



Uit

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## «Jeg føler meg ikke veldig rustet etter fem år på en integrert master i lærerutdanningen, i forhold til hva jeg skal gjøre som lærer»

*En kvalitativ studie av åtte lærerstudenter sin oppfatning av den integrerte masterutdanningen som grunnskolelærer ved Universitetet i Tromsø – Norges Arktiske Universitet.*

—  
**Sigrid Simonsen og Katrine R. Pettersen**

*Masteroppgave i pedagogikk mai 2018*

PED-3900







*«Nyutdannede lærere skal ha med seg nok faglig tyngde til å kunne være kritiske, stille spørsmål og reflektere over egen undervisning. De skal være oppdatert på relevant forskning, og være i stand til å prøve ut nye undervisningsmetoder i klasserommet. -Sier kunnskapsminister*

*Torbjørn Røe Isaksen»  
(Kunnskapsdepartementet 2016).*

## Sammendrag

I denne kvalitative masteroppgaven har vi sett på den teoretiske undervisningen som våre informanter, Kull 3, fikk gjennom den integrerte mastergraden i grunnskolelærerutdanningen.

Empirien vår ble samlet inn gjennom å intervjuer åtte lærerstudenter ved Universitetet i Tromsø –Norges Arktiske Universitet, –Campus Mellomveien. Disse åtte informantene var fordelt mellom klassetrinn 1.-7. og klassetrinn 5.-10. Empirien vår viser at studentene i bunn og grunn gleder seg til yrkesstart, men de oppfatter at de mangler kunnskap som de mener utdanningen burde gitt mer av. Disse kunnskapshullene innebærer pedagogikk, spesialpedagogikk, fagdidaktikk, administrative læreroppgaver og klasseledelse. På bakgrunn av manglene som våre informanter oppfatter at de har for lite kunnskap om har vi også valgt å se på lærerutdannerne, administrasjonen ved Campus Mellomveien og FoU i utdanningsløpet.

Oppgaven vår starter med å se på hvordan innholdet i den gamle lærerutdanningen har vært bygd opp. Deretter går vi mer i dybden på hvordan den nye norske grunnskolelærerutdanningen har endret seg. Vi har drøftet funnene våre opp mot relevant nasjonal og internasjonal forskning, dette for å gå i dybden av problemstillingen vår. Vi har basert oss på utdanningsforskning, med hovedvekt på norsk lærerutdanning. Vi har benyttet oss av forskere og disse er gjennomgående i oppgaven vår: Karen Hammerness (2013), Afdal og Nerland (2014), Emstad (2016), Jakhelln, Bjørndal og Stølen (2016), Lindberg og Ramstedt (2017) og Lillejord og Børte (2017). Vi nevner også Finne, Mordal og Stene (2014) og Karlsen, Olufsen, Haugland og Thorvaldsen (2017). Vi nevner også flere, men ikke i like stort omfang.

Det at det er kommet en ny lærerutdanning i grunnskolen, stiller helt nye krav til lærerrollen og til alle som utdanner lærerstudentene. Det er gjort lite forskning på den nye lærerutdanningen og vi håper at vår oppgave kan være med på å sette lys på hva studentenes oppfatninger rundet den nye grunnskolelærerutdanningen.

# Forord

Da var endelig prosessen fra tanke til tekst ferdig. Ett år har sust forbi og 5 år som pedagogikkstudenter er over. Litt vemodig, men samtidig en glede over å ha levert en masteroppgave i pedagogikk. Det har vært en lang og lærerik prosess, med både oppturer og nedturer. Det har vært perioder med frustrasjon, skrivesperrer, og perioder med glede. Vi har lært utrolig mye, om samarbeid, akademiske tekster og vi føler vi sitter igjen med mye kunnskap om tematikken vår. Vi har aldri skrevet en oppgave av dette omfanget før. Samarbeidet mellom oss to har vært givende og fungert godt.

Vi vil også takke våre informanter som stilte opp og har bidratt til at vi kunne ha skrevet denne masteroppgaven. Tusen takk. Vi vil også takke venner og familie som har stilt opp og støttet oss under denne perioden.

Vi vil sist, men ikke minst takke vår veileder, Gerd Stølen, som har vært der for oss i både de gode og de mindre gode periodene vi har hatt. Vi vil også takke de ansatte i forskningsprosjektet RELEMAST som vi har forholdt oss til, ved prosjektleder Rachel Jakhelln, og de forskningsansatte Kristin E. Bjørndal og Gerd Stølen. Uten deres forskningsprosjekt hadde ikke denne masteroppgaven eksistert.

Dato	Sted
14.05.18	Tromsø

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	2
1.2	Hvorfor er det viktig å forske på akkurat dette temaet? .....	3
1.3	Veien videre til problemstillingen.....	5
1.4	Oppgavens avgrensning.....	7
1.5	Framgangsmåten for vårt litteratursøk.....	7
1.6	Oppgavens videre oppbygning .....	8
<b>2</b>	<b>Nytt skifte i den norske lærerutdanningen .....</b>	<b>11</b>
2.1	Allmennlærerutdanningen .....	11
2.2	Fra allmennlærer til grunnskolelærer.....	13
2.3	Den nasjonale 4-årige grunnskolelærerutdanningen fra 2010 .....	14
2.3.1	<i>Profesjonsutdanning .....</i>	<i>14</i>
2.3.2	<i>Nytt og utvidet pedagogikkfag .....</i>	<i>15</i>
2.3.3	<i>Styrket praksisopplæring .....</i>	<i>15</i>
2.3.4	<i>Forskning, og sterkere faglig forankring i løpet av utdanningen .....</i>	<i>16</i>
2.4	Hva er de sentrale forskjellene mellom ALU og GLU? .....	17
2.5	Pilot i Nord (2010-2015).....	18
2.5.1	<i>Konteksten for Pilot i Nord.....</i>	<i>18</i>
2.5.2	<i>Tromsøtrappa .....</i>	<i>19</i>
2.5.3	<i>Den finske lærerutdanningsmodellen.....</i>	<i>20</i>
2.6	Forskningsprosjektet RELEMAST .....	22
2.6.1	<i>Våre tanker om det å være med i prosjektet RELEMAST.....</i>	<i>23</i>
2.7	Den nasjonale 5-årige integrerte masterutdanningen fra 2017 .....	23
<b>3</b>	<b>Hva sier forskning om norsk lærerutdanning? .....</b>	<b>26</b>
3.1	Lærerutdannerne .....	26
3.2	Administrasjon .....	29
3.3	Mangler/ Utdanningen burde gitt .....	30
3.4	FoU i utdanningsløpet.....	33
3.5	Sammenfatning av litteraturgjennomgangen.....	35
<b>4</b>	<b>Metodisk tilnærming .....</b>	<b>36</b>
4.1	Kvalitativt forskningsintervju som metode .....	36
4.1.1	<i>Intervjuguiden.....</i>	<i>37</i>
4.1.2	<i>Utvalg.....</i>	<i>37</i>

4.1.3	<i>Datainnsamling</i> .....	38
4.1.4	<i>Kategoriene våre</i> .....	38
4.2	Etiske retningslinjer .....	39
4.3	Validitet.....	40
4.4	Reliabilitet.....	41
4.4.1	<i>Reliabilitet i intervju- og transkripsjonssammenheng</i> .....	41
4.5	Generalisering .....	42
4.6	Hermeneutikk .....	42
4.7	Våre tanker om det å intervju, og erfaringene gjort rundt det.....	44
4.7.1	<i>Katrine sine tanker om det å intervju, og erfaringen av dette</i> .....	44
4.7.2	<i>Sigrid sine tanker om det å intervju, og de erfaringene av dette</i> .....	46
4.8	Metodeteori.....	48
4.8.1	<i>Innenfra og Utenifra</i> .....	48
4.8.2	<i>De tre blikk</i> .....	48
4.8.3	<i>Erfaringsfjerne- og erfaringsnære begreper</i> .....	50
4.8.4	<i>Ulike adganger man kan få som forsker</i> .....	51
4.8.5	<i>Kulturblindhet</i> .....	52
<b>5</b>	<b>Presentering av empirien vår .....</b>	<b>53</b>
5.1	Kategori 1: Lærerutdannerne .....	55
5.2	Kategori 2: Administrasjonen ved UiT –Campus Mellomveien .....	57
5.3	Kategori 3: Mangler/ utdanningen burde gitt.....	59
5.4	Kategori 4: FoU i utdanningsløpet.....	62
5.5	Presentering av våre funn i en oversiktstabell .....	65
5.6	Presentering av empirien til prosjektdeltagerne i RELEMAST .....	66
5.7	Kategori 1: Lærerutdannerne .....	67
5.8	Kategori 2: Administrasjonen ved UiT –Campus Mellomveien .....	67
5.9	Kategori 3: Mangler/ Utdanningen burde gitt. ....	68
5.10	Kategori 4: FoU i utdanningsløpet.....	68
5.11	Sammenfatning av de funnene vi fant hos prosjektdeltakerne .....	69
5.12	Presentering av funnene mellom de tolv informantene i en oversiktstabell .....	70
<b>6</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>72</b>
6.1	Reliabilitet.....	72
6.1.1	<i>Fra et metodisk teoretisk perspektiv</i> .....	72
6.1.2	<i>Fra et vitenskapelig teoretisk perspektiv</i> .....	76
6.1.3	<i>Sammenfatning av reliabiliteten</i> .....	79

6.2	Drøfting: «Hvordan oppfatter lærerstudenten sin egen utdanning før møtet med læreryrket?».....	80
6.3	Kategori 1: Lærerutdannerne .....	80
6.3.1	<i>Hvem er lærerutdannerne?</i> .....	80
6.3.2	<i>Lærerutdannerne sin undervisning</i> .....	84
6.4	Kategori 2: Administrasjonen .....	89
6.5	Kategori 3: Mangler/Utdanningen burde gitt .....	90
6.5.1	<i>Pedagogikk/ Spesialpedagogikk</i> .....	91
6.5.2	<i>Fagdidaktikk</i> .....	94
6.5.3	<i>Klasseledelse og klassemiljø</i> .....	95
6.5.4	<i>Administrative læreroppgaver</i> .....	95
6.6	Kategori 4: FoU i utdanningsløpet.....	96
6.6.1	<i>Utvikle seg som lærer?</i> .....	98
6.6.2	<i>Hva legger man i ordet forskning, i en lærerutdanning?</i> .....	101
6.6.3	<i>En sammenfatning så langt</i> .....	103
6.7	Er utdanningen problemet? .....	105
6.8	Sammenfatning av drøftingen vår .....	108
<b>7</b>	<b>Avslutning</b> .....	<b>111</b>
7.1	Noen tanker vi har gjort oss .....	113
7.2	Studiets styrker og begrensninger .....	114
7.3	Forslag til videre forskning .....	115
	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>117</b>
	<b>Vedlegg 1: Intervjuguiden</b> .....	<b>123</b>
	<b>Vedlegg 2: Samtykkeskjema</b> .....	<b>125</b>
	<b>Vedlegg 3: NSD godkjenning</b> .....	<b>127</b>



# 1 Innledning

Kunnskapsdepartementet bestemte i 2014 at fra høsten 2017 skal all grunnskolelærerutdanning være ett integrert femårig masterløp (Kunnskapsdepartementet 2014a). Norge opplevde derfor ett skifte i den norske lærerutdanningen, en retningsendring i hvordan utdanningsløpet skal fremlegges.

I 2007 bestemte styrene ved Universitetet i Tromsø (UiT) og Høgskolen i Tromsø (HiTø) seg for å søke Kunnskapsdepartementet om en fusjon med virkning fra 01.01.09. (Pilot i Nord 2008). Styrene ved UiT og HiTø ønsket en fusjon fordi det ga dem en: «mulighet for å utvikle en ny, helhetlig lærerutdanning for hele det 18-årige utdanningsløpet fra barnehage til og med videregående opplæring» (Pilot i Nord 2008:3). I 2009 ble UiT og HiTø fusjonert og ble Universitetet i Tromsø (UiT – Norges Arktiske Universitet 2017). «Dette er første gangen at et universitet og en høgskole fusjonerer i Norge» (UiT – Norges Arktiske Universitet 2008).

Går vi litt fremover i tid til 2010, ble det da nasjonalt bestemt (Kunnskapsdepartementet 2010a) at all lærerutdanning i grunnskolen skulle gå fra en allmennlærerutdanning, heretter referert til som ALU, til å kalles en grunnskolelærerutdanning, heretter referert til som GLU. Den nasjonale endringen som skjedde fra å gå fra ALU til GLU i 2010 var fortsatt et fireårig studieløp, men et av skillene var at når man skulle søke seg inn på GLU fikk man velge mellom hvilket klassetrinn man ønsket å ta utdanningen sin i. GLU ble delt inn i klassetrinn 1.-7. og klassetrinn 5.-10. Samtidig som det ble bestemt nasjonalt at all lærerutdanning skulle gå fra ALU til GLU i 2010, ble Universitetet i Tromsø – Norges Arktiske Universitet, heretter referert til som UiT, unntaket fra denne regelen. I 2008 tok UiT initiativ til en pilotering av en femårig integrert masterutdanning for lærere for grunnskolens trinn 1.-7. og trinn 5.-10. (Jakhelln, Bjørndal og Stølen 2016:194). Det femårige integrerte masterutdanningsprosjektet fikk navn: *Pilot i Nord*. Samme år som GLU trådte nasjonalt i kraft i 2010, startet det studenter opp ved UiT for å gå et femårig integrert masterløp ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP). I vår oppgave vil studiestedet bli referert til som UiT – Campus Mellomveien. Dette fordi UiT har to campuser i Tromsø, Breivika og Mellomveien, og grunnskolelærerutdanningen med klassetrinn 1.-7. og 5.-10. er sentrert på Campus Mellomveien. Det første kullet, Kull 1, uteksaminerte våren 2015 som første kull med en femårig integrert master i grunnskolelærerutdanning. Den nasjonale grunnskolelærerutdanning fra 2010, har laget en rammeplan som er bygget på ett fortsatt

fireårig studieløp (Kunnskapsdepartementet 2010a). Masterutdanningsprosjektet Pilot i Nord, hadde ingen egen rammeplan, og derfor har utdanningen blitt bygget på evalueringen av allmennlærerutdanningen fra Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen, heretter kalt NOKUT (2006) og Stortingsmelding 11: Lærer, rollen og utdanningen, heretter referert til som St.meld.nr.11. «Utdanningens struktur bygger på en reproduksjon av den finske lærerutdanningsmodellen, innført 1979» (Jakhelln m.fl. 2016:195). I kapittel to kommer vi til å gå grundigere igjennom hva Pilot i Nord er. *RELEMAST* ble på bakgrunn av Pilot i Nord, opprettet i 2015 som ett forskningsprosjekt, på eget initiativ av en rekke ansatte ved UiT, ved ILP. I kapittel 2 kommer vi til å gå grundigere inn på hva *RELEMAST* prosjektet er.

Våren 2017 ble det skrevet en utlysning på Fronter, den nettbaserte læringsplattformen til UiT, om assistanse til forskningsprosjektet *RELEMAST*. De ansatte ved prosjektet ønsket hjelp med intervju av informanter og transkribering av Kull 3. Det ble også presisert at de ønsket to studenter fra masterutdanningen i pedagogikk, som kunne tenke seg å bygge en masteroppgave rundt den nye integrerte masterutdanningen i grunnskolen.

Kull 3 er det siste kullet forskningsprosjektet *RELEMAST* skal følge. Det er kun dette kullet, Kull 3, vi, Sigrid og Katrine, har forholdt oss til i denne oppgaven.

## **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Forskningsprosjektet vi valgte å være med på, hadde allerede ett gitt forskningsfelt og tema: «*Den nye integrerte masterutdanningen i den norske grunnskolen*». Prosjektdeltakerne ved forskningsprosjektet *RELEMAST* har fra sin side ønsket å bruke prosjektet til å kunne se effekten av å ha en integrert masterbasert lærerutdanning, og hva det gjør for lærerstudentene. Vi, Katrine og Sigrid, ønsker å se på den teoretiske undervisningen som er blitt gitt på den nye grunnskolelærerutdanningen på UiT –Campus Mellomveien. Vi ønsket å se på utdanningsløpet som våre informanter hadde, fra Kull 3. Da vi var ferdige med transkriberingsarbeidet av intervjuene, så vi at våre informanter hadde ett delvis kritisk syn på sin utdanning, der de blant annet nevner mangelen på pedagogikk som ett tema.

Vi hadde ingen klare forskningsspørsmål når vi gikk inn i dette prosjektet, siden mye allerede var laget på forhånd av prosjektdeltagerne. Derfor så vi ikke etter noe spesielt når vi intervjuet våre informanter, noe som gjorde at vi måtte bruke den empirien vi fikk, for deretter kunne formulere en problemstilling.

Vi ønsker ut fra tematikken vår, «den nye masterutdanningen i grunnskolen», å ta utgangspunkt i våre åtte intervjuer for å se på hvordan studentene oppfatter sin egen utdanning før møte med læreryrket. Vi intervjuet våre studenter i månedsskifte mai/juni, våren 2017. På intervjudtidspunktet hadde alle våre informanter levert masteroppgaven sin, men ikke fått noe endelig resultat. På bakgrunn av dette har vi valgt å ikke kalle våre informanter for nyutdannede lærere, og vil derfor bli referert som lærerstudenter gjennom hele masteroppgaven vår. Dette fordi verken vi eller informantene våre vet om de bestått utdanningen.

## **1.2 Hvorfor er det viktig å forske på akkurat dette temaet?**

Den nye integrerte masterlærerutdanningen er en helt ny utdanning, både i Tromsø med pilotprosjektet fra 2010-2015, og på ett nasjonalt nivå fra høsten 2017. Det er viktig å se både de positive og de negative sidene ved den utdanningen vi har forsket på. Ett av målene til Kunnskapsdepartementet (2014b) er å øke kompetansen til lærerne for at elevene i grunnskolen skal ha ett best mulig læringsutbytte. Vi ønsker da å se på om våre informanter får dette kunnskapsløftet i løpet av utdanningsløpet på UiT –Campus Mellomveien. Hvilke verktøy ser våre lærerstudenter som viktige for sitt kommende yrke? Oppfatter de seg rustet til å starte i sin kommende yrkeskarriere med de verktøyene de har fått fra utdanningen på UiT –Campus Mellomveien?

Våre studenter står ved et veiskille. De er ferdige med forpliktelsene i utdanningen, og på den andre siden har de ikke kommet ut i yrkeslivet og er derfor ikke påvirket av forpliktelsene i arbeidslivet. Dette skriver også Jakhelln m.fl. (2016) i sin artikkel: «*Masteroppgaven – Relevant for grunnskolelæreren?*», når de gir en beskrivelse av utvalget sitt: «På dette tidspunktet er studentene sannsynligvis verken forstyrret av oppgavearbeid eller følelser knyttet til vurdering, og dessuten er de fremdeles i studentrollen» (Jakhelln m.fl. 2016:200). Det interessante med forskningsprosjektet RELEMAST, er at det blir en longitudinell studie som følger informantene fra de er lærerstudenter til aktive lærere i flere år frem i tid. Vår masteroppgave er ikke et longitudinelt studium, men kan bidra til å legge et grunnlag for å gjøre et komparativt studium. Hvor man kan sammenligne vårt kull, Kull 3, med et av de andre to kullene, Kull 1 og Kull 2. Det kan gi et større og kanskje bredere bilde om den utdanningen som nå er blitt nasjonal etter høsten 2017 (Kunnskapsdepartementet 2014a; 2014b).

Vi ser at det flere år er skrevet i aviser og lignende at frafallet fra læreryrket er høyt (Dahlback og Skille 2013; Røsjø 2014). Ett annet aspekt ved hvorfor det er viktig å forske på vår tematikk: «Den nye masterutdanningen i grunnskolen», kan være at ved å se på utdanningen gjennom ett studentperspektiv, kan gi indikatorer på hvorfor frafallet ved nyutdannede lærere er høyt. En pågående debatt i Stortinget (2018) vedrørende den kommende lærermangelen og kravet om videreutdanning, viser tall fra SSB (2014) at Norge vil møte et underskudd på lærere med kort høyere utdanning i underkant av 40.000. Dette var før den nye integrerte masterutdanningen i grunnskolen ble innført, og derfor synes vi det er interessant å se om den nye utdanningen kommer til å minske frafallet om noen år. Forskning viser også at de fleste lærere slutter i læreryrket innen fem år etter endt utdanning (GNIST 2016; Lund, Vik og Ghosh 2017;). GNIST (2016) er en indikatorrapport som viser til at i opptakskull fra 2012, har GLU, klassetrinn 1.-7. frafall på 26,9%, mens GLU klassetrinn 5.-10. har en frafallsprosent på 31,1. De viser også til at studenter som gikk ut i 2010 målt mot fem år etter endt utdanning, er det 9% som forlater læreryrket etter ett år, og 16% har sluttet før det har gått fem år. Dette er tall den fireårige grunnskolelærerutdanningen. I motsetning til en pressemelding lagt ut av Kunnskapsdepartementet hvor ferske tall fra SSB tilsier at 90% av lærere fortsetter i yrket etter fem år (Kunnskapsdepartementet 2017). Vi kan ikke si hvorfor disse tallene spriker, derfor har det vært veldig spennende å få ta del i dette prosjektet og forske på den nye norske integrerte masterlærerutdanningen i grunnskolen. Vi har ikke valgt å fokusere på frafall i vår oppgave, men vi ser at denne oppgaven kan muligens på ett senere tidspunkt være med på å forklare hvorfor enkelte lærere eventuelt faller fra i læreryrket.

Vi valgte å legge fokuset på om det nye utdanningsløpet samsvarer til hva lærerstudenten har som oppfatning at utdanningen burde gi, og hva lærerstudentene oppfatter kan være viktig å ha med seg ut i yrkeslivet. Ved å velge å forske på dette temaet: «Den nye norske integrerte masterlærerutdanningen i grunnskolen», håper vi å få bredere kunnskap om den norske lærerutdanningen og hva som er bra og hva som eventuelt kan gjøres bedre både for lærerutdanningen ved UiT –Norges Arktiske Universitet, og lærerstudentene.

### 1.3 Veien videre til problemstillingen

«Problemformuleringen er en proces og således ikke bare udgangspunkt, men også produkt af prosjektarbejdet» (Pedersen 2001:412). Veien til problemstillingen har vært utfordrende. Vi kom inn i RELEMAST prosjektet som assistenter, med hensikt til å hjelpe deltagerne med intervjuprosessen og transkriberingen av Kull 3. Vi fikk benytte oss av alt materialet som vi samlet inn, men vi hadde ikke tenkt noe på forhånd om hva vi ønsket å forske på. Ser vi tilbake på startfasen av denne masteroppgaven, ser vi at vi hadde lite kunnskap om temaet.

Vi har på denne måten startet litt i «feil ende» enn hva mange av våre medstudenter har. Der de kanskje fant teori for deretter å forme en problemstilling, for så å lage en intervjuguide som passet til teorien og problemstillingen, har vi jobbet i motsatt retning. Vi begynte med empirien, så forsøkte vi å finne en problemstilling, for deretter å finne teori som passet ut i fra empirien vår. Vi fant heller ikke teori før ganske sent i masterløpet, dette fordi vi hang oss opp i at vi følte vi måtte finne rene pedagogiske teorier som kunne være med å forklare den nye norske grunnskolelærerutdanningen. Den tankegangen la vi mer og mer bort, og begynte heller å tenke på konklusjonen av oppgaven, før vi hadde begynt å drøfte den opp mot teori. Dette gjorde det lettere å finne teori som kunne passe til vår masteroppgave.

Det var mye nytt å forholde seg til. Lærerutdanningen i seg selv, nye begreper, det å forholde seg til en intervjuguide, å intervjuer, og å transkribere. Problemstillingen vår kom først etter at alt dette var på plass. Vi har valgt å vinkle vår problemstilling på den måten vi har, på grunnlag av den informasjonen vi ble gitt i løpet av de åtte intervjurundene hadde med våre åtte studenter. Som Kaare Pedersen (2001) skriver i *Voksenliv og læreprosesser i det moderne samfund*: «Desto mer viden om et emne desto bedre og mer præcist kan problemte formuleres og En god problemformulering produceres en konklusion, der giver a-ha og ikke nåh-oplevelse» (Pedersen 2001:412). I intervjurundene har vi forholdt oss til en allerede gitt intervjuguide. Vi var usikre på hva vi kom til å finne i denne prosessen, men i flere av møtene med prosjektdeltakerne ble vi fortalt at vi kom til at vi ville finne noe som var interessant, og som vi kunne bygge videre på. Etter at vi hadde intervjuet og transkribert, satte vi oss ned for å se på resultatene av intervjuprosessen. Vi så likhetstrekk blant våre studenter i deres oppfatning om deres utdanningsløp. Studentene hadde både positive og negative fortellinger om sin utdanning. De fortalte at i gjennom fem år på lærerutdanningen, så de at de mangler kunnskap om forskjellige deler av utdanningen. Gjennom St.meld.11 (2008-2009) ser vi at



Regjeringen ønsket, på bakgrunn av evalueringen av allmennlærerutdanningen, (NOKUT 2006) å heve kompetansenivået til de norske lærerne, og på bakgrunn av det, endre den norske lærerutdanningen. Ut i fra empirien, valgte vi da og se på om lærerstudentene hadde samme oppfatning som Kunnskapsdepartementets ønsker for en ny lærerutdanning. Ut i fra tematikken vår, «Den nye integrerte masterutdanningen i grunnskolen, og det vi har gått igjennom til nå, blir derfor vår problemstilling:

**Hvordan oppfatter lærerstudenten sin egen utdanning før møtet med læreryrket?**

## **1.4 Oppgavens avgrensning**

Læreryrket og lærerutdanningen er komplekst. Det inneholder mange ulike elementer hvor hvert element henger sammen, og binder elementene til sin helhet. Man kan nesten ikke nevne det ene elementet, uten å da nevne det andre. Vi erkjenner derfor at ved å avgrense oppgaven, kan vi risikere å miste aspekter med våre funn og analyse, og ikke minst under vår avslutning. Vi må på grunn av oppgavens tidsrom og omfang, avgrense oppgaven. Vi ser kun på den teoretiske undervisningen som UiT–Campus Mellomveien har gitt våre åtte informanter. Vi har valgt å ikke fokusere på hvordan praksisen påvirker studentene, hva de lærer i praksis, og hva de tenker om dette. Som Lillejord og Børte (2017) skriver: «Er teori –praksisproblemet et av de mest diskuterte i lærerutdanningen» (Lillejord og Børte 2017:5). Vi vet at praksis er en viktig del av lærerstudenten sin studiehverdag, men som sagt på grunn av oppgavens omfang og tidsperspektiv, må vi utelukke den siden av utdanningen. På den andre siden vil den problematikken i forhold til teori-praksis bli nevnt flere steder gjennom oppgaven. Det er en naturlig del av utdanningsløpet, og det nevnes når vi skal drøfte det opp mot våre funn. Vi vet at læreryrket består av mange komponenter, og samspillet mellom alle komponentene er det som skiller en god lærerutdanning fra en mindre god lærerutdanning. Andre elementer vår oppgave ikke blir å fokusere på, er at vi ikke går inn på om våre studenter har fått seg yrkesrelatert arbeid og om masteroppgaven har hatt betydning som grunnskolelærer.

## **1.5 Framgangsmåten for vårt litteratursøk**

Proessen med å finne litteratur til vår oppgave har vært tidkrevende. Dette fordi vi i starten ikke klarte å se hva som kunne være relevant for vår oppgave, og fordi vi har vært låst på at vi måtte ha med «typisk» pedagogisk litteratur som vi kunne støtte oss på. Vårt teorisøk kommer i midtfasen av oppgaveprosessen. Vi har fått hjelp av vår veileder, som veiledet oss mer i retningen av litteratur om selve lærerutdanningen i Norge. Vi har brukt UB, som er Universitetsbiblioteket sin nettbaserte søkemotor på UiT –Norges Arktiske Universitet. Der har vi søkt etter bøker og annen forskning som vi mener kan være av relevans for oss. Vi har hovedsakelig holdt oss til søkeord som har med norsk lærerutdanning å gjøre. Vi har hatt et ønske om å forsøke å finne mest mulig nyere forskning på norsk lærerutdanning som kan på best mulig måte representere det nye skifte i GLU. Siden den nye integrerte masterutdanningen i grunnskolen først ble nasjonal høsten 2017, er det lite forskning som er blitt gjort på den nye utdanningen. Vi har funnet forskning som har sett på deler av den nye GLU ved UiT. Prosjektdeltagerne i RELEMAST har også publisert artikler om temaet. Vi har

også sett på hva andre har referert til i sine artikler, for å se om det var noe der vi kunne bruke. Ved å se på andre som har forsket på norsk lærerutdanning, har vi også vært nødt til å utvide søket vårt til internasjonal forskning. Vi to, har også sett hva Regjeringen har lagt ut, da spesielt rapporter fra Kunnskapsdepartementet. Dette fordi den norske lærerutdanningen er preget av å være politisk styrt. Vår framgangsmåte har vært viktig for oss, siden lærerutdanning ikke er pensum på bachelor -eller masternivå i den teoretisk disiplinære pedagogiske utdanningen som vi to tar.

## 1.6 Oppgavens videre oppbygning

**Kapittel 2:** I dette kapittelet starter vi med å presentere Pilot i Nord. Deretter presenterer vi RELEMAST og hvordan prosjektet startet. Her skriver vi også om våre personlige tanker om det å være en del av ett forskningsprosjekt. Videre går vi over til den gamle lærerutdanningen og dens innhold, og deretter går vi i dybden av den nye norske lærerutdanningen. Etter dette går vi igjennom sentrale forskjeller mellom den gamle og den nye lærerutdanningen. Helt til slutt i dette kapittelet ser vi på den finske lærerutdanningen. Her ønsker vi å se på kontrastene fra den finske og til den norske lærerutdanningen. Dette fordi Pilot i Nord er bygget på en reproduksjon av den finske lærerutdanningsmodellen. (Jakhelln m.fl. 2016)

**Kapittel 3:** I dette kapittelet ser vi på forskning som er gjort på den norske lærerutdanningen. Vi kategoriserer denne forskningen ut i fra våre fire kategorier: *Lærerutdannerne, Administrasjon, Mangler/Utdanningen burde gitt, og FoU i utdanningsløpet.* Vi har valgt å strukturere dette kapittel med de samme kategoriene som vi bruker gjennom både kapittel 5 og 6. Vi ønsker å se om det er forskning på lærerstudenter som har samme oppfatning som våre informanter. Det er gjort lite forskning på den nye integrerte masterutdanningen i GLU. Derfor baserer vi mye av den forskningen vi har brukt, seg på forskning som er gjort på ALU. Forskning som er gjennomgående i oppgaven vår er hentet fra Jakhelln m.fl. (2016), Finne, Mordal, og Stene (2014), Karlsen, Olufsen, Haugland og Thorvaldsen (2017), Lillejord og Børte (2017) Hammerness (2013), Afdal og Nerland (2014), Emstad (2016), og Lindberg og Ramstedt (2017). Vi nevner også andre forskere som blant annet Brekke og Tiller (2013) og Lemming (2016) men disse vil ikke være like omfattende igjennom hele oppgaven. På slutten av dette kapittelet har vi også med en sammenfatning av litteraturgjennomgangen.

**Kapittel 4:** I dette kapittelet presenterer vi vår metodiske tilnærming. Vi går først igjennom hva som kjennetegner en kvalitativ undersøkelse, før vi beveger oss over til å snakke intervjuguiden, utvalget vårt, datainnsamlingen og kategoriene våre. Deretter snakker vi om etiske retningslinjer som vi har forholdt oss til igjennom masteroppgaveprosessen. Etter dette går vi over til validitet og reliabilitet, for så å nevne om vi kan generalisere ut i fra våre funn. Så går vi over til hvilken vitenskapelig teoretisk retning vi har valgt, hermeneutikk, og hvorfor. Vi ønsket også i løpet av masteroppgaven å få frem våre individuelle tanker om det å intervju, og de erfaringene vi satt igjen med. Dette fordi vi erfarte deler av prosessen ulikt. Helt til slutt i dette kapitlet tar vi opp, og drøfter våre metodiske valg ut fra ulike metodeteori som vi mener er av relevans.

**Kapittel 5:** I dette kapittelet gir vi en presentasjon av vår empiri. Her går vi igjennom de funnene vi får, og vi kommer til å gå igjennom våre fire kategorier: *Lærerutdannerne, administrasjonen, mangler/utdanningen burde gitt mer av, og FoU i utdanningsløpet*. Etter å ha presentert empirien vår, kommer vi med en oversiktstabell som kan gi ett tydeligere bilde over de samlede funnene. Etter at vi har presentert våre funn av våre åtte informanter fra Kull 3, kommer vi til å presentere funnene som prosjektdeltagerne fikk fra sine fire informantene fra Kull 3. Vi blir å presentere de funnene vi finner fra deres fire intervju. Her viser vi også en oversiktstabell for å kunne lettere sammenligne våre funn med deres.

**Kapittel 6:** Her vil vi først drøfte reliabiliteten til vår empiri. Dette gjør vi fra ett metodisk-vitenskapelig-teoretisk perspektiv. Dette fordi vi ser at funnene våres og prosjektdeltagernes er noe ulike. Deretter går vi videre for å drøfte det oppgaven vår handler om: *Hvordan oppfatter lærerstudenten sin egen utdanning før møte med læreryrket?* Her vil vi på best mulig måte prøve å sammenfatte empirien vår opp mot den forskningen vi har benyttet oss av i oppgaven.

Vi kommer til å belyse hvem lærerutdannerne er, og deres undervisning. Etter dette går vi over til punktet om administrasjonen ved UiT – Campus Mellomveien. Så kommer kategori 3, mangler/utdanningen burde gitt. Her skal vi hovedsakelig drøfte hva våre informanter forteller at de oppfatter at de mangler fra utdanningen, som er spesialpedagogikk/pedagogikk, fagdidaktikk, klasseledelse og klassemiljø og administrative læreroppgaver. Vår siste kategori, kategori 4, omhandler FoU i utdanningsløpet. Her skal vi se blant annet på hva man

legger i ordet forskning i en lærerutdanning. Til slutt drøfter vi om alt kan læres i utdanningen for så å komme med en sammenfatning av hele kapittel 6.

**Kapittel 7:** I dette kapitlet kommer vi med en avslutning til vår oppgave. Vi belyser også noen tanker vi har gjort oss om den eksisterende lærerutdanningen og deres krav. Videre diskuterer vi studiets styrker og begrensninger. Helt til slutt kommer vi med forslag til videre forskning.

Etter disse syv kapitlene kommer vår litteraturliste, deretter en oversikt over de vedleggene som vi har tatt med i oppgaven vår, *intervjuguiden*, *samtykkeskjemaet* og *NSD godkjenningen vår*.



## 2 Nytt skifte i den norske lærerutdanningen

Den norske skolen har i tiår vært preget av reformer og evalueringer.

Sølvi Mauserhagen (2015) skriver i sin bok: «Læreren i endring?» at etter man fikk evalueringsrapporter fra tidligere læreplan, L97, samtidig som resultatene fra første PISA-undersøkelse i 2001, fikk man en oversikt over kvaliteten i den norske skolen. Hun nevner blant annet stort bruk av arbeidsplaner og en litt tilbaketrukket lærerrolle som faktorer på resultatene. På bakgrunn av dette oppstod det en diskusjon. Hvem skulle ansvarliggjøres for elevenes prestasjoner? I lys av denne diskusjon kom det frem at «læreren må i større grad holdes ansvarlig for hva elevene lærer» (Mauserhagen 2015:17). Mye på grunn av PISA-undersøkelsene og innsyn fra evalueringen av L97, har skolen fått et større fokus på hva norske elever faktisk presterer i enkeltfag resultatmessig, målt opp mot elever i andre land, men også på læreren og dens rolle. På bakgrunn av dette kom det en ny reform, Kunnskapsløftet, LK06, i 2006. Den reformen skulle blant annet øke ansvaret og kompetansen til lærerne. Samtidig skulle også skoleeiere (fylker og kommuner) holdes mer ansvarlig for utviklingen av skolene.

Vi tar utgangspunkt i de rammeplanene, stortingsmeldingene og rapportene som våre informanter ble berørt av i 2010. Derfor er noen av rapportene vi bruker eldre enn de nyeste rapportene, evalueringene og/eller stortingsmeldingene. Vi benytter også stortingsmeldinger og rapporter som er eldre enn 2010 på bakgrunn av at de hjelper oss å forsøke å forklare noen aspekter med bakgrunnen for den nye integrerte masterlærerutdanningen, og hvorfor den nå er blitt nasjonal.

### 2.1 Allmennlærerutdanningen

Her vil vi ta for oss den rammeplanen for lærerutdanningen som kom i 2003 fra utdannings- og forskningsdepartementet, og hvordan denne utdanningen er bygget opp. Vi kommer ikke til å ta for oss rammeplanene ute i den norske skolen, på grunn av at vi ikke ser det relevant for vår oppgave.

I 2003 kom det en ny rammeplan for lærerutdanningen på bakgrunn av evalueringen av allmennlærerutdanningen i 2002 (Norgesnettrådet 2002). I denne evalueringen ble det funnet at institusjonene ikke hadde nok handlingsrom og at studentene fikk for lite fordypning i den gamle allmennlærerutdanningen av 1998. Allmennlærerutdanningen av 1998 var styrt av

detaljerte fagplaner, ga lite rom for kreativitet og ga lite rom for handlefrihet. (NOKUT, Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen, 2006). Da evalueringen i 2001-2002 ble gjennomført kom det frem at utdanningsinstitusjonene ville ha en mindre detaljert fagplan, som baserte seg på mer allmenne mål for å kunne tilpasse innholdet i utdanningen selv. Ved å lage en ny rammeplan ble det så opp til den individuelle utdanningsinstitusjonen å lage egne fagplaner og emneplaner som var basert på de nasjonale kompetansemålene. NOKUT (2006) evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge, skriver det slik:

«Rammeplanen av 2003 har man gått bort fra de detaljerte fagplanene. Rammeplanen innebærer blant annet et mer utstrakt lokalt fagplanarbeid. Hensikten med endringen er å legge til rette for institusjonenes utvikling av helhetlige studieprogrammer, der blant annet de overgripende kompetansemålene kan ivaretas på en bedre måte. På tross av at kompetanseområdene beskrives inngående i Rammeplanen av 2003, diskuteres ikke spørsmålet om hvordan disse forholder seg til hverandre. Det oppstår dermed spenninger i fortolkning av hvordan utdanningen skal konstrueres» (NOKUT 2006:17).

Utdannings og forskningsdepartementet laget en ny rammeplan for allmennlærerutdanningen i 2003. Dette for å styrke lærerutdanningen. Rammeplanen av 2003, kom etter St.meld.16 og dens visjoner om allmennlærerutdanningen.

«Lærerutdanning skal gjennom undervisning, forskning og faglig utviklingsarbeid, gi den faglige og pedagogiske kunnskap og praktiske opplæring som er nødvendig for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning, læring og oppdragelse. Utdanningen skal ta utgangspunkt i ulike forutsetninger hos elever og barnehagebarn og være i samsvar med målene for det opplæringsnivå utdanningen sikter mot. Utdanningen skal fremme studentenes personlige utvikling og yrkesetiske holdning, utvikle evne til refleksjon, vekke interesse for faglig og pedagogisk utviklingsarbeid som er relevant for arbeid i skole og barnehage, og gi forståelse for sammenhengen mellom læreryrket og opplæringssystemets funksjon i samfunnet.»

(Utdannings- og forskningsdepartementet 2003:4).

Den gamle ALU var en fireårig utdanning på 240 studiepoeng. 120 av disse studiepoengene er obligatoriske. Inn i disse 120 studiepoengene skal 30 studiepoeng bestå i pedagogikk, 20 studiepoeng skal bestå i kristendom, religion og livssynskunnskap, 30 studiepoeng i matematikk, 30 studiepoeng i norsk, 10 studiepoeng i grunnleggende lese, skrive og matematikkopplæring og 100 dager, eller 20 uker skal bestå av praksisopplæring.

I den valgfrie delen av utdanningen skal studentene velge skoler relevante fag med en totalsum på 120 studiepoeng. 60 av disse studiepoengene skal velges i grunnskolefag, og må inneholde

fagdidaktikk og praksisopplæring. De resterende 60 studiepoengene skal være av skolerrelevant omfang. Etter tre år på allmennlærerutdanningen kan studentene be om å få utdelt en bachelorgrad men dette gir ikke grunnlag for undervisningskompetanse. Studentene kan også supplere den fireårige utdanningen med ytterligere to år for å få en mastergrad.

## **2.2 Fra allmennlærer til grunnskolelærer**

NOKUT, kom ut med en rapport i 2006 som omhandlet en evaluering av allmennlærerutdanningen. NOKUT (2006) undersøkte på det tidspunktet alle de 20 institusjoner som tilbydde allmennlærerutdanning i Norge. Hovedrapporten kritiserte blant annet at den daværende allmennlærerutdanningen var for vid, den hadde varierende kvalitet og det var en manglende sammenheng mellom pedagogikken og didaktikken på den ene siden, og fagdidaktiske områder på den andre. Samspillet mellom teori og praksis viste også svake resultater. St.meld. nr.11 (2008-2009) satte fokus på lærerrollen og viktigheten med å styrke den, for at eleven skal kunne prestere bedre på skolen. St.meld. nr.11 (2008-2009) fant også at allmennlærerutdanningen ga for lite spisset kompetanse. Det var et ønske om at istedenfor å gå fire år hvor man kunne undervise i hele grunnskolen, ønsket man nå mer spisset kompetanse, få mer dybdelæring i færre fag, som er rettet mot færre skoletrinn. Samme år fremmet Utdanningsforbundet (2009) et ønske om et femårig masterløp for lærerutdanningen, og en kompetanseheving hos lærerne. I rapporten var det også lagt vekt på en mer forskningsbasert kunnskapsutforming og bruk av forskning i klasserommet var noe rapporten la fokus på. Selv om St.meld.11 (2008-2009) og Utdanningsforbundet (2009) fremmet ett ønske om en femårige integrert masterutdanning, bestemte Kunnskapsdepartementet i 2010 (2010a) at man skulle gå fra ALU til GLU, men fortsatt beholde den fireårige modellen. Dette innebar at den nye utdanningen ga studentene mulighet for å velge mellom klassetrinn. 1-7 og klassetrinn. 5-10.

«Forskriftens formål er å sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr integrerte, profesjonsrettete og forskningsbaserte grunnskolelærerutdanninger med høy faglig kvalitet. (...) Grunnskolelærerutdanningene skal gi kandidatene solide faglige og didaktiske kunnskaper, kvalifisere for forskningsbasert yrkesutøvelse og for kontinuerlig profesjonell utvikling» (Kunnskapsdepartementet 2010a:1).

Det er hjemlet i *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn* (Kunnskapsdepartementet 2010a). På grunnlag av Stortingets behandling av

St.meld. nr. 11 (2008-2009) utarbeidet Kunnskapsdepartementet (2010b; 2010c) *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn og 5.-10. trinn.*

## **2.3 Den nasjonale 4-årige grunnskolelærerutdanningen fra 2010**

Som vi har sett på i dette kapitlet, har den norske lærerutdanningen gjennom flere tiår gjennomgått ulike reformer for å forsøke å heve kvaliteten på norske lærere. Dette for å heve kvaliteten i den norske skolen. I 2010 opplevde lærerutdanningen nok ett skifte. I dette avsnittet vil vi gå i dybden av de 4 punktene som opplever størst endring sammenlignet med ALU.

### **2.3.1 Profesjonsutdanning**

Det at en utdanning skal bli anerkjent en profesjonsutdanning, har som kjennetegn at utdanningen er rettet mot bestemte yrker, bestemte jobber i noen bestemte sektorer (Caspersen og Frøseth 2008). Arbeidet med et nytt skifte i lærerutdanningen i Norge innledet av St.meld. nr. 11 (2008-2009). Den innledet arbeidet med å profesjonsinnrette lærerutdanningen. I stortingsmeldingen ble ordet profesjon i en eller annen form brukt hele 120 ganger. I dokumentet fra landsmøte i Utdanningsforbundet (2009), ble ordet nevnt i en eller annen form rundt 80 ganger. Utdanningen skal gi lærerstudentene redskapene og verktøyene de trenger for å finne og benytte seg av relevant forskning. De skal også kunne se nytteverdien i det å bruke forskning gjennom utdanningen, men også se nytteverdien med å ta i bruk forskning når de kommer ut i arbeidslivet. St.meld. nr.11 (2008-2009) legger også vekt på forskning som en kunnskapskilde for at læreren skal kunne på best mulig måte utvikle sin egen kunnskap for deretter å kunne utvikle elevens kunnskap.

«Lærere i skolen trenger kunnskap fra forskning i de fagene de underviser i, og om hvordan fagene kan formidles og læres (...) Den læreren som har en reflektert holdning til sin egen undervisningspraksis, og som selv er motivert for å delta i og gjennomføre systematisk utviklingsarbeid, vil være best i stand til å bidra til utvikling ved egen skole. Det er et mål at studentene i lærerutdanningen utvikler sine evner til kritisk refleksjon over sin egen og skolens kollektive praksis, til å samhandle og til å ta i bruk ny kunnskap»

(St.meld. nr.11 2008-2009:24).

Lillejord og Børte (2017) viser til at det er en enighet i forskning om at ved å gi studentene et sterkere fundament innenfor forskning, kan gi en sterkere lærerprofesjon.

Kunnskapsdepartementet (2010a) har som mål i GLU å øke fokuset på forskning og utviklingsarbeid i den nye lærerutdanningen.

### **2.3.2 Nytt og utvidet pedagogikkfag**

I NOKUT (2006) sin evalueringsrapport påpekte de at pedagogikken og didaktikken ikke ble integrert godt nok inn i utdanningens helhet. Dette gjorde at: «Ifølge evalueringspanelets vurdering er det derfor vanskelig å få grep om hva som utgjør den samlende, helhetlige og integrerende kraften i utdanningen» (NOKUT 2006:4). Evalueringsrapporten viste også at pedagogikkfaget varierte ut i fra de ulike institusjonene som tilbydde ALU. Noen institusjoner så på pedagogikkfaget som veldig sentralt i forhold til utdanningen, mens andre så på faget som mindre sentralt. St.meld. nr.11 (2008-2009:9) tok steget videre og ønsket at: «for å styrke lærerrollen og skape en læreridentitet som bringer skolen framover, foreslår regjeringen ett nytt og utvidet pedagogikkfag». Stortingsmeldingen foreslo at det nye pedagogikkfaget skulle inneholde tre hovedfunksjoner: 1) *Gi en faglig plattform*, pedagogikken må både være praksisnært og forskningsbasert. Punkt 2) *Gi metodisk kompetanse*. Det vil si pedagogikkfaget skal fange opp praktiske pedagogiske og faglige problemstillinger som lærerstudenten møter i skolehverdagen, som for eksempel at studenten skal forstå mangfoldet blant elevene. Siste hovedpunkt er punkt 3) *Gi kompetanse til å ivareta relasjonelle og sosiale forhold*. Med dette mener St.meld.nr.11 (2008-2009:21): «Faget skal bidra til refleksjon om skolens formål, pedagogisk grunnsyn, etikk og holdning».

Kunnskapsdepartementet (2010a) ønsker ett større og utvidet pedagogikkfag. De har slått sammen pedagogikk og elevkunnskap inn i et fag som de kaller for profesjonsfag, PEL (pedagogikk og elevkunnskap). Dette faget er det eneste som er obligatorisk for alle lærerstudentene uansett hvilket klassetrinn de har valgt innenfor GLU. (Kunnskapsdepartementet 2010b;2010c). PEL skal inneholde 60 studiepoeng fordelt på de fire studieårene lærerstudentene går utdanningen. 15 av disse studiepoengene er fordelt på bacheloroppgaven, vitenskapsteori og forskningsmetode.

### **2.3.3 Styrket praksisopplæring**

I den nye grunnskolelærerutdanningen ønsker man å styrke praksisopplæringen for lærerstudentene. Praksisopplæringen skal være en integrert del av alle fag i utdanningen, den skal være knyttet til ulike deler av skolens virksomhet og den skal ha stigende vanskelighetsgrad over de fire årene (Finne m.fl. 2014:63). NOKUT (2006) var i sin evaluering, kritisk til at teori og praksis ikke hang godt nok sammen:



«Mangelen på sammenheng er (...) tydelig i beskrivelsen av teori og praksis, som ser ut til å foregå i ulike kretsløp. Fokus på samspeillet mellom teori og praksis, som skal bidra til å konstituere kommende læreres profesjonelle evner, artikuleres svakt» (NOKUT 2006:4).

Kunnskapsdepartementet tok steget videre etter NOKUT (2006) og kom frem gjennom St.meld.nr 11 (2008-2009) at noen av de ulike tiltakene som kan øke kvaliteten i praksisopplæringen kan være å blant annet: «å kople temaer for praksis til aktiviteten i fagene, samt til bacheloroppgaven i det tredje året» (St.meld.nr.11 2008-2009:21). I de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet 2010b;2010c) står det at det er å forvente læringsutbytte i praksisopplæringen for hvert studieår. Det står også i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanning at bacheloroppgaven skal knyttes til praksisfeltet eller andre sider ved skolens virksomhet (Kunnskapsdepartementet 2010b).

### **2.3.4 Forskning, og sterkere faglig forankring i løpet av utdanningen**

De nye lærerstudentene i grunnskolen skal ha færre fag, men få mer dybdelæring i de fagene de velger. På 1.-7. trinn skal lærerstudenten ha 30 studiepoeng i norsk og 30 studiepoeng i matematikk. Dette er obligatoriske fag innenfor for 1.-7.trinn. I tillegg skal man velge minst 60 studiepoeng i ett annet undervisningsfag. For de lærerstudentene som tar 5.-10. trinn, skal de ha to til tre undervisningsfag. Fagene må være profesjonsrettet og må omfatte fagdidaktikk. Som det er skrevet i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet 2010b;2010c) står det at undervisningen i fagene skal være *forskningsbasert*. Det er et nytt konsept som blir høyt vektlagt i den nye lærerutdanningen. Det vil si at lærerstudentene skal ha forskningsbasert undervisning, og at lærerstudenten selv skal basere seg mer på forskning ute i sin skolehverdag. Med dette håper man at lærerstudenten skal bli mer selvstendig, få analytiske ferdigheter, og å kunne reflektere kritisk over egen og andres praksis slik at man kan forbedre og videreutvikle seg som lærer (NOKUT 2006; St.meld.nr 11 (2008-2009); Kunnskapsdepartementet 2010b; Kunnskapsdepartementet 2010c).

## 2.4 Hva er de sentrale forskjellene mellom ALU og GLU?

I ALU var det ikke egne studieretninger for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn. I den gamle lærerutdanningen baserte man seg på hvilke fag man tok, til hvilket trinn man skulle undervise på. I GLU, skilles det på 1.-7- trinn og 5.-10. trinn. Den fireårige GLU ble ikke nasjonal 2010. Rammeplanen for utdanningen kom samme år (Kunnskapsdepartementet 2010a). Den nye lærerutdanningen skal bidra til mer pedagogikk, dette økte fra 30 studiepoeng til 60 studiepoeng, og heter i dag PEL (pedagogikk og elevkunnskap). De har styrket praksisperiodene. Utdanningen har blitt forskningsrettet, noe som vil si at forskning skal følge studentene gjennom hele utdanningsløpet og styrke deres kompetanse, både til å lese og forstå forskning, men også for å kunne bruke forskning inn i sin egen undervisning.

Det har også blitt en annen måte å se de to ulike måtene læringsstrategi på, fra å være en *kontekstuell* tilnærming, hvor man har sett på skolen som en mer allmennlæringspraksis, til en mer *konseptuell* tilnærming, hvor man skal ha mer fokus på fag og det spesifikke (Muller 2009). Lærerutdanningen som har vært tidligere, ALU, bygger på en mer kontekstuell tilnærming til yrket, enn den nye integrerte lærerutdanningen som studentene møter i dag. Den kontekstuelle lærerutdanningen som tidligere var, la mer vekt på erfaringsbasert og relasjonell kunnskap. Forskningsbasert kunnskap var lite vektlagt, og utvikling av ny kunnskap var opp til hver enkelt lærer. Den erfaringsbaserte kunnskapen ble utviklet og delt på arbeidsplassen. Den nasjonale læreplanen har i stor grad formet lærerens kunnskapsbase (Muller 2009).

Den lærerutdanningen vi møter i dag er mer konseptuell. Dette vil si at den baseres på at læreren i større grad skal støtte seg til forskningskunnskap og begrunne valg de tar i yrket med støtte i forskning. Afdal og Nerland (2014) viser til sin artikkel at den finske modellen, en 5-årig forskningsbasert master, gir nyutdannede lærere verktøy og ferdigheter som er gunstige for yrkesutøvelsen. Det vises også til at de har en bredere forståelse og har lettere for å uttrykke seg faglig når de skal forklare problemer eller utfordringer de støter på i yrket. Når de intervjuet de norske studentene i sin undersøkelse, hadde de norske studentene større utfordringer med, å konseptualisere de utfordringer de støter på i en mer profesjonell terminologi. Lærerutdanningen som har vært tidligere, altså den allmennlæreren som kan litt om alle fag, vil ikke lenger passe inn i den nye lærerutdanningen. Den nye lærerutdanningen spisser studentene inn i fag og legger mer vekt på forskningsbasert undervisning og læring.

Den kontekstuelle tilnærmingen har lenge vært en del av den norske lærerutdanningen, men i nyere tid har regjeringen introdusert lærerløftet og gjort utdanningen likere den vi kan se i Finland. Afdal og Nerland (2014) skriver i sin tekst at mange europeiske land ser til den finske lærerutdanningen når de skal vurdere sin egen fordi den finske lærerutdanningen fungerer i praksis.

## **2.5 Pilot i Nord (2010-2015)**

Norgesnettrådet med sin evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner (Norgesnettrådet 2002) og NOKUT (2006) sin evalueringsrapport av allmennlærerutdanningen la grunnlaget for St.meld. nr.11 (2008-2009) hvor departementet skrev at de ønsket å: «Utrede overgang til femårig masterutdanning for lærer til grunnskolen. Gradvis utvikles femårige tilbud, slik at det innen 2014 tilbys 800 studieplasser i masterstudier (...). Stimulere til utvikling av femårige integrerte læringsutdanninger for grunnskolen» (St.meld. nr.11 2008-2009:24).

Etter at UiT og HiTø fikk godkjent fusjonen, oppnevnte styringsgruppen for fusjonen en ekstern arbeidsgruppe som skulle utvikle en pilot for en ny lærerutdanning på UiT – Norges Arktiske Universitet. (Pilot i Nord 2008). De ønsket å videreutvikle lærerutdanningen som både var tilpasset førskolelærerutdanningen, faglærerutdanningen og lærerutdanningen for ungdomsskolen og den videregående skolen. Etter at planene ble godkjent hos departementet i 2010, fikk piloteringen navnet Pilot i Nord. (Steele 2018) Utdanningens struktur ble bygget på en reproduksjon av den finske lærerutdanningsmodellen, innført 1979 (Jakhelln m.fl. 2016). Pilot i Nord hadde oppstart 2010 og skulle vare til 2015.

### **2.5.1 Konteksten for Pilot i Nord**

I 2010 kom det en forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn og 5.-10. Trinn (Kunnskapsdepartementet 2010a). Denne forskriften er bakgrunnen av innføringen av den fireårige grunnskolelærerutdanningen som kom i 2010 med en intensjon om en femårig masterutdanning fra 2017. Denne forskriften gjelder både for trinn 1.-7. Og trinn 5.-10. Formålene med denne forskriften er følgende: «Forskriftens formål er å sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr integrerte, profesjonsrettete og forskningsbaserte grunnskolelærerutdanninger med høy faglig kvalitet. Utdanningene skal forholde seg til opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen».

(Kunnskapsdepartementet 2010a:1). UiT, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, baserte sine første emneplaner og fagplaner direkte på St.meld.11. (2008-2009) fordi den offisielle rammeplanen ikke var ferdigstilt når studentene begynte på sin femårige masterutdanning. Deretter har det vært en kontinuerlig endring i utdanningsløpet, rammeplaner og fagplaner ved Universitetet i Tromsø (Jakhelln m.fl. 2016). Våre informanter, fra Kull 3, har forholdt seg til studieplanene første gang godkjent fra Universitetsstyret i 2009, senere oppdatert i 2017 (Universitetsstyret 2017a;2017b).

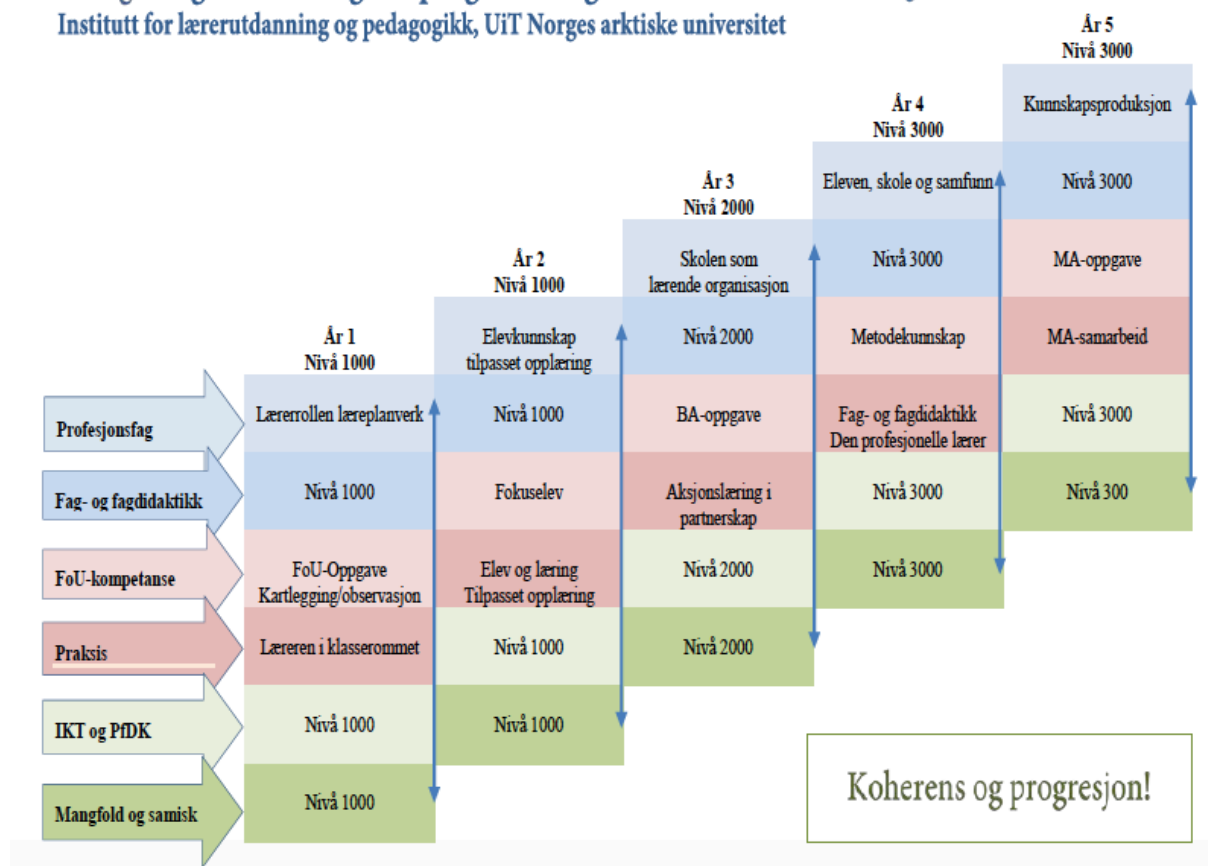
### **2.5.2 Tromsøtrappa**

Ser vi på Figur 1 på neste side, *Tromsøtrappa*, ser vi hvordan studieløpet er lagt opp gjennom de fem studieårene studentene er i utdanningen. Tromsøtrappa illustrerer det som er obligatorisk for begge studieretningene, trinn 1.-7. og trinn 5.-10. Ut fra det vi ser i Tromsøtrappa, helt til venstre for figuren, ser det ut som at de vektlegger like stor plass mellom de seks hovedområdene som utdanningen skal gi: profesjonsfag, fag og fagdidaktikk, FoU-kompetanse, praksis, IKT og PfDK (profesjonsfaglig digital kompetanse), Mangfold og samisk.

Hvis vi går inn i de forskjellige punktene, ser vi at i profesjonsfag år 1 står lærerrollen og læreplanverk i fokus, så kommer elevkunnskap og tilpasset opplæring 2. året, skolen som lærende organisasjon på 3. året, eleven, skole og samfunn 4. året og kunnskapsproduksjon det 5. året. I fag- og fagdidaktikk er det bare delt inn i 1000, 2000 og 3000-nivå, noe som forteller om hvor i utdanningsløpet de befinner seg. 1000-emner er før bachelor nivå, 2000-emner er på bachelornivå og 3000-emner er på masternivå. I FoU-kompetansen ser vi at på år 1 har de FoU-oppgave og kartlegging/observasjon, år 2 lærer de om fokuselev, på år 3 skriver de bachelor oppgave, år 4 har de om metodekunnskap og år 5 skriver de masteroppgave. I praksis ser vi at på år 1 lærer de om læreren i klasserommet, i år 2 lærer de om elev og læring, mangfold i klasserommet, på år 3 lærer de om aksjonslæring i partnerskap, på år 4 lærer de fag- og fagdidaktikk, den profesjonelle læreren, og på år 5 har de om mastersamarbeid. IKT og PfDK (profesjonsfaglig digital kompetanse). Her ser vi ikke spesifikt hvilket fokus de legger hvert år, kun hvilket nivå de befinner seg på. Og i mangfold og samisk ser vi det samme, kun hvilket nivå studentene befinner seg på.

## 5-årig integrert mastergradsprogram for grunnskolelærer trinn 1-7 og 5-10

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet



Figur 1: Tromsøtrappa

### 2.5.3 Den finske lærerutdanningsmodellen

Grunnen til at vi tar frem Finland som et eksempel i vår oppgave, er at Finland blir som en kontrast for Norge. Som nevnt tidligere, skriver Jakhelln m.fl. (2016) at utdanningens struktur i Pilot i Nord er bygget på en reproduksjon av den finske lærerutdanningsmodellen. Finland har i mange tiår vært sett på som et land som får til lærerutdanningen, de kan vise til gode resultater i internasjonale prøver og de setter lærerne høyere enn det man har sett for tendens i Norge (Lillejord og Børte 2017). Finland har en konseptuell tilnærming i lærerutdanningen, hvor man fokuserer på helheten av utdanningen, mens i Norge har man hatt en mer kontekstuell tilnærming. Lillejord og Børte (2017) skriver at lærerutdanningen i Norge har virket mer oppstykket og fragmentert.

Den finske lærerutdanningen har vært en profesjonsutdanning siden 1979 (Jakhelln m.fl.; Lillejord og Børte 2017). De finske lærerstudentene tar 240 studiepoeng i fag for så å lese ett år med pedagogikk. Den finske lærerutdanningen har lenge vært forskningsbasert og er



statuert til en profesjonsutdanning. I Finland må lærerstudentene ha fullført ett år med fagdidaktikk før de får gå ut i praksis. De finske lærerstudentene lærer tidlig fagbegreper som brukes aktivt for en felles forståelse og utfordringer i hverdagssammenheng (Lindberg og Ramstedt 2017). Utdanningen er anerkjent både av studenter, elever, lærerutdannere og av staten. Utdanningen er lagt til universitetene, kommunene er ansvarlige for utdanningen. Utdanningen er lite politisk styrt, kontra hva den norske lærerutdanningen er. Utdanningen i Finland er forskningsbasert, og den evalueres ofte både i forhold til kritikk og forbedring. I en undersøkelse gjort av Afdal og Nerland (2013) viser de til at de nyutdannede finske lærerne også har ett mer konseptuelt profesjonsfaglig språk rundt sitt yrke i forhold til sine norske kollegaer. I Finland er det lærerutdanningsinstitusjonene selv som har ansvar for å designe utdanningspolitikk, og for å sette den ut i livet, evaluere og reformere. Afdal og Nerland (2013) kaller dette styring innenfra.

I artikkelen fra Lillejord og Børte (2017) henviser de til Griffiths (2004) som trekker frem fire punkter som systemiske trekk for at den finske lærerutdanningen fungerer så godt som den gjør: *Den er forskningsstyrt*, noe som betyr at innholdet i denne utdanningen har bakgrunn i forskning. *Den er forskningsorientert*, som handler om å forstå kunnskap likeledes som å få kunnskap. *Den er forskningsinformert*, som setter krav til de som underviser også skal ha forankring i forskning i sine forelesninger og *den er forskningsbasert*, som handler om at forskning og undervisning er to sider av samme sak, som stiller krav til foreleserne (Lillejord og Børte 2017).

Ved å gi kommunene ansvar for utdanningen har den finske lærerutdanningen fått spillerom til å være med på å utforme utdanningen, utvikle lokale læreplaner og lærerne har stort spillerom til å utforme undervisningen slik de selv ønsker. *Selvstendighet* er et nøkkelord hos lærere i Finland (Lillejord og Børte 2017). De finske lærerne er også med på å utvikle nasjonale lærerplaner, og deltar i politiske prosesser som gjelder skolehverdagen. I en undersøkelse gjort av Hargreaves m.fl. (2007 i Børte og Lillejord 2017). «Eksempler på at skoleledere ikke bare følte ansvar for sin egen skole, men for alle skolene i distriktet, og at de ivaretok ansvaret gjennom delt ledelse, veiledning, evaluering, støtte og oppfølging» (Lillejord og Børte 2017:12).

## 2.6 Forskningsprosjektet RELEMAST

RELEMAST er et longitudinelt forskningsprosjekt som skal følge tre årskull i fem år: Kull 1, Kull 2 og Kull 3. RELEMAST hadde oppstart våren 2015 og skal avsluttes 2021.

RELEMAST skal følge de tre kullene fra de er ferdig med grunnskolelærerutdanningen, hvordan det har vært å møte arbeidslivet etter ett år etter endt utdanning, deretter følge dem etter andre, tredje og til slutt etter det femte året i yrkeslivet. Første kull, Kull 1, som ble uteksaminert med integrert master i grunnskolelærerutdanning var våren 2015. Da var det 22 av de 61 studentene, som leverte masteroppgaven sin, som ble intervjuet av RELEMAST. Både fra det andre og det tredje kullet, var det 12 lærerstudenter som ble intervjuet. Kull 3 er det siste kullet forskningsprosjektet RELEMAST skal følge.

Forskningsprosjektet har en *kvalitativ* -og en *kvantitativ* del. Den kvalitative delen består i intervju og e-post ved årsskiftet. Det første intervjuet man har med lærerstudentene blir gjennomført ved lærerstedet til lærerstudentene. Det skjer rett etter de har levert masteroppgaven, men før de har fått vite resultatet på masteroppgaven. Det første intervjuet er tematisk fokusert på studentens syn på utdanningens innhold og deres oppfatning om utdanningens relevans for yrkesutøvelsen. Den kvantitative delen av prosjektet bygger på en årlig survey gjennomført om våren. Denne surveyen går til hele kullet, og ikke bare de informantene som har meldt seg til å bli intervjuet. Den kvantitative delen bygger på samme tematikk som den kvalitative delen, dette for å kunne supplere og som validering til den kvalitative undersøkelsen. Vi to, Sigrid og Katrine, kom inn i bildet da Kull 3 hadde levert masteroppgaven sin, våren 2017. Noen av målene til RELEMAST er å se på utviklingen av lærerstudentenes profesjonelle identitet, se på effekten av å ha en mastergrad ute i en lærerhverdag, og hvordan nyutdannede lærere med masterutdanning oppfatter sin profesjonskompetanse relatert til det de oppfatter er skolens behov.

Etter at vi to, Sigrid og Katrine, bestemte oss for å være med på prosjektet, har vi forholdt oss til prosjektlederen av RELEMAST, Rachel Jakhelln, førsteamanuensis Kristin E. Bjørndal og dosent Gerd Stølen. De vil i resten av denne oppgaven bli referert til som *prosjektdeltakerne* og *de ansatte ved prosjektet*. Dette for å skape mer flyt i oppgavens språk.

## **2.6.1 Våre tanker om det å være med i prosjektet RELEMAST**

### **Sigrid sine tanker om det å være med på RELEMAST**

For min del handlet det først og fremst om å tenke langsiktig. Jeg personlig er usikker på hva fremtiden vil bringe, hvor man ender opp i forhold til jobb. Derfor var det å kunne få muligheten til å være med på et prosjekt, en spennende tanke. Det å kunne få lov til å delta på et prosjekt som noen andre har satt i gang, er både nervepirrende, men også en god erfaring å sitte igjen med. Nervepirrende i forhold til at det er flere mennesker som ser på hva du klarer å prestere, men også at det kanskje knyttes mer krav til deg når man skal representere noen andre med det man gjør. RELEMAST er ikke vårt prosjekt, men det å kunne få lov til å ta del i prosjektet ser jeg som lærerikt og givende.

### **Katrine sine tanker om det å være med på RELEMAST**

For min sin del virket dette prosjektet veldig spennende, fordi jeg er opptatt av utdanning, både for eleven men også for den studerende læreren. Dette var en god måte og også lære noe om studentens perspektiv både på sin egen utdanning men også om sine fremtidsplaner som utøvende lærer. Jeg ser nytten av å skrive en master om lærerutdanningen fordi det er innenfor dette feltet jeg ser for meg at jeg skal jobbe med etter endt master. Ved å velge å skrive en master ut i fra dette prosjektet vil jeg kunne få ny kunnskap om lærerutdanningen men også få høre hva studentene selv mener om deres utdanningssituasjon. Selv om intervjuene hadde en gitt intervjuguide tenkte jeg at det var en spennende måte å få nye inntrykk om lærerutdanningen.

## **2.7 Den nasjonale 5-årige integrerte masterutdanningen fra 2017**

På bakgrunn av gode tilbakemeldinger fra piloteringen, Pilot i Nord, bestemte Kunnskapsdepartementet (2014a) for å innføre en nasjonal femårig lærerutdanning på masternivå fra høsten 2017.

I 2010 skjedde det en differensiering mellom utdanningsløpene fra å gå fra allmennlærerutdanning til å kalles for en grunnskolelærerutdanning. I den nye integrerte masterlærerutdanningen er at alle lærer uansett klassetrinn, skal igjennom en femårig profesjonsutdanning for lærere. Kunnskapsdepartementet (2014b) la frem en strategiplan som de kalte for: «Lærerløftet. På lag for kunnskapskolen» hvor hensikten er å styrke lærerrollen.

De nyutdannede lærerne skal blant annet få mer faglig fordypning og skal skrive en forskningsbasert masteroppgave. Den nye integrerte masterutdanningen skal gå fra 100 dager praksis, til 110. Hvor fem av de dagene skal være rettet mot overgangen barnehage til grunnskolen, eller fra grunnskolen til den videregående opplæring. Denne overgangen avhenger av hvilke klassetrinn man velger. For at dette skulle kunne gjennomføres, var ett av de viktigste strategiene for å lykkes, at lærerutdanningen skulle gå fra en fireårig GLU til en femårig integrert masterutdanning (Kunnskapsdepartementet 2014b). Lillejord og Børte (2017) fra Kunnskapssenter for utdanning, har kartlagt internasjonalt publisert forskning, og identifisert forutsetninger og prinsipper for å gjøre at en femårig lærerutdanning kan utvikle seg som en profesjonsutdanning. Et grunnleggende trekk i profesjonsutdanninger er at forskning betraktes som en sentral kunnskapskilde (Lillejord og Børte 2017:2). De konkluderte i sitt kunnskapsgrunnlag blant annet med at:

*«En viktig profesjonskompetanse for lærere er å begrunne pedagogiske avgjørelser. Gjennom slike begrunnelser bidrar den enkelte lærer til å støtte utviklingen av et profesjonsspråk, samt til å fornye sin egen praksis og profesjonsgruppens praksis» (Lillejord og Børte 2017:3).*

Konkret eksempel på det, er aksjonslæringen som våre lærerstudenter har gjennomført under bacheloroppgaven ved UiT -Campus Mellomveien. I korte trekk er aksjonslæring basert på at man skal sette i gang et tiltak ute i praksisen man er i, og vurdere tiltaket i ettertid. Et av de langsiktige målene for den nye lærerutdanningen er å øke kompetansen til den norske eleven. For å gjøre dette mener regjeringen at man må styrke lærerrollen slik at man får lærere ute i den norske skole som har en styrket kunnskapsbase i fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis (Kunnskapsdepartementet 2014b). Kunnskapsdepartementet har allerede innført tiltak som blant annet skjerpede opptakskrav til lærerutdanningen. De ønsker å få en mer attraktiv lærerutdanning av høy kvalitet, dette for å styrke lærerrollen. Kunnskapsdepartementet (2016) har skissert åtte punkter som skal vise hvordan den nye lærerstudenten blir:

- Har mer dybdekunnskap i undervisningsfagene sine og i pedagogikk.
- Har spesialkunnskap om et avgrenset fagområde.
- Lærere på trinn 1-7 blir eksperter i begynneropplæring.
- Kan bruke varierte og forskningsbaserte undervisningsmetoder.
- Kan bruke IKT i alle fag, og gi elevene opplæring i digitale ferdigheter.
- Kan bidra til å utvikle skolen som pedagogisk virksomhet.

- Kan utføre egne forskningsprosjekter – for å øke elevenes læring og trivsel.
  - Kan identifisere tegn på mobbing, vold og overgrep og sette inn hjelpetiltak.
- (Kunnskapsdepartementet 2016).

Det kom også i 2016 nye rammeplaner for nye integrerte utdanningen (Regjeringen 2016b;2016c). Den nye grunnskolelærerutdanningen skal vise mer tydelig at man støtter seg mot et teoretisk basert kunnskapsnivå enn et erfaringsbasert kunnskapsnivå (Lillejord og Børte 2017). Det er et større fokus på at studenten skal ha mer dybdekunnskap i færre fag, enn tidligere. Den nye lærerutdanningen har som mål at profesjonsfaget (pedagogikk og elevkunnskap), skolepraksisen og fag/fagdidaktikken skal henge sammen parallelt gjennom hele utdanningen.

### **3 Hva sier forskning om norsk lærerutdanning?**

I dette kapittelet vil vi dele inn i de fire kategoriene våre som vi kommer til å presentere i kapittel 5. Ut fra det vi blir å snakke om i kapittel 4, i metodekapitlet vår, har hele vår arbeidsmetode og arbeidsform vært preget av at vi opplever å ha arbeidet i motsatt retning av det våre medstudenter har gjort. Vi kommer til å gå mer i dybden av dette i kapittel 4. Noe av det vi kommer til å nevne og å gå dypere inn på, i metodekapitlet vårt, er at vi har skrevet at vi startet å intervju våre informanter før vi hadde noe annet på plass, dette gjør at vår teori kom etter at empirien var samlet inn. På bakgrunn av dette har vi funnet teori som passet ut i fra den empirien vi hadde samlet inn.

Problemstillingen vår er: «Hvordan oppfatter lærerstudenten sin egen utdanning før møte med læreryrket?». Ut fra denne problemstillingen, ønsker vi å finne forskning og annen litteratur som kan hjelpe oss å forklare hva våre informanter oppfatter om sin utdanning. Vi kommer til å nevne flere forskere og rapporter igjennom de fire kategoriene våre. Noen av disse forskerne vil gå igjen i flere av punktene våre. Dette fordi flere av de vi bruker finner funn som passer inn i den fordelingen som vi har gjort.

#### **3.1 Lærerutdannerne**

En masteravhandling, skrevet av Lindberg og Ramstedt (2017) fra Finland: «Vad ger lärarutbildningen –egentligen?», har gjort ett komparativt studium mellom Norge og Finland i forhold til læreren og lærerutdanningen. De finske informantene hadde gått igjennom en femårig forskningsbasert utdanning. De norske informantene som ble intervjuet, hadde gått på den fireårige grunnskolelærerutdanningen som ble innført i 2010, samme år som Pilot i Nord startet i Tromsø. Et av funnene til Lindberg og Ramstedt (2017) er at deres informanter fra Norge ønsker at undervisningen burde være mer praksisnært. Et eksempel på dette er å lære mer i utdanningen om spesifikke arbeidsoppgaver som de kan møte ute i praksis.

Lærerstudentene ønsker også at lærerutdannerne skulle bruke dem mer igjennom undervisningen. Lindberg og Ramstedt (2017) skriver i sin avhandling at på 2000-tallet var det 20 % av de som jobbet i lærerutdanningen i Finland, hadde doktorgrad.

De lærerutdannerne som jobber i praksisskolene, har de fleste en mastergrad i pedagogikk, og mange har høyere grad som for eksempel doktorgrad. De lærerutdannerne som underviser på universitetene i Finland, underviser i fag som de forsker i.

I Karen Hammerness (2013) sin artikkel: «Examining Features of Teachers Education in Norway», undersøker hun egenskapene ved den norske lærerutdanningen. Hun bygger forskningen sin på annen forskning, for så å sammenligne dette med den norske lærerutdanningen. Hun tar for seg forskning gjort av blant annet Darling-Hammond (2000;2006). I forskning fra USA og Nederland finner hun at forskningen tilsier at det er tre viktige egenskaper som bør ligge til grunn for å kunne gjennomføre en sterk og effektiv lærerutdanning: 1) *Vision*, 2) *Coherence* og 3) *Strong Core Curriculum Grounded in Practice*. Vi oversetter det til: 1) En klar visjon, det vil si at man må ha samme utgangspunkt, samme mål, fra fakultetet sin side, fra lærerutdannerne og fra studentene. Punkt 2) De er koherente, og punkt 3) oversetter vi til at pensumet bør være sterkt forankret i praksisen. Hammerness (2013) har hatt 15 informanter, hun har sett på både Universiteter og Høgskoler i Norge. Hun har gjennomført intervjuer av skoleledere og lærere. Hun har også sett på pensum. Hun har valgt å studere store institusjoner som Universitetet i Oslo og Stavanger, men også mindre institusjoner som Høgskolen i Telemark og Høgskolen i Vestfold. Det er også gjort sammenligninger av studieretningene 1.-7., 5.-10., og 8.-13. som er de forskjellige klasstrinnene innenfor lærerutdanning i Norge. De som er intervjuet har vært lærerutdannere i norskfaget. Hun har tatt for seg spørsmål om visjonen i utdanningen, men også hva slags lærere lærerutdannerne ønsket å se i arbeidslivet. Hammerness (2013) ser at både lærerutdannerne og instituttene har individuelle meninger om punkt 1) Visjon. Hun stiller spørsmål ved de funnene hun fant, om at de kan vise til at norsk lærerutdanning muligens mangler en klar visjon.

Emstad (2016) fra NTNU skriver i sitt kapittel fra boken: «Veiledningspraksiser i bevegelse», om ett studium som ser på nyutdannede lærer sin opplevelse og refleksjoner av utfordrende situasjoner i skolen. Emstad (2016) skriver at undervisningen kan bli bedre ved å knytte teori og praksis tettere opp mot hverandre, slik at nyutdannede lærere vet hvordan man kan håndtere usikre situasjoner som ny, og at på den måten ikke opplever et praksissjokk.

I 2017 publiserte Karlsen, Olufsen, Haugland og Thorvaldsen (2017) en artikkel publisert gjennom tidsskriftet UNIPED med tittelen: «Et tidlig gløtt inn i den nye norske lærerutdanningen. En komparativ studie av allmennlærer- og masterutdanning i naturfag for grunnskolen». De har sett på de grunnskolelærerne som har gått Pilot i Nord. Det er en longitudinell studie som følger studenter som tar grunnskolelærerutdanning på klasstrinn 5.-10. Studiet ønsket å kartlegge den fagdidaktiske, faglige og den pedagogiske utviklingen blant

masterstudenter i naturfag. Selv om studiet spesifikt går inn på et undervisningsfag ser vi elementer som kan være av relevans for vår masteroppgave. Et av funnene til Karlsen m.fl. (2017) er at de ser at det står mye på hvem lærerstudentene har som faglærer, ut fra hvor mye fagdidaktikk de får. Noe annet de fant var at: «(...) de fleste masterstudentene på det første kullet opplever at det faglige nivået som varierende avhengig av den enkelte faglærer» (Karlsen m.fl. 2017:307).

I 2014 skrev Finne, Mordal og Stene en rapport som het: «Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013». Denne ble publisert gjennom SINTEF, som er Skandinavias største uavhengige forskningsorganisasjon. Finne m.fl. (2014) gjennomførte en stor survey våren 2013, og de resultatene sammenlignet de med tilnærmet undersøkelse fra våren 2010. De har sett på lektorutdanninger trinn 8.-13. (ungdomsskole og videregående opplæring), Praktisk-pedagogisk- utdanning, førskolelærerutdanning, allmennlærerutdanning og den nye grunnskolelærerutdanningen. Det var opp mot 11 000 mennesker som svarte på surveyen fra Finne m.fl. (2014). De 11 000 menneskene var fordelt mellom: «(...) ca. 5900 studenter mellom de ulike utdanningene, ca. 700 lærerutdannere, ca. 1900 praksislærere og ca. 2400 rektorer og barnehagestyrere» (Finne, Mordal og Stene 2014:x). Rapporten finner at de ser at undervisningen er varierende ut fra hvem som underviser.

Fra Kunnskapssenter for utdanning, kom det i 2017 ut et kunnskapsgrunnlag skrevet av Lillejord og Børte hvor man ser på lærerutdanning som profesjonsutdanning. Kunnskapsgrunnlaget heter: «Lærerutdanning som profesjonsutdanning –Forutsetninger og prinsipper fra forskning». De ser på hva internasjonal forskning kan fortelle om forutsetninger og prinsipper som bør ligge til grunn for at den norske lærerutdanningen skal utvikle seg til en profesjonsutdanning. De ser også på ansvars plasseringen i det norske samfunn, hvem har ansvar for hvem, alt fra det ansvaret Stortinget har, ned til hva hver enkelt lærerutdanner har som ansvar. Det må være samsvar med hva lærerstudentene møter av syn i forhold til kunnskap og læring på lærerutdanningen, og det de møter ute i skolen. I kunnskapsgrunnlaget, ser de også på Finland i et eget kapittel. Dette for at Norge ønsker med den nye grunnskolelærerutdanningen å følge mange av prinsippene som finsk lærerutdanning har gjort i mange tiår. Lillejord og Børte (2017) ser også til annen forskning som har sett på hvem lærerutdannerne er, og hvilken påvirkning deres posisjonering kan påvirke hvordan lærerutdannerne underviser fagene sine.



Jakhelln m.fl. (2016) skriver i sin artikkel: «Masteroppgaven –relevant for grunnskolelæreren?», at studenter som kommer ut fra den nye lærerutdanningen kan møte på utfordringer hvis de møter en skole som praktiserer en kontekstuell tilnærming. Studentene som går ut av UiT –Campus Mellomveien har med seg en konseptuell kunnskap ut i yrket og dette kan være utfordrende i møte med kontekstuelle utdannende kolleger.

### **3.2 Administrasjon**

I Karen Hammerness (2013) sin forskning snakker hun om tre grunnleggende egenskaper for sterke utdanningsprogrammer som lærerutdanningen. Hun finner at de Universitetene som har disse tre egenskapene godt implementert, produserer mer kunnskapsfaglige lærere enn de Universitetene som ikke har dette så godt implementert. De tre egenskapene er en sterk visjon, koherens og sterkt grunnpensum som er forankret i praksis. Disse tre egenskapene er viktige fordi de vil hjelpe lærerutdanningene med å skape en større forståelse av hva, hvordan og hvorfor. En sterk visjon vil hjelpe både Universitetet å formidle hvordan type lærere Universitetene ønsker at studentene skal bli, og strekke seg etter under utdanningen. Denne visjonen kan være veldig annerledes fra den visjonen studentene som er selvlærte har. Ved å ha ett felles mål over hele linjen, kan man ende opp med at de ansatte og studentene har samme mål og en bred forståelse for selve arbeidet i yrket og meningen med dette arbeidet. Det andre punktet til Hammerness (2013) er koherens. I utdanninger som har en sterk koherens finner man ofte en utforming som er hensiktsmessig, og som vil gi gode strukturerte læringsopplevelser som vil være med på å forberede studentene til å arbeide mot satte mål og formål. Hensikten med å ha et klart mål, visjonen, og en sterk koherens som er gjenkjennelig for alle, også institusjonsledere, rektor, lærerutdannere og studenter, kan bidra til å gjøre studentene mer konsise og sammenhengende fordi de hører den samme beskjeden fra alle om hvordan god læring ser ut. Det tredje punktet til Hammerness (2013) er sterkt grunnpensum som er forankret i praksis. Om dette skriver hun at Universitetene bør tilby å lære å undervise i praksis. Her finner hun i sitt studium at elevene av lærere som hadde denne muligheten gjorde det bedre på standardiserte prøver enn hva elever av lærere som ikke fikk denne muligheten gjorde. Hun skriver også at det er vanskelig å forene disse tre punktene, men at det er en sammenheng mellom disse punktene og gode lærerutdanningsinstitusjoner.

Hammerness (2013) har også intervjuet flere skoleledere og ansatte på norske Universiteter. Her finner hun at de fleste ledere og ansatte på Universitetene beskriver visjonen for

lærerutdanningsprogrammet som korte og konkrete, uten mye detaljer eller utdypning. Det finnes unntak, men veldig få. Hun finner også at det mangler en klar visjon på Universitetenes webside og i dokumentasjonen om lærerutdanningene. Det hun legger merke til at er uthevet i omtalen av studiene er hvilke emner man kan ta, krav og inntakskrav i motsetning til visjonen av hvorfor man bør velge lærerutdanning, hva meningen med lærerutdanningen er og inspirerende læring. Hun finner også tre andre punkter i den norske lærerutdanningen som er viktige: Klasseledelse, sterk faglig kunnskap og bruk av forskning til å forbedre sin undervisning. Hun finner også i sitt studium at det er en sterkere individuell visjon enn en felles visjon. De forskjellige instituttene har forskjellige visjoner for sine programmer. Karen Hammerness (2013) har også undersøkt læreplanen for å se på hvordan studiet tar for seg arbeidskrav, eksamener og hvordan dette linkes til praksis. Hun påpeker at dette studiet ikke kan generaliseres til en felles vurdering av alle utdanningsinstitusjonene i Norge. Men at det kan sette lys på hva Hammerness (2013) mener er viktige punkter for hva som skiller en god lærerutdanning fra en mindre god.

Det viser seg dog at det er gjort lite forskning på det temaet vi kaller administrasjon, og Lillejord og Børte (2017) skriver i sin artikkel at det finnes kunnskapshull og forskningsbehov på dette området og her skriver de: «Det trengs forskning og organisering og ledelse av lærerutdanning. Innføring av lærerutdanning på masternivå representerer en interessant case fordi det muliggjør longitudinelle studier og ulike utdanninger kan studeres komparativt» (Lillejord og Børte 2017:25).

### **3.3 Mangler/ Utdanningen burde gitt**

Et av forskningsspørsmålene Lindberg og Ramstedt (2017) tar opp i avhandlingen er opplevelsen lærerne har av sin personlige og profesjonelle utvikling etter ett år i arbeidslivet. Lærerne i studiet har kommet med forslag på ting som utdanningen burde gitt mer av, som for eksempel mer av hvordan læreren skal håndtere og løse problemer som kan oppstå i arbeidslivet. Da legger lærerne spesielt vekt på relasjon -og pedagogiske kompetanser (Lindberg og Ramstedt 2017). Til tross for dette viser avhandlingen at læreren det første arbeidsåret, utvikler seg både på et profesjonelt -og personlig nivå. De øker sin pedagogiske kompetanse når de blir mer trygg i yrket sitt.

Afdal og Nerland (2014) har gjort en casestudie av til sammen tolv nyutdannede lærere, seks fra Norge og seks fra Finland. Informantene var fra Universitetet i Helsinki og fra Høgskolen i Oslo og Akershus. Lærerne i Finland hadde gått en femårig forskningsbasert lærerutdanning, og de norske lærerne i undersøkelsen, hadde gått en fireårig allmennlærerutdanning. Afdal og Nerland (2014) ønsket å se om de forskjellige utdanningssituasjonene hadde noe å si for deres kunnskapsrelasjon. De skriver fra sitt komparative studium at de norske nyutdannede lærerne, har en mindre eksplisitt beskrivelse over hvilke teorier de kan støtte seg på, kontra hva de nyutdannede finske lærerne kan. De finner at de finske nyutdannede lærerne har et *profesjonsspråk* som ikke de nyutdannede norske lærerne har. De finske lærerne hadde en sterkere og mer spesifikk kunnskapsbeskrivelse og hadde et mer spesialisert språk, enn hva de norske lærerne hadde. De finske informantene knyttet psykologiske teorier og teorier om motivasjon opp mot konkrete eksempler når de ble intervjuet av Afdal og Nerland. De funnene som er blitt nevnt over, tar Afdal og Nerland (2014) å blant annet og diskuterer om det kan være relatert til den utdanningen som de har gått. Et av funnene deres er at de finske nyutdannede lærerne hadde mer spesialisert kunnskap og de hadde flere profesjonsfaglige begreper enn de norske informantene. De norske nyutdannede lærerne var mer opptatt av klasseledelse. De finske var mer opptatt av kunnskap, kunnskap som ett triangel. Triangel der læringsteorier, ulike måter å undervise på, og kunnskap om ulike måter å lære på er satt sammen. De norske informantene hadde større oppmerksomhet på det å undervise enn om elevens læringsprosess. De norske lærerne var i undersøkelsen mindre eksplisitte på hvilke teorier de kunne støtte seg på, enn de finske informantene var. Når de norske informantene snakket om kunnskap var det ikke profesjonsfaglig kunnskap, men mer fagkunnskapene som de skulle undervise i. De profesjonsfaglige kunnskapene, der pedagogikken er sløyfet inn i, refererer de til når de snakket om hvor kompleks praksisen var. Afdal og Nerland (2014) finner i sitt studium at det er forskjell på den kontekstuelle og den konseptuelle tilnærmingen de to lærerutdanningen har gitt lærerne. De finske virker til å ha ett felles fagspråk, som de støtter seg til og som visualiserer utfordringer i hverdagen som alle forstår. De norske har større utfordringer med å sette ord på lignende situasjoner.

Heggen (2010) peker på at det handler om å identifisere seg med yrket, men også å identifisere seg som en profesjonell utøver på dette feltet. Han viser til at dette starter allerede når man er ungdom/ung voksen. I denne perioden er det stort fokus på å finne sin identitet. Når man går inn i en profesjon skal man samarbeide med andre og bruke seg selv sågar som sin kunnskap og Heggen (2010) skriver da at arbeidsoppgavene sjelden er av rent

instrumentell karakter. For barn og ungdom er også profesjonsyrker veldig synlige og kan være lette å identifisere seg med. Når man starter i en profesjonsutdanning vil man utvikle en forståelse av *meg* i yrket. Her vil man også utvikle en forståelse av hva som er viktig i dette yrket når det kommer til etiske retningslinjer, verdier og holdninger, ferdigheter og kunnskap som gjør *meg* til en god yrkesutøver. Heggen påpeker at profesjonell identitet ikke kan sees som ett begrep alene, men må sees i sammenheng med hele identitetsoppfatningen. Profesjonell identitet er kun en del av den samlede selvidentiteten. Det har skjedd endringer i hvordan vi ser på identitetsspørsmålet i forhold til hvordan det ble sett på tidligere. I det moderne samfunnet er det mer aksept og åpenhet for at identiteten er konstruert. Vi har mange valg, og kan velge identitet deretter. I dagens samfunn sier Heggen at individet får ett større fokus enn kontekst og miljø når man skal velge for eksempel utdanning.

I studiet fra Emstad (2016), er det tre informanter som ble ferdige med praktisk-pedagogisk utdanning, PPU, i 2013. Hun skriver at: «nyutdannede lærere kan ofte ha høye forhåpninger om den betydningen de har for elevens læring og utvikling» (Emstad 2016:234). Hun skriver også om praksissjokket, og på hvilken måte nyutdannede lærere håndterer den situasjonen. Hun ser på nyutdannede lærere sitt manglende fokus på å se på lærerrollen som et yrke som er sammensatt av flere elementer, de undervurderer kompleksiteten i deres fremtidige yrke. Dette er en av grunnene til at mange lærere slutter i yrket etter bare få år. Mangelen på mestringsfølelsen det første året som lærer, kan være en av de faktorene som skiller seg ut som et viktig barometer for å slutte som lærer allerede etter ett år i yrkeslivet. Emstad (2016) drøfter sine funn ut fra Bandura (1993) sitt syn på mestringsfølelse, John Dewey (1997) sine tanker rundt kritisk refleksjon, og Cochran-Smith og Lytle (1999) sine tanker rundt kunnskap knyttet til læreres læring og betydning for utvikling av praksis. Hun stiller spørsmål mot slutten av kapitlet: «Hvilke implikasjoner kan så funn i denne studien ha for lærerutdanningen» (Emstad 2016:249). Noen av de punktene hun ser på og som hun understreker, er at lærerstudentene burde ha mer praksis, og den praksisen bør være mer rettet mot hva lærere kan oppleve ute i læreryrket. At praksisen kan være en plass hvor studentene kan ta del i både uformelle og formelle møteplasser. Det vil si at studentene må få mulighet til å diskutere utfordrende situasjoner med andre lærere ute i feltet, og ikke bare med andre studenter. Emstad (2016) mener at praksisen kan gi realistiske forventninger om skolens kompleksitet.

Karlsen m.fl. (2017) ser på faktorer som *motivasjon, interesse for faget og karakternivået fra videregående* som noen av faktorene mellom de to ulike utdanningsløpene. Mellom de nevnte faktorene ser de ikke mye til forandring mellom studiegruppene, men de ser at masterstudentene får mye mer fagpraksis sammenlignet med allmennlærerstudentene. Masterstudentene som tar naturfag opplever bedring når det gjelder integrasjon av fagdidaktikk og fag. På den andre siden viser studiet at: «(...) de fleste masterstudentene på det første kullet opplever at det faglige nivået som varierende avhengig av den enkelte faglærer» (Karlsen m.fl. 2017:307). På det neste kullet de intervjuet, ble det derimot rapportert: «(...) om et relativt høyt faglig nivå (...)» (Karlsen m.fl. 2017:307). Allmennlærerstudentene som de undersøkte, mente at undervisningen de fikk holdt et generelt høyt nivå, men at noen savnet mer fokus på fagdidaktikk. For masterstudentene var det ingen som: «(...) etterlyste mer fagdidaktikk i undervisningen, og en student fremhevet fagdidaktikken som spesielt positivt i kurset» (Karlsen m.fl. 2017:307). Det komparative studiet av Karlsen m.fl. (2017) nevner blant annet professor i pedagogikk, Peder Haug, som mener at det er noen viktige faktorer som gir økt kvalitet for lærere: Hvem som blir rekruttert (inntakskrav til studiet), praksiserfaringer og innholdet i lærerutdanningen. Studentene fra Karlsen m.fl. (2017) fortalte at lærerstudiet ikke var spesielt krevende.

Finne m.fl. (2014) rapporterer om studenter som viser en: «(...) tydelig tilbakegang i vurderingen av selve undervisningen, mens det er få endringer når det gjelder vurderingen av praksisopplæringen og av sammenhengene mellom teori og praksis» (Finne, m.fl. 2014: i). Når det derimot gjelder *læringsutbytte*, viser rapporten at de nye grunnskolelærerne skårer høyere enn hva de tidligere studentene innenfor allmennlærerutdanningen tre år tidligere gjorde. Et annet punkt rapporten viser, i forhold til de nye grunnskolelærerne, er at det nye pedagogikkfaget kommer dårligere ut enn det gjorde med de studentene som ble spurt i 2010. Resultatene fra Finne m.fl. (2014) viste at studentene ikke var like fornøyd med kvaliteten og relevansen av utdanningen sin.

### **3.4 FoU i utdanningsløpet**

Lindberg og Ramstedt (2017) stiller blant annet forskningsspørsmålet: «opplevelsen av den forskningsbaserte lærerutdanningen etter ett år i arbeidslivet», i avhandlingen sin. Funn fra artikkelen forteller at den forskningsbaserte lærerutdanningen gir en stabil grunnmur for det fremtidige yrket, og de får tilbakemelding fra både de finske og de norske informantene, om

at de ser nytteverdien i det å kunne bruke forskning og utviklingsarbeid ute i læreryrket. På den andre siden oppleves utdanningen som for teoretisk orientert og ikke tilstrekkelig konkret, og gjennomføringen av en masteroppgave skapte stress hos noen av de norske informantene.

Afdal og Nerland (2014) skriver at Finland har hatt forskning i utdanningsløpet siden 1979. Ut fra deres funn ser de at en forskningsbasert masterutdanning gir lærere ferdigheter og redskaper som er viktige å ha i yrkeslivet. Lærere med forskerkompetanse har lettere for å uttrykke seg faglig hvis det kommer utfordringer i skolen. De skriver at finske lærere baserer seg mer på en kunnskapsbase som er basert på en konseptuell tilnærming enn hva de norske lærerne gjør. De norske lærerne legger seg mer på en kontekstuell tilnærming hvor kunnskapsbasen er mer fragmentert.

Emstad (2016) tar opp at lærerstudenter burde ha mer fokus på kritisk refleksjon. Slik vil en lærerstudent kunne tåle å stå i usikkerhet. Kritisk refleksjon er med på å ikke gjøre forhastede løsninger, kunne se ulike alternativer og reflektere over hva man faktisk gjør, og hvorfor.

Artikkelen fra Jakhelln m.fl. (2016) har hovedfokus på å se på hvordan lærerstudentene opplever at masteroppgaven er av relevans for yrkesutøvelsen deres. Artikkelen tok for seg det første kullet, Kull 1, som uteksaminerte fra Pilot i Nord med en mastergrad som grunnskolelærer. Av de 61 uteksaminerte studentene, var det 22 av dem som deltok som informanter i RELEMAST det første året. Et av funnene deres var at flertallet av studentene selv fortalte at masteroppgaven hadde bidratt til utviklingen deres som lærer, men det var noen som var tvilende. En informant sa direkte at en hadde lært mye, men at oppgaven kanskje ikke direkte hadde bidratt til denne utviklingen. En annen informant ønsket at masteroppgaven kanskje var mer lik bacheloroppgaven, hvor man fikk knytte et tiltak som var basert på forskning direkte ut i skolen. Denne informanten følte at dette var mer relevant for hva man faktisk kan møte ute i skolen, enn det masteroppgaven ga han. Funnene fra Jakhelln m.fl. (2016) viser at deres informanter har en tydelig formening om FoU kompetansen de har fått, og dens betydning i utdanningsløpet. I artikkelen forteller mange av informantene deres at det sitter i ryggraden å tenke utviklingsorientert.

Brekke og Tiller (2013) er redaktører for utgivelsen av boken: «Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen». De har også skrevet to kapitler i den boken. De skriver litt om hva det vil si å ha en forskningsbasert undervisning i grunnskolelærerutdanningen. De

tror ikke at: «ideen om forskende lærere vil klare å feste seg dypt som tradisjon i skolen, om ikke alle relevante aktører har et felles kunnskapsgrunnlag på feltet» (Brekke og Tiller 2013:12). De nevner lenger inn i boken at det at lærerstudentene skal begynne å forske på egen praksis, stiller nye krav til studentene og lærerutdannerne.

### **3.5 Sammenfatning av litteraturgjennomgangen**

Ut fra det vi har skrevet om i dette kapitlet, er det Karen Hammerness (2013), Afdal og Nerland (2014), Finne m.fl. (2014), Jakhelln m.fl. (2016), Emstad (2016), Lillejord og Børte (2017), Lindberg og Ramstedt (2017), og Karlsen m.fl. (2017), de vi kommer til å bruke mest igjennom kapittel 5, som er drøftingen av våre funn knyttet opp mot forskningen vi har brukt. Vi vil blant annet å bruke andre forskere, som Kåre Heggen (2010), Brekke og Tiller (2013), Stølen (2016) og Leming (2016), men som nevnt, de første forskerne vi nevner er de vi blir å bruke gjennom hele oppgaven. Siden Pilot i Nord er relativt ferskt, finnes det svært liten forskning som har sett på akkurat den form for lærerutdanning som vi analyserer. Prosjektdeltagerne i RELEMAST (Jakhelln m.fl. 2016) er en av de få som har kommet med noe som går helt spesifikt på den nye femårige grunnskolelærerutdanningen. Derfor vil mye av forskningen som blir presentert i denne oppgaven være preget av forskning som er gjort på tidligere lærerutdanninger i Norge.

## 4 Metodisk tilnærming

### 4.1 Kvalitativt forskningsintervju som metode

«Det kvalitative forskningsintervjuet søker kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk. Målet er ikke kvantifisering. Intervjuet sikter at nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall. Presisjonen i beskrivelsen og stringensen i meningsfortolkningen i kvalitative intervjuer motsvarer eksaktheten i kvantitative målinger» (Kvale og Brinkmann 2015: 47).

For å kunne bli kjent med noen så snakker vi med den personen. Vi hilser, vi stiller spørsmål og blir stilt spørsmål tilbake. Dette er ofte en naturlig del av livet vårt i de fleste sammenhenger. Dette gjelder også for en intervjusituasjon. Vi ønsker å forske ett fenomen, og bruker intervjuprosessen for å oppnå en viss mengde tekstmateriale, for å kunne se om vi finner svar på det vi forsker på. Det som gjerne er litt annerledes i ett intervju kontra to mennesker som møtes for første gang, er at spørsmålene er konstruert på forhånd, enten helt eller delvis, og at den som intervjuer har lært seg noen teknikker for å intervjuer. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonenes dagligliv fra hans eller hennes eget perspektiv (Kvale og Brinkmann 2015:42). RELEMAST prosjektet inneholdt en kvantitativ og en kvalitativ del. Den kvantitative delen av prosjektet tok vi ikke del i. Det ble i forkant av den kvalitative undersøkelsen, sendt ut ett spørreskjema til samtlige av studentene som fullførte utdanningen 2017. Dette er også gjort i årene før vi var med på prosjektet. Deretter har noen studenter meldt seg frivillig til å bli med på en kvalitativ undersøkelse, med intervju og e-postkorrespondanse. Disse studentene, som har meldt seg til den kvalitative delen, vil bli fulgt i 5 år etter endt utdanning. Dette gjelder både for Kull 1, Kull 2 og Kull 3. Det er når som helst lov å trekke seg fra prosjektet uten å oppgi noe grunnlag for dette.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver om sju forskjellige intervjumetoder. I denne oppgaven og våre intervjuer, er det han kaller for narrative intervjuer. Det narrative intervjuet er ett intervju der vi som forskere ønsker å bli fortalt en historie. Intervjueren stiller spørsmål, lytter og stiller oppfølgingsspørsmål, men lar intervjuobjektet være den aktive, mens intervjueren forholder seg mer passiv. Thagaard (2011) skriver at intervju og deltakende observasjoner er de metodene som brukes mest når det kommer til kvalitative fremgangsmåter. I disse to



kategoriene vil man som forsker kunne skape en direkte kontakt med informantene. Ved at forskeren etablerer dette båndet, vil man kunne si at det kan direkte påvirke det materialet man sitter med.

#### **4.1.1 Intervjuguiden**

Siden vi er en del av et forskningsprosjekt i denne masteroppgaven, har vi ikke utarbeidet en egen intervjuguide. Intervjuguiden er semi-strukturert. Det er laget gitte spørsmål, men gir rom for at informantene kan fortelle om flere aspekter ved masterutdanningen på lærerutdanningen ved UiT -Campus Mellomveien. Intervjuguiden er utviklet av de ansatte i prosjektet RELEMAST. De har forklart at intervjuguiden er utviklet med hensikt i å finne ut av hvordan studentene oppfatter sin kompetanse og relevansen av den, før de går ut i læreryrket. Kort sagt er intervjuguiden bygget på elementer hentet fra rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2010a) og studieplanen (Universitetsstyret 2017a; 2017b). Det er seks temaer i intervjuguiden, hvor hvert tema har sine spørsmål. Første temaet er om studenten. Hvem de er, motivasjon for valg av lærerutdanningen, hvilket trinn de har og lignende. Andre tema handler om skolen og forventninger til lærerens kompetanse. Tredje tema handler om utdanningen gjort på lærerutdanningen ved UiT-Campus Mellomveien. Innenfor dette temaet stilles det spørsmål om alt fra studieteknikk, til fagene de har vært igjennom, betydning av de forskjellige fagene og tilrettelegging ved UiT- Campus Mellomveien. Fjerde tema handler om selve masteroppgaven. Hva de har skrevet om, valg av tema, sammenligning av masteroppgaven og bacheloroppgaven, og fokuset på aksjonslæring og aksjonsforskning. Femte tema handler om jobbutsikter. Om de har søkt jobb, fått jobb, motivasjon for å søke på arbeidssted og mentorordning. Det siste temaet handler om integrert master i lærerutdanning, (IMa-Lu). Se utfyllende intervjuguide i Vedlegg 1.

#### **4.1.2 Utvalg**

Informantene ble plukket ut ved at de meldte seg frivillig til de ansatte ved prosjektet for RELEMAST etter innlevert masteroppgave. I vårt utvalg, Kull 3, består utvalget av begge kjønn, hvor det er fem kvinner og tre menn, i alderen 23-30 år. Tre av åtte informanter har barn. Vi fikk tildelt åtte informanter, men totalt fra Kull 3 er det tolv informanter. De resterende fire informantene fra Kull 3 har prosjektdeltagerne selv intervjuet. Alle informantene har gått femårig masterutdanning ved UiT -Campus Mellomveien, og alle hadde levert sin masteroppgave før vi intervjuet dem. Noen av informantene har studert tidligere, mens for andre var dette første møtet med Universitet og høyere utdanning. Alle informantene er anonymisert og har skrevet under på samtykkeskjema hvor de er informert

om at de vil holdes anonyme og at det er frivillig, så de kan trekke seg når som helst om dette er ønskelig. Se Samtykkeskjema, Vedlegg 2.

#### **4.1.3 Datainnsamling**

Under denne prosessen har vi gjennomført åtte intervjuer. Vi fikk tildelt en liste med frivillige informanter og delte denne i mellom oss. Av naturlige årsaker kunne ikke Katrine intervju den ene informantene fordi det er en kollega av henne, så Sigrid intervjuet denne informantene. Vi valgte å gjøre det på den måten fordi vi ville unngå de fellene man kan gå i når noe blir for nært. Vi ble anbefalt å gjennomføre prøveintervjuer før vi skulle ut å intervju informantene. På grunn av at dette var midt i vår egen eksamensperiode og at en av informantene skulle flytte, løp dessverre tiden i fra oss. Så av den grunn gikk vi løs på intervjuene uten noen øving på forhånd. Dette kan ha hatt en negativ effekt på intervjuene i form av at noen av spørsmålene i intervjuguiden ikke var like forståelige som vi først tenkte da vi fikk intervjuguiden utdelt. Vi hadde også ett møte med prosjektlederne om intervjuguiden og det var noen av spørsmålene da som virket greie, men som vi fant ut i etterkant at var mer diffuse og vanskelige å forklare enn først tenkt. Vi har for eksempel funnet ut i ettertid at spørsmålene om tema 2: *Skolen*, var ett av de temaene som vi hadde størst utfordringer med. Spørsmålet: «Oppfatning av skolens forventninger til lærerens kompetanse (kunnskap, ferdigheter og holdninger)? Hvor har du fått disse forventningene fra?» Her begynner vi med skolens forventninger, og så går man over på hvor har *du* fått disse forventningene fra. Hvem sine forventninger er det egentlig vi leter etter? Hvilken skole? Er det snakk om studiestedet, er det snakk om når studentene var ute i praksis eller er det skolen generelt? Dette er ett eksempel på at vi burde ha gjennomført både ett og to prøveintervjuer før vi startet intervjuprosessen for å ha avdekket disse misoppfatningene av dette spørsmålet. Vi ser også i ettertid at vi burde gjort et bedre forarbeid, i forhold til både begrepsavklaringer og kunnskap om lærerutdanningen. Dette fordi vi ser at det kunne hjulpet oss i intervjusituasjonen. Da med tanke på oppfølgingsspørsmål. På bakgrunn av den kunnskapen vi sitter med nå ser vi nytten av å ha gjort et bedre forarbeid. Det ville hjulpet oss med å ha en klarere visjon for selve masteroppgaven tidligere.

#### **4.1.4 Kategoriene våre**

Siden vi begge gjorde en litterær bacheloroppgave noen år tilbake, er det mye som er nytt for oss ved denne masteroppgaven. En av de tingene er hvordan vi, etter at vi hadde gjennomført intervjuene, skulle finne ut hva vi kunne bruke fra datainnsamlingen. Etter både å ha lest Wadel (2014) og, Kvale og Brinkmann (2015) skjønte vi at vi måtte lage et system som

fungerte for oss, slik at vi kunne finne en sammenheng for vårt material. Vi transkriberte de fire intervjuene som vi hadde intervjuet, hver for oss. Etter at vi hadde transkribert intervjuene, møttes vi for å diskutere funnene i vårt materiale. Vi var begge enige om at samtlige av informantene våre hadde noe negativt å fortelle om den utdanningen de hadde gått. Negativt om den teoretiske undervisning. Ut fra den tanken begynte vi å se på hvorfor de var kritiske. Vi så først på alle de åtte intervjuene hver for oss for å deretter sammenligne det vi fant. Etter at vi hadde laget våre egne notater, og egne tanker på hva neste steg var, møttes vi igjen. Da opplevde vi at vi satt igjen med de samme funnene. Vi vet ikke om andre hadde kommet frem til våre funn, men på bakgrunn av at vi satt hver for oss, uten å snakke med hverandre, og kom frem til samme temaene, kan det argumenteres for reliabiliteten for våre kategorier. Vi satt oss sammen for å dele våre funn, og for så å lage en større oversikt, og en mer detaljert oversikt over hver enkelt informant. I oversikten deler vi inn hver informant med en stor L og ett tall. Dette systemet er det vi fortsetter med i «presenteringen av empirien vår», kapittel 5. L står for lærerstudent og tallet er mellom 1 til 8, dette representerer de åtte informantene vi hadde. Første oversiktsark gikk mer i dybden på det biografiske med informantene. Her skrev vi inn hvilke klassetrinn de tok, hvordan fag de hadde, hvorfor de valgte denne utdanningen, motivasjonen for hovedfaget deres og hvilke kjønn informantene hadde. Dette var for å få en bakgrunnsinformasjon på informantene som gjorde det lettere å huske hver informant når vi kom lengre inn i oppgaven, og skulle begynne å drøfte. Andre oversiktsark gikk mer ut på å finne sammenheng i alt materialet vårt, slik at vi kunne lage kategorier ut fra de sammenhengene som vi fant. Siden vi opplevde våre informanter som en gruppe som hadde mye å dele om selve utdanningsløpet deres, var det der vårt fokus ble, selve utdanningen de har gått.

## **4.2 Ethiske retningslinjer**

I all forskning man skal foreta seg er det viktig å gjøre seg kjent med de etiske retningslinjene som ligger til grunn. Spesielt i forskning av kvalitativ karakter, hvor det ofte er direkte kontakt mellom forsker og informant. Siden vi er med i dette prosjektet er vi underlagt prosjektdeltagernes godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata. Se Vedlegg 3, NSD godkjenningen. Derfor har vi ikke søkt selv. Hvis vi ikke hadde vært innlemmet i ett eksisterende prosjekt, måtte vi ha meldt inn prosjektet vårt til NSD for evaluering om personvernet er opprettholdt. Grunnen til dette er at vi sitter på datamateriell i form av

intervju og lydfiler, som gjør at det er mulig å identifisere intervjuobjektene. I selve oppgaven vår er disse opplysningene anonymisert.

Når man er med i eller starter et kvalitativt forskningsprosjekt vil man på en eller annen måte jobbe med mennesker. Ett kvalitativt forskningsprosjekt handler ofte om forståelsen av hvorfor noe er slik, eller hva gjør at noe er sånn. Denne type forståelse får man ikke hvis man har en kvantitativ studie. Alle mennesker har sin historie og sitt følelsesspekter, og det er ikke alltid hensiktsmessig for intervjuobjektet å bli gransket om sine innerste tanker, følelser og historier. Dette er noe vi som forskere må ta hensyn til. Vi bør også ta utgangspunkt i om informasjonen vi tilegner oss i intervjuene er hensiktsmessige i våre forskningsresultater. I en intervjusituasjon kan man oppleve at det kommer frem sensitive opplysninger av annen karakter enn navn, kjønn og bosted, som gjør det spesielt viktig å vise etiske hensyn. Derfor er det viktig å få samtykke av informantene og være konsekvent på at forskningen er anonymisert i publisert form, og at opplysninger ikke blir lagret lenger enn ett visst tidspunkt. I vår oppgave vil informasjonen kun være lagret i et år. I tillegg er det viktig å få frem at det alltid er frivillig å delta, og at informantene når som helst kan trekke sin deltagelse, og dermed få sine opplysninger slettet, i løpet av hele prosessen. Det er også viktig å lagre opptak og transkripsjoner trygt, og slette dette når det ikke lenger er bruk for det. Kvale og Brinkmann (2015) anbefaler i sin tekst at hvis man skal sende en kopi av en transkripsjon til en informant, at man: «(...) gjengir uttalelsene på en mer sammenhengende måte (...)» (Kvale og Brinkmann 2015: 213). I vår oppgave har vi valgt av etiske hensyn og ikke gjengi sitater ordrett for å minst mulig kunne gjenkjenne informantene. Vi kaller informantene L for lærerstudenten, og ett tall men dette har ingen sammenheng med når intervjuet ble utført. Der vi skriver hun eller han, har ingenting med kjønn på informanten å gjøre, dette er kun for å få en bedre flyt i teksten. Alle våre informanter har skrevet under på ett samtykkeskjema og der står det at alle intervjuene er anonyme, og derfor må vi holde oss til dette.

### **4.3 Validitet**

Validitet knyttes opp mot forskningens gyldighet og i hvor stor grad resultatene er gyldige for den gruppen man har undersøkt eller det fenomenet man forsker på. Validiteten sier noe om forskningen gir svar på det som var meningen å undersøke. «Validering er basert på en usikkerhetslogikk og en kvalitativ probabilitetslogikk, hvor det alltid er mulig å argumentere for eller imot en fortolkning, å utfordre en fortolkning og mekle mellom disse» (Kvale og

Brinkmann 2015:283). I forskning er det vanlig å skille mellom en indre og en ytre validitet. Den indre validiteten måler i hvor stor grad de resultatene man finner er gyldige for utvalget og fenomenet det forskes på. Den ytre validiteten ser på i hvilket omfang vi kan overføre resultatene i vårt utvalg og våre funn i andre utvalg og fenomener. Kvale og Brinkmann (2015) argumenterer for at validering bør gjelde hele forskningsprosessen, og ikke kun omfatte intervjuprosessen.

## **4.4 Reliabilitet**

Vi må se på både reliabiliteten i selve oppgaven, hvordan oppgaven har utformet seg, men også i forhold til transkriberingen i våre transkripsjoner. Hvordan er reliabiliteten der? Reliabilitet i det generelle handler om det er en undersøkelse er pålitelig. Vil en annen forsker på et annet tidspunkt komme frem til det samme resultatet som oss, ved å bruke samme metode som oss? Vi kommer til i kapittel 6.1 å drøfte reliabiliteten vår. Dette fordi vi opplevde at våre informanter, og prosjektdeltagernes informanter ga ulik empiri.

### **4.4.1 Reliabilitet i intervju- og transkripsjonssammenheng**

I denne oppgaven har vi hatt åtte informanter delt på oss to, men hatt samme utgangspunkt fra samme intervjuguide. Det er vanskelig å forutse om den ene hadde fått andre svar hadde vi byttet om på informantene våre. Det er flere måter som kan ha gitt utslag på hvordan informantene responderte til oss intervjuere, og her er noen eksempler: Måten man stiller spørsmålene på, hvordan kjemi vi får med informantene og hvordan vi har forberedt oss til selve intervjudagen. En annen ting som kan gi utslag er under selve transkriberingen. Vi to har ikke snakket oss i mellom, om hvordan vi skulle transkribere. Vi forholdt oss til hva prosjektdeltagerne sa. De ønsket ikke alle smålyder som: «hmm» og «ah». Egentlig ønsket de heller ikke at vi skulle registrere vanlige pauser, men heller skrive ned de pausene som vi følte var ekstra lange. Vi ser at vi, Sigrid og Katrine har litt forskjellig stil, i intervjusituasjonen, oppsettet på transkriberingen, og skrivestil. Det er forskjellig varighet på alle de åtte intervjuene våre. Vi to hadde også forskjellige måter å intervju på, ta for eksempel tematikken om oppfølgingsspørsmål i løpet av intervjuene. Vi stiller begge oppfølgingsspørsmål, men vi fokuserer ulikt på hva vi tenker er viktig. Siden vi ikke gjorde alle intervjuene sammen, og satt hver for oss når vi skulle transkribere, kan det hende at vi ødela litt for oss selv med tanke på reliabiliteten på transkriberingen. Det hadde kanskje vært

et poeng og transkribert den andre sine intervjuer, slik at det ikke ble så mye mitt og ditt, men heller noe som ble mer likestilt mellom oss.

Vi burde også ha diskutert oss i mellom om hvordan vi skulle gjennomføre transkriberingen, slik at resultatet og oppsettet ble mest mulig likt. Som Kvale og Brinkmann (2015) poengterer, der Katrine ville satt ett punktum, hadde kanskje Sigrid satt ett komma. Dette kan gjøre at tolkningen av resultatene blir forskjellig. Vi vil likevel påpeke at vi fant store likhetstrekk i alle de åtte intervjuene.

#### **4.5 Generalisering**

Vanligvis brukes begrepet generalisering og generaliserbarhet når vi snakker om kvantitativ forskning. Dette fordi den kvantitative forskningen er interessert i å se på om funnene kan være gyldig for en populasjon. Kvalitativ metode innebærer å forholde seg til mennesker. Dette er mennesker med egne tanker og meninger om ulike fenomener. Kvale og Brinkmann (2015) stiller spørsmål ved hvorfor generalisere i kvalitativ metode. Det er vanskelig å skulle generalisere ut i fra et samfunnsvitenskapelig perspektiv, siden man undersøker mennesker. Kvale og Brinkmann (2015) skriver om tre generaliseringsformer. En naturalistisk, en statistisk, og en analytisk generalisering. Ut i fra de tre, blir den naturalistiske generalisering mest naturlig for oss. Dette på grunn av at vår undersøkelse er basert på personlige erfaringer. «Den hviler på stilltiende kunnskaper om hvordan ting er, og gir forventninger heller enn formelle forutsigelser» (Kvale og Brinkmann 2015:290)

Våre informanter har blitt plukket ut på bakgrunn av deres studieretning grunnskolelærerutdanningen ved UiT – Campus Mellomveien.

#### **4.6 Hermeneutikk**

Hermeneutikk betyr fortolkningslære. Før 1800-tallet var hermeneutikken mest opptatt av tolkning av tekster innenfor juss og teologi. Etter 1800-tallet og frem til i dag har hermeneutikken utviklet seg til og også omfatte historisme og forståelse (Gilje og Grimen 1993a). En av de mest kjente teoretikerne innenfor nyere hermeneutikk er Hans Georg Gadamer (Gilje og Grimen 1993b). Gadamer var elev av Martin Heidegger som grunnla begrepet *forforståelse*. Forforståelse inngår i at vi er historiske vesener. Vi lever i en bestemt historisk horisont, og vi kan ikke forlate denne historiske horisonten. Det vi kan gjøre, er å

reflektere over denne horisonten fra innsiden og derigjennom forandre den. Vår forforståelse er alle de erfaringer vi bringer med oss inn i en fortolkningsprosess.

Gadamer (1997) utviklet begrepet til Heidegger og la til begrepet *fordommer*. Fordommer kan ha en negativ og positiv funksjon. De kan hemme men også fremme ulike funksjoner i tolkning. For eksempel kan språklige mulighetsbetingelser hjelpe oss å erfare, men det kan også begrense hva vi kan erfare i en situasjon. Eksempler på hva som kan være gjeldende for ens forforståelse: *Språk og begreper, Trosoppfatninger og Individuelle personlige erfaringer*. Å mestre et språk er å mestre en rekke forskjelligartede begreper (Gilje og Grimen 1993b:148).

For å kunne si at man har en hermeneutisk tilnærming, må man se alle delene i lys av hverandre. Vi må se på en del, de andre delene og helheten som ett. Det er viktig at man ser situasjonen, hvem man snakker med, hva man skal tolke gitt inn i den helheten det skal sees ut i fra. Dette kalles også en *forståelsessirkel*. Hvis du skal tolke ett intervju, må du se delene av intervjuet i lys av helheten, se for eksempel hvilket tidsrom intervjuet er en del av, intervjueren og sted. I forhold til vår forskning ønsker vi å finne ett meningsinnhold som kan hjelpe oss med å forstå det materialet vi har fått og i de beste tilfellene også kunne produsere ny kunnskap om det feltet vi forsker på. «En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer» (Thagaard 2011:39).

Når vi går inn i en intervjuerrolle som en del av ett prosjekt har vi med oss erfaringer fra skolen, erfaringer som studenter, erfaringer fra det norske samfunnet, kultur, normer og regler. Det vi ikke hadde med oss inn i denne intervjuprosessen var grunnleggende forståelse av lærerutdanningen ved Universitetet i Tromsø - Campus Mellomveien. Vi hadde ikke erfaring med selve lærerutdanningen, vi hadde ikke begrepsdybde på samme måte som prosjektdeltagerne, og vi manglet erfaring i det å intervju. Noe av det vi erfarte fra disse intervjuene vil ikke våre prosjektdeltagere erfare, og noe av det de erfarer vil ikke vi erfare. Vi har hatt et annerledes utgangspunkt når vi har gått inn i intervjusituasjonen, og ut i fra Gadamer (1997) kan vi si at vi har en annen forforståelse og fordommer enn hva de ansatte ved prosjektet har.

Charles Taylor (1980) snakker om at mennesker er selvfortolkende dyr, og dette handler om at vi som mennesker er hva vi oppfatter oss selv og være. Min identitet bygger på de oppfatningene jeg har om meg selv. Jeg har allerede tolket den jeg er, og vil fortsette å tolke den jeg er, i lys av den konteksten jeg er i og de erfaringer jeg gjør meg. Ett menneskets identitet kan forandres hvis de tilegner seg ny kunnskap og nye erfaringer, så dette er i stadig forandring.

I følge Gilje og Grimen (2002) finnes det to kriterier man bør forholde seg til i debatter om en fortolkning er god eller dårlig. Det er det *holistiske kriteriet*, hvor tolkningen av delene og helheten må samsvare. Hvis de ikke gjør dette og leseren ikke forstår delene og helheten i ett, kan dette være ett tegn på en dårlig tolkning. Det andre kriteriet er *aktør kriteriet*. Alle har en hensikt med sine handlinger, tekster og tolkninger: «Alle handlinger blir utført av noen med en hensikt. Å forstå hensikten, er avgjørende forstå handlingen» (Gilje og Grimen 2002:56).

## **4.7 Våre tanker om det å intervju, og erfaringene gjort rundt det**

### **4.7.1 Katrine sine tanker om det å intervju, og erfaringen av dette**

To av intervjuene ble holdt på UiT Breivika, mens to intervjuer ble holdt på UiT - Campus Mellomveien. Jeg planla god tid både før, under og etter intervjuene, jeg hadde kjøpt inn vann til informantene, og satte en stol på hver ende av bordet slik at vi satt å så på hverandre under intervjuene. Jeg startet med å presentere meg selv, fortelle om prosjektet og hvorfor jeg var med. Dette gjorde jeg for få en relasjon mellom meg og informanten. Jeg fortsatte intervjuet med å minne informantene på at dette er frivillig å delta på og at de når som helst kan trekke seg. Alle intervjuene ble holdt innenfor ett tidsperspektiv på en måned. Jeg brukte en diktafon på intervjuene, noe som kunne vært risikabelt hvis opptaket ble dårlig men jeg sjekket opptaket rett etter intervjuet slik at jeg var sikker på at hele intervjuet var tatt opp og at lyden var grei.

Da vi ble fortalt at det var ønskelig at vi skulle intervju fire stykk hver, ble jeg både spent og nervøs. Nervøs fordi dette var noe ukjent, og jeg var redd det skulle være ukomfortabelt å være intervjuer, men også fordi jeg var redd for at intervjuene ikke skulle bli bra nok. Jeg husker også at jeg tenkte at jeg måtte være forsiktig når jeg skulle intervju sånn at jeg ikke la ord i munnen på informantene, eller påvirket dem. Jeg synes også det var interessant og



spennende å få være med intervjudelen, fordi vi fikk høre om studentenes erfaringer om det å være student, følelser til å gå ut i jobb, tanker rundt Universitetet som institusjon. Det å intervjuer er en erfaring mange ikke får oppleve, så det var veldig interessant å høre på de informantene vi intervjuet. Vi snakket en del i forkant av intervjuene om hva vi tenkte om det å intervjuer og diskuterte rundt det faglige vi lærte 1 året på masteren i PED-3051 Kvalitativ analyse. Her lærte vi en del om det å være kjent og ukjent i en kultur, om roller man har under intervjuene, hvor man intervjuer kan påvirke informanten og det å påvirke informanten, om intervjustedets påvirkning og intervjuerens betydning. Dette var ting vi begge hadde med oss inn i intervjuene.

To av intervjuene utførte jeg på UiT -Campus Breivika. Dette kunne vært problematisk fordi informantene har tilhørighet til lærerutdanningen ved UiT -Campus Mellomveien. Dette kunne medføre at de kunne føle seg utilpass på ett nytt, og ukjent sted. Jeg snakket med informantene mine på forhånd om at jeg kunne bytte sted hvis de ikke ønsket å være i Breivika, men begge to var kjent med Breivika og samtykket til at det var greit å ha intervjuene der. De to siste hadde jeg på Mellomveien. Jeg brukte god tid både før, under og etter intervjuene. Jeg booket rom, sjekket lydopptakeren og gikk igjennom intervjuguiden før jeg begynte. Det første intervjuet følte jeg gikk bra, selv om jeg var nervøs i starten for at man ikke skulle finne tonen med informantene. Vi hadde snakket en del i forkant om at det både var positivt og negativt at vi ikke gikk lærerutdanningen selv, men at vi var studenter og jevngamle kunne åpne for ett mer åpent intervju. Når jeg intervjuet kjente jeg litt på dette som Geertz skriver om, om erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper. Det er noen begreper jeg kanskje skulle ha satt meg mer inn i før vi begynte å intervjuer, som for eksempel begrepet integrert lærerutdanning, (IMa-Lu.) To av intervjuene var jeg veldig fornøyd med. Jeg følte jeg hadde fått masse informasjon, og informantene svarte godt og forklarende. I de to andre intervjuene hadde jeg en følelse av at det ene gikk veldig bra og det andre ikke gikk så bra. Jeg følte at jeg ikke fikk helt kontakt, kjemi, med den ene informanten og dette prøvde jeg å skyve unna så godt jeg kunne under selve intervjuet. Jeg husker jeg tenkte at dette intervjuet gikk skikkelig dårlig når vi var ferdige. Jeg var også redd for at lyden på dette intervjuet kom til å være dårlig fordi informanten fiklet med en kork igjennom hele intervjuet.

Selve transkribering gikk bra. Det var god lyd på diktafonen og alle informantene snakket høyt og tydelig. I det intervjuet jeg skrev om i avsnittet over, ble ikke lydopptaket påvirket av støy. Det tok mye lengre tid enn jeg hadde forespeilet, og jeg var veldig sliten etter hvert

intervju. De to lengste intervjuene brukte jeg om lag ti timer på å transkribere, med pauser. De to korteste intervjuene jeg hadde brukte jeg rundt 6-7 timer på. Det viste seg at det intervjuet jeg trodde kom til å være dårlig faktisk var helt greit. Erfaringene av dette har vært utelukkende positive. Jeg har blitt kjent med gangen i ett intervju, jeg har reflektert mye over hva jeg ville gjort annerledes i en ny intervjusituasjon og hvordan jeg kunne stilt flere oppfølgingsspørsmål. Jeg ville for det første hatt ett prøveintervju eller to, for å luke ut eventuelle begreper som ikke var tydelige nok som igjen gjør at man blir tryggere på intervjusituasjonen. Jeg burde også spurt mer om de kunne utdype og begrunne mer.

#### **4.7.2 Sigrid sine tanker om det å intervju, og de erfaringene av dette**

Det var første gang jeg gjennomførte intervjuet. Under bacheloroppgaven gjorde jeg en litterær studie. Derfor har denne prosessen hatt sin bratte læringskurve. Det første intervjuet jeg gjennomførte var nok det som fikk størst læringskurve for meg. Etter at jeg hadde gjennomført første intervju, fikk jeg noen klare formeninge om hva jeg trengte å endre på, eller bli tryggere på til neste intervju. Jeg hadde ingen prøveintervju med Katrine på forhånd, derfor ble det første intervjuet, mitt første prøveintervju. Jeg erfarte at det ble en mer flyt jo flere jeg hadde intervjuet. Jeg ble mer trygg på spørsmålene som resulterte i at jeg fikk en mer flyt i samtalen. På den andre siden erfarte jeg, at jeg ikke hadde gått igjennom spørsmålene godt nok på forhånd. Det var spesielt et spørsmål jeg nesten gruet meg til for å spørre, det var første spørsmål under Tema 2:; *Skolen*: «Oppfatning av skolens forventninger til lærerens kompetanse (kunnskap, ferdigheter og holdninger)? Hvor har du fått disse forventningene fra». Jeg skjønnte ikke hvilken vinkling prosjektlederne var ute etter. Ved at jeg ble usikker på det spørsmålet, var jeg redd for at informantene også kom til å bli usikre. Det opplevde jeg som litt ubehagelig å kjenne på. Jeg spurte ikke etter jeg hadde gjennomført det første intervjuet, hva forskerne egentlig mente med spørsmålet. På grunn av at jeg ikke forhørte meg om spørsmålet, bestemte jeg meg for at de resterende tre informantene skulle få samme vinkling som første informant.

Da alle intervjuene var gjennomført kom jeg til en annen del som var helt nytt for meg, å transkribere. Jeg tenkte på forhånd at ting jeg var usikker på under selve intervjuet, kom til å skinne igjennom transkriberingen. Da spesielt det spørsmålet jeg var usikker på. Jeg merket på første transkribering, som var med min første informant, at spesielt det ene spørsmålet var litt preget av usikkerhet. Under de andre transkriberingene var det ikke slik. Det kan ha en

sammenheng med at jeg på forhånd av de neste intervjuene bestemte meg for hvilke vinkling jeg ønsket å bruke.

Jeg gjennomførte alle mine fire intervju på samme sted, UiT –Campus Mellomveien, hvor lærerstudentene holder til. Jeg fikk problemer med å booke rom på Mellomveien, derfor fikk jeg en av forskerne på dette prosjektet til å booke det for meg, begge gangene. Selve rommet var lite og egentlig et møterom eller mer et pauserom for lærerne på Mellomveien. Jeg gjennomførte to intervju per gang. Jeg planla god tid både før, under og etter hvert intervju slik at ingen av informantene mine skulle oppleve at det ble knapt med tid, og at de ikke skulle føle seg stresset. Derfor ente jeg opp med å måtte vente opptil nitti minutter før nestemann skulle komme. Da brukte jeg tiden på å skrive ned noen tanker om hvordan intervjuet jeg nettopp hadde gjennomført, hadde vært. Jeg skrev også ned hvilke tanker jeg satt igjen med. Jeg fikk låne en diktafon fra UiT fra fakultetet vårt i Breivika. Jeg brukte den under alle mine fire intervjuer. Jeg lastet også ned en app på mobilen min, som jeg brukte som back-up ressurs. Mobilen satt jeg en annen plass i rommet hvor vi satt. Diktafonen satt jeg på bordet mellom meg og informanten.

Vi fikk beskjed fra prosjektdeltagerne om å sende samtykkeskjema og intervjuguide før intervjuene skulle gjennomføres. Jeg tok også med samtykkeskjema til selve intervjudagen med tanke på at noen kanskje kom til å glemme å ta med seg arket. Jeg gjorde meg noen tanker om hvordan intervjuene kunne bli påvirket av at studentene visste spørsmålene på forhånd. En ting jeg tenkte kunne være positivt med det, var at de kunne stille mer forberedt til intervjuet. Da med tanke på at de fikk mulighet til å tenke gjennom de fem årene på studiet. De fikk reflektert over hvordan de har opplevd studiet, og hva de tenker rundt de forskjellige temaene som intervjuguiden er innom. Nå var intervjuguiden semi-strukturert siden vi begge gikk utenfor spørsmålene, og stilte våre egne oppfølgingsspørsmål. En observasjon jeg gjorde meg, som ikke nødvendigvis er sann, er at de informantene som hadde lest intervjuguiden på forhånd var de informantene som var mest informativ. Andre tanker som slår meg angående informantene, er deres livssituasjon: Hvor gamle de er, livssyn, kjønn, har de barn, gift, geografi, bygd eller by. Dette kan gjøre at man som informant kanskje viser større tegn til refleksjon enn andre, eller at en informant rett og slett har andre synspunkter enn andre. Hvilket miljø man er vokst opp i, har også mye å si for hvordan man ser på ulike situasjoner.

## 4.8 Metodeteori

Grunnen til at vi tar med dette kapitlet er for å drøfte metodeteori opp mot metodevalgene våre, og hvordan det var å forske på noe som er kjent, men samtidig ukjent. Vi skal se på ulike begreper og valg som ble tatt på bakgrunn av den metoden vi bygger vår masteroppgave på, en kvalitativ metode.

### 4.8.1 Innenfra og Utenifra

Hvordan skal man som forsker bli kjent i en fremmed kultur og motsatt, hvordan skal man som forsker bli fremmed i en kjent kultur? Det er noe av det Nergård (2002) snakker om i sin artikkel om kulturforskning. Hvorfor noen opptrer som de gjør eller hva de mener når de forteller om noe, kommer fra de erfaringer og opplevelser man har gjort seg gjennom livet. Det å møte en gruppe mennesker, et miljø i en kontekst, er kanskje lettere sagt enn gjort. Vi som skal jobbe som forskere må være klar over den konteksten vi blir satt i, hva er det vi forsker på, hva ser vi egentlig, er vi klar over hva vi ser? Bare når vi forstår akkurat den sammenheng et bestemt fenomen tilhører, forstår vi nøyaktig hva slags fenomen det er (Nergård 2002:133). Som forsker, forsker man ofte på ukjente territorier. I den kontekst kan man som forsker risikere å bli blind på grunn av egne erfaringer og egne meninger. Dette fordi vi har med oss kulturelle forutsetninger fra våre liv, som kan være med på å farge hvordan vi ser en situasjon, eller en kontekst. Det er viktig å være klar over dette når man skal forske, for dette kan påvirke vår måte å forske på og fortolkningen vi gjør i etterkant. Når man er i en forskingsprosess, er det to verdener som møtes: Vår verden, og den vi skal intervju eller forske på sin verden. Vår verden og kulturelle forutsetninger trenger ikke å stemme overens med den verden og de kulturelle forutsetningene som intervjuobjektet har om sin verden. I RELEMAST prosjektet ønsket prosjektdeltagerne å få inn noen utenifra, som kunne se prosjektet i et annet lys og som ikke hadde samme tilhørigheten til lærerutdanningen.

### 4.8.2 De tre blikk

Den nord-norske filosofen Jakob Meløe (1979) opererer med tre ulike blikk som forskere bruker når man holder på med kultur forskning, 1) «*det døde blikk*» 2) «*Det ukyndige blikk*» og 3) «*Det kyndige blikk*». Det oppnåelige blikket for en forsker må være å komme inn i et nytt og ukjent samfunn med det som Meløe beskriver som det ukyndige blikket. Det ukyndige blikk er det blikk man som forsker har når man kommer inn til et ukjent samfunn, men med et åpent sinn. Her forsøker forskeren som kommer utenifra lokalsamfunnet å legge sine tanker

og eventuelle fordommer bort. For deretter å forsøke så godt det lar seg gjøre, å bli kjent med samfunnet så tilnærmet nært som et lokalt medlem av samfunnet er. Det ukyndige blick er det blick som man som forsker hele tiden forsøker på best mulig måte å oppnå. Dette fordi man hele tiden skal være åpen for det man ser, ikke ta noe for gitt, stille spørsmål og være nysgjerrig. Det døde blick for Meløe er motsetningen til det ukyndige blick. Begge blick er at forskeren er utenifra og ser inn. Der det ukyndige blick stiller åpen og nysgjerrig, er det døde blick mer lukket for åpenheten. Det vil si at man er ikke åpen som forsker for at man kan se noe annet enn øyet først ser. Man kommer inn med sine tanker og fordommer om det man skal forske på, og forskningens utfall preges av dette. «(...) Kulturforskningens vedvarende utfordring er å håndtere møtet med det fremmede med annerkjennelse og respekt» (Nergård 2002:136). Man ser ikke bak sine egne gardiner, man blir blendet av sin egen oppfatning av verden. Man er uvitende for sin manglende kunnskap. Det siste blick, det kyndige blick, er for Meløe (1979) det blick man har som forsker hvis man skal forske på noe man kjenner godt til, en person som er innenfra. En som er innenfra kjenner lokalsamfunnet veldig godt. Man kjenner reglene og normene. Dette kan både være positivt og negativt. Da henviser vi til artikkelen fra Paulgaard fra 1997 om da hun skrev om det å forske på nærmiljøet sitt. Hun så på det å forske på noe som ligger en nært og hvilken problematikk som kan dukke opp. Denne artikkelen ser vi på lengre ned i kapittelet.

I vår masteroppgave har vi ikke gjort et feltarbeid hvor vi studerer et miljø eller et samfunn men vi intervjuet lærerstudenter. Vi har kommet inn i deres hverdag på universitetet og i deres studentsamfunn på Mellomveien. Ved første øyekast tenker man at vi som forskere og intervjuobjektene er ganske like: Vi er cirka like gamle, alle kommer fra Norge, vi er alle studenter og er på tur til å avslutte en grad etter mange år ved skolebenken. Vi som forskere er klar over hva begrepet lærer betyr for oss, for dette begrepet har vi vært kjent med siden vi selv har vært på skolebenken.. Siden vi kommer fra pedagogikken, er læreryrket det som ligger nærmest vårt felt. Det er den profesjonen vi har mest likhet med i forhold til andre profesjonsstudier på UiT. Læreryrket er det yrke vi også har mest og best kunnskap om. Dette på grunn av at vi selv har gått på grunnskolen, vi har selv vært elever i den norske skole og fått oppleve det norske skolesystemet på kroppen. Men ved et nærmere blick er det noe som skiller oss mer ut: Selv om pedagogikken og lærerstudiet har noen likhetstrekk, så studerer vi tross alt ulike ting. Vi har ikke erfaring med hverandres utdanningsløp, og med tanke på at deres utdanning er relativt ny. Vi ser i ettertid at vi har tenkt at vi kunne mye om temaet, men det vi har kunnskap om, er læreren i skolen. Vi kunne ingenting om selve lærerutdanningen.

Vi som forskere må sette oss inn i deres utdanning og utdanningsløp for å se hva de har vært igjennom slik at man kan forstå hva de snakker om, men også for å forstå hvilke spørsmål som kan være riktige å stille for å få mest mulig informasjon i våre intervjuer. Dette var jo det vi skulle bygge vår oppgave videre på.

Andre punkter som skiller oss er at våre to studiesteder holder til på ulike områder på Tromsøya. Lærerstudentene er stasjonert ved Mellomveien, mens vi på pedagogikken er plassert ved studiestedet Breivika. Man tenker kanskje at ikke det skal ha noe å si, men informantene våre fortalte at de følte seg litt glemt ved å være plassert så langt unna de andre studentene og studiene.. Igjen kan dette ha gjort at de er en mer sammen-spleiset gjeng med studenter enn hva studentene på Breivika er. Dette er noe man ikke skjønner før man begynner å prate sammen. Annet som kan skille oss fra våre informanter, er hvor man er i livet. Der noen hadde gått rett fra videregående til høyere utdanning, hadde andre jobbet eller studert andre emner. Noen har også stiftet familie. Dette er ting som bygger opp under våre erfaringer og meninger. Man skal heller ikke forsøke å se etter en mening som ikke er der. Clifford Geertz (2007) mener at man som forsker alt for lett pynter på avhandlinger for å oppnå noe nytt. På vårt nivå er det ikke forventet å finne opp kruttet, men man er oppfordret til å tilføre noe nytt til feltet. Det presset kan gjøre at man forsøker å lete etter noe som faktisk ikke er der og kan ende opp med å gi fenomener større betydning enn hva det har. (Geertz 2007).

#### **4.8.3 Erfaringsfjerne- og erfaringsnære begreper**

Clifford Geertz (2007) har blant annet to begreper som han bruker når han snakker om kvalitativ forskning, *erfaringsfjerne-* og *erfaringsnære* begreper. Med det mener han at man som forsker må være klar over hvilke ord og begreper som blir brukt, både av forskeren selv men også fra informantens sin side. De begreper og ord som står nært informantens selv, det er ord og uttrykk som han eller hun er vant med fra sin kultur og sin verden. Dette er det Geertz kaller for erfaringsnære begreper. Det er viktig at forskeren, når man kommer tilbake til sitt miljø, ikke glemmer informantens sine begreper. Gjør forskeren det for avansert eller akademisk for informantens, vil man kunne risikere at informantens ikke klarer å relatere seg til den verden som forskeren legger frem. Forskeren har da brukt erfaringsfjerne begreper for å beskrive informantens verden. Ved å bruke forskeren sin fagbakgrunn og sitt akademiske språk, kan det bli for fjernt for informantens. Informantens kjenner seg ikke igjen i den verden som forskeren legger frem. Ved å sette sitt akademiske preg på fenomenet, vil

sannsynligheten være større for at andre i samme felt forhåpentligvis vil finne de samme resultatene. Derfor blir det viktig å finne en balanse mellom det å bruke erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper.

Siden vi og informantene våre kommer fra nære akademiske områder, har vi i teorien mye felles begrepsforståelse. Hvis informantene brukte ordet *mestring*, tolket vi det også til ordet *mestring*. For oss ble det erfaringsnære begreper for begge parter. For andre hadde *mestring* kanskje vært et erfaringsfjernt begrep, de ville heller bare ha sagt at *noen var flink til noe*. Der studentene brukte ord som *kompetanse*, *forventning* og *måloppnåelse* er det alle ord vi i pedagogikkmiljøet er godt kjent med. Intervjuguiden er skrevet fra et lærerperspektiv, slik at utformingen og spørsmålene er preget av deres fagspråk. Det gjorde at begrepene av og til ble erfaringsfjerne for oss, som kom utenifra. IMA-LU, integrert master i lærerutdanning og aksjonsforskning og aksjonslæring er tre av de begrepene vi ser som mest begrepsfjernt for oss. I den sammenheng forholdt vi oss til erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper.

#### **4.8.4 Ulike adganger man kan få som forsker**

Wadel (2014) skriver at informanter kan gi deg som forsker ulike adganger og han skiller mellom reell -og formell adgang. Den formelle adgangen er for eksempel det formelle med å i det hele tatt få lov å intervju lærerstudentene. Vi fikk en veldig formell adgang, fikk klare rammer og betingelser da vi skulle bli med i prosjektet. Vi fikk beskjed om hvilke informanter vi skulle intervju og at vi skulle transkribere intervjuene våre etterpå. Men vi fikk samtidig også beskjed om at vi fikk frie tøyler i forhold til hva vi ønsket å skrive om i selve masteroppgaven, så lenge det handlet om prosjektet. Den reelle adgangen handler om man får adgang til de skal intervju og om ønsker de å gi oss innpass. Føler de seg trygge med oss for eksempel. Siden det var helt frivillig å delta på intervjuene, var alle informantene villige til å dele sine tanker og erfaringer om studiet. Derfor følte man at man fikk en reell adgang. En annen årsak, som vi har vært inne på, er at vi er jevnaldrende med informantene, det i seg selv kan gi en annen type innpass. Det at vi kommer utenfra, gjør at vi muligens stiller andre oppfølgingsspørsmål en de ansatte i prosjektet. Men samtidig, det at vi er ukjent gjør at vi ikke kjenner systemet deres. Vi kjenner ikke til deres erfaringer, og at av denne grunnen og i tillegg uerfaren som intervjuer, mangler vi de oppfølgingsspørsmålene som de mer erfarne intervjuerne stilte. Eksempler på oppfølgingsspørsmål som kunne vært mer brukt er: «kan du utdype dette?» og «hva mener du med det?».

#### 4.8.5 Kulturblindhet

Gry Paulgaard (1997) forteller om noen av de utfordringene, men også fordeler som kan oppstå når man skal gjøre et feltarbeid i et felt man har god kunnskap om fra før. Paulgaard dro til sin hjemby i Finnmark for å studere ungdommer. Paulgaard tenkte at hun var på et kjent felt, det var hjembyen hennes og hun hadde selv vært ungdom i byen. Etter at hun kom til feltet, ble hun overrasket over ting som for henne hadde vært en selvfølge på hennes tid, som ikke var en selvfølge lenger. Samfunnet hadde endret seg fra da hun selv bodde der. Når man som forsker er kjent på feltet, er det lett å gå i fellen om å overse ting som er vanlig for denne type kultur. Man kan risikere å bli *kulturblind* for sin egen kultur. Kommer man utenifra kan man ha lettere for å se disse tingene, stille spørsmål til ting som for en som er innenfra tenker at det er selvsagt og underforstått, men som blir innenfra personens felle. Paulgaard (1997) skriver videre at på den andre siden kan forskerens forutforståelse være en forutsetning for innsikt. Hun som forsker får lettere tilgang til sine informanter fordi hun selv er fra byen, snakker samme språk og kjenner til normene. Er man utenifra kan man risikere å mistolke informanten ut fra de forutsetningene man kommer inn med som person, og derfor deg som forsker. Man kan risikere at man som forsker i det ubevisste søker etter ting som egentlig ikke finnes, men fordi forskeren har de forutsetningene som man kommer inn med, vil det kunne fargelegge feltarbeidet og resultatet av feltarbeidet. I vår masteroppgave så vi begge tidlige tegn på aspekter som lærerstudentene ikke var så fornøyd med og dette gjorde at vi ønsket å fortsette i den retningen. Det at de ansatte i prosjektet kommer innenfra gjør at de kan drive med et longitudinelt studium. Det gjør også, slik som Paulgaard (1997) skriver, at de lettere kan få tilgang sine informanter.

For å oppsummere kort vil forskeren som er kjent i eget samfunn streve med å komme *ut* av sin egen hjemmeblindhet, mens forskeren som er ukjent vil streve med å komme *inn* i den fremmede kulturen (Paulgaard 1997). Med disse eksemplene som vi har tatt opp, viser det at man som forsker skal være oppmerksom på mange ulike hinder som kan dukke opp i løpet av ett forskningsprosjekt.



## 5 Presentering av empirien vår

Med utgangspunkt i en ferdiglaget intervjuguide (se vedlegg 1), hadde vi i en lang periode hvor vi så vanskeligheter med å se hva vi skulle bruke av det materialet vi fikk etter intervjuene vi gjorde på Kull 3 i RELEMAST prosjektet. Vi hadde vanskeligheter med å visualisere hvor vi skulle legge fokuset vårt. Etter flere veiledningsmøter, og samtaler mellom oss to, Sigrid og Katrine, gikk vi alltid tilbake til hva som først slo oss etter å ha lest transkripsjonene: Informantene våre hadde et større fokus på selve innholdet av utdanningen, hvordan den hadde vært, hva de savnet og hva de følte seg trygge på. Dette resulterte i problemstillingen vår: «Hvordan oppfatter lærerstudenten sin egen utdanning før møtet med læreryrket?».

Intervjuguiden er delt inn i seks hovedtemaer (se vedlegg 1): *Studenten, skolen, utdanningen, masteroppgaven, jobbutsikter og integrert masterutdanning*. Vårt hovedfokus er primært tema 3: *Utdanningen*. Dette fordi våre informanter prioriterte å fortelle mest om dette i intervjuene. For oss ble det derfor viktig å ta å analysere dette videre. Vi følte at siden informantene delte sine synspunkter og tanker rundt deres utdanning, ble det vår oppgave og forsøke å formidle dette videre i oppgaven vår. Med utgangspunkt i intervjuguiden sin tema: *utdanning*, laget vi oss fire kategorier som vi så gikk igjen i vår empiri. Dette er:

- 1. Lærerutdannere, ved UiT –Campus Mellomveien**
- 2. Administrasjonen, ved UiT –Campus Mellomveien**
- 3. Mangler/Utdanningen burde gitt, ved UiT –Campus Mellomveien**
- 4. FoU i utdanningsløpet, ved UiT –Campus Mellomveien**

Kategori 1: Kategorien lærerutdannere er faglærere og undervisningsforelesere som underviser på UiT -Campus Mellomveien. Det er de faglærerne som underviser, og lærer bort de fagene studentene skal ha i utdanningsløpet. Dette er både de fagene våre informanter har valgt selv, men også de fagene som er obligatoriske for lærerstudentene våre (se Figur 1, side 20).

Kategori 2: Administrasjonen ved UiT – Campus Mellomveien forteller våre informanter om, at er mye av det administrative arbeidet rundt lærerutdanningen. Dette er felt som verken studentene eller lærerutdannerne har ansvar for. Dette gjelder rammene rundt utdanningen.

Kategori 3: Mangler/ Utdanningen burde gitt. Denne kategorien handler om hva informantene våre oppfatter at de føler seg utrygge på og hva de anser som kunnskapsmangler. Dette er mangler som de mener utdanningen burde gitt mer av i utdanningsløpet. Vi blir i denne kategorien også å se litt på hva de føler de ikke mangler, for å komme med en motvekt til det de føler de mangler.

Kategori 4: FoU i utdanningsløpet. FoU står for forskning og utviklingsarbeid. Denne kategorien handler om forskning i løpet av utdanningen. Vi tok med denne kategorien fordi forskning er en viktig i den nye norske lærerutdanningen. Derfor er det spennende å høre hva informantene våre har noen formeninger rundt dette. I intervjuguiden (Vedlegg 1) blir forskning som tema, første gang introdusert under tema 4: *masteroppgaven*. Her kommer det tre punkter som intervjuguiden spør om: *Aksjonsforskning (AF)*, *aksjonslæring (AL)* og, forskning og utviklingsarbeid i utdanningen, FoU.

Kategori 3 og 4 er spesifikke spørsmål i intervjuguiden (Vedlegg 1), men kategori 1 og 2 er noe som har kommet frem når vi har intervjuet lærerstudentene. Vi har ikke laget disse kategoriene ut fra spesifikke spørsmål som ble stilt under tema 3: *utdanningen i intervjuguiden*. Vi laget disse kategoriene ut fra hva informantene våre fortalte oss om *utdanningen* gjennom hele intervjuet. Etter at vi har gått igjennom presenteringen av hver kategori, hvor vi ser på ulikheter og likheter mellom informantene våre, vil vi til slutt vise en oversiktstabell over de funnene vi har funnet fra våre fire kategorier.

Før vi begynner og presenterer empirien vår, skal vi komme med en liten bakgrunnsinformasjon av våre informanter, bare for å danne et bilde av hvem våre informanter er. Vi skal ta hensyn til NSD (Vedlegg 3), og ikke avsløre noe som kan gi gjenkjennelse til noen av våre informanter. Det er som sagt åtte informanter som meldte seg frivillig til å bli intervjuet av oss. Det er en blanding mellom tre menn og fem kvinner, hvor tre av informantene våre tar klassetrinn 1.-7. og de resterende fem tar klassetrinn 5.-10. Informantene våre er fra alderen 22 år til 30 år, der noen gikk rett fra videregående opplæring til lærerutdanningen, mens noen har jobbet en stund før de begynte sitt studieløp. På det

personlige plan er de på forskjellige stadier i livet. Noen av dem har barn og noen er gift. Noen av informantene våre er single, mens andre er i forhold, og noen er i forhold med andre som også er lærerstudenter eller lærere som allerede er ute i jobb. Hovedvekten av informantene kommer i fra Nord-Norge, men vi har informanter som er fra andre steder i Norge.

Heretter kommer vi til å referere til hver enkelt informant etter bokstaven L og deretter ett nummer. L står for lærerstudenten. Det vil si at L1 blir da lærerstudent nummer 1. Det vil ikke si at vedkommende er den første som faktisk ble intervjuet, dette er bare for å ha et system blant informantene våre. Når vi skriver hun eller han i teksten, er ikke det nødvendigvis en hun eller han. Disse pronomen bruker vi kun for å få en bedre flyt i teksten, og for å holde anonymiseringen så god som mulig. Når vi siterer en av informantene våre, og bruker dette tegnet: (..), vil det si at informanten forteller noe som vi ikke mener er relevant for hva vi ønsker å vise. Vi blir heller ikke, på bakgrunn av anonymiseringen, å sitere informanter helt ordrett. Dette er for å hindre at noen kan finne tilbake til den spesifikke informanten det gjelder.

Nå skal vi forsøke å tydeliggjøre funnene fra våre fire kategorier. Vi skal se på likheter og ulikheter av hva lærerstudentene våre har fortalt oss. Vi kommer til på slutten av sammenfatningen å vise hovedfunnene våre gjennom en oversiktstabell.

## **5.1 Kategori 1: Lærerutdannerne**

Lærerutdannerne handler som nevnt om faglærerne som har undervist våre informanter. Informantene våre brukte ikke spesifikt ordet lærerutdanner, men faglærere eller undervisningsforelesere. Grunnen til at vi velger å bruke ordet lærerutdannere er fordi det er det faglærerne eller undervisningsforeleserne er. Vi kommer nærmere inn på valg av ordet og bakgrunnen for det når vi kommer til drøftingen. Våre informanter fikk ikke spesifikke spørsmål rettet mot lærerutdannerne i løpet av intervjuet. Det var noe som kom på banen når de ble stilt andre spørsmål. Informantene våre fikk heller ikke direkte spørsmål om hva de syntes om faglærerne på UiT-Campus Mellomveien. Lærerutdannerne som tema kom ofte opp når informantene våre skulle fortelle om utdanningen hadde vært som forventet, bedre eller dårligere. Mange av våre informanter snakket også om lærerutdannerne når de ble spurt om hva de syntes om betydningen av fag og fagdidaktikk i løpet av utdanningsløpet.

To av lærerstudentene våre snakker ikke om lærerutdannerne i løpet av sine intervju. Dette var to stykk der den ene tok klasstrinn 1.-7., og den andre tok klasstrinn 5.-10. Seks av våre åtte informanter har derimot en mening om lærerutdannerne. Over halvparten av studentene våre hadde noe negativt å si om faglærerne, og hos samtlige av dem gikk det igjen at: «(...) det var stor variasjon mellom foreleserne». Dette er noe som er gjennomgående, at de synes at det er for stor variasjon mellom foreleserne og kvaliteten på det som blir formidlet i undervisningsrommet. Noen forelesere er derimot veldig flinke i sine forelesninger, hjelper studentene der de trenger det og kommer med gode eksempler som studentene selv føler har nytteverdi for dem ute i praksisen. L2: «Noen (forelesere) er veldig dyktige, mens noen ikke er så pedagogiske. De som er veldig dyktige, får man hjelp av og er åpne for spørsmål. Men dette virker det som at det er veldig personavhengig».

Andre forelesere underviser på samme måte gjennom hele perioden, og bruker ikke studentene aktivt. Når lærerstudentene opplever at de får beskjed om å variere i sine egne undervisningsopplegg, men blir møtt av lærerutdannere på universitetet som ikke praktiserer den metoden selv, blir det en *mismatch* i hva informantene våre møter, og hva de blir fortalt at de selv skal gjøre når de skal undervise. L5: «Slik vil ikke jeg gjøre det. Men det er klart. Foreleserne sier ofte at man har begrenset med tid, og at det er vanskelig å tilpasse. Du har jo kanskje de som trives med PowerPoint, men for min egen del så liker jeg litt mer variasjon. Dette savner jeg». Som en informant fortalte: «(...) noen (forelesere) trur jeg glemmer at det sitter kloke hoder i klasserommet eller i forelesningssalen (...)». Det at mange av våre informanter føler at de ikke blir brukt aktivt i undervisningen, er umotiverende og lite produktivt. Det er flere av våre informanter som forteller om undervisning hvor de sitter på sosiale medier fordi foreleseren kun har en enveis- kommunikasjon i løpet av undervisningen. Det nevnes også av samtlige informanter, som hadde en mening om lærerutdannerne, at det å undervise i tematikken *didaktikk* i løpet av utdanningsløpet, spriker. Didaktikk handler om det å undervise, hvordan man kan undervise i faget sitt på best mulig måte. Hvordan man kan gjøre det, og hvorfor man gjør det på den måten. Dette er ofte spørsmål direkte knyttet til didaktikk. Informantene våre oppfatter noen av lærerutdannerne som umotiverte for å i det hele tatt undervise for studentene. Flere av studentene våre har en oppfatning om at lærerutdannerne ikke har kompetanse i det de skal undervise om. Da trekker lærerstudentene oftest frem det med didaktikken. Noen av informantene våre forteller at de merker de lærerutdannerne som skal undervise i didaktikk, og som ikke har vært ute i skolen. Studentene mener at de ikke viser til eksempler på hva som kan fungere siden de ikke har erfaring fra å

undervise i skolen. Det gjør at informantene våre forteller at de blir umotiverte, og oppfatter at de ikke får den kompetansen de mener de trenger når de selv skal ut å undervise.

Det nevnes også blant våre informanter, at det merkes at det er opp til hver enkelt lærerutdanner, om det er seminarer eller om det blir gjort tverrfaglige samarbeid på tvers av fagene. Det er over halvparten av våre informanter som ønsker et større fokus på tverrfaglig samarbeid, og at de gangene det har vært utført, har studentene fått mye igjen faglig. Studentene fortalte selv at de lærte masse av det, men at de synes at: «(...) det har vært litt for mye på egentlig initiativ av lærerne». Det blir også nevnt blant noen av våre informanter, at det merkes at det virker som det er dårlig delingskultur på Universitetet, og at det har resultert i at mange av våre informanter snakker om at de opplevde på det tredje –og fjerde året, som umotiverende og mye repetisjon under forelesningene. At på grunn av at foreleserne ikke snakket sammen, gjentok de hva andre hadde snakket om for ett år siden. L3: «Det er litt sånn opp til faglærerne, vi har hatt noen dyktige som har gjennomført tverrfaglig samarbeid i engelsk og musikk. Vi har også hatt noe i norsk, matematikk og IKT, som har vært bra. Så vi har hatt tverrfaglig samarbeid, men igjen, det avhenger av foreleseren».

## **5.2 Kategori 2: Administrasjonen ved UiT –Campus Mellomveien**

Fem av våre åtte lærerstudenter hadde noe å si om administrasjonen, eller om det organisatoriske som flere informanter brukte som ord. Det er en overvekt til at over halvparten av våre informanter hadde noe kritisk å si om administrasjonen. Blant våre fem informanter som tar klassetrinn 5.-10., er det fire av dem som er kritiske. Det vil si at den femte informanten kommer fra klassetrinn 1.-7. L2 forteller: «(...) de mener vel at den her utdanningen er den beste, og at vi skal være innenfor den her boksen. (...) Så ja, jeg vet ikke hvorfor vi ikke får det, jeg vet ikke, kanskje det har vært samme ledelse så lenge at det har blitt litt inngrodd». Av de som var misfornøyd var samtlige kritiske til det organisatoriske. Dette var i forhold til mangelen på beskjeder. Da spesielt beskjeder som forskyvning av forelesninger, kansellering av forelesning, mangel på beskjeder, mangelen på beskjed om oppstartdatoer etter jul og sommer, og mangel på eksamensdatoer.

«Ting som kanskje ikke har vært som forventet, (...), de tingene man tror kanskje er greit å ordne da, altså organisatoriske ting. Det har liksom vært en gjenganger (...) at alt i fra eksamensdatoer, til hvordan eksamen skal være, praktisk informasjon, kommunikasjon med praksisskoler. Altså ting man forventer kanskje skal være på plass har vært litt sånn under det man har ønske det

skulle være. (...) dårlige holdninger hos ledelsen, blitt møtt med ganske negative syn, mye tull (...)).

En annen informant forteller, L4: «(...) hadde forventet litt mer sånn seriøsitet, på en måte». Av de fem informantene som nevnte noe om administrasjonen, var det tre informanter som var misfornøyd med hvordan fagsammensetningene eller hvor få fag som ble tilbudt på Universitetet. Samtlige av dem fortalte at: «(...) hvis du vil ta ekstra fag så er det kjempevanskelig. Da hjelper de ikke til å tilrettelegge». En av informantene går så langt å fortelle at han: «følte seg lurt». Dette på grunn av at han følte at han ble lovet at han kunne ta de fagene han ville. Da han konfronterte ledelsen med dette, følte han lite hjelpevilje fra administrasjonen. Han forteller videre at hadde han visst det han visste nå, hadde han nok valgt en annen lærerutdanning hvor man kunne få sine fag, men kanskje måtte ha gått ett år ekstra, 4 + 2 år. 4 + 2 år var en mulighet da informanten startet, det innebærer å ta en bachelorgrad for deretter å senere eventuelt ta en master på to år. Siden grunnskolelærerutdanningen er blitt nasjonal er ikke den veien å gå, en mulighet lengre. Det var derimot en annen informant som mente at det ikke var noe problem at det ble tilbudt få fag på universitetet, for man kunne ordne det selv slik at man kunne få det tilpasset inn i timeplanen sin. På den måten ble det ikke å kolliderer med de andre fagene informanten hadde. Siden vi ikke har mer empiri, angående hva de andre informantene forsøkte å gjøre for å få sine fag, eller hva de ikke gjorde, blir det vanskelig å vite om hele ansvaret kan rettes mot administrasjonen.

Det ble også nevnt misnøye mellom avstanden mellom de ulike Campusene mellom UiT og de ulike tilbudene som blir tilbudt på de ulike Campusene. Da snakker vi om Campusene Breivika og Mellomveien. Breivika er den campusen hvor flertallet av studieretningene på UiT har tilhørighet. Lektorutdanningen i klassetrinn 8.-13. holder også til ved Campus Breivika. Selv om det står institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved inngangen ved Campus Mellomveien, holder den teoretisk disiplinære utdanningen pedagogikken, også base ved Campus Breivika. Det var flere informanter som nevnte at de merket at det var ulike tilbud mellom Campusene, og at på grunn av deres 70 prosent oppmøteplikt var det vanskelig å delta på de kursene noen av dem hadde lyst å delta på. Da informantene spurte administrasjonen om de kunne tilby kurs som Word eller andre kurs, fikk de beskjed om at de kunne dra bort til Breivika for der ble kursene holdt. Dette ble et problem siden kursene ofte ble holdt når lærerstudentene selv hadde undervisning. Siden de har obligatorisk oppmøteplikt, får de derfor fravær hvis de drar når de selv har undervisning. Dette kan i verste

fall resultere i at man ikke får gå opp til eksamen hvis fraværet er for høyt. L2: «Det er problematisk å delta på ting i Breivika, for bussen dit er ikke det enkleste».

Hos to av våre informanter, fikk vi tilleggsopplysninger på slutten av intervjuet om et studiebarometer de har hatt i løpet av utdanningsløpet deres. De sier ikke noe mer om hva dette studiebarometeret er. Vi antar at det er en måling gjort av studiebarometeret.no som utføres årlig av NOKUT, om norske studenters opplevelse av kvalitet i studieprogrammene de går på. Dette ble nevnt når informantene våre ble spurt om de ønsket å tilføye noe annet når vi hadde stilt alle spørsmålene våre fra intervjuguiden (Vedlegg 1). Dette var et studiebarometer som administrasjonen ønsket at hele Kull 3 skulle svare på. Vi vet ikke noe mer om dette studiebarometeret annet enn hva informantene fortalte oss, og at andre kull må ha tatt undersøkelsen siden informantene våre forteller at de fikk beskjed om at de har: «vært det mest misfornøyde kullet som noen gang har vært på lærerutdanningen (...)».

Håndteringen av denne undersøkelsen fra administrasjonen sin side, har vært veldig dårlig ut ifra hva våre to informanter forteller:

«Vi ble innkalt på møte når resultatene kom og da skulle dem ha tak i hva som var feil (...), og vi har jo hatt sånne teammøter hvert år, for å forbedre praksisen, og gitt tilbakemeldinger. Vi har gitt mye tilbakemeldinger og vi har skrevet brev, men så presterer **ledelsen** å si at nei dem har ikke fått noe informasjon om at vi har hatt det sånn, det ante ikke dem. Og vi fikk beskjed om at vi måtte si i fra da, og da ble vi forbannet, fordi vi hadde jo gjort det. Også viste det seg da, at det hadde stoppet opp lenger ned i systemet. Sånn at dem som hadde hatt de teammøtene med oss, de hadde ikke rapportert videre til ledelsen».

Informantene forteller at den målingen som ble gjort viste at Kull 3, det kullet vi har informanter fra, er det mest kritiske kullet som har vært de siste årene. De føler seg som prøvekaniner i et prosjekt, og at ledelsen ikke har hørt når lærerstudentene har kommet med negative tilbakemeldinger.

### **5.3 Kategori 3: Mangler/ utdanningen burde gitt**

Ganske tidlig i intervjuguiden (Vedlegg 1), etter en kort introduksjon av den enkelte lærerstudenten, kommer spørsmålet: «Har utdanningen vært som forventet, bedre eller dårligere?». Her svarer samtlige av våre åtte informantene at de enten ikke hadde noen forventninger, men at ting i løpet av utdanningen kunne vært bedre. Noen ting har vært bra, til og med bedre enn forventet, mens andre ting har vært mindre bra, rett og slett dårlige. I løpet

av intervjuet kommer det frem hva som har vært dårlig og hva som har vært bra gjennom utdanningsløpet. Sju av de åtte informantene våre er tydelige på å få frem hva de oppfatter utdanningen burde gitt mer av, hva de oppfatter utdanningen mangler.

Den ene informanten vår som ikke nevner noe om mangler i løpet av intervjuet, snakker derimot kort om at hun er fornøyd med det faglige, og at lærerutdannerne hun har hatt, har vært flinke. Det vil ikke si at de resterende syv ikke er fornøyd med det faglige. Det er noe samtlige av våre informanter har vært tydelige på, at de føler seg trygge på nettopp det faglige. De føler seg trygge på å undervisningsfagene sine. En annen ting våre informanter er veldig fornøyd med, er de som har tatt klassetrinn 1.-7., som har hatt om begynneropplæring. Begynneropplæring er obligatorisk i den nye GLU. Den går ut på at man tilegner seg et teoretisk, faglig og didaktisk grunnlag for å kunne gjennomføre begynneropplæring i matematikk, lesing og skriving for de aller minste elevene som begynner for første gang på skolen.

Syv av åtte informanter har klare meninger om hva de har fått for lite av, og bekymringer knyttet til de manglene når de skal ut i læreryrket. Tre av syv informanter ønsker mer fokus på didaktikk og bedre forelesere og forelesninger om didaktikk. Fem av syv informanter sier også at de føler de burde lært mer om spesialpedagogikk. Vi kan ikke være helt sikre på hva de legger i begrepet spesialpedagogikk for dette spurte vi ikke konkret om, men flere av informantene nevner diagnoser, for eksempel *ADHD* og *elever med vansker*. En informant fortalte at de hadde hatt en dag hvor de hadde hatt om diagnoser blant elever som de kunne møte i skolene, men da fortalte informanten at det var snakk om voldelig utagering og dysleksi. L4 forteller da:

«vi har hatt litt om utagering, men da har det vært mer ekstrem utagering. Det er såpass ekstrem at jeg har tenkt som så at går det så langt, så skal ikke jeg stå alene i det uansett. Får jeg elever som er så utagerende som vi jobbet med, håper jeg for guds skyld at jeg har en assistent inni rommet sammen med meg. Jeg skulle ønske man var flinkere på å skille mellom hva kan man anse som realistiske utfordringer som vi bør kunne når vi går ut, og hva slags utfordringer som vi må lære når vi kommer dit. Så det å skille mellom det som er mer generelt og mer vanlig, og de situasjonene som er mer sjeldne. Så det skulle jeg ønske var litt mer tydeligere».

Informanten ønsker at Universitetet bør skille mer mellom hva man kan anse som realistiske utfordringer kontra de mer spesielle situasjonene. Fire av syv informanter forteller at de skulle ønske de hadde hatt mer om klasseledelse og klassemiljø. Etter det tredje studieåret deres, var



det flere informanter som fortalte at utdanningsløpet gikk fra fokuset: *eleven i fokus* til *skolen som organisasjon*. Ser vi på Figur 1 på side 20, Tromsøtrappa, ser vi hvordan utdanningen er tenkt. Her ser vi hva informantene våre forteller, at utdanningen har som intensjon at fokuset i utdanningsløpet skifter fra eleven i fokus (første og andre året) til skolen som organisasjon (fra tredje året). Med å gå overgangen, følte flere av våre informanter at man mistet elevfokuset. Et fokus som flere mente burde være igjennom alle de fem studieårene: «Første og andre året hadde vi litt fokus på eleven i fokus, og i praksis har det vært litt fokus på det. Men etter det har det forsvunnet helt». Det er flere informanter som forteller at de på egenhånd har hatt fokus på eleven gjennom de andre årene slik at man ikke glemmer eleven: «for er for dem man er på jobb».

Det var flere informanter som savnet at man ikke snakket om samarbeidet en lærer må ha i løpet av sin karriere, om det enten er mellom en spesialpedagog, en helsesøster eller sosialtjenesten. Det var en informant som ønsket at studiet skulle ha hatt om samarbeid på tvers av studier i løpet av studiet. Som eksempel bruker hun studenter som går spesialpedagogikk. Hvor man kunne ha arrangert en dag eller en liten periode hvor man kunne ha lært av hverandre, hørt hva de ulike studiene arbeider med, og hvordan de arbeider med det barnet som har flere instanser å forholde seg til. Informanten vår hadde en oppfatning om at hvis man hadde hatt en bedre dialog mellom de ulike studiene, kunne det ha lagt et grunnlag for samarbeid i fremtiden. Denne informanten har også benyttet seg av samarbeid med spesialpedagog ute i praksis, på eget initiativ, og var veldig fornøyd med dette. Informanten fortalte også at initiativet ble godt mottatt av de spesialpedagogene hun snakket med ute i praksisskolen. Begrepet lærerrollen dukker ofte opp blant flere av våre informanter, og for mange av dem inneholder den rollen det samarbeidet som vi har nevnt, men også den helhetlige rollen med å være lærer. Både det faglige, men også det å kunne håndtere klasse miljøet og det å være en god klasseleder.

Som tittelen på masteroppgaven vår, er det en informant som forteller rett ut at han ikke føler seg rustet til å bli lærer etter endt masterutdanning. Da forteller han at det ikke er på grunn av fagene, men på grunn av mangelen på det helhetlige bildet av å være lærer. Selv om studentene ikke bruker ordet *administrative oppgaver* i læreryrket, er det flere av våre informanter som legger en bekymring rundt det at de ikke har vært borti IOP (individuell opplæringsplan), hvordan lage en årsplan eller det samarbeidet mellom skole og foreldre. I intervjuguiden (Vedlegg 1) stilles spørsmålet: «Er det noe du gruer deg til i forhold til

yrkesstart?». Da er det punktene over, de administrative oppgavene, som er gjenganger hos samtlige av våre informanter. Vi ser her at det er like meninger på hva informantene skulle ønsket utdanningen hadde gitt mer av, og hva de gruer seg til ved yrkesstart. På grunn av vår empiri kan vi ikke si noe om disse bekymringene kommer til å vedvare når de kommer ut i yrket.

#### **5.4 Kategori 4: FoU i utdanningsløpet.**

Forskning i utdanningen er et interessant tema. Dette fordi den nye integrerte GLU skal være forskningsbasert. Lærerstudentene skal selv skrive en forskningsoppgave, og de skal lære seg å bruke forskning slik at de er rustet til å basere undervisningsopplegget deres på den nyeste forskningen som er. Det er derfor interessant å høre hva informantene våre mener om akkurat denne kategorien.

Når informantene blir spurt om hva de legger i begrepet *integrert master*, er det kun en informant som nevner forskning som et av de elementene som har et mål å være integrert i utdanningsløpet deres. Det er den samme informanten som virker mest bevisst på det at forskning har hatt en brikke i utdanningen. Han nevner det flere plasser gjennom hele intervjuet, og nevner flere ganger at han har utviklet et kritisk blikk som igjen har utviklet han som lærer. For denne informanten og to andre, virker *aksjonslæring* overfladisk. Samtlige av informantene våre forteller at bacheloroppgaven deres skulle være basert på aksjonslæring, mens masteroppgaven skulle ha et mer fokus på *aksjonsforskning*. Aksjonslæring går ut på at man har en ide eller en tanke om et konsept som man deretter ønsker å teste ut i praksisfeltet. Etter en periode evaluerer man hvordan det har gått. Aksjonsforskning handler mer om å gjøre et selvstendig forskningsprosjekt. Man støtter seg mer mot forskning og teori. Det var flere av våre informanter, som forteller at selv om masteroppgaven har lært dem mest om forskning og det å lese forskning, er det måten man jobbet på under bacheloroppgaven, som er det de ser på som mest relevant for hva de selv kan tenke seg å gjøre når de skal ut i jobb. To av studentene, sier konkret at de ikke blir å bruke aksjonslæring eller aksjonsforskning de første årene av sitt yrkesliv. Dette fordi de oppfatter den første tiden i læreryrket som krevende nok, både tidsmessig og alt annet de skal sette seg inn i. De forteller begge at hvis de kommer til å bruke aksjonslæring eller aksjonsforskning, er det aksjonslæring som de ser på som mest relevant for hva som er mulig å gjennomføre i et klasserom. En annen informant forteller at det fine med aksjonslæring er at det ikke trenger å være så tidskrevende, og at det

er lett å samarbeide med andre lærer på skolen: «(...) mens aksjonslæringsprosjektet, eller bacheloren, den er såpass liten at det er faktisk noe du kan gjøre i lag med lærere på skolen, den trenger ikke være så formell heller (...)».

Under spørsmålet: «Hva anser du som særlig relevant for profesjonsutøvelsen?» (Vedlegg 1), var det kun en av informantene som nevnte forskning, og fordelten med å ha forskning i utdanningen. Dette er merkelig med tanke på at over halvparten av informantene våre forteller senere at de ser nytteverdien i å bruke forskning, og at de synes det er bra at utdanningen har et fokus på forskning i utdanningen. Samtlige av våre informanter utenom én, forteller at det har vært lærerikt og at de føler seg kompetent til å lese, og å tolke forskningsartikler. Noen ser på det å ha vært igjennom forskning, at det kan gi andre måter å jobbe på, de har fått spesifikke verktøy som man kan bruke i læreryrket. Verktøy som å føle seg tryggere, utviklet et kritisk blikk slik at man kan tenke kritisk for å kunne argumentere for den praksisen man vil utøve, og bare det å basere undervisningen sin på forskning. Andre opplever mestring når de forstår forskningsartikler og hva de ulike statistikkene prøver å fortelle en:

*«Man sitter og leser forskningsartikler med masse vanskelig statistikk, også forstår man det (...). Da fikk man skikkelig mestringsfølelse, og jeg føler at jeg har lært å tolke og lese forskning, sånn at jeg i fremtiden vil kunne både være motivert og kompetent til å kunne følge med på forskning og faktisk forstå og ha lyst til å vite hva den sier da».*

Andre informanter virker ikke veldig reflektert over spørsmålet om forskning i løpet av utdanningen. En av informantene nevner ikke noe om forskning i det hele tatt. Han ser på det med å ha lært om forskning kan legge grunnlag for andre arbeidsmetoder, men der stopper det. Når han får spørsmål om FoU i utdanningen, betydningen for lærerens arbeid og profesjonsutøvelse, må intervjuer repetere spørsmålet. Informanten svarer deretter: «Ja hva kan være eksempel på det?». På den andre siden virker det som at det har vært lite fokus på forskning som en integrert del gjennom hele utdanningen. Vi tror at når informantene våre ikke legger vekt på forskningen i intervjuene, så er det en refleksjon over at selve utdanningen heller ikke har vektlagt dette i stor grad. Samtlige av våre informanter blir spurt om hva de ser på som relevant for profesjonsutøvelsen sin og her er det ingen som nevner forskning og utviklingsarbeid. Det er ingen av informantene våre som snakker om FoU bortsett fra når de blir spurt konkret om dette. Først da blir bacheloroppgaven og masteroppgaven nevnt. Når de blir spurt om hva de føler de mangler fra utdannelsen, blir heller ikke forskning nevnt. Dette

kan være et tegn på at de føler de har fått den forskerkompetansen de ønsket, eller at informantene våre setter andre mangler høyere enn forskning.

Etter Kunnskapsdepartementets rammeplan av 2010a, skal forskning ha ett større fokus igjennom hele utdanningsløpet enn det har gjort tidligere i norsk lærerutdanning. Vi ser fra våre 8 informanter fra kull 3, at fokuset deres fortsatt ligger på lærerrollen og klasse miljø/ledelse.

## 5.5 Presentering av våre funn i en oversiktstabell

Våre fire hovedkategorier	Sentrale temaer som kom frem
<b>Lærerutdannerne ved UiT – Campus Mellomveien</b>	2/8 forteller lite eller ingenting 6/8 er kritiske i forhold til lærerutdannerne 6/8 forteller om lite motiverende -og ulik kvalitet blant lærerutdannerne
<b>Administrasjonen ved UiT – Campus Mellomveien</b>	3/8 forteller lite eller ingenting 5/8 er kritiske til det administrative 6/8 forteller om dårlig kommunikasjon mellom studentene og Universitetet 3/8 forteller at det blir tilbudt for få fag 2/8 tar på egeninitiativ fagsammensetning som ikke tilbys
<b>Mangler /Utdanningen burde gitt Ved UiT – Campus Mellomveien</b>	7/8 har klare meninger om hva de har fått for lite av 3/8 ønsker mer fokus på didaktikk 5/7 ønsker mer spesialpedagogikk/ pedagogikk 4/8 ønsker mer av klasseledelse og klassemiljø 8/8 ønsker mer kunnskap om administrative oppgaver i lærerrollen
<b>FoU i utdanningsløpet ved UiT – Campus Mellomveien</b>	0/8 nevner ikke forskning som et relevant element når de blir spurt om hva de ser på som relevant for profesjonsutøvelsen 5/8 forteller at etter fullført masteroppgave føler de at de har utviklet kritisk refleksjon, og blick som de kan dra nytte av i yrkessammenheng 2/8 forteller at de ikke blir å bruke aksjonslæring eller aksjonsforskning de første årene i jobbsammenheng 3/8 forteller at de kan se for seg å bruke aksjonslæring ute i yrkessammenheng.

## 5.6 Presentering av empirien til prosjektdeltagerne i RELEMAST

Nå skal vi presentere funnene som prosjektdeltagerne fikk. Dette fordi det var til sammen tolv informanter fra det kullet vi intervjuet, kull 3. Vi to, Sigrid og Katrine, intervjuet åtte informanter. Prosjektdeltagerne intervjuet fire informanter. Alle de tolv informantene gikk på UiT -Campus Mellomveien. Seks av informantene tok klassetrinn 1.-7, de resterende seks tok derfor klassetrinn 5.-10. Dette viser en likevekt mellom de to ulike GLU retningene. På grunn av dette, skulle man tenkt at man fikk samme resultat. Dette opplevde vi ikke ble tilfellet, og derfor føler vi at vi må rette et søkelys mot dette. For det handler rett og slett om vår reliabilitet i vår oppgave: Våre funn stemmer ikke helt overens med prosjektdeltageres funn. Vår empiri, med våre åtte informanter, oppfatter vi har et mye mer kritisk blikk på utdanningen sin. De andre fire, som prosjektdeltagerne intervjuet, hadde ikke et like stort fokus på å kritisere utdanningen på Universitetet -Campus Mellomveien. På bakgrunn av dette føler vi oss nødt til å vie en liten del av dette kapittelet til å presentere hvorfor dette kan ha skjedd. Funnene til prosjektdeltagerne i RELEMAST har ingen stor betydning for problemstilling vår, men resultatene av empirien er forskjellig og vi føler vi må belyse dette.

Litt bakgrunnsinformasjon om deres informanter, slik som vi gjorde med våre informanter. Her igjen skal vi ta hensyn til NSD (Vedlegg 3) om anonymisering av informantene. De fire informantene de hadde er en blanding mellom én mann og tre kvinner, med alder fra 23 til 25 år. Tre av dem har valgt klassetrinn 1.-7. og den fjerde har valgt klassetrinn 5.-10. Alle fire er fra Nord-Norge.

Hvis vi refererer direkte til en informant, blir vi å presentere dem med en stor L, deretter ett tall. L står igjen for lærerstudent. Dette er slik som våre informanter ble presentert. De vil presentere informantene som L9, L10, L11 og L12. Denne rekkefølgen er på grunn av at det er naturlig for oss at de kommer like etter våre åtte informanter. Prosjektlederne har gitt dem andre navn som er naturlige for deres prosjekt, dette har ikke noe å si for utfallet av hva informantene forteller. Vi vil først i dette kapittelet presentere empirien deres etter de fire kategoriene som vi presenterte i vår empiri: *Lærerutdannere*, *Administrasjonen*, *Mangler/ Utdanningen burde gitt*, og *FoU i utdanningsløpet*. Dette for å få en oversikt over hva deres informanter forteller om disse kategoriene. Etter presenteringen, vil vi komme med en oversiktstabell som forsøker å gi en oversikt over deres funn kontra hva vår tabell viser av

informasjon. På den måten ønsker vi at funnene skal komme tydeligere frem hva deres empiri forteller, og hvor forskjellig deres funn eventuelt er mot våre funn.

### **5.7 Kategori 1: Lærerutdannerne**

To av de fire informantene forteller ingenting om faglærerne eller undervisningsforeleserne i løpet av deres intervju. Derfor vet vi ikke om det vil si om de er fornøyd eller ikke fornøyd med de faglærerne som de har hatt i løpet av utdanningen. En informant, L9, forteller at han opplever at det er forskjell mellom de foreleserne de har, og deres fokus på det didaktiske i undervisningen. Informanten oppfatter noen forelesere som veldig flinke på å ha det didaktiske i undervisningen, mens andre ikke er så dyktige på det. L12, som er den siste informanten, forteller at hun er fornøyd med foreleserne. Da vektlegger hun spesielt en foreleser som var flink til å bruke didaktikk i undervisningen. Halvparten av de som har nevnt lærerutdannerne, har et positivt syn til lærerutdannerne.

### **5.8 Kategori 2: Administrasjonen ved UiT –Campus Mellomveien**

Det var kun en av de fire informantene som så vidt var innom temaet. Hun snakker litt om at Universitetet har lagt til rette for hennes helseplager, men utenom det forteller hun ikke noe mer. Men informanten snakker om at hun er klar over at det har vært mye klaging på enkelte ting med utdanningen, men at hun selv er fornøyd med oppfølgingen:

*«(...) Men ja, for min del, jeg vet jo at det har vært mye klaging på enkelte ting med utdanningen, men jeg er veldig fornøyd med både oppfølging, og jeg føler jeg er et godt eksempel på å få lagt mye til rette på grunn av de helseplagene jeg hadde i starten av utdanningen».*

Selv om ikke noen av de fire informantene forteller noe direkte om administrasjonen, trenger ikke det bety at de ikke har noen meninger om dette. Som tidligere nevnt under vårt kapittel, hvor vi presenterte vår empiri, er det ingen spørsmål som direkte spør om administrasjonen. Dette er noe våre informanter selv har brakt opp på banen.

### **5.9 Kategori 3: Mangler/ Utdanningen burde gitt.**

To av de fire informantene, L9 og L12, tar opp at didaktikken i de forskjellige undervisningene, er veldig varierende. De to andre informantene, L10 og L11, tar ikke opp dette temaet i det hele tatt. Det med didaktikk, samsvarer med det flere av våre informanter har som oppfatning. Alle informantene til de ansatte i prosjektet RELEMAST, nevner en eller flere ting som de savner, og som de mener utdanningen burde gitt mer av. Da blir spesielt spesialpedagogikk, IOP, og skole-hjem samarbeid nevnt. L12 nevner også det organisatoriske rundt det å være lærer, at de lærer lite om selve lærerrollen: «(...) jeg føler at de profesjonsfagene må være rettet mot det vi kommer til å møte i skolen (...)». De savnene disse informantene forteller, samsvarer med hva våre informanter har fortalt i våre intervju. Det er også en informant som nevner at han merker det skiftet som skjer, hvor de legger om fokuset fra *eleven i fokus* til *skolen som organisasjon* i løpet av det tredje studieåret deres: «(...) når man går femte år at det med skolen som lærende organisasjon, det er jo ikke bortkastet, jeg skjønner hvorfor det er der. Men at man kanskje også må trekke inn andre momenter, ja for eksempel det med spesialundervisning (...)». Det skiftet som skjer i løpet av utdanningen, er det flere av våre informanter som også nevner. Vi henviser igjen til Figur 1, på side 20, om Tromsøtrappa. Den viser helt konkret når skiftet skjer.

### **5.10 Kategori 4: FoU i utdanningsløpet**

Det virker som de fire informantene prosjektdeltakerne har hatt, har et mer bevisst fokus på forskning i løpet av utdanningen enn det våre åtte informanter har hatt. Når informantene blir spurt om hva de legger i ordet integrert lærerutdanning, er det ingen av de fire informantene som nevner forskning som en av elementene i den integrerte masterlærerutdanningen. Hos våre informanter er det kun én informant som nevner det med at forskning er en av de elementene som har som plan å være et element i den integrerte delen av GLU.

Samtlige av de fire informantene nevner at fokus på forskning i løpet av utdanningen, har hatt stor betydning: «(...) det jeg tenker er positivt med den her femårige utdannelsen er at jeg føler at jeg på en måte kan diskutere fag på en helt annen måte, trekke inn forskning på en helt ny måte (...)». Halvparten av informantene mener at arbeidet med forskning gjør at de føler at de sitter med en annen kompetanse enn hva lærere ute i feltet har, og at den kompetansen kan komme godt med. Den forskerkompetansen de mener de har fått, gjør at de kan utvikle seg som lærere fordi de kontinuerlig kan evaluere seg selv som lærer, og bygge videre på det.



### **5.11 Sammenfatning av de funnene vi fant hos prosjektdeltakerne**

Vår oppfatning, etter å ha lest transkripsjonene av de fire intervjuene, er at deres informanter ikke har et like stort fokus på det negative med utdanningen, enn hva våre åtte informanter ga inntrykk av. Våre informanter snakker mer utenom de spørsmålene som ble stilt, det opplever ikke vi at informantene til prosjektlederne gjør. Selv om ikke deres fire informanter, ikke gir uttrykk for at de er like kritiske til utdanningen, ser vi noen sammenhenger. Deres informanter savner noe av det samme i utdanningen som våre informanter gjorde. De fire informantene til prosjektdeltakerne følte de manglet didaktikk og mer spesialpedagogikk, slik som våre informanter. De fire informantene snakket om at de savnet å vite mer om det administrative med lærerrollen, det å lage årsplaner og IOP. Våre informanter savner også dette.

## 5.12 Presentering av funnene mellom de tolv informantene i en oversiktstabell

Våre fire kategorier	Våre funn	Prosjektdeltagerne i RELEMAST sine funn
<b>Lærerutdannerne Ved UiT – Campus Mellomveien</b>	2/8 forteller lite eller ingenting 6/8 er kritiske i forhold til lærerutdannerne 6/8 forteller om lite motiverende -og ulik kvalitet blant lærerutdannerne	2/4 forteller ingenting 1/4 er fornøyd 1/4 mener det er ulik kvalitet mellom foreleserne
<b>Administrasjonen Ved UiT – Campus Mellomveien</b>	3/8 forteller lite eller ingenting 5/8 er kritiske til det administrative 6/8 forteller om dårlig kommunikasjon mellom studentene og Universitetet 3/8 forteller at det blir tilbudt for få fag 2/8 tar på egeninitiativ fagsammensetning som ikke tilbys	2/4 forteller ingenting 1/4 forteller at han fikk god oppfølging fra UiT -Campus Mellomveien 1/4 fortell at de faglige kompetansekravene er innenfor
<b>Mangler /utdanningen burde gitt Ved UiT – Campus Mellomveien</b>	7/8 har klare meninger om hva de har fått for lite av 3/8 ønsker mer fokus på didaktikk 5/7 ønsker mer spesialpedagogikk/ pedagogikk 4/8 ønsker mer av klasseledelse og klassemiljø 8/8 ønsker mer kunnskap om administrative oppgaver om lærerrollen	2/4 savner didaktikk 3/4 savner Spesialpedagogikk 3/4 savner det administrativt
<b>FoU i utdanningsløpet Ved UiT – Campus Mellomveien</b>	0/8 nevner ikke forskning som et relevant element når de blir spurt om hva de ser på som relevant for profesjonsutøvelsen	3/4 er mer bevisst om forskning og den økte kompetansen i forskning som de har fått

	<p>5/8 forteller at etter fullført masteroppgave føler de at de har utviklet kritisk refleksjon, og blikk som de kan dra nytte av i yrkessammenheng</p> <p>2/8 forteller at de ikke blir å bruke aksjonslæring eller aksjonsforskning de første årene i jobbsammenheng</p> <p>3/8 forteller at de kan se for seg å bruke aksjonslæring ute i yrkessammenheng.</p>	<p>3/4 forteller spesifikt at de blir å drive med forskningsarbeid i yrkeslivet</p> <p>4/4 føler de er blitt mer reflektert</p>
--	---	---

## 6 Drøfting

### 6.1 Reliabilitet

I dette underkapittelet av kapittel 6, blir vi se på reliabiliteten i våre funn. Det at vår empiri og empirien til prosjektdeltagerne har fått ulikt utfall rammer vår reliabilitet i våre funn. Hva kan være med å forklare hvorfor vår empiri er ulik empirien til prosjektdeltagerne? Dette skal vi forsøke å se på gjennom et metodisk-vitenskapelig teoretisk perspektiv. Vi starter først og ser reliabiliteten gjennom et metodisk-teoretisk perspektiv, før vi avslutter med å se på reliabiliteten gjennom et vitenskapelig teoretisk perspektiv.

Vi har forsøkt å drøfte både fra intervjuers ståsted og fra informantenes ståsted. Når vi skriver intervjuers ståsted, gjelder det både Katrine og Sigrid, men også de ansatte i prosjektet som intervjuere. Når vi skriver fra informantenes ståsted har vi sett dette fra alle de tolv informantene fra Kull 3, som ble intervjuet våsemesteret 2017. Når vi så i fra ett metodisk-teoretisk perspektiv og fra intervjuernes ståsted, har vi brukt Paulgaard (1997) sitt begrep om kulturblindhet, Meløe (1979) sine tre blikk og Nergård (2002) sine tanker om hvordan bli kjent i et ukjent felt, og hvordan bli ukjent i et kjent felt. Fra informantenes sitt ståsted har vi brukt Goffman (1969) og Cato Wadel (2004). Når vi drøfter i fra ett vitenskapelig-teoretisk perspektiv og i fra intervjuer sitt ståsted har vi forsøkt og gjort dette ut i fra Gadamer (1997) sitt begrep om forforståelse og fordommer. Vi har brukt Charles Taylor (1980) sitt begrep om mennesker som selvfortolkende dyr når vi har sett det i fra informantenes ståsted.

#### 6.1.1 Fra et metodisk teoretisk perspektiv

##### **Fra *intervjuer* sitt ståsted**

##### **Kulturblindhet**

Paulgaard (1997) snakker, som tidligere nevnt i vårt metodekapittel, om at man kan bli *kulturblind* for sin egen kultur. Dette gjelder nok for både vår, men også for prosjektdeltagerne sin del. For de ansatte i prosjektet kan deres nærhet til feltet rett og slett blinde dem. De var både forelesere, men også veiledere for noen av de informantene de intervjuet. Det kan gjøre at det blir for nært. Det er tydelig på flere plasser i intervjuene at

man ser at de har informasjon om informantene som de kan, før intervjuet startet. Dette kan være alt fra at, «ja du har jo vært i utlandet», og «Du tok jo norsk som hovedfag». Slike kommentarer er med på å vise at prosjektdeltakerne hadde en annen forforståelse om informantene enn det vi som masterstudenter i pedagogikk hadde om informantene. Nå var det tolv forskjellige informanter til sammen, og det var tilfeldig hvem som fikk hvem, derfor kan det være at det ikke hadde blitt så nært for prosjektdeltakerne sin del hvis de hadde fått noen av våre. Nå kjente de ansatte i prosjektet til alle informantene, så i retrospektiv skulle kanskje dem ha gitt de informantene som de selv hadde vært veiledere til, til oss, istedenfor at de selv tok de. Mellom oss to, fordelte vi de åtte informantene på midten. Katrine kjente en av informantene fra før, derfor tok Sigrid den informanten, slik at man ikke skulle risikere at intervjuet ble for nært.

På andre siden vil den nærheten prosjektdeltakerne har, gjøre at de nettopp kan drive med dette prosjektet i så mange år frem i tid. Det at noen kjenner studentene og prosjektet så godt som prosjektdeltakerne gjør, gir en annen forutsetning enn hadde man kommet utenifra og skulle drive prosjektet fremover i så mange år. Det at man kjenner til både studentene og prosjektet gjør at man lettere kan innhente nok informanter, og at denne opprettholdningen av kontakten til læreren, vil bli vedlikeholdt. For vår del som kom utenifra, hadde ikke vi like god kunnskap om prosjektet. Vi hadde ikke mye kunnskap om hvordan utdanningen deres har vært bygd opp, eller hvordan utdanningen har vært gjennom deres fem år på UiT -Campus Mellomveien. For prosjektdeltakerne var dette noe som de daglig tok en del av, alt det positive eller negative som måtte komme. For oss var dette noe som skjedde for første gang. På grunn av dette kan dette ha gjort oss kulturblind. Vi så ikke helheten, både det positive og det negative som har skjedd rundt helheten av utdanningen. Det at vi kom utenifra gjør at vi mest sannsynlig ikke har de samme erfarings- og kunnskapsgrunnlaget som prosjektdeltakerne har hatt. På grunn av det, ble det kanskje et hinder for vår forståelse (Paulgaard 1997). På andre siden kan forskerne sin kjennskap til feltet, dens nærhet, bli et hinder for en og på den måten gjøre en kulturblind for å ta informasjon for gitt, eller det man ser for gitt.

### **De tre blikk**

Meløe (1979) opererer med tre blikk når man som kvalitativ forsker skal ut å forske på et felt. Det er det *døde blikk*, *det ukyndige blikk* og *det kyndige blikk*. Det døde blikk er når vi går inn i en kontekst, som for eksempel en forskningsprosess, og tar ting for gitt. Med dette mener

Meløe (1979) at man går inn i kontekster med sine egne fordommer og. Vi ser verden ut i fra vår egen verden. Det ukyndige blikk: I en forskningsprosess går man inn i konteksten med uvitenhet. Man ser at man ikke ser, men man vet ikke hva man ikke ser. Det kyndige blikk: Her kommer man gjerne inn i konteksten med kunnskap og kjenner til det særegne med konteksten. Man vet hva man ikke ser, men vet hvordan man kan se det.

Ut i fra Meløe (1979) sine begreper ser vi at vi gikk inn i denne forskningsprosessen med det døde blikk. Vi hadde liten kunnskap om feltet, vi visste ikke hva vi skulle lete etter og vi tok for gitt at empirien vår var sann. Vi trodde vi hadde noe kunnskap om feltet, men det viste seg i ettertid at vi tok feil. Vi ser også i ettertid at vi ser på empirien vår mer nyansert i dag, en det vi gjorde i starten. Hadde vi gått inn i samme situasjon nå, i slutfasen av prosjektet, ville vi nok ha kommet inn med ett mer ukyndig blikk. De ansatte i prosjektet har ett kyndig blikk. De har startet prosjektet, de har mye kunnskap om både lærerutdanningen og studentmassen, og de har en nærhet til prosjektet som vi ikke kan oppnå. Prosjektdeltagerne kjenner til det særegne om prosjektet og feltet.

### **Hvordan bli kjent i et ukjent felt, og hvordan bli ukjent i et kjent felt?**

Som Nergård (2002) snakker om er det en balansekunst i kvalitativ metode å føle at man kan bli ukjent i et kjent felt, og motsatt, kjent i et ukjent felt. For både oss og prosjektdeltakerne viste det seg at nettopp det ble en de største utfordringen. Hvordan kan vi bli bedre kjent med et felt slik at vi klarer å få mer innsikt i hva som skjer ved utdanningen deres, og hvordan skal prosjektdeltakerne klare å distansere seg. For oss som masterstudenter, burde vi ha gått inn i denne forskningsprosessen bedre forberedt. Vi hadde muligheten til å støtte oss mer på prosjektdeltagerne enn det vi gjorde. Verken vi eller prosjektdeltagerne var klar over hvor lite kunnskap vi egentlig hadde på dette feltet. Ofte blir lærerutdanningen og pedagogikken forbundet sammen. Her burde vi satt oss bedre inn i både prosjektet men også sett at vi ikke hadde den kunnskapen som vi kanskje trodde vi hadde.

For de ansatte i prosjektet, hadde det vært et poeng å kunne ha forsøkt og tatt et steg tilbake. Dette å muligens distansere seg litt fra prosjektet, og deres informanter. Etter at alle hadde transkribert sine intervju, hadde vi et dataseminar hvor vi presenterte de viktigste funnene i alle de tolv intervjuene. Vi som masterstudenter fikk da vite at prosjektdeltagerne følte at vi ikke hadde nok oppfølgingsspørsmål. Vi ble oppfordret på forhånd til å stille oppfølgingsspørsmål, være nysgjerrige og bruke oss selv. I intervjusammenhengen forsøkte vi å stille oppfølgingsspørsmål som vi følte var relevante ut i fra det informanten fortalte oss.

Det at vi kom utenifra, og var uerfarne, gjorde at vi ikke visste hva vi kunne spørre utenom det som stod i intervjuguiden. (Vedlegg 1) Vi hadde ikke klart å oppnå de samme oppfølgingsspørsmålene som prosjektdeltagerne stilte, nettopp på grunn av den bakgrunnsinformasjonen og den kjennskapen til feltet de sitter inne med. Prosjektdeltagerne har en annen nærhet, og er kjent med feltet på en helt annen måte enn det vi er. Et annet punkt, er at prosjektlederne kjente til intervjuguiden veldig godt fra før. De var både trygge på rollen som intervjuer og på intervjuguiden. Det at vi, Sigrid og Katrine, satt med for lite kunnskap om lærerutdanningen og intervjusituasjonen gjorde at det ble vanskelig å bli kjent i ett ukjent felt.

### **Fra informanten sitt ståsted**

#### **Vi kom utenifra og kan ha fått en annen rolle**

Vi skulle stille åtte informanter spørsmål om deres utdanning. Vi hadde ikke stilt dem spørsmål før om dette temaet, og heller ikke vært en del av utdanningsløpet deres. Nettopp på grunn av at vi ikke har vært en del av deres hverdag gjennom de fem årene, gjorde kanskje at informantene våre delte det de syntes var viktigst å få frem. Dette resulterte da i at de virket mer kritiske til utdanningen, enn de hadde vært ovenfor prosjektdeltagerne. Som nevnt i forrige avsnitt, var prosjektdeltagerne en del av deres hverdag. De ansatte i prosjektet fikk i større grad svar på det de spurte om, mens vi fikk svar på ting som lå mer i bakgrunnen. Som tidligere nevnt i oppgaven, hadde vi ikke funnet noen problemstilling eller gjort oss noen tanker om hva vår oppgave skulle handle om, før vi intervjuet informantene. Dette gjorde at vi kom inn i intervjusituasjonen med blanke ark og vi hadde ingen intensjon om å få frem de det informantene var misfornøyd med i sitt utdanningsløp. Som nevnt hadde vi ett dataseminar med de ansatte i prosjektet etter intervjuene. Under dette dataseminaret ble vi fortalt at en av prosjektdeltagerne hadde en informant som ble oppfattet som litt tilbakeholden. Her lurte hun på om de hadde fått en annen empiri i dette intervjuet hvis intervjueren hadde kommet utenifra. Den ansatte opplevde at informanten hadde mer å fortelle, enn det som ble fortalt. Hun følte selv på at det kanskje hadde noe med relasjonen mellom informanten og intervjueren. Vår observasjon er at et annet intervju fra prosjektdeltagerne bar preg av at intervjuer både har vært informantens veileder på hovedoppgaven, og foreleser for informanten. Dette intervjuet bærer preg av at det er en samtale, mer enn ett intervju. Dette kan være fordi prosjektdeltageren kommer innenifra og får ett annet perspektiv og en annen tilnærming til både intervjuene, men også informantene.

Erving Goffman (1969) snakker om at folk opptrer ulikt ut fra hvilken kontekst man er i, som et teaterstykke. Man tilpasser seg, eller lager en rolle ut fra hvem man er sammen med. I forhold til de ulike intervjuene, opplever vi at informantene våre kanskje kan ha posisjonert seg ut fra hvem som har intervjuet. Derfor kan vi ha fått en annen type informasjon enn prosjektdeltagerne. For oss som kommer utenifra er det første gang informantene snakker med oss om utdanningen. Informanten kommer nødvendigvis ikke til å fortelle om situasjoner som har vært mindre bra i utdanningen til noen som er klar over det. Derfor tenker vi at den informasjonen kan utebli når prosjektdeltagerne har intervjuet. På den andre siden kan det rett og slett være at de informantene prosjektdeltagerne har hatt, har vært mindre kritiske, at de har vært mer fornøyd med utdanningen enn de informantene vi hadde. Ut fra det Goffman (1969) forteller om at man opptrer ulik ut fra hvem man prater med, har også noe å si for hvilke roller man blir tillagt.

Som vi nevnte i metodekapittelet vårt, kapittel 4, er vi ved første øyekast ganske lik informantene våre. Vi var alle studenter på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført. Vi er jevngamle og vi kjenner til hverandres yrkesfelt. Selv om det er mye ulikt, er ikke pedagogikk og lærerutdanningen helt fjerne fra hverandre. Kombinasjonen med at vi kom utenifra, at vi også var studenter og jevnaldrende gjorde at vi mest sannsynlig ble tildelt en annen rolle enn hva prosjektdeltagerne fikk. Som nevnt i vårt metodekapittel nevnte vi Cato Wadel (2014) og at informanter kan gi deg som forsker ulike adganger, reell -og formell adgang. I denne sammenheng er det den reelle adgangen vi er interessert i. Det er den adgangen man ønsker å få fra informanten. Våres oppfatninger om disse intervjuene er at informantene ønsket å fortelle oss om deres studiehverdag, i både positiv og negativ forstand. De virket engasjerte i hva de følte var god utdanning. De var reflekterte og delte både det positive og negative, selv om det negative kom sterkere og oftere frem.

### **6.1.2 Fra et vitenskapelig teoretisk perspektiv**

#### **Fra *intervjuer* sitt ståsted**

Ut i fra Gadamer (1997) sitt begrep om forforståelse og fordommer vil vi fra intervjuerens ståsted diskutere dette ut i *fra språk og begreper, oppfatninger og individuelle personlige erfaringer*.



### **Språk og begreper:**

Her kommer vi inn i en rolle som intervjuere, men det er en vesentlig forskjell på hva vår forforståelse og prosjektdeltagerne sin forforståelse for prosjektet er. Prosjektdeltagerne har holdt på med dette prosjektet i mange år og har en klar visjon om hva de ønsker å oppnå med dette prosjektet. Vi bruker de samme begrepene, men det har ulik intensjonsdybde når vi intervjuer. Dette kan farge måten vi utfører intervjuene forskjellig på, fordi vi har forskjellig dybdeforståelse om prosjektet og om begreper brukt i intervjuguiden (Vedlegg 1). Vi hadde ett møte om både prosjektet og intervjuguiden før vi begynte å intervjuer, men det er begrenset hvor mye kunnskap vi kunne oppnå og hvor mye kunnskap de kunne gi oss på så kort tid.

### **De oppfatninger som man har:**

Som vi ser i kapittel 4, 4.8 om Gadamer (1997) sitt begrep om at fordommer kan være både positivt og negativt. Det kan gi oss erfaringer, men også begrense de erfaringene vi tolker ut i fra en situasjon. I forhold til selve intervjuene og informantene får vi en annen rolle enn selve prosjektdeltagerne får i møte med informantene. Vi har en annen posisjon siden vi kommer utenifra, og studerer ett annet mastergradsløp enn de vi intervjuer. Vi har ingen kjennskap til studentene eller studieløpet deres, utenom at det er ett masterløp i lærerutdanningen. Vår forforståelse om læreryrket kan være til hinder fordi vi har vært elever i den norske skolen, og observert lærere tidligere. Det vi ikke har en forforståelse for er strukturen og omfanget av lærerutdanningen.

### **Personlige erfaringer:**

Vi drar med oss et helt annet sett erfaringer enn prosjektdeltagerne. Vi er unge, studenter, uten familie, uten noen som helst erfaring med forskning, vi har ingen relevant jobb i forhold til læreryrket, vi har aldri gjennomført intervjuer før og vi går inn i dette prosjektet med vår forforståelse og erfaringer. Våre prosjektdeltagere har familie, har mange års utdanning, har mange års erfaring med både Universitetet og lærerutdanningen på UiT -Campus Mellomveien. De har startet opp dette prosjektet og har intervjuet mange informanter før.

### **Fra informanten sitt ståsted**

Våre informanter er studenter ved lærerutdanning på UiT - Campus Mellomveien. De møter oss som studenter og ser oss muligens som studenter i større grad enn hva de ser oss som

intervjuere. Disse intervjuene har også vært semi-strukturerte, noe som gjør at en samtale flyter bedre enn i ett strukturert intervju. Som Charles Taylor (1980) sitt begrep om at vi som mennesker er selvfortolkende dyr, møter vi allerede fortolkninger gjort av studentene om egen situasjon. Alle våre informanter har på forhånd mottatt intervjuguiden og har med dette tolket spørsmålene og tenkt igjennom hva de ønsker å fortelle oss. De vet at vi er studenter fra Masterutdanning i pedagogikk, og at vi er unge. Dette kan gjøre at de kommer inn i situasjonen med en annen tolkning enn det de gjør hvis vi hadde vært prosjektdeltagerne. Ut i fra dette har vi gjort oss opp 3 hypoteser som vi vil diskutere:

### **Vi kommer utenifra:**

I dette prosjektet er vi de som kommer utenifra. Vi er masterstudenter fra pedagogikken. I våre intervjuer har informantene for eksempel fortalt oss at de tror de blir sett på som det mest kritiske kullet som har gått den nye utdanningen. Dette forteller de ikke til prosjektdeltagerne våre. Dette kan bunne ut i at de antok at vi ikke visste dette fra før, men det gjorde prosjektdeltagerne. De har fått klager, de har visst at det har vært misnøye og derfor klager dem ikke på nytt. De vil gjerne at vi skal forstå helheten av utdanningen og ikke bare delene uten at de nødvendigvis tenker noe over dette.

### **Vi er jevnaldrende:**

Vi er i samme aldersgruppe som våre informanter. Dette kan medføre til at det kan være enklere å ha en annen tilnærming til oss som intervjuere. Vi kunne vært en venninne eller venn, vi kunne vært kjæresten eller vi kunne vært en student vi møtte ute på byen og da bygges det en annen relasjon enn det det gjør til noen som er veileder, foreleser eller prosjektdeltager. Man kan møte de, prosjektdeltagerne, mer profesjonelt enn det man møter noen som er på samme alder og i samme utdanningssituasjon som seg selv.

### **Vi er studenter:**

Det at vi også er studenter kan gjøre at de ser på oss som mer likeverdige, enn prosjektdeltagerne. Det kan være en skjev maktbalanse i forholdet fordi prosjektdeltagerne også har vært veiledere og forelesere. Informantene har heller ikke fått karakterer på dette tidspunktet og det kan være en ubevisst faktor til at de svarer annerledes. Vi kan ikke påvirke noe som helst, vi er der kun i intervjusammenheng. En ubevisst faktor kan også være at de tenker at vi er midt i samme studiehverdagen og kan speile noen av de oppfatningen som de har rundt Universitetet.

Nå har vi prøvd å fortolke noen som allerede har fortolket seg selv. Når de svarer ulikt ut i fra hvem som intervjuer, kan det være at de har en selvforståelse som virker inn på og en forforståelse på hvem vi er, og det virker inn på hva de forteller. Derfor kan de beskrive og fortelle på en annen måte til oss, enn hva de gjør til de andre fordi de fortolker at vi antar at vi vet hvem de er, kontra hva de tenker at prosjektdeltagerne antar at de fortolker. Vi kan ikke gjøre noe annet enn å beskrive hva de forteller oss, kontra at prosjektdeltagerne må forholde seg til hva deres informanter forteller dem. Informantene tilpasser seg til hvem de intervjues av, og dette er helt vanlig. Det har med at man legger inn noen forutsetninger om hva den andre har forutsetninger for å forstå. Når man snakker, gjør man en vurdering om hva man selv sier til den andre, om det budskapet når frem til den man snakker til eller ikke, og hva kan man gjøre for at budskapet kommer frem. Det vil ikke si at det er mindre sant det man legger inn, men at man tilpasser seg hvem de snakker med. Dette viser at kvalitativ intervjukontekst er ett komplekst felt.

### **6.1.3 Sammenfatning av reliabiliteten**

I dette underkapittelet av kapittel 6, har vi sett på reliabiliteten i våre funn. Vi ser at våre funn er annerledes enn det de ansatte i prosjektet funn. På bakgrunn av dette har vi forsøkt å drøfte disse funnene både fra ett metodisk-teoretisk perspektiv og fra ett vitenskapelig-teoretisk perspektiv. Vi har forsøkt å drøfte både fra intervjuers ståsted og fra informantenes ståsted. Vi ser både positive og negative sider med den posisjonen vi to, Katrine og Sigrid har hatt som intervjuere, og den posisjonen de ansatte i prosjektet har hatt som intervjuere. Vi to har i vår posisjon som intervjuere hatt en distanse til informantene og prosjektet som de ansatte i prosjektet ikke har hatt fordi vi ikke er lærerstudenter på UiT - Campus Mellomveien. Vi er ikke ansatt på UiT og har ikke den tilhørigheten til lærerutdanningen. Der igjen har de ansatte i prosjektet en sterk tilknytning til Universitetet. De er ansatte, forelesere og veiledere til flere av informantene. Denne nærheten har stor betydning for at det er mulig å drive med en longitudinell studie slik som RELEMAST. Det at vi kommer utenifra kan som Paulgaard (1997) skriver, gjøre at vi ikke har det samme erfarings- og kunnskapsgrunnlaget som de ansatte i prosjektet har. Vi har forsøkt å drøfte intervjueren sin posisjon overfor informanten, da jamfør til Goffman (1969) ut i fra at man opptrer ulikt ut i fra hvem man prater med. Vi har også forsøkt å vise kompleksiteten i det å tolke noe som allerede har blitt fortolket jamfør Charles Taylor (1970).

## **6.2 Drøfting: «Hvordan oppfatter lærerstudenten sin egen utdanning før møtet med læreryrket?»**

For å drøfte hvordan lærerstudentene oppfatter sin egen utdanning før møtet med læreryrket, kommer vi til å ta utgangspunkt i de forskningsfunnene vi presenterte i kapittel 3, og fra den teoretiske bakgrunnen for den nye norske grunnskolelærerutdanningen fra kapittel 2. Det er oppfatningene fra våre informanter som blir å ligge til grunn når vi drøfter forskningen opp mot funnene våre.

Ut fra vårt datamateriale, fant vi fire kategorier som gjentok seg. Første punkt omhandler kategori 1: Lærerutdannerne, ved UiT -Campus Mellomveien. Kategori 2 handler om Administrasjonen ved Universitetet – Campus Mellomveien. Kategori 3 handler om hva studentene føler de mangler etter endt utdanning og savn av totalbildet av lærerrollen. Kategori 4 handler om FoU, Forsking og utviklingsarbeid, i utdanningsløpet deres.

I løpet av drøftingen når vi henviser til informantene, vil informanten bli referert med bokstaven L etterfulgt av et tall. Når vi skriver han eller hun er det ikke sikkert at det er en han selv om vi skriver han. Dette er for å få en bedre flyt i teksten, men også for å følge anonymiseringen på best mulig måte (Vedlegg 3). Dette er det samme systemet som vi introduserte under kapittel 5 hvor vi presenterer empirien vår.

## **6.3 Kategori 1: Lærerutdannerne**

### **6.3.1 Hvem er lærerutdannerne?**

Lærerutdannerne er en heterogen gruppe med mange ulike profesjonsidentiteter og ulike oppfatninger om hva det innebærer å arbeide med lærerutdanning (Lillejord og Børte 2017). De er der for å utdanne studenter til å bli fremtidige lærere ute i den norske skole. Hvordan ser de på seg selv? Hvilken rolle tar de?

Noen har en sterk fagidentitet, andre ser på seg som lærer i høyere utdanning, noen ser seg selv primært som lærerutdanner, mens andre ser seg selv som forsker (Swennen m fl., 2010 fra Lillejord og Børte 2017). Hvilken rolle en lærerutdanner gir seg selv, kan ha noe å si for hvordan deres forelesning blir og hvordan de blir oppfattet av lærerstudentene. Lillejord og

Børte (2017) henviser i sin rapport til ett belgisk studium utført av Vanassche og Kelchtermans (2014). Vanassche og Kelchtermans (2014) gjennomførte et studium av tolv lærerutdannere hvor alle tolv hadde minst tre års undervisningserfaring fra ulike nivåer i skoleverket. De ønsket å se på forholdet mellom læreren sin utdanning opp mot hvordan de posisjonerte seg når de skulle undervise. Ut i fra analysearbeidet deres fant de tre kategorier: Lærerutdannere som først og fremst så på seg selv som *pedagoger*, den andre kategorien var lærerutdannere som forskerne kalte for *reflekterende praktikere*, og den tredje kategorien med lærerutdannere som så på seg som *faglærere*. Pedagogene snakket om fagstoff, men hadde tyngde på viktigheten om relasjonsarbeidet mellom læreren og eleven, barns utvikling og se hver elev for seg. De lærerutdannerne som så på seg selv som reflekterende praktikere, hadde en undervisningsform som var preget av at man ønsket at studentene skulle utvikle redskaper for å kunne reflektere over egen praksis. I studiet deres så man at de reflekterende praktikerne støttet seg mer til teori enn hva pedagogene gjorde i undersøkelsen. Kategori tre, faglærerne, hadde faget som kjerne. Her var det viktig for lærerutdannerne å lære bort fagets innhold og å vise lærerstudentene hvordan man på best mulig måte kunne formidle den fagkunnskapen videre. Funnene fra Vanassche og Kelchtermans (2014) sitt studium viser at lærerutdannere kan sette ulike roller på seg selv, uten at man bevisst reflekterer over dette. De mener at det er uheldig at lærerutdannere posisjonerer seg så ulikt ut i fra hvilken utdanning og utgangspunkt hver enkelt lærerutdanner kommer med.

I vår empiri så vi at et stort antall av våre informanter viste misnøye med lærerutdannerne på UiT -Campus Mellomveien. Det er kun én av våre informanter som forteller at hun er fornøyd med lærerutdannerne. Det vil ikke si at de andre informantene ikke er fornøyd, men samtlige av de andre informantene våre har kommet med former for kritikk av utdanningen lærerutdannerne har gitt dem. Ut i fra det studiet Vanassche og Kelchtermans (2014) snakket om, kan en av grunnene være at lærerutdannerne innenfor samme utdanningsinstitusjon, bevisst eller ubevisst, har for mange ulike roller som lærerutdannere. Et eksempel fra vår empiri, er hvor flere informanter forteller om at det er en oppfatning om at det varierer fra hver enkelt foreleser hvor de legger fokuset sitt: «(...) Ut fra det fokuset foreleserne har, er det veldig varierende hvor mye didaktikk vi får». Her snakkes det spesifikt om mangelen på didaktikk i utdanningen, og at det virker som at det er veldig varierende hvor mye didaktikk som blir videreformidlet ut fra hvilket fokus foreleserne selv har. Dette kan være et eksempel på det vi har nevnt om at hvilken rolle en lærerutdanner gir seg selv, ubevisst eller bevisst, gir utslag for hvordan foreleseren velger å legge fokuset sitt i undervisningen. Det blir nevnt

spesifikke fag som i norsk og matematikk, hvor noen informanter føler at de har hatt god fagdidaktikk, hvor en av dem forteller at i de fagene får man: L2 «(...) gode tips og konkrete oppgaver som man kan lære bort».

Vi har ikke empiri til å vite noe mer spesifikt om lærerutdannerne på UiT –Campus Mellomveien enn hva våre informanter forteller oss. Vi kan derimot finne på hjemmesiden til UiT.no (2017) en oversikt over alle de som er ansatt på Institutt for lærerutdanning og pedagogikk både i Tromsø og Alta. Den oversikten viser at det er mange ulike lærerutdannere som kommer fra ulike fagfelt og ulike fagmiljøer for å utdanne fremtidens lærere. Det er faglærere som har en ren disiplinær teoretisk utdanning, og det er faglærere som har en mer yrkesrettet utdanning. Noen har mastergrad, andre er professorer og en del av dem er førsteamanuensis. Førsteamanuensis er en stillingstittel som er knyttet til undervisning -og forskningsstilling. Man må ha oppnådd en doktorgrad, før man kan få en slik tittel og doktorgrad er det høyeste man kan få innenfor et akademisk felt. Noen har praksiserfaring fra å være lærer, mens andre ikke har vært ute i skolen. Dette gjør at lærerutdannerne på UiT –Campus Mellomveien stiller ulikt. Noen er gode i teori, mens andre kanskje har mer praktiske eksempler å komme med til lærerstudentene. Noen er kanskje flinke i begge deler, både fra teorifeltet og fra praksisfeltet. Det at det tilbys ulike undervisningsfag på UiT –Campus Mellomveien, gjør at man trenger ulik kompetanse fra de ulike faglærerne som er ansatt på GLU. Der noen skal undervise i kroppsøving, skal andre undervise i naturfag, noen i mat og helse, og andre i musikk eller i Norsk. Dette gjør at det stilles ulike forventninger og krav til hver enkelt faglærer.

Som vi nevnte innledningsvis ble UiT og HiTø fusjonert i 01.01.2009. Det gjør at det stilles høyere krav til de lærerutdannerne ved Universitetet (St.meld.18 (2014-2015)). Det å gå fra en høyskole til et Universitet gjør at det stilles nye krav til fagmiljøene: «Tallfestet krav til årsverk tilknyttet fagmiljøet for akkreditering av nye doktorgradsstudier. Disse kravene utgjør ett grunnlag for de sakkyndiges vurdering av fagmiljøene» (NOKUT 2015:7). Vi ser også at Ulvik og Smith (2016) refererer i sin artikkel publisert gjennom UNIPED til blant annet Snoek, Swennen og Van der Klink (2011) at: «det ikke finnes noen enhetlig forståelse for kompetansen yrkesgruppen trenger» (Ulvik og Smith 2016:62). Forskningen til Ulvik og Smith (2016) sier at «i Finland, USA og etter hvert Norge vil det ideelt sett kreves en doktorgrad for å bli fast ansatt i lærerutdanning (Ulvik og Smith 2016:64)». Dette kan vise at noen lærerutdannerne ved UiT –Campus Mellomveien kanskje er under et større press for å

etterutdanne seg. Det at man har faglærere fra ulike områder og felt, gjør at man må få en tydeliggjøring av ansvars plassering, og å finne en enighet om hva som må gjøres, og hva det langsiktige målet for lærerutdanningen bør være (Lillejord og Børte 2017). Vanassche og Kelchtermans (2014 i Lillejord og Børte 2017) mener at det er uheldig at lærerutdannere posisjonerer seg så ulikt ut fra hvilken utdanning og utgangspunkt hver enkelt lærerutdanner kommer med.

Som vi har vært inne på under hvem lærerutdannerne er, har informantene ment at det er stor variasjon mellom foreleserne, og at det varierer hvor mye utbytte man får fra de ulike foreleserne, da spesielt innenfor didaktikk. Både rapporten publisert gjennom SINTEF (Finne m.fl. 2014) og UNIPED (Karlsen m.fl. 2017) viser at det faglige nivået på lærerutdannerne er varierende. L4 forteller at seminartimer ikke er i alle fag, og at de faglærerne som arrangerer seminar får man mer faglig utbytte fra. L4 forteller også at: «Det burde være obligatorisk at faglærer som skal undervise lærerstudenter, selv har erfaring fra å ha vært ute i skolen». Dette fordi han mener at han merker godt de faglærerne som selv har vært ute i skolen, kontra de som kommer fra en ren disiplinær teoretisk utdanning. Seks av åtte informanter forteller at de merker at mange lærerutdannere er forskere og ikke lærere. Informantene oppfatter at mange av foreleserne kun foreleser for å kunne drive med forskning, og at undervisning kun er en bigeskjeft i tillegg til forskningen. Dette er en ganske hard påstand om noen lærerutdannere. Dette er ett eksempel på hva mange av studentene sin oppfatning om sine forelesere. Fra Ulvik og Smith (2016) sin forskning, ser man på side 70, figur 1, at erfaring fra skolen er rangert langt høyere enn erfaring fra forskning. Noe som støtter det våre informanter forteller oss.

En konsekvens av at det finnes så ulike roller blant lærerutdannerne er at man kan få nyutdannede lærer som har ulik forståelse på hva det vil si å være lærer og deres profesjonsidentitet kan være uklar (Vanassche og Kelchtermans 2014 i Lillejord og Børte 2017). Swennen og Van der Klink (2009 i Lillejord og Børte 2017) mener at det burde utvikles en bestemt rammeplan slik at man kan kvalitetssikre lærere som skal være lærerutdannere. Lillejord og Børte (2017) mener at en av forutsetningene i en profesjonsutdanning er at man må avklare hva det vil si å være en lærerutdanner og hvilket ansvar en lærerutdanner har. Denne ansvarliggjøringen må skje på ulike plan, både på et nasjonalt plan, men også på et lokalt plan. Det burde komme en felles plattform hvor retningslinjer og etiske standarder utvikles. Slik kan man utvikle et felles språk, en felles

forståelse for hvilken jobb man skal utføre, hvilken lærerutdanner instituttet eller institusjonen ønsker å ha ovenfor sine lærerstudenter. Dette kan skape en felles identitet mellom lærerutdannerne og de skolene lærerstudentene har praksis i.

### **6.3.2 Lærerutdannerne sin undervisning**

Et annet punkt, utenom hvilken rolle lærerutdannerne setter på seg selv, er hvilken måte de underviser på. Grunnen til at vi tar dette punktet med, er at informantene våre forteller om umotiverende undervisninger: forelesere som kun bruker PowerPoint, forelesere som ikke virker som de ønsker å undervise, og forelesere som ikke bruker studentene aktivt under forelesningene. Lindberg og Ramstedt (2017) finner blant sine informanter at utdanningen oppleves som for teoretisk, og ikke konkret, da i forhold til det informantene lærte på Universitetet kontra det de lærte ute i praksisskolene. Brown og Campione (1994 i Lillejord og Børte 2017) gjorde et amerikansk studium på hvordan man på best mulig måte kan lære bort, når det kommer til forholdet mellom lærer og student. For å forberede studentene til sitt kommende yrke, må man organisere studentene til flere felleskap hvor lærerstudentene kan få aktiviteter, hvor de for eksempel kan ha problemløsningsaktiviteter. Dette kan være aktiviteter som studenten ser som relevant og som de kan møte ute i skolepraksisen.

En slik metode vil kunne gjøre at overføringsverdien mellom teori og praksis blir mindre, og at studenten ser relevans i utdanningen sin når de kommer ut i praksis, og at studenten er motivert gjennom utdanningsløpet. Lillejord og Børte (2017) understreker også gjennom deres kunnskapsgrunnlag, at en av forutsetningene er at: «Det må være samsvar mellom det man lærer på lærerutdanningen, og det man møter ute i skolene» (Lillejord og Børte 2017:3).

Når lærerutdannerne skal undervise i for eksempel ulike læringsteorier, lærer de da bort på den måten teorien tilsier at man kan undervise? Dette var noe av det Lillejord og Børte (2017) så i sitt kunnskapsgrunnlag, at Finland gjør. De viser eksempler samtidig som de bruker den metoden når de underviser. Dette kan gi en forståelse på hvordan den lærerstilen kan brukes ute i arbeidslivet. Dette er en av oppfordringene Ulvik og Smith (2016) også kommer med i sin forskning. I følge studiet fra Afdal og Nerland (2014) har ikke norske nyutdannede lærere samme profesjonsspråk som de finske nyutdannede lærerne. Det Lillejord og Børte (2017) legger frem om måten det finske lærerutdanningen underviser sine studenter på, kan kanskje være en indikasjon på hvorfor informantene til Afdal og Nerland (2014) kommer ut med ulikt nivå av profesjonsspråket sitt. Våre informanter forteller at de blir oppfordret til å finne kreative måter å undervise sine elever når de blir nyutdannede lærere, men hvis de ikke møter



den praksisen under selve utdanningsløpet deres, vil det være vanskelig å gjøre dette selv når det er deres tur til å være lærere.

L6 snakker om at lærerstudentene selv, har gått fra et behavioristisk syn til et mer konstruktivistisk syn. Vi vet ikke hvor mange det er snakk om når L6 nevner om lærerstudenter i plenum, og fordi vi ikke spør mer utdypende om det under selve intervjuet.

L6: «(...) dem foreleser jo oss nesten hele tiden, så kanskje det at vi rett og slett blir så gørrer lei av å høre på dem prate og forelese, at vi finner ut at det her vil ikke vi utsette våres elever for (...). Tror det er den største endringen jeg har merket i hvert fall på både meg selv og på studentgruppa. Noen har en veldig sånn behavioristisk stil på det, om at det er du som skal stå å forelese, og elevene skal svare riktig, og få tilbakemelding og sånn. Det er en større del nå (lærerstudentene) de siste årene som har gått over til en sånn konstruktivisme, rett og slett».

På bakgrunn av det L6 forteller oss, har noen av de undervisningene han har deltatt på, vært umotiverende og det har resultert i at han har fått en klar mening om hva han selv ikke ønsker å gjøre for sine elever når han blir lærer. Vår empiri har ikke spurt lærerutdannerne hvilken rolle de har satt på seg selv, for deretter å se om deres rolle har utslag på deres undervisningsopplegg. Vi vet ikke om det er bevisst av lærerutdannerne å undervise på denne måten L6 beskriver, eller om det er ubevisst, for det har vi ikke empiri på. Men ut fra det L6 forteller, virker det ikke som et bevisst valg ettersom måten å undervise på gjentar seg blant flere forelesere, og at man vet av forskning (Lillejord og Børte 2017) at den form for undervisningsopplegg er den mest tradisjonsstyrte undervisningen vi har brukt i Norge. L4 mener at de foreleserne som er dyktige, og har løst sine forelesninger bra, burde bli mer brukt. I alle fall forsøkt å få andre forelesere til å kopiere fra de som er flinkere på å løse problematikken med å få inn for eksempel pedagogikk og didaktikk inn i forelesningene:

*«(...) det er jo forelesere her på huset som er kjempedyktige, og som får inn masse pedagogikk og didaktikk, og som har jobbet i skolen og som tar med seg erfaringer. Vi har gang på gang gitt tilbakemelding om at de må snakke med de og de (foreleserne) for de har løst det kjempebra på sine forelesninger (...).»*

Lillejord og Børte (2017) understreker at lærerutdannerne ikke kan praktisere ett kunnskaps- og læringssyn og ikke vise dette selv i praksis. Ut i fra vår empiri, viser den at måten noen lærerutdannerne har gjort det i sine undervisningsopplegg på UiT –Campus Mellomveien ikke

når opp i forhold til det Lillejord og Børte (2017) legger frem som en forutsetning for god lærerutdanning som profesjonsutdanning. Afdal og Nerland (2014) så i sin forskning at de norske informantene de hadde intervjuet, fortalte mindre eksplisitt om hvilke teorier de kunne støtte seg på enn hva de finske informantene gjorde. Dette var i forhold til profesjonsteorier, hvor pedagogikken er innlemmet. De norske informantene var trygge i sine forklaringer rundt det fagteoretiske. Disse funnene representerer litt av det våre informanter har snakket om. De føler seg trygge på de spesifikke undervisningsfagene de har, og de har fått god faglig kompetanse. Men hvordan man skal bruke dette didaktisk, eller andre elementer som kunne vært sløffet sammen med faget, som for eksempel hvordan pedagogikken kunne ha blitt sløffet sammen med undervisningsfaget, er noe som mangler. Denne mangelen har våre informanter oppfattet som varierende fra lærerutdannerne og deres undervisningsopplegg.

Emstad (2016) mener at hvis man ikke knytter undervisningen tettere opp mot praksisfeltet, vil man kunne risikere å få nyutdannede lærere som er usikre i sin lærerrolle. På den måten kan undervisningen forberede lærerstudentene bedre på sitt kommende yrke. Emstad (2016) mener derimot at lærerstudentene er for dårlige på å se kompleksiteten i læreryrket og at det kan resultere i et praksissjokk når de skal begynne å jobbe som lærere. Ut i fra den informasjonen våre informanter gir, virker det mer som at lærerutdannerne ikke vier tid til å undervise i kompleksiteten av yrket. Informantene våre er veldig klare på hva de oppfatter de mangler i undervisningen og at det å være lærer handler om så mye mer enn bare å kunne faget sitt. Lindberg og Ramstedt (2017) viser i deres forskning at deres norske informanter også viste tydelige tegn på at de også ønsket mer rundt det å være lærer og ikke bare fagene. De norske informantene, hos Lindberg og Ramstedt (2017), fortalte at i løpet av deres utdanning fortalte sine lærerutdannere hva de ønsket at undervisningen burde gitt mer av, og da for eksempel situasjoner som kan oppstå i arbeidslivet.

### **6.3.2.1 Hvordan kan undervisningen oppfattes som bedre?**

Ut i fra hva informantene fortalte fra Kull 3, er det stor variasjon mellom lærerutdannerne, og i undervisningsopplegget som lærerutdannerne har. Flere informanter nevnte også at de på deres tredje og fjerde studieår, opplevde mye repetisjon i undervisningen. En informant, L6, opplevde at de fikk informasjon inn med *teskje*: «(...) Hvorfor gjentar man ting? Er det fordi de tror vi må ha det inn med teskje?». En slik oppfatning kan skape umotiverte studenter, og studenter som ikke ser sammenhengen med utdanningsløpet de går. Karen Hammerness (2013) har i sin forskning lagt frem tre forutsetninger for en god lærerutdanning: 1) en klar

visjon, 2) koherent, det må være sammenheng med det store bildet og utdanningen sitt mål, og 3) pensumet bør være sterkt forankret i praksis. I punkt 1 snakker hun om å ha en sterk visjon, en samlet visjon mellom lærerne og lærerutdanningen. Hva ønsker man å oppnå på lærerutdanningen på UiT –Campus Mellomveien? Ved å ha samme visjon om det å være lærerutdanner, kan undervisningen bli lettere å sette sammen slik at man i minst mulig grad trenger å repetere hva man har gått igjennom tidligere, slik at man skal unngå hva L6 forteller. Har man en sterk samlet visjon, kan man lettere jobbe sammen for å nå målet (Hammerness 2013). Hammerness (2013) snakker også på det tredje og siste punktet, om at pensumet som er på lærerutdanningen bør være sterkt forankret i praksisen. Dette punktet kan være nyttig for våre informanter. Hadde de opplevd at undervisningen var mer praksisnær hadde kanskje deres oppfatning av mangler i utdanningsløpet vært mindre. På den måten kunne undervisningen ha blitt oppfattet som mer nyttig for lærerstudentene, og ikke minst mer motiverende. For å få til dette ønsker våre informanter mer studentmedvirkning.

Halvparten av våre informanter nevner at det er for lite studentmedvirkning i undervisningen. Som L4 forteller: «Det virker som at de (foreleserne) glemmer at det sitter kloke hoder i klasserommet». Lindberg og Ramstedt (2017) finner i sin forskning at deres informanter ønsket at undervisningen på Universitetet skulle hatt mer fokus på arbeidsoppgaver som kan oppstå i yrkeslivet som lærer. En måte å gjøre det på er å knytte praksisfeltet tettere opp mot teorifeltet på Universitetet (Lillejord og Børte 2017; Hammerness 2013). Flere av våre informanter forteller at de blir oppfordret til å tenke kreativt og utenfor boksen når de selv skal undervise ute i skolen. Dette til tross for at mange av lærerutdannerne selv bruker tradisjonell klasseromsundervisning, som PowerPoint i sine forelesninger. Både Lillejord og Børte (2017) og Ulvik og Smith (2016) understreker at det må være samsvar mellom hva lærerutdannerne selv forteller en skal gjøre, kontra hva lærerutdannerne faktisk gjør selv. Det at undervisningen virker ensformet er basert på den tradisjonelle klasseromsundervisning vi har hatt i Norge i mange år (Lillejord og Børte 2017). Tradisjonelt har man stått foran en forsamling, og ført store deler av undervisningen gjennom en enveiskommunikasjonsform. Hvis vi skal følge de oppfordringene St.meld.nr 11 (2008-2009) og Kunnskapsdepartementet (2010a) skriver, hvor man oppfordrer til en utdanning som skal være nært profesjonsfeltet, hvor man skal integrere teori med praksis, og fagene med didaktikken, må man integrere flere problemstillinger som lærerstudentene oppfatter at de mangler når de skal begynne å undervise som lærere. Ellers vil man kunne risikere at man utdanner norske lærere som er usikre i sin lærerrolle, og som er usikre i sin undervisningspraksis, fordi man har hatt

lærerutdannere som ikke har vist hvordan man kan tenke kreativt og utenfor boksen (Lillejord og Børte 2017).

Jakhelln m.fl. (2016) skriver i sin artikkel at studenter som kommer ut fra den nye lærerutdanningen kan møte på utfordringer hvis de møter en skole som praktiserer en kontekstuell tilnærming. Studentene som går ut av UiT –Campus Mellomveien har med seg en konseptuell kunnskap ut i yrket og dette kan være utfordrende i møte med kontekstuell utdannende kolleger. Afdal og Nerland (2014) finner i sine funn at en av grunnene til at de finske nyutdannede lærerne har et sterkere profesjonsspråk, og viser til spesifikke teorier, er at utdanningen og undervisningen deres baserer seg på en konseptuell koherent kunnskapsbase, mens de norske informantene fra allmennlærerutdanningen baserer seg på en kontekstuell koherent kunnskapsbase. Nå har den nye grunnskolelærerutdanningen som mål å gå fra en kontekstuell kunnskapsbase til en konseptuell kunnskapsbase (Jakhelln m.fl. 2016). Afdal og Nerland (2014) mener at den kontekstuelle måten å jobbe på, kan skape større forskjeller mellom lærere enn hva en konseptuell måte å praktisere på vil gjøre. Ett sterkt konseptuelt pensum, som er sterkt forankret gjennom hele utdanningsløpet, vil gi en felles plattform som kan resultere i at man kan få et samlet profesjonsspråk mellom lærerutdannerne og lærerstudentene. Dette både under utdanningsløpet, men også blant ferdige lærere ute i den norske skole. Et sterkt forankret pensum er punkt tre av Hammerness (2013) sine tanker om en effektiv og god lærerutdanning. Ulvik og Smith (2016) konkluderer med i sin forskning at lærerutdannerne bør jobbe i team rundt studentene. På denne måten kan man gi studentene ett helhetlig bilde på det beste fra de ulike feltene i teori og praksis.

På bakgrunn av den empirien vi har, ser vi at våre informanter har klare meninger om deres oppfatning av de lærerutdannerne de har hatt i løpet av utdanningsløpet deres, men informantene våre har også en klar oppfatning på det undervisningsopplegg som lærerutdannerne har hatt i løpet av studiet. De oppfatter mye av undervisningen som ensformet, og at faglærerne og foreleserne ikke er gode nok til å ta i bruk studentene. Dette gjør at informantene våre sliter med motivasjon og de ser ikke sammenheng i det de går igjennom i utdanningsløpet. I løpet av deres fem studieår på deres integrerte grunnskolelærerutdanning, er det over halvparten av informantene våre, som forteller at deres tredje og fjerde studieår ble oppfattet som mye repeterende og lite sammenheng. Det er spesielt her våre informanter forteller om umotiverte studenter. Samtlige fortalte at man merket fra andre- til tredje studieår, at man gikk fra å ha *eleven i fokus* til *skolen som*

*organisasjon*. Denne overgangen var det spesielt tre av våre informanter, L2, L3 og L5, som ikke skjønnte hvorfor man gikk bort fra eleven. Et av målet med at grunnskolelærerutdanningen skulle bli nasjonal høsten 2017 (Kunnskapsdepartementet 2014a; 2014b) er at man skal klare å integrere alle elementer i en lærerutdanning på en god og tilfredsstillende måte, det gjelder også pedagogikkfaget eller PEL som det heter i utdanningsplanen.

## **6.4 Kategori 2: Administrasjonen**

Studentene forteller om at de er misfornøyd med den oppfølgingen som UiT – Campus Mellomveien gir sine studenter. De forteller om dårlig kommunikasjon av blant annet eksamensdatoer, utsatte og kansellerte forelesninger og at de føler at tilbakemeldinger de gir til Universitetet stopper opp og ikke blir hørt av ledelsen. Dette kan være med på å skape den misfornøydheten vi ser i Tabell 1 side 91, NOKUT studiebarometer, der de har målt tilfredshet av studiet. Vi kan også trekke parallellere til det Karen Hammerness (2013) skriver om i sin artikkel, de tre punktene om visjon, koherens og sterkt pensum med forankring i praksis. Ved å ikke ha samme visjonen for hva utdanningen skal gi, og hva studentene kan forvente i utdanningen, som kan ha en sammenheng med hva de lærer i undervisning og ute i praksis, kan dette påvirke studentenes forventninger negativt. En av våre informanter forteller det slik:

L6: «De studentmålingene som vi har svart på, vi har vært det mest misfornøyde kullet hittil på lærerutdanningen. Vi fikk beskjed om at vi svarte feil på undersøkelsen og måtte svare på nytt, og da ble resultatet enda verre. Og at vi har gått på en pilotudanning, vært prøvekaniner, vi har prøvd å gi beskjed om hva vi synes, og hatt teammøter, men alt stopper opp i systemet. Det kommer aldri opp til ledelsen. Også skylder dem på oss for at vi ikke har sagt i fra, men det har vi (...) Det føles jo ut som de bare avfeier tilbakemeldingene vi gir, og at det ikke blir tatt tak i».

Flere av våre informanter, fra Kull 3, nevner mye av det samme og det er en enighet mellom informantene våre. Administrasjonen på UiT – Campus Mellomveien har vært dårlige på å følge opp det administrative med utdanningen. Studentene sitter med en oppfatning om at de er det mest kritiske kullet som har gått på utdanningen, og at de ikke blir hørt av ledelsen. Som vi var inne på i kapittel 5, under kategori 2 administrasjonen, viste vi til L7 som var misfornøyd med den fagsammensetningen hun fikk. Hun forteller at hun følte seg lurt når hun begynte på lærerutdanningen fordi hun følte hun hadde blitt lovet at hun kunne velge akkurat

de fagene hun ønsket. Dette ble ikke realiteten da hun måtte velge helt andre fag. En annen informant forteller at han fikk de fagene han ønsket, på eget initiativ. På grunn av vår empiri kan vi ikke forklare hvorfor det er ulike oppfatninger om akkurat dette. Her kan det både stå på egeninnsats fra studentene, men også Universitetet sin side. Egeninnsatsen fordi den ene informanten fikk fag som ikke var implementert i fagvalgene på Campus Mellomveien men som var ett nettstudium på UiT. Det vi vet er at i dag står det på studieplanene at fag tilbys med forbehold. Melder ikke nok studenter seg opp til ett fag, vil ikke dette faget tilbys det semesteret. (Universitetsstyret 2017a; Universitetsstyret 2017b). Vi kan ikke helt sikkert si at det stod der når de begynte sitt studieløp, siden disse studieplanene er oppdatert.

Vi har ikke funnet annen forskning som sier mye om administrasjon og ledelse direkte, men Lillejord og Børte (2017) skriver i sitt kunnskapsgrunnlag at: «det er ett kunnskapshull i organiseringen og ledelsen av lærerutdanningen og at en innføring av dette kan være interessant fordi det kan gi longitudinelle studier hvor ulike utdanninger kan studeres komparativt» (Lillejord og Børte 2017:25).

### **6.5 Kategori 3: Mangler/Utdanningen burde gitt**

I dagens samfunn blir utdanning sett på som ett viktig moment i livet. Det kvalifiserer deg til forskjellige jobber. Utdanning følger deg store deler av livet og er en måte å veilede oss i retningen av både hva vi bør kunne, men også hva vi har lyst til å lære videre. Uavhengig om man velger en yrkesfaglig retning som elektriker, eller lærerutdanning på ett Universitet. Når man går inn i ett utdanningsløp handler det i det store og hele om å lære seg kunnskaper og ferdigheter tilhørende det yrket man ønsker å gå ut i. Våre åtte informanter, fra Kull 3, forteller i intervjuene vi har hatt, om hva de mener utdanningen mangler og som de oppfatter lærerutdanningen burde gi dem. Det første vi må gjøre er å se på hva informantene våre sier at de mangler for så å se om dette er mangler som bør være integrert i utdanningsløpet, eller om det er mangler som kan læres ute i yrkeslivet.

NOKUT gjennomførte i 2016 en spørreundersøkelse: «*Studiebarometeret*».

Lærerutdanningen på UiT kommer ut som bunn seks hvor blant annet tilfredshet og tidsbruk er noen av kategoriene i undersøkelsen. «Studentene på femårig master, samlingsbasert i Tromsø, uttrykker totalt sett mest misnøye» (Tønnessen 2017). Grunnskolelærerutdanningen i integrert master, klassetrinn 5.-10. fra Universitetet i Tromsø – Norges Arktiske Universitet

havner på en 42. plass mens grunnskolelærerutdanningen i integrert master i klassetrinn 1.-7. havner på en delt 43. plass med scoren 3,4 og 3,3 (Tabell 1). Dette samsvarer med det våre informanter forteller oss når de forteller at de har vært ett kull som har vært misfornøyde med sin studiehverdag. I tabellen er alle landets lærerutdanninger rangert fra 1.-45. plass med en score fra 4,8 til 2,8 i den totale tilfredsheten på studieprogrammet lærerutdanning.

42	UiT - Norges arktiske universitet	Lærerutdanning 5. - 10. trinn - master (5-årig), lektor	Tromsø	3,4
43	Høgskolen i Sørøst-Norge	Grunnskolelærer-utdanning 1.-7. trinn (Drammen)	Drammen	3,3
43	UiT - Norges arktiske universitet	Lærerutdanning 1. - 7. trinn - master (5-årig), lektor - Tromsø	Tromsø	3,3
45	UiT - Norges arktiske universitet	Lærerutdanning 1. - 7. trinn - master (5-årig), samlingsbasert	Harstad	2,8

Tabell 1. Fra NOKUT Studentbarometeret 2016 (Tønnessen 2017).

### Våre informanters oppfatning av mangler i utdanningen:

De åtte lærerstudentene, fra Kull 3, på UiT -Campus Mellomveien, som vi har intervjuet forteller at de er både fornøyd og misfornøyd med sitt utdanningsløp. Vi skal nå se på hva våre informanter mener de mangler, eller synes utdanningen burde gitt dem mer av.

#### 6.5.1 Pedagogikk/ Spesialpedagogikk

NOKUT (2006) evaluerte allmennlærerutdanningen til at det var vanskelig å få grep på hva den helhetlige og integrerte kraften i utdanningen var, og det skyldes at pedagogikken og fagene stod som separate elementer i utdanningen. St.meld.nr. 11 (2008-2009) la opp til at man ønsket at pedagogikken skulle inneholde tre elementer: Pedagogikken skal gi *en faglig plattform, gi en metodisk kompetanse* og pedagogikken skal gi kompetanse til å *ivareta relasjonelle og sosiale forhold som lærerstudentene kan møte ute i skolene*. Her legger St.meld.nr. 11 (2008-2009) opp til et fag som skal integreres i løpet av hele utdanningsløpet, ikke bare de to første årene av studiet. Dette var noe av det våre informanter fortalte oss. Man skal kunne integrere PEL faget inn i forskningen som de gjør, og i tillegg skal PEL kunne brukes som en bro mellom hva studentene opplever ute i praksisskolene kontra hva de lærer

på Universitetet. Dette vil kunne gjøre at studentene ser en større sammenheng i utdanningen, og at motivasjonen igjennom alle de fem studieårene kan opprettholdes.

Informantene fra Kull 3 oppfatter at de mangler spesialpedagogikk i utdanningen. Våre studenter bruker pedagogikk og spesialpedagogikk om hverandre i løpet av intervjuene. Siden de ikke differensierer disse begrepene, vil vi også bruke dem litt om hverandre. Vi vet ikke hva alle informantene legger i ordet spesialpedagogikk, men flere av studentene nevner diagnoser, IOP, samarbeid med etater, og at eksemplene de sitter igjen med er diffuse eller så ekstreme at de blir usikre på hva som kan være reelle situasjoner. Det snakkes også om at de har hatt ett kurs her og der om barn i krise, så vi antar at begrepet spesialpedagogikk er ganske likt hos oss og hos våre informanter. Flere av informantene nevner at de har hatt eksempler på, og noen kurs angående barn med særskilte behov, ADHD og ekstrem utagering.

L8: «Det kan bli vanskelig å sette seg inn i de type situasjonene, for mange av eksemplene vi får er så ekstreme, så for å kunne få en forståelse av hvilke situasjoner som er mer reelle og vanlige enn de som er så ekstreme at man uansett ikke står i situasjonen alene, burde det vært mer i utdanningen om».

Hvis vi går tilbake til Tromsøtrappa (Figur 1, side 20) så skal studentene ha elevkunnskap og tilpasset opplæring i profesjonsfagene 2. året. Ut i fra det våre studenter sier, så synes de at de får for lite undervisning i dette og en av våre studenter refererer til ett rykte om at det skal kuttes i profesjonsfagene:

L2: «(...) Også har jeg hørt at det var forslag på å kutte ned profesjonsfagene og heller ha mer fag, samfunnsfag, engelsk og så videre. Og det synes jeg er et skikkelig dårlig forslag, så det håper jeg ikke skjer. For da tenker jeg at du går i en helt feil retning»..

«Int: Har dere sagt ifra om det?»

«Ja vi har jo gitt uttrykk for at det er ikke vits å kutte på profesjonsfagene, for det mener vi ikke har noen ting for seg. Da må du heller se på innholdet i profesjonsfagene hvis det er det som er problemet, men ikke ta dem bort».

En annen student forteller at de gjerne skulle hatt mer om hva man skal gjøre og hvordan man skal hjelpe elevene, for det føler de de lærer lite om. Det blir også nevnt at etter andre studieår



er det lite fokus på elevene, og for mye fokus på skolen som en lærende institusjon og de ønsker mer gjennomgående fokus på eleven i fokus, alle årene i masterløpet. Lindberg og Ramstedt (2017) finner i sitt studium at deres informanter ønsker å lære mer om problemløsning og relasjon, og pedagogisk kompetanse i lærerutdanningen. Et av de langsiktige målene for den nye lærerutdanningen er å øke kompetansen til den norske eleven. For å gjøre dette mener regjeringen at man må styrke lærerrollen og heve kompetansen slik at man får lærere ute i den norske skole som har en styrkning og nivåheving av fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis (Kunnskapsdepartementet 2014b).

«Gode lærere behersker faget sitt godt, skaper et positivt klima i klasserommet og varierer undervisningen ut fra elevenes behov. De har også kunnskap om grunnleggende ferdigheters betydning for læring. En kartlegging fra 2014 viser at mange lærere i grunnskolen i for liten grad har fordypning i undervisningsfagene sine. Regjeringen vil at alle lærere i grunnskolen som underviser i de sentrale fagene matematikk, engelsk, norsk, samisk og norsk tegnspråk, skal ha fordypning i faget. For å nå dette målet, vil regjeringen skjerpe kompetansekravene og gjennomføre en omfattende satsing på videreutdanning for lærere»  
(Kunnskapsdepartementet 2014b:16).

Ut i fra hva våre informanter sier de føler de mangler møter ikke utdanningen helt opp til målene til Kunnskapsdepartementet riktig enda.

Vi ser nytten av at studentene bør lære om spesialpedagogikk og de utfordringer de kan møte i yrket allerede før de går ut i yrket. Det ansettes spesialpedagoger i stillinger i barnehager og i skoler som vil hjelpe til med å lage planer for barn med ekstra behov. Men i mange tilfeller vil det være greit å ha litt kunnskap om feltet. Våre informanter sier at de får litt faglig påfyll av dette, men de ønsker mer. Dette kan sees i lys av Kåre Heggens (2010) begrep om profesjon og identitet. Våre informanter uttrykker på en indirekte måte at de er usikre på sin profesjon og den identiteten de skal ha med seg inn i yrket. Ved å være tryggere i situasjoner hvor man kan møte elever med særskilte behov, om det er barn med skrivevansker eller barn som er betegnet som evnerike, kan det hjelpe dem å etablere en enda sterkere yrkesidentitet. Det finnes utrolig mye litteratur om spesialpedagogikk, så de vil kunne tilegne seg kunnskap om dette ved å lese seg opp på temaet. Men som en av våre informanter forklarer, er det lite samarbeid mellom spesialpedagogene og lærere og at det er noe denne informant savner i studiehverdagen. Derfor kan det også styrke lærernes kunnskapsbase å ha mer kunnskap på dette feltet på forhånd. Afdal og Nerland (2012) skriver om ett felles fagspråk i den finske

lærerutdanningen. Ved å kunne bruke ett spesifikt begrep om en gitt situasjon, som alle har samme begrepsforståelse for, kan man styrke ett eventuelt samarbeid mellom lærere og pedagoger/spesialpedagoger. Denne kategorien ser vi på som en reell mangel, og som kan sees i lys av Finne m.fl. (2014), om at rapporten viser at det nye pedagogikkfaget kommer dårligere ut en det tidligere har gjort. Dette til tross for at Kunnskapsdepartementet (2014b) har lagt inn ett større og mer dekkende pedagogikkfag enn tidligere.

### **6.5.2 Fagdidaktikk**

De forklarer at de synes at fagdidaktikken kunne vært bedre. En av informantene mener at de måtte lære seg didaktikk litt på egenhånd, og jo lengre de kom ut i utdanningen jo mindre har de fått fra Universitetet. Flere av våre informanter er enige i at den er for repeterende og at man ender opp med å bli umotivert i undervisningen. De ønsker mer spesifikke eksempler på didaktikk i undervisningen. En av informantene forteller om flere studenter som sitter med forskjellige sosiale medier oppe på datamaskinen i forelesningstimene, men at man ikke nødvendigvis følger med. De møter bare opp til undervisningen for å ikke få fravær, siden de har 70% obligatorisk oppmøteplikt i løpet utdanningen. Som L2 forteller: «Det har vært lite produktivt, mye av det samme og begrenset med eksempler. Didaktikken skal jo være integrert i alle fag, hvert år, men det er så opp til enkeltlærere hvordan de integrere det. Om de klarer det».

Dette samsvarer med det Karlsen m.fl. (2017) skriver i sin undersøkelse av studenter i naturfag. De finner også at studentene synes at det faglige nivået avhenger av faglærere, og at didaktikken er veldig varierende. Dette er en viktig del av utdanningsløpet til lærerstudentene, så at flere av informantene nevner at de ønsker mer/ mangler fagdidaktikk synes vi er bemerkelsesverdig. Didaktikk handler om hvordan man skal lære bort, eller undervisningslære. Om dette er en reell mangel er vi litt usikre på da flere av informantene våre også sier at de føler seg sterke i fagene sine. De gir uttrykk for at de har en sterk fagidentitet og vi tenker da kanskje at dette blir en mindre reell mangel sådan. Noen av informantene våre snakker også om at de har ideer for hvordan de vil planlegge undervisningen når de kommer ut i jobb. Det kan være at det er det gapet mellom teori og praksis som kan gjøre at informantene våre mener de trenger mer didaktikk, og bedre eksempler på didaktikk. Læreryrket er ett komplekst yrke, og ved å lære en del på Universitetet og en del ute i praksis, kan man muligens ha problemer med å se helheten med

en gang slik som Emstad (2016) beskriver. Ut i fra dette ser vi at fokuset på Universitetene er fagbasert og fokuserer mindre på lærerrollens omfattende innhold.

### **6.5.3 Klasseledelse og klassemiljø**

«En god lærer er en tydelig klasseleder og en god veileder og tilrettelegger for at elevene skal lære. Dette innebærer at det er god struktur i undervisningen, at det etableres regler og rutiner og at læreren har høye forventninger til hvordan elevene kan utvikle seg både faglig og sosialt. God klasseledelse forutsetter en positiv relasjon mellom lærer og elever. Læreren må være i stand til å analysere og forstå læringsfellesskapet i klasserommet og ut fra det aktivere, motivere og ta hensyn til elevers ulike forutsetninger. Dette har stor betydning for elevenes læringsresultater og atferd. For sårbare elever kan lærer-elev-relasjonen hindre et negativt utviklingsløp på tross av andre risikofaktorer» (Kunnskapsdepartementet 2014b:16).

Hvis vi ser på hva Kunnskapsdepartementet (2014b) skriver om en god lærer, er det viktig med en god klasseleder. Dette på bakgrunn av elevens læringsresultater og atferd. Klasseledelse er en gjenganger hos våre studenter. De er opptatt av det å være en god leder og at de skal være både ledere, men også gode rollemodeller for elevene sine. Dette er noe våre informanter ønsker de kunne hatt mer om i utdanningsløpet. Det sosiale samspillet i en klasse er viktig for våre studenter og en av dem forklarer det sånn at: «man ikke bare skal være lærer, men man skal også kunne styre elevene i løpet av ett år. At man ikke bare er der for undervisningen sin del, men også for å være en del av oppveksten deres og hjelpe dem i flere aspekter av livene». Afdal og Nerland (2014) finner også dette i sin forskning, at norske lærerstudenter er veldig opptatt av dette med klasseromsledelse og barns oppvekst. De forteller at de ser på forskjellene i funnene som forskjellig kunnskapsrelasjoner mellom de finske og norske studentene. Lillejord og Børte (2017:13) skriver: «(...) de norske lærerne (var) svært opptatt av klasseledelse og seg selv som ledere». Ut fra de funnene Afdal og Nerland (2014) finner, er de norske lærerne mer opptatt av hvordan de kan være gode ledere, mens de finske er mer opptatt av eleven og hvordan de kan gi dem best mulig læringsutbytte. Her ser vi at den konseptuelle tilnærmingen (Muller 2009) fortsatt ligger sterkt forankret i den norske lærerutdanningen, og hos våre informanter på bakgrunn av det de forteller oss om klassemiljø og klasseledelse.

### **6.5.4 Administrative læreroppgaver**

«I tredje studieår skal innsikt i skolen som organisasjon og samarbeid med kolleger, foresatte og andre sentrale instanser utenfor skolen være et felles sentrum» (Kunnskapsdepartementet

2010c:16). Informantene våre forteller om at de savner noe opplæring rundt dette med de administrative oppgavene i læreryrket. De oppgavene som er litt i bakgrunnen, men som også må gjøres. De nevner årsplaner og halvårsplaner som noe de gruer seg til å lage, for dette har de lært lite om. De sier de har sett eksempler på det, men at de ikke vet hvordan de skal sette sammen en plan. Våre informanter bruker ofte ordet *administrative ting* som årsplaner og skole-hjem kontakten. Et av de områdene vi ser kan være mest naturlig for studentene å lære om administrative læreroppgaver, er gjennom praksisperiodene. Alle studentene har vært i praksis flere ganger gjennom studiet. Universitetet kan samarbeide med praksisskolene om mulighetene for å la studentene få lov å samarbeide med flere instanser på skolene. Ett av målene til Kunnskapsdepartementet (2010b;2010c) at praksisperiodene skal gi studentene følgende:

«Variert praksis opplæring innebærer at studentene skal ha praksis på de ulike trinnene som utdanningen kvalifiserer for, og i tillegg at den skal være knyttet til ulike sider ved læreryrket, som planlegging og gjennomføring av undervisning, ledelse av læringsarbeid i skolen, kollegasamarbeid, vurderingsarbeid, elevsamtaler, foreldresamarbeid, læreplanarbeid med mer».

(Kunnskapsdepartementet 2010b:12;2010c:12).

Kunnskapsdepartementet (2010b; 2010c) forteller at praksisopplæringen skal gi studentene de manglene våre informanter, Kull 3, føler de savner innenfor administrative læreroppgaver. Hvis vi ser på dette målet, målt opp mot hva våre studenter forteller oss, så virker det ikke som at praksisopplæringen oppnår dette riktig enda. Vi har ikke noe empiri på hva praksisperiodene tilbyr, men vi ser at Universitetet har samarbeid med praksisskoler som har blitt Universitetsskoler. Disse skolene skal knytte tette bånd mellom akademisk teori og praksis i skolen (Universitetsskoleprosjektet 2016).

## **6.6 Kategori 4: FoU i utdanningsløpet**

Fjerde punkt i vår empiri, er forskning i løpet av lærerstudentenes utdanningsløp. I den nye lærerutdanningen skal de igjennom ulike forskningsprosjekter, FoU oppgave første studieåret og deretter FoU-oppgaver på bachelor- og master nivå (Figur 1, side 20). Bacheloroppgaven er en aksjonslæring, og aksjonsforskning er knyttet til masteroppgaven på femte og siste året. I løpet av de fem studieårene skal de tilegne seg en forskerkompetanse, kunne lese og å forstå forskning, hva som ligger bak det å forske og det å utvikle ferdigheter til å kunne selv gjennomføre et forskningsprosjekt. For våre informanter handler aksjonslæring om å sette i

gang et tiltak ute i skolen for deretter å komme tilbake til Mellomveien for å evaluere hvordan det gikk med tiltaket. Aksjonsforskning er mer et forskningsprosjekt hvor hver lærerstudent skal forske på et tema de selv velger. Her skal de finne teori som passer med deres tema for deretter å kunne gå ut i feltet å intervju informanter som egner seg for prosjektet deres. Man kan også på masteroppgaven gjøre en litterær forskning, hvor man finner allerede eksisterende teorier og drøfter disse opp mot hverandre. Dette på bakgrunn av hva våre studenter forteller. Vi hadde en informant som gjorde en litterær masteroppgave.

Lillejord og Børte (2017) ser på hvilke krav en bør stille, hvordan utdanningen burde bygges og struktureres, for at en lærerutdanning skal bli en profesjonsutdanning. Et grunnleggende trekk ved profesjonsutdanninger er at forskning betraktes som en sentral kunnskapskilde (Lillejord og Børte 2017:2). Det er derimot vanskelig å gi et entydig svar på hva en forskningsbasert utdanning er, siden det er en diskusjon som fortsatt pågår innenfor feltets høyere utdanning (NOU 2015:8; Leming 2016; Regjeringen 2016a). Brekke og Tiller (2013) mener at forskningsbasert undervisning i grunnskolelærerutdanningene betyr at: «Institusjonene må organisere forsknings- og utviklingsvirksomheten på en slik måte at forskningsområdene blir praksisnære» (Brekke og Tiller 2013:14). Et punkt kan være hva som skjer under selve undervisningen, at lærerutdannerne bruker oppdatert forskning i sine undervisningsopplegg, at de bruker resultater fra egen eller andre sin forskning for å vise eksempler på hva som er blitt gjort og hva som kan gjøres ute når lærerstudentene selv kommer ut. Et annet perspektiv er at forskning må integreres bedre igjennom hele studieløpet gjennom alt som skal gjøres. Steele (2018) forklarer i sin doktorgradsavhandling at forskning «viser til at lærerutdannerne ikke er kjent med hvordan de kan implementere forskning i egen praksis» (Steele 2018:8).

Per dags dato virker det som om at det var bachelor –og masteroppgaven som var det forskningsbaserte arbeidet som Kull 3, gjorde gjennom utdanningen sin. Ut i fra den informasjonen vi har fått, ser vi ikke at Kull 3 har hatt et stort fokus på forskning eller FoU oppgave første studieår, selv om Tromsøtrappa (se Figur 1, side 20) viser til det. Studentene våre, fikk spørsmål spesifikt om hva de syntes om FoU arbeid i utdanningen var responsen ofte: «det trur jeg er viktig». Informantene våre var ikke spesifikke i sine svar. Det virket ikke som at de var bevisste på at FoU skal ha en sentral rolle i utdanningen, utenom bachelor– og masteroppgaven. L1 nevner at de ikke hadde noe FoU arbeid, at det var først under de to hovedoppgavene at de holdt på med forskning. Det kan forklare hvorfor

informantene våre ikke hadde en direkte mening om FoU- arbeid i utdanningen. Både L2 og L3 mener FoU- arbeid er god teori, men at det i praksis blir for tidskrevende og at man ikke har nødvendige ressurser til å drive med det i yrket. L6 mener at måten de har jobbet *opp mot* bacheloroppgaven, har gjort at han ser at man faktisk kan drive med forsknings- og utviklingsarbeid i en travel lærerhverdag. Både L6 og L1 tar samme utdanningsløp, 5.- 10. trinn, men har altså divergerende mening på dette punktet. Men lengre inn i intervjuet med L6 forteller han at det var arbeidet under det året hvor man hadde fokus på *skolen som organisasjon* som handlet om forskning og utviklingsarbeid, som ga ham verktøy innenfor forskning. Temaet *Skolen som organisasjon* er plassert under deres tredje år (se Figur 1, side 20). Det vil med andre ord si at L1 og L6 egentlig er enige om at de ikke hadde noe FoU- arbeid før det tredje studieåret.

### **6.6.1 Utvikle seg som lærer?**

Jakhelln m.fl. (2016) ser i sin artikkel hvilken relevans studentene, Kull 1, opplever at masteroppgaven har hatt for deres profesjonsutøvelse. Ut fra empirien deres finner de fire komponenter som går igjen i forhold til hva informantene deres opplever etter å ha skrevet en masteroppgave: «Dybdekunnskap, FoU-kompetanse, samarbeidskompetanse og selvstendighet, og stolthet» (Jakhelln m.fl. 2016:201). Samtlige av våre studenter, fra Kull 3, kan relatere seg til ett eller flere av disse funnene. Over halvparten av våre informanter følte at masteroppgaven hadde vært nyttig, og at de i retrospekt så at det var på det punktet hvor de følte at de hadde utviklet seg mest som lærer. Spesielt L5 fortalte igjennom hele intervjuet at masteroppgaven var et viktig punkt for hennes utvikling som lærer. L5 nevner også at hun ser for seg å basere sin undervisning på forskning. Mange av Lindberg og Ramstedt (2017) sine norske informanter opplevde det å skrive en masteroppgave som stress, men at de ser nytteverdien i det å kunne bruke forskning ute i yrkeslivet. Alle de nyutdannede finske lærerne som Lindberg og Ramstedt (2017) intervjuet, anser det som positivt å skrive en masteroppgave i utdanningen sin. Tiller (2016) skriver at ved å la lærerstudenter forske på sitt eget felt, sin egen kultur, vil det gi større læringskraft (empowerment) senere ute i yrkeslivet. Afdal og Nerland (2014) ser i sin forskning at lærere som har en forskerkompetanse fra utdanningen, har lettere for å uttrykke seg faglig hvis det oppstår problemer eller utfordringer ute i yrket.

Selv om informantene våre ser nytteverdien i det å skrive en masteroppgave, er det noen av dem som mener at oppgaven kanskje ikke har gitt så mye i forhold til sin profesjonsutøvelse.

To av våre informanter mener nødvendigvis ikke at det har noe med masteroppgaven å gjøre, men den tematikken de valgte å skrive om. Deres tematikk i masteroppgaven, hadde ikke noe som direkte kunne overføres til deres profesjonsutøvelse. Dette er et punkt som regjeringen (2016a;2016b;2016c) legger frem, når de i de nye forskriftene for rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1.-7 (Regjeringen 2016b) og for trinn 5.-10 (Regjeringen 2016c), hvor de skriver at de ønsker at masteroppgaven skal ha relevans i forhold til det man skal jobbe med i grunnskolen. For grunnskolelærerne som tar klassetrinn 1.-7. står dette:

«Masteroppgaven skal være på minimum 30 studiepoeng. Den skal være profesjonsrettet og praksisorientert. Masteroppgaven i undervisningsfag skal ha solid forankring i fag og fagdidaktikk, og kan i tillegg omfatte elementer fra pedagogikk og spesialpedagogikk. Masteroppgaven i begynneropplæring skal ha solid forankring i fagdidaktikk, fag og pedagogikk og/eller spesialpedagogikk. Masteroppgaven i pedagogikk eller spesialpedagogikk bør knyttes til undervisning i fag»  
(Regjeringen 2016b:4).

For grunnskolelærerne som tar klassetrinn 5.-10. står det i deres forskrift at:

«Masteroppgaven skal være på minimum 30 studiepoeng. Den skal være profesjonsrettet og praksisorientert. Masteroppgaven i undervisningsfag skal ha solid forankring i fag og fagdidaktikk, og kan i tillegg omfatte elementer fra pedagogikk og spesialpedagogikk. Masteroppgaven i pedagogikk eller spesialpedagogikk bør knyttes til undervisning i fag» (Regjeringen 2016c:4).

Masteroppgaven skal være av faglig relevans. Likhetstrekk med begge klassetrinnene er at det ikke skal skrives en ren pedagogisk eller spesialpedagogisk master. Masteroppgaven kan gjerne bygge på de temaene, men som regjeringen (2016b:2016c) legger frem, bør det knyttes til undervisning i fag. De som går klassetrinn 1.-7. og som skal skrive en master i begynneropplæring *skal*, i følge regjeringen (2016a), ha spesialpedagogikk eller pedagogikk i kombinasjon med fag og fagdidaktikk. De to sitatene som nevnt over, av de nye forskriftene fra 2016, ser man at begge retningene innenfor de to klassetrinnene legger vekt på at masteroppgaven skal være av relevans for det man skal utøve som grunnskolelærer i den norske skole. Med utgangspunkt i de nye forskriftene, om at man skal skrive en masteroppgave som skal knyttes til det å jobbe som lærer i grunnskolen, hadde kanskje ikke våre to informanter fått skrevet om det temaet som de valgte, om de hadde begynt på den nasjonale integrerte masterutdanningen nå. Dette fordi de begge fortalte at deres

masteroppgave ikke kunne brukes direkte inn i grunnskolen. Som tidligere nevnt i oppgaven, er Pilot i Nord basert på St.meld.nr 11(2008-2009). I denne stortingsmeldingen står det: «På bakgrunn av sentralt gitte rammer fastsetter institusjonene nærmere opptakskrav til masterstudier og krav til og omfang av masteroppgavene» (St.meld.nr.11 (2008-2009):74). Ut fra dette utdraget, skriver stortingsmeldingen at hver institusjon fastsetter kravene til omfanget av masteroppgaven. Ut fra den informasjonen har kanskje våre informanter, fra Kull 3, hatt andre regler på hva masteroppgaven deres kan inneholde, enn hva de nye forskriftene for rammeplan for trinn 1.-7. og 5.-10. har nå (Regjeringen 2016b;2016c).

En av våre informanter, L2, forteller oss derimot at han opplevde masteroppgaven som en «tullemaster». L2 forklarer at han synes det var for kort tid til å få et dypdykk i et tema. Dette i motsetning til hva flere av Jakhelln m.fl. (2016) sine informanter opplevde. Informanten vår mente at man hadde for dårlig tid, og at derfor fikk man for få informanter, som resulterte i at de funnene han fant, ble drøftet opp mot synsing. Samme informant så, i motsetning til flere av de andre, at arbeidet med bacheloroppgaven var mer lærerikt og motiverende.

L7 mener masteroppgaven har gitt henne en mestringsfølelse. Hun oppfatter å kunne lese og ikke minst, forstå ulike forskningsartikler. L7 føler seg derfor kompetent og motivert til å lese forskning senere i yrkeslivet. Dette står i stil med hva samtlige av Jakhelln m.fl. (2016) sine informanter forteller fra deres artikkel. Tre av våre andre informanter forteller også at det å skrive en masteroppgave har gitt dem verktøy til å tenke kritisk, og til å ha et kritisk blikk på sin egen undervisningspraksis, slik at de kan utvikle seg som lærere gjennom årene som yrkesaktive. Emstad (2016) ønsker fra sin forskning at lærerstudenter og lærerutdanninger må ha mer fokus på kritisk refleksjon. På den måten vil man kunne forhindre at man blir usikre på lærerrollen, og man vil kunne stå sterkere i usikre situasjoner. Rapporten skrevet av Finne m.fl. 2014, viser til at grunnskolelærerne skårer høyere når det kommer til å bruke forskning på en bedre måte, enn de studentene som rapporten gjorde en sammenligning av, allmennlærerutdanningen. Lindberg og Ramstedt (2017) sine informanter forteller også at de oppfatter å ha fått verktøy slik at de kan reflektere og på den måten utvikle sitt arbeid og sin rolle som lærer.

Det å utvikle seg som lærer kan inneholde flere komponenter. For flere av våre informanter var arbeidet med masteroppgaven det de ser som har hatt størst betydning for utviklingen av deres profesjonsutøvelse. Det var først etter endt masteroppgave, at noen av studentene skjønnte hvorfor de hadde hatt metodefag og FoU tidligere i utdanningen. Andre mente



derimot at bacheloroppgaven hadde utviklet dem mest som lærer, og at den type arbeid var mer sannsynlig at de selv kom til å ta i bruk i yrkeslivet. Totalt så seks av våre åtte informanter nytten av at de hadde skrevet en masteroppgave, selv om ikke alle så at de kom til å benytte seg av dette i yrkeslivet. Det at lærerstudentene skal begynne å forske på sin egen skolehverdag stiller nye krav til blant annet lærerstudenten selv, og til lærerutdannerne (Brekke og Tiller 2013; Stølen 2016).

### **6.6.2 Hva legger man i ordet *forskning*, i en lærerutdanning?**

Hva man legger i ordet forskning i en lærerutdanning kan diskuteres. Får lærerstudentene samme forskerkompetanse som de som forsker i mange år får? Tenker man at lærerstudenter som skriver en masteroppgave på 4,5 måneder, får samme forskerkompetanse som en som skriver en doktorgrad? Dette spørsmålet er diskutert i fagmiljøer rundt om i landet, at man ikke får samme kompetanse eller dybde, men er det det som er meningen? Som Tove Leming (2016) skriver i et kapittel fra boken: «*Forskerstudentene. Lærerstudenter i nye roller*» av Leming, Tiller og Alerby (red.), det å være forsker, ikke er en beskyttet tittel. Leming (2016) poengterer at når hun skriver om lærerstudenter som forskerstudenter, må man ha i bakhodet at det å være lærerstudenter er en læringsprosess, så selv om man snakker om forskerstudenter mener hun ikke at man er ferdige forskere. Hun nevner at de studiene som er mer disiplinære fagstudium, som for eksempel pedagogikken, har et mer ensrettet fokus og derfor kan det forskningsarbeidet som blir gjort være tydeligere enn forskningen gjort av de nye lærerstudentene. Leming (2016) skriver at minimumskravet for å tilegne seg en forskerkompetanse er når studenten skal gjennomføre vitenskapsteoretiske og metodiske kurs. Som Tromsøtrappa viser (Figur 1, side 20) skal alle studentene, uansett trinn, gjennom metodekunnskap på fjerde studieår. Selv om ikke alle våre informanter fortalte at de var fornøyd med metodekursene, var det flere som i retrospekt så nytteverdien i å ha fullført dette. Det var på andre siden flere som i retrospekt ikke forsto hvorfor de måtte igjennom et kvantitativt metodekurs, siden omfanget og tidspresset av masteroppgaven deres ikke ga dem mulighet for å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse. Derfor var det flere av våre informanter som ikke forstod hvorfor studiet ikke kun holdt seg til å undervise om kvalitativ metode.

Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene (Kunnskapsdepartementet 2010a) ønsker felles for begge utdanningsløpene, at lærerstudenten: «Kan selvstendig og i samarbeid med andre kan planlegge, gjennomføre og reflektere over undervisning i og på tvers av fag,

med utgangspunkt i **forsknings-** og erfaringsbasert kunnskap» (Kunnskapsdepartementet 2010a:2). «Kan vurdere og bruke relevante **forskningsresultater** og selv gjennomføre systematisk utviklingsarbeid» (Kunnskapsdepartementet 2010a:3). Med utgangspunkt i disse sitatene kan man ikke si noe spesifikt om hvordan lærerstudenten skal nå dette målet, eller hvor mye forskning som må til før man har oppnådd de målene. Lærerstudentene skal lære seg å forske, lære seg å forstå forskning og de skal lære hvordan man kan bruke forskning inn i yrkeslivet. Alt dette, samtidig som lærerstudenten skal utvikle en profesjonskompetanse. Lærerstudenten er dermed i en dobbeltrolle (Stølen 2016:37). Stølen (2016) og Jarvis (1999) skriver at den type forskning som lærerstudentene går igjennom i løpet av utdanningen, ikke defineres som forskning av *akademia*. *Akademia* er en samlebetegnelse på et felleskap hvor vitenskapelige og kulturelle mennesker engasjerer seg for høyere utdanning og forskning. Peter Jarvis (1999) skriver i sin bok: «The practitioner- researcher. Developing theory from practice» om studenter som gjennomfører forskning på egne praksisfelt. Disse studentene kan kalles for *praktiker-forskere*. Forskerkompetansen de får gjennom lærerutdanningen, kan hjelpe dem å utvikle et analytisk blikk. Både gjennom utdanningen, men også når de kommer ut i yrkeslivet. Jarvis (1999) skriver at på grunn av den globale- og teknologiske utviklingen som skjer i verden, gjør at det stilles krav til å kontinuerlig utvikle oss. Resultatet av det, er at der man tradisjonelt har sett på forskning som et felt, ekspanderer man forskning i andre yrkesfelt. Dette for å kunne være oppdatert på hva som skjer i verden. Målet med forskningen i utdanningen, er å gi lærerstudentene verktøy som bidrar til å kunne utvikle undervisning og å kontinuerlig kunne utvikle seg selv som lærer. De nye lærerne i grunnskolen duellerer mellom en dobbeltrolle som praktiker og forsker (Jarvis 1999).

Brekke og Tiller (2013) poengterer at lærerstudentene ikke nødvendigvis skal *bli* forskere. Dette var det en av våre informanter som poengterte, L4. Da han fikk spørsmål om hva han syntes om det å drive med aksjonslæring og aksjonsforskning svarte vedkommende at han til tider ikke så poenget med å bruke så mye tid på forskning, han skulle jo ikke bli forsker. Han skulle bli lærer. Her virker det som at informantene ikke helt har forstått sammenhengen mellom hva målet med forskningen i GLU er, og hvorfor forskning er et viktig element i den nye utdanningen. L4 snakker derimot lengre inn i intervjuet at han så fordelene med å ha vært igjennom FoU arbeid, og at arbeidet kanskje kunne være med på å gjøre det lettere å sette i gang tiltak ute i skolen. Men utgangspunktet i at L4 ser på den forskningsbiten som noe man skal gjøre for å bli forsker, og ikke ser sammenhengen i den jobben han skal gjøre som lærer, er kanskje en kritikk til selve Instituttet og lærerutdanningen. De har kanskje ikke vært

tydelige nok ovenfor sine lærerstudenter på hva formålet med forskningen er, og hvorfor de gjør det de gjør. Steele (2018:4) skriver at:

«en av hovedhensiktene med å fokusere på FoU i lærerutdanningen er å organisere utdanningen slik at man forsikrer seg om at den er kontinuerlig oppdatert, at studentene utvikler en forståelse for FoU gjennom forskjellige tilnærminger, og at de får en grunnleggende forståelse gjennom utdanningen som setter studentene i stand til å fortsette en kontinuerlig, profesjonell oppdatering»

En grunn til at det er viktig å poengtere og tydeliggjøre hva målet er, er for å gjøre lærerstudenten klar over sin nye hverdag og hva som forventes av en ute i den nye lærerrollen (Emstad 2016). En annen grunn er rett og slett for å holde motivasjonen til studenten oppe, underveis igjennom hele utdanningen. Selv om Hammerness (2013) ikke snakker om ordet *motivasjon* i sin forskning, vil studentene kunne risikere å miste motivasjonen når studentene har en oppfatning om at elementer som blir gjort, er bortkastet eller ikke ser sammenhengen til resten av utdanningsløpet. Ved å ikke ha en klar visjon over hva formålet med den forskningsbaserte utdanningen er, kan man risikere å lettere miste motivasjonen i løpet av utdanningen. Funn fra Lindberg og Ramstedt (2017) viser at en forskningsbasert utdanning gir en tryggere grunnmur for det fremtidige yrket lærerstudentene skal tre inn i. Som vår tittel på vår masteroppgave hadde vi en informant, L6, som fortalte oss dette: «Jeg føler meg ikke veldig rustet etter fem år på en integrert master i lærerutdanning, i forhold til hva jeg skal gjøre som lærer». Nå er det kun en av våre informanter som sier akkurat dette, så vi vet ikke om det er flere som har denne oppfatning om utdanningen. De fleste av våre informanter sier at de oppfatter seg som trygge og sterke i fagene sine, det er det resterende, det helhetlige bildet av læreryrket, som er utrygt.

### **6.6.3 En sammenfatning så langt**

Hvis vi ser de tre punktene til Hammerness (2013) klarer ikke lærerutdanningen i dag helt å integrere disse tre godt nok ut i fra det våre informanter forteller oss. Gapet mellom teori og praksis gjør dem usikre før yrkesstart. Funnene til Lindberg og Ramstedt (2017) i deres artikkel, viser derimot at lærerne utvikler seg både på ett profesjonelt og på ett personlig plan det første året de er ute i arbeidslivet.

Spesialpedagogikk og dets komplekse felt kan være en fordel om man har lært litt om før man går ut i yrkeslivet. Innenfor spesialpedagogikken har man mange felt, mange forskjellige

diagnoser og tilnærminger, og mer man kan jo enklere er det å sette i gang de riktige tiltakene for den enkelte eleven. Fagdidaktikken er også en del vi ser at man må lære på Universitetet.

«Solid fagkunnskap er en forutsetning for å lykkes som lærer. Fagkunnskapens betydning for elevenes læringsutbytte er grundig dokumentert i forskningen. Lærere som er faglig trygge, er mindre bundet til faste opplegg og metoder. De kan variere og videreutvikle under visningen. De gir krevende oppgaver og oppfordrer elevene til abstrakt tenkning. Forskning innenfor matematikkfaget har vist at dersom lærere er utrygge i faget, kan det føre til at elevene får dårligere resultater» (Kunnskapsdepartementet 2014b:16).

Flere av våre informanter sier at de ser nytten av både bachelor- og masteroppgaven, og at de kan relatere utdanningen til forskning som de kan prøve i timene sine. Da er det viktig at den fagdidaktikken de implementerer i lærerutdanningen er god, og kommer med gode eksempler på læring. Flere av informantene etterspør også mer studentmedvirkning i timene. Dette kan også være med på å styrke den fagdidaktiske kompetansen ved at de får prøvd ut det de lærer og får tilbakemeldinger. Kunnskapsdepartementet (2014b) skriver også i Lærerløftet at vurdering og tilbakemeldinger er an av de mest virkningsfulle måtene til å fremme læring. Dette er riktignok siktet mot læreren i grunnskolen og videregående opp mot elevene, men vi vil tørre å påstå at dette er gjeldende for våre studenter også. Vi er jo studenter selv og har erfart at når man får være delaktig i undervisningen ved å for eksempel lage ett undervisningsopplegg eller ett fremlegg og får tilbakemeldinger. Det er da vi føler vi lærer mest, kan se tilbake på og husker.

Klasseledelse er også noe våre informanter ønsker å lære mer om. Her igjen vet vi at de får noe kunnskap om dette fra Universitetet men vi vet ikke hvor omfattende den kunnskapen er. Vi tror at ved å beholde pedagogikken og fokus på eleven så vil dette medføre til at studentene blir tryggere også på dette med klasseledelse. De vil nok også lære dette mer omfattende ved å tre inn i den rollen. Det er stor forskjell på lære om en rolle, og ta en rolle. Administrerende læreroppgaver er noe vi tror informantene må lære seg i yrket. De sier de får noe innføring i det, men her møter de ett allerede implementert rutine i institusjonene, og har også kolleger å støtte seg på. Universitetet bør nok se på om det kan være produktivt å ha en fagdag eller en workshop rundt dette i slutten av utdanningsløpet, for å introdusere dette til studentene så de har det friskt i minne når de kommer ut i arbeid.

Jakhelln m.fl. (2016:208) skriver også at: «studentenes usikkerhet viser at det er behov for videre utvikling av de to masterutdanningene i grunnskolen, trinn 1.-7. og trinn 5.-10. Det kreves systematisk og kontinuerlig utviklingsarbeid ved institusjonene for å gi masterarbeidet kvaliteter som kan støtte opp om studentenes utvikling som profesjonelle lærere i en forskningsbasert yrkesutøvelse i ulike skolekontekster». Ut i fra det vi har sett i vår forskning vil vi si at dette er en god evaluering av masterutdanningen og at den bør evalueres, diskuteres og endres på samme måte som Finland evalueres sin lærerutdanning kontinuerlig (Lillejord og Børte 2017).

## **6.7 Er utdanningen problemet?**

Smeby (2010) referer til at Collins (1979;1990) hevder at høyere utdanning kun er en inngangsbillett til spesielle jobber i arbeidsmarkedet, og at selve kompetansen og verktøyene kan læres i ettertid. Hvis vi tenker slik Collins hevder, vil våre informanter tilegne seg den kunnskapen de føler de mangler ute i arbeidslivet. «Denne typen utfordringer knyttet til overgangen fra utdanning til arbeid kan tolkes som en bekreftelse av at all kunnskap er situert og derfor ikke direkte kan overføres fra en kontekst til en annen» (Smeby 2010:97)

Vi kan se på Basil Bernsteins (2000) begrep om *vertikale* (kodifisert teoretisk kunnskap) og *horisontale* diskurser (dagligdags kunnskap). Den teoretiske kunnskapen er ikke lært i en gitt kontekst, kun som eksempler på kontekster og må derfor læres på nytt inn i en reell kontekst (rekontekstualisering), mens den dagligdags kunnskapen er lært i en gitt kontekst, og kan bli u-relevant i en ny situasjon. Med tanke på dette, vil ikke studentene kunne lære alt i utdanningen, men da med forutsetning for at de har lært den ekspertisen de skal tilegne seg gjennom utdanningen. Bernstein snakker ikke om lærerutdanningen i sin bok, men om forskjellige former for kunnskap. Den vertikale kunnskapsformen er generaliserbare og gyldig uavhengig av konteksten den er i, mens den horisontale kunnskapen er allmenn fordi alle kan få tilgang til denne formen for kunnskap, den er allmenngyldig og denne type kunnskap springer ut i fra det dagligdags. Vi ser en sammenheng mellom Bernsteins begrep vertikale diskurser og den type kunnskap du får i utdanningen. De vertikale og horisontale diskursene kan sammenlignes med Muller (2009) sitt begrep om konseptuell og kontekstuell kunnskapsform. Afdal og Nerdal (2014) bruker også begrepet konseptuell og kontekstuell, i forhold til lærerens forhold til egen kunnskap. Jakhelln m.fl. (2016:198) skriver i sin

forskningsartikkel om at de norske lærerne brukte ett mer hverdagslig språk, og hadde problemer med å bruke profesjonelle språktermer til å konseptualisere utfordringene de møtte.

Med utgangspunkt i den forskningslitteraturen vi har benyttet oss av som handler om at lærerutdanningen ikke forbereder nyutdannede lærerne for sitt kommende yrke på en god nok måte, er det ofte lærerutdanningen som får skylden (NOKUT 2006; Finne m.fl. 2014; Hammerness 2013).

Caspersen og Raaen (2010) viser til både internasjonal- og nasjonal forskning som viser til funn som forteller at nyutdannede lærere etterspør individuelle praktisk-tekniske problemer når de kommer ut i yrkeshverdagen. De praktisk-tekniske problemene inneholder blant annet: «håndtering av problematferd, forståelse av timeplanen, karaktersetting, håndtering av elevens ferdighetsspredning, pedagogiske metodikk» (Caspersen og Raaen 2010:317). En rapport utført av Høgskolen i Oslo, HiO, fra 2008 så på profesjonsutdanninger hos sosionomer, allmennlærere, førskolelærere, barnevernspedagoger og sykepleiere. Rapporten hadde som hensikt å se hvordan de nyutdannede fra disse profesjonsrettede utdanningene så på sin utdanning tre år ut i arbeidslivet. «Formålet med rapporten (er) å gi et bidrag til studiekvalitetsarbeidet i profesjonsutdanningene (Caspersen og Frøseth 2008:4).» Selv om lærerutdanningen har gått fra ALU til GLU, er funnene fra rapporten mye av det våre funn viser. Noen av de funnene som de finner er at de nyutdannede opplever et gap mellom hva arbeidsmarkedet krever og hva utdanningen gir dem. Allmennlærerne skiller seg signifikant ut blant alle de andre profesjonsretningene, når det kommer til å oppleve et gap mellom krav og tilegnede teoretisk kompetanse (Caspersen og Frøseth 2008). Signifikant kommer fra kvantitativ metode, og blir brukt for å beskrive et resultat hvis det er lite sannsynlig at resultatet er oppstått tilfeldig (Johannessen 2009). Våre informanter, fra Kull 3, er i motsetning til hva informantene fra ALU som Caspersen og Frøseth (2008) så på, fornøyd med sin teoretiske kompetanse. Samtlige av våre informanter er av den oppfatning av at de føler seg trygge i de undervisningsfagene som de har kompetanse i, så fremt til at de får de fagene de har undervisningskompetanse i ute i den norske skolen. Flere av våre informanter uttrykker at skolene ikke henger helt med i utviklingen av lærerutdanningen. Over halvparten av våre informanter hadde fått jobb da vi intervjuet dem. Men som flere av dem sa, var det ikke alle våre informanter som fikk undervise i de fagene de hadde kompetanse i. For eksempel en av våre informanter, L4, skal bli kontaktlærer og var derfor nødt å ha fire undervisningsfag, selv om utdanningen ga han tre undervisningsfag. Dette fordi skolen krevde

det. Flere av våre informanter må undervise i et fag som de ikke har kompetanse i. St.meld.nr. 11 (2008-2009); Kunnskapsdepartementet 2014b; NOU 2015:8 er alle enige om at lærere ved den norske skole må øke sin teoretiske kompetanse, man må få færre fag, men mer dybdelæring i de fagene man skal undervise i. Det at samtlige av våre informanter nevne at de er fornøyd med det faglige i fagene, forteller noe om at GLU kanskje har oppnådd et av de målene som man ønsker seg i den nye grunnskolelærerutdanningen.

Rapporten fra Caspersen og Frøseth (2008) viser til at de nyutdannede allmennlærerne er den gruppen som opplever å få minst oppfølging når de kommer ut i jobb, i forhold til de andre profesjonsutdanningene som rapporten ser på. Caspersen og Raaen (2010) reiser spørsmålet: Er utdanningen problemet? De har samlet empiri, og ser på hva de nyutdannede lærerne møter når de kommer til arbeidsplassen sin. Hvilken hjelp de får når de først er ferdig utdannet og yrkeslivet står for tur. Som eksemplet vi viste over, om at utdanningen gir et sett med undervisningsfag, og skolene forventer flere fag, viser tegn til at de norske skolene henger igjen i ALU. Videre ser rapporten på det å føle mestring i lærerrollen, og spesielt det å føle mestring i løpet av det første året som nyutdannet lærer. Når nyutdannede lærere opplever *praksissjokket*, er det mye på grunn av mangelen på mestring. De diskuterer om man skal snakke om mestring på et individuelt plan, om man tilpasser seg yrket på en god nok måte, eller på et mer kollektivt plan, om de nyutdannedes mestring: «kan være påvirket av kollegialt samarbeid og skolefelleskapets strukturering av sin pedagogiske virksomhet» (Caspersen og Raaen 2010: 319).

Resultatene av deres kvalitative funn, viser til at praksissjokket ikke er så stort mellom hva de nyutdannede lærerne opplever kontra de mer erfarne lærerne. De nyutdannede opplever å få mindre faglig støtte fra ledelsen, og de føler seg mindre trygge på lærerrollen enn hva de mer erfarne lærerne gjør. Funnene viser at for de nyutdannede lærerne, spiller kollegaer og ledelsen en viktigere rolle for mestringsforventning enn det gjør hos de mer erfarne lærerne. Samtidig er det interessant at gjennomsnittsanalysene viser få forskjeller mellom erfarne- og nyutdannede lærere. Dette, mener Caspersen og Raaen (2010), kan være et tegn på det ikke handler om hvor mange års erfaring man har som lærer, men mer om hvordan samarbeidsklimaet og læringskulturen på den skolen man er på, har. Deres funn indikerer at for at en lærer skal mestre lærerrollen og skolehverdagen på best mulig måte, står det ikke like mye på det individuelle plan som det gjør på skolen som organisasjon. Halvparten av våre informanter opplyste om at en av de tingene som de både gruet og gledet seg til var

møtet med kollegaene. Det var flere som var spent på hvordan de ville bli møtt, både i forhold til samarbeid, men også i forhold til den utdanningen og kompetansen våre informanter sitter med kontra de som kommer fra ALU. Som en informant fortalte oss, L4: «(...) Jeg håper ikke mine kollegaer tenker at jeg ser ned på dem fordi de har en kortere utdanning enn det jeg har». Eller som en annen informant fortalte, L3: «Jeg lurte på om kollegaene mine vil se nytten i den forskerkompetansen jeg sitter med».

Caspersen og Raaen (2010) mener at overgangen fra Universitetets trygge rammer ut i yrkeslivet må nyanseres. Man går fra å ha ansvar for seg selv og ansvar for den klassen man har under praksisperiodene, med oppsyn av veilederen, til å ha ansvar for en hel klasse helt alene. Et ansvar som ikke stopper i klasserommet, men som går over til å blant annet ha ansvar ovenfor ledelsen, skolen, de andre kollegaene og foreldrene. Overgangen mellom studielivet til arbeidslivet stiller automatisk andre krav til dem, derfor kan eventuelle problemer ikke nødvendigvis skyldes mangler ved utdanningen. Krav som kan stilles til læreren, kan være utfordringer som skjer på skolen der og da, som trenger håndtering på helt ulike måter, som ikke utdanningen har mulighet til å gi en fasit på. De finner lignende resultater i de andre arbeidsgruppene de studerer, som sykepleie, ingeniører og sosialarbeider. Disse gruppene finner også ett skille mellom hva utdanningen gir og hva en føler en møter ute i arbeidslivet. Caspersen og Raaen (2010) og sju år senere med Lillejord og Børte (2017) har begge en oppfordring til å øke fokuset på å kvalitetssikre de norske skoleorganisasjonene, slik at universitetene og skolene kan bedre profesjonsutøvelsen til lærerstudentene.

## **6.8 Sammenfatning av drøftingen vår**

I dette kapitlet har vi drøftet empirien vår opp mot forskning. I kategori 1: Lærerutdannerne, ser vi at ut i fra forskningen gjort av Vanassche og Kelchtermans (2014) i Lillejord og Børte (2017) kan den rollen som lærerutdannerne tar (se side 81), ha en betydning for hvordan de legger opp undervisningen og hvordan de blir oppfattet av lærerstudentene. Dette samsvarer med det våre åtte informanter har som oppfatning. Ulvik og Smith (2016) diskuterer den rollen lærerutdannerne tar, kan ha noe å si for hvilket fokus som legges i undervisningen. Lillejord og Børte (2017) kommer med en oppfordring om at det kan være hensiktsmessig å lage nasjonale retningslinjer for alle som er lærerutdannere. Her kan vi også trekke paralleller til det Hammerness (2013) skriver om punkt 1: Visjon. At man har en og samme visjon og et og samme profesjonsspråk. Her kan vi også trekke inn det Afdal og Nerland (2014) finner i



sitt studium om et og samme profesjonsspråk, som de finner i Finland. Som en konsekvens av at lærerutdannerne kan posisjonere seg forskjellig, kan man ende opp med å få nyutdannede lærere som er usikre på sin profesjonsidentitet.

I kategori 2: Administrasjon ved UiT –Campus Mellomveien, ser vi at det finnes lite forskning på tematikken. Våre åtte informanter er misfornøyd med struktureringen av utdanningsløpet. Her nevner de oppfølgingen av studentene fra UiT –Campus Mellomveien sin side, dårlig kommunikasjon fra ledelsen og administrasjonen om for eksempel eksamensdatoer, semesterstart og undervisningsfagene deres. Lillejord og Børte (2017) skriver at de tenker at det kan være interessant å forske mer på det administrative ved en utdanning. I kategori 3: Mangler/utdanningen burde ha gitt, finner vi at våre studenter føler at de mangler et mer omfattende spesialpedagogisk grunnlag i utdanningen. De ønsker mer fagdidaktikk, klasseledelse og klassemiljø, og administrative læreroppgaver i sitt utdanningsløp. De forteller oss at de oppfatter at tematikken *eleven i fokus* blir glemt etter andre året i utdanningen, og at pedagogikken ikke er sterkt nok forankret i gjennom utdanningsløpet. Hvis vi går tilbake til det vi finner i Kunnskapsdepartementet (2010b;2010c) om at pedagogikkfaget skal bli større og mer omfattende fag, møter ikke GLU helt opp. I kategori 4: FoU i utdanningsløpet, finner vi at hensikten med å ha FoU i utdanningen skal kunne gi studentene en forskerkompetanse som blant annet innebærer at studentene skal kunne bruke forskning senere i yrkeslivet. Vi ser at våre informanter oppfatter at forskningen har utviklet dem som lærere, men på den andre siden virker det ikke som at alle informantene våre er klar over den rollen FoU er tiltenkt å ha under utdanningsløpet på Universitetet - Campus Mellomveien. Vi ser i den forskningen vi har med i oppgaven, at det er gjennomgående at studentene føler de mangler noe, og at det er en spent usikkerhet før man går ut i yrket. Men forskningen viser også at nyutdannede lærere tilegner seg en god del kunnskap det første året ute i yrkeslivet som gir dem verktøy å støtte seg på (Lindberg og Ramstedt 2017).

Etter å ha drøftet kategoriene våre stiller vi spørsmålet: Kan alt læres i utdanningen? Her finner vi at lærerstudentene ikke er de eneste som føler at overgangen mellom utdanningsløpet til yrkeslivet er usikkert (Caspersen og Frøseth 2008). På den andre siden viser samme studie at nyutdannede allmennlærere kontra de andre profesjonsutdanningene som ble undersøkt, er den gruppen som opplever å få minst oppfølging når de kommer ut i jobb. Dette studiet undersøker ALU og ikke GLU. Vi har derfor ingen forskning som vi kan

undersøke i forhold til om at dette er ett problem for dagens grunnskolelærere. Caspersen og Raaen (2010) mener at man må nyansere overgangen fra de trygge ramme fra Universitetet, til yrkeslivet. Det stilles automatisk andre krav fra å gå fra et studentliv til et arbeidsliv, og at eventuelle problemer man støter på i arbeidslivet ikke alene kan skyldes mangler ved utdanningen.

## 7 Avslutning

Læreryrket er et komplekst yrke som inneholder mange ulike elementer. Det er mye som er forventet av en lærer i dagens samfunn. Det at det er kommet en ny lærerutdanning i grunnskolen, stiller helt nye krav til lærerrollen og til alle som utdanner lærerstudentene. En lærer i dagens samfunn skal blant annet være god i sine undervisningsfag, være oppdatert på ny forskning, kunne sette i gang ulike undervisningsmetoder som man har lest fra nyere forskning, man skal kunne identifisere elever som faller utenfor, ha godt samarbeid med skoleledelsen, sitt kollegial og foreldrene til elevene. «Elevene er de viktigste i skolen. Regjeringens mål er at skolen skal bidra til å ruste barn og unge til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre» (St.meld.nr.11 (2008-2009):9).

Kunnskapsdepartementet sin plan er å løfte lærerutdanningen. En forutsetning for å nå dette, skriver stortingsmeldingen følgende:

«(...) kravene og forventningene til lærerstudentene må bli tydeligere. Ledelsen og lærerutdannerne må sammen  
kontinuerlig arbeide med å øke studentenes læringsutbytte og studiets relevans. Lærerutdanningen må være  
innovativ, utviklingsorientert og tilpasningsdyktig. Ny nasjonal og internasjonal kunnskap om skole og  
lærerutdanning, og endringer i skole og samfunn, må danne rammen for utdanningene»  
(St.meld.11 2008-2009:10).

I denne oppgaven har vi sett på den nye integrerte masterutdanningen fra klassetrinn 1.-7. og 5.-10. Helt spesifikt har vi valgt å se på den teoretiske undervisningen som studentene har vært igjennom på UiT –Campus Mellomveien. Som problemstillingen vår har vært: «Hvordan oppfatter lærerstudenten sin egen utdanning før møtet med læreryrket?». Vi har valgt å bruke den delen av empirien vår som kan svare på denne problemstillingen fordi vi har hørt mye om at den nye lærerutdanningen skal være mye bedre enn den forrige lærerutdanningen. Vi ville se om lærerstudentene hadde samme oppfatning som Kunnskapsdepartementets ønsker for en ny lærerutdanning. Vi har forsøkt å drøfte denne problemstillingen opp mot forskning. Vi har sett på hva Kunnskapsdepartementet har skrevet, og på andre offentlige evalueringer og rapporter.

Ut i fra hva våre informanter oppfatter at de mangler, har vi sett på om manglene kan læres i utdanningsløpet i lys av forskning. Vi ser, med bakgrunn i den forskningen vi har brukt, at noen av manglene kan læres i yrkeslivet, og at noen av manglene bør læres i utdanningen. Som tittelen på vår masteroppgave beskriver, var det en av våre informanter som sa: «Jeg

føler meg ikke veldig rustet etter fem år på en integrert master i lærerutdanningen, i forhold til hva jeg skal gjøre som lærer». Flere av våre informanter fra Kull 3, oppfatter at utdanningen ikke har gitt den kompetansen som er blitt lovet. Det er spesielt pedagogikk, spesialpedagogikk og fagdidaktikk som de føler de skulle hatt mer av. Samtlige av våre informanter forteller at de føler seg kompetente i sine undervisningsfag, og til syvende og sist forteller de at de gleder seg til å starte i læreryrket. Som Brekke og Tiller (2013) så fint beskriver arbeidet man har fremfor seg i forhold til den nye grunnskolelærerutdanningen:

«Veien vi ser framfor oss er uferdig. Skogen er ryddet, og noen bergnabber er sprengt bort. Veistikkene er synlige. Men det gjenstår mye før asfalten kan legges og veien kan oppmerkes med midt – og kantstriper. På skiltet står det: Den nye lærerutdanningsveien» (Brekke og Tiller 2013:277).

Som flere av våre informanter fra Kull 3 fortalte oss, hadde de en oppfatning om at de følte seg som de siste prøvekaninene i et større prosjekt. Det er beklagelig at noen har en slik følelse etter en utdanning, men på den andre siden må man ha i bakhodet at når noe helt nytt skal starte opp, tar det tid. Det tar tid å finne ut hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Det er ikke ønskelig at noen skal føle at de ikke føler seg rustet til jobben de skal gjøre, eller føler seg som prøvekaniner. Men det er alltid noen som må være først hvis noe nytt skal starte opp. Studentene som uteksaminerte før utdanningen deres ble nasjonal høsten 2017, må heller se på seg selv som *pionér*. De ledet an, og banet vei for det som er et nytt kapittel i grunnskolelærerutdanningshistorien i Norge. Utdanningen ble kanskje ikke helt som de hadde forventet, men de sa ifra hvis de var uenig eller ønsket en forandring på noe, og selv om de kanskje ikke merket den forandringen selv, kan de ha endret de en del av studiet for de som kommer etter.

Nå, etter at vi har fått vært med på å se på den nye grunnskolelærerutdanningen ser vi både hva som fungerer, men også ett forbedringspotensial, på bakgrunn av det våre informanter, fra Kull 3, har gitt oss av informasjon. På papiret virker utdanningen integrert, men i praksis virker det ikke som om at UiT -Campus Mellomveien har klart å integrere alle elementene fra St.meld.11 (2008:2009): «Oppfordre institusjonenes styrer, den øverste ledelsen og alle involverte i lærerutdanningene til å ta ansvar som lærerutdannere ved å skape en samlende visjon for utdanningen med tydelige mål og strategier, hensiktsmessig intern organisering og effektive og tydelige ledelsesstrukturer» (St.meld.11. 2008-2009:22). Ut i fra vår empiri,

virker det ikke som om at forskningens betydning i utdanningen, har spilt den rollen Kunnskapsdepartementet og St.meld.11 (2008-2009) har hatt intensjon om. Når vi spør informantene spørsmålet: «Hva anser du som særlig relevant for profesjonsutøvelsen?», er det kun L5 som svarer forskning som særlig relevant. Samtlige av de andre informantene nevner nytteverdien av forskning i slutten av intervjuene, men flere av dem forteller at de ikke kommer til å legge vekt på det i yrkeslivet. Her vil vi trekke frem Karen Hammerness (2013) og hennes tre punkter for en god og effektiv lærerutdanning. En god og effektiv lærerutdanning trenger en klar visjon fra alle involverte parter, bør være koherent i alle komponentene i utdanningsløpet, og det bør være et godt grunnpensum som er sterkt forankret i praksis. Vi ønsker å dra frem Hammerness (2013) fordi hun er en av de få forskerne vi har benyttet oss av, som kommer med konkrete oppfordringer til hvordan best mulig gjennomføre en god lærerutdanning. Vi ser at de punktene hun introduserer, kan sees i lys av Afdal og Nerland (2014), Lindberg og Ramstedt (2017) og Lillejord og Børte (2017) sine artikler som sammenligner den norske og den finske lærerutdanningen. De har ikke sammenlignet den nye norske integrerte grunnskolelærerutdanningen med den finske, men vi finner i vår empiri at våre informanter har likhetstrekk med de norske informantene i deres artikler. Vi ser at den finske lærerutdanningen klarer å implementere Hammerness sine punkter på en god måte. Den norske lærerutdanningen ser til den finske modellen, men har ikke klart å implementere dette på samme måten, ut i fra den empirien vi har fått fra våre studenter. Ut i fra Muller (2009) sine begreper om kontekstuell og konseptuell kunnskapsbase, ser vi at ut i fra det våre studenter forteller er lærerutdanningen på vei inn i en konseptuell tilnærming, men som Brekke og Tiller (2013) sier i sitt sitat lenger opp, har vi fortsatt en vei å gå.

## **7.1 Noen tanker vi har gjort oss**

Ut i fra opptakskravene på UiT sine hjemmesider (UiT 2018 a;2018b) ser vi at kravene for å komme inn på GLU er at man må ha generell studiekompetanse fra videregående opplæring. Minimumskravet er karakter 4 i matematikk, og 3 i norsk. Videre er det også pålagt med en politiattest hvis man får tilbud om studieplass. Disse kravene er nasjonale, og er gjeldende for alle grunnskolelærerutdanningene i Norge (Kunnskapsdepartementet 2014c). Målet til Kunnskapsdepartementet (2014b) er å øke kompetansen til lærerne, og på grunn av dette tenker vi at det bør være høyere krav i de undervisningsfagene studentene velger. Vi er klar over at studentene ikke velger undervisningsfag før etter inntak, men vi ser at dette kunne

vært innført. Kunnskapsdepartementet (2014b) har sagt at når de ser effekten av å ha økt matematikk kravet, vil de vurdere om de skal øke karakterkravet i norsk fra 3 til 4 etter en evaluering. Hvis man hadde innført undervisningsfagskrav kunne man kanskje ha sett en annen type motivasjon fra studiestart.

Som vi fikk kjennskap til under dette forskningsprosjektet, har lærerstudentene ett krav om 70 prosent oppmøte i undervisningen. L2 sa: «(...) Ja det er 70 prosent oppmøte, så vi møter opp, men ofte er det jo kun fordi vi må, ikke fordi det er givende». Dette er umotiverende for en student. Studiet har også krav om at man skal få ståkarakter på de eksamenene man har, det vil si et minimumskrav på E. Studentene må også bestå praksisperiodene, men vi har ikke sett på den delen av utdanningen. Kunnskapsdepartementet har snakket mye om at de ønsker at læreryrket skal få et kunnskapsløft, og at det skal bli attraktivt å bli lærer.

I mange studieretninger er det krav før man kan ta en master, for eksempel i pedagogikk. For å få lov til å komme inn på masterløpet i pedagogikk, må man ha minimum C i gjennomsnittlig karaktergrunnlag. Det gjør at de som har kommet inn på masterløpet i pedagogikk har et visst nivå før man kan skrive en masteroppgave. Det er ingen karakterkrav i løpet av de fem integrerte årene før man får lov å skrive masteroppgaven. Det finnes heller ikke noe karakterkrav i løpet av studiet. Det vil i verste fall si at man kan uteksaminere som grunnskolelærer med E i alle sine undervisningsfag. Som L3 sa: «(...) jeg hadde ikke ville hatt mine barn hos en lærer som har E i alle fag». Hvis regjeringen vil heve kompetansenivået til norske lærere, ser vi nytten av at det implementeres ett høyere krav gjennom hele studieløpet, ikke bare et krav i matematikk og norsk FØR man kommer inn på studiet. Kravet om matematikk er ikke en garanti for at man blir en god lærer etter fem år i lærerutdanningen. Ut i fra den informasjonen vi har fått av våre informanter, ser vi at studentene hadde hatt nytte av høyere forventninger og krav igjennom hele studieløpet.

## **7.2 Studiets styrker og begrensninger**

En av studiets styrker er at vi føler det tilfører noe til feltet om den nye integrerte masterutdanningen i grunnskolen. Det er foreløpig ikke gjort mye forskning på den nye GLU på grunn av at den nye grunnskolelærerutdanningen ikke ble nasjonal før høsten 2017. Det er foreløpig bare de tre kullene fra Universitetet i Tromsø, Norges Arktiske Universitet, Campus

Mellomveien, som har gjennomført en 5-årige integrert masterutdanning som grunnskolelærere. Dette har også vært en begrensning i vår oppgave.

En annen styrke oppgaven viser er at ut i fra at funnene våre er forskjellig, kan vise omfanget av det kvalitative intervju som forskningsmetode. Oppgaven vår er en god indikator på at man kan ende opp med forskjellige empiri ut i fra hvem som intervjuer. Vi ser at vi kunne skrevet en hel masteroppgave om de metodiske utfordringene i denne oppgaven. Dette kan også være en begrensning, se kapittel 6.1, hvor vi drøfter reliabiliteten i oppgaven. Ut i fra validiteten i vår oppgave, ser vi at den empirien vi sitter med, har likhetstrekk med den forskningen vi har benyttet oss av i denne oppgaven.

På grunn av oppgavens omfang og tidsbegrensning så har vi måtte avgrense oss og utelukke enkelte elementer av utdanningsløpet. Det gjør at vi ikke får analysert utdanningen som en helhet, men kun fokuserer på den teoretiske undervisningen som våre åtte informanter har fått. Dette gjør at vi kan miste helhetsbildet av den nye grunnskolelærerutdanningen ved UiT – Campus Mellomveien. Dette ser vi som en begrensning.

### **7.3 Forslag til videre forskning**

Et personlig punkt for oss er at det hadde vært interessant å sett hvordan det har gått med Kull 3 etter fem år ute i yrkeslivet. Føler de fortsatt at den kompetansen de manglet, når vi intervjuet dem, fortsatt eksisterer? Har noen falt bort fra yrket? Forskning som vi ser kan være av interesse og betydning er dette som Lillejord og Børte (2017) tar med i sin rapport, om forskning på administrasjonen på Universitetene. Vi ser at det er relevant fordi da vil man få større oversikt over det helhetlige bildet av utdanningsløpet. Her også kan vi dra inn Karen Hammerness (2013) og hennes tre punkter for en god og effektiv lærerutdanning. Kunne man konstruert ett forskningsprosjekt rundt de rammene Hammerness (2013) presenterer, kunne man kanskje ha sett på den nye grunnskolelærerutdanningen i ett mer helhetlig bilde.





## Litteraturliste

- Afdal, H og Nerland, M. (2014). *Does Teacher Education Matter? An Analysis of Relations to Knowledge among Norwegian and Finnish Novice Teachers*. *Scandinavian Journal and Educational Research*, 58:3, 281-299.
- Bernstein, B. (2000). *Pedaogogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield. Oxford: England.
- Brekke, M. og Tiller, T. (2013). Læreren som forsker og den nye utdanningsveien. I boken Brekke, M. og Tiller, T. (red), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brown, A. L. & Campione, J. C. (1994). Guided Discovery in a Community of Learners. In McGilly, K. (Ed.). *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. (pp. 229-249). Cambridge, UK: The MIT Press.  
Lastet ned 18.03.18: <http://bit.ly/2FVNfQI>
- Caspersen, J. og Frøseth, M. W. (2008). *Tilbakeblikk på utdanningen –Yrkesaktivitet, mestring av yrket, oppfølging i arbeidslivet og vurdering av utdanningen*. Høgskolen I Oslo - notat 2/2008. Oslo: Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.
- Caspersen, J. og Raaen D. F. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket –en sjokkartet opplevelse? I Peder Haug (red.). *Kvalifisering til Læreryrket*. Kapittel 15 s. 315-339. Oslo: Abstrakt forlag.
- Collins, R. (1979). *The credential society: an historical sociology of education and stratification*, New York: Academic Press.
- Collins, R. (1990). Changing conceptions in the sociology of the professions, I: R. Torstendahl og M. Burrage (red.) *The formation of professions*. London: Sage.
- Dahlback, T., I. og Skille, B. (2013). *Én av tre ferske lærere dropper ut av yrket*. Norsk Rikskringkasting, nrk.no. Lastet ned 24.03.18: <https://bit.ly/2IbS2P9>
- Darling-Hammond, L. (Ed.). (2000). *Studies of excellence in teacher education (3 volumes)*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Emstad, A.B. (2016). Nyutdannede læreres opplevelse av utfordrende situasjoner i skolen. NTNU. I Østern A-L. og Engvik, G. (red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og kulturliv*. (ss. 233-250). Bergen: Fagbokforlaget.
- Finne, H., Mordal, S. og Stene, M. T. (2014). *Rapport. Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*. SINTEF. Lastet ned 13.03.18: <https://bit.ly/2Ig7Nsk>
- Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och Metod*. Göteborg. Bokförlaget Daidalos AB.

- Geertz, C. (2007). Being There, Works and Lives. Polity Press 2007 (s. 1-24). I kompendiet fra PED-3051. *Kvalitative metoder I pedagogisk forskning. Høst 2016*. Tromsø. Universitetet I Tromsø –Norges Arktiske Universitet.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993a). *Forklaringstyper, i Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*, Oslo: Universitetsforlaget, kapittel 6.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993b). *Hermeneutikk: forståelse og mening, i Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*, Oslo: Universitetsforlaget, kapittel 7.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2002). *Repetisjonshefte til samfunnsvitenskapenes forutsetninger, Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*, Oslo, Universitetsforlaget, Kapittel 7.
- GNIST. (2016). *GNIST Indikatorrapport 2016*. Lastet ned 05.04.18: <https://bit.ly/2v2EhAk>
- Griffiths, R. (2004). *Knowledge production and the research–teaching nexus: The case of the built environment disciplines*. *Studies in Higher Education*, 29(6), 709–726.
- Goffman, E. (1969). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin.
- Heggen, K. (2010). Profesjon og identitet. I A, Molander, og I.L Terum, (red). *Profesjonsstudier*. Kapittel 19. Universitetsforlaget: Oslo, 2 opplag 2010, (s. 321-331).
- Hammerness, K. (2013). *Examining Features of Teacher Education in Norway*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57:4, 400-419: DOI. Lastet ned 05.04.18: <https://bit.ly/2IEK03p>
- Hargreaves, A., Halász, G. & Pont, B. (2007). *School leadership for systemic improvement in Finland*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Jakhelln, R., Bjørndal, K. og Stølen, G. (2016). *Masteroppgaven –relevant for grunnskolelæreren?* *Acta Didactica Norge*, Vol.10, Nr.2 (ss 193-211). Lastet ned 18.03.18: <http://bit.ly/2G1NBsD>
- Jarvis, P. (1999). *The Practitioner-Researcher. Developing Theory from Practice*. California: Jossey- Bass. An imprint of Wiley.
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS: Versjon 17*. 4.utg. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*, 3 utg. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Karlsen, S., Olufsen, M., Haugland, A.O. og Thorvaldsen, S. (2017). *Et tidlig gløtt inn i den nye norske lærerutdanningen -En komparativ studie av allmennlærer –og masterutdanning i naturfag for grunnskolen*. Årgang 40, Nr.4-2017. (ss 299-311). Oslo: Universitetsforlaget. Lastet ned 18.02.18: <http://bit.ly/2HJpBYn>

- Kunnskapsdepartementet. (2010a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn og 5. – 10. trinn*. Oslo: Regjeringen, Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 05.03.18: <http://bit.ly/2FVs2qn>
- Kunnskapsdepartementet. (2010b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn*. Oslo: Regjeringen, Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 05.03.18: <http://bit.ly/2IDoBpJ>
- Kunnskapsdepartementet. (2010c). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn*. Oslo: Regjeringen, Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 05.03.18: <http://bit.ly/2FXag5N>
- Kunnskapsdepartementet. (2014a). *Innfører femårig lærerutdanning på masternivå*. Pressemelding fra 03.06.2014. Oslo: Regjeringen, Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 10.01.18: <https://bit.ly/2I5SHI2>
- Kunnskapsdepartementet. (2014b). *Strategi: Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Oslo: Regjeringen, Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 22.01.18: <http://bit.ly/2IDkKJg>
- Kunnskapsdepartementet. (2014c). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Artikkel: Sist oppdatert 05.09.17. Oslo: Regjeringen, Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 22.01.18: <https://bit.ly/2wu9jSj>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Slik blir den nye lærerutdanningen*. Pressemelding nr.60-16. Oslo: Regjeringen, Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 12.02.18: <https://bit.ly/1OcRv1a>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Ni av ti nyutdannede lærere fortsetter i jobben*. Oslo: Regjeringen, Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 07.04.18: <https://bit.ly/2GNkSVA>
- Leming, T. (2016). Lærerstudenten som forskerstudent. Relasjoner og emosjoner i et praksisfelleskap. I T. Leming., T. Tiller., og E. Alerby. (red.), *Forskerstudentene. Lærere studenter i nye roller* (ss 22-36). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lindberg, E. og Ramstedt, S. (2017). *Vad ger lärarutbildningen – egentligen? En komparativ studie av den norske og finske lærerutdanningen*. Åbo: Åbo Akademi.
- Lillejord, S. og Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Lund, E., Vik, G., M. og Ghosh, A. (2017). *Fakta: Rekruttering og frafall blant lærere*. Utdanningsforbundet. Lastet ned 24.03.18: <https://bit.ly/2IyJVIZ>
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meløe, J. (1979). Notater i vitenskapsteori for gruppene humaniora og samfunnsvitenskap med fiskerifag. Notat, Universitetet i Tromsø.

- Muller, J. (2009). *Forms of knowledge and curriculum coherence*. Journal of Education and Word, 22:3, 205-226. Lastet ned 06.04.18: <https://bit.ly/2rpHEwK>
- Nergård, J-I. (2002). Andres kontekster og egne. Kulturforskning på fremmede enger. Thor Ola Engen (red), Rapport fra en forskningskonferanse, Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 8, 2002 (s.133-149). I kompendiet fra PED-3051. *Kvalitative metoder I pedagogisk forskning. Høst 2016*. Tromsø. Universitetet I Tromsø –Norges Arktiske Universitet.
- Norgesnettrådet. (2002). *Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner*. Lastet ned 20.04.18: <https://bit.ly/2FMfm45>
- NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*. Oslo: Nasjonal Organ for kvalitet i utdanning. Lastet ned 05.03.18: <http://bit.ly/2tWZpqY>
- NOKUT. (2015) *Akkreditering som Universitet. Veiledning for institusjoner som søker akkreditering som Universitet*. Lastet ned 05.04.18: <https://bit.ly/2I6jNbP>
- NOKUT. (2016). *Studiebarometeret: Rapport 2-2017. Studiebarometeret 2016: Hovedtendensen*. Lastet ned 16.03.18: <https://bit.ly/2rzFHNN>
- NOU. (2015:8). *Fremtidens skole -Fornyelse av fag og kompetanser*. Lastet ned 13.03.18: <https://bit.ly/2Hkvrjc>
- Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur. Innenfra, utenfra eller begge deler? Fosseskåret/Fuglesang/Aase (red): Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data, Universitetsforlaget (s.71-93). I kompendiet fra PED-3051. *Kvalitative metoder I pedagogisk forskning. Høst 2016*. Tromsø. Universitetet I Tromsø –Norges Arktiske Universitet.
- Pedersen, K. (2001). Problemstilling og Problemformulering. I G. B. Hansen, B. Jacobsen, N. C. Jensen, og A. Tams., (red), *Voksenliv og læreprocesser i et moderne samfund*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Pilot i Nord. (2008). *Profesjonelle lærere på alle trinn: Integrert, differensiert og forskningsbasert lærerutdanning*. Lastet ned 25.02.18: <https://bit.ly/2I02E3A>
- Regjeringen. (2016a). *Fakta om ny, femårig lærerutdanning*. Lastet ned 14.03.18: <http://bit.ly/2HMxD2z>
- Regjeringen. (2016b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. Lastet ned 14.03.18: <http://bit.ly/2HOtHhZ>
- Regjeringen. (2016c). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10*. Lastet ned 14.03.18: <http://bit.ly/2IBtcsT>
- Røsjø, B. (2014). *Tidspress fører til at motiverte lærere vil slutte*. Forskning.no. Lastet ned 24.03.18: <https://bit.ly/2rBelYp>
- Smeby, J-C. (2010). Profesjon og utdanning. I A. Molander, og I.L Terum, (red), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. 2 opplag 2010, Kapittel 4 (ss.87-102).

- Snoek, M., Swennen, A. og Van der Klink, M. (2011). *The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators*. *Professional development in education*, 37(5), 651–664.
- SSB. (2014). *Framskrivninger av befolkning og arbeidsstyrke etter utdanning med alternative forutsetninger for innvandring*. Sist oppdatert 21.oktober.2014.  
Lastet ned 15.02.18: <https://bit.ly/2jNYp0G>
- Steele, R. A. (2018). *Forskning i lærerutdanning – Vi må snakke samme språk – Veilednings samarbeid mellom praksislærer, universitetslærer og studenter*. Avhandling for graden philosophiae doctor – Januar 2018. Universitetet i Tromsø.  
Lastet ned 18.04.18: <https://bit.ly/2wqRN1b>
- St.meld. nr.11. (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 04.01.18: <http://bit.ly/2pqjMrd>
- St.meld. nr.18. (2014-2015). *Konsentrasjon for kvalitet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 01.04.18: <https://bit.ly/2K6FLvZ>
- Stortinget. (2018). *Sak: Representantforslag om lærermangel. Utdannings- og forskningskomite*. Sist oppdatert 07.05.18. Lastet ned 10.05.18: <https://bit.ly/2rzv9iC>
- Stølen, G. (2016). Hva ser jeg? Studentens forskerblikk i eget praksisfelt. I T. Leming, T. Tiller, og E. Alerby, (red.), *Forskerstudentene. Lærerstudenter i nye roller* (ss 37- 46). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Swennen, A. & van der Klink, K. (2009). *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators*. Dordrecht: Springer.
- Swennen A., Jones K. and Volman M. (2010). Teacher Educators: their Identities, Sub-identities and Implications for Professional Development. I *Professional Development in Education*. Vol.36 (1–2), s.131–148.
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse –en innføring I kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS, 3.opplag.
- Taylor, C. (1980). *Understanding in Human Sciences*, i *Review of Metaphysics* 34 (1980), s. 25-38. I kompendiet fra PED-3053, Vitenskapsteori. Vår 2017. Universitetet i Tromsø –Norges Arktiske Universitet.
- Tiller, T. (2016). Lærerstudenten som forsker. I T. Leming, T. Tiller, og E. Alerby, (red.), *Forskerstudentene. Lærerstudenter i nye roller* (ss 15-21). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tromsøtrappa. *Modell over Tromsøtrappa*. Lastet ned 02.02.18: <https://bit.ly/2Kajspd>
- Tønnessen, E. (2017). *Lærerstudenter minst fornøyd på landets store utdanninger*. Khrono. Sist oppdatert 14.02.17. Lastet ned 20.03.18: <https://bit.ly/2G2v2jC>
- UiT – Norges Arktiske Universitet. (2008). *Ingen penger til fusjon av UiT og HiT*. Sist oppdatert 07.10.08. Lastet ned 02.04.18: <https://bit.ly/2rwRvAj>

- UiT – Norges Arktiske Universitet. (2017). *UiT si historie*. Sist oppdatert 01.12.2017. Lastet ned 02.04.18: <https://bit.ly/2I8e6dE>
- UiT – Norges Arktiske Universitet. (2018a). *Opptakskrav for grunnskolelærerutdanningen klassetrinn 5.-10*. Lastet ned 13.03.18: <https://bit.ly/2I7YdDU>
- UiT – Norges Arktiske Universitet. (2018b). *Opptakskrav for grunnskolelærerutdanningen klassetrinn 1.-7*. Lastet ned 13.03.18: <https://bit.ly/2KSOzqC>
- Ulvik, M. og Smith, K. (2016). *Å undervise om å undervise, Lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og fra lærerstudenters perspektiv*, Uniped, Vol. 39, no. 1-2016 p 61-77
- Universitetsskoleprosjektet i Tromsø, USPIT. (2016). *Universitetsskoleprosjektet, UiT – Norges Arktiske universitet*, Lastet ned 30.04.18: <https://bit.ly/2IuyY2g>
- Universitetsstyret. (2017a). *Studieplan for integrert masterprogram 1.-7. Kull 2013-2016*. Universitetet i Tromsø -Norges arktiske Universitet. Lastet ned 06.04.18: <https://bit.ly/2GAY7rC>
- Universitetsstyret. (2017b). *Studieplan for integrert masterprogram 5.-10. Kull 2013-2016*. Universitetet i Tromsø -Norges Arktiske Universitet. Lastet ned 06.04.18: <https://bit.ly/2EnJrGB>
- Utdanningsforbundet. (2009). *Politisk vedtak. Landsmøte 2009. Lillehammer 2.-5. November 2009*. Oslo: Utdanningsforbundet. Lastet ned: 26.01.18: <http://bit.ly/2FUQIEK>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen*. Lastet ned 20.04.18: <https://bit.ly/2KFGKo6>
- Vanassche, E. og Kelchtermans, G. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. I *Teaching and Teacher Education*, Nov, 2014, Vol.44 (pp. 117-127).
- Wadel, Cato (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk



# Vedlegg 1: Intervjuguiden

## Første intervju – intervjuguide år 0 – etter innlevering av masteroppgave

### Studenten:

Navn, alder, oppvekststed, 1-7 eller 5-10, hvilke fag har du?  
Bakgrunn for valg av lærerutdanning/ masterutdanning  
For 5-10 trinn - motiver for valg av fag 1  
Har utdanningen vært som forventet/bedre/dårligere?

### Skolen:

Oppfatning av skolens forventninger til lærerens kompetanse (kunnskap, ferdigheter og holdninger)? Hvor har du fått disse forventningene fra.  
Perspektiver på egen utdanning og relevans. Egen kompetanse i forhold til skolens behov og forventninger.

### Utdanningen:

Betydningen av fag/fagdidaktikk, profesjonsfag og praksis i utdanningen?  
Utenlandsopphold?  
Hva anser du som særlig relevant for profesjonsutøvelsen? Hva tenker du evt. at du mangler og som du mener utdanningen burde gitt?  
Hvordan har du arbeidet med studiet? Tilrettelegging fra universitetet? Hva har du selv gjort? Har noe endret seg gjennom studiet? Synpunkt på egen læringsstrategier.  
Har det betydning/overføringsverdi for yrkesutøvelsen? Universitets innsats? Hva har hatt særskilt betydning for ditt læringsarbeid gjennom studiet.

### Masteroppgaven:

Hva har du skrevet om? Hva fikk deg til å velge dette temaet? Hva har arbeidet med masteroppgaven gitt deg relatert til utvikling av din profesjonskunnskap? Har arbeidet med masteroppgaven vært som forventet, bedre eller dårligere? Kommenter  
Om du skulle sammenligne med BA-oppgaven med masteroppgaven – hva har forskjellene vært? Fokuset på AL/AF betydning for lærerarbeidet?  
FoU i utdanningen – betydning for lærerens arbeid/profesjonsutøvelsen?

### Jobbutsikter:

Har du søkt og fått jobb? Hva er viktig for deg ved valg av arbeidsplass? Evt. kjennskap til den nye arbeidsplassen? Foretrukket arbeidsplass? Arbeidsplassens etterspørsel etter kompetanse – konkret? Mentorordning?  
Ulike preferanser for søknader. Hva vil du helst jobbe med nå? På lang sikt? Ønsker for egen profesjonelle utvikling. Hva ser du fram til relatert til yrkesstarten?  
Bekymringer relatert til yrkesstarten?

### Integrert lærerutdanning IMa-Lu:

Hva forstår du av integrert i denne sammenhengen?

**E-postkontakt ved årsskiftet:**

Læreren blir bedt om å beskrive sine arbeidsoppgaver og si noe om erfaringer med egen kompetanse relatert til utfordringer i arbeidet gjennom høsten. Dette vil gjenta seg systematisk årlig gjennom hele forskningsprosjektet.

**Oppfølgingsintervjuer:**

Disse vil basere seg på en intervjuguide, informantenes svar fra innledende intervju samt e-postkontakten.

**Husk kontaktinformasjon og samtykkeerklæring!**

(Endring gjort i intervjuguiden 070316: Endret fra kunnskap til kompetanse)



## Vedlegg 2: Samtykkeskjema

### Informasjon og samtykkeerklæring – deltakere i RELEMAST-studien

Med RELEMAST-studien ønsker vi å sette fokus på hvordan du som nyutdannet lærer vurderer din profesjonskompetanse og din profesjonsutvikling etter å fullført utdanning. Videre ønsker vi å se hvordan synet på egen kompetanse utvikles gjennom den første tiden i yrket. For at vi skal få et best mulig datagrunnlag består studien av to deler; en kvantitativ og en kvalitativ.

Studiens **kvantitative del**, består av en survey i quest-back som går til samtlige studenter fra kullene som fullførte utdanningen 2015, 2016 og 2017. Surveyundersøkelsen er planlagt gjennomført årlig og kommer i forkant av en intervjuundersøkelse som omfatter et utvalg av kullene.

**Den kvalitative delen** av studien baserer seg på intervjuer og e-postkorrespondanse. Første intervjurunde gjennomføres våren etter innlevert masterarbeid. Intervjuet varer ca. 1 time og gjennomføres så langt mulig på lærestedet så snart som mulig etter at masteroppgaven er levert. Oppfølgingsintervjuene vil bli gjennomført etter 1,2,3 og 5 år i arbeid og ha en varighet på om lag 90 minutter. Også disse intervjuene gjennomføres fortrinnsvis ansikt til ansikt (F2F), men om nødvendig av praktiske årsaker på skype. Det gjøres lydopptak av intervjuene, som vil bli transkribert av forskerne eller en forskningsassistent. Lydfilene slettes innen ett år etter opptak. Deltakerne i den kvalitative delen av studien vil motta et e-brev (julebrev) ved årsskiftet så lenge studien varer. I brevet orienterer vi om studiens resultater, utvikling av lærerutdanningen og dere får ett eller to spørsmål som dere blir oppfordret til å respondere på. Det kan bli aktuelt med observasjon på arbeidsplassen etter nærmere avtale.

Vi ser det som viktig at du som informant opplever å få noe igjen for din deltakelse i prosjektet. Prosjektansvarlige vil derfor arrangere et seminar/workshop i Tromsø etter 3-4 år for de som deltar i studiens kvalitative del, samt sørge for at viten resultater av studien deles gjennom e-posten ved årsskiftet.

Det er frivillig å delta og det er mulig å trekke seg så lenge studien pågår uten å oppgi grunn. I prosjektet vil alle opplysninger behandles konfidensielt. Det er kun prosjektansvarlige som har tilgang til personidentifiserbare data. Koblingsnøkkel og datamaterialet oppbevares

adskilt og alt av datamateriale vil være anonymisert. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD.

22 kandidater fra 2015-kullet er med i den kvalitative delen av studien. Vi vil også å ha med 12 studenter fra 2011- og 12 fra 2012-kullet (når de har levert sine masteroppgaver).

### **Prosjektansvarlige:**

· Førsteamanuensis Rachel Jakhelln, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, tilknyttet IMa-Lu 5-10. E-post: rachel.jakhelln@uit.no. Leder av studien

· Førsteamanuensis Kristin E. Bjørndal, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, tilknyttet IMa-Lu 1-7. E-post: kristin.e.bjorndal@uit.no.

· Dosent Gerd Stølen, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, E-post: gerd.stolen@uit.no,

· Professor Unn-Doris K. Bæck, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, E-post: unn-doris.k.back@uit.no.

I tillegg vil vitenskapelige assistenter bidra til transkripsjonsarbeidet.

**Jeg har mottatt informasjon om RELEMAST-studien og samtykker i å delta i den videre studien.**

**Dato, sted og underskrift:**

**Telefon og mailadresse:**

# Vedlegg 3: NSD godkjenning

## Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Rachel Jakhelln  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 11.06.2015

Vår ref: 43315 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.04.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 10.06.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43315                      *Nyutdannet grunnskolelærer med master – relevant masterutdanning (RELEMAST)*  
*Behandlingsansvarlig*     *UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder*  
*Daglig ansvarlig*             *Rachel Jakhelln*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2021, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no



Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende endres/tilføyes:

- delsetningen "alt av datamateriale vil være anonymisert" i sjette avsnitt slettes, da data ikke regnes som anonymt når det foreligger koblingsnøkkel.
- det tilføyes at data vil lagres i 20 år etter prosjektslutt (jf. epost 10.6.2015)

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet.

En transkriberingsassistent vil bli brukt som databehandler for prosjektet. UiT Norges arktiske universitet skal inngå skriftlig avtale med transkriberingsassistenten om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2021. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da oppbevares med personidentifikasjon ved NSD eller annet arkiv frem til 31.12.2041 for oppfølgingsstudier/videre forskning og deretter anonymiseres.

Vi gjør oppmerksom på at all ny bruk av datamaterialet vil kreve ny melding til personvernombudet.