norsk tegnspråk, mens de må ha 30 studiepoeng i de øvrige fagene de skal underviser i (Kunnskapsdepartementet, 2014: 25). Denne innføringen ble satt i kraft 1.1.2014. og det vil si at det er mange lærere i grunnskolen som ikke har den formelle kompetansen knyttet til de nye kravene for undervisning i grunnskolen, nettopp fordi kravene er høyere enn hva de var tidligere.

Lærerens fagkunnskap har ifølge regjeringen vist seg å ha stor betydning for elevers læringsutbytte, med dette henviser de til forskning knyttet til lærerkompetanse og elevers læringsutbytte. I kunnskapsdepartementets strategi: *Lærerløftet* (2014:16) skrives det at innenfor matematikkfaget så har det vist seg at dersom lærere er utrygge i faget kan det være med på å føre til dårlige resultater blant elevene. Denne forskningen er også presentert i St. meld. nr.11: *Læreren, Rollen og utdanningen* (2009: 47). Her påpekes det at læreren er vist å være den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring, og at den er mye viktigere enn for eksempel klassestørrelse og nivåspredning.

Forskningsresultatene som er fremstilt i St. meld. nr.11: *Læreren, rollen og utdanningen* (2009), og som det også henvises til i strategien: *Lærerløftet* (2014) sier å ha vært nokså eksplisitt når det kommer til kombinasjon av blant annet fagkunnskap, formidlingsevne, og

elevrelasjoner. En studie fra USA som nevnes, viser positiv sammenheng mellom nivået på lærerens faglige og pedagogiske kompetanse og elevenes resultater. Samtidig som de mener at lærerkvaliteten kan forklare mellom 61 prosent og 80 prosent av variasjonene i matematikk- og leseferdigheter. Lærere med svak kompetanse eller manglende kompetanse hadde størst negativ innvirkning på elevenes resultater (Kunnskapsdepartementet, 2009: 48). Det henvises også til en studie gjort av Senter for økonomisk forskning om at de finner positiv sammenheng mellom formalkompetanse hos læreren og elevenes karakter i matematikkfaget, (Kunnskapsdepartementet, 2009: 48).

Ut ifra dette, tolker jeg det slik at regjeringen begrunner nødvendigheten med reformen av grunnskolelærerutdanningen med å vise til at det er flere lærere som mangler formell kompetanse til å undervise i enkelte fag. Samtidig som de også støtter opp dette med å vise til forskning som tydeliggjør viktigheten med kvalitet og kompetanse hos lærere. Dette fører oss til det jeg mener er den siste begrunnelsen til at regjeringen har ønsket en reform av grunnskolelærerutdanningen. Siden forskning og undersøkelser viser at for svak eller manglende kompetanse hos lærerne har negativ påvirkning på elevene, har fokuset derfor vært å endre selve lærerutdanningen for å møte problemet. I neste del av kapittelet vil jeg prøve å vise til hvorfor regjeringen mente den tidligere allmennlærerutdanningen ble for altomfattende og bred for å kunne utdanne gode nok lærere.

### **Den tidligere allmennlærerutdanningen for altomfattende til å kunne utdanne gode nok lærere**

Som sagt tidligere så var det altså den tidligere Stoltenberg-regjeringen som startet utredningen av reformen for grunnskolelærerutdanningen. I St.meld. nr. 11: *Læreren, rollen og utdanningen* (2009: 10) mente Stoltenberg-regjeringen at den tidligere allmennlærerutdanningen ble for altomfattende og bred, og dermed ikke kunne gi lærerstudentene den nødvendige kompetansen for å undervise i alle trinne og fagene i grunnskolen. Det hevdes også at ny kunnskap om læring og skoleutvikling blir lite anvendt i skolen. Samtidig som det påpekes at den tidligere allmennlærerutdanningen ikke kunne gi lærerkandidatene den faglige og pedagogiske kompetansen som er nødvendig for å kunne undervise i alle trinn og fag i grunnskolen.

Solberg-regjeringen har også samme syn. Bjørn Haugstad, den tidligere kunnskapsministeren for Høyre skrev en artikkel i aftenposten som et motsvar til rektor Bakke (Haugstad, 2017). Rektor Bakke (2017) skrev at han mente reformen av grunnskolelærerutdanningen burde stoppes før den ødela skolen. I motsvaret som Haugstad skrev, argumenterte han for at vi må utdanne lærere som barna trenger og at med den nye grunnskolelærerutdanningen skulle de derfor integrere fag, pedagogikk, praksis og fagdidaktikk gjennom hele skoleløpet, noe som den tidligere allmennlærerutdanningen ikke gjorde. Haugstad skrev at den nye 5-årige grunnskolelærerutdanningen ville ha større forutsetninger for å kunne utdanne bedre lærere enn den tidligere allmennlærerutdanningen. Her henviser han til gode resultater fra pilotprosjektet i Tromsø og at mastergraden er svært populær blant studentene. Han påpeker også at forskning viser at lærerens faglige fordypning er svært viktig for hvor mye elevene lærer.

I Kunnskapsdepartementets strategi: *Lærerløftet* (2014:18) henvises det også til NOKUTs studiebarometer, der resultater viser at lærerstudentene bruker tydelig mindre tid på studiene enn andre studenter innenfor andre fagretninger. Problemet som regjeringen ser, er selv om lærerstudentene bruker mindre tid på studiene enn andre så oppnår de fortsatt gode resultater. Dette anses som et problem knyttet til lærerutdanningenes ambisjoner på vegne av studentene, med dårlige ambisjoner og lite krevende studie hevdes det også å skape problemer for fremtidig rekruttering til grunnskolelærerutdanningen. Slik jeg tolker det er det summen av for dårlige resultater hos grunnskoleelevene, manglende kompetanse hos lærere og en for altomfattende lærerutdanning som er hovedbegrunnelsene for at regjeringen har satset på en reform av grunnskolelærerutdanningen.

## **4.2 Reformens innhold**

La oss nå se på innholdet i reformen. I 2017 ble reformen av grunnskolelærerutdanningen satt i gang, og en rekke endringen ble gjort. For det første ble utdanningens lengde økt med ett år. Ved å gjøre utdanningen til en masterutdanning ønsket regjeringen å gi studentene en utdanning som var mer forskningsorientert. Den tidligere allmennlærerutdanningen var også en forskningsbasert utdanning, men med en økt utdanningslengde så ville dette være med på å styrke studentenes kunnskaper og forskningsmetode og utviklingsarbeid ytterligere (Kunnskapsdepartementet, 2014:43). Masterutdanningen integrere også mer teori, undervisning og mer praksisopplæring enn hva som var tidligere. Selve masteroppgaven som

studentene må avlegge i siste løp av utdanningen må nå være profesjonsrettet og praksisorientert. Dette vil si at problemstillingen knyttet til oppgaven må kunne knyttes til praksis i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2014: 43).

For det andre er praksisperioden også endret, den tidligere praksisperioden var på 100 dager. Med innføringen av reformen ble praksisperioden økt med 10 dager, der fem av dagene er observasjonspraksis. Dette vil si at studentene skal observere undervisningen til andre lærere i en undervisningssituasjon. De som skal undervise de yngste elevene må ha fem dager med praksis i barnehage, denne endringen er ønsket for å kunne gjøre lærerkandidatene klar til å takle utfordringen knyttet til undervisning av de minste elevene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2014:43).

For det tredje har regjeringen også innført deleksamener i utvalgte fag som studentene må avlegge. Denne innføringen var sett på som et behov for å kategorisere og dokumentere studentenes faglige nivå i de utvalgte emnene. Innføringen av deleksamenene var også ment for å kunne avdekke om det var sammenhenger mellom studentenes arbeidsinnsats i studie, opptakskrav og deres faglige nivå (Kunnskapsdepartementet, 2014:43). Et annet punkt ved reformen av grunnskolelærerutdanningen er hevingen av opptakskravene for å komme inn på studiet. Kravene i matematikk og norsk har økt fra karakter tre til fire. Som nevnt tidligere har også kravene for hvor mange studiepoeng en må ha for å kunne undervise økt (Kunnskapsdepartementet, 2014:44-45). Denne endringen er blitt gjort for å rekruttere flere gode lærere til utdanningen, samtidig for å øke den faglige kompetansen til lærerne. Som vi kan se, er store deler av endringene knytte til å øke kvaliteten til grunnskolelærerutdanningen, samtidig som med å øke fagkompetansen til læreren. Bakgrunnen for at jeg har valgt å presentere det jeg mener er regjeringens begrunnelser for å endre grunnskolelærerutdanningen har vært å kunne vise til hva de ønsker å oppnå med selve reformen.

### **4.3 Hvilket syn på den gode læreren lå til grunn for utviklingen av reformen?**

Det som gjenstår her er å se på hvilket syn på den gode læreren som ligger til grunn for utviklingen av den 5-årige masterutdanningen for grunnskolelærere. Reformen av grunnskolelærerutdanningen handlet som sagt om å øke læringen hos elevene, samtidig som

at de sikret kvalitet og kompetanse hos lærerne. I St. meld nr.11: *Læreren, Rollen og utdanningen* (2009: 12) påpekes det at lærerens hovedoppgave er å legge til rette for- og lede elevenes læring. Dokumentene som jeg bruker i denne idéanalysen skriver mye hva de mener er en god lærer, men det er ikke hensiktsmessig å ta med alle kategoriene som nevnes i dokumentene. I lys av utviklingen av reformen er det tre kategorier som jeg anser som viktig tilknyttet synet på den gode læreren. Den første kategorien handler om lærerens fagkunnskap og ferdigheter knyttet til læring. Denne kategorien mener jeg er viktig fordi målet med reformen har vært å utdanne bedre lærere, da spesielt knyttet til den faglige tyngden, da med tilknytning til at regjeringen har hevet de formelle kompetansekravene. Den andre kategorien handler om lærerens evne til å formidle kunnskap. Denne kategorien har jeg valgt å ta med på bakgrunn av at regjeringen har utvidet den praktiske delen av utdanningen, samtidig som at de også har integrert pedagogikk gjennom hele utdanningsløpet. Den tredje og siste kategorien handler om lærerens kommunikasjon- og relasjonskompetanse, denne kategorien anser jeg som viktig på bakgrunn av regjeringen har innført praksis i barnehage for de som skal arbeide med de yngste elevene. Dette ble gjort for å kunne gjøre lærerkandidatene klar til å takle utfordringen knyttet til undervisning av de minste elevene i skolen. Her vil jeg gjennomgå de tre kategoriene hvor jeg tilslutt oppsummerer og ser på hvilket syn på den gode læreren som ligger til grunn for utviklingen av reformen av grunnskolelærerutdanningen.

Den første kategorien handler som sagt om lærerens fagkunnskap og ferdigheter knyttet til læring. I St.meld. nr.11: *Læreren, Rollen og utdanningen* (2009:15) legges det vekt på at en god lærer må ha solide fagkunnskaper for å kunne undervise i sine fag. Det vil si at en lærer må kunne det teoretiske stoffet som elevene skal lære. Det legges også vekt på at en lærer må vite hvilke kompetansemål som er innført i lærerplanen for det spesifikke faget de underviser i, samtidig må også en god lærer kunne bruke det fagstoffet som han/hun besitter, på en måte som fremmer læring og utvikling blant elevene. Den solide fagkunnskapen anses også å være viktig i strategien: *Lærerløftet* (2014:16). Det hevdes også at den faglige tyngden vil gjøre læreren mer åpen for å variere sitt undervisningsopplegg. Det påpekes også videre at gode lærere skal være spesialister på sine undervisningsfag (Kunnskapsdepartementet, 2014:11). Hva dette betyr kan selvfølgelig diskuteres, men ifølge regjeringen betyr dette at lærerens fagkompetanse må jevnlig oppdateres siden fagene til stadig er under utvikling.

Den andre kategorien tar som nevnt for seg lærerens evne til å formidle kunnskap. Dette handler om læreres ferdigheter til å uttrykke seg i undervisningssammenheng, slik at det skaper læring hos elevene. I St. meld. Nr. 11: *Læreren, Rollen og utdanningen* (2009) skrives det at en god lærer må ha grunnleggende ferdigheter knyttet til å uttrykke seg på en ordentlig og redelig måte, både skriftlig og muntlig (Kunnskapsdepartementet, 2009:13). Et annet viktig punkt som trekkes frem i Lærerløftet (2014:16) er at gode lærere må kunne tilrettelegge opplæringen slik at den er tilknyttet hver enkelt elev, og slik at alle elevene faktisk opplever mestring og inkludering. Denne kategorien handler også om lærerens forståelse knyttet til fagdidaktikk og pedagogikk, som handler om forståelse om hvordan barn lærer. Det påpekes i *Lærerløftet* (2014:16) at regjeringen anser pedagogikk og fagdidaktisk forståelse som like viktig som fagkunnskapen. Med forståelse for både fagdidaktikk og pedagogikk så skal den gode lærer kunne planlegge, gjennomføre og vurdere egen undervisning slik at undervisningen kan fremme læring blant elevene (Kunnskapsdepartementet, 2009:13).

Den siste kategorien handler om at gode lærere må ha gode egenskaper knyttet til kommunikasjon- og relasjonskompetanse. Det vil si at lærere må vite hvordan de samhandler med andre mennesker, da spesielt barn. I St.meld.nr. 11: *Læreren, Rollen og utdanningen* (2009) skrives det at en god lærer må kunne samarbeide med flere aktører i sin lærerrolle. Først og fremst elevene og foreldre, men også ha et godt kollegialt samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2009:15.)

Her har jeg trukket frem tre punkter som jeg mener viser til hvilket syn på den gode læreren som lå til grunn for utviklingen av reformen av grunnskolelærerutdanningen. Her har jeg ikke skrevet noe om hvilken kunnskap som politikerne faktisk vektlegger mest. I analysekapittelet vil jeg ta frem datamaterialet igjen, og vise til hvordan jeg tolker hvordan politikerne vektlegger noen kunnskaper fremfor andre, da med tilknytning til noen av endringene som kom med reformen.

#### **4.4 Avslutning**

I dette kapittelet har jeg presentert en idéanalyse av reformen av grunnskolelærerutdanningen, hvor jeg har forsøkt å vise til hvorfor regjeringen ønsket en reform av grunnskolelærerutdanningen. Samtidig har jeg vist til reformens innhold, altså de endringene som kom med reformen. Tilslutt har jeg lagt frem det jeg tolker som regjeringens syn på den

gode læreren i utviklingen av reformen. Dette kapitlet tar altså for seg «ovenfra-perspektivets» syn på den gode læreren i utviklingen av reformen. I neste kapittel vil jeg ta for meg det kvalitative intervjumaterialet, som representerer masteroppgavens «*nedenfra-perspektiv*».





## 5 Nedenfra-perspektivet: det kvalitative forskningsintervjuet

Dette kapittelet vil ta for seg det kvalitative intervjumaterialet som er samlet inn i sammenheng med masteroppgaven. Materialet består av tre kvalitative intervju med grunnskolelærere. Materialet representerer masteroppgavens «*nedenfra-perspektiv*». Dette vil si at det er grunnskolelærernes subjektive meninger, tanker og forståelser tilknyttet lærerrollen som er i fokus. Grunnskolelærerne representerer et annet perspektiv enn det byråkratiske «*ovenfra-perspektivet*» som ble fremstilt i forrige kapittel. Ved å ta utgangspunkt i to ulike analysenivåer vil jeg se på om gruppene har ulikt syn på hva som er en god lærer. Dorothy Smith mener at ved å ta utgangspunkt i ulike perspektiver så vil en kunne danne ulike tolkninger av dem, slik at en tilslutt kan binde de sammen med hverandre (Widerberg K, 2012:127). Grunnskolelærerne er direkte tilknyttet lærersituasjonen, og ut ifra at de befinner seg i en annen sosial posisjon enn det byråkratiske «*ovenfra-perspektivet*», kan det trolig bety at de vil ha en annen oppfatning av hva som er en god lærer.

Spørsmålene som ligger til grunn for de kvalitative intervjuene er konstruert etter masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Spørsmålene er også kategorisert inn i ulike kategorier for hva de handler om (se vedlegg). Aller først vil jeg presentere informantenes bakgrunn og yrkeserfaring. Deretter vil jeg presentere informantenes holdninger og meninger knyttet til reformen av grunnskolelærerutdanningen, etterfølgende vil det bli gått inn på hvilke faktorer av utdanning, kunnskap og erfaring som informantene anser som viktigst i læreryrket. Tilslutt vil informantenes beskrivelser av den gode lærer bli gjort rede for. Gangen i delkapitlene vil være slik at jeg tar for meg hver enkelt informant i de ulike kategoriene og deretter gjør en sammenligning av svarene deres.

### 5.1 Bakgrunnsinformasjon om informantene

Som sagt er det tre informanter som har deltatt i de kvalitative intervjuene, to kvinner og en mann. De tre informantene har ulik erfaringslengde fra læreryrket, samtidig som at de jobber med ulike klassetrinn og har forskjellig utdanningslengde. Jeg har valgt å ta med forskjellige

lærer-typer for å få et større mangfold i empirien. Med at informantene har ulik fartstid som lærere, og samtidig arbeider med ulike klassetrinn så er det ikke urimelig å tenke seg at dette kan føre til ulike forestillinger og tanker knyttet til spørsmålene som er stilt i intervjuene. Informantene har fått tildelt et pseudonym slik at de beholder deres anonymitet i masteroppgaven.

Den første informanten har fått navnet Petra, hun har jobbet som lærer på barneskole (1-7) i 32 år. Hun har bakgrunn fra den tidligere allmennlærerutdanningen som da var på 3 år, men har i ettertid tatt noe videreutdanning. Hun er nå kontaktlærer for en 2. klasse med 20 elever. Hun underviser også i noen fag som hun ikke har den formelle kompetansen i.

Den andre informanten har fått navnet Glenn, han har jobbet som grunnskolelærer i litt over 3 år. Han har også allmennlærerutdanning, men på fire år. Han er nå kontaktlærer for 8-10. klasse, men har undervisning i kroppsøving for alle trinn. Han underviser også i fag som han ikke har den formelle kompetansen i.

Den tredje informanten har fått navnet Heidi, hun har jobbet som grunnskolelærer i litt over 14 år. Hun er nå kontaktlærer for 3. og 4. klasse, men underviser også i norsk på ungdomstrinnet. Hun er den eneste av informantene som kun underviser i fag som hun har formell kompetanse i.

## **5.2 Reform av grunnskolelærerutdanningen**

Her vil jeg ta for meg informantenes holdning og meninger knyttet til reformen av grunnskolelærerutdanningen. Her er det to spørsmål som skal gjennomgås. Først hvilken holdning de har til reformen, deretter om de kan tenke seg at den nye grunnskolelærerutdanningen vil gjøre en til en bedre kvalifisert lærer. Bakgrunnen for at jeg stiller disse spørsmålene er for å se hvilke meninger lærerne har til endringene av grunnskolelærerutdanningen. Som forklart i forrige kapittel så er det flere grunner til at regjeringen ønsket en reform av grunnskolelærerutdanningen, så her ønsker jeg å se om reformens hensikt står til lærernes forventning av den.

La oss først ta for oss Petra. På det første spørsmålet om hvilken holdning informantene har til reformen av grunnskolelærerutdanningen svarer Petra at hun ikke er direkte imot reformen,

men er bekymret for enkelte deler av den [*Jeg er imot faglærere i barneskolen, i hvert fall i fra første til fjerde klasse [...]*]. Dette begrunner Petra med at hun har erfart at elever på barneskolenivå fort knytter tette bånd til sine lærere, hun påpeker at det gjelder spesielt de minste barna. Med innføringen av reformen er hun derfor redd for at det skal komme flere og flere timelærere inn i grunnskolen. Dette betyr at lærerne ikke lenger vil få like mange timer med hver klasse. Med en slik ordning er derfor Petra redd for at det skal skape mer forvirring for elevene slik at de ikke lenger vil ha en fast lærer de kan gå til hvis det skulle være noe. Samtidig forteller Petra at hun er bekymret for at lærerne skal få såpass lite tid med elevene sine slik at deres ansvarsområde blir uklart. Petra uttrykker ikke direkte at hun har en negativ holdning til reformen, men slik vi kan se så er hun tydelig på at hun er bekymret for enkelte deler av den.

På spørsmålet om informantene synes den nye grunnskolelærerutdanningen vil gjøre lærerne mer kvalifisert, svarer Petra både ja og nei, og mener at det er svært personavhengig hvilken utdanning som en føler gjør en mest kvalifisert.

[...] *Men selvfølgelig, samfunnet er i endring så jeg har ikke noe imot at det kommer en ny lærerutdanning og at den er på fem år, men jeg tenker den praksisbiten bør være «spot on» altså, og lengere enn hva den egentlig er [...]*

Her sier Petra at hun ikke er direkte imot reformen og endringene av grunnskolelærerutdanningen, men at når det først blir gjort en endring så burde praksisen prioriteres. Hun mener lærerstudentene får alt for lite praksis, dette problemet så hun med den tidligere allmennlærerutdanningen også, og mener det fortsatt er et nåværende problem med den nylige innførte grunnskolelærerutdanningen. Petra forteller videre at hun ikke mener en 5-årig masterutdannelse er nødvendig for å bli en god lærer, men hun legger til at de fleste lærerne hun kjenner har videreutdannet seg etter eget behov. Petra legger også til at hun ikke kjenner noen lærere som aldri har følt på et behov for videreutdanning. I tillegg mener hun at selve utdanningen kunne ha vært organisert annerledes slik at en kunne ha videreutdannet seg i de fagene man selv føler en trenger faglig innputt, ikke bare der du mangler studiepoeng for å ha formell kompetanse. [...] *Men jeg synes tre år er for lite, du kan ikke gå hele yrkeslivet med tre år. Du må ha mer*]. Selv om Petra ikke nødvendigvis tenker at den 5-årige grunnskolelærerutdanningen er nødvendig for å bli en god lærer, så mener hun at en treårig

utdanning blir alt for lite for en lærer ut yrkeslivet. Dette kan selvfølgelig henge sammen med at Petra tok allmennlærerutdanningen når den var 3-årig og selv har videreutdannet seg etter dette. Slik vi kan se så er kanskje ikke Petra direkte imot reformen av grunnskolelærerutdanningen, men hun uttrykker en del skepsis og bekymringer ved enkelte tiltak som er knyttet til reformen.

La oss nå ta for oss Glenn. Glenns svar på spørsmålet om hvilken holdning han har til reformen av grunnskolelærerutdanningen viser en mer negativ holdning til endringene enn hvordan Petra uttrykte seg. [...] *Jeg synes det er merkelig at en lærer er nødt å ha en master i noe for å undervise [...]* Glenn mener at en mastergrad er bortkastet tid, og mener det holder i massevis med en bachelorgrad. Han tenker også at nivået fra en bachelorgrad til en mastergrad er for stor. Glenn er også negativ til de økte karakterkravene som ble innført med reformen. [...] *Men jeg skjønner heller ikke helt det matematikkkravet, jeg skjønner ikke hvorfor de skal ha det [...]* Her tenker Glenn at de som ikke er god i matematikk mest sannsynlig ikke vil bli matematikklærere uansett, så derfor synes han dette kravet er unødvendig. Han legger også til at regningen en har i andre fag er såpass forskjellig fra selve matematikkfaget at det er unødvendig med et karakterkrav på fire i matematikk for å bli grunnskolelærer.

Glenn sier videre at han mener tanken bak reformen er god, men at gjennomføringen ikke fungerer slik en skulle ønske, og at han tror at reformen vil føre til en del problemer knyttet til skolen. Glenn uttrykker bekymring for lærermangel i fremtiden, og mener at en kan se antydninger til dette allerede. Han er også redd for at dette vil ramme distriktene aller mest. [...] *nå ser man jo at en kommer til å mangle en drøss med lærere når kullene går ut. Spesielt i distriktene, i byene er det ikke noe problem. I distriktet blir det bare et kjempeproblem [...]* Han tenker altså at reformen kan øke problemet med å få kvalifiserte lærere ut i distriktene, og tenker at byene ikke vil bli like hardt rammet siden studiestedene som regel er knyttet til større byer. Slik vi kan se så er Glenn mer negativ til reformen av grunnskolelærerutdanningen enn Petra.

Det neste spørsmålet handler om informantene mener den nye grunnskolelærerutdanningen vil gjøre en til en bedre kvalifisert lærer. Her svarer Glenn tydelig nei.

*[Nei, ikke i de fagene jeg har i hvert fall, de som er godkjent. Der trenger jeg ikke noe påfyll sånn sett, men om jeg skulle tatt et annet fag så ville jeg ha tatt videreutdanning. Om jeg skulle hatt matematikk på grunnskolen så ville jeg jo tatt studie ved siden av, ikke noe problem det]*

Her svarer Glenn at han ikke føler at han trenger noe ekstra fagpåfyll i de fagene han har godkjent kompetanse i fra før, men at hvis han skulle ta noen andre fag så ville han tatt videreutdanning ved siden av jobben. Med svarene til Glenn kan vi tydelig se at han ikke er særlig begeistret for endringene av grunnskolelærerutdanningen.

La oss nå ta for oss Heidi. Heidi derimot er mer positiv enn Glenn og Petra når det kommer til spørsmålet om hvilken holdning hun har til reformen av grunnskolelærerutdanningen. Spesielt ved at en må skrive en masteroppgave som er direkte tilknyttet problemer i skolen.

*[...] Det vil helt sikkert bety at du er mer bevisst når du begynner å jobbe hvis du har skrevet masteren din om lese - og skrivevansker for eksempel. Så vil det jo bety at du har større innsikt i det når du begynner å jobbe. Så det kan jo sikker være bra [...].*

Heidi tenker at den nye grunnskolelærerutdanningen kan gi en større innsikt i yrket og problemene som er knyttet til læreryrket, spesielt siden masteroppgaven skal skrives om problemer i skolen. Men selv om Heidi er den som utvilsomt er mest positiv til reformen, var hun også den eneste av informantene som ikke visste hva reformen innebar og måtte ha mer informasjon før hun kunne svare. Det at Heidi var såpass positiv til reformen av grunnskolelærerutdanningen selv om hun ikke helt visste hva den innebar, kan være med å svekke hennes troverdighet. Det kan tenkes at hun ville svart annerledes hvis hun visste alt om reformen og dens virkninger.

På det andre spørsmålet om den nye grunnskolelærerutdanningen vil gjøre en til en bedre kvalifisert lærer, så uttrykker Heidi seg også svært positivt. *[Ja, selvfølgelig. Jeg tenker jo at vi som allerede er lærere er avhengig av å få mer utdanning for å holde oss oppdatert og følge med [...].* Heidi tenker at lærere er avhengig av å etterutdanne seg for å følge med tiden.

Videre sier Heidi at hun kan skjønne hvorfor det er blitt mye strengere krav, da spesielt for ungdomstrinnet. Hun mener en spesielt trenger mer faglig tyngde der. Hun legger til at hun også har lest en rapport som er skrevet om elevenes kartleggingsprøver, hvor det kom frem at det var stort behov for mer fagkompetanse på ungdomstrinnet. Her kan vi igjen se at Heidi er mer positiv til endringene av grunnskolelærerutdanningen enn Petra og Glenn.

### **5.2.1 Oppsummering**

Slik vi kan se, så er det Heidi som skiller seg mest ut her. Heidi er svært positiv til reformen og dens betydning, men som sagt tidligere så var også Heidi den som visste minst om hva reformen av grunnskolelærerutdanningen innebar. Dette kan selvfølgelig ha stor betydning for hvorfor hun var såpass positiv og ikke hadde noen bekymringer til reformen, og dens mulige ettervirkninger. Petra og Glenn derimot er mye mer negativ til reformen. Der Petra uttrykte bekymringer for elevene med flere timelærere i grunnskolen. Denne bekymringen hadde rot i at hun var redd for at elevene ikke skulle ha en fast lærer å gå til hvis det var noe. Petra fortalte også videre at hun ikke var direkte imot at utdanningen ble lengere, og var veldig klar i sin påstand om at tre år med utdanning ikke var nok for å kunne være lærer ut yrkeslivet.

Glenn var desto mer negativ og skjønnte ikke hensikten med at utdanningen skulle være 5-årig, han mente dette var unødvendig for å kunne undervise i grunnskolen. Han mente også at spranget fra en bachelorgrad til en mastergrad var for stort. I tillegg uttrykte Glenn også at han var bekymret for lærermangler i distriktene, og fryktet at dette kom til å bli et enda større problem enn hva det er nå. Glenns bekymringer er mest knyttet til lærerne og mulig lærermangel i fremtiden, mens Petra viste mest bekymring for elevene sine med tanke på flere timelærere i grunnskolen. Det er ingen tydelig enighet hos informantene, men Petra og Glenn viser mest negativ holdning til reformen, mens Heidi klart skiller seg ut med å være positiv.

## **5.3 Hva skal til for å lykkes som lærer**

Dette delkapittelet vil ta for seg informantenes tanker om hvilke faktorer som de anser som viktigst for å lykkes som lærer. Her er det tre spørsmål som er relevant. Det første spørsmålet

tar for seg om de mener en lengere utdanning har mye å si for deres evner til å være en god lærer. Det andre spørsmålet handler om de opplever at deres erfaring fra læreryrket er mer eller mindre viktig enn deres fagkunnskap og utdanning i fagene de underviser i. Det siste spørsmålet tar for seg om informantene tenker at deres fagkompetanse har mye å si for elevenes læringsutbytte. De to første spørsmålene er stilt for å se hva informantene mener er viktigst for å kunne lykkes som lærer, mens det siste spørsmålet er stilt på bakgrunn av at regjeringen i sine dokumenter henvender seg til forskning som viser stor sammenheng mellom lærernes fagkompetanse og elevens læringsutbytte. Her ønsker jeg å se om de vil se seg enig med forskningen som viser denne sammenhengen.

La oss igjen begynne med Petra. Det første spørsmålet handler som sagt om informantene kan tenke seg at en lengere utdanning har mye å si for ens evne til å bli en god lærer.

*[Jeg tenker det at... Jeg har ikke den formelle kompetansen sånn sagt i matematikk, men at jeg.. Jeg tror jo det at jeg er like bra som mange som kommer ut og har.. Kanskje ikke på å undervise i ungdomskolen, men i barneskolen så tenker jeg at jeg har det [...].*

Petra forteller at hun ikke har den formelle kompetansen i matematikk for å undervise, men siden hun jobber på barnetrinnet så føler hun seg ikke noe dårligere enn de som har den kompetansen. Hun legger til at hun kanskje ikke ville følt dette om hun skulle ha undervist på ungdomstrinnet. Videre forteller Petra at hun syns at det er en fin ordning med at en kan jobbe 60 prosent og ta utdanning på siden, samtidig som en får 100 prosent betalt. Men hun tenker også den gjensidige delingen av erfaring fra lærerne er kjempeviktig

*[...] Hos oss så føler i hvert fall jeg det sånn at de respekterer oss, de ser ikke på oss som fossiler og vi tenker at de er en god ressurs å få inn hos oss med nye ideer og nye tanker og hjelper oss litt med sånn tekniske ting eller duppeditter som vi kanskje ikke er fullt så god på som de er].*

Petra føler at de nye lærerne respekterer de som har vært der lenge, samtidig som de kommer med nye ideer, og kan hjelpe med de tekniske tingene som de eldre lærerne kanskje ikke er så god på. Petra uttrykker ikke at hun mener en lenger utdanning er det som gjør henne til en god lærer, men at det er nyttig å kunne ta videreutdanning og ha denne muligheten. Hun føler seg

heller ikke som en dårligere lærer i matematikk selv om hun ikke har den formelle kompetansen for å undervise.

Det andre spørsmålet handler om informantene opplever at deres erfaring fra læreryrket er mer eller mindre viktig enn deres fagkunnskap og utdanning i fagene de underviser i. Her svarer Petra tydelig ja. [...] *Hvis at jeg føler at jeg ikke har nok så kan jeg innhente den biten i forhold til det spesielle emne for eksempel [...].* Her tenker Petra at hun kan innhente den fagkompetansen hun trenger med å lese seg opp til enkelte emner for å undervise på barnetrinnet, men den erfaringen hun har ervervet med elever og deres reaksjoner, som for eksempel å legge merke til om noen har vansker, mener hun er basert på intuisjon. Denne kunnskapen mener Petra en ikke kan innhente seg i fra lærerbøker, dette er noe en erverver over tid i læreryrket.

[...] *Du skal se «Å jassa hun har ikke matpakke i dag heller. Ikke sant, det lærer du ikke på lærerskolen. Ikke sant, den som ikke har matpakke, den som ikke har lue, den som ikke har utebukse. Hva er det som foregår hjemme, de har ikke gjort leksen sine heller. Hm, her må man følge litt med. De tingene det står det ikke.. Det står ikke i noen bok du skal følge opp slike ting. Sånne ting, den kompetansen får du ikke med deg, men den faglige biten får du selvfølgelig med deg].*

Petra er veldig klar på at hun mener hennes erfaring fra læreryrket er mye viktigere enn hennes fagkompetanse og utdanning, da spesielt knyttet til de sosiale ferdighetene som er tilknyttet hverdagserfaring og praksis.

På det siste spørsmålet som tar for seg om informantene mener lærernes fagkompetanse har mye å si for elevenes læringsutbytte, så svarer Petra tydelig nei. Men selv om Petra mener at fagkompetansen ikke har så mye å si for elevenes læringsutbytte, så underskriver hun ikke viktigheten med fagkompetansen. [...] *Jeg tenker det at fagkompetansen er viktig, men tenker jo den som er god til å lage de gode oppleggene og har god metodikk, og ser den enkelte kan... Det er ikke nødvendig å ha en master i matematikk i 2. klasse for å ha gode matematikk timer der du klarer å få driv og kompetansen inn hos ungene [...]*

Petra nevnte tidligere at hun ikke hadde den formelle kompetansen i matematikk, og uttrykker her at hun blir litt forbannet på å bli ansett som ikke god nok for å undervise i



matematikkfaget. Spesielt siden hun ser at hennes elever har fått gode resultater, men disse resultatene vises ikke før de gjennomfører nasjonalprøve i 5.klasse. Det er tydelig at Petra mener at fagkompetansen ikke har så mye å si for elevers læringsutbytte, men at det er de lærerne som kan lære bort sin kunnskap, og som kan legge opp undervisningen på en god måte som vil lykkes med elevenes læringsutbytte. Hun mener også at det ikke er nødvendig å ha en master i matematikk for å kunne undervise i en 2.klasse for å oppnå positivt læringsutbytte hos elevene.

La oss nå ta for oss Glenn. På det første spørsmålet som handler om informantene mener en lengere utdanning har mer å si for evnen til å bli en god lærer, så svarte Glenn at han mente det var en kombinasjon mellom utdanning og erfaring. Han påpekte etterpå at han tenkte det meste egentlig handlet om erfaring. [...] *Og hvis en skal bli god i noe så må man jo øve [...]* Glenn tenker at med øving så vil en bli god etter hvert. Med dette utsagnet så er det ikke urimelig å si at Glenn anser erfaring som mer viktig enn en lengere utdanning. Videre sier Glenn at han synes det er fint at nyutdannede lærere får tilrettelagt arbeidstiden med færre undervisningstimer slik at en kan planlegge og være klar for undervisningen, men at denne delen burde ha vært enda bedre. Dette begrunner Glenn med at siden det enda er mange nyutdannede lærere som slutter etter bare noen få år i yrket, så mener han at tilretteleggingen må bli enda bedre for å beholde dem i yrket. Med dette mener Glenn at spranget fra studiet til selve lærerjobben er for stort og derfor tenker han at denne tilretteleggingsbiten burde endres på.

På spørsmålet om erfaring fra læreryrket har mer å si for hans evne til å være en god lærer enn hans kunnskap og utdanning i fagene som en underviser i, her svarer Glenn at han tenker at i grunnskolen så er hans erfaring det viktigste for å være en god lærer. Han tenker at enkelte fag er veldig lett å lese seg opp på, spesielt samfunnsfag, naturfag og KRLE. Disse fagene tenker han er lese-fag, noe som vil si at de er fag som en kan lese seg opp på før undervisningen. [...] *Det er jo evnen til å lære bort som har noe å si, ikke det at man kan så mye. Det er mange som kan mye, men så klare de ikke å lære det bort [...]* Glenn tenker altså det er lærerens evner til å lære bort kunnskap som er viktigst ikke at en har mye fagkunnskap. Han legger også til at det er ikke alt en trenger å lære bort heller, fordi en følger en del kompetansekrav. Her er det klart at Glenn mener at erfaring har mer å si for hans evne til å

være en god lærer enn hans fagkunnskap og utdanning.

På det siste spørsmålet som handler om informantene mener fagkompetansen til lærere har stor sammenheng med elevers læringsutbytte, svarer Glenn ikke helt bastant.

*[Både ja og nei, det trenger ikke ha det. Hvis man ikke klarer å lære bort noe og måten man underviser på så har det egentlig ingenting å si, fordi hvis de bare kopierer deg så lærer de på en måte ikke noe, men hvis man klarer å få de til å reflektere litt og undrer seg. Hvis man får til den biten der så kan jo de finne på masse løsninger i stedet for deg, men det er en fordel at man kan en del om emne sitt fordi det dukker jo alltid opp spørsmål [...].*

Glenn trekker igjen frem evnen til å lære bort, og han sier at om en kan det, og i tillegg kan legge opp undervisningen på en god måte så trenger ikke fagkompetansen å ha noe å si på elevenes læringsutbytte. Men han legger også til at det er en fordel å kunne emnet sitt, så han underskriver ikke viktigheten med fagkompetansen til lærerne.

La oss nå ta for oss Heidi. På det første spørsmålet som handler om informantene mener en lengere utdanning har mye å si for evnen til å være en god lærer. Svarer Heidi at en lengere utdanning nødvendigvis ikke trenger å ha noe å si på evnen til å være en god lærer. [...] *Det trenger nødvendigvis ikke ha noe å si selvfølgelig, men en må jo ha den faglige bakgrunnen. Det må man jo, men samtidig når du begynner å jobbe så må du likevel sette deg inn i det du skal gjøre [...].* Heidi forteller at hun mener at lærerne må ha den faglige bakgrunnen, men med å begynne å jobbe som lærer så er man fortsatt nødt til å sette seg inn i det en skal gjøre.

*[...] Det hjelper selvfølgelig å ha faglig tyngde, men jeg tenker det med praksis i utdanningen er vel så viktig. At du faktisk får prøvd jobben og at du får veiledning fra folk som er i yrket, det kan også være like viktig som den faglige biten [...].*

Videre sier Heidi at hun mener den faglige tyngden styrker en i jobben, men at hun mener praksisen en får i løpet av utdanningen er vel så viktig. Samtidig som hun mener at veiledning fra lærere i yrket også er viktig. Her kan vi se at Heidi ikke vil si at det er kun en ting som er avgjørende for om en er en god lærer. Her legger hun vekt på tre ulike aspekter. Den faglige tyngden, praksisen en får gjennom utdanningen, og veiledning fra fagfolk innad i yrket.

Det andre spørsmålet handler om informantene opplever at erfaring fra læreryrket har mer å si enn deres fagkunnskap og utdanning i de fagene de underviser i, her svarer Heidi at hun gjør det. [*Ja, egentlig så gjør jeg jo det [...]. Selv om hun mener dette så poengterer Heidi at hun tror at det henger sammen med hennes faglige trygghet. Heidi forteller videre at hun ikke tror hun hadde vært så trygg i fagene om det ikke hadde vært for hennes faglige tyngde.*

[...] *Men etter hvert som du jobber med det så får du en følelse om hvordan du skal gjøre ting og selvfølgelig så brukte jeg mye mer tid når jeg var nyutdannet på å forberede meg. Både faglig og på de sosiale tingene som jeg skulle gjøre med klassen. Med erfaring så blir du tryggere med å ta valg for hva du skal gjøre med klassen din og hvordan du skal bruke den faglige kunnskapen].*

Slik Heidi svarer kan det tyde på at hun kanskje mener hennes erfaring har litt mer å si enn hennes fagkunnskap og utdanning. På bakgrunn av at Heidi forteller at hun mener en blir enda mer trygg med erfaring, men hun legger også vekt på fagkunnskapens betydning.

Det tredje spørsmålet handler som sagt om informantene mener fagkompetansen til lærerne har stor sammenheng med elevers læringsutbytte. Her svarer Heidi tydelig ja.

[*Ja, det har det jo selvfølgelig. Hvis du ikke kan faget ditt så oppfatte jo elevene det med en gang, så du må kunne det du skal gjøre. Absolutt*]. Her svarer Heidi ukritisk ja. Hun tenker at dette absolutt stemmer og mener at elevene merker med en gang om en ikke kan faget sitt. Det er viktig å påpeke igjen at Heidi er den eneste av informantene som kun underviser i fag hun har formell kompetanse i. Dette kan være med på å forme hennes tanker rundt dette.

### **5.3.1 Oppsummering**

Slikt vi kan se, så er ingen av informantene uenig i at utdanning er en viktig faktor for å lykkes som lærer, men at erfaringen trolig har mer å si. Petra mener at de fleste lærere vil kjenne på et behov for å måtte videreutdanne seg. Glenn tenker det er en kombinasjon, men at erfaring er det som er viktigst for å kunne lykkes som lærer. Han tenker at hvis en skal bli en god lærer så er en nødt til å øve. Både Petra og Glenn tenker at deres erfaring fra læreryrket er mer viktig enn deres kunnskap og utdanning, de er også begge enig at enkelte fag og emner kan en lese seg opp til før undervisningen. Glenn mener det er evnen til å lære bort som

faktisk har noe å si om du er en god lærer eller ikke. Det samme tenker også Petra. Heidi tenker at en lengere utdanning nødvendigvis ikke vil gjøre en til en bedre lærer, men at å ha en faglig bakgrunn vil gjøre en mer trygg i undervisningen. Hun tenker også at erfaring fra yrket er vel så viktig som hennes utdanning. På det siste spørsmålet om lærernes fagkompetanse har stor sammenheng med elevers læringsutbytte så er det kun Petra som svarer tydelig nei. Hun tenker det er om du kan lære bort og legge opp god undervisning som har noe å si. Hun mener det ikke er nødvendig med en master i matematikk for å undervise i en 2.klasse for å få godt læringsutbytte hos elevene. Glenn mente at det hang sammen med evnen til å lære bort, men at det var nyttig å vise elevene at en kunne faget sitt. Heidi er den eneste av informantene som mener at lærernes fagkompetanse har stor sammenheng med elevers læringsutbytte. Hun forklarer at elever ser med en gang om du ikke kan faget ditt.

## 5.4 Den gode læreren

I dette delkapittelet vil det kvalitative intervjumaterialet anvendes til å se på hva informantene mener er en god lærer. Her vil jeg undersøke om de har ulike eller like forestillinger om hva de mener kjennetegner en god lærer, og på hvilken måte de ordlegger seg i beskrivelsene. Her vil det være fire spørsmål som er relevant. Først hva de mener er en god lærer, så spørsmål om de mener gode lærere har spesielle egenskaper. Så kommer spørsmål om hvordan de mener deres rolle som lærer burde være i klasserommet. Til slutt vil jeg ta med spørsmålet om hva de mener skal til for å bli en god lærer. Spørsmålene er stilt for å kunne sammenligne de med «ovenfra-perspektivet» og derav se om det er ulikheter tilknyttet synet på den gode læreren.

La oss igjen starte med Petra. Det første spørsmålet tar som sagt for seg informantenes tanker om hva de mener er en god lærer. [...] *En god lærer er den som møter sine elever og ser den enkelte hver eneste dag, setter tid av til den enkelte* [...] Petra beskriver en god lærer som en som viser omsorg for de rundt seg og har sosiale egenskaper til å kunne se alle elevene sine. Petra forteller at på den skolen hun jobber for, så passer de på å hilse på hver enkelt elev før de setter i gang undervisningen. Samtidig som hun legger til at de har tett kontakt med foresatte. [...] *En god lærer skal også kunne gripe inn når at du ser at en unge har faglige*

*vansker, eller atferdsvansker, og tilrettelegge sånn at de får den hjelpen dem trenger i hverdagen]. Slik vi kan se så legger Petra vekt på at en god lærer har gode sosiale ferdigheter, viser omsorg for sine elever og kan gripe inn om det skulle være noe. Slik hun beskriver en god lærer så er det ikke den faglige tyngden som er viktigst, men heller at en god lærer er flink med mennesker.*

Det andre spørsmålet tar for seg om informantene mener gode lærere har spesielle egenskaper. Her svarer Petra at de må ha egenskaper om å utvise empati, være flink med det sosiale og være flink på hvordan de skal jobbe med de sosiale ferdighetene med ungene. Hun tenker også at det må være trivsel blant elevene, dette mener Petra er veldig viktig. For om de ikke trives så mener hun at ungene ikke vil lære noe. Petra legger også til at gode lærere må ha egenskaper knyttet til å utvise autoritet, men at de ikke blir autoritære. Petra mener det er lærerne som skal ha regien på hva som skjer i klasserommet. [...] *Du skal kunne si nei, også skal du kunne ta de på fanget og ivareta dem, også hvis de er redd eller hvis det har skjedd de noen ting der de trenger deg [...].* Petras beskrivelse av hvilke spesielle egenskaper en god lærer bør ha er lik hennes beskrivelse av den gode læreren. Men her legger hun også til at en god lærer må gode lederegenskaper.

Det tredje spørsmålet handler om hvordan informantene mener deres rolle som lærer burde være i klasserommet. [*Jeg er leder, leder klasserommet [...].* Her mener Petra at hennes rolle som lærer burde være en leder, dette kan knyttes opp til hennes forrige svar om at en lærer må kunne vise autoritet. [...] *Og jeg mener det at jeg skal respektere mine elever og de skal respektere meg tilbake [...].* Samtidig sier Petra at hennes rolle også er knyttet til å rettlede elevene sine og ikke bare stå framfor tavlen å undervise. Hun tenker at hun skal få elevene sine til å gi av seg selv, ikke bare til henne som lærer, men også andre elever.

[...] *men jeg skal også få dem i gang til å tørre å gi av det som de selv har. Tilbake igjen til meg og tilbake igjen til andre elever, for vi jobber jo mye i dag med læringspartnere, og de skal lære av hverandre, og vi prøver å jobbe mye praktisk, ikke sant [...].*

Vi kan se at Petra beskriver sin rolle som lærer som en leder, en som skal lede elevene sine og ikke bare undervise. Hennes rolle er å lære elevene sine å gi av seg selv, samtidig som at hun som lærer skal kunne lære elevene sine å formidle sin kunnskap videre til andre også.

Det siste spørsmålet tar for seg informantenes tanker om hva som skal til for å bli en god lærer. Petra svarer her at åpenhet for veiledning fra de en samarbeider med er viktig. Petra legger også til at en må være åpen for kurs og skolepakker som en får fra departementet og skolene. [...] *Du må være åpen for å være med på de kursene og de skolepakkene som departementet blant annet legger ut. Så du hele tiden utvikler deg i tråd med det å få flere og flere år i, altså med deg i yrket [...].*

La oss gå videre til Glenn. Det første spørsmålet tar for seg informantenes tanker om hva som er en god lærer. Glenn tenker at en god lærer er interessert i elevene sine, ser alle og tørr prøve nye ting, samtidig som en er flink til å variere undervisningen.

[...] *Prøve å variere undervisningen, prøver og feiler hele tiden, for da synes jeg du lærer mest i hvert fall. Også at de tørr å være seg selv, selv om man har en rolle, så må man på en måte med ungdommer og barn kunne ha litt humor synes jeg da].*

Glenn tenker også at den gode læreren må kunne prøve nye metoder og han synes også at det er viktig at en også kan tillate seg å gå ut av sin rolle som lærer. Her tenker han at med ungdommer og barn så må en ha litt humor

På spørsmålet om lærere har spesielle egenskaper mener Glenn at de må være flinke med mennesker, flinke til å variere og følge de rammene som er satt. Samtidig som de må kunne vite hvordan elevene skal passe inn i denne rammen.

[*Gode lærere er flinke med mennesker, gode lærere er flinke til å variere, også er de flinke til å ha en ramme som de jobber ut ifra. Også er de veldig tydelig på hvordan elevene skal passe inn i den rammen for å ha oversikt og for å kunne gjøre diverse ting med elevene]*

Her kan vi se at Glenn også legger vekt på de sosiale egenskapene når han beskriver den gode læreren. Som han svarte på forrige spørsmål så mener han også at gode lærere må ha egenskaper om å kunne bruke forskjellige undervisningsmetoder. Han mener også en god lærer må ha egenskaper om å kunne tilrettelegge og vite hvordan barna skal passe inn i de rammene de har fastlagt.

På det tredje spørsmålet om hvordan han vil beskrive sin rolle som lærer i klasserommet svarer Glenn at en må være tydelig, det er han som er sjefen. Han må ha klare regler og retningslinjer med elevene sine, samtidig som at han mener en må ha klare regler for hva som skjer om de brytes. [...] *Man må også være rettferdig, også må man tørre å ta tak i det hvis det er noe. Man må snakke med elevene, og en sak har som regel to sider, så man må forhøre seg å gjøre seg opp en mening*].

På det siste spørsmålet så svarer Glenn at han tenker at hvis en skal bli en god lærer så går mye på erfaring. Han synes at de lærerne som har vært i yrket kan så mye mer enn han. Men han tenker at en også må være rettferdig, for elevene er svært opptatt av dette. De merker om det er forskjellsbehandling, og om en forskjellsbehandler så må en forklare hvorfor en gjør det, forklarer Glenn.

*[...] Syns mye går på erfaring egentlig, jeg synes de med erfaring kan så utrolig mye mer enn det jeg kan selv. Men jeg tror det som er viktig er det at man prøver å være rettferdig hele tiden, fordi det er noe elevene er veldig opptatt av. De merker veldig fort hvis noen blir forskjellsbehandlet, og hvis man forskjellsbehandler så må man forklare dem hvorfor man gjør det, fordi alle er ikke like og det er en del ting som gjør at man må forklare hvorfor man gjør det. Det kan være at noen har en spesiell sykdom eller en diagnose som må tilpasses på andre måter.]*

La oss avslutte med Heidi. Heidi beskriver en god lærer som en som har god relasjon med elevene sine. *[Jeg tenker jo at en god lærer er en som klarer å ha en god relasjon til elevene sine, fordi hvis du klarer det så klarer du også å få de til å lære masse. Hvis du ikke har relasjon til elevene dine så lærer de ikke, tenker jeg]*. Her kan vi se at også Heide mener at en god lærer er flinke med mennesker, og mener at om en har det så lærer de masse. Og påpeker at om en ikke har en god relasjon så vil de ikke lære. Alle tre informantene påpeker at gode lærere må ha sosiale ferdigheter til å jobbe med barn.

Heidi beskriver også en god lærer som en som har spesielle egenskaper knyttet til å bygge relasjon med andre mennesker, samtidig som at en god lærer må kunne omstille seg. Hun tenker at en lærer vil få problem om en blir for låst i det en holder på med. *[Evne til å bygge*

*relasjon, kanskje evne til å omstille seg. Om du blir for låst i det du holder på med så får du problem]*

På spørsmålet som handler om hvordan informantene mener deres rolle som lærer burde være i klasserommet, svarer Heidi at hennes rolle er å være en leder. Hvor hun forteller at skolen og kommunen har jobbet i det siste med tydelig klasseledelse. Det har hun sett verdi i, hun tenker videre at om en er en tydelig leder i klasserommet så vil elevene også lære mer. *[Nå har vi jo jobbet mye de siste årene med tydelig klasseledelse, det har vel egentlig hele kommunen gjort. Vi har sett verdien i det, fordi hvis du klarer å være en tydelig leder i klasserommet ditt, så får du elevene med deg. Da lærer de også mer]*. Her uttrykker også Heidi seg likt som Petra og Glenn.

På det siste spørsmålet om hvordan en kan bli en god lærer sier Heidi at det nok går mye på erfaring. Hun mener at erfaring har gjort henne til en bedre lærer, men tenker at når hun var nyutdannet så var det den faglige tyngden som gjorde henne til en god lærer. *[Nei, si det. Jeg tenker jo at erfaring har gjort meg til en bedre lærer. Når jeg var nyutdannet så var det kanskje det faglige som jeg jobbet mest med på en måte, slik at jeg var trygg på at det faglige jeg gjorde var godt nok. Etter hvert som jeg har fått erfaring på det faglige så tenker jeg det er det sosiale og det som er rundt elevene som er viktigst for å lykkes]*.

#### **5.4.1 Oppsummering**

Slik vi kan se så beskriver ingen av informantene en god lærer som en som har mye kunnskaper knyttet til det fagspesifikke. Deres beskrivelser er for det meste knyttet opp mot det sosiale spekteret. Hvor de mener relasjon og medmenneskelighet er viktige kunnskaper tilknyttet lærerrollen.

### **5.5 Avslutning**

I dette kapitlet har jeg lagt frem det empiriske intervjumaterialet som representerer masteroppgavens «*nedenfra-perspektiv*». Kapitlet viser til at informantene er nokså enig i de spørsmålene som lå til grunn for intervjuet. Hvor kanskje Heidi var den som skilte seg mest ut. I neste kapittel vil jeg presentere masteroppgavens analyse, hvor jeg da trekker frem oppgavens datamateriale og sammenligner «*ovenfra-perspektivet*» og «*nedenfra-perspektivet*» med hverandre, for å se om det er motsetninger i synet på hva som er en god lærer.





## 6 En analyse av «ovenfra-perspektivet» og «nedenfra-perspektivet»

Nå har jeg gjort rede for masteroppgavens teoretiske rammeverk, metodiske fremgangsmåte, og presentert det empiriske datamaterialet. I dette kapitlet vil jeg legge frem oppgavens analyse, hvor jeg drøfter datamaterialet opp mot de seks empiriske hypotesene som ble presentert i kapittel to, og som ble utarbeidet med utgangspunkt i Dorothy Smiths kunnskapssosiologi og typologien. Formålet med analysekapitlet er å svare på masteroppgavens overordnede problemstilling og forskningsspørsmål. Før jeg går i gang med selve analysen vil jeg kort oppsummere Smiths kunnskapssosiologi, hvor jeg deretter oppsummere typologien og viser til de empiriske hypotesene.

Smiths kunnskapssosiologi handler som sagt om at menneskets kunnskap om den sosiale verden er basert og bestemt ut ifra ens posisjon i samfunnet. Hvor hun hevder at de som *styrer* samfunnet vil ha en abstrakt og upersonlig virkelighetsoppfatning av den sosiale verden, mens de som *blir styrt* vil ha en mer konkret, personlig og kroppslig tilnærming til den sosiale verden, ut ifra at de representerer to forskjellige sfærer (*den offentlige- og private sfæren*) (Aakvaag, 2008: 207-208). I denne analysen anvendes Smiths kunnskapssosiologi på en generell basis, som vil si at jeg knytter hennes forståelse av hvordan menneskets kunnskap om den sosiale verden formes av ens posisjon i samfunnet, direkte til de perspektivene som jeg henvender meg til: «ovenfra-perspektivet» og «nedenfra-perspektivet» (politikerne og grunnskolelærerne). Dette blir gjort ved at jeg tester ut de seks empiriske hypotesene og ser om jeg finner støtte i datamaterialet.

I tillegg til at jeg bruker Smiths kunnskapssosiologi, vil jeg også aktivt ta i bruk typologien. Typologien anvendes som et redskap for å tydeliggjøre de sentrale funnene, men også for å gjøre sammenligningene av datamaterialet enklere. Typologien er som nevnt tidligere delt inn i tre kategorier. Den første kategorien tar for seg kunnskapens innhold, og handler om hvilken type kunnskap som er viktigst i lærerrollen av fagkunnskap og den sosiale kunnskapen. Den andre kategorien er kunnskapens form, som handler om hvilken kunnskapsform av den teoretiske- og praktiske kunnskapen som anses som den viktigste i lærerrollen. Den tredje og siste kategorien handler om hvilken lærerarena som anses som den mest egnede for å bli en god lærer. Her tar jeg frem universitetet og arbeid/praksis som alternativer. De seks empiriske hypotesene vil brukes til å teste om det er forskjeller i synet på kunnskapens innhold, form og

hvor lærerarenaen er. Hypotese en og to er tilknyttet kunnskapens innhold, hypotese tre og fire er knyttet til kunnskapens form, mens hypotese fem og seks henger sammen med den siste kategorien som handler om hvor lærerarenaen er. Gangen i dette analysekapittelet vil være at jeg tar for meg hver enkelt kategori fra typologien, og prøver å se om datamaterialet gir empirisk støtte til hypotesene.

## 6.1 Kunnskapens innhold

Som nevnt i kapittel to, anså jeg to kunnskaper som særs viktig tilknyttet lærerrollen. Den første kunnskapen er knyttet til det fagspesifikke som en lærer må kunne. Det kan være alt fra at en historielærer må vite hvordan, hvorfor og når spesifikke historiske hendelser fant sted, eller at en matematikklærer må vite hvordan Pytagoras setning skal anvendes, og når den skal brukes. Eller at en norsklærer må kunne vite forskjellen på hva et verb, substantiv og adjektiv er, eller vite når en skal bruke og, og å i setninger. Det som er typisk for denne kunnskapen er at den som oftest læres fra bøker eller via formidling. Den andre kunnskapen er knyttet til det sosiale. Den sosiale kunnskapen er knyttet til evnen til å samhandle med andre mennesker, være tolerant overfor andre, samtidig som en forstår at alle mennesker er forskjellige.

Kunnskapen er også knyttet til det pedagogiske spekteret om å kunne vite hvilke metoder som fungerer i klasserommet og for hvilke elever. Til forskjell fra fagkunnskapen så erverves ikke den sosiale kunnskapen ved at en leser fagbøker, den læres gjennom erfaring fra ulike samhandlingssituasjoner. Min antakelse her er at «*ovenfra-perspektivet*» vil anse fagkunnskapen som mer viktig enn den sosiale kunnskapen tilknyttet lærerrollen, og at «*nedenfra-perspektivet*» vil anse den sosiale kunnskapen som mer viktig enn fagkunnskapen. La oss starte med «*ovenfra-perspektivet*»

### «*Ovenfra-perspektivet*»

**H<sub>1</sub>:** «*Ovenfra-perspektivet*» vil anse fagkunnskapen som den viktigste kunnskapen tilknyttet lærerrollen.

I idéanalysen viste jeg til at politikerne ikke var fornøyd med grunnskoleelevenes resultater på de internasjonale prøvene. Deres måte å møte disse utfordringene knyttet til elevenes «svake» resultater var å satse på læreren (Kunnskapsdepartementet, 2014:11). Bakgrunnen for at de

ønsket å satse på læreren hang sammen med at studier viste at læreren var den viktigste enkelt faktoren for elevenes læring, mye viktigere enn nivåspredning og klassestørrelse (Kunnskapsdepartementet, 2009: 47). Men hvilken kunnskap henviser politikerne til når de snakker om at læreren er den viktigste ressursen til å møte utfordringene knyttet til elevenes resultater? I St.meld. nr. 11: *Læreren, Rollen og utdanningen* (2009) trekkes det frem at det er kombinasjonen mellom blant annet formidlingsevne, fagkunnskap og elevrelasjoner som har størst innvirkning på elevenes læring. Men gjenspeiler dette politikernes syn på hvilken kunnskap som er viktigst tilknyttet lærerrollen i utviklingen av reformen? La oss se nærmere på dette.

Ut ifra datamaterialet mener jeg det er tre endringer ved reformen som viser til politikernes syn på hvilken kunnskap som blir ansett som viktigst tilknyttet lærerrollen, da om en ser bort ifra at praksisperioden ble økt ved innføringen av reformen. For det første så ble det innført deksamener som lærerstudentene må avlegge i løpet av studiet. Denne innføringen ble gjort for å kategorisere og dokumentere lærerstudentenes faglige nivå, men også for å avdekke om det var sammenhenger mellom lærerstudentenes arbeidsinnsats og faglige nivå (Kunnskapsdepartementet, 2014: 43). Dette mener jeg kan tolkes som at politikerne anser fagkunnskapen som den viktigste kunnskapen tilknyttet lærerrollen, på bakgrunn av at de har ønsket å avdekke lærerstudentenes faglige kunnskapsnivå og ikke den sosiale kunnskapen knyttet til lærerrollen. Den andre endringen som jeg mener kan vise til politikernes syn på hvilken kunnskap som anses som viktigst tilknyttet lærerrollen, er de økte karakterkravene for å komme inn på lærerstudiet. Hvor norsk- og matematikkkravet ble økt fra tre til fire (Kunnskapsdepartementet, 2014: 45). Her blir altså lærerstudentenes sosiale kunnskaper sett bort i fra, for selv om en ønsker å bli engelsklærer, så må en ha fire i norsk og matematikk for å komme inn på studiet. Den tredje endringen av grunnskolelærerutdanningen som jeg mener kan vise til politikernes syn på hvilken kunnskap som er viktigst tilknyttet lærerrollen, er de økte kompetansekravene for å kunne undervise (Kunnskapsdepartementet, 2014: 25). De lærerne som ikke har nok studiepoeng i henhold til de nye kompetansekravene må etterutdanne seg i løpet av ti år. Dette mener jeg viser til at politikerne anser fagkunnskapen som den viktigste kunnskapen tilknyttet lærerrollen, spesielt knyttet til at de ikke vektlegger lærernes erfaring fra læreryrket. Med dette som bakgrunn mener jeg datamaterialet gir klar empirisk støtte til hypotesen om at «ovenfra-perspektivet» anser fagkunnskapen som den

viktigste kunnskapen tilknyttet lærerrollen. La oss nå se på «nedenfra-perspektivet»

### «Nedenfra-perspektivet»

**H2:** «Nedenfra-perspektivet» vil anse den sosiale kunnskapen som den viktigste kunnskapen tilknyttet lærerrollen

I det kvalitative intervju materialet mener jeg det kommer tydelig frem at den sosiale kunnskapen blir ansett som viktigere enn fagkunnskapen. La oss starte med Petra. Et av spørsmålene som jeg stilte til informantene tok for seg deres tanker om hva de mente var en god lærer. Petra svarte at en god lærer var en som viste omsorg for sine elever, og som klarte å se hver enkelt av dem. Her ser vi at Petras syn er tilknyttet den sosiale kunnskapen, hun nevner ikke fagkunnskapen i sin beskrivelse av den gode læreren. La oss se på Glenn. Glenn svarte noe lignende på dette spørsmålet. Han mente at en god lærer var flink med mennesker og var god til å variere undervisningen. Glenns syn på hva som er en god lærer er også tilknyttet den sosiale kunnskapen. La oss se på Heidi. Heidi mente at en god lærer var en som hadde gode relasjoner til sine elever, og som samtidig var tilpasningsdyktig i undervisningssammenheng. Igjen ser vi at Heidi også trekker frem den sosiale kunnskapen som viktigst tilknyttet lærerrollen.

Ingen av informantene nevnte fagkunnskapen som et viktig element når de beskrev hva de mente var en god lærer, men det er viktig å påpeke at informantene ikke undervurderte fagkunnskapens verdi, men at den ikke var like viktig på grunnskolenivå. Glenn sa for eksempel at han mente at en masterutdanning ikke var nødvendig på grunnskolenivå, fordi at den faglige kunnskapen som grunnskoleelevene skulle lære ikke var så avansert. Petra fortalte at hun ikke hadde den formelle kompetansen til å undervise i matematikk, men tenkte at hun ikke var noen dårligere lærer av den grunn. Heidi påpekte at den faglige tyngden var viktig, men at hennes erfaring fra læreryrket gjorde henne enda mer trygg i lærerrollen. Ut ifra datamaterialet mener jeg en kan si at «nedenfra-perspektivet» anser den sosiale kunnskapen som mer viktig enn fagkunnskapen. Hvor jeg mener datamaterialet gir sterk støtte til å si at «nedenfra-perspektivet» anser den sosiale kunnskapen som mer viktig enn fagkunnskapen.

## Drøfting av funn

Slik vi kan se, så gir datamaterialet klar empirisk støtte til begge hypotesene om «ovenfra-perspektivets» og «nedenfra-perspektivets» syn på hvilke kunnskaper som er viktigst tilknyttet lærerrollen. På hvilken måte kan en forklare dette? Hvis en tar utgangspunkt i Smiths kunnskapssosiologi, om at menneskets virkelighetsforståelse av den sosiale verden kan forklares ut ifra hvilken posisjon de står i samfunnet, og at det moderne samfunnet kan inndeles i en *offentlig-* og *privat sfære*. Kan en da knyttet politikernes forståelse til den *offentlige sfæren* som Smith mener styrer og regulerer samfunnet. Hvor hun mener at denne gruppen vil sanse og oppfatte den sosiale verden basert på upersonlige og ikke-kroppslige møter. Politikerne opplever ikke selve lærerrollen og vil derfor ikke kunne se hvilke kunnskaper som faktisk er viktig i de konkrete lærersituasjonene. «*Nedenfra-perspektivet*» kan en knytte til den *private sfæren*, som Smith mener vil sanse og oppfatte den sosiale verden basert på konkrete kroppslige møter med andre mennesker. Grunnskolelærerne er direkte tilknyttet lærersituasjon, og derfor vil deres syn være formet av at de erfarer og ser hvilke kunnskaper som er viktig i deres hverdagsliv. Slik vi kan se her, så er det motsetninger i synet på hva som er en god lærer.

## 6.2 Kunnskapens form

Som nevnt i kapittel to, så mener jeg det er to former for kunnskaper som er særs viktig tilknyttet lærerrollen. Den første er den teoretiske kunnskapen, som handler om det å gjøre rede for noe, det kan for eksempel være at en gjør rede for sosiologisk teori. Denne kunnskapsformen har en diskursiv form som vil si at kunnskapen er knyttet til samtaler eller tekst. Den andre kunnskapsformen er den praktiske kunnskapen, som handler om hvordan en gjør noe praktisk. Som for eksempel å kjøre bil, eller bare vet hvordan en skal handle i en samhandlingssituasjon. Min antakelse her er at «*ovenfra-perspektivet*» vil anse den teoretiske kunnskapen som mer viktig enn den praktiske kunnskapen tilknyttet lærerrollen, og at «*nedenfra-perspektivet*» vil anse den praktiske kunnskapen som mer viktig enn den teoretiske kunnskapen. La oss starte med «*ovenfra-perspektivet*»

### «*Ovenfra-perspektivet*»

**H<sub>3</sub>:** «*Ovenfra-perspektivet*» vil anse den teoretiske kunnskapen som viktigst tilknyttet lærerrollen

Her mener jeg det er flere punkter som viser til at politikerne anser den teoretiske kunnskapen som viktigere enn den praktiske, da om en ser bort ifra økningen av praksisdagene. En økning på ti dager med praksis mener jeg ikke viser til et syn om at den praktiske kunnskapen er mer viktig, enn den teoretiske. 110 dager fordelt på fem studieår er relativt lite, spesielt om en tar med hvor mange dager et studieår faktisk er. Her er det tre punkter som jeg mener viser til politikernes syn på hvilken kunnskap som anses som viktigst, disse punktene ble også trukket frem i forrige kategori. For det første ble det innført deleksamener som lærerstudentene må avlegge i løpet av studiet, slik at politikerne kan dokumentere deres faglige nivå. Siden det er den teoretiske kunnskapen som studentene testes i her og ikke de praktisk besittende kunnskapene, så mener jeg dette kan vise til at politikerne anser den teoretiske kunnskapen som mer viktig. For det andre mener jeg det økte karakterkravet for å kunne komme inn på studiet også viser til at politikerne mener den teoretiske kunnskapen er viktigst. For selv om du er en flink praktiker og har gode sosiale egenskaper, så blir ikke dette sett på. For det tredje mener jeg også de økte kompetansekravene for å undervise også viser til et syn som bikker mot den teoretiske kunnskapen. For her må selv lærere som har jobbet lenge i skolen ta videreutdanning og vise til at de kan den teoretiske kunnskapen. Deres erfaring fra læreryrket blir ikke vektlagt. Datamaterialet gir moderat til klar empirisk støtte til hypotesen om at «ovenfra-perspektivet» vil anse den teoretiske kunnskapen som viktigst tilknyttet lærerrollen. La oss nå se på «nedenfra-perspektivet»

#### «Nedenfra-perspektivet»

**H4:** «Nedenfra-perspektivet» vil anse den praktiske kunnskapen som viktigst tilknyttet lærerrollen

Ut ifra intervjumaterialet mener jeg det er flere punkter som viser til at «nedenfra-perspektivet» anser den praktiske kunnskapen som mer viktig enn den teoretiske. La oss begynne med Petra. På spørsmålet om informantene opplevde at deres erfaring fra læreryrket var mer eller mindre viktig enn deres fagkunnskap og utdanning, svarte Petra at hvis hun følte at hun ikke hadde kontroll over den faglige biten, så kunne hun innhente dette før undervisningen. Men at den erfaringen hun har ervervet med elevene og deres reaksjoner ikke kunne innhentes fra lærebøker. Den erfaringen mente hun var basert på intuisjon. Dette mener jeg en klart kan knytte til at hun anser den praktiske kunnskapen som mer viktig enn

den teoretiske. På spørsmålet som tok for seg om informantene tenkte at deres fagkompetanse hadde mye å si for elevenes læringsutbytte, svarte Petra tydelig nei. Petra mente at en god lærer kunne lage gode undervisningsopplegg, samtidig som de hadde egenskaper knyttet til det sosiale. De punktene som Petra trekker frem viser til kunnskaper som er praktiske. La oss nå se på Glenn.

På spørsmålet om informantene mente erfaring fra læreryrket hadde mer å si enn deres fagkunnskap og utdanning, svarte Glenn tydelig at det var erfaring som var viktigst. Han påpekte også at enkelte fag var veldig lett å lese seg opp på, spesielt samfunnsfag, naturfag og KRLE. Videre sa han at det var evnen til å lære bort som hadde noe å si, og ikke at en kunne så mye fagstoff. Her kan vi se at også Glenns syn er rettet mot den praktisk orienterte kunnskapen. På spørsmålet som tok for seg om informantene tenkte at deres fagkompetanse hadde mye å si for elevenes læringsutbytte, svarte Glenn ikke helt bastant. Han svarte at evnen til å lære bort var veldig viktig for elevenes læringsutbytte, men at det var en fordel om en kunne en del om det emne man underviste i, fordi det ofte kom oppfølgende spørsmål fra elevene. Glenns svar her tyder på at han ikke undervurdere den teoretiske kunnskapen, men at den praktiske er hakke mer viktigere. La oss gå videre til Heidi.

På spørsmålet om informantene opplevde at deres erfaring fra læreryrket hadde mer å si enn deres fagkunnskap og utdanning, svarte Heidi ja, men selv om hun mente dette så poengterte hun også at det hang sammen med hennes faglige trygghet. Hun sa også at hun ikke hadde vært så trygg i fagene sine om hun ikke hadde den faglige tyngden med seg. Men videre påpekte Heidi at erfaring fra læreryrket gjorde henne både mer trygg i den faglige og sosiale biten tilknyttet klasseromsituasjonen. Hun er ikke helt entydig, men vektlegger kanskje erfaring som viktigst. På spørsmålet om informantene tenkte at deres fagkompetanse hadde stor sammenheng med elevenes læringsutbytte, svarte Heidi tydelig ja. Hun viste til at elevene ville merke med en gang om en ikke kunne faget sitt. Her er det viktig å påpeke at Heidi er den eneste av informantene som kun underviser i fag hun har den formelle kompetansen i. Dette kan være med på å forme hennes tanker tilknyttet hvilke kunnskaper som er viktigst tilknyttet lærerrollen. Slik vi kan se er Heidi ikke helt enig med de andre informantene, derfor mener jeg at en ikke kan si at datamaterialet gir sterk empirisk støtte til at «*nedenfra-perspektivet*» vil anse den praktiske kunnskapen som mer viktig, men at en kan si at datamaterialet gir moderat støtte til hypotesen.



## Drøfting av funn

Datamaterialet gir moderat empirisk støtte til å si at «ovenfra-perspektivet» vil anse den teoretiske kunnskapen som den viktigste kunnskapen tilknyttet lærerrollen, om en da ser bort i fra de ekstra praksisdagene som ble innført med reformen. Jeg mener den teoretiske kunnskapen blir vektlagt ved at politikerne har innført deleksamener for studenter slik at de kan kartlegge lærerstudentenes teoretiske kunnskap. Samtidig mener jeg at karakterøkningen også gjenspeiler et syn som er tilknyttet en vektlegging på det teoretiske. Hvor jeg også mener de økte kompetansekravene viser dette. Det kvalitative intervjumaterialet gir også moderat støtte til å si at «nedenfra-perspektivet» anser den praktiske kunnskapen som den viktigste kunnskapen tilknyttet lærerrollen, med bakgrunn i at de vektlegger sosiale og praktisk orienterte kunnskaper fremfor den teoretiske.

Hvordan kan en forklare dette?

Med utgangspunkt i Smith mener jeg en kan forklare motsetningene i synet på hvilke kunnskaper som anses som viktigst tilknyttet lærerrollen med hensyn til den posisjonen de står i. Politikerne er for eksempel ikke direkte tilknyttet lærerrollen og vil derfor ikke kunne se at den praktiske kunnskapens viktighet i samme lys som lærerne som er i selve lærerrollen. Kunnskapen vil altså være usynlig for politikerne å se siden de ikke er inne i selve lærersituasjonen. Lærerne er derimot direkte knyttet til lærersituasjonen, derfor vil de se hvilke kunnskaper som er nyttig i henhold til situasjonen. Her kan vi også se at det er motsetninger i synet på den gode læreren.

## 6.3 Hvor læres kunnskapen?

Denne kategorien handler om hvor lærerarenaen er, altså hvilket sted som anses som det beste stedet til å tilegne seg lærerkunnskaper. Her tar jeg frem universitetet og arbeid/praksis som relevante steder. De kunnskapene som en tilegner seg på disse stedene mener jeg er forskjellige fra hverandre. Hvor jeg da mener at en vil lære seg kunnskaper på universitetet som oftest er knyttet til det teoretiske og fagspesifikke, mens i arbeid/praksissituasjoner lærer en seg kunnskaper som oftest er knytte til det praktiske. Her tenker jeg at «ovenfra-perspektivet» og «nedenfra-perspektivet» vil ha forskjellige meninger til hvilket sted som er den viktigste lærerarenaen, da med utgangspunkt i at en tilegner seg forskjellige kunnskaper fra disse stedene. Hvor jeg da tenker at «ovenfra-perspektivet» vil anse universitetet som den

beste lærerarenaen, mens «*nedenfra-perspektivet*» vil anse arbeid/praksis som den beste lærerarenaen. La oss starte med «*ovenfra-perspektivet*».

### **«Ovenfra-perspektivet»**

**H5:** «*Ovenfra-perspektivet*» vil anse universitetet som den beste arenaen for å bli en god lærer

Her mener jeg det er flere punkter som viser til politikernes syn på hvilken lærerarena som de anser som den viktigste. For det første så er grunnskolelærerutdanningens lengde økt med et år. Dette i seg selv mener jeg kan tolkes at politikerne mener at universitetet er den beste lærerarenaen. Ved innføringen av reformen ble også kompetansekravene for å kunne undervise økt, der det ble stilt krav til at lærere som manglet den formelle kompetansen til å undervise (etter de nye retningslinjene) måtte videreutdanne seg i løpet av en 10-årsperiode. Denne endringen mener jeg viser til at politikerne ikke verdsetter lærernes erfaring fra læreryrket som likeverdig som ens utdanning. Men ved innføringen av reformen ble også praksisperioden økt med 10 dager. Dette mener jeg en kan tolke slik at politikerne ikke underskriver praksisens rolle i lærernes utdanning. Men jeg tolker det ikke slik at politikerne mener at arbeid og praksis er det beste stedet for å tilegne seg de viktigste lærerkunnskapene. 110 dager fordelt på fem studieår er relativt lite, spesielt om en tar med hvor mange dager et studieår faktisk er. Med dette som bakgrunn mener jeg at datamaterialet gir relativt sterk empirisk støtte til å si at «*ovenfra-perspektivet*» anser universitetet som den beste lærerarenaen. La oss nå gå til «*nedenfra-perspektivet*».

### **«Nedenfra-perspektivet»**

**H6:** «*Nedenfra-perspektivet*» vil anse arbeid og praksis som den beste arenaen for å bli en god lærer

La oss starte med Petra. I intervjuet så Petra at hun mente at praksisperioden som lærerstudentene må igjennom var alt for kort, selv etter økningen med 10 dager. Og påpekte at når utdanningen ble forlenget så måtte praksisen prioriteres. Hun mente også at det ikke var nødvendig med en master for å undervise på grunnskolenivå, men at en utdanning på tre år ville bli for kort til å kunne jobbe ut yrkeslivet. La oss se på Glenn.

På spørsmålet om informantene mente en lengere utdanning hadde mye si for evnen til å bli en god lærer, svarte Glenn at det var en kombinasjon mellom erfaring og utdanning. Men han påpekte at han egentlig tenkte at det meste handlet om erfaring. Han sa videre at om en skulle bli en god lærer så var en nødt til å øve. La oss se på Heidi. Heidi skilte seg ut og mente at det var svært positivt at utdanningen hadde blitt en master, og syns poenget med å skrive masteren om skolerelatert tema var veldig bra. Det tenkte du kunne være med å gi lærerne større innsikt i enkelte problemer i skolen. Heidi sa også at hun mente at lærere var helt avhengig av mer utdanning for å kunne følge med i tiden.

Ut ifra informantenes svar mener jeg en kan se at de anser erfaring fra læreryrket som viktigst, noe som man kan knytte til at de mener praksis og arbeid er det beste stedet for å tilegne seg de mest nødvendige lærerkunnskapene. Heidi var den som skilte seg mest ut, fordi hun var veldig positiv til at utdanningen var blitt en masterutdanning. Dette kan bety at hun mener at universitetet er en god lærerarena for å kunne tilegne seg lærerkunnskaper. Ut ifra dette mener jeg at datamaterialet gir moderat empirisk støtte til hypotesen om at «*nedenfra-perspektivet*» anser arbeid/praksis som den beste lærerarenaen.

### **Drøfting av funn**

På hvilken måte kan en forklare at «*ovenfra-perspektivet*» anser universitetet som den beste lærerarenaen? Utdanninger er som oftest standardisert på en systematisk måte som betyr at utdanninger kan gi studenter omentrent det samme kunnskapsgrunnlaget. På bakgrunn av dette mener jeg at politikerne vil anse universitetet som den beste lærerarenaen, nettopp fordi den standardiserer de kunnskapene som lærerne skal kunne. På hvilken måte kan en forklare at «*nedenfra-perspektivet*» anser arbeid/praksis som den beste lærerarenaen? Siden lærerrollen som oftest er tilknyttet samhandlingssituasjoner, så mener jeg at grunnskolelærernes syn på hvilken lærerarena som er den beste, kan forklares med bakgrunn i at de tilegner seg kunnskaper som en faktisk har nytte for i klasseromssituasjonene.

## **6.4 Avslutning**

I denne analysen kan vi se at datamaterialet gir empirisk støtte til hypotesene. Analysen viser til at politikernes syn på den gode læreren er tilknyttet kunnskaper som er teoretiske og fagspesifikke, de kunnskapene som en som oftest tilegner seg på universiteter. Mens

grunnskolelærernes syn på den gode læreren er knyttet til kunnskaper som er sosiale og praktiske, som er kunnskaper som en som oftest tilegner seg over tid og i samhandlingssituasjoner med andre mennesker. I neste kapittel vil jeg legge frem masteroppgavens konklusjon, hvor jeg konkluderer med at Smiths kunnskaps sosiologi kan forklare spesifikke tilfeller.



## 7 Konklusjon

I denne masteroppgaven i sosiologi har temaet vært den nylige innførte *reformen av grunnskolelærerutdanningen*. Hvor problemstillingen har vært knyttet til å undersøke hvilket syn på den gode læreren som lå til grunn for utviklingen av reformen, og om synet svarte til grunnskolelærerens syn på den gode læreren. Forskningsspørsmålene som lå til grunn for å undersøke dette var: å se på hva som kjennetegnet en god lærer ifølge politikerne, og hva som kjennetegnet en god lærer ifølge grunnskolelærerne. Og derav se på hvilket forhold det var imellom disse gruppene, for så å kunne forklare forskjellene/likhetene i synet på den gode læreren. Den sosiologiske nysgjerrigheten for å svare på masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål handlet om å anvende sosiologisk teori som kunne hjelpe å forklare hvordan og hvorfor to ulike grupper kan ha ulikt syn på den sosiale verden. I denne konteksten har det sosiologiske utgangspunktet vært å kunne forklare spesifikt hvordan politikerne og grunnskolelærerne kan ha ulikt syn på hva som er en god lærer, da med utgangspunkt i hvilken posisjon de står i, i samfunnet.

For å undersøke dette har jeg valgt å ta utgangspunkt i generell kunnskapssosiologi, som handler om hvordan menneskets kunnskap om den sosiale verden formes av ens posisjon/status i samfunnet. Hvor jeg har derfra valgt å bruke Smiths mer konkrete kunnskapssosiologi som tar for seg en bredere forståelse av hvordan menneskets status former ens kunnskap om den sosiale verden. Hvor hun mener at en kan inndeles samfunnet i et dominanssystem for de som «*styrer*» og de som «*blir styrt*». Hennes antagelse går ut på at disse to sfærene vil oppfatte og sanse den sosiale verden på forskjellige måter, da med utgangspunkt i at de representerer to forskjellige grupper i samfunnet, og derav vil ha to forskjellige utgangspunkt for sin virkelighetsforståelse. Grunnen til at Smith mener en kan inndeles samfunnet i to ulike grupper er basert på at moderne samfunn som oftest kan inndeles i to sfærer, den *offentlige*- og den *private sfæren*. Ut ifra dette mener Smith at den *offentlige sfæren* vil sanse og oppfatte den sosiale verden basert på abstrakte ikke-kroppslige møter, for eksempel med tekst og dokumenter. Mens hun mener den *private sfæren* vil ha en annerledes oppfatning av den sosiale verden. Her tenker Smith at den *private sfærens* oppfatning vil være basert på direkte erfaring og konkrete kroppslige møter med andre mennesker, hvor kunnskapen om den sosiale verden derfor vil ha en mer personlig karakter.

Jeg har i denne masteroppgaven anvendt Smiths kunnskapssosiologi til å kunne forklare hvordan to ulike grupper i samfunnet kan ha forskjellige forståelser av den sosiale verden, basert på hvilken posisjon de står i, i samfunnet. Hvor jeg har tatt utgangspunkt i Smiths inndeling av det moderne samfunnet, og betegnet politikernes posisjon som et «*ovenfra-perspektiv*» som er knyttet til den *offentlige sfæren* som Smith henvender seg til. Mens jeg har knyttet grunnskolelærernes posisjon til et «*nedenfra-perspektiv*», som tar utgangspunkt i Smiths betegnelse om den *private sfæren*. Bakgrunnen for at jeg har inndelt politikere og grunnskolelærerne i et hierarkisk system er fordi deres forståelse av den sosiale verden vil være basert på to forskjellige utgangspunkt. Hvor jeg mener at politikernes syn på den gode læreren vil formes av at deres virkelighetsoppfatning er basert på abstrakte ikke-kroppslige møter. Mens grunnskolelærernes syn på den gode læreren mener jeg vil være formet av personlige kroppslige møter med andre mennesker, da knyttet til spesifikke lærer-elevsituasjoner.

For å konkretisere Smith kunnskapssosiologi til temaet for denne masteroppgaven, utarbeidet jeg derfor en typologi. Typologien ble inndelt i tre kategorier, den første kategorien handler om hvilken kunnskap som er viktigst i lærerrollen av fagkunnskap og sosialkunnskap. Den andre kategorien handler om hvilken kunnskapsform som anses som den primære i lærerrollen av den teoretiske- og praktiske kunnskapen. Den tredje og siste kategorien handler om hvor lærerarenaen er, er det på universitetet eller i praksis/arbeid. Hvor jeg da tenker at «*ovenfra-perspektivets*» syn på den gode læreren vil være tilknyttet kategoriene: fagkunnskap, teoretisk kunnskap og universitetet, mens «*nedenfra-perspektivets*» syn på den gode læreren vil være bundet opp mot kategoriene: Den sosiale kunnskapen, den praktiske kunnskapen og til arbeid/praksis. Modellen under viser til hvordan «*ovenfra-perspektivets*» og «*nedenfra-perspektivets*» syn på den gode læreren vil se ut i henhold til typologien.

	<i>Ovenfra-perspektivet</i>	<i>Nedenfra-perspektivet</i>
<b>Kunnskapens innhold</b>	<b>Fagkunnskap</b>	<b>Den sosiale kunnskapen</b>
<b>Kunnskapens form</b>	<b>Teoretisk kunnskap</b>	<b>Praktisk kunnskap</b>
<b>Hvor læres kunnskapen</b>	<b>Universitetet</b>	<b>Arbeid/praksis</b>

For å undersøke om dette var tilfellet, utarbeidet jeg seks empiriske hypoteser. Hypotesene ble utarbeidet for å teste om det faktisk var forskjeller i synet på den gode læreren om en tok utgangspunkt i Smiths kunnskapssosiologi og typologien.

Hypotesene var følgende:

H<sub>1</sub>: «*Ovenfra-perspektivet*» vil anse fagkunnskapen som den viktigste kunnskapen tilknyttet lærerrollen.

h<sub>2</sub>: «*Nedenfra-perspektivet*» vil anse den sosiale kunnskapen som den viktigste kunnskapen tilknyttet lærerrollen

H<sub>3</sub>: «*Ovenfra-perspektivet*» vil anse den teoretiske anlagte kunnskapen som viktigst tilknyttet lærerrollen

H<sub>4</sub>: «*Nedenfra-perspektivet*» vil anse den praktiske kunnskapen som viktigst tilknyttet lærerrollen

H<sub>5</sub>: «*Ovenfra-perspektivet*» vil anse universitetet som den beste arenaen for å bli en god lærer

H<sub>6</sub>: «*Nedenfra-perspektivet*» vil anse praksis og jobberfaring som den beste arenaen for å bli en god lærer

For å teste disse hypotesene har den metodiske fremgangsmåten vært en todelt kvalitativ studie som anvender både dokumentanalyse og kvalitativt dybdeintervju. Dokumentanalysen er en idéanalyse av reformen av grunnskolelærerutdanningen, og den representerer «*ovenfra-perspektivet*» i masteravhandlingen. Idéanalysen baserer seg på fire dokumenter som er tilsendt av Kunnskapsdepartementet, og som handler om hvorfor regjeringen anså det nødvendig med reform, hva innholdet i reformen var, og hvilket syn på den gode læreren som lå til grunn for utviklingen. Bakgrunnen for at jeg valgte å anvende kvalitativ



dokumentanalyse for å belyse «*ovenfra-perspektivets*» syn på den gode læreren, var på bakgrunn av tekstenes og dokumentenes sentrale plass i det byråkratiske systemet.

Den andre metodiske fremgangsmåten var kvalitativt dybdeintervju. Hvor jeg har intervjuet tre grunnskolelærere og har innhentet kunnskap om deres syn på den gode læreren.

De tre kvalitative dybdeintervjuene representerer «*nedenfra-perspektivet*» i masteravhandlingen. Grunnen til at jeg valgte denne metoden for å belyse «*nedenfra-perspektivets*» syn på den gode læreren var på bakgrunn av at grunnskolelærerne ikke er tilknyttet tekst på samme måte som politikerne. Grunnskolelærernes opplevelser og meninger knyttet til lærerrollen er som oftest bundet opp mot egne erfaringer og samhandlingssituasjoner. Derfor anså jeg dybdeintervju som en velegnet måte til å tilegne meg kunnskap om deres personlige meninger og virkelighetsoppfatninger knyttet til synet på den gode læreren.

Masteroppgavens sentrale funn viser til at politikerne og grunnskolelærerne har forskjellig syn på hva som er en god lærer. Hvor politikernes syn på den gode læreren i all hovedsak er bundet opp mot kunnskaper som er tilknyttet den teoretiske og fagspesifikke kunnskapen, som en som oftest tilegner seg på universiteter. Grunnskolelærernes syn på den gode læreren er i all hovedsak bundet opp mot kunnskaper som er knyttet til det sosiale og praktiske, som er kunnskaper som en som oftest tilegner seg over tid og i møte med andre mennesker i fra arbeid eller praksissituasjoner. Masteroppgaven viser også til at Smiths kunnskaps sosiologi kan brukes som en forklaring på hvorfor politikerne og grunnskolelærerne har forskjellig syn på den gode læreren. Da om en tar utgangspunkt i at de står i forskjellige posisjoner i samfunnet, og viser til hvordan deres virkelighetsoppfatning av samfunnet er annerledes basert på deres posisjon i samfunnet.



## 8 Litteraturliste

- Aakvaag, Gunnar (2008): *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag As.
- Anfinsen, Roar & Christensen, E (red.) (2013) *Menneske, natur og samfunn: Lærebok i filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, Heggen og Helland (2016): *Utdanning*. I: Frønes, Ivar & Kjølørød, Lise(red.): *Det norske samfunn*. 7.utg. 2 bind. (s: 260-285). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bakke (2017): *Stopp den vedtatte lærerutdanningen før den ødelegger skolen*. Aftenposten, nettutgave. 16.08.2017.  
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/2WEeR/stopp-den-vedtatte-laererutdanningen-foer-den-oedelegger-skolen-jon-e-bakke>
- Bratberg, Øyvind (2017): *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm As.
- Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (red.) (2012): *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag As.
- Everett, E & Furseth, I (2012): *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fosse, Britt & Hovdenak, Sylvi (2014): *Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer*. Norsk pedagogisk tidsskrift. Volum (98): 66-77.  
[https://www.idunn.no/npt/2014/02/laererutdanning\\_og\\_laererprofesjonalitet\\_i\\_spenningsfeltet\\_me](https://www.idunn.no/npt/2014/02/laererutdanning_og_laererprofesjonalitet_i_spenningsfeltet_me)

- Fossheim, Hallvard (2015) *Samtykke. Etikkom.no*  
<https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Samtykke/> [lesedato: 25.10.19]
- Haugstad, Bjørn (2017): *Vi må utdanne lærerne barna trenger*. Aftenposten, nettutgave. 24.08.2017. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/kk0eB/Vi-ma-utdanne-larerne-barna-trenger--Bjorn-Haugstad>
- Jakhelln, R, Bjørndal, K og Stølen, G (2016): *Masteroppgaven – relevant for grunnskolelæreren?* Tromsø: Universitetet i Tromsø.  
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/10472/article.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Kunnskapsdepartementet (2009): *Læreren, Rollen og utdanningen*. (St. Meld. 11. (2008-2009)) Oslo: Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2014): *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. NOU 2014:7. Oslo: Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/nou/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2014): *Lærerløftet: På lag for kunnskapskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd\\_strategiskole\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf)
- Olsen, Rolf & Björnsson, Julius (2018) *Tjue år med internasjonale skoleundersøkelser i Norge: Bakgrunn, læringspunkter og veien videre. (kap1.)* Idunn: 12-34. <https://doi.org/10.18261/9788215030067-2018-02>

- ProTed (u.a): *Pilot I Nord: Profesjonelle lærere på alle trinn*.  
<https://result.uit.no/proted/pilot-i-nord/> [Lesedato: 23.4.2018]
  
- Smith, Dorothy (2005): *Institutional Ethnography: A Sociology for People*.  
Lanham: AltaMira Press.
  
- Steele, Annfrid (2018): *Forskning i lærerutdanning - Vi må snakke samme språk: Veiledning mellom praksislærer, universitetslærer og studenter*. Tromsø: Universitet i Tromsø.  
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/12243/thesis.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
  
- Thagaard, Tove (2018): *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. 5.utg. Bergen: Fagbokforlaget.
  
- Widerberg, Karin (2012): Dorothy E. Smith og institusjonell etnografi.  
Sosiologisk Årbok 2012.1 s.123-136



# Vedlegg 1

## Intervjuguide

### 1. Samtykke

- 1.1. Har du mottatt tilstrekkelig informasjon om prosjektet?
- 1.2. Er du villig til å delta i studien?
- 1.3. Er det greit om dette intervjuet blir tatt opp?
- 1.4. Kan jeg kontakte deg igjen om det ses som nødvendig?

### 2. Bakgrunn

- 2.1. Hvilken skole jobber du for?
- 2.2. Har du jobbet som lærer noen andre steder enn der du er ansatt nå?
- 2.3. Hvilken utdanning har du? (master, årstudium eller bachelorgrad)
- 2.4. Når utdannet du deg som lærer?
- 2.5. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- 2.6. Har du jobbet som lærer uten formell utdanning?
- 2.7. Hvilken aldersgruppe (klassetrinn) underviser du i?
- 2.8. Hvilke fag underviser du i?
- 2.9. Underviser du i fag som du ikke har formell kompetanse til å undervise i? (studiepoeng)

### 3. Hva er en god lærer?

- 3.1. Hva mener du er en god lærer?
- 3.2. Hva mener du skal til for at du skal bli en bedre lærer?
- 3.3. Har gode lærere spesielle egenskaper?
- 3.4. Hvordan burde din rolle som lærer være i klasserommet?
- 3.5. Hvilket ansvar føler du læreren har i lærerrollen?
- 3.6. Mener du en lærer har et samfunnsansvar?

### 4. Erfaring

- 4.1. Hva er din erfaring ved å være lærer?
- 4.2. Følte du deg klart til å være lærer etter du var ferdig med din lærerutdanning?

4.3. Hvor mye mener du en lengre utdanning har å si for din evne til å være en god lærer?  
Evt med at du må ta studiepoeng, slik at du har den formelle kompetansen.

4.4. Opplever du at din erfaring fra læreryrket har mer å si for din evne til å være en god lærer, enn din kunnskap og utdanning i fagene du undervise i?

## **5. Holdning og meninger knyttet til den nye 5-årige lærerutdanningen.**

5.1. I 2017 innførte kunnskapsdepartementet og regjeringen en 5-årig lærerutdanning for grunnskolelærere. Hvilken holdning (mening) har du til denne endringen av lærerutdanningen? (Mål/formål/bakgrunn)

5.2. Mener du dette kan hjelpe deg å bli en bedre kvalifisert lærer ved en utvidelse av grunnskolelærerutdanningen?

5.3. Mener du den pedagogiske delen av utdanningen er like viktig eller mer/mindre viktig enn din spesialisering innenfor dine undervisningsfag? (hvorfor)

5.4. Hva mener du regjeringene og kunnskapsdepartementet kan gjøre for å øke kompetansen blant lærere og gjøre flere til gode lærere? (Viktig)

5.5. Anser du denne endringen av lærerutdanningens som et ønske om å heve læreryrkets profesjonalitet?

5.6. Føler du din 5-årige masterutdanning som nyttig i din rolle som lærer og vil den gjøre deg til en bedre lærer? /Er en 5 årig masterudanning nødvendig for å bli en god lærer?

5.7. Mener du fagkompetansen til lærere har stor sammenheng med elevs læringsutbytte?

5.8. Mangler det noe i lærerutdanningen som du mener en kunne ha innført for å få bedre kvalifiserte lærere i grunnskolen?



- 5.9. Hvor mener du lærerarenaen er, blir du god lærer på Universitetet eller på arbeidsplassen?
- 5.10. Hvilket innhold burde inngå i en grunnskolelærerutdanning?

## Vedlegg 2

Prosjektgodkjenning fra Norsk senter for forskningsdata



Vår dato: 22.06.2018  
Deres ref:

Vår ref: 61072 / 3 / BGH

Deres dato:

### Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.06.2018.

Meldingen gjelder prosjektet:

61072	Hva er en god lærer? En sosiologisk analyse av utdanningsreformen for grunnskolelærere
Behandlingsansvarlig	UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Gunnar Colbjørnsen Aakvaag
Student	Lone April Johnsen

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

### Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet

- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- UiT Norges arktiske universitet sine retningslinjer for datasikkerhet

## Veiledning

### Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjon må minst omfatte:

- at UiT Norges arktiske universitet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

### Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt Ved prosjektslutt 15.05.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

## Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

## Vedlegg 3

Informasjonsskriv til informanter og samtykke til deltakelse i studien

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt:**

*«Hva er en god lærer?»*

### **En sosiologisk analyse av utdanningsreformen for grunnskolelærere**

#### **Bakgrunn og formål**

I 2014 bestemte kunnskapsdepartementet og regjeringen seg for å innføre en praksissnær 5-årig lærerutdanning for grunnskolelærere med oppstart i 2017. Begrunnelsen bak denne endringen av lærerutdanningen var fordi flere av lærerne rundt om i landet manglet både formell kompetanse og studiepoeng i de fagene de underviser i. Med en økt satsing på lærere ønsker de derfor å sikre bedre kvalifiserte lærere i grunnskolen og derav øke elevenes læringsutbytte. Tidligere har lærerutdanningen for grunnskolelærere vært en bachelorgrad, men her menes det at en mastergrad vil styrke lærerne ytterligere.

Hovedfokuset med dette masterprosjektet vil være å undersøke hva som kjennetegner en god lærer. Her vil grunnskolelærerens, kunnskapsdepartementets og regjeringens forståelse av hva som er en god lærer være i sentrum. Målet med dette vil være å se om det er samsvar med hensikten av innføringen av reformen og lærenes holdning til den. Hva er det reformen tar utgangspunkt i når den påstår at en 5-årig masterutdanning vil gjøre lærerne bedre rustet i sitt yrke. Er det fagkunnskap eller pedagogiske ferdigheter som ligger til grunn for en god lærer? Og er det slik at grunnskolelærerne deler det samme synet med regjeringen og kunnskapsdepartementet når det kommer til spørsmålet om hva som kjennetegner en god lærer.

### **Hva innebærer det å være deltaker i studien?**

Å være deltaker i masterprosjektet vil innebære at du er med på et intervju, sted og tid kan avtales nærmere. Om jeg lykkes så ønsker jeg også å utføre noen fokusgruppeintervju, dette si at jeg intervjuer flere lærere samtidig. Både de individuelle - og gruppeintervjuene vil bli tatt opp på en digital båndtaker. Lydfilen vil bli transkribert, men all informasjon som blir prosessert i analysen vil holdes anonym. Intervjutiden kan variere mellom 45 - 60 minutt og spørsmålene som vil bli stilt vil handle om hva lærerne mener er en god lærer, men også deres holdning og meninger knyttet til den nye 5-årige masterutdannelsen for grunnskolelærere.

### **Hva vil skje med informasjonen om deg?**

Personopplysninger vil behandles konfidensielt under hele prosjektperioden. Jeg og veileder er de eneste som vil ha tilgang til datamaterialet. Her vil all informasjon være lagret på egen fil som er passordbeskyttet. I masteravhandlingen vil utsagnene fra de ulike intervjuene være anonymisert og et pseudonym vil heller bli brukt for hver deltaker. Dette vil bli gjort for å sikre anonymitet, men også slik at masteravhandlingen eventuelt kan komme til nytte i senere vitenskapelig sammenheng. Masteravhandlingen leveres inn sommeren/høsten 2019, da vil alle lydopptak og kontaktinformasjon bli slettet.

### **Frivillig deltakelse**

Å være deltaker i prosjektet er frivillig. Dette vil si at du kan fritt trekke ditt samtykke om å delta i prosjektet når som helst. Om dette skulle forekomme så vil alle dine opplysninger bli slettet fra studien og ditt intervjubidrag kan ikke lengre bli brukt i masteravhandlingen.

### **Kontaktinformasjon**

Om du skulle ha noen spørsmål angående studien kan du kontakte:

**Masterstudent:** Lone april Johnsen

Tlf: 47517880

Mail: [ljo107@uit.no](mailto:ljo107@uit.no)

**Professor:** Gunnar C. Aakvaag

Tlf: [77644341](tel:77644341)

Mail: [gunnar.c.aakvaag@uit.no](mailto:gunnar.c.aakvaag@uit.no)

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Jeg gir mitt samtykke til å delta i eventuelle samtaler og intervju.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)