

Irina Ivashenko Amdal

Universitetet i Agder

Ilmi Willbergh

Universitetet i Agder

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8421>

Det produktive praksissjokket: Nyutdannede læreres fortellinger om lærer-elev-forholdet i overgangen fra lærerutdanning til lærerarbeid

Sammendrag

Overgangen fra lærerutdanning til lærerarbeid omtales i forskningen både som utfordrende og som en mulighet for profesjonell utvikling. Denne studien undersøker hvordan nyutdannede læreres overgang fra utdanning til arbeid kan forstås som en dannelsingsprosess. Studien baserer seg på ti semistrukturerte intervjuer med fem deltakere (ett i siste semester på grunnskolelærerutdanningen og ett etter de første tre månedene i arbeid). Studien benytter narrativ og tematisk analyse, og bygger på et hermeneutisk danningsteoretisk perspektiv. Sett fra et slikt perspektiv er overgangen en prosess preget av utvikling og horisontutvidelse der forandringen finner sted etter at de nyutdannede har kommet ut i jobb. Vi finner at de nyutdannedes forståelseshorisont etter tre måneder i arbeid er preget av deres tidligere forståelser. Det å begynne å jobbe utløser en opplevelse av at de forventningene man hadde, ikke innfris. Videre finner vi at det at den nyutdannede går fra å være den som lærer, til å bli den som har ansvar for andres læring og danning, har stor betydning for oppfattelsen av lærer-elev-forholdet. Sett fra denne artikkelens perspektiv kan overgangen fra utdanning til arbeidsliv forstås som en potensielt smertefull dannelsingsprosess som initierer de nyutdannedes profesjonelle utvikling.

Nøkkelord: nye læreres utvikling, lærer-elev-forhold, danning, narrativ analyse, lærerutdanning

The productive transition into teaching: Novice teachers' narratives of the teacher-pupil relationship

Abstract

The transition from teacher education to the teaching profession is challenging, but also an opportunity for professional development. The present study investigates novice teachers' transition into teaching from the perspective of Bildung. Ten semi-structured interviews were conducted with five participants twice: the last semester in the teacher education programme, and after three months in practice. The interviews were analysed by using thematic and narrative analysis, as well as a hermeneutic and Bildung-centred perspective. Seen from this perspective, the transition is a process characterised by

development and broadening of horizon of understanding, where the change occurs after starting work. We find that the novice teachers' horizons after three months of work are influenced by their previous horizons. Also, we find that the shift from being a learner to becoming responsible for other people's learning, has a considerable impact on the novice teachers' understanding of the teacher-pupil relationship. This article argues that the transition from teacher education to working in schools, is a potentially painful process of Bildung that initiates professional development for novice teachers.

Keywords: novice teachers' development, teacher-pupil relationship, Bildung, narrative analysis, teacher education

Innledning

Forskning på nyutdannede lærere framstiller overgangen fra lærerutdanning til lærerarbeid både som et sjokk (Barrett et al., 2002; Sabar, 2004; Ulvik, Smith & Helleve, 2017) og som en mulighet for læring og profesjonell utvikling (Caspersen & Raaen, 2014; Findlay, 2006; Nasser & Fresko, 2010). Noe av det som oppleves som krevende for nyutdannede lærere, er forholdet til elevene (Day & Gu, 2014; Roness, 2011). Nyutdannede lærere kan oppleve utfordringer knyttet til klasseledelse og håndtering av enkeltelever (Bullough, 2014; Losano, Fiorentini & Villarreal, 2018; Skiba, Ormiston, Martinez & Cummings, 2016), og at deres tidligere oppfatninger av elevene ikke er kompatible med realiteten i skolen (Orland-Barak & Maskit, 2011). Manglende sammenheng mellom lærerutdanning og lærerarbeid påpekes også (Hanssen, Engvik & Hoel, 2010; Heggen & Damsgaard, 2010). På den annen side beskriver forskning at forholdet til elevene kan være en kilde til inspirasjon og mestring hos nyutdannede lærere (Claessens et al., 2016; Kelchtermans, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2011). I og med at overgangen fra lærerutdanning til lærerarbeid oppleves som krevende, hevder profesjonsforskning at utfordringene i overgangen kan fremme læreres profesjonelle utvikling (Damsgaard & Heggen, 2010; Stjernø, 1996). Med andre ord framstår overgangen til lærerarbeid både som en utfordring og som en mulighet for utvikling. På bakgrunn av denne dobbeltheten utforsker denne artikkelen overgangen fra lærerutdanning til lærerarbeid som en prosess som nettopp på grunn av at den er utfordrende, innebærer utviklings- og læringsmuligheter for de nyutdannede.

Et perspektiv på en slik prosess finnes i dannelsesbegrepet (Gadamer, 2004). Danning som pedagogisk og politisk prosjekt har alltid vært rettesnoren for norsk lærerutdanning (Slagstad, 2001; Straume, 2011). Nordisk forskning på nyutdannede lærere studerer hvordan lærerstudentenes rolleforståelse, handlingskompetanse og evne til å møte hittil ukjente sider ved lærerarbeid, henger sammen med læreres profesjonelle utvikling og danning (Smith & Sela, 2005; Ulvik, 2007; Amdal, 2019; Amdal & Ulvik, 2019). Lærerstudentenes danning handler blant annet om at de tilegner seg viktige kunnskaper og verdier, er i stand til kritisk og

reflektert tenkning, og utvikler evner til å håndtere forskjeller eller uventede situasjoner (Løvlie, 2003).

I denne artikkelen legger vi til grunn at slik rolleforståelse og evne til å håndtere det ukjente kan utforskes gjennom å studere enkeltlæreres fortellinger om egen profesjonell utvikling. Forskningsspørsmålet lyder som følger: *Hvordan kan nyutdannede læreres overgang fra utdanning til arbeid forstås som en dannelsingsprosess?* Spørsmålet utforskes gjennom en narrativ analyse av individuelle intervjuer med fem lærere før og etter overgangen til arbeid, der lærerne forteller om sin relasjon til elevene.

Lærernes fortellinger tolkes i lys av Gadamer's begreper om forståelseshorisont og hermeneutiske hendelser (Gadamer, 2004), samt Bollnows teori om eksistensielle kriser (Bollnow, 1976). Overgangen fra lærerutdanning til lærerarbeid er et internasjonalt forskningsfelt, dominert av empiriske studier fra den angloamerikanske delen av verden. I Tyskland og Norden ses imidlertid overgangen til lærerarbeid ofte i lys av danningsteoretiske tilnærminger i pedagogikk og lærerutdanning. Sett fra et dannelsesperspektiv er utvikling og læring knyttet til opplevelse av mening i møtet med noe ukjent, både i livet (Gustavsson, 1998) og i utdanningssammenheng (Hopmann, 2010; Willbergh, 2008, 2015). Denne opplevelsen av mening er subjektiv, resultatet av den er uvisst, og danning er en pågående livslang prosess (Hopmann, 2010; Gustavsson, 1998). Som nevnt kan overgangen fra lærerutdanning til arbeidsliv oppleves smertefull. Denne artikkelen argumenterer for at overgangen imidlertid også kan oppleves som en produktiv krise (Bollnow, 1976). Studien bidrar til eksisterende forskning med et perspektiv som ser overgangen som en pågående læringsprosess som kommer til uttrykk i form av fortellinger lærerne skaper, og som strekker seg fra slutten av utdanningsperioden til etter de tre første månedene i jobb.

Det prosessuelle perspektivet avspeiles også gjennom artikkelens valg av narrativ metode. Det narrative gir muligheter for å studere overgangen som en prosess framfor som et brudd, en mangel på sammenheng eller sjokk, hvilket som nevnt framheves i annen forskning på feltet (Barrett et al., 2002; Sabar, 2004; Ulvik et al., 2017; Hanssen et al., 2010; Heggen & Damsgaard, 2010). Fortellinger ordner hendelser kronologisk og legger vekt på det personen oppfatter som viktig eller avgjørende (Ricoeur, 1984; Orland-Barak & Maskit, 2011; Riessman, 2008). Gjennom å konstruere helhetlige fortellinger av intervjuer med lærerne både før og etter overgangen til arbeid, framheves sammenhengene i denne viktige fasen i deres profesjonelle liv.

Bruk av narrativ metode i forskning på lærere og lærerstudenters forståelse av deres framtidige arbeid, er et voksende felt internasjonalt (Avraamidou, 2017; Goodson & Choi, 2008; Latta & Kim, 2011; Morawski & Rottmann, 2016; Orland-Barak & Maskit, 2011; Parr, Faulkner & Rowe, 2017). I nordisk sammenheng finnes det også noen studier av lærerprofesjonen som benytter narrativ metode (Rø, 2018; Smith, Ulvik & Helleve, 2013; Stray, 2017; Ulvik et al., 2017;

Amdal & Ulvik, 2020). Det er imidlertid få av disse studiene som anvender et danningsteoretisk perspektiv.

Videre er det få studier som omhandler lærere i den første fasen etter overgangen til arbeidslivet. De fleste studiene av overgangen fra lærerutdanning til lærerarbeid handler om lærerne når de har vært i jobb fra ett til tre år (t.eks. Aspfors & Fransson, 2015; Caspersen & Raaen, 2014; Pogodzinski, 2015; Sabar, 2004; Berg, 2013; Bergsvik, Grimsæth & Nordvik, 2005; Smith et al., 2013). Denne artikkelens anliggende er å komme tettere tidsmessig på selve overgangen fra utdanning til arbeid, og å undersøke hva lærerne gir uttrykk for at de tenker i denne viktige fasen.

Vi starter med å gjøre rede for teori og metode, før vi presenterer resultatene av analysen. Avslutningsvis drøfter vi resultatene våre opp mot empirisk forskning på overgangen fra lærerutdanning til arbeid.

Danningsbegrepet i hermeneutisk forstand

Denne artikkelens teoretiske basis er dannelsbegrepet, som igjen bygger på et hermeneutisk og filosofisk vitenskapsteoretisk utgangspunkt. Gustavsson (1998), som bygger på Gadamer (2004) filosofiske hermeneutikk, definerer begrepet *danning* som relasjonen mellom det frie individ og samfunnets normer og idealer, der den individuelle utviklingsprosessen går som en hermeneutisk fram-og-tilbake-bevegelse mellom det kjente og det ukjente (Gadamer, 2004; Gustavsson, 1998). Konsekvensen av å se på mennesket som et hermeneutisk vesen, slik som danningsteorier gjør, er at forståelse til syvende og sist er noe subjektivt: Vi forstår faginnhold på vår individuelle måte, vi ser det ut fra vår egen *forståelseshorisont* (Gadamer, 2004). Forståelseshorisonten bygger ifølge Gadamer (2004) på et levd liv og på møtene med menneskene rundt oss. Dermed er også forståelseshorisonten relasjonell og utviklet i møte med andre mennesker og kulturen vi omgir oss med. I denne artikkelens perspektiv betyr det at lærerstudentene forstår det ukjente i relasjon til det de allerede vet og er familiære med. Lærerutdannerens jobb blir følgelig å ta hensyn til studentenes forståelseshorisont i formidlingen av faginnholdet (Ulvik, 2007).

Forståelseshorisonten er endringsdyktig, og endringen skjer i møte med en utfordrende situasjon. En slik situasjon kalles en *hermeneutisk hendelse* (Gadamer, 2004). Hermeneutiske hendelser er situasjoner der individets forståelseshorisont ikke er tilstrekkelig for å forstå en ny situasjon eller et annet menneske. Det som kan framkalle hermeneutiske hendelser kan være nye steder, kulturer, roller eller møter med mennesker som er veldig annerledes enn en selv. Hermeneutiske hendelser framtvinger et behov for å utvikle nye måter å tolke verden på, eller sagt på en annen måte: Individet må forandre sin forståelseshorisont. På denne måten blir forståelseshorisonten *utvidet*. Individet forstår verden annerledes eller med et nytt blikk (Gadamer, 2004). Det er slik horisontutvidelse som er danning,

ifølge filosofisk hermeneutikk (Gadamer, 2004). Det er viktig å understreke at fra et hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv kan en aldri få full innsikt i andre menneskers dannelsingsprosess, fordi denne er personlig og utilgjengelig for andre (Gadamer, 2004). Slik innsikt er heller ikke ønskelig, fordi det ville undertrykke den andres frihet, og derigjennom den andres autonomi (Hopmann, 2010; Humboldt, 2000; Willbergh, 2015). Det som imidlertid kan tolkes, er det mennesker gir uttrykk for at er betydningsfullt for dem, slik vi gjør i denne studien. I det danningsteoretiske feltet kan en også skille mellom danningsteori som tar for seg menneskelig utvikling fra vugge til grav, slik Gustavsson (1998) skriver om, og danningsteoretisk didaktikk, som tar for seg danning i utdanningsinstitusjoner, der undervisning av fag i skolen har vært det primære omdreiningspunkt for teoriutvikling. Fra et danningsteoretisk didaktisk perspektiv er hensikten med undervisning i fag – lærerutdanning inkludert – å bidra til at elever og studenter utvikler seg til å bli autonome mennesker som kan håndtere, forstå og ta ansvar for en felles verden (Klafki, 2001). Fagene og de faglige temaene i undervisning er redskapene som kan gi et bidrag til at elevene kan forstå seg selv og sin verden bedre (Klafki, 2001; Korsgaard & Løvlie, 2003; Hopmann, 2010). Sett i lys av denne artikkelens siktemål kan lærerutdanning også forstås i dette perspektivet, der målet med utdanningen er å ruste lærere til å forstå den verden de møter i klasserommene. Det er imidlertid ut fra resonnetet ovenfor en viktig forskjell mellom den type danning som en utdanning kan tilby og den type danning som det å praktisere kan tilby. God institusjonalisert undervisning skal oppleves som relevant for arbeidet, engasjere og fungere som om temaene angår hver enkelt student personlig (Willbergh, 2008, 2015). Og lakmustesten for en god skole i denne sammenhengen vil være hvorvidt elevene eller studentene kan klare å håndtere verden senere, hvorvidt de fungerer i samfunnet eller er rustet til sin yrkesrolle. Som vi ser i resultatdelen, er det å være student under utdanning noe annet enn det å selv skulle bidra til, og ta ansvar for, andre menneskers danning. Det kan synes som om sistnevnte er en mer dyptgripende hermeneutisk hendelse. Derfor anvender vi også et begrep som 'kriser' i denne studien.

Ifølge eksistensfilosofen Otto F. Bollnow (1903–1991) kan avgjørende situasjoner, som han selv kalte for *kriser*, ha en pedagogisk verdi i et menneskes liv (Bollnow, 1976). Ordet *krise* kommer fra det gammelgreske 'krisis', som betyr renselse. Kriser mener Bollnow er situasjoner som framkaller dype følelser og tvil, og som gjør at individet utvider sin forståelseshorison. Utviklingen hos Bollnow er derfor ingen kontinuerlig prosess, men heller en diskontinuerlig prosess initiert av kriser. Krisen er altså en renselse, og ifølge Bollnow (1976) virker krisen som en sil: Et menneske i krise må ta avgjørende valg, valg som får betydning for livsløpet. Krisen er dermed også et brudd med fortiden. Krisens vesen, sier Bollnow, er en forstyrrelse av det normale livsløpet. Det karakteristiske er at krisen kommer plutselig og med stor intensitet. Livet står på spill mens krisen pågår, og likevekt oppstår først etter at den er over. Men dette betyr

ikke at krisen nødvendigvis er ødeleggende. Det kan snarere være slik at den nettopp er utviklende fordi den er rystende.

Det vi kan få fram ved å bruke begrepene forståelseshorisont, horisontutvidelse og krise i denne studien, er hva de nyutdannede oppfatter som viktig og i hvilke sammenhenger det viktige skjer. Dermed kan en få fram hvilke muligheter for danning som overgangen representerer for de nyutdannede (Kim, 2013). Her er vi ved det som gjør dannelsesbegrepet anvendbart for å forstå overgangen fra lærerutdanning til lærerarbeid. Overganger kan sies å være preget av situasjoner som er ukjente og som krever endring av forståelsesrammer, og der denne endringen kan oppleves utfordrende, jf. forskningen som karakteriserer overgangen som et sjokk (Barrett et al., 2002; Sabar, 2004; Ulvik et al., 2017). Som vi ser i resultatdelen, kan aspekter ved overgangen fra lærerutdanning til lærerarbeid karakteriseres som en krise for noen nyutdannede. Overgangen fra lærerutdanning til lærerarbeid i praksis kan dermed betraktes som en hermeneutisk hendelse (Gadamer, 2004). I det følgende gjør vi rede for den narrative metoden i studien, som kan bidra til å forstå sammenhenger i nyutdannede læreres potensielle dannelsingsprosess.

Metode

Lærerstudenter ved en lærerutdanningsinstitusjon ble rekruttert til deltakelse i 2016 og 2017. Vi presenterte forskningsprosjektet på flere forelesninger med sisteårsstudenter. Forskerne hadde ikke vært i kontakt med deltakerne tidligere, hverken som forelesere eller privat. Ni lærerstudenter sa seg villige til å delta, hvorav fem hadde planer om å søke, eller hadde søkt, lærerjobb på dette tidspunktet. Kvalitative intervjuer med disse fem, både før (T1) og etter oppstarten i jobb (T2), ble lagt til grunn for analysen. Analysen bygger altså på totalt ti intervjuer. På det første møtet med deltakerne ble en oversikt over studiens formål og datainnsamlingsprosess presentert, og deltakerne skrev under på informert samtykke.

De fem deltakerne er kvinner og menn som gjennomførte grunnskolelærerutdanningen for trinn 1–7 (tre deltakere) og for trinn 5–10 (to deltakere) på samme lærerutdanningsinstitusjon. Deltakerne var fra 23 til 35 år gamle. Etter endt grunnskolelærerutdanning ble deltakerne ansatt i store og små skoler, i både større og mindre byer i Norge.

Vi brukte narrativ metode (Polkinghorne, 1995; Riessman, 2008) for å studere deltakernes forståelseshorisont over tid. Datainnsamlingen ble gjennomført ved hjelp av semistrukturerte intervjuer. Selv om vi brukte intervjuguide, forsøkte vi å få til mest mulig fri samtale underveis. Intervjuer med åpne spørsmål bygger et innholdsrikt datamateriale med biografiske og kontekstuelle beskrivelser (Riessman, 2008). Samtalene var preget av vår interesse for deltakernes erfaringer og fortellinger om hendelser som har hatt en avgjørende betydning for dem

(Polkinghorne, 1995). Etter at intervjuene var transkribert, sendte vi et felles sammendrag av de to gjennomførte intervjuene til hver deltaker for validering (Patton, 2002). Deltakerne fortalte oss at de kunne kjenne seg igjen i sammendragene.

Analysen av de transkriberte intervjuene kan beskrives som en hermeneutisk prosess, der vi stadig pendlet mellom helheten og delene; mellom elementene i intervjuene og intervjuene i sin helhet. Dette innebar en vekselvis lesning av hele intervjuet og de delene som fanget vår interesse fordi de beskrev momenter som deltakerne ga uttrykk for var viktige for dem. Våre forventninger dannet bakgrunnen for dataanalysen, noe som ifølge Gadamer (2004) er et uunngåelig element av enhver undersøkelse. I denne analyseprosessen ble vi bevisste på at vi hadde forventet at møtet med elever skulle være noe deltakerne skulle se fram til, i og med at de hadde utdannet seg til lærere, samtidig som tidligere forskning hadde lært oss at dette møtet også kan være vanskelig. Det som har blitt denne artikkelens siktemål slik som den nå foreligger – nemlig å få fram dobbeltheten i det å begynne å arbeide som lærer for første gang, altså at overgangen kan oppleves både som et sjokk og som en mulighet for utvikling – kan dermed sies å være et resultat av møtet mellom datamaterialet og våre egne forventninger.

De transkriberte intervjuene ble først analysert *tematisk* (Riessman, 2008), der vi systematiserte deltakernes utsagn og merket oss hvilke temaer deltakerne selv lanserte under samtalene (Clandinin, 2000). Ifølge Riessman (2008) egner tematisk tilnærming i narrative studier seg til undersøkelser som har få deltakere, der forskerens interesse er å avdekke en utvikling eller en endring over tid. Relasjonen til elevene var noe vi tolket som betydningsfull for deltakerne ut fra den tematiske analysen, og følgelig er denne artikkelens tema framkommet induktivt.

Deretter foretok vi en *narrativ analyse* av de transkriberte samtalene (Polkinghorne, 1995). Narrativ analyse er rettet mot oppsummering og konstruksjon av fortellinger som kaster lys over deltakernes erfaringer i kronologisk rekkefølge (Clandinin, 2000; Polkinghorne, 1995). I denne studien startet vi den narrative analysen ved å lese gjennom intervjuene og logge sitater ut fra to spørsmål: *Hvilke forestillinger om elevene finnes hos deltakerne?* og *Hvilket syn på egen rolle som lærer i kontakt med eleven, finnes hos deltakerne?* Begge disse temaene ble kategorisert ut fra kronologiske variabler (før studiet, under lærerutdanning og i jobb) og tematiske variabler (hendelser de fortalte om, deltakernes egne beskrivelser av seg selv og elever, og andres beskrivelser av de samme). Behovet for å komplementere de opprinnelige kronologiske variablene «under lærerutdanning» og «i jobb» med en ny variabel «før studiet», oppstod da vi oppdaget at deltakerne refererte til at egen barndom og erfaringer som elev var vesentlige for utviklingen av forestillinger om elevene og lærerrollen. På dette analysenivået beskrev vi de tematiske variablene med deltakernes egne ord. Vi var to forskere som uavhengig av hverandre byttet på å kode sitater ut fra de to tematiske variablene, slik at vi sikret mest mulig intern validitet (Hatch, 2002).

Det neste steget i analysen var å konstruere fem fortellinger, én fortelling for hver lærer, basert på begge intervjuene med hver av dem (fra tidspunktene T1 og T2). Disse fortellingene ble videre sammenliknet med hverandre, der analysen var rettet mot å identifisere gjennomgående temaer, likheter og ulikheter. Polkinghorne (1995) markerer dette steget i analyseprosessen som *analyse av narrativer*. På dette fortolkningsnivået var analysen informert av filosofisk hermeneutikk (Gadamer, 2004) og empirisk forskning på nye læreres profesjonelle utvikling. Under dette steget av analysen kom vi fram til at alle fem fortellingene kan sammenfattes i en felles syntetiserende fortelling, som handler om utvidelse av forståelseshorisonten rundt lærer-elev-forholdet i overgangen til lærerarbeid. En redegjørelse for denne følger i resultatdelen.

Fortellingene er induktivt konstruert av oss, og de er selvsagt preget av vår forforståelse som bygger på våre egne erfaringer og kunnskap. Validiteten av vår studie hviler dermed på at den er meningsbærende, i den forstand at vi har forklart gangen i undersøkelsen på en klar måte, og at våre resultater framstår som rimelige og meningsfulle for leseren. Dette vil i praksis bety at vårt bidrag til feltet kan gjenkjennes av andre forskere og lærere, på liknende måte som våre deltakere kunne kjenne seg igjen i sammendragene vi hadde konstruert om dem. I resultatdelen nedenfor presenterer vi først den sammenfattende syntetiserende fortellingen, før vi eksemplifiserer denne med to individuelle fortellinger.

Resultater

Den syntetiserende fortellingen sammenfatter de nyutdannedes forståelse av lærer-elev-forholdet og viser utviklingen av denne forståelsen over tid. Vi har valgt å bruke det personlige pronomenet 'hun' i fortellingene, uavhengig av deltakernes kjønn.

Da de nyutdannede selv var elever i skolen, opplevde de både lærere som framstod som forbilder, og lærere som fungerte som advarsler om hva slags lærere de selv ikke ville bli. Forbildene de fortalte om, var åpne personer som hadde sans for humor, og som var trygge voksne for elevene. Denne forestillingen om lærer-elev-forholdet bar de nyutdannede med seg, nesten uendret, under lærerutdanningen. På slutten av lærerutdanningen var forståelsen av forholdet mellom lærer og elev preget av en gjensidig respekt og en interesse for hverandre og for faget. I utgangspunktet har de nyutdannede omsorg for alle elever uansett bakgrunn og utfordringer. Etter de tre første månedene i arbeid, er de nyutdannede imidlertid utfordret av elevenes manglende interesse for skole og læring. Det tar lengre tid å etablere en relasjon med elevene enn tidligere antatt. De nyutdannede opplever å bruke mye tid på klasseledelse og mindre på undervisning av fag. De befinner seg nå ofte i en dilemmasituasjon, der de balanserer mellom ansvaret for én elev og ansvaret for hele gruppa. Etter tre måneder i arbeid er forståelsen av lærer-elev-forholdet forandret. Forståelsen kjennetegnes nå av et ønske om å utvikle elevenes interesse for læring, samt nødvendigheten av at de selv som lærere bør være enda tydeligere på hva som forventes av elevene.

Den syntetiserende fortellingen setter ord på hvordan de nyutdannede gjennomlever en prosess. Barndomsoppfattelsene av hva slags relasjon det bør være mellom lærere og elever, ser ut til å vedvare gjennom lærerutdanningsperioden: Relasjonen er preget av tillit, omsorg og gjensidig interesse. Forandringen oppstår når de nyutdannede begynner i jobb. Etter overgangen til arbeid, føler de på en mangel i relasjonen til elevene. De opplever at elevene ikke er så interesserte i skole og læring som de hadde forventet. Lærer B beskriver at hun strever med å få elevene klare for undervisning:

Elevene er urolige, de snakker med hverandre og sånt. Jeg må gi beskjed mer enn to ganger og til og med til hver enkelt før vi kan endelig starte timen. (Lærer B, T2)

Den syntetiserende fortellingen viser at lærernes fortellinger om relasjonen til elevene etter tre måneder i arbeid, er skapt ut fra deres tidligere forforståelse, deres forventninger om hva som skulle komme (Gadamer, 2004). Når dette så ikke blir innfridd, er det nærliggende å beskrive det som en mangel. Vi ser at gjensidig interesse, omsorg og tillit er temaer i lærer-elev-forholdet som er nærværende også etter overgangen, men da som en mangel sett i forhold til hva de hadde forventet. Det narrative perspektivet gir oss på denne måten et blikk på overgangen som en prosess, der det som oppleves som viktig «nå», altså etter tre måneder i jobb, forstås ut fra en forståelseshorisont som de er i ferd med å forlate. Lærernes syn på lærer-elev-forholdet er på dette tidspunkt under endring. Det er under endring både fordi det er preget av en forforståelse som de ser ikke stemmer med nåværende kontekst, og fordi de er i stand til å håndtere denne uoverensstemmelsen gjennom å sette ord på hva de vil gjøre i sitt arbeid med elevene for å avhjelpe mangelen, nemlig å arbeide mer med å skape interesse for læring og å være tydeligere på hva de forventer av elevene. Vi vil dermed argumentere for at den syntetiserende fortellingen kan forstås som et uttrykk for at overgangen til lærerarbeid er en hermeneutisk hendelse som framtvinger en horisontutvidelse hos de nyutdannede lærerne – en horisontutvidelse som ikke setter dem ut av spill, men som heller forteller oss at de er rustet til å håndtere de nye utfordringene. Dermed kan en også forstå overgangen som en dannelsingsprosess for lærerne (Gustavsson, 1998).

Videre kan det at det er forskjell på danning under utdanning og danning i livet, bidra med en forklaring på hvorfor akkurat overgangen fra utdanning til arbeid innebærer horisontutvidelse. Når lærerne forteller om sitt syn på lærer-elev-forholdet, forteller de om det ut fra elev-synsvinkelen i barndommen, og denne fastholdes også under lærerutdanningsperioden. Når de beskriver relasjonen før og under utdanning, beskriver de typisk hvordan læreren bør være, for eksempel bør læreren bry seg om «alle elever uansett bakgrunn og utfordringer». Hvordan elevene er eller bør være, blir sjelden problematisert i disse fasene.

Da jeg gikk på skolen var det et par lærere som var viktige for min utvikling, for hvordan jeg ble. Det var også et par stykker jeg hadde et dårlig forhold til. Jeg har derfor klare forventninger til hvordan voksne ikke skal være, men jeg har også et par som jeg likte

veldig godt og som jeg fremdeles snakker med. De er veldig positive rollemodeller for meg. (Lærer B, T1)

Dette kan forstås danningsteoretisk på den måten at de nye lærernes minne om egne lærere, samt forventningen om hva slags lærere de selv ønsker å være, er en del av deres personlige historie om seg selv, mens elevene i denne perioden er et faglig tema som de har undervisning om. Som vi var inne på i teoridelen, er danning også et spørsmål om menneskelig ansvar (Klafki, 2001). Overgangen fra lærerutdanning til arbeid er også en overgang til det å ta ansvar for elevene. Det er først når de nyutdannede står der og har blitt «læreren» og må ta ansvar for unge menneskers liv, at de forteller om lærer-elev-forholdet fra lærerens perspektiv. Derfor kan en også hevde at det er først når de starter lærergjeringen, at lærer-elev-forholdet blir satt på prøve. «Prøvelsen» kan være mer eller mindre dramatisk. Nedenfor illustrerer vi spennet mellom ulike former for eksistensielle berøringer som finnes i lærernes fortellinger om overgangen fra lærerutdanning til yrkesliv ved å se nærmere på to utsagn fra to lærere etter at de har kommet ut i jobb.

Begge lærerne som de følgende to utsagnene stammer fra, har overgangsfortellinger som framstiller lærer-elev-forholdet som en relasjon der tillit og trygghet mangler. Lærer A opplever at interaksjonen ikke bygges på gjensidighet, og at dette er utfordrende å håndtere. Likevel har hun etter tre måneder i jobb følgende optimistiske syn på lærer-elev-forholdet:

Som lærer har jeg klare forventninger og krav til hvordan de skal oppføre seg, hva de skal gjøre. Men jeg kan ikke forvente det samme av hver elev når de er så ulike. Det viktigste, tror jeg, er at de kan gå ut med en tro på seg selv, en tro på at de kan få til ting. Og kanskje ikke alt i hele verden, men at de kan gjøre sitt beste og nå nye mål. Og så at de går ut og kan kjenne at de er gode nok i seg selv, at de er verdifulle, at de er viktige, at de har en stemme som trenger å bli hørt. (Lærer A, T2)

Dette sitatet illustrerer et vendepunkt i en lærers fortelling om lærer-elev-forholdet der det blir tydelig at forholdet nå betraktes fra lærerens perspektiv. Perspektivet er forandret fra den lærendes til den som har ansvar for at andre lærer. Lærerfortellingens perspektiv har nå blitt danningsteoretisk-didaktisk, i den forstand at det som uttrykkes, er viktigheten av gjennom undervisning av fag i skolen å bidra til elevenes autonomi og deres evne til å agere selvstendig i en samfunnskontekst (Klafki, 2001). Sitatet kan tolkes som uttrykk for at læreren selv tar dette ansvaret. Læreren som kom med dette utsagnet, er en av dem i vårt materiale som ikke gjennomgikk en dramatisk horisontutvidelse, men som fikk utdypet og nyansert sitt syn på lærer-elev-forholdet i overgangsperioden. Hun endret seg i tråd med den syntetiserende fortellingen når hun beskrev hvordan hun nå syntes det var viktig at hun klargjorde hva hun forventet av elevene. Overgangen er slik sett en hermeneutisk hendelse, en hendelse som gjør henne i stand til å utvide sin horisont gjennom å trekke på ressurser hun har i seg selv (Gadamer,

2004). Med andre ord; hun er i ferd med å bli en autonom profesjonell som er i stand til å sette ord på utfordringene og å ta lærdom av dem.

Det andre utsagnet kommer fra en lærer som har med seg en negativ erfaring fra skolegangen: Hun opplevde at en av lærerne ofte var sint og kunne være krenkende. Etter tre måneder i lærerarbeid forteller hun følgende om det hun opplevde som manglende interesse for skolen hos elevene:

Jeg føler ofte at jeg nok er litt streng med dem. Vi er veldig nøye på dette med å gi beskjed. Hvis du har gitt en beskjed tre ganger, er det nesten halvparten som ikke har fått det med seg, fordi de stirrer i veggen eller snakker med sidemannen. Da blir jeg sur. Bare i et sekund: «Hei! Nå er fokus her!». Og så sier jeg navn, navn, navn. «Se på meg, det er ikke lov å snu dere igjen!» Jeg gir en beskjed til, så er vi ferdige. Da kan vi gå videre til neste ting. Men de prøver å ta fra meg kontrollen, som jeg egentlig skal ha. (Lærer B, T2)

Dette sitatet kan tolkes som uttrykk for en horisontutvidelse som innebærer en markant endring i hennes forestilling om forholdet mellom lærere og elever, en form for eksistensiell krise (Bollnow, 1976). Årsaken til dette er at hun beskriver et lærer-elev-forhold som innebærer en streng lærer, noe hun selv reagerte negativt på i barndommen. Dette kan tolkes som et brudd med fortiden, der smerten kommer til uttrykk gjennom at hun sier at hun blir sur og sint på elevene, hvilket trolig gjør vondt for en ny lærer som fram til nå har trodd på trygghet og tillit i klasserommet. Kriser kan gjøre vondt, men samtidig kan de være fruktbare for utvikling og danning (Bollnow, 1976). Danning innebærer forandring, og forandring kan være smertefull (Gadamer, 2004; Gustavsson, 1998; Bollnow, 1976). Denne lærerens fortelling om lærer-elev-forholdet i overgangen til lærerarbeid, er dermed en fortelling om forandring, der forandringen kan forstås som en horisontutvidelse eller en dannelsingsprosess preget av et brudd med tidligere forståelseshorisont. Når det er sagt, er det lærerens tidligere forståelseshorisont, altså motviljen mot å bli en streng lærer, som skaper det dilemmaet som hun står i hver dag, nemlig dilemmaet mellom å beholde «kontrollen» og å ikke være for streng. Forståelseshorisonten er her under endring, men læreren håndterer den, slik som hun gir uttrykk for i sitatet når hun sier «Hei! Nå er fokus her!» Dermed vil vi argumentere for at når overgangen fra utdanning til arbeid forstås som en dannelsingsprosess, kan en også forstå hvordan lærere tenker i begynnelsen av sin yrkeskarriere, hva de er opptatt av og hvorfor det er slik.

Denne artikkelens forskningsspørsmål var: *Hvordan kan nyutdannede læreres overgang fra utdanning til arbeid forstås som en dannelsingsprosess?* Ut fra denne artikkelens perspektiv er svaret på det at for det første preges forståelseshorisonten etter tre måneder i arbeid av lærernes tidligere forståelser. Det betyr at de er opptatt av de samme temaene – her: tillit og trygghet i lærer-elev-forholdet før og under utdanning. Når disse ikke svarer til forventningene når de kommer ut i jobb, framtrer det en opplevelse av en ‘mangel’. For det andre har vi argumentert for at det er overgangen til yrkesliv som representerer en viktig hermeneutisk hendelse i lærernes dannelsingsprosess. Det er det å begynne å jobbe som utløser opplevelsen

av 'mangelen', enten hendelsen virker som en nyansering og fordypning eller en eksistensiell krise. Når overgangen forstås som en dannelsingsprosess, forstås den som en pågående endring, et mellomstadium mellom tidligere forståelses-horisonter og nye som er i ferd med å utvikle seg. For det tredje har vi sett at det kan være avgjørende at synsvinkelen på lærer-elev-forholdet endres fra å være den lærende til å bli læreren i overgangen til arbeid. Dette kan forklares gjennom å se på to forskjellige perspektiver på danning, danning i livet og danning i skolen, der de nyutdannede etter overgangen uttrykker at de nå tar ansvar for elevenes egen danning.

Diskusjon

Overgangen fra lærerutdanning til lærerarbeid problematiseres i forskningsfeltet blant annet gjennom at den beskrives som et brudd med fortiden (Hanssen et al., 2010; Heggen & Damsgaard, 2010; Amdal & Ulvik, 2020). På den annen side beskriver forskning på nyutdannede lærere at forholdet til elevene kan være en kilde til inspirasjon og mestring (Claessens et al., 2016; Kelchtermans, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Et av denne artikkelens bidrag til forskningsfeltet er at den viser hvordan noe av det som kan gjøre at overgangen fra lærerutdanning til yrkesliv oppleves som et brudd eller et sjokk, kan forstås ved at de nyutdannede møter praksis med visse forventninger. De bærer med seg forventninger om tillit og trygghet i lærer-elev-forholdet, og når praksis ikke preges av disse tematiske verdiene, snus forventningen til en mangel.

Tidligere forskning har hevdet at lærerstudenter besitter individuelle forestillinger om forholdet mellom lærer og elev, som gjerne stammer fra egen skolegang og er vanskelige å utfordre under utdanning (Kelchtermans, 2009; Orland-Barak & Maskit, 2011). Ut fra denne artikkelens perspektiv vil vi argumentere for at våre læreres fortellinger nettopp er fortellinger om at nyutdannedes forestillinger er foranderlige. Gjennom vår studie av overgangen som en dannelsingsprosess, har vi forsøkt å beskrive den fasen i lærernes profesjonelle utvikling som er i endring, mens endringen pågår.

Vårt forskningsbidrag kan også sies å ha relevans for utviklingen av lærerutdanningene. Vi har hevdet at våre fortellinger er fortellinger om autonome profesjonelle. Sannsynligvis ville ikke de nyutdannede kunnet håndtere praksisen gjennom å trekke på de ressursene de har i seg, altså deres danning som profesjonelle, deres selvstendighet i det å møte utfordringene, hvis det ikke hadde vært for den utdanningen de har vært igjennom. Men denne artikkelens bidrag til lærerutdanningsfeltet handler også om å påpeke at «praksissjokket» aldri helt kan avskaffes. Til det er den eksistensielle berøringen som det innebærer å ta ansvar for unge menneskers danning for første gang, for sterk (Bollnow, 1976). Det betyr ikke at det ikke er rom for forbedring i lærerutdanningene på dette punktet. Vår studie kan dermed illustrere et behov for en tilrettelegging for at studentene kan

bearbeide sine forestillinger om lærer-elev-forholdet, der erfaringer med egen elevrolle er sentrale (Körkkö, Kyrö-Ämmälä & Turunen, 2016; Haraldstad & Kristiansen, 2020). På denne måten kan muligens lærerutdanningene bidra til at de nyutdannede stiller enda mer forberedt til å møte utfordringer som det er umulig å avskaffe. Den som står i en 'krise', skal imidlertid helst ikke måtte stå i denne alene. Derfor kan vårt bidrag gi økt forståelse av hvor viktig det er med mentorordninger for nyutdannede lærere (Smith, 2007; Smith & Ulvik, 2018; Amdal, 2019). På denne måten kan lærerutdanningene bidra til at praksissjokket blir enda mer produktivt i framtiden.

Konklusjon

Denne studiens hovedmål var å kaste lys over hvordan nyutdannede læreres overgang fra utdanning til arbeid kan forstås som en dannelsingsprosess. I denne studien har vi funnet at de nyutdannede lærernes fortellinger om lærer-elev-forholdet etter tre måneder i arbeid kan tolkes som en horisontutvidelse. Denne horisontutvidelsen innebærer en lærings- og utviklingsprosess som kan være både en nyansering og en omvendning eller et skifte av syn på lærer-elev-forholdet. De nyutdannede gjennomgår en utfordrende læringsprosess, men i denne prosessen lærer de mye om seg selv, om elevene og om lærerarbeid. Overgangen fra lærerutdanning til arbeidsliv kan dermed forstås som en potensielt smertefull dannelsingsprosess som initierer de nyutdannedes profesjonelle utvikling.

Om forfatterne

Irina Ivashenko Amdal er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Hennes forskningsinteresser er knyttet til overgangen fra lærerutdanning til lærerarbeid, betydningen av de nyutdannedes arbeidsforhold for deres profesjonelle utvikling i de første årene i arbeid, samt praksislæreres forståelse av sin rolle som lærerutdannere.

Institusjonstilknytning: Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder, 4630 Kristiansand.

E-post: irina.i.amdal@uia.no

Ilmi Willbergh er professor i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Hennes forskningsinteresser er knyttet til allmenndidaktikk, danningsteori, klasseromsforskning, pedagogisk filosofi og utdanningspolitikk.

Institusjonstilknytning: Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder, 4630 Kristiansand.

E-post: ilmi.willbergh@uia.no

Referanser

- Amdal, I. I. (2019). *Mellom balanse og ubalanse. En studie av utviklingen av de nyutdannedes perspektiver på lærerarbeid i overgangen fra utdanning til arbeid*. Doktoravhandling, Universitetet i Agder. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2637086/Ivashenko%20Amdal.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Amdal, I. I. & Ulvik, M. (2019). Nye læreres erfaringer med skolen som organisasjon. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), 5–24.
- Amdal, I. I. & Ulvik, M. (2020). «Å kutte navlestrengen». En nyutdannet lærers opplevelse av skolen som organisasjon gjennom sine to første år i yrket. I K. Smith (red.), *Validity and Value of Teacher Education Research* (s. 91–111). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Avraamidou, L. (2017). A well-started beginning elementary teacher's beliefs and practices in relation to reform recommendations about inquiry-based science. *Cultural Studies of Science Education*, 12(2), 331–353. <https://doi.org/10.1007/s11422-015-9700-x>
- Barrett, J., Jones, G., Mooney, E., Thornton, C., Cady, J., Guinee, P. & Olson, J. (2002). Working with novice teachers: challenges for professional development. *Mathematics Teacher Education and Development*, 4, 15–27.
- Berg, K. (2013). Teachers' narratives on professional identities and inclusive education. *Nordic Studies in Education*, 33(04), 269–283.
- Bergsvik, E., Grimsæth, G. & Nordvik, G. (2005). Den første tiden i yrket. *Nordic Studies in Education*, 25(01), 67–77.
- Bollnow, O. F. (1976). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København: Christian Ejlers' forlag.
- Bullough, R. V. Jr. (2014). The way of openness: moral sphere theory, education, ethics, and classroom management. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(3), 251–263. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848527>
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(2), 189–211. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
- Claessens, L., van Tartwijk, J., Pennings, H., van der Want, A., Verloop, N., den Brok, P. & Wubbels, T. (2016). Beginning and experienced secondary school teachers' self- and student schema in positive and problematic teacher–student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 55, 88–99. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.006>
- Clandinin, D. J. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Damsgaard, H. L. & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(01), 28–40.
- Day, C. & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: building and sustaining quality in testing times*. London: Routledge.
- Findlay, K. (2006). Context and learning factors in the development of teacher identity: a case study of newly qualified teachers during their induction year. *Journal of In-Service Education*, 32(4), 511–532. <https://doi.org/10.1080/13674580601025165>
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Goodson, I. & Choi, P. L. (2008). Life history and collective memory as methodological strategies: studying teacher professionalism. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 5–28.

- Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vor tid: om dannelsens muligheder og vilkår i det moderne samfund*. Århus: Klim.
- Hanssen, B., Engvik, G. & Hoel, T. L. (2010). *Ny som lærer: sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Haraldstad, Å. & Kristiansen, A. (2020). Building bridges – between the pre-service teachers' school experiences and the teaching of an educational content. A narrative approach. *Journal of Curriculum Studies*, 52(5), 608–619. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1658229>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Heggen, K. & Damsgaard, H. L. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving: sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hopmann, S. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I J. H. Midtsundstad, I. Willbergh & N. R. Birkeland (red.), *Didaktikk: nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 19–43). Oslo: Cappelen akademisk.
- Humboldt, W. (2000). Theory of Bildung. I I. Westbury, K. Riquarts & S. Hopmann (red.), *Teaching as a reflective practice: the German didaktik tradition* (s. 57–61). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kelchtermans, G. (2017). 'Should I stay or should I go?': unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 961–977. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>
- Kim, J.-H. (2013). Teacher action research as Bildung: An application of Gadamer's philosophical hermeneutics to teacher professional development. *Journal of Curriculum Studies*, 45(3), 379–393. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.702224>
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). Indledning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 9–36). Oslo: Pax.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- Latta, M. M. & Kim, J.-H. (2011). Investing in the curricular lives of educators: Narrative inquiry as pedagogical medium. *Journal of Curriculum Studies*, 43(5), 679–695. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.609566>
- Losano, L., Fiorentini, D. & Villarreal, M. (2018). The development of a mathematics teacher's professional identity during her first year teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 21, 287–315. <https://doi.org/10.1007/s10857-017-9364-4>
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 347–427). Oslo: Pax forlag.
- Morawski, C. M. & Rottmann, J. (2016). Multimodal narrative inquiry: six teacher candidates respond. *International Journal of Education & the Arts*, 17(14), 1–31.
- Nasser-Abu Alhija, F. & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592–1597. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.010>
- Orland-Barak, L. & Maskit, D. (2011). Novices 'in story': what first-year teachers' narratives reveal about the shady corners of teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(4), 435–450. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580520>

- Parr, G., Faulkner, J. & Rowe, C. (2017). Dialogue and reciprocity in an international teaching practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(2), 162–179. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1199774>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pogodzinski, B. (2015). Administrative context and novice teacher-mentor interactions. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 40–65.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (red.), *Life history and narrative* (s. 5–23). London: Falmer press.
- Ricoeur, P. (1984) *Time and narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Roness, D. (2011). *Hvorfor bli lærer? Motivasjon for utdanning og utøving*. Doktoravhandling, Universitetet i Bergen. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2015102108037
- Rø, K. (2018). *Developing an Identity as a Secondary School Mathematics Teacher : A Narrative Case Study of Three Mathematics Teachers in Their Transition from University Teacher Education to Employment in School*. Doktoravhandling, Universitetet i Agder. https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2489590/Dissertation_Roe_print.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 145–161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.007>
- Skiba, R., Ormiston, H., Martinez, S. & Cummings, J. (2016). Teaching the social curriculum: Classroom management as behavioral instruction. *Theory Into Practice*, 55(2), 120–128. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148990>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Slagstad, R. (2001). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Smith, K. (2007). Empowering school- and university-based teacher educators as assessors: A school – university cooperation. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 279–293. <https://doi.org/10.1080/13803610701632109>
- Smith, K. & Sela, O. (2005). Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development for students and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 293–310. <https://doi.org/10.1080/02619760500269418>
- Smith, K. & Ulvik, M. (2018). *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K., Ulvik, M. & Helleve, I. (2013). *Førstereisen: lærdom hentet fra nye læreres fortellinger*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stjernø, S. (1996). Har profesjonsutdanningene felleskomponenter? I V. Bunkholdt (red.), *Kunnskap og omsorg: Sosialisering og skikkethet i profesjonsutdanningene* (s. 33–44). Oslo: TANO Forlag. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2010061403024
- Straume, I. (2011). Danning i en flerkulturell lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(1), 5–17.

- Stray, I. E. (2017). *Teachers' ways in times of fluidity: idiosyncratic cultural responses to global educational reform movements*. Doktoravhandling, University of Agder.
https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2473529/Avhandlingen%2bIES-edit_til%2bCristin.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ulvik, M. (2007). Lærerutdanning som danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(3), 193–206.
- Ulvik, M., Smith, K. & Helleve, I. (2017). Ethical aspects of professional dilemmas in the first year of teaching. *Professional Development in Education*, 43(2), 236–252.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1178163>
- Willbergh, I. (2008). *Mimesis, didaktikk og digitale læremidler*. Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269179/288129_FULLTEXT01.pdf?sequence=1
- Willbergh, I. (2015). The problems of 'competence' and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47, 334–354.