

Hvordan opplever nyutdannede samfunnsfaglærere overgangen fra utdanning til arbeid?

En kvalitativ studie av seks læreres erfaringer

MADS IANSSEN MYSEN & ERIK FLØYSTAD JOHNSEN

VEILEDER

Morten Jeppesen

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for lærerutdanning

Forord

Utarbeidelsen av denne masteroppgaven har vært en lang, utfordrende og lærerik prosess. Denne prosessen er noe vi ikke kunne ha gjennomført helt på egenhånd, og derfor er det særlig noen vi ønsker å takke. Først og fremst ønsker vi å takke veilederen vår Morten Jeppesen for et strålende samarbeid, fylt av gode tilbakemeldinger og hyggelige veiledningstimer. Det er også på sin plass å gi en stor takk til de informantene som har stilt til intervjuer. Både ved at de tok tid til å prate med oss, i tillegg til å ha gitt oss svært gode og utfyllende svar. En siste medhjelper i oppgaven har også vært Inger-Grethe, mormor til Erik, som har vært til god hjelp underveis. Vi ønsker også på en generell basis å takke våre medstudenter for å ha gjort de siste fem siste av årene av livene våre til en helt spesiell tid.

Avslutningsvis ønsker vi å takke hverandre, for et samarbeid som overgikk alle forventninger. Vi har begge klart å motivere hverandre, finne gode og smarte løsninger i tillegg til å ha delt mange innholdsrike timer på kontoret!

Universitetet i Agder, fakultetet for samfunnsvitenskap

Kristiansand, mai 2022

Mads Ianssen Mysen og Erik Fløystad Johnsen

Sammendrag

Målet med oppgaven er å undersøke hvordan nyutdannede samfunnsfaglærere opplever overgangen fra studie til arbeid. For å finne ut av dette, har vi gjennomført seks kvalitative semi-strukturerte intervjuer av nyutdannede samfunnsfaglærere. Undersøkelsen ble gjort ansikt-til-ansikt, der intervjuobjektene fikk spørsmål om hvordan de opplevde overgangen på fem forskjellige punkter. De følgende punktene var faglig, pedagogisk, didaktisk, praksis og annet. Målet med de fem forskjellige deltemaene var å finne ut i hvilken grad de følte seg forberedt på forskjellige aspekter innenfor disse. Bakgrunnen for å kategorisere det på denne måten var for å se om vi kunne finne noen sammenhenger i hva intervjuobjektene følte seg forberedt og uforberedt på.

Gjennomføringen av analysen ble gjort i form av en trestegs prosess for fenomenologiske analyser, og ved hjelp av denne kom vi fram til flere spennende funn. Kort oppsummert så har denne prosessen ledet til en rangering av de fem deltemaene i overgangsprosessen fra godt til dårlig forberedt. Her kommer det fram at samfunnsfaglærerne føler seg godt forberedt på de faglige og didaktiske sidene ved lærerarbeidet, da det er bred enighet at dette er noe samtlige var klare for. I mellomstadiet mellom godt og dårlig forberedt ligger det pedagogiske samt praksiserfaring. Disse to skiller seg ut ved at svarene fra informantene varierer, bakgrunnen for denne variasjonen har vi kommet fram til at skyldes ulik arbeidserfaring tilegnet seg på egenhånd før eller under studiet. Dårligst forberedt viser det seg at informantene var på bolken som omhandler annet, der det utenomfaglige i skolen inngår. Her peker samtlige av intervjuobjektene til manglende eller ingen erfaring, og denne delen av overgangen fra studie til arbeid oppleves derfor for mange som et praksissjokk. Et tilleggfunn som ble belyst i løpet av intervjuprosessen, som ikke var planlagt på forhånd var tema om mentorordningen. Mentorordningen spiller en viktig rolle i å hjelpe de nyutdannede samfunnsfaglærerne med å takle overgangen bedre, da de får veiledning på de områdene de føler seg mindre forberedt på. Til tross for at intervjuobjektene belyser at dette er en svært viktig faktor som nyutdannet, viser det seg at ikke alle blir tilbudt denne ordningen. Det gjenstår mye å forske på i det fagfeltet som oppgaven berører, og det hadde vært særlig interessant å se et videre studie av hvordan overgangen til de lærerne av det nye femårige utdanningsløpet oppleves.

Nøkkelord: Nyutdannede lærere, overgang fra studie til arbeid, praksissjokk, utenomfaglig arbeid, erfaring, mentorordning.

Abstract

The main aim of this study is to research how novice teachers within the field of social studies, experience the transition from being a student to becoming a teacher. To find results, we have conducted six qualitative and semi-structured interviews of novice social studies teachers. The interviews were all done in person, whereas the subjects were questioned about how they experienced the transition in five different areas. The following topics were their knowledge within social studies, pedagogy, didactics, practice experience and other relating matters. The goal of these different areas of concern are to reveal to what extent they felt prepared within the different aspects. The reason to categorize the transition into five different topics are to see if there are any correlation between the answers from our core of subjects.

The analyzation process was done through the three steps of phenomenological method, and by doing so, several interesting matters revealed themselves. This process led to a ranking of the five, beforementioned topics in the transition, ranging from well prepared to unprepared. This shows that the teachers are well prepared on the matters of knowledge and didactics, as all the informants agreed upon this. In the middle range of the spectrum is where pedagogy and practice experience are placed, as the degree of readiness varies quite a bit between the subjects, due to differences in work experience gathered by themselves. The topic that the subjects are the least prepared for, is other relating matters, as in the work teachers do outside of the classroom. This is due to a lack of experience, which leads to this part of the transition being felt as a practice shock. An additional finding that was revealed during the interviews, that were not accounted for beforehand is the mentoring of novice teachers. This plays a central part in the coping of the transition, as the novice teachers receive counselling on the areas where they feel less prepared. Despite of the fact that the interview subjects points to this counselling as an important factor to ease the transition, they were not all offered it. There remains a lot of research to be done on this field, and it would be especially interesting to conduct research with the new teachers who have finished the new five-year teacher program.

Key words: Novice teachers, transition from studies to work, practice shock, teacher work outside of the classroom, experience, mentoring

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
1.0 Innledning	9
1.1 Introduksjon og valg av tema	9
1.2 Valg av problemstilling	10
1.3 Oppgavens disposisjon	10
2.0 Rammeplaner og teoretiske perspektiver	12
2.1 Tidligere forskning	12
2.2 Utfordringer ved læreres tilfredshet	14
2.2.1 Lærermangel	15
2.2.2 Praksissjokket.....	15
2.3 Den formelle utdannelsen	16
2.3.1 Grunnskolelærerutdanningen (GLU)	16
2.3.1.1 Faglighet.....	17
2.3.1.2 Pedagogikk	18
2.3.1.3 Didaktisk	19
2.3.1.4 Praksis.....	20
2.3.1.5 Annet.....	20
2.3.2 Lektor og praktisk-pedagogisk utdanning (PPU).....	21
2.3.3 Den nye GLU-skolen.....	22
2.4 Profesjonsutvikling og mentorordningen	22
2.4.1 Profesjonsutvikling.....	23
2.4.2 Mentorordningen	23
2.4.3 Gjennomføringen av mentorordningen	24
2.5 Vitenskapsteori	24
2.5.1 Fenomenologi	25
2.5.2 Hermeneutikk.....	26
2.5.3 Fenomenologisk hermeneutikk.....	26
2.6 Læringsteori	26
2.6.1 John Dewey – learning by doing.....	27
2.6.2 Lev Vygotsky – den proksimale utviklingssonen	27
2.7 Bruk av teori videre i oppgaven.....	28
3.0 Metode	29
3.1 Kvalitativ metode	29

3.1.1	Bakgrunn for valg av kvalitativ metode	30
3.1.2	Utfordringer ved utførelse av kvalitative intervjuer.....	30
3.2	Vitenskapsteori og forskningsmetode	31
3.3	Datautvalg.....	32
3.3.1	Reliabilitet og generalisering.....	32
3.3.2	Presentasjon av datautvalget	34
3.4	Intervjuguide	35
3.5	Etiske problemstillinger og konfidensialitet.....	36
3.6	Datainnsamling og transkribering	36
3.6.1	Transkribering.....	38
3.7	Gjennomføring av analysen	38
4.0	Presentasjon av funn og dataanalyse	40
4.1	Faglige forhold.....	40
4.2	Pedagogiske forhold	41
4.3	Didaktiske forhold.....	43
4.4	Praksisforhold.....	44
4.5	Andre forhold.....	46
4.6	Andre funn	47
5.0	Drøfting og resultat	50
5.1	Drøfting av faglighet.....	50
5.2	Drøfting av pedagogikk.....	51
5.3	Drøfting av didaktikk	52
5.4	Drøfting av praksisen.....	53
5.5	Drøfting av annet.....	54
5.6	Drøfting av profesjonsutvikling og mentorordning	55
5.7	Fagfornyelsen.....	56
5.8	Overordnet perspektiv	56
5.9	Oppsummering av funn	57
5.10	Mulige justeringer i opplæringen.....	58
6.0	Avslutning.....	60
6.1	Oppsummering	60
6.2	Videre forskning	61
6.3	Tips fra informantene.....	63
7.0	Litteraturliste.....	65
	Vedleggsliste.....	71
Vedlegg 1: E-post	72	

Vedlegg 2: Intervjuguide	73
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	76
Vedlegg 4: Samtykkeskjema	79

1.0 Innledning

1.1 Introduksjon og valg av tema

Som to snart nyutdannede samfunnsfaglærere på grunnskolenivå, så er vi begge spente på det kommende året. Vi ender vår 5-årige utdanning, og starter endelig i arbeidslivet. Igjennom utdanningsløpet har vi fått inntrykk av at overgangen fra å være student til å bli lærer kan være utfordrende for veldig mange, og vi har fått høre om fenomenet *praksissjokket*.

Dette fenomenet er blant annet belyst i rapporten *Fra lærerutdanning til skole* (Arnesen & Aamodt, 2010), og i boken *Kvalifisering til læreryrket* (Caspersen & Raaen, 2010). Disse forteller om nyutdannede lærere som føler de ikke strekker til i arbeidshverdagen.

Da vi høsten 2021 skulle begynne å forme masterprosjektet vårt og finne et tema å skrive om, var vi begge enige om at vi ønsket å velge et tema som ville gagne oss i fremtiden. Sammen fant vi ut at vi begge var spente på den mye omtalte overgangen fra studie til arbeid. Dette er fordi denne overgangen anses å være kompleks, så ville vi selv forberede oss ved å finne ut av hvor skoen trykker, slik at vi muligens kan unngå fallgruver i fremtiden. Med denne oppgaven er vårt personlige formål å gjøre overgangen mykere for oss selv, og i tillegg forhåpentligvis kunne belyse aspekter rundt overgangen som andre kan dra nytte av. Dette gjelder både under utdanningsløpet og i selve overgangsprosessen.

Det er mange områder rundt overgangsprosessen som vi var svært usikre på, og vi kom fram til at den beste måten for å få ærlige svar rundt det vi lurte på, var å snakke med mennesker som er i denne prosessen selv, eller nylig har vært det. Ettersom at vi lenge har kjent til problematikken rundt praksissjokket, så håpte vi å finne håndfaste svar rundt fenomenet som ikke bare sier at det er vanskelig – men heller mer spesifikt hva er det som er vanskelig?

Aspektene som omhandler selve utdanningsløpet, og hvordan dette forbereder oss til å bli framtidige lærere, er informasjon som ikke nødvendigvis vi selv kan få så mye igjen for, da vi selv snart er ferdigutdannet. Til tross for dette, så håper vi at resultatene i vårt prosjekt kan belyse områder ved utdannelsen som enten noe veldig positivt, eller områder som kan kreve forbedring. Dersom vi igjennom vår undersøkelse klarer å produsere gode funn, håper vi og tror at dette er noe utdanningsfeltet, lærerutdanningene og skoler kan dra nytte av. Dette gjelder forhold til å fortsette eller forbedre deres arbeidspraksis på en måte slik at overgangen fra studie til arbeid blir lettere for fremtidens samfunnsfaglærere. Vi håper at gjennom vår

oppgave så bidrar vi til forskningsfeltet ved å belyse nye aspekter ved tematikken om overgangen fra studie til arbeid, og forhåpentligvis bane vei for nye innblikk for hva som kan forskes videre på. På dette viset tenker vi at vi kan anse at oppgaven vår spisser seg inn mot å være profesjonsrettet og praksisorientert. Vi er også spente på å finne ut til hvilken grad de som kom før oss opplevde at studiet var godt forenlig med arbeidet de senere møtte. I tillegg til dette er det interessant og se på om det nye femårige masterløpet som ble iverksatt høsten 2017 har blitt lagt til rette i forhold til tidligere studenter sine erfaringer (Mysen & Johnsen, 2021).

1.2 Valg av problemstilling

På bakgrunn av denne tematikken har vi formulert følgende problemstilling for vårt prosjekt:

Hvordan opplever nyutdannede samfunnsfaglærere overgangen fra utdanning til arbeid?

Denne problemstillingen tar utgangspunkt i hvordan opplevelsen av overgangen har vært for lærerne vi intervjuer, noe vi håper kommer til å gi oss et innblikk i hvor forberedt de var som nyutdannede lærere. I vår oppgave så har vi konkretisert fem deltemaer: *faglig, pedagogisk, didaktisk, praksis og annet*. Disse temaene gir oss et mer spesifikt innblikk i hvor godt forberedt de var i de forskjellige aspektene i lærerutdanningen, i stedet for et generelt overblikk. Vi spør om disse fem forskjellige deltemaene for å kunne kartlegge om det finnes likheter iblant respondentene på hvor forberedt de følte seg innenfor de forskjellige deltemaene etter endt utdanning. I tillegg til dette ønsker vi også å synliggjøre hvorfor de eventuelt følte seg slik, og hva de selv tror er opphavet til denne følelsen. Vi finner det også interessant å se på om det er aspekter ved lærerjobben som de føler at de har måttet tilegne seg på egenhånd i arbeid, da utdannelsen ikke forberedte dem tilstrekkelig.

1.3 Oppgavens disposisjon

Vår oppgave er delt inn i seks kapitler som alle bidrar til oppgavens helhet. I det første kapitlet, som allerede er presentert, har vi belyst grunnlaget for valg av tema og oppgavens problemstilling. I det andre kapitlet presenterer vi rammeplaner, teoretiske perspektiver og tidligere forskning som gir oss et utgangspunkt for analyse av datamaterialet, diskusjon og drøfting senere i oppgaven. Dette blir gjort ved å se på status for lærere i skolen, gjennomgang av rammeplaner, profesjonsutvikling, mentorordningen samt relevante

vitenskaps- og læringsteorier. Det tredje kapitlet består av en gjennomgang av metodiske valg og begrunnelser. Her presenterer vi datautvalget, intervjuguide, etikk, datainnsamling, transkriberingsprosessen samt metodisk valg for analysearbeidet. Kapittel fire omhandler presentasjon av funn og dataanalyse, hvor vi går nærmere inn på hva vi har funnet og vår tolkning av det. Det femte kapitlet består av drøfting, her anvender vi alle de tidligere kapitlene i oppgaven – og påpeker de slutningene vi har kommet fram til. Avslutningsvis i det sjette kapitlet, oppsummerer vi våre funn og viser til hva slags verdi dette kan ha for andre, og hva som kan være interessant å forske videre på. Helt til slutt i oppgaven vår ligger det en litteraturliste over alle kilder vi har anvendt. I tillegg til dette, så ligger det vedlagt relevante dokumenter som: e-posten som ble sendt ut for å kontakte intervjuobjektene, intervjuguiden, godkjenning fra norsk senter for forskningsdata (NSD) og samtykkeskjema som intervjuobjektene skrev under på.

2.0 Rammeplaner og teoretiske perspektiver

I dette kapittelet skal vi presentere relevant teori i forhold til samfunnsfaglæreres overgang fra studie til arbeid, som vil fungere som et utgangspunkt for drøftingen senere i oppgaven. For å legge grunnlaget for forskningsprosjektet, anser vi det som essensielt å gjennomgå tidligere forskning som snakker om hvordan statusen er for læreryrket, og hvordan overgangen fra studiet til jobb oppleves for mange. Deretter tar vi et dypdykk i hva de forskjellige rammeplanene for utdanningene til våre intervjuobjekter sier. Dette gjør vi for å finne ut hvordan de stiller seg i forhold til våre fem holdepunkter som er: *faglig, pedagogisk, didaktisk, praksis* og *annet*. Dette er viktig å gjøre for å se hva læreplanene sier, satt opp imot intervjuobjektene sine opplevelser. Deretter ser vi videre på forskjellige aspekter av mentorordningen, i tillegg til hvordan man som nyutdannet lærer utvikler seg innenfor profesjonen. Videre gjør vi rede for hvilket vitenskapsteoretisk perspektiv vi har anvendt i vår oppgave, noe som kan sees på som de brillene vi har på oss under forskningen og resten av prosjektet. Dette påvirker innhentingen av vårt datamateriale, og hvordan denne empirien blir analysert (Malterud, 2003, s. 48-49). Vi presenterer også denne vitenskapsteorien i metodekapittelet, men der er det mer rettet inn mot begrunnelse for metodiske valg av teorien. Avslutningsvis i kapittelet ser vi på læringsteorier som er relevante for vår oppgave, slik at vi kan sette disse opp mot empirien senere i oppgaven.

2.1 Tidligere forskning

Det finnes flere publiserte forskningsarbeid og artikler som tar for seg overgangen fra lærerstudier til arbeidet som lærer. Blant annet så finner man doktorgradsavhandlingen til Irina Ivashenko Amdal: *Mellom balanse og ubalanse – en studie av utviklingen av de nyutdannedes perspektiver på lærerarbeid i overgangen fra utdanning til arbeid* (2019) og journalartikkelen *Den første tiden i yrket* (2005), skrevet av Eli Bergsvik, Gerd Grimsæth og Grete Nordvik. Ved å vise til forskning som er relevant for vår studie, håper vi å posisjonere vårt forskningsprosjekt med hva som er gjort innenfor det samme feltet tidligere. Noen av våre funn vil muligens samsvare med tidligere forskning, men vi ønsker også å poengtere hva vi bidrar til på feltet, som ikke har blitt sett på tidligere for å utdype relevans i vårt prosjekt.

I den tidligere nevnte rapporten *Fra lærerutdanning til skole* (2010) av Clara Åse Arnesen og Per Olaf Aamodt finner vi svært mange likheter til vårt eget prosjekt. Arnesen og Aamodt har gjennomført en kvantitativ undersøkelse av 569 nyutdannede allmennlærere med spørsmål fra

et spørreskjema om hvordan de opplevde møtet med arbeidshverdagen som lærer. Spørsmålene omhandler om de er fornøyd med hvordan lærerutdanningen har forberedt dem på arbeidsoppgavene, og hvordan de vurderer ulike deler av studiet, som praksisperiodene og kompetansen innenfor faglighet, pedagogikk og fagdidaktikk. Med andre ord, så ser de på veldig mange av de samme deltemaene som vi gjør i vår undersøkelse. Hovedfunnene Arnesen og Aamodts rapport kommer fram til, er blant annet at opplevelsen av utbyttet fra studiet og hvordan de mestrer arbeidshverdagen, er preget av et gap. Grunnen til dette er at studiet ikke hadde kvalifisert dem godt nok, blant annet fordi praksisperiodene under studiet foregikk i grupper, noe som i liten grad innbød til selvstendighet i klasseromssituasjoner. Til tross for dette, så følte de fleste at de allikevel mestret arbeidshverdagen. Bakgrunnen for mestringen finner Arnesen og Aamodt svar på i form av arbeidserfaring før og/eller under studiet, i tillegg til god veiledning fra andre lærere etter arbeidsstart. På grunnlag av at denne undersøkelsen omhandler nyutdannede allmennlærere fra 2009, så gir den oss noe utdaterte svar ettersom at lærerutdanningen har endret seg mye siden denne undersøkelsen ble gjennomført. I tillegg er undersøkelsen en kvantitativ spørreundersøkelse, noe som tilsier at svarene er i form av korte, uspesifiserte svar (Arnesen & Aamodt, 2010). Dette er i kontrast med vår kvalitative undersøkelse av dagens nyutdannede samfunnsfaglærere, med dypere forklaringer i svarene.

I 2015 ble det publisert en fagartikkel i Utdanningsforskning som heter *Tre grunner til at lærere slutter*, skrevet av Kristine Hollup og Marianne Sommer Holm. Denne fagartikkelen berører en del av den samme tematikken som vi jobber med i vårt forskningsprosjekt. Hollup og Holm har gjennomført en kvalitativ casestudie om hvorfor fem nyutdannede lærere har valgt å slutte i jobben. Her blir tematikk som veiledning, praksissjokk og utdanningen diskutert i lys av hvorfor disse fem lærerne har valgt å slutte. Til tross for at det er lik tematikk som blir nevnt, så fokuserer Hollup og Holm på grunner til at nyutdannede lærere slutter, og ikke spesifikt på hvordan overgangen oppleves for nyutdannede lærere fra studie til arbeid. De tre hovedgrunnene som blir presentert for at lærere slutter, er fraværende ledelse, manglende veiledning og en utdanning som ikke forbereder dem godt nok på lærerrollen (Hollup & Holm, 2015).

I journalartikkelen *Novice teachers and how they cope* (Caspersen & Raaen, 2014), blir tematikken om nyutdannede lærere og praksissjokket også omtalt. Her har de sett på sjokket de nyutdannede opplever i startperioden av arbeidslivet, men i stedet for å se det i lys av de

deltemaene vi diskuterer, har de heller fokusert på en sammenligning mellom de nyutdannede og de mer erfarne lærerne. Her ser de på forskjellige tilknytninger de to gruppene har til ledelsen, kollegaer og hvordan de underviser på. Dette er tematikk som spesifikt kan knyttes til deltemaet som vi kaller for *annet* (Caspersen & Raaen, 2014). Resultatene som Caspersen og Raaen presenterer er at nyutdannede lærere tidvis er for dårlig til å uttrykke hva de trenger assistanse på, der de mer erfarne lærerne er tydeligere i sin sak på hvor de trenger hjelp.

Forskningsfeltet og lignende tematikk som vi har valgt å skrive oppgave om, har blitt forsket på av flere andre tidligere. Overgangen fra å være lærerstudent til å bli lærer har blitt sett på i forskjellige lys, hvor samtlige av dem har belyst at dette er en krevende prosess. Til tross for dette, så føler vi at tidligere forskning er noe generell i sin forklaring på hva det er som faktisk er utfordrende. I vårt prosjekt håper vi derfor at vi kan gå dypere til verks enn tidligere forskning, for å forstå bedre hvor skoen trykker på forskjellige områder av overgangen. Det er her vi føler at vi posisjonerer oss innenfor fagfeltet, da vi søker veldig håndfaste og utdypende svar på den forskningen som allerede eksisterer. Dette gjøres ved å utføre en grundig undersøkelse av de fem deltemaene som allerede er nevnt i oppgaven.

2.2 utfordringer ved læreres tilfredshet

Det skrives- og forskes på mange sider av læreryrket, som for eksempel aspekter innenfor utdanningen eller tilfredsheten i yrket. Eksempelvis kan vi lese i artikkelen *Nye søkertall til lærerutdanningene: Store rekrutteringsutfordringer* at tall fra 2021 viser nedgang i antall søkere på lærerutdanningene, og at det eksisterer problemer med å beholde de lærerne som er, noe som betyr at lærermangelen øker (Hulthin, 2021). Leder i Utdanningsforbundet, Steffen Handal, mener fra sitt ståsted at dette svekker landets mulighet til å gi et godt utdanningstilbud til barn- og unge (Hulthin, 2021). I tillegg til dette, så viser det seg at det aldri før har vært like mye oppmerksomhet rundt spørsmålet om læreres profesjonelle utvikling og om hvorvidt den formaliserte utdanningen er nok for å bli en ferdig lærer, som er beredt på de yrkesmessige utfordringene (Østrem, 2010). Aspekter som omhandler lærermangel og lærere sin tilfredshet i skolen er viktige i vår oppgave, da vi prøver å kartlegge hvordan overgangen til arbeid i skolen føles for nyutdannede lærere. Vi må derfor vite hvordan den nåværende lærersituasjonen beskrives for mange.

2.2.1 Lærermangel

I representantforslaget *Et krafttak mot lærermangel i skolen*, gitt til Stortinget av Arbeiderpartiet, Senterpartiet og Sosialistisk Venstreparti i 2020, trekker de fram at det trengs en mer kraftfull satsning på kvalifiserte lærere over hele landet. Vi er innforstått med at dette er et politisk representantforslag, og ikke nødvendigvis forskning, men på bakgrunn av interessante statistikker og poeng som blir laget, så anser vi det som relevant under tidligere forskning. Representantforslaget viser til at behovet for lærere er økende, og at det eksisterer flere negative utviklingstrekk som forsterker behovet for et krafttak mot lærermangel. De viser til tall fra Statistisk Sentralbyrå (SSB) som tilsier at Norge vil kunne mangle 5800 lærere innen 2040. I tillegg til dette er det nedgang i opptaket til lærerutdanningene, til tross for at det på generell basis er rekordhøye søkertall på høyere utdanning. Samtidig som det er få søkere, så viser det seg i en undersøkelse utført av Respons Analyse for Utdanningsforbundet, at hele 53% av landets lærere har søkt, eller har vurdert å søke, en annen jobb i løpet av de to siste årene fra dette representantforslaget kom ut. Det handler med andre ord ikke bare om å få lærere inn i skolen, men også å bevare de som allerede er der (Solberg et al., 2020).

2.2.2 Praksissjokket

En spesielt sårbar gruppe av dem som allerede er i skolen, viser seg å være de nyutdannede lærerne. Møtet med arbeidslivet er en ømfintlig periode i kvalifiseringen til læreryrket, og overgangen fra studie til arbeidslivet beskrives ofte som sjokkartet. Dette fenomenet har fått flere forskjellige navn, som for eksempel slik det er beskrevet i kapittel 15, i boken *Kvalifisering til læreryrket* (2010). Her skriver Joakim Caspersen og Finn Daniel Raaen at fenomenet vekselvis betegnes som *reality shock*, *cultural shock* og *practice shock* – som på norsk oversettes til det tidligere nevnte begrepet, vi anvender som *praksissjokk*. Til tross for at disse engelske uttrykkene kan tolkes på forskjellige måter, så er det altså prosessen der nyutdannede beveger seg fra en situasjon de er fortrolige med, til en setting de ikke er like komfortable eller forberedt på som vi bruker som definisjon på praksissjokk i vår oppgave (Caspersen & Raaen, 2010).

Overgangen beskrives sjokkartet grunnet en voldsom arbeidsmengde, manglende oversikt over arbeidsoppgaver, og situasjoner med både foresatte og elever der de føler at de kommer til kort. Dette fører til sterke følelser av utilstrekkelighet og mismot i løpet av ganske kort tid (Moe & Ødegaard, 2013, s. 9). En mulig forklaring kan være at noen av aspektene ved læreryrket kanskje faktisk ikke dekkes under lærerutdanningene, eller at yrket i seg selv er så

komplekst at det er vanskelig å forberede noen på alle sidene ved det (Dypedahl et al., 2016, s. 5). Denne forklaringen har flere politikere, forskere og lærerutdannere akseptert, og godtar derfor med dette at en viktig del av læringen må foregå utenom formalisert utdanning, altså når de kommer ut i yrket. Innstillingen til lærerutdanningene har derfor i noens syn endret seg fra at utdanningen er et instrument som klargjør lærere til en ferdig vare, til å nå se på lærerutdanningen som bare første fase i profesjonaliseringen. I kjølvannet av denne innstillingen har det blitt tatt sikte på å gi lærere en systematisk oppfølging etter at de er ferdige med den formelle utdannelsen (Østrem, 2010).

2.3 Den formelle utdannelsen

Samtlige av våre intervjuobjekter har vært ute i jobb mellom et halvt år til de siste fire årene. Dette gjør at ingen av dem inngår i den seneste endringen av lærerutdanningene som tok sted høsten 2017, noe som tilsier at de faller innenfor eldre rammeplaner. Fire av seks deltakeres utdanning inngikk under den gamle *Forskriften om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn* (2010). Dette var med andre ord når grunnskolelærerutdanningen enda var 4-årig. De to andre deltakerne inngikk henholdsvis i *Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for 8-13* (2013), og *Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning* (2015). Til tross for dette, vil hovedfokuset vårt sentrere seg rundt dem med grunnskolelærerutdanningen. Vi ser på det som hensiktsmessig å kartlegge hva forskriftene sier om læringsutbytte ved endt utdanning, da vi senere i oppgaven skal se på hvor forberedt de følte seg i forhold til faglighet, pedagogikk, didaktikk, praksis og annet. Vi er innforstått med at disse nevnte dokumentene er rammeplaner, men vi har valgt å fremlegge de i samme kapittelet som de teoretiske perspektivene, ettersom at vi anvender de på lik linje i drøftingskapittelet.

2.3.1 Grunnskolelærerutdanningen (GLU)

Forskriften om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn ble publisert av Kunnskapsdepartementet. Ikrafttredelsen var i 2010, og var gjeldende fram til fornyelsen i 2017 – da det ble vedtatt at GLU gikk fra å være en 4-årig utdanning, til en 5-årig utdanning. Ideen bak forskriften var ifølge § 4. *Nasjonale retningslinjer, programplan og indikatorer* at:

Det er utarbeidet nasjonale retningslinjer for fagene i grunnskolelærerutdanningene og indikatorer for hva som kjennetegner grunnskolelærerutdanninger med høy

kvalitet. Med utgangspunkt i forskriften og nasjonale retningslinjer skal den enkelte institusjon utarbeide programplaner for grunnskolelærerutdanningene med bestemmelser om faglig innhold, praksisopplæring, organisering, arbeidsformer og vurderingsordninger.

(Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010).

Som en avgrensning i vår oppgave, så vil vi bare se på den delen som omhandler 5.-10. trinn i rammeplanen, da ingen av våre respondenter faller innenfor 1.-7. trinn utdannelsen. Videre skal vi se på hva rammeplanen sier om faglighet, pedagogikk, didaktikk, praksis og annet (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010)

2.3.1.1 Faglighet

Begrepet faglighet i vår oppgave er et noe selvformulert begrep. Grunnen til dette er at faglighet i seg selv, ikke er et ord man finner i ulike forskrifter, læreplaner og lignende. Vi er innforstått med at faglighet kan gå under alle fag i skolen, men i denne oppgaven så omhandler dette spesifikt samfunnsfaget, noe våre informanter også var informert om. Ordet faglighet utspiller seg i vår oppgave på lik linje med andre begreper som kunnskap og kompetanse, der kunnskap er viten og lærdom (Holmen, 2021), og kompetanse er evne eller kvalifikasjoner (Nilstun, 2018). På bakgrunn av dette, har vi i vår oppgave valgt å definere faglighet som kunnskaps- og kompetansenivået intervjuobjektene følte at de hadde innenfor samfunnsfaget i skolen ved endt studiet. Dette innebærer kunnskapen læreren selv innehar om samfunnsfaget, og ikke læreren sin evne til å lære bort. Bakgrunnen for dette, er at evnen til å lære bort faller i vår oppgave under didaktikk.

For å kunne sammenligne våre resultater senere i oppgaven, må vi derfor ta en kikk på hva de nasjonale rammene tilsier at lærerstudenter skulle tilegne seg av faglig kunnskap i løpet av studiet. I forskriften om plan for grunnskolelærerutdanninga i § 3. *Struktur for differensiert grunnskolelærerutdanning* står det at grunnskolelærerstudentene på 5.-10. trinn normalt skal ha tre undervisningsfag, hvert på 60 studiepoeng, eller eventuelt 4 fag, der to av dem er på 60 studiepoeng, og to av dem er på 30 studiepoeng. I tillegg til dette så står det «*Alle undervisningsfag skal være profesjonsrettede lærerutdanningsfag og omfatte fagdidaktikk og arbeid med grunnleggende ferdigheter i faget. Alle undervisningsfag og skolerelevante fag og emner skal være forskningsbaserte og forankret i et forskningsaktivt fagmiljø*».

Når det kommer til hva slags kunnskapsnivå lærerstudenter skal ha tilegnet seg etter endt studie, så er det flere punkter i forskriften som kan tolkes opp mot faglighet. Til tross for dette, så finner vi kun ett punkt, som direkte siterer det faglige oppnåelses-aspektet. I § 2. *Læringsutbytte* står det: «Kandidaten har solide faglige og fagdidaktiske kunnskaper i fagene som inngår i utdanningen og kunnskap om fagene som skolefag og forskningsfag» (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010).

2.3.1.2 Pedagogikk

Pedagogikk omhandler sosialisering, undervisning og oppdragelse i alle aldre og på alle livets områder (Imsen, 2011). Pedagogikk i vår oppgave omhandler aspektet i klasserommet, og om hvorvidt de nyutdannede respondentene våre var klare på å håndtere ulike situasjoner og utfordringer som kan oppstå i klasserommet. I forskriften under § 3. *Struktur for differensiert grunnskolelærerutdanning* står det at det er obligatorisk med 60 studiepoeng i pedagogikk og elevkunnskap.

I § 2. *Læringsutbytte* står det under temaene om kunnskap og ferdigheter som studenten skal tilegne seg at:

- «Kandidaten har kunnskap om klasseledelse og klassemiljø og om utvikling av gode relasjoner til og mellom elever»
- «Kandidaten kan tilrettelegge for og lede gode og kreative læringsmiljøer»
- «Kandidaten kan vurdere og dokumentere elevers læring og utvikling i forhold til opplæringens mål, gi læringsfremmende tilbakemeldinger og bidra til at elever kan vurdere egen læring»
- «Kandidaten kan tilpasse opplæringen til elevers ulike evner og anlegg, interesser og sosiokulturelle bakgrunn, motivere til lærelyst gjennom å tydeliggjøre læringsmål og bruke varierte arbeidsmåter for at elevene skal nå målene»

(Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010).

2.3.1.3 Didaktisk

Vi er innforstått at begrepet didaktikk kan anvendes på flere områder. Eksempelvis så omhandler didaktikk innenfor samfunnsfaget blant annet *«læreplanenes, læremidlenes, undervisningens og læringsprosessenes innhold, metoder og begrunnelser. Den er opptatt av fagets verdigrunnlag og formål, temaer og arbeidsmåter, veiledning og vurdering»*

(Koritzinsky, 2014, s. 35). Til tross for at det finnes flere temaer innenfor begrepet didaktikk, så har vi i vår oppgave valgt å begrense didaktikken til teori om planlegging, opprettelsen og gjennomføringen av selve undervisningsopplegget. Dette går ut på valget av og begrunnelse for lærestoff, arbeidsmetoder og valg av undervisningsmetoder (Imsen, 2009). Vårt

interessefelt innenfor didaktikk i intervjuene har vært å se på forskjellige

undervisningsstrategier lærere har i sin verktøykasse, som de anvender i sin undervisning. Når det kommer til forskriften, så er det ikke spesifisert om hvor stor del av studiet som baserer seg på det didaktiske aspektet, da dette faller innenfor fagene i seg selv. I § 2. *Læringsutbytte* står det under temaene om kunnskap og ferdigheter som studenten skal tilegne seg at:

- *«Kandidaten har solide faglige og fagdidaktiske kunnskaper i fagene som inngår i utdanningen og kunnskap om fagene som skolefag og forskningsfag»*
- *«Kandidaten har kunnskap om et bredt repertoar av arbeidsmåter, læringsressurser og læringsarenaer og om sammenhengen mellom mål, innhold, arbeidsmåter, vurdering og de enkelte elevenes forutsetninger»*
- *«Kandidaten kan selvstendig og i samarbeid med andre planlegge, gjennomføre og reflektere over undervisning i og på tvers av fag, med utgangspunkt i forsknings- og erfaringsbasert kunnskap»*
- *«Kandidaten kan tilpasse opplæringen til elevers ulike evner og anlegg, interesser og sosiokulturelle bakgrunn, motivere til lærelyst gjennom å tydeliggjøre læringsmål og bruke varierte arbeidsmåter for at elevene skal nå målene»*
- *«Kandidaten kan tilrettelegge for og lede gode og kreative læringsmiljøer»*
- *«Kandidaten kan tilpasse opplæringen til elevers ulike evner og anlegg, interesser og sosiokulturelle bakgrunn, motivere til lærelyst gjennom å tydeliggjøre læringsmål og bruke varierte arbeidsmåter for at elevene skal nå målene»*
- *«Kandidaten kan vurdere og dokumentere elevers læring og utvikling i forhold til opplæringens mål, gi læringsfremmende tilbakemeldinger og bidra til at elever kan vurdere egen læring»* (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010).

2.3.1.4 Praksis

Begrepet praksis er med for å klargjøre til hvilken grad praksisdagene i utdanningen hjalp å forberede studentene på arbeidshverdagen som lærer. I forskriften står det under § 3. *Struktur for differensiert grunnskolelærerutdanning*:

«Praksisopplæring skal inngå som en integrert del av alle fagene i utdanningene. Omfanget av praksisopplæringen skal være minst 100 dager fordelt over fire år: minimum 60 dager i løpet av de to første studieårene, og minimum 40 dager i løpet av de to siste studieårene. Praksisopplæringen skal være i grunnskolen og fordeles på både lavere og høyere årstrinn i det løpet som utdanningen kvalifiserer for. Det skal være progresjon i praksisopplæringen, og den skal være tilpasset studentenes fagvalg i alle studieårene og knyttet til ulike deler av skolens virksomhet»

(Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010).

2.3.1.5 Annet

Vår definisjon på det vi har valgt å kalle «annet» er de aspektene ved lærerjobben som ikke inngår i de overordnede punktene. Dette utspiller seg på de utenomfaglige sidene ved jobben, altså arbeidet som foregår på utsiden av klasserommet, og på sett-og-vis det arbeidet en lærer gjør når elevene har reist hjem. Eksempelvis for klargjøring av vår definisjon av dette fenomenet er arbeid med andre instanser, skole-hjem-samarbeid, kollegialt samarbeid eller papirarbeid og dokumentasjon.

I § 2. *Læringsutbytte* står det under temaene om kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse som studenten skal tilegne seg at:

- *«Kandidaten har kunnskap om lovgrunnlag, herunder skolens formål, verdigrunnlag, læreplaner og elevers ulike rettigheter»*
- *«Kandidaten har kunnskap om læreplanarbeid og om skolen som organisasjon»*
- *«Kandidaten har kunnskap om viktigheten av og forutsetninger for god kommunikasjon og godt samarbeid mellom skole og hjem»*
- *«Kandidaten har kunnskap om barn og unge i vanskelige livssituasjoner, herunder kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn og unge, om deres rettigheter i et*

nasjonalt og internasjonalt perspektiv, og om hvordan sette i gang nødvendige tiltak etter gjeldende lovverk»

- «Kandidaten kan i samarbeid med foresatte og faglige instanser identifisere behov hos elevene og iverksette nødvendige tiltak»
- «Kandidaten kan identifisere tegn på vold eller seksuelle overgrep, og på bakgrunn av faglige vurderinger kunne etablere samarbeid med aktuelle tverrfaglig og tverretatlige samarbeidspartnere til barnets beste»
- «Kandidaten kan bidra til profesjonelt lærerfelleskap med tanke på videreutvikling av god praksis og yrkesetisk plattform»

(Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010).

2.3.2 Lektor og praktisk-pedagogisk utdanning (PPU)

Til tross for at vårt hovedfokus ligger på 5.-10. trinns utdannelsen, så har vi, som tidligere nevnt, to respondenter fra henholdsvis lektor- og praktisk-pedagogisk utdanning. Vi vil derfor utpeke noen åpenbare *forskjeller* på rammeverket til de forskjellige utdanningene for å se om de gir utslag på respondentene sine svar. Når vi ser på *Forskriften om rammeplan for lektorutdanningen* (2013), som er den som er representativ for når vår respondent begynte studieløpet sitt, ser vi at det eksisterer mange likheter til rammeplanen til GLU. Den mest åpenbare forskjellen på de to utdanningene er at lektorutdanningen er et 5-årig løp, med masteroppgave. Som en følge av dette, kan vi se i *Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13*, under § 2. *Læringsutbytte*, at det tilstrebes en høyere og mer avansert faglig kompetanse, noe som resulterer i mer studiepoeng i undervisningsfagene. En annen detalj vi har lagt merke til, er at lektorutdanningen utdyper at studenten skal tilegne seg en større digital kompetanse enn hva GLU tilstreber (Forskrift om plan for lektorutdanning, 2013).

Vi har også *Forskriften om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning* (2015) som er den som er representativ for når vår siste respondent begynte studieløpet sitt. Denne skiller seg noe ut fra de to andre utdannelsene, da man her må bygge på med undervisningsfag enten før eller etter utdannelsen. Under § 3. *Struktur og innhold*, ser vi en åpenbar forskjell mellom rammeplanene for GLU og PPU at den praktisk-pedagogiske utdannelsen kun innehar 60 dager med praksisopplæring til sammenligning med 100 dager i GLU (Forskrift om rammeplan for PPU, 2015).

2.3.3 Den nye GLU-skolen

Ettersom at det kom en ny *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for 5-10* som tredde i kraft i 2017, medførte dette at fra-og-med høsten 2017 måtte alle GLU-studenter gjennomføre et 5-årig masterløp. Samtlige av våre respondenter som tok GLU, tilhører den tidligere forskriften, og på bakgrunn av dette, så finner vi det interessant å se på endringene som tok sted i forskriften, slik at vi senere kan se om noen av endringene står i stil med hva våre respondenter ikke følte seg så forberedt på ved læreryrket.

Utenom den åpenbare endringen av å endre fra et 4-årig til et 5-årig studieløp, så kan vi lese om noen overordnede forskjeller på den gamle- og nye forskriften i Utdanningsforbundets artikkel *Femårige lærerutdanninger og undervisningskompetanse*:

«Strukturen på ny 5-årig GLU bygger i stor grad på samme modell som de 4-årige grunnskolelærerutdanningene. Grunnskolelærerutdanningene skal være integrert, profesjonsrettet, praksisorientert basert på forskning og erfaringskunnskap. I tillegg skal utdanningene gi mer faglig fordypning i masterfaget, større integrasjon av fagdidaktikk og en mer grundig praksis»

(Utdanningsforbundet, 2021)

I tillegg til et forhøyet fokus på faglighet, er det også i forskriften under § 3. *Innhold og struktur* forklart at praksisstudiet skal bestå av minst 110 dager, altså 10 flere dager enn i den tidligere GLU-forskriften. Det finnes også flere små endringer i forskriften, men vi føler at disse ikke gjør så store utslag på helheten av lærerutdanningen (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2016).

2.4 Profesjonsutvikling og mentorordningen

I og med at oppgaven vår omhandler overgangen fra lærerstudiet til arbeid, finner vi det relevant å ta en nærmere kikk på hvordan man som nyutdannet lærer utvikler seg innenfor profesjonen. Som tidligere nevnt, har det blitt tatt til sikte på å gi lærere en systematisk oppfølging etter endt utdanning. Under denne oppfølgingen finner vi mentorordningen, som tilbyr nyutdannede lærere en mer erfaren veileder som skal være til hjelp i oppstarten av arbeidslivet. I dette kapitlet så skal vi derfor se vi nærmere på bakgrunnen for mentorordningen, og hva den skal tilføre nyutdannede lærere i overgangen fra studie til jobb. I tillegg til dette skal vi se på hvordan mentorordningen gjennomføres i arbeidslivet.

2.4.1 Profesjonsutvikling

I den nye overordnede delen av læreplanen, inneholder det for første gang et tema om læreres læring, under temaet *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. Denne sier at: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Med andre ord, så er hensikten at man kontinuerlig skal jobbe mot å utvikle seg selv som lærer. Dette kan ta form på flere vis, som for eksempel videreutdanning eller kurs, men vi tolker i vår oppgave profesjonsutvikling som den læringen som tar sted på egen arbeidsplass. Dette er både noe som skjer hos nyutdannede lærere, men også hos de mer etablerte. Ettersom vår oppgave fokuserer på overgangen fra studie til arbeid, fokuserer vi på profesjonsutviklingen til de nyutdannede – som for eksempel kan ta sted under mentorordningen.

2.4.2 Mentorordningen

I artikkelen *Nå kommer mentorordninger* utgitt i 2010 av Utdanningsnytt beskrives mentorordningen for nyutdannede lærere. Den sier at man skal få tildelt en mentor som er en erfaren kollega som bidrar til støtte, utfordre og profesjonalisere yrkesstarten for de nyutdannede lærerne (Utdanningsnytt, 2010). Innførelsen av den nasjonale mentorordningen for lærere, kommer på bakgrunn av Stortingsmelding 11, *Læreren – rollen og utdanningen*, godkjent i statsråd 6. februar 2009. Her blir det nevnt flere tiltak som Kunnskapsdepartementet sier skal sikre bedre tilgang til dyktige og motiverte lærere. Et av punktene som blir trukket frem, som faller innenfor tematikken av vår oppgave, er veiledning/mentorordningen for alle nyutdannede lærere (Stortingsmelding 11, 2009, s. 11). Under punkt 2.4.2 *Bedre overgang mellom utdanning og arbeidsliv* kan vi lese om bakgrunnen til mentorordningen:

«Lærerutdanningene skal gi lærerstudentene best mulige forutsetninger for å bli dyktige profesjonsutøvere, men kan ikke fullt ut forberede dem på hverdagen som venter i skolen. Enkelte sider av yrkesutøvelsen erfares og læres best i selve yrkespraksisen»

(Stortingsmelding 11, 2009, s. 34)

Videre sier Stortingsmeldingen at de første årene i lærerkarrieren er viktige. Det er særlig i denne perioden at lærerne utvikler sin profesjonelle identitet, da det er mye nytt de skal sette seg inn i og reflektere over. Forskning viser at det er et stort behov for veiledning og

oppfølging de første årene for å utvikle god kompetanse og mestre yrket. Det nevnes også at god veiledning kan bidra til at flere velger å bli i yrket. Kunnskapsdepartementet mente derfor at veiledning av nyutdannede lærere er så nødvendig, at det er et mål at alle nyutdannede lærere i grunnskolen og videregående opplæring skal tilbys veiledning fra skoleåret 2010-2011. Dette er noe som gjør at alle våre intervjuobjekter skulle hatt mulighet til å inngå i denne ordningen. Videre forteller Kunnskapsdepartementet at det er arbeidsgiver som har ansvaret for at de får den nødvendige opplæringen og veiledningen til å utføre læreroppgavet (Stortingsmelding 11, 2009, s. 34).

2.4.3 Gjennomføringen av mentorordningen

Selv om forskning peker til at mentorordningen både er effektiv og nødvendig, så har man i skrivende stund enda ikke klart å implementere ordningen til full effekt. Dette finner vi bevis på i det nasjonale rammedokumentet: *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole* som ble utgitt i 2018 av Kunnskapsdepartementet, som sier:

«Mange gjør et godt arbeid med veiledning og gir et godt tilbud. Men til tross for innsatsen for å styrke veiledningens omfang og kvalitet, viser den foreløpige siste evalueringen at fire av ti nyutdannede lærere ikke mottar veiledning, og at det er store variasjoner når det gjelder omfang, innhold, hyppighet, struktur og kvalitet på veiledningen som tilbys»

(Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 3)

Lærerne vi har intervjuet har hatt forskjellige veier til fast ansettelse. Noen har fått en fast stilling rett etter endt studiet, mens andre har gått igjennom diverse vikariater og midlertidige stillinger før de har endt opp med fast ansettelse. I følge det nasjonale rammedokumentet, så skulle samtlige av våre intervjuobjekter, som alle tidligst startet i jobb i 2018, falle under kategorien nyutdannet nytilsatt lærer, og derfor kvalifiserer de seg til mentorordningen. Dette er fordi at Kunnskapsdepartementet definerer nyutdannede og nytilsatte lærere som: *«En lærer i de to første årene som ansatt i barnehage eller skole etter endt grunnutdanning, i fast eller midlertidig stilling»* (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6).

2.5 Vitenskapsteori

Vitenskapsteori omhandler hva slags syn på virkeligheten man velger å sette seg inn i (Ringdal, 2018, s. 37). Vitenskapsteori preges av mange tilnærminger, med svært ulike

oppfatninger om vitenskapelige kunnskap. Ved å belyse forskjeller og sentrale skillelinjer innenfor vitenskapsteori, så håper vi å oppnå en klarhet i valg av teoretisk tilnærming i vår oppgave (Jenssen et al., 2020). Et spenningsfelt i vitenskapsteori finner man mellom *positivismen* på den ene siden og *en fortolkende tilnærming* på den andre siden. Positivismen sikter seg inn på en mer sikker og *objektiv* kunnskap, mens den fortolkende tilnærmingen anvender en *subjektiv* forståelse av sosiale fenomener. Et annet spenningsfelt innen vitenskapsteori er mellom *realisme* og *konstruktivisme*. Realismen tilsier at et kunnskapssyn eksisterer i en objektiv virkelighet, altså at sannheten er den samme, uansett hvem observatøren er. Konstruktivismen på sin side er fundamentert i at kunnskap eller forståelse er sosialt konstruert, dermed kan virkeligheten være forskjellig fra person-til-person (Jenssen et al., 2020). I vårt prosjekt, anvender vi en konstruktivistisk tilnærming – mer spesifikt videreføringen av det, herunder sosialkonstruktivismen. Denne forklarer nærmere de sosiale prosessene som ligger til grunn for at et fenomen forstås på den måten som det gjør (Solvang, 2020). For å putte sosialkonstruktivismen i kontekst av vår oppgave, så er svarene fra våre informanter bare deres oppfatning av virkeligheten, og ikke et fasit-svar for alle som går igjennom overgangen fra studie til arbeid.

Ut ifra sosialkonstruktivismen har vi valgt å ta utgangspunkt i en fenomenologisk hermeneutisk vitenskapsteori. Fenomenologisk hermeneutikk er et sammensatt begrep, som kan deles opp i to enkeltord; fenomenologi og hermeneutikk – det førstnevnte beskriver fenomener, og hermeneutikk fortolker dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 75-76). Vi mener det er viktig at man må forstå ordene for seg selv i dybden, for å kunne forstå den sammensatte betydningen. Vi har derfor valgt å forklare hvert enkeltbegrep før vi forklarer begrepet i sin helhet.

2.5.1 Fenomenologi

Den filosofiske retningen som går under navnet «fenomenologi» har sitt utgangspunkt fra filosofen Edmund Husserl (1859-1938). Betegnelsen «fenomenologi» kan oversettes til *læren om det som viser seg, eller kommer til syne* (Thomassen, 2020). Utgangspunktet i fenomenologien i sin opprinnelige form, er at det vi kan studere, ikke er verden slik som den er – men heller slik den oppfattes av den enkelte. Dette vil si at i et fenomenologisk perspektiv, så er alle oppfatninger av verden *sanne* for den enkelte. Fenomenologien har som mål å forstå menneskers oppfatning av virkeligheten, noe som er vår studies fokus (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50).

2.5.2 Hermeneutikk

Martin Heidegger (1889-1976) var assistenten og etterfølger av filosofen Edmund Husserl. Heidegger har i senere tid blitt omtalt som *den hermeneutiske vendingens egentlige håndverker*. Hermeneutikk kan forstås som *fortolkning*, og hovedsakelig fortolkning av språk (Thomassen, 2020). Dette innebærer at forskeren skal prøve å forstå, eller å fortolke meningsperspektivet til menneskene som uttrykker seg enten skriftlig eller muntlig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163).

2.5.3 Fenomenologisk hermeneutikk

Paul Ricoeur (1913-2005) anvendte fenomenologien til Husserl som utgangspunkt for sin egen filosofiske løpebane. I sine studier vendte han seg mer-og-mer mot hermeneutisk teori, inspirert av Heideggers filosofi. Ricoeur argumenter for den nødvendige sammenføyningen av hermeneutikk og fenomenologi, da fenomenologien er en forutsetning for hermeneutikken og motsatt. Dette er fordi at fenomener ikke kan forklares uten bruk av språk, og språk er den uttalte direkte opplevelsen av fenomenet. Ricoeur argumenterer derfor at de er avhengige av hverandre, og opprettelsen av en fenomenologisk hermeneutikk er et faktum (Thomassen, 2020). Vi anvender den fenomenologiske hermeneutiske tilnærmingen i vår oppgave. Dette gjøres ved at fenomenologien kommer fram i intervjuene med respondentene våre, om deres opplevelser om overgangen fra studie til arbeid. Deretter blir det hermeneutiske dratt inn ved at vi som intervjuere fortolker meningen bak svarene deres.

I en fenomenologisk analyse, håper man å gjennomføre en ufullende undersøkelse av hele den opplevde variasjonsbredden fenomenet erfares i. I denne oppgaven vil fenomenet være overgangen fra studie til arbeid, og variasjonsbredden vil inngå i opplevelsen av de fem deltemaene eller dimensjonene vi har valgt ut; faglig, pedagogisk, didaktisk, praksis og annet. På tvers av de fem dimensjonene, skal vi beskrive opplevelsen av til hvilken grad de er forberedt, som er selve kjernen av fenomenet av å gå fra studie til arbeid, i vår undersøkelse.

2.6 Læringsteori

Det finnes flere forskjellige typer læringsteorier, men i utgangspunktet har vi fire forskjellige sentrale teoritradisjoner. Her inngår behavioristisk teori, kognitiv teori, konstruktivistisk teori og sosiokulturell teori (Imsen, 2014, s. 72). I vår oppgave hvor vi ser på den nyutdannede lærerens overgang fra studie til arbeid, så finner vi den konstruktivistiske læringsteorien relevant. Dette er fordi den retter seg inn mot at man lærer best når man arbeider aktivt med

lærestoffet, og at teori alene ikke kan gi hele sannheten. Dette synes vi samsvarer med hvordan grunnskolelærerutdanningen er satt opp der man lærer teori, som man senere skal anvende i praksisperioder. Dette gjenspeiles også i selve arbeidet som lærer, da man ikke kan utvikle seg som lærer ved å bare lese teori, men man må også høste erfaringer og anvende kunnskapen man lærer i arbeidet som lærer (Imsen, 2014, s. 58). Læringsteoriene vi fremviser vil være rettet mot hvordan lærerstudenter *selv* lærer igjennom studiet og arbeidslivet, og dermed ikke i konteksten av hvordan de lærer bort til elever ved grunnskolen. Innenfor den konstruktivistiske læringsteorien, nevner Olga Dysthe i sin artikkel *Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring* (1999) flere store teoretikere, blant annet Mead og Bakhtin. Men i denne oppgaven kommer vi til å sentrere oss rundt teoriene til to andre teoretikere som hun nevner, i form av Dewey og Vygotsky (Dysthe, 1999). Disse teoriene blir kun presentert kort, slik at vi kan anvende de ytterligere i lys av empirien senere i oppgaven.

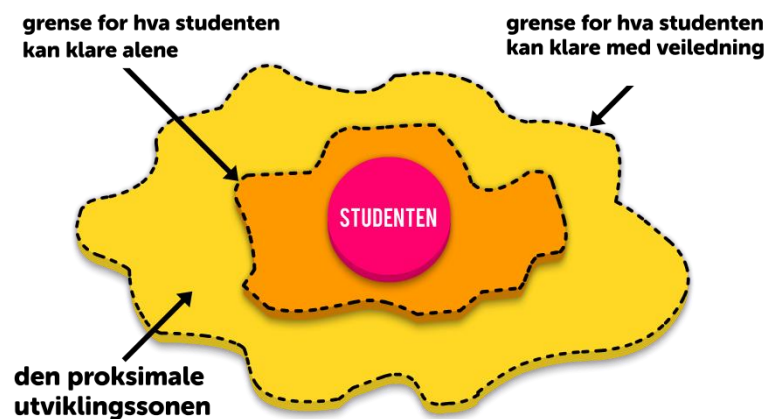
2.6.1 John Dewey – learning by doing

Den amerikanske filosofen og pedagogen John Dewey (1859-1952) regnes som konstruktivismens far. Han var blant de første til å legge vekt på individets aktive medvirkning i læringsprosessen. Dette er fordi han mente at man ikke lærer ved ytre stimulering – men man lærer ved å aktivt gjøre ting, og erfaringen man får gjennom dette. Det er først når individet forstår sammenhengen mellom handlingen og resultatet, at man lærer noe (Imsen, 2014, s. 44-45). De konstruktivistiske arbeidsformene kan ha flere betegnelser, men den mest anerkjente av disse er *learning by doing*, eller *erfaringslæring*. Dette baserer seg på at man tilegner seg lærdom gjennom en aktiv og erfaringsbasert undervisning, istedenfor undervisning som baserer seg på bøker og forelesninger (Imsen, 2014, s. 146). Til tross for at denne teorien er tilegnet barn, ser vi en klar overføringsverdi til studenter i grunnskolelærerutdanning. Dette er som nevnt fordi teorien man er tiltenkt å lære på studiet, sammenfaller med hva man bedriver i praksisperioder. Med andre ord, så tilegner man seg kompetansen gjennom erfaring.

2.6.2 Lev Vygotsky – den proksimale utviklingssonen

Lev Vygotsky var en russisk psykolog som har hatt stor betydning for blant annet pedagogikk og utviklingspsykologi (Rodina & Mørch, 2020). Vygotsky innehar flere forskjellige teorier om hvordan vi lærer, men mest relevant for vår oppgave er tematikken om *den proksimale utviklingssonen*. Den proksimale utviklingssonen er området mellom det man klarer å lære

seg på egenhånd, og det man klarer å lære med hjelp av veiledning (Strandberg et al., 2008, s. 163-164).



Figur 1: *Den proksimale utviklingssonen (FDDD, u.å.).*

For å oppnå læring i den proksimale utviklingssonen er det essensielt med hjelp eller veiledning fra andre med et høyere kompetansenivå. Med tilstrekkelig veiledning vil man forhåpentligvis til slutt utvide grensen for hva man kan klare å lære alene. På dette viset blir også grensen for hva man kan klare med veiledning utvidet (Strandberg et al., 2008, s. 163-164). På lik måte som Dewey sin teori, så er også denne teorien tiltenkt læring hos barn, men igjen ser vi en klar overføringsverdi, denne gang til utviklingen og veiledningen av nyutdannede lærere.

2.7 Bruk av teori videre i oppgaven

De teoretiske aspektene som er fremvist i dette kapitlet, sammen med de diverse rammeplanene, vitenskaps- og læringsteoriene vil i vår oppgave fungere som et fundamentalt bakteppe sammen med analysen for videre drøfting. Senere i oppgaven, når vi presenterer våre funn, vil vi binde disse sammen med teorien presentert ovenfor i dette kapitlet. På dette viset blir våre funn mer troverdige, da vi kan referere til allerede eksisterende teorier og forskning på området. Til tross for at vi i dette kapitlet har presentert et bredt spekter av forskjellige teorier, som ikke nødvendigvis har en åpenbar kobling seg imellom, vil vi i vår oppgave vise hvordan de alle har relevans til vårt prosjekt.

3.0 Metode

Metodedelen av vår oppgave har som mål å redegjøre for valgene vi har gjort i arbeidet av hele prosjektet. Det første vi utreder i kapittelet er valg- og bakgrunn av forskningsmetode, i tillegg til utfordringer knyttet til dette. Vi vil også belyse hva slags vitenskapsteori som henger sammen med vårt valg av forskningsmetode, og hvorfor. Deretter går kapittelet videre til å fortelle om tanker og utfordringer rundt datautvalget vårt, sammen med reliabilitet og en presentasjon av utvalget. Videre så blir prosessen med arbeidet rundt intervjuguiden, transkriberingen og datainnsamlingsprosessen forklart. Under alle disse tre tremaene, så blir den generelle gjennomføringen gått igjennom, der vi belyser tankeprosessen bak, og eventuelle utfordringer som oppstod. Avslutningsvis presenterer vi metoden vi anvender for å gjennomgå analysearbeidet, som skal anvendes i neste kapittel. Alle disse fremgangsmåtene i metodekapittelet blir forklart for å tydeliggjøre hvordan og hvorfor vi har arbeidet, på et transparent vis, for å oppnå reliabilitet.

3.1 Kvalitativ metode

I samfunnsvitenskapelig metodelitteratur er det vanlig å gjøre et hovedskille mellom kvalitative- og kvantitative metoder. Kvantitative metoder er der hvor empirien er kategoriserte fenomener som legger vekt på opptelling og utbredelse. På den andre hånden, finner vi kvalitative metoder som forholder seg til data i form av tekster med vektlegging på fortolkning (Johannessen et al., 2006, s. 101). De to grunnleggende måtene å samle empiri gjennom kvalitativ metode på er intervju og observasjon. Observasjon innebærer data der vi som forskere bruker sansene våre i situasjoner, der vi selv ikke er aktive deltakere, mens intervju baserer seg på hva informantene sier i samtale med forskeren (Johannessen et al., 2006, s. 102). Vi har valgt å bruke intervju som datainnsamlingsmetode, da vi ønsker å høre om læreres erfaringer, noe vi får best innsikt igjennom intervjuer, kontra observasjon.

I bruken av intervju som kvalitativ metode, er det tre forskjellige hovedkategorier for strukturen av intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 74-77). I det strukturerte intervjuet stiller forskeren samme spørsmål til alle informantene, der alle spørsmålene er formulert i forkant, og i løpet av intervjuet blir det ikke stilt spørsmål som ikke var tiltenkt på forhånd. Motsetningen til det strukturerte intervjuet, er det ustrukturerte intervjuet. I det ustrukturerte intervjuet blir informasjonen fanget opp i samtaler som ikke var forutbestemt, men dermed mer et åpent intervju. Den siste type strukturen for intervju, som også er den formen vi

anvender i vår datainnsamling, er det halvstrukturerte intervjuet, som kan anses som en mellomting mellom de to tidligere nevnte strukturene. I det halvstrukturerte intervjuet, som også kan hete semi-strukturert intervju, foregår datainnsamlingsteknikken på at man har noen relevante spørsmål klare på forhånd, men man også er åpen for å ta opp temaer som ikke er planlagt på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 74-77).

3.1.1 Bakgrunn for valg av kvalitativ metode

For å kunne besvare problemstillingen vår, så har vi valgt å bruke en kvalitativ metode for innsamling av empirisk materiale. Etersom vår problemstilling legger til grunn for å finne ut av nyutdannede samfunnsfaglærere sine *opplevelser*, er det hensiktsmessig at vi bruker en metode som kan gå i dybden av fenomenet, fremfor et bredere spekter av empiri som vi kunne fått ved kvantitativ metode. Når det kommer til valget av intervju i stedet for observasjon, så spiller problemstillingen igjen en essensiell rolle. Grunnen til dette er at vi ønsker spesifikt å høre om *opplevelsene* til informantene våre, noe vi må få vite om igjennom svar, og ikke observasjoner. Opplevelser kan ses på som et komplekst sosialt fenomen, så det kreves derfor kvalitative intervjuer for å kunne framstille disse, for å gå i dybden av hva intervjuobjektene føler om et gitt tema (Johannessen et al., 2006, s. 137).

I semi-strukturerte intervjuer følger man i utgangspunktet en overordnet intervjuguide, der man kan bevege seg fram og tilbake, der man ikke må følge rekkefølgen på spørsmålene slavisk, men heller dit samtalen tar deg (Johannessen et al., 2006, s. 137). Vi valgte denne metoden for å løse vår problemstilling fordi vi har ikke de samme erfaringene som intervjuobjektene sitter på. Det var dermed formålstjenlig at intervjuene var semi-strukturerte slik at erfaringer og temaer som vi ikke har tenkt på, kan komme fram i lyset under intervjuprosessen. Til tross for at intervjuet er semi-strukturert, så sørger intervjuguiden for at vi får stilt alle informantene de samme spørsmålene. Dette er viktig for analysen av datamaterialet, slik at vi faktisk kan sammenligne erfaringene lærerne har gjort seg på ulike punkter.

3.1.2 utfordringer ved utførelse av kvalitative intervjuer

Ved utførelsen av de kvalitative intervjuene var det spesielt en stor og gjennomgående utfordring. Vi ønsket i utgangspunktet å tilstrebe en induktiv tilnærming til intervjuene. Det å ha en induktiv tilnærming vil ifølge Postholm og Jacobsen si at forskeren går ut i feltet uten forutinntatte holdninger. Forskeren registrerer da kun det som skjer, slik at ikke forskerens

forforståelse bestemmer hva som blir lagt merke til under intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40). Da spørsmålene vi stilte i intervjuene ofte bundet på mange egne erfaringer, slik som praksisperiodene og lærerstudiet på en generell basis, så var vi klar over på forhånd at vi hadde forutinntatte holdninger når det gjaldt flere aspekter rundt problemstillingen vår. Denne utfordringen belyses i en annen bok av Postholm og Jacobsen. I denne boken kommer det fram at det å være fullstendig induktiv kan i utgangspunktet ses på som uoppnåelig, derav nevner de at forskeren burde etterstrebe å være klar over egen subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Under intervjuprosessen gjorde vi vårt beste i å legge eventuelle forutinntatte holdninger til siden, å komme med et åpent sinn til hvert intervju. På denne måten prøvde vi å ikke styre intervjuene for mye i ønsket retning, men heller la dem leve sitt eget liv. Dette er fordi vi ønsket at informantene skulle føle seg fri til å utfolde egne tanker, uten at vi påvirket utfallet. Dette ble løst ved å stille relativt åpne spørsmål, uten å antyde retning til informantens svar på spørsmålene. Disse utfordringene var noe vi diskuterte oss imellom før intervjuene, for å etterstrebe pålitelighet.

3.2 Vitenskapsteori og forskningsmetode

I vårt forskningsprosjekt hvor man anvender en kvalitativ forskningsmetode, finnes det forskjellige typer vitenskapsteorier. Forskningsdesignet vi har valgt å benytte, er en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming, ettersom vi har som målsetning å forstå essensen av overgangen fra studier til jobb for nyutdannede samfunnsfaglærere. Empirien som kommer ut av dette, er subjektiv og åpen for fortolkning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 75-76). Denne tilnærmingen står eksempelvis i kontrast med en positivistisk vitenskapsteori, som har som mål å finne objektiv målbar data (Befring & Befring, 2020, s. 21-22).

Begrunnelsen for valget av en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming ligger i at til tross for at informantene har gått igjennom samme overgang, så kan hvordan de opplevde den individuelt være veldig forskjellig fra person-til-person. Dette er fordi alle oppfatninger av verden er *sanne* for den enkelte. Med andre ord, så forsker ikke vi på verden som den er, men slik den har blitt oppfattet av hver enkelt av våre informanter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Vi vektlegger altså informantene sine subjektive opplevelser.

3.3 Datautvalg

Arbeidet med å anskaffe informanter til vårt prosjekt ble en noe langvarig og utfordrende prosess. Rekrutteringen foregikk ved hjelp av *snøballmetoden* (Johannessen et al., 2006, s. 113), som vil si at vi som forskere tok direkte kontakt med skoleledelsen ved forskjellige skoler, og spurte om de hadde lærere som passet våre kriterier. Dette ble gjort ved e-post, og de som ikke svarte på denne, ble oppringt. E-posten kan ses i *Vedlegg 1*. Deretter ble vi satt i kontakt med lærere som passet vår undersøkelse. Til sammen tok vi kontakt med 73 forskjellige skoler i Agder, som strekker seg fra Lindesnes i vest, til Tvedestrand i øst. Kriteriene vi hadde lagt i bunn for utvelgelse av informanter hadde problemstillingen vår som grunnlag, noe som tilsier at informantene måtte være samfunnsfaglærere fra GLU 5-10, som var ferdigutdannet for 0-3 år siden. Vi ønsket også fra start å ha en tilnærmet lik fordeling mellom kjønn, og av logistiske årsaker så var vi bestemte fra start at vi ønsket informanter fra nærområdet, da vi skal gjennomføre intervjuene i person.

Med disse kriteriene i bunn, opplevde vi dårlig respons, da for mange skoler var overarbeidet grunnet Covid 19-situasjonen, og derfor ikke ville stille sine lærere til disposisjon. Vi bestemte oss da for å utvide målgruppen for intervjuobjekter, ettersom vi vektla det å få nok intervjuobjekter, over det å skulle treffe nøyaktig på de tidligere kriteriene.

Flere av dem som hadde meldt seg frivillig til å delta på intervju passet ikke inn i de først satte parameterne, men vi anså at de passet godt nok til å gi svar som var interessante for vår undersøkelse. Antall år jobbet ble derfor utvidet fra 3 år, til 4 år, i tillegg til at vi inkluderte respondenter fra lærerutdanningene lektor og PPU. Vi er innforstått med at ettersom alle ikke har gått samme utdanning, så vil dette være en variabel i svarene. Til tross for dette, omhandler vår studie i bunn og grunn om opplevelsen for nyutdannede samfunnsfaglærere, og da det er flere måter å bli en samfunnsfaglærer på, mener vi at svarene fra alle respondentene er aktuelle. Med utvidelsen av kriterier for intervjuobjektene våre, så er fellestrekkene at de alle har gått en form for lærerstudiet og blitt uteksaminert innen de siste fire årene med samfunnsfag som fag. I tillegg til dette, jobbet alle informantene på mellomtrinnet eller ungdomsskolen på Sørlandet. Fordelingen på kjønn er to kvinner og fire menn.

3.3.1 Reliabilitet og generalisering

Reliabiliteten til datautvalget vårt går ut på at man skal kunne stole på at lærerforskeren har gjort et godt arbeid i forbindelsen med undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129). Med andre ord, det skal være mulig for en annen forsker å bruke samme metode og

fremgangsmåte, og dermed oppnå de samme resultatene. Det er viktig at prosessen rundt utvalget av informanter blir avklart på best mulig måte, slik at informantene virker så troverdige som mulig. Dette er fordi at utvalget av informanter vi til slutt satt igjen med vil ha sin påvirkning på undersøkelsen, dens reliabilitet og dens resultater. Vi ønsket på forhånd et utvalg av 6-8 informanter på grunn av oppgavens omfang. Det er dette vi selv følte at vi ville få tid til, da det er en svært tidskrevende prosess å planlegge, gjennomføre, transkribere og analysere intervjuer. Dette tallet samsvarer med antallet intervjuobjekter som vanligvis deltar i lignende studier, da det antas å være en representativ mengde, som kan være både 3-10 eller 5-25 respondenter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118).

Når det kommer til om våre funn kan anvendes og si noe om den generelle overgangen for samfunnsfaglærere som går fra studie til arbeid, så kommer vi inn på et tema om generalisering. Generalisering går ut på i hvilken grad funnene kan overføres til andre kontekster, som i vårt tilfelle vil være om våre funn gjelder for nyutdannede lærere og skoler over hele landet. Grunnen til at dette er viktig, er at vårt forskningsprosjekt har som formål å være gyldig og overførbart utover de informantene vi har. I vårt tilfelle med en kvalitativ undersøkelse, vil overføringen være knyttet til om beskrivelsene er gjenkjennbare – altså om andre nyutdannede samfunnsfaglærere kjenner seg igjen i våre resultater (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Vi har gjennomført en relativt liten undersøkelse med bare seks informanter, noe som utgjør en liten del av den totale populasjonen av nyutdannede samfunnsfaglærere. Til tross for dette, så mener vi at dersom våre informanter gir like svar, så tenker vi at deres opplevelser kan være overførbare til andre. Med andre ord, så kan selv vår lille undersøkelse være generaliserbar for temaet.

3.3.2 Presentasjon av datautvalget

De seks informantene som er innhentet til vår undersøkelse vil bli presentert i tabellen nedenfor med pseudonymer og annen relevant informasjon, hvor samtlige faller innenfor kriteriene som er satt for prosjektet.

Tabell 1:

Pseudonym	Utdanning	Antall år i skolen	Skolens lokasjon
Pernille	GLU 5-10 (4-årig), påbygd med master i utdanningsvitenskap med fordypning i samfunnsfag.	0-4 år	Agder
Tor	GLU 5-10 (4-årig), påbygd med master i samfunnsfagsdidaktikk.	0-4 år	Agder
Jonas	GLU 5-10 (4-årig)	0-4 år	Agder
Ole	GLU 5-10 (4-årig)	0-4 år	Agder
Karl	PPU	0-4 år	Agder
Line	Lektor 8-13	0-4 år	Agder

Vi har lagt stor vekt på anonymiseringen i vårt prosjekt, slik at vi følger de forskningsetiske hensynene som kreves. I tillegg til dette ønsker vi å oppnå at informanten føler på *opplevd anonymitet* i intervjuprosessen. Dette defineres som at informanten føler at dataen vil bli behandlet på et konfidensielt vis (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 187). Dette anser vi som viktig, slik at intervjuobjektene ikke føler at de trenger å holde noe tilbake i sine svar. I vår presentasjon av informantene har vi derfor brukt pseudonymer og generalisert generell informasjon rundt intervjuobjektene. Vi har valgt å presentere informantene våre på dette viset, både for å gi en viss klarhet til hvem de er, men også slik at navn kan anvendes ved sitater og resultater i oppgaven. Denne vurdering har vi tatt fordi vi mener det gir en bedre

flyt, samt at det gir et mer personlig inntrykk av informantene for leseren. All transkribering vil bli gjort på bokmål, også der hvor intervjuobjektet måtte bruke en annen målform, og dermed vil også alle sitat forekomme i teksten på bokmål. Dette mener vi vil tilføre ekstra anonymitet, samtidig som vi er forsiktig med at ingenting får endret betydning av den grunn.

3.4 Intervjuguide

I forkant av utførelsen av intervjuene utformet vi en intervjuguide, som er lagt ved i oppgaven som *Vedlegg 2*. Intervjuene skal starte med en innledning der vi forteller litt om oss selv og om prosjektet vårt. Vi spør også kort om litt bakgrunnsinformasjon, både for å verifisere at intervjuobjektene treffer innenfor våre kriterier, og for at informanten får noen lette spørsmål å svare på til å starte intervjuet. Disse svarene kan man se listet ovenfor i presentasjonen av datautvalget i *Tabell 1*. Etter bakgrunnsspørsmålene stiller vi et helt åpent refleksjonsspørsmål for å la informantene snakke fritt om hvor klare de var på arbeidslivet, uten at vi har gitt noen føringer på hvilke vinklinger vi har sett for oss på forhånd. Her ønsker vi at informantene skal få snakke så mye de vil om sine egne erfaringer, og da intervjuet er semi-strukturert, drar vi inn temaer som faller seg naturlig i samtalen.

Disse temaene har vi delt inn i fem overordnede temaer om hvordan studiet har forberedt dem på arbeidslivet som lærer. Temaene vi så på som mest hensiktsmessige til å besvare vår problemstilling, er de *faglige, pedagogiske og didaktiske* aspektene ved studiet og arbeid. I tillegg til dette ønsker vi også å se nærmere på hva gjennomføringen av *praksisperiodene* igjennom studiet har tilføyd informantene våre i overgangen mellom studie og jobb. Det siste overordnede temaet i intervjuguiden har vi satt som *annet*, som er en bolk hvor vi ønsker å høre om utenomfaglige sider ved lærerjobben, som for eksempel kontakten mellom skolen og hjemmet, eller annet samarbeid med andre instanser. Avslutningsvis spør vi informantene om de ønsker å supplere med informasjon de synes er relevant i forhold til vår problemstilling. Dette er fordi vi vil unngå at informanten forlater intervjuet med en følelse av å ha brent inne med noe som kan være relevant for vår oppgave (Repstad, 1998, s. 76). I tillegg til dette har vi spurt hver informant om å gi oss tips om hvordan vi på best mulig vis skal takle overgangen fra studie til arbeid.

Som nevnt tidligere, følger vi en semi-strukturert intervjuform der vi tar utgangspunkt i en intervjuguide som skal fungere som et veiledende dokument for oss som intervjuere. Til tross for dette, så tilstreber vi å ikke følge denne til punkt-og-prikke, men heller være fleksible, slik

at vi har mulighet til å gjøre fortløpende justeringer (Repstad, 1998, s. 65). Dette skjedde allerede under første intervju, der vi bestemte oss for å høre om arbeidserfaring før/under studietiden. I tillegg til dette, skal det også nevnes at enkelte spørsmål ikke blir inkludert i analysen av svarene, da vi ikke fant dem tilstrekkelig interessante nok i sammenheng med vår problemstilling.

3.5 Etiske problemstillinger og konfidensialitet

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har som formål med forskningsetikk å fremme forsvarlig forskning for å sikre god vitenskapelig praksis (NESH, 2021). Helt i startperioden av vårt forskningsprosjekt da vi jobbet med den tidligere nevnte intervjuguiden, ble det klart for oss at vårt prosjekt er meldepliktig til Nasjonal senter for forskningsdata (NSD). Begrunnelsen for dette er at vi igjennom intervjuene innhenter personopplysninger som for eksempel kjønn, utdanning og region for arbeidssted. Hver for seg kan ikke disse opplysningene pekes til en person, men det er dog fare for at en kombinasjon av disse kan betydelig snevre inn antall mulige kandidater. Som nevnt tidligere, er derfor en del av denne informasjonen generalisert på en slik måte at det skal være mer utfordrende å peke ut enkeltpersoner. I tillegg til disse indirekte personopplysningene, gjennomføres intervjuene med båndopptaker – og ifølge NSD, regnes stemme på lydopptak som en personopplysning (NSD, u.å.). På bakgrunn av denne informasjonen, er prosjektet å anses som meldepliktig til NSD, og det ble godkjent over en måned i forveien før intervjuprosessen startet. Godkjennelsen fra NSD ligger vedlagt som *Vedlegg 3*.

Før intervjuene gjennomføres, har samtlige av deltakerne fått tilsendt et samtykkeskjema på mail for å sette seg inn i hva prosjektet krever av dem, og hvordan deres personopplysninger blir vernet om. Dette samtykkeskjema har vi også med oss i fysisk form til hvert intervju og får signert av informantene. Samtykkeskjema, som finnes i oppgaven vår som *Vedlegg 4*, informerer også om at informantene kan trekke seg uten begrunnelse, dersom ønskelig. Det opplyses også om at lydopptakene kun er tilgjengelig for oss to som forskere, i tillegg til veilederen vår, samt at alt av personopplysninger blir slettet ved prosjektslutt.

3.6 Datainnsamling og transkribering

Vi hadde på forhånd valgt ut intervjuobjekter som befant seg på Sørlandet, da vi ønsket å kunne gjennomføre intervjuene ansikt-til-ansikt i stedet for ved hjelp av digitale hjelpemidler.

Dette valget ble gjort da forskning peker på at intervjuer som blir gjennomført på denne måten øker muligheten for å etablere en personlig relasjon, noe som fører til en mer åpen samtale som står i stil med det semi-strukturerte intervjuet. I tillegg til dette, åpner den fysiske nærheten opp muligheten for å kunne observere kroppsspråk, ansiktsuttrykk og lignende, noe som kan lede til at man får en dypere forståelse av svarene til respondentene (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68). I utgangspunktet skulle alle intervjuene blitt gjennomført innenfor en-og-samme uke, men grunnet at vi begge rundt samme tid fikk Covid, ble vi nødt til å utsette og reorganisere. På bakgrunn av dette ble 3/6 intervjuer gjennomført med oss begge til stede slik som planlagt, mens de tre resterende så vi oss nødt til å gjennomføre med bare en av oss, grunnet sykdom. Til tross for dette så er alle intervjuene gjennomført ansikt-til-ansikt. Vi er klar over at ved å ha gjennomført halvparten av intervjuene med bare en av oss som intervjuer, kan ha medført til at utførelsen av intervjuene var forskjellige, og dermed kan det ha utgjort en fare for at noen av spørsmålene som ble stilt har variert litt. Dette er ettersom at vi er to forskjellige personer, samt at når man er to stykker under et intervju, så får man mer tid til å tenke ut neste spørsmål, eller oppfølgingsspørsmål. Siden vi gjennomførte 3/6 intervjuer sammen først, så føler vi at vi fikk finpusset hvordan intervjuene skulle gjennomføres, til den grad at vi følte oss komfortable med at vi begge deretter gjennomførte like intervjuer på egenhånd. Vi vurderer det derfor at denne mulige problemstillingen ikke har for stor påvirkning på våre resultater, spesielt da vi begge også fulgte samme intervjuguide med de samme spørsmålene på.

Før intervjuprosessen startet, hadde vi allerede reflektert over hvor vi ønsket å gjennomføre intervjuene. Dette er fordi at selve stedet for intervjuet kan påvirke svar, og ikke minst forholdet mellom intervjuer og intervjuede (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 81). I prosessen ved å avtale intervju, fikk vi derfor informantene til å holde av et grupperom på sin skole, der vi kunne gjennomføre intervjuet i fred, og uten forstyrrelser. Dette gikk seg til ved 5/6 intervjuer, hvor sistnevnte ikke lot seg gjøre, da skolen ikke ønsket utenforstående på skolen grunnet strenge Covid-restriksjoner. Dette løste vi ved å bruke et grupperom på Universitetet i Agder (UiA), noe vi selv mener fungerte like godt, grunnet at vi også der fikk sitte uforstyrret.

Ettersom at informasjonen vi tilegnet oss fra informantene er sensitiv, var det essensielt å gjennomføre intervjuene på en plass uten forstyrrelser, og uten sjanse for å bli overhørt. For å ta lydopptak av intervjuene lånte vi en diktafon utsendt av biblioteket på UiA, som lånes ut til bruk under forskningsprosjekter, gitt at man kan framstille godkjenning fra NSD. Alle lån av

diktafoner ved UiA medfølger at ved innlevering så blir minnekortet destruert av Universitetsbibliotket i Agder, slik at ingen andre kan få tilgang på lydfilene våre.

3.6.1 Transkribering

Etter at samtlige intervjuer var gjennomført, startet vi prosessen med transkribering. Intervjulengden på intervjuene varierte omtrent fra 20-30 minutter, så vi delte opp intervjuene som skulle transkribes jevnt mellom oss begge. Det å transkribere kan anses som en forskningsaktivitet, fordi forskeren stadig på ny må høre opptakene, og kan dermed ofte oppdage forhold som tidligere ikke ble fanget opp. Med andre ord, så vil det å skrive ned korrespondansen hjelpe intervjueren selv i å forstå svarene (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 81). Som nevnt tidligere, har vi valgt å transkribere alt av korrespondansen på bokmål av anonymiserende grunner. I tillegg til dette, oppdaget vi fort at muntlig tale er forskjellig fra skriftlig språk, så vi fant det nødvendig å gjøre transkriberingen lettere for oss selv ved at enkelte «tenkelyder» som «Eh, øh, osv.» stort sett ikke ble skrevet ned. Vi oppdaget også at vi som intervjuere kom med en del bekreftende ord midt i de intervjuede sine setninger, som faller under begrepet *aktiv intervjuing*, som er en teknikk som anvendes for å få den som intervjues til å fortsette å prate (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 79). Vi valgte derfor som oftest å ekskludere dem, da dette ellers ville ha stykket opp svarene til intervjuobjektene i transkriberingen. I denne prosessen, hvor vi selektivt har ekskludert enkelte ord og lyder, har vi vært svært påpasselige med at ikke essensen eller meningen av hva som ble sagt ble endret. Etter at arbeidet med transkriberingen av intervjuene var fullført, begynte vi prosessen med å organisere, forstå og bearbeide dataen før selve analysen fant sted.

3.7 Gjennomføring av analysen

Under arbeidet med analysen, har vi anvendt den amerikanske psykologen, Amedeo Giorgis (1985), trestegs prosess ved gjennomføringen av fenomenologiske analyser:

1. *Lese for å få en oppfatning av helheten*
2. *Utvikling av meningsenheter*
3. *Transformering av deltakernes uttalelser til psykologisk fenomenologiske uttrykk*

(Postholm & Jacobsen, 2018, s. 160)

Det første steget av analysen var derfor å lese igjennom transkriberingene. Her tilstrebet vi å lese igjennom tekstene uten å ha noen forhåndsbestemte meninger om de fem kategoriene: *faglig, pedagogisk, didaktisk, praksis og annet*, slik at vi selv ikke gikk glipp av viktige poenger. I neste steg av analysen implementerte vi det Giorgi mener med *utvikling av meningsenheter*, som i vårt tilfelle er de fem kategoriene som nevnt over. For å få en overordnet oversikt over datamaterialet vi hadde samlet inn, fargekodet vi de forhåndsbestemte kategoriene for å lettere kunne finne fram i egen transkribering, men også for å kunne sammenligne de forskjellige resultatene. Det viktigste formålet med analysen er å skape et system eller et mønster, som til slutt skaper mening av massen. Denne strukturen gjør prosessene og fenomenet som skal studeres, mer oversiktlig og håndterlig (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 102). Det tredje steget i analysen, som Giorgi beskriver som *analysemetodens hjerte*, er at man skal ta materialet i meningsenheten for å så presentere det (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 160-161). Dette ble for oss å sammenligne svarene til respondentene i de forskjellige kategoriene for å se om vi fant likheter, ulikheter og andre funn i deres overgang fra studie til arbeid. Vi har valgt å presentere alle funn vi har funnet i vår undersøkelse, til tross for at relevansen og nivået av interesse inn mot vår oppgave kan variere. Dette er for å vise det fulle spekteret av vår undersøkelse, og så vil vi heller synliggjøre de områdene vi eventuelt finner mer eller mindre interessante til oppgavens helhet.

4.0 Presentasjon av funn og dataanalyse

De funnene som blir presentert i dette kapittelet, er de funnene vi anser å være relevante for å senere kunne svare på problemstillingen vår. Strukturen i dette kapittelet fortsetter i lik stil som store deler av oppgaven, der funnene blir presentert innenfor de fem forhåndsvalgte deltemaene: *faglig, pedagogisk, didaktisk, praksis og annet*. I tillegg til dette vil vi supplere med andre funn vi har funnet i analysen, som vi synes kan være interessante å se nærmere på. Under hvert av disse punktene sammenligner vi svarene fra de forskjellige informantene for å se på forskjeller og likheter. Disse forskjellene og likhetene kommer til å bli presentert i form av parafrasering og sitater fra intervjuene, noe som forhåpentligvis vil underbygge at det er intervjuobjektene sine svar som står i sentrum av vår tolkning. I tillegg til dette, vil vi der vi anser det mest relevant, sammenligne svarene i lys av hva slags utdanning informantene har hatt.

4.1 Faglige forhold

I arbeidet vårt med å kartlegge hvor forberedt våre informanter var på det faglige aspektet, altså til hva slags grad de følte at de hadde tilstrekkelig med faglig kompetanse innenfor samfunnsfaget, fikk vi svært lik respons fra alle intervjuobjektene. Hovedfunnet vårt under dette punktet er derfor at samtlige kunne fortelle oss at de følte seg faglig komfortable, dette selv på tvers av de forskjellige utdanningene, GLU, lektor og PPU. Ved spørsmålet om hvilke av de fem deltemaene de følte seg mest forberedt på som nyutdannede lærere, så svarte 5/6 at det var faglighet. Under spørsmålet om faglig kompetanse generelt svarte Tor at:

«Jeg vil jo si at den samfunnsfaglige utdannelsen jeg gikk, den var ganske rettet inn mot det å styrke sin egen faglige dybde... på den måten føler jeg meg ganske trygg i de fleste emner og begreper og slike ting, og jeg synes det er en ganske god ballast å ha».

Det kommer også fram hos både Tor og Line at kompetansen deres overstiger det nivået de underviser på. Tor forklarer at grunnet høy faglig kompetanse, er det mye av det han kan som nødvendigvis ikke formidles i klasserommet – men det gir han en sterk følelse av å ha kontroll på det han holder på med. Dette er noe som Line underbygger i sitt intervju: *«Føler meg veldig oppdatert. Veldig oppdatert. Jeg føler at jeg kan utdype det som lærerbøkene til elevene kommer med, jeg kan winge ganske mye, ta det litt på sparket».*

Til tross for at samtlige ytrer at de føler seg godt faglig rustet, kommer det også fram hos noen at det er enkeltemner innenfor samfunnsfaget som våre informanter føler seg mindre forberedt på, da de fikk for lite kunnskap om dette på studiet. Av svarene vi fikk om dette, virker det noe individuelt – da det ikke er de samme enkeltemnene som blir nevnt.

Eksempelvis nevner Pernille dagsaktuelle temaer for elever på ungdomsskolen, og utdyper med at «*Slik som nå så jobber vi med temaet terror. Og det er jo... Kan ikke huske at vi har hatt noe om det*». Jonas på sin side snakker om at samfunnsfaget er vidt, alt fra historie til spørsmål om identitet. En av de tingene han følte at han ikke var godt nok forberedt på etter endt studie, var spørsmål om identitet: «*Identitetsgreier, det var vi veldig lite inne på, så det har man liksom måtte sette seg inn i, og tilegne seg, liksom selv, ute i jobb*».

Når vi sammenligner svarene i lys av hva slags utdanning de har tatt, ser vi en klar sammenheng mellom studiepoeng i samfunnsfag og til i hvilken grad informantene forteller om veldig høy faglig kompetanse. Brorparten av respondentene som har over 60 poeng i samfunnsfag, gir sterkt uttrykk for at den faglige biten i samfunnsfag er noe de behersker meget godt som et resultat av studiet. For å sammenligne dette med Jonas og Ole som «kun» har 60 studiepoeng i samfunnsfag, så uttrykker også de at de har faglig kontroll, men ikke til i like stor grad som de andre. Eksempelvis så sier Jonas på spørsmål om til i hvilken grad studiet forberedte han faglig: «*...det er jo helt klart ting man tar med seg, men i hvor stor grad man tar med seg inn i læreryrket, så vil jeg si sånn helt middels*». Dette står i kontrast til de tidligere nevnte informantene, Tor og Line. De beskriver det faglige utbyttet som veldig bra, noe man tydelig ser i sitatene deres ovenfor.

4.2 Pedagogiske forhold

Når det kommer til hvor forberedt intervjuobjektene følte seg på det pedagogiske i skolen, så får vi ganske varierte svar. I spørsmålet om hvilke av de fem deltemaene de følte seg minst forberedt på, så svarer hele 3/6 respondenter at det var det pedagogiske, til kontrast fra en annen respondent som svarer at hun følte seg mest forberedt på det pedagogiske.

Under spørsmålet om hvordan informantene følte at *studiet* klargjorde dem pedagogisk til å håndtere ulike situasjoner man møter i klasserommet, så var resultatet ganske entydig. Hele 5/6 sier at studiet ikke hadde klargjort dem for hva de møtte av pedagogiske utfordringer i klasserommet. Den siste respondenten, Line, som også har ytret at hun var mest forberedt på det pedagogiske, sier det følgende om studiet «*...det var helt ok sånn innføring i pedagogikk,*

sånn helt ok». Dette svaret står i kontrast med hvor klar hun følte seg på det pedagogiske, noe vi ønsker å komme til bunns i.

Som nevnt under avsnittet om intervjuguiden, innså vi allerede under det første intervjuet, at det ville være veldig relevant i å høre om intervjuobjektene våre har jobbet noe i skolen enten før og/eller under studietiden. Dette ser vi på som relevant fordi det tilføyer i så fall informantene våre erfaring som kan skape skilnader i svarene på hvor forberedt de var under overgangen. Når vi da sammenligner resultatene våre med hvor godt de følte seg pedagogisk klare opp imot om de har jobbet under studietiden, finner vi en klar sammenheng. Vi har tidligere sagt at 3/6 pekte til deltemaet pedagogikk som det de var minst forberedt på. Etter å ha lagt til variablen med arbeid under studiet, så ser vi at to av disse som ikke var forberedt pedagogisk, heller ikke hadde jobbet noe som vikar under studietiden. Karl er en av disse, og han forteller at han ikke tok med seg så mye pedagogiske metoder fra studiet, og at dette heller var en læringsprosess da han kom ut i arbeid.

«Nesten all den pedagogiske læringen følte jeg skjedde når jeg begynte å jobbe. Veldig lite av det jeg følte av den teoretiske delen av det vi lærte på studiet som gjorde at jeg følte at jeg hadde noe verktøy til å løse problemer på jobb, eller utfordringer som måtte dukke opp. Det var mer ting jeg måtte finne ut av selv, eller via kollegaer og miljøet her»

Vi synes det er interessant at Karl mener at all den pedagogiske læringen skjedde igjennom jobben, og synes derfor videre at det er essensielt å se på hvor godt pedagogisk forberedt de som jobbet under studiet følte seg når de startet i arbeid.

Sammenligner vi situasjonen til Karl, med tilegning av pedagogisk kompetanse gjennom arbeid, med de respondentene som jobbet under studietiden, så finner vi stor forskjell, men allikevel også en bred enighet. Den klare forskjellen vi ser er at de som har tidligere arbeidserfaring fra skolen besitter en større pedagogisk trygghet, enn de som ikke har jobbet som vikar. Den brede enigheten derimot, kommer fram i at det er gjennom arbeidserfaring, og ikke studiet, at man tilegner seg pedagogisk læring og robusthet. Dette eksemplifiseres igjennom svaret til Tor om hvor pedagogisk forberedt han ble under studiet, der han svarer: *«Nei, det synes jeg at jeg fikk lite skolerings i, så det er mer en greie man har følt seg fram med vikarjobbing og fast jobb»*. Den eneste forskjellen vi finner i svarene til Karl og Tor er

når de tilegnet seg kunnskapen, da likheten er at de begge følte at de til mindre grad lærte det igjennom studiet, men heller gjennom arbeidserfaring. Tor tilegnet seg det gjennom vikarjobbing under studiet, imens Karl måtte tilegne seg det underveis i arbeid noe han forklarer i sitatet sitt ovenfor. Denne tematikken kan underbygges videre ved å se på svarene til Line, som var den ene respondenten som svarte at hun var mest forberedt på det pedagogiske – selv om hun svarte at studiet kun gav en *helt ok* innføring i pedagogikk. Hun forteller at hun har hatt masse vikarjobber igjennom studiet, og på spørsmålet om hvorfor hun er så godt pedagogisk forberedt, svarer Line at: *«Det er jo fordi jeg har fått opparbeidet meg den erfaringen jeg har fra å ha jobbet fra første til vg3, altså jeg har vært på hele skolen»*. Vårt hovedfunn innenfor hvor godt pedagogisk klar våre respondenter føler seg som nyutdannet har en direkte korrelasjon med hvor mye arbeidserfaring de besitter.

4.3 Didaktiske forhold

Ut ifra resultatene fra respondentene på hvor dyp verktøykasse med læringsopplegg og undervisningsstrategier de har, så er det svært varierte svar som framkommer. Her er det 3/6 respondenter som føler at studiet har forberedt dem på en god måte, og at de didaktiske verktøyene har blitt med dem videre til arbeidslivet. Blant disse respondentene, finner vi Ole som sier:

«Jeg synes vi hadde dyktige lærere på universitetet, som selv brukte varierte teknikker på å ha sin undervisning, og det har jo mye å si... Du trenger gode eksempler på hvordan det faktisk kan gjøres, og der synes jeg samfunnsfag på mitt studiested gjorde det bra».

I motsetning til disse tre respondentene, så er det 2/6 informanter som ikke følte at studiet gjorde dem særlig forberedt på de didaktiske aspektene ved lærerjobben. Jonas og Pernilles svar er svært like, noe som vises i de to neste sitatene:

Jonas: *«Du lærer deg jo strategier, og du lærer deg jo måter å jobbe på. Men samtidig må du også forme de selv, med tanke på de verktøyene du bruker i undervisningen».*

Pernille: *«Jo, altså vi har jo den verktøykassen som jeg snakker om, så har vi jo på en måte fått verktøy, modeller og didaktiske grep liksom, men veldig generelt da. Så jeg*

føler jo at det har vært opp til meg selv å fylle de».

Begge svarene tilsier at informantene har fått en grunnmur å jobbe ut ifra gjennom studiet, men at de i motsning til de andre respondentene, ikke besitter like mange håndfaste teknikker og strategier som de kan anvende. Disse har de måttet utvikle på egenhånd i arbeidet som lærer.

4.4 Praksisforhold

Samtlige av våre intervjobbjekter stiller seg enige i at praksisen man har under studiet, er en essensiell og lærerrik prosess i steget mot å bli lærer. Jonas formidler dette godt ved å si: *«...praksis i seg selv er en kjempeting det, uten praksis så hadde det ikke vært mulig å skape gode lærere, fordi du trenger erfaring på praksisfeltet før du begynner».* Selv med bred enighet i viktigheten av praksisperiodene, så mener hele 4/6 informanter at de gjerne kunne hatt mer praksis i løpet av studiet. Pernille begrunner dette med: *«...jeg kunne tenkt meg mer. Også synes jeg også at det blir litt sånn... 2 uker på høsten, og 2 uker på våren der liksom. Du blir ikke kjent med elevene, du har liksom så vidt kommet i gang før du er ferdig».* På sin side sier Ole at *«Både ja, og nei. Kanskje man kunne hatt mer praksis med færre, altså med færre praksisstudenter sammen. Fire-og-fire er litt mye, og du ender opp med å ha lite undervisning selv».*

Under intervjuene spurte vi våre informanter om hva de mente forskjellen var mellom praksisperiodene og den faktiske jobbhverdagen. Her er det konsensus om at det er en stor forskjell, men det er noe varierte svar på hvilke forskjeller de opplevde. Hovedtemaet som går igjen flere ganger, er at når man kommer ut i jobb så står man plutselig alene i klasserommet. Dette står i kontrast til praksisopplevelsen, som beskrives av både Karl, som har gått PPU, og Pernille, som sier hun kun har hatt gruppepraksis igjennom studiet. De sier at det hele var kunstig både for elevene og lærerstudentene. Dette begrunnes med at man til alle tider hadde en veileder som observerte deg i rommet, i tillegg til eventuelle medstudenter som enten observerte, eller hadde timen sammen med deg. Ole utdyper med at *«I starten er det godt å ha mange å støtte seg på, og dele mye ideer og sånn, men etter hvert så må man få muligheten til å prøve seg litt mer selv».*

Et annet punkt, som er noe overraskende, er at Jonas, som gikk GLU 5-10, ikke hadde noen praksisperioder på mellomtrinnet, men bare på ungdomsskolen. Pernille forklarer også at hun

under praksisperiodene måtte undervise i mange fag som ikke falt under hennes fagkombinasjon, hun utdyper med: «...*jeg tenker at når man har en såpass snau praksisperiode, så bør man jo i det minste få prøve seg på de fagene man faktisk skal jobbe med*». Disse to eksemplene førte til at det ble et stort gap mellom praksis og den faktiske jobbhverdagen, da Jonas ikke hadde noen erfaring med aldersgruppen han jobbet med, og Pernille fikk undervise for lite i samfunnsfag. Et siste poeng ble belyst ved planleggingsprosessen av timer under studiet, satt opp mot den faktiske jobbhverdagen. Ole sier at under praksisperiodene så har man et helt annet forhold til planleggingsprosessen, der man planlegger for hver enkelttime og anvender didaktiske planleggingskjemaer. Han utdyper med at «*Man går ikke inn med en lang påan for hva du skal gjøre den dagen, men du har kanskje en god plan for hva du skal gjøre i perioden, eller det temaet og sånn*».

Etter å ha fått vite hva våre informanter så på som forskjellen mellom praksis og arbeidslivet, så var vi interesserte i å vite om det var noe de nå skulle ønske at de fikk mer innføring i under praksisperiodene. Her er det primært to temaer som dukker opp; dette utspiller seg på selvstendighet og ansvar og i tillegg til mer læring om den utenomfaglige delen av å være lærer. Under biten om selvstendighet og ansvar, så omhandler svarene et ønske om mer tid i klasserommet alene for å kunne løse utfordringer på egenhånd. Karl formulerer dette ved å si: «...*muligheten til å stå litt mer alene i klasserommet, og kjenne litt på det der å måtte ta alt ansvar selv og ikke titte bak på veilederen*». Jonas snakker også om samme problemstilling, der han sier «...*når du plutselig etter 100 dager praksis og lite vikarjobb plutselig skal stå med 20-25 stykker alene ...hver enkelt student kunne fått litt mer ansvar og innføring, og muligheten til å stå mer alene*». Disse to svarene finner vi svært interessante, ettersom det er disse to informantene som også har svart at de ikke har jobbet som vikar før/under studietiden.

De fire resterende informantene våre, som alle har jobbet i skolen før/under studietiden i tillegg til praksisperioder, nevner det utenomfaglige som det de skulle ønske de fikk mer innføring i. Dette forklarer Pernille med at lærerjobben er så mye mer enn undervisning, som for eksempel dokumentasjon og skole-hjem-samarbeidet. Tor nevner også skole-hjem-samarbeidet, men også at møter med andre instanser kan være utfordrende, grunnet manglende erfaring og kompetanse. Disse instansene kan for eksempel være barnevernet, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og barne- og ungdomspsykiatri (BUP). Selv om informantene kommer med mange forslag til hvordan man kan forbedre praksisperiodene, så

viser også mange av dem forståelse for at dette kan være vanskelig å legge til rette for. Karl sier blant annet «*Det er sikkert den beste mulige simuleringen, men jeg føler jo ikke at den er... Det er fortsatt et veldig stort steg*» i referanse til steget fra studiet til den faktiske arbeidshverdagen.

4.5 Andre forhold

Som belyst ovenfor, så var det flere informanter som skulle ønske at de fikk en større innføring i de utenomfaglige aspektene under praksisperiodene sine. Det er disse utenomfaglige aspektene som faller innenfor deltemaet *annet*. Her har hele 6/6 informanter nevnt deltemaet *annet* som en del av arbeidshverdagen som studiet forberedte dem minst på, noe vi anser som et viktig funn i vårt prosjekt. Vi gikk grundigere inn på dette deltemaet med å spørre om det fantes andre aspekter ved lærerjobben som de følte tok for liten del av studietiden, men som tar opp en stor plass i arbeidslivet. Karl, som har gått PPU, sier at hele 50% av lærerjobben sikkert består av den utenomfaglige biten. På spørsmål om hvorvidt han er forberedt på blant annet elevsamtaler og foreldremøter og lignende, så svarer han:

«...følger meg helt uforberedt på de tingene der gjennom studiet. Det er ikke noe jeg kan huske vi har hatt noe særlig om i det hele tatt. Absolutt noe som kunne vært tatt opp». Tor, som på sin side har gått GLU 5-10, sier at samarbeidet mellom skolen og hjemmet, samt andre instanser, er noe han visste var en del av jobben, men han hadde ingen erfaring om hvordan det foregikk i lærerhverdagen. Han sier blant annet at gjennom studiet og praksisperioder, så er det eneste han kan huske av relevant erfaring på temaet, at han fikk observere et foreldremøte under en praksisperiode. Han beskriver følelsen av å være lite forberedt med å si: *«Når jeg kommer i møte med barnevern, med PPT, med BUP, de forskjellige instansene der, så synes jeg det kan være litt vanskelig å vite. Dette er jo fagpersoner, og jeg føler meg litt mer naken der da».*

Et aspekt ved lærerutdanningene, som i følge våre informanter tar for liten del av studiet i forhold til dets plass i arbeidslivet, er papirarbeid og administrative arbeidsoppgaver. Flere av våre respondenter nevner blant annet dokumentasjon som et område de hadde svært lite kompetanse på. Spesifikt så trekker Line, Pernille og Jonas fram arbeid rundt individuelle opplæringsplaner (IOP) som et område de enten var uforberedt på, eller at det bare tar mer tid enn antatt. Jonas sier her *«Første gang jeg hørte ordet IOP, var under skoleovertakelse på fjerde året».* I tillegg er det andre tidstyver som blir belyst, som gjør at mye av det faglige fokuset blir nedprioritert. Pernille utdyper med at *«Så ofte opplever man jo at man ikke har tid*

til å planlegge undervisningen fordi at du må bruke masse tid på dokumentasjon eller hjem-samarbeidet». Line på sin side sier at:

«...glipper litt det der samfunnsfagsfokuset og historiefokuset, altså fagfokuset ditt fordi du må sitte og holde på med IOPer, du må sitte og lage ukeplaner, du må få inn årsplaner. Jeg er blitt trinnleder i tillegg, plutselig. Jeg må ha ansvar for vaktplaner i friminutt, så skal du gå vakt. Altså det er liksom så mye sånn administrative oppgaver».

Vi er klare over at da våre intervjuer var relativt korte, og at det i en intervjusetting er begrenset med betenkningstid, så kan det være andre aspekter ved deltemaet *annet* som ikke blir belyst. Til tross for at vi er klare over denne problemstillingen, føler vi at fordi flere av våre informanter belyste de samme utenomfaglige utfordringene, så gjør det at vi har fått noen gode poenger fram. Det er her et positivt aspekt at vi utførte et semi-strukturert intervju, da dette tillot oss å gjøre små endringer underveis til det samtalen tok oss, noe vi belyser i neste avsnitt.

4.6 Andre funn

Under det første intervjuet, på oppfølgingsspørsmål til deltemaet *annet*, hadde vi et oppfølgingsspørsmål som baserte seg på samarbeid med ledelse og andre kollegaer. Under utførelsen av intervjuet utviklet dette spørsmålet seg til å omhandle hvorvidt intervjuobjektene ble innlemmet i mentorordningen, noe vi også valgte å spørre om i alle de påfølgende intervjuene. Som svar på dette spørsmålet fikk vi vite at 3/6 informanter har/hadde mentorordning der de fikk oppfølging av en tildelt mentor, som de møtte ukentlig. I tillegg til dette, så forteller Line at hun ikke fikk tildelt mentor, til tross for at hun visste at hun hadde krav på det. I stedet for fikk hun beskjed om å henvende seg til teamet sitt dersom hun hadde spørsmål. De resterende to informantene, Tor og Karl, fikk ikke tilbud om mentorordning da man kan si at de har falt mellom to stoler. Dette er fordi de hadde jobbet i vikariat i sine første år som lærere og dermed ikke kvalifiserte seg som «nyutdannede» lærere når de først fikk fast stilling. Både Tor og Karl er samstemte i sine svar om at de virkelig skulle ønske at de hadde hatt en mentor de kunne ha forholdt seg til. Karl sier blant annet om mangelen av mentorordningen:

«...å bare ha den tryggheten å ha en person å forholde seg til, som man vet får betalt da, for å svare på spørsmål. Så du ikke føler at du maser, og at du er til bry, men at det er en som får litt ekstra og er klar over at rollen er å støtte, bidra og hjelpe. Det hadde vært helt fantastisk å hatt den muligheten når man kom ut i jobb, å få noen til å backe deg litt»

Hvis vi ser på svarene til de respondentene som har hatt mentorordning, så belyser de at de har hatt tilgang på mange av de samme aspektene som Karl sier i sitatet over, at han gjerne skulle hatt. Blant annet så sier Ole at det er godt å ha en erfaren kollega man kan stille «dumme» spørsmål til og som faktisk har avsatt tid i uka og får betalt for å hjelpe deg, i stedet for å bruke opp tiden til andre kollegaer. Konsensusen blant de respondentene som har vært innlemmet i mentorordningen, tilser at de alle er fornøyde med å ha hatt en mentor, og at hvis noe skulle vært gjort annerledes, så er det at de ville hatt enda mer avsatt tid med mentoren sin.

Et annet tema vi hadde med i intervjuguiden vår, var spørsmål om Fagfornyelsen. Her ønsket vi å kartlegge om våre informanter kjente på en forskjell på før den ble implementert til etter. Dette ble gjort for å se hvor godt forberedt de følte seg på denne endringen. Fagfornyelsen, med dens nye læreplaner, ble innført i den norske skolen gradvis igjennom 2020-2021 (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Dette betyr at innføringen av de nye læreplanene omtrent sammenfaller med tidsperioden der våre informanter startet i arbeid. Informantene våre gav oss svært varierte svar når det kom til i hvilken grad de følte seg forberedt på dette, eller hvorvidt de kjente på en forskjell i undervisningen før/etter implementeringen. Det er kun 1/6 av våre informanter som følte seg godt forberedt på Fagfornyelsen igjennom studiet, og her sier Line at *«Mange klager over Fagfornyelsen og jeg sitter her og synes det bare er så bra, jeg liker det skikkelig godt... Studiestedet har vært så gode, læreren vi hadde var veldig på det»*. I motsetning til Line, så var det 2/6 som ikke følte at studiestedet deres hadde forberedt dem godt nok på Fagfornyelsen. Jonas poengterer at i og med at kompetansemålene er endret, og derfor også arbeidsmetoden man skal undervise elevene på, så sier han at *«...ganske vanskelig å ta tak i, når elevene igjennom fem og et halvt år har jobbet på en måte, og da skal begynne å implementere det nye... det har vært en god utfordring det»*. Ole underbygger dette med sine erfaringer, der han sier

«...litt uvitende etter hva det er faget skal handle om. Hva er egenarten her nå? Altså, det er ikke like tydelig for lærere hva vi skal jobbe med, og hva elevene skal lære ... da blir det litt sånn, prøver seg litt fram».

De resterende 3/6 informantene forteller at de stiller seg relativt likegyldige til overgangen som Fagfornyelsen har kommet med, da de ikke har merket noe forskjell. Dette begrunnes med at de enten har startet i arbeid etter Fagfornyelsen, eller at de generelt bare ikke har lagt merke til noen markant forskjell. Dette kommer tydelig fram i det følgende sitatet til Karl: *«Det kom vel akkurat i det skiftet, så jeg begynte vel med Fagfornyelsen. Så jeg har personlig ikke merket noe forskjell.* På en generell basis under dette temaet, merket vi allerede under intervjuene at dette temaet ikke gav oss for mye relevant informasjon. Grunnen til dette er at vi merket fort at våre informanter ikke hadde for mye å si på dette temaet om overgangen, noe vi vil gå nærmere inn på i drøftingen av resultatene.

5.0 Drøfting og resultat

Etter at vi har både presentert, og delvis også analysert, datafunnene våre, så skal vi i dette kapittelet drøfte funnene vi har gjort i vår undersøkelse, opp mot de forskjellige teoretiske aspektene som er belyst i oppgaven vår. Vi gjør dette fordi empirien og de teoretiske aspektene ikke kan svare på problemstillingen hver for seg, men de må anvendes i lys av hverandre. Sammen skal det bli mulig å besvare følgende: *Hvordan opplever nyutdannede samfunnsfaglærere overgangen fra utdanning til arbeid?* For å gjøre dette på et godt og oversiktlig vis, har vi valgt å fortsette den tidligere anvendte strukturen, ved å systematisk gå igjennom de fem deltemaene: *faglig, pedagogisk, didaktisk, praksis og annet*. Her kommer vi innledningsvis på hvert enkelttema til å belyse hva teorien sier, før vi ser på hva slags svar vi fikk fra informantene, for å se på forskjeller og likheter på teori og erfaringer. I tillegg til dette, så ser vi på hva slags formuleringer som er brukt i de ulike forskriftene til utdanningene. Det vil i tillegg bli belyst hvordan dette samlet forklarer hvordan overgangen har vært for respondentene på hvert av de forskjellige deltemaene. Vi vil også se på alle temaene under samme lupe, for å få et mer overordnet perspektiv over hvor skoen trykker mest. Avslutningsvis vil vi fremvise de resultatene vi tolker ut i fra våre funn, i tillegg til å gi noen forslag til endringer av utdanningsløpene.

5.1 Drøfting av faglighet

Samtlige av våre informanter har et minimum av 60 studiepoeng i samfunnsfag, og skal med dette, i henhold til forskriften om plan for grunnskolelærerutdanningen, ha solide faglige- og fagdidaktiske kunnskaper i samfunnsfaget. Igjennom intervjuene våre kom det ganske tydelig fram at samtlige respondenter følte at de innehar en høy faglig kompetanse. Dette underbygges med at samtlige av intervjuobjektene sa at det faglige var noe de var forberedt på i overgangen fra studie til arbeid. Ved å se på rammeplanene opp imot svarene vi fikk, så ser vi en klar sammenheng mellom hva rammeplanen legger til rette for, og hva informantene følte de innehar av kunnskap.

Under deduseringen av hvorfor rammeplanene samsvarer så godt med den faktiske opplevelsen til våre respondenter, så fant vi noe interessant. Det ble åpenbart for oss at det faglige, sammen med det didaktiske, er de eneste av våre deltemaer som svart-på-hvitt, i forskriften, sier noe om hva slags grad av utbytte man skal få fra studiet. Ordet som blir brukt i forskriften, for å forklare graden av kunnskap innenfor faglighet og didaktikk studenten skal

tilegne seg, er ordet *solid*. Solid betyr i følge Store Norske Leksikon (SNL) «...sterk eller kraftig, holdbar eller varig» (Gundersen, 2020). Med andre ord tilsier altså forskriften at ved endt studie, så skal man ha en *solid kompetanse*, dette tolker vi som at man har en kunnskap man føler seg trygg på å kunne lære videre. Teorien og realiteten av erfaringene til våre respondenter samsvarer hos alle. Dette er fordi det kan virke som at studiet har lagt til rette for en solid faglig kompetanse, noe respondentene også har kjent på under overgangen fra studie til arbeid. Opplevelsen av dette deltemaet i overgangen har derfor vært relativt problemfritt for våre respondenter.

5.2 Drøfting av pedagogikk

På lik måte som med det faglige innen samfunnsfaget, så har også samtlige av våre respondenter et minimum med 60 studiepoeng innenfor pedagogikk. I forskriften om plan for grunnskolelærerutdanningen står det at studiet skal legge til rette for at kandidaten skal ha kunnskap om klasseledelse, klassemiljø og utvikling av relasjon med elever. Kandidaten skal i tillegg kunne lede klassen, både faglig og sosialt. Her kommer det fram i informantenes besvarelser, at hele 5/6 av dem ikke følte at studiet hadde klargjort dem på å møte de pedagogiske utfordringene man møter i klasserommet. Til tross for dette, var mange relativt klare på den pedagogiske biten, noe vi tenker har en klar sammenheng til arbeidserfaring ved siden av studiet. Dette er fordi at de to respondentene som ikke jobbet før/under studiet, sier begge at de måtte tilegne seg kunnskap om dette i arbeidslivet. Dette står i kontrast til de som jobbet før/under studiet, som sier at til tross for dårlig opplæring på studiet, så lærte de seg å løse pedagogiske utfordringer i arbeidet som vikar. Et slikt funn peker i retning av læringsteorien til John Dewey, *learning by doing*, som baserer seg på at man tilegner seg lærdom gjennom en aktiv og erfaringsbasert undervisning. I tillegg til dette, kan man argumentere for at den pedagogiske biten av lærerjobben er noe man videreutvikler i sin egen erfaring i arbeid, og derfor faller under kategorien profesjonsutvikling. Med andre ord, så tolker vi at man får en slags teoretisk grunnmur under utdannelsen, som man må videreutvikle og bygge ut ifra når man kommer ut i jobb.

Ved å igjen ta en kikk på formuleringene som blir brukt i forskriften om plan for grunnskolelærerutdanningen, under tematikken om det pedagogiske utbyttet, så ser vi et annet ordvalg enn hva vi så på det faglige. Der vi tidligere så beskrivende ord som *solid*, finner vi ingen slike beskrivelser under det pedagogiske. Her er ordvalget noe mer vagt, og det blir heller beskrevet at kandidatene skal *ha* eller *kunne* inneha kunnskaper, altså så står det ikke

spesifisert i hvilken grad de skal inneha den gitte kompetansen. Dette tolker vi at har en utslagsgivende form, da det kan være en veldig varierende grad av å *ha* eller *kunne* de gitte pedagogiske evnene. Opplevelsen av dette deltemaet ser vi er svært varierende, noe vi tenker har en direkte sammenheng gjennom graden av erfaring respondentene har fått i arbeid. Slik vi tolker dette, er at det pedagogiske aspektet ved lærerjobben er et av temaene som det ikke er tiltenkt at man skal være ferdigutlært med, men heller en del av yrkesutøvelsen som man lærer best i selve yrkespraksisen.

5.3 Drøfting av didaktikk

Som nevnt under drøftingsdelen på det faglige, så står det altså svart-på-hvitt at ved endt utdanning skal man inneha solide fagdidaktiske kunnskaper i samfunnsfaget og et bredt repertoar av arbeidsmåter og læringsressurser. Til tross for at det faglige og det didaktiske skal ha samme utgangspunkt, så ser vi en merkant forskjell hos våre respondenter på hva slags grad de føler seg forberedt på det didaktiske. For å underbygge dette, ser vi at her er det kun halvparten av våre respondenter som føler seg godt forberedt på det vi har fremlagt som det didaktiske i vår oppgave. Dette utspiller seg på at de har en god verktøykasse med undervisningsopplegg og strategier som de kan anvende i arbeidslivet, noe som står i kontrast til at alle følte seg forberedt på det faglige aspektet.

Beskrivelsene av det didaktiske utbyttet er som nevnt veldig likt det faglige utbyttet. I forskriften om plan for grunnskolelærerutdanningen repeteres ordet *solid* om den generelle kunnskapen de skal ha innenfor didaktikk. I tillegg til dette, finner vi også ordet *bredt* når det kommer til hva slags repertoar av undervisningsopplegg og arbeidsmetoder man skal ha ved endt utdanning. Vi ser derfor her at det finnes klare retningslinjer til hva undervisningsinstitusjonene skal lære bort av didaktikk til sine lærerstudenter. Til tross for dette, så ser vi et sprik i hva informantene oppgir at de sitter igjen med etter endt studie, noe som har fått oss til å se nærmere på svarene de gav oss. Her blir det påpekt at de som oppgav at de hadde et høyt læringsutbytte, og derfor en dyp verktøykasse, sier at de hadde svært gode lærere innenfor didaktikk på studiestedet sitt. Vi tolker det derfor slik, at i og med at forskriften tilsier at det skal være solid og bred kunnskap, så kan det peke i retning av at det heller er variasjoner innad i utdanningsinstitusjonene.

5.4 Drøfting av praksisen

Når det kommer til det teoretiske aspektet av deltemaet «praksis», så står det ikke noe konkret om læringsutbytte. I stedet for dette, utdyper forskriften om rammeplan for GLU læringsutbytte som noe mer abstrakt, da den kun sier at det skal være en progresjon i praksisopplæringen. Videre sier den at studenten har krav på et visst antall dager, der praksisen skal være fordelt på lavere- og høyere årstrinn, med tilpasning til studentens fagvalg i alle studieårene. Vår tolkning av hva det står i forskriften om studentenes krav til praksisopplæring er ganske klar. Det er skrevet kort og konsist, noe som gir lite til intet rom for misforståelser av de formelle kravene. Selv med en så klar forskrift, viser det seg i våre intervjuer at ikke alle studenter får det de har krav på i henhold til forskriften. Av det relativt lille utvalget av lærere vi har intervjuet, så finner vi to helt klare avvik på intensjonen av forskriften. Her er det mangel på variasjon av trinn man har praksisperioder på, samt dårlig tilpasning av studentens fagvalg. Disse faktorene har spilt inn i besvarelsen av problemstillingen vår, da disse informantene har belyst at praksisperiodene ikke har forberedt dem godt nok på hva som møter dem i arbeidslivet. Da forskriften er så klar på hva studentene har rett på, så er det åpenbart at det er utdanningsinstitusjonene som gjør noe feil. Selv om det er noen informanter som ikke fikk den praksisen de hadde rett på under studiet, så mener samtlige at praksisperiodene er en essensiell prosess i steget mot å bli lærer, da man trenger erfaring på praksisfeltet.

Som nevnt innledningsvis under drøfting av praksis, står det ikke eksplisitt noe om læringsutbyttet, annet enn at praksisopplæringen skal inneha *progresjon*. I følge SNL defineres progresjon som jevn fremgang, utvikling eller økning (Aarbakke, 2019). Vi mener at ved å bare bruke ordet *progresjon*, uten å definere i hvilken grad progresjonen skal forekomme, så blir det hele veldig vagt og lite målbart ettersom progresjon i seg selv kan være så mangt. Denne tematikken gjenspeiler seg i svarene vi fikk fra våre intervjuobjekter. Her blir det påpekt at det er betryggende å ha gruppepraksis i starten, for å ha folk å lene seg på. Til tross for dette, så belyser informantene våre at gruppepraksisen etter hvert stagnerer utviklingen når man kommer lenger i studiet, fordi man da heller søker individualitet og mer ansvar i praksisperiodene. Ser vi dette i lys av Vygotsky sin proksimale utviklingszone (*Figur 1*), kan det tolkes som at informantene våre får veiledning og utvidet grensene for hva de kan klare med veiledning. Til tross for dette, så virker det ikke som at den proksimale utviklingssonen utvides ytterligere, da de ikke får prøvd seg på egenhånd. Dette gjør at man kanskje ikke oppnår den ønskede progresjonen som forskriften omtaler, og dermed går det

utover hvor forberedt man er når man kommer ut i jobb og plutselig står helt alene i klasserommet.

Det er ikke bare kvaliteten på praksisperiodene som er viktig for våre informanter, men også mengden. Hele 4/6 informanter sier at de skulle ønske at de hadde mer praksis igjennom studiene sine. Dette begrunnes blant annet med at man ikke rekker å skape relasjoner med elevene, men også at man får et høyere antall undervisningstimer. Dette blir spesifikt påpekt av informantene som ikke har jobbet før/under studiet, da de ikke føler at de har fått nok tid alene i klasserommet. Ser vi på de informantene som jobbet før/under studiet, så synes ikke de at overgangen fra praksisperiodene til å stå alene i klasserommet er like utfordrende, men belyser heller andre aspekter ved lærerjobben. Ved å se disse funnene i lys av hverandre, sitter vi med følelsen av at det er opp til hver enkelt student å oppnå den erfaringen man trenger utenom studiet, eksempelvis ved vikarjobbing, for å takle overgangen fra studie til klasseromsarbeid bedre. Dette samsvarer godt med funnene til Arnesen og Aamodt (2010) som er presentert i kapittelet om tidligere forskning, der de kommer fram til at bakgrunnen for mestring i arbeidshverdagen ofte kan bunne i arbeidserfaring fra før/under studietiden.

5.5 Drøfting av annet

Under deltemaet «annet», som utspiller seg på de utenomfaglige sidene ved jobben, finner vi flere punkter i forskriften som omhandler denne tematikken. Her blir det nevnt at man i løpet av studiet skal tilegne seg kunnskap om viktigheten og forutsetningene for et godt samarbeid mellom skole og hjem. Det står også at man skal kunne identifisere behov hos elevene, og iverksette nødvendige tiltak i samarbeid med foresatte og andre instanser. Funnene vi gjorde under intervjuene var veldig samstemte, da alle informantene våre pekte på at dette deltemaet var et av de temaene som studiet forberedte dem minst på.

Informantene våre forteller at denne biten av arbeidshverdagen tar opp overraskende mye tid, både fordi det er en stor del av lærerjobben, men også fordi de informerer oss at de var svært lite forberedt på denne delen. Det kommer fram at informantene har hørt om dette aspektet igjennom studiet, men har særdeles liten erfaring med hvordan det faktisk skal utføres i arbeidslivet. Tiden som nå blir anvendt i arbeidslivet til å jobbe med de utenomfaglige aspektene, sier de går på bekostning av det faglige fokuset.

For å sammenligne forskriften om rammeplan for GLU med de faktiske opplevelsene til våre informanter, så ønsker vi igjen å se nærmere på formuleringene som blir brukt. I forskriften blir ord som å inneha *kunnskap* samt *iverksette* eller *etablere* tiltak brukt hyppig i tematikken om deltemaet annet, altså det utenomfaglige. Våre informanter har belyst at de kjenner til tematikken, herunder så innehar de kunnskapen, men grunnet liten erfaring, føler de seg nakne i samarbeidet med å iverksette eller etablere tiltak med andre instanser. De er med andre ord ikke så handlekraftige som forskriften tilsier at de skal være ved endt formell utdanning. Erfaringsmangelen som våre informanter belyser under denne tematikken, kan vi koble opp mot Dewey sin teori *Learning by doing*, da han mener at vi lærer igjennom erfaring. I lys av denne informasjonen faller vi igjen tilbake på at forskriften er svært tydelig. Her tenker vi at vi enten må sette spørsmålsteget til utdanningsinstitusjonene i deres opplæring av det utenomfaglige, eller om det er forskriften som er urealistisk på dette punktet.

5.6 Drøfting av profesjonsutvikling og mentorordning

Etter å ha sett på de fem forskjellige deltemaene i lys av empirien og teori, så kan det peke mot at innholdet i den tidligere nevnte Stortingsmeldingen fra 2009, som sier at lærerutdanningen ikke fullt kan forberede studenter på hva de møter i arbeidslivet, stemmer ganske godt. Den sier at man etter endt formell utdanning skal ha best mulige forutsetninger for å bli en dyktig profesjonsutøver, men at man ikke er fullt forberedt på arbeidshverdagen. Ut ifra hva våre informanter har fortalt om sine opplevelser av overgangen, så samsvarer det med at det er mange aspekter de ikke var forberedt på. Ettersom det faktisk er meningen at man ikke skal være ferdigutlært når man starter i arbeid, så er det her viktigheten av profesjonsutvikling kommer inn, og under dette, mentorordningen. Siden det er tiltenkt at læringen skal fortsette når man kommer ut i arbeid, så mener vi at det kan peke til både John Dewey og Lev Vygotskys læringsteorier. Samspillet mellom teoriene til disse to, er det vi tolker at mentorordningen er tiltenkt å være. Grunnen til dette er at man utvikler seg på en jevnlig basis sammen med en erfaren mentor som veileder deg i den proksimale utviklingssonen, og herav hjelper deg til å utvide hva du kan klare på egenhånd. Mentorordningen er gjerne noe som finner sted i form av ukentlige møter, slik vi har blitt fortalt av våre informanter, noe som vil tilsi at mentoren ikke følger deg til enhver tid. Derfor er det rom for at man prøver og feiler på egenhånd, og lærer fortløpende – noe som samsvarer med Deweys *Learning by doing*.

Samtlige av våre informanter som fikk denne ordningen var fornøyde og ønsket mer, og de som ikke mottok tilbud om mentor, ønsket det svært gjerne. Ut ifra våre intervjuer, så ser vi ganske tydelig at mentorordningen er noe som er ønsket av nyutdannede lærere, da det er mange aspekter de mangler kunnskap og erfaring på. Hvis vi har tolket stortingsmeldingen og svarene fra våre intervjuobjekter riktig, så innehar altså ikke nyutdannede lærere den kompetansen som skal til for å utføre jobben tilstrekkelig. Dette er noe overraskende, og vi stiller oss kritiske til at når løpet er lagt opp til at man skal motta videreopplæring, så er det fortsatt mange som aldri mottar dette. Vi er klare over at de informantene som ikke mottok mentorordningen, ikke fikk dette fordi de falt imellom to stoler, grunnet at de jobbet seg opp til fast stilling igjennom vikariater. Her mener vi at det er mulighet å dra en parallell til artikkelfunnene til Caspersen og Raaen (2014), der de peker på at nyutdannede lærere ikke alltid er like flinke til å uttrykke behovene sine for assistanse. Vi mener at dette kan peke mot et smutthull, da det ikke eksisterer et overordnet mandat som ivaretar disse lærerne. Dette er noe kritisk, da vi kan se tilbake til den kvalitative casestudien vi har presentert, fra Hollup og Holm (2015), at en av hovedårsakene til at lærere slutter er mangelen på veiledning.

5.7 Fagfornyelsen

Tematikken som omhandler Fagfornyelsen var som nevnt i forrige kapittel et tema som vi føler at ikke opptok interessen hos våre informanter i noen særlig grad. Grunnen til dette er at halvparten av våre respondenter ikke hadde noe standpunkt på emnet, mens de resterende hadde varierte meninger. Tematikken om hvordan nyutdannede samfunnsfaglærere stiller seg til Fagfornyelsen i seg selv, kan være et spennende tema, og noe vi kunne ha skrevet mer om. Til tross for dette så har vi tatt et standpunkt der vi føler at denne tematikken målt opp imot de andre temaene vi har med, stiller seg mindre interessant – noe som har medført at vi heller fokuserer på å utdype de andre, enn å gå dypere inn på dette temaet. Vi har dog valgt å inkludere resultatene i forrige kapittel, fordi vi føler at vi skylder leseren det fulle spekteret av våre resultater, slik at leseren kan dra egne slutninger om vår fulle undersøkelse dersom de ønsker det. Dette er grunnet med at selv om vi ikke finner det like interessant for vår undersøkelse, så er det allikevel et funn vi har gjort.

5.8 Overordnet perspektiv

For å få et klart bilde over hvor skoen trykker mest i overgangen fra studie til arbeid, så er det viktig at vi ser på alle deltemaene veid opp mot hverandre, da disse til sammen utgjør

overgangen i sin helhet. Det kommer svært tydelig fram i empirien vår at det er store forskjeller på deltemaene våre når det kommer til hvordan informantene har opplevd dem i overgangen fra studie til arbeid. På toppen over hva de er mest forberedt på, finner vi først og fremst det faglige aspektet ved lærerjobben, og deretter det didaktiske arbeidet. Ved å sammenligne forskriftene til utdannelsene samt empirien fra intervjuene, ser vi en klar sammenheng. Kunnskapsnivået blir i forskriftene beskrevet som å skulle være solid, høy og avansert, noe som speiles i intervjuobjektens svar om hvor god kontroll de har på det faglige i skolen. Det didaktiske henger godt sammen med det faglige, slik det er beskrevet i forskriften. Selv om det er beskrevet likt, så ser vi at det didaktiske står noe svakere enn det faglige i informantene sine beskrivelser. Men til tross for at det blir beskrevet som svakere, er det fortsatt andre punkter hvor skoen trykker mer i form av å ikke være like forberedt.

I midtsjiktet av deltemaene plasserer vi praksiserfaringen, til tross for at dette deltemaet skiller seg noe ut fra de andre. Praksis i seg selv er ikke et område for kompetanse slik de andre deltemaene er, men heller et verktøy for å bygge under de andre aspektene. Vi plasserer praksis i midtsjiktet over hvor godt forberedt studentene er, ettersom at alle mente praksis var svært verdifull, men hadde flere innvendinger til hvordan det kunne vært bedre. I det samme midtsjiktet, finner vi også de pedagogiske sidene ved lærerjobben. Her har svarene fra informantene vært svært varierende på hvor forberedt de var da de startet i jobb, og bakgrunnen for dette har vi kommet fram til at er erfaringsmengden. De fleste følte at studiet klargjorde dem for lite, men de som følte seg forberedt har fått denne erfaringen igjennom arbeid i skolen før/under studietiden.

Soleklart i bunnen av hvor godt våre informanter var forberedt på forskjellige aspekter ved lærerjobben, så finner vi deltemaet annet. Når vi setter alle deltemaene opp mot hverandre, så er det uten tvil dette temaet som blir belyst som området med minst kompetanse på. Informantene forteller oss at de innehar svært lite kunnskap om det, til tross for at det er en stor del av lærerhverdagen. Det står derfor ganske klart for oss, med utgangspunkt i svarene vi har fått i intervjuene sammen med hva som er beskrevet i forskriftene – at det er her overgangen oppleves som tyngst, og skoen trykker mest.

5.9 Oppsummering av funn

Vi er vel innforstått med at resultatene vi har funnet fram til i vår relativt begrensede undersøkelse, ikke representerer opplevelsen av overgangen fra studie til arbeid for alle

lærerstudenter. Til tross for dette, så har vi funnet klare sammenhenger mellom informantene sine svar, noe som kan peke til en generell oppfatning av hvordan overgangen oppleves. Ut ifra svarene vi har fått fra våre informanter tolker vi at overgangen oppleves som en krevende prosess, da det er flere områder de ikke følte seg godt nok forberedt på. Gjennom vår intervjuprosess, så har vi kartlagt hvor forberedt våre informanter følte seg på de fem deltemaene: *Faglig, pedagogisk, didaktisk, praksis og annet*. I figur 2 har vi laget en visuell representasjon av de forskjellige deltemaene, og hvor på skalaen over hvor forberedt informantene våre følte seg.

GODT FORBEREDT		MIDDELS FORBEREDT		DÅRLIG FORBEREDT
FAGLIG	DIDAKTISK	PRAKSIS	PEDAGOGISK	ANNET

Figur 2: Deltemaer i forberedelsesskala

Denne tabellen som forklarer våre tolkede resultater, mener vi samsvarer med hva vi kan lese i den tidligere nevnte stortingsmeldingen som ble gitt ut i foranledning til forskriftene. Forskriftene i seg selv belyser i hvilken grad man skal være forberedt innenfor de forskjellige deltemaene, og der tolker vi det som at studiet skal forberede studentene godt innenfor noen deltemaer, og til mindre grad på andre. På de deltemaene det blir lagt mindre vekt på under studiet, tolker vi det som at man skal bygge kompetanse på når man kommer ut i arbeid. Det er med andre ord her vi tolker at profesjonsutvikling og mentorordningen er tiltenkt skal fylle dette behovet. Problematikken med dette er, som tidligere belyst, er at ikke alle mottar den veiledningen det er lagt opp til for at de skal få.

5.10 Mulige justeringer i opplæringen

Da et av målene med masteroppgaven vår er at forskningen skal kunne ha relevans og implikasjoner for feltet som studeres, så har vi valgt å gi noen overordnede refleksjoner rundt hvordan studiet er satt opp. Dette gjøres med resultatene vi har fått igjennom intervjuene våre, samt det nåværende teoretiske rammeverket som omhandler grunnskolelærerutdanningen. Som vi har sett tidligere i oppgaven, så ble det ifra 2017 iverksatt en endring i grunnskolelærerutdanningen at alle skulle gjennomføre et 5-årig masterløp. Da våre informanter tilhørte den tidligere 4-årige ordningen, er vi derfor spente på å se om det er gjort

endringer i utdanningsløpet som speiler de resultatene vi selv har funnet, om hvor skoen trykker mest på hvor de har blitt lite forberedt igjennom studiet.

Ved å se på hvilke endringer som ble iverksatt i den nye GLU-skolen, så ser vi et forhøyet fokus på faglig fordypning, fagdidaktikk og mer grundig praksisperioder. I lys av våre resultater så er denne endringen underlig, da det er disse tre områdene våre informanter, i fra den tidligere grunnskolelærerutdanningen har følt seg forberedt på i større grad, slik som man kan se i *Figur 2*. Med tanke på tidligere studenters erfaringer, ser vi ingen sammenheng med hva de følte de manglet når de kom ut i jobb, og med endringene som ble gjort på studiet. Ut fra dette synes vi det ser ut som at de som har iverksatt endringene ikke har forhørt seg med tidligere studenter, men heller implementert endringer av andre årsaker.

Våre resultater har tydelig pekt mot at flere av aspektene man skal få kompetanse på som lærerstudenter, krever erfaring og veiledning. I våre intervjuer ser vi at de som ikke har jobbet ved siden av studiet, synes det kan være utfordrende å løse pedagogiske utfordringer ettersom at de ikke har nok erfaring. I tillegg til dette ser vi at utenomfaglig tematikk, som faller innenfor deltemaet *annet*, er noe alle vi har pratet med, mangler kompetanse på. Vårt forslag for justeringer i studieløpet, for å klargjøre, og å forenkle overgangen til å bli lærer, er derfor mer reelle praksisperioder. Hvis vi drar paralleller til andre profesjoner som omhandler sosialt arbeid, som eksempelvis sykepleiere og politi, så finner vi en stor forskjell i antall dager med praksis. Grunnskolelærerutdanningen som er et 5-årig studie har 110 dager med praksis, mens sykepleien har omtrent 50 uker (Universitetet i Agder, u.å.) og politihøgskolen har to fulle semestre med praksis (Politihøgskolen, 2018). Dette tilsier altså nesten en tredobling av mengde med praksis, til tross for at de begge er 3-årige studier, altså to år mindre studietid. Dersom lærerutdanningen hadde hatt en lignende praksisordning, så ville man bedre klart å forberede de kommende lærerne på de utfordringene vi mener at lærerutdanningene ikke forbereder dem godt nok på i det nåværende studieløpet.

6.0 Avslutning

I det avsluttende kapittelet for vår masteroppgave, ønsker vi å oppsummere oppgaven i seg selv, i tillegg til å belyse de viktigste funnene vi har gjort. Hovedfunnene blir fremlagt både for å understreke viktigheten av de i vår oppgave, samt at det skal være lettere for leseren av denne oppgaven å forstå essensen av våre funn. Deretter fremlegger vi forskjellige aspekter som vi mener kan være interessante for videre forskning på emnet, da vi har funnet flere områder det hadde vært spennende å utdype seg videre i. Avslutningsvis i kapittelet, kommer vi til å fremlegge tips fra våre informanter. Disse ble innhentet under intervjuene våre, der vi spurte om deres beste tips til oss som skal gjennom overgangen fra studie til arbeidsliv.

6.1 Oppsummering

Oppgavens formål har vært å besvare den følgende problemstillingen:

Hvordan opplever nyutdannede samfunnsfaglærere overgangen fra utdanning til arbeid?

På bakgrunn av oppgavens omfang og antall intervjuobjekter, kan vi med sikkerhet si at våre funn ikke nødvendigvis er representative for alle nyutdannede samfunnsfaglærere sine opplevelser. Til tross for dette mener vi at vi ut ifra våre funn kan vi lage noen generaliseringer, på bakgrunn av at våre respondenter var samstemte i flere av svarene sine. Dette mener vi gir svarene en større tyngde for å kunne være representative for andre nyutdannede samfunnsfaglærere som ikke har vært delaktige i vår studie.

I vår oppgaven føler vi at det er flere interessante perspektiv som går an å trekke frem i oppsummeringen som forklarer hvordan de nyutdannede samfunnsfaglærerne har opplevd sin overgang fra studie til arbeid. Først og fremst ønsker vi å trekke fram innvirkningen arbeidserfaring før/under studiet har på hvordan overgangen oppleves. Vi ser en klar forskjell på hvordan overgangen oppleves mellom de informantene som har arbeidserfaring eller ikke. De som står med mye erfaring fra for eksempel vikarjobbing, takler overgangen på det pedagogiske mye bedre, dette er fordi de har opparbeidet seg mye erfaring på å være selvstendig i klasserommet på egenhånd. I motsetning til dette, hvis vi ser på de som kun har erfaring fra praksisperioder, så finner de overgangen mer utfordrende, rett og slett på bakgrunn av mangel på erfaring.

Etter å ha gjennomført vår undersøkelse, er det et punkt der vi ser at samtlige av våre informanter opplever overgangen som krevende. Dette er punktet som omhandler annet-bolken, som går ut på det utenomfaglige ved lærerjobben. Her har samtlige uttrykt at de har nesten ingen erfaring eller forkunnskaper, selv med tidligere arbeidserfaring tatt til betraktning. Denne delen av jobben gjør at overgangen føles mye større, da denne utenomfaglige delen tar opp så mye tid av arbeidshverdagen, fordi man må lære seg hvordan man gjør jobben samtidig som man utfører den.

Noe som er lagt til rette for å mykne overgangen for nyutdannede lærere og fylle noen av de hullene som utdannelsen ikke tar høyde for er mentorordningen. Våre funn peker til at denne ordningen står sentralt i overgangen for dem som nyutdannede samfunnsfaglærere. Dette er fordi de har alle innsett at det er mange aspekter ved arbeidslivet som de mangler kunnskap og erfaring på, som de ikke har fått gjennom studiet. For de som har blitt innrullert i mentorordningen så oppleves overgangen noe mykere, til kontrast fra de som ikke har blitt tildelt en mentor.

Ut ifra våre funn mener vi at opplevelsen av overgangen fra studie til arbeid for nyutdannede samfunnsfaglærere er preget av det tidligere nevnte praksissjokket. Dette i seg selv er ikke et revolusjonerende funn, da det har blitt påpekt i gjentatte andre undersøkelser og artikler. Det stedet vi føler at vi hjelper til på forskningsfeltet er å påpeke akkurat hvilke aspekter ved overgangen fra studie til arbeid at skoen trykker mest. Generaliseringen vi gjør av våre funn er derfor at overgangen oppleves som et praksissjokk for nyutdannede samfunnsfaglærere, da de ikke er klare for den utenomfaglige delen ved lærerjobben.

6.2 Videre forskning

Denne oppgaven har sett på hvordan nyutdannede samfunnsfaglærere opplever overgangen fra studie til arbeidsliv. I tråd med dette har vi brutt ned overgangen til de fem forskjellige aspektene: faglig, pedagogisk, didaktisk, praksis og annet – for å undersøke hvordan de nyutdannede lærerne føler seg forberedt på disse aspektene ved lærerjobben. Resultatene vi har presentert i oppgaven baserer seg på teori, i tillegg til svar fra seks forskjellige lærere. Dette tilsier at resultatene ikke er allmenngyldige, og undersøkelsen kunne derfor dratt nytte av, som videre forskning, å ha et større omfang av respondenter, da det gir et mer representativt utvalg. I denne delen av oppgaven skal vi se nærmere på noen andre forslag vi

har til en videreføring av vår forskning. Vi kommer til å belyse forskjellige vinklinger til hva som kan forskes på, i tillegg til hva det ville tilført forskningsområdet.

Det finnes flere forskjellige veier for å bli lærer, noe som vi i denne oppgaven ser blant annet igjennom 4-årig GLU, PPU og Lektor 8-13. En videreutvikling av vår undersøkelse som kunne blitt gjennomført, er at man ser på hvor forberedt de ulike studiene klargjør sine lærerstudenter. Her kunne man på et større grunnlag enn hva vi har gjort, sammenlignet hvordan de ulike utdanningene klargjør sine studenter på de fem forskjellige deltemaene vi har i vår undersøkelse. Med andre ord, gjennomført et komparativt forskningsprosjekt på tvers av de ulike utdanningsløpene for å bli lærer.

Fra skoleåret 2017, så endret grunnskolelærerutdanningen seg fra å være en 4-årig til en 5-årig utdanning. Ettersom det første kullet som går ut av den 5-årige utdannelsen er ferdige våren 2022, så inngikk ingen av våre respondenter under denne utdannelsen. I og med at grunnskolelærerutdanningen har endret seg fra da våre respondenter gikk ut av skolen, så er det flere interessante ting å se på. Blant annet ville det vært spennende å se om de som kommer ut av den 5-årige utdannelsen opplever overgangen annerledes på noen av våre fem deltemaer, enn hva de som kom ut av den 4-årige gjorde. Vi finner denne tematikken særlig interessant for å se om det er en sammenheng mellom svarene vi har fått i vår undersøkelse, og endringene som har funnet sted i utdanningen.

Et annet aspekt vi har sett på som relevant i å kunne undersøke videre, er forskjellen på praksisperioder i ulike profesjonsyrker som omhandler sosialt arbeid. Det ville vært interessant i å utføre en komparativ studie der man eksempelvis ser på forskjeller i praksisopplæringen mellom politi, sykepleiere og lærerutdanningene. Bakgrunnen for dette, som begrunnet tidligere i oppgaven, er at det er en betraktelig forskjell i antall dager med praksis, i tillegg til lengde på studie. Vår oppgave har også belyst at erfaring er en essensiell del av bakgrunnen for å være forberedt på arbeidet man trer ut i. En annen vinkling til praksisopplæringen på studiet, er da for eksempel å finne ut hvordan en halv- eller helårspraksis, slik som sykepleien og politistudiet har, vil virke. Dette kunne vært mot slutten av grunnskolelærerutdanningen, og vi er spente på hvordan dette ville klargjort lærerstudentene, da vi tror at dette gir en mer reell opplevelse av læreryrket.

6.3 Tips fra informantene

Som nevnt innledningsvis, så har vi et håp om at denne oppgaven kan hjelpe fremtidige samfunnsfaglærere med overgangen fra studie til arbeid. På bakgrunn av dette, så har vi valgt å legge ved et utvalg av råd og tips som vi fikk fra våre informanter igjennom intervjuprosessen.

Pernille:

«Spør, spør og spør! Fordi det er så mye taus kunnskap! ...Altså, ikke vær redd, fordi det er ingen spørsmål som er for dumme! ...I hvert fall det som gjelder utenomfaglige ting, ja, man bare spør, og spør igjen!».

Ole:

«Jobb hardt og bruk mye tid. Fordi man legger jo til seg noen vaner i starten, så jeg ville ha lagt meg til gode vaner. Reflekter rundt egen undervisning og sånn, og at 90% av timene er ok! De er ikke dritbra, men de er ikke dårlige heller. Og det merket jeg at var veldig frustrerende i starten, var jo at jeg ville ha drømmetimer i hver eneste time, men det går ikke».

Jonas:

«Vær åpen, vær samarbeidsvillig! Det er ikke sikkert at alt går på dine premisser fra start, men lær deg å kjenne kollegaer, hva er de sine styrker, hva er de sine svakheter! ...Bruk tiden deres på nødvendige ting, arbeidsdagen er der. Prøv å gjør dere ferdige på jobb, ikke ta med dere hjem for mye, da blir dere slitne».

Karl:

«Spørre om å få en mentorordning. Ja, og eller bare tørre å kaste seg ut i det, og vite at det er litt tøft i starten, men det blir enklere for hvert år som går, og til slutt så er det bare fryd og gammen! ...Blir jeg fortalt»

Line:

«Gled dere selv om det kanskje kan være tungt noen ganger, så føler jeg at de gode opplevelsene dere kommer til å skape gjør det veldig verdt det! ...Hold det positivt ovenfor elevene, så er mye gjort! ...Spør om hjelp en gang for mye enn en gang for lite ... Lærere setter pris på når du kommer og spør dem om hjelp».

Tor:

«Det beste tipset jeg kan gi er vel kanskje det å ikke ha dårlig samvittighet for å ikke gjøre alt det man tenker at man burde gjort, at men setter litt rammer og grenser for seg selv».

7.0 Litteraturliste

- Amdal, I. I. (2019). *Mellom balanse og ubalanse*, [Doktorgradsavhandling Universitetet i Agder]. AURA. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2637086/Ivashenko%20Amdal.pdf?sequence=7>
- Arnesen, C. Å. & Aamodt, P. O. (2010). *Fra lærerutdanning til skole: En undersøkelse blant nyutdannede allmenlærere i 2009* (32/2010). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279401/NIFUrapport2010-32.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Befring, E. & Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder : med etikk og statistikk* (2. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bergsvik, E., Grimsæth, G. & Nordvik, G. (2005). Den første tiden i yrket, . *Nordic Studies in Education*, 25(1), 67-77. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2005-01-07>
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket - en sjokkartet opplevelse? I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 315-335). Abstrakt forlag.
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189-211. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13540602.2013.848570?needAccess=true>
- Dypedahl, M., Myklevold, G.-A., Sørmo, D., Jensen, M. S. & Bøhn, H. (2016). *Livet som lærer*. Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. (1999). *Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring*, . Bedre skole. <https://www.yumpu.com/no/document/read/34766489/ulike-teoriperspektiv-pa-kunnskap-og-laering-olga-dysthe-publisert-i->

FDDD. (u.å.). *Den proksimale utviklingssonen*. Funker det digitalt da. https://fddd.app/#ch2-sosiokulturell_1%C3%A6ringsteori

Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, -. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10*, (861). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>

Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning. (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn*, (295). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295>

Forskrift om plan for lektorutdanning. (2013). *Forskrift om plan for lektorutdanning for trinn 8-13*, (288). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-288>

Forskrift om rammeplan for PPU. (2015). *Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning*, (1771). Kunnskapdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2015-12-21-1771>

Gundersen, D. (2020). Solid. I C. Nilstun (Red.), *Store Norske Leksikon*. Hentet 14.03.2022 fra <https://snl.no/solid>

Hollup, K. & Holm, M. S. (2015, 06.12.2015). *Tre grunner til at lærere slutter*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/tre-grunner-til-at-larere-slutter/>

Holmen, H. A. (2021). Kunnskap. I H. A. Holmen (Red.), *Store Norske Leksikon*. Hentet 07.04.2022 fra <https://snl.no/kunnskap>

Hulthin, N. (2021, 23.04.2021). *Nye søkertall til lærerutdanningene: Store rekrutteringsutfordringer*. Utdanningsforbundet. Hentet 23.02 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2021/nye-sokertall-til-larerutdanningene-store-rekrutteringsutfordringer/>

- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (4. utg. utg.). Universitetsforl.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk* (Bd. 39). Universitetsforl.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Universitetsforl.
- Jenssen, D., Kjørstad, M., Seim, S. & Tufte, P. A. (2020). Introduksjon. I D. Jenssen, M. Kjørstad, S. Seim & P. A. Tufte (Red.), *Vitenskapsteori for sosial- og helsefag*, (s. 11-23). Gyldendal Norsk Forlag,.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Abstrakt forl.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring* (4. utg. utg.). Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 01.10.2021). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*, . Regjeringen,.
https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole_oppdatert-2021_10.pdf
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Moe, R. K. & Ødegaard, H. (2013). *Håndbok for ferske lærere*. Universitetsforl.
- Mysen, M. & Johnsen, E. (2021). *Prosjektskisse for masteroppgave [Upublisert eksamensoppgave]*. Universitetet i Agder (UiA),.

- NESH. (2021, 16.12.2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*, . <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilstun, C. (2018). Kompetanse. I C. Nilstun (Red.), *Store Norske Leksikon*. Hentet 07.04.2022 fra <https://snl.no/kompetanse>
- NSD. (u.å.). *Hva er personopplysninger*, . <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/hva-er-personopplysninger/>
- Politihøgskolen. (2018, 11.07.2018). *Rammeplan for bachelor - politiutdanning*, . Justis- og beredskapsdepartementet,. file:///C:/Users/madsi/Downloads/rammeplan-bachelor-politiutdanning-2019%20(1).pdf
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforl.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. utg.). Fagbokforl.
- Rodina, K. & Mørch, W. T. (2020, 05.06.2020). Lev Vygotskij. I W. T. Mørch (Red.), *Store Norske Leksikon*. Hentet 23.03.2022 fra https://snl.no/Lev_Vygotskij
- Solberg, T. T. S., Nina Asphjell, Jorodd, Arnstad, M. & Knutsdatter Strand, M. F., Mona. (2020). *Representantforslag 85 S*. <https://stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2020-2021/dok8-202021-085/>

- Solvang, P. K. (2020). Sosialkonstruksjonisme. I D. Jenssen, M. Kjørstad, S. Seim & P. A. Tuft (Red.), *Vitenskapsteori for sosial- og helsefag* (s. 248-269). Gyldendal Norsk Forlag,.
- Stortingsmelding 11. (2009). *Læreren- rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Strandberg, L., Manger, A. & Moen, B. F. (2008). *Vygotsky i praksis : blant pugghester og fuskelapper*. Gyldendal Akademisk.
- Thomassen, M. (2020). Fenomenologiens mange ansikter. I D. Jenssen, M. Kjørstad, S. Seim & P. A. Tuft (Red.), *Vitenskapsteori for sosial- og helsefag*, (1. utgave. utg., s. 104-134). Gyldendal Norsk Forlag.
- Universitetet i Agder. (u.å.). *Praksis på sykepleie bachelor*, . Fakultetet for helse- og idrettsvitenskap,. Hentet 19.05 fra <https://www.uia.no/om-uia/fakultet/fakultet-for-helse-og-idrettsvitenskap/praksis-paa-sykepleie-bachelor>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 15.03.2022). *Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner*, . Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Overordnet del - Profesjonsfelleskap og skoleutvikling*, . Hentet 09.03.22 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/>
- Utdanningsforbundet. (2021). *Femårige lærerutdanninger og undervisningskompetanse*, . <https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/universitet-og-hogskole/ny-master-i-grunnskolelærerutdanning-og-undervisningskompetanse/>

Utdanningsnytt. (2010, 15.02.2010). *Nå kommer mentorordningen*, .
<https://www.utdanningsnytt.no/hoyere-utdanning/na-kommer-mentorordninger/109651>

Østrem, S. (2010). Læreres profesjonelle utvikling - hva vet vi, og hva skulle vi gjerne visst mer om? I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer -sjansespill og samspill* (s. 141-193). Tapir akademisk forl.

Aarbakke, M. (2019). Progresjon. I C. Nilstun (Red.), *Store Norske Leksikon*. Hentet 15.03.2022 fra <https://snl.no/progresjon>

Vedleggsliste

- Vedlegg 1: E-post
- Vedlegg 2: Intervjuguide
- Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD
- Vedlegg 4: Samtykkeskjema

Vedlegg 1: E-post

Hei,

Vi er to masterstudenter på lærerutdanningen ved Universitetet i Agder, og i forbindelse med vår masteroppgave så søker vi etter intervjuobjekter for intervjuer i perioden januar-februar 2022. Hele prosessen vil ta ca. 45 minutter.

Vi ønsker å se nærmere på hvordan nyutdannede samfunnsfagslærere opplever overgangen fra utdanning til arbeid, og leter derfor etter samfunnsfagslærere som har vært ute i arbeid fra 0-3 år i skolen.

Vi når ut til deg fordi vi gjerne vil ha kontaktinformasjon til eventuelle lærere som jobber på deres skole, som passer til våre kriterier.

Håper å høre fra deg.

Mvh.

Erik Johnsen & Mads Mysen

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide til Masteroppgave

Intervjuguiden for dette prosjektet ble utarbeidet med et utgangspunkt i vår problemstilling som vi har formulert med følgende ordlyd:

«Hvordan opplever nyutdannede samfunnsfaglærere overgangen fra utdanning til arbeid? En kvalitativ studie av x antall læreres erfaringer».

I utførelsen av dette prosjektet, så ønsker vi å intervju 6-8 nyutdannede samfunnsfaglærere ved barne- og ungdomsskolen. Ved ordet nyutdannet, så legger vi at personen har jobbet 1-3 år. Ut ifra problemstillingen, så har vi innsnevret tematikken til 5 hovedtemaer som vi ønsker å besøke igjennom intervjuene våre. De følgende tematikkene er faglig, pedagogisk, didaktisk, praksis og annet. Disse temaene vil bli ytterligere forklart etter som vi kommer inn på de ila. intervjuet.

Intervjuet:

Innledning:

Vi ønsker å starte hver samtale om å forklare kort om oss selv, og hva vi prøver å oppnå med prosjektet vårt. På dette viset, så får vi en grei start på samtalen, og gir en god overgang til det faktiske intervjuet.

Bakgrunn:

Hvor gammel er du?

Hvor lenge har du studert?

Hvilken lærerutdanning har du?

Hvor lenge har du jobbet i skolen?

Hvorfor valgte du grunnskolelærerutdanningen?

Åpningsspørsmål:

Hva slags refleksjoner gjør du deg rundt hvor forberedt du var på arbeidshverdagen som lærer?

Hoveddel:

Samtlige av disse spørsmålene er vinklet slik at vi spør intervjuobjektet om til hva slags grad gjorde studiene dem klar på de forskjellige temaene, når de kom ut til arbeidslivet.

Forklaring:

Når vi beveger oss inn i neste del av intervjuet, så ønsker vi å utdype til intervjuobjektene våre hva vi mener innad de fem forskjellige hovedtemaene som vi har utformet. Dette både for å få en overgang til de viktigste spørsmålene, men også for å gi intervjuobjektene en bedre forståelse for hva vi ønsker å få ut av intervjuet, samt en klarhet i hva vi mener med de forskjellige spørsmålene. Derfor så forklarer vi begrepet før hvert spørsmål, slik at det er ferskt i minnet, og lettere å svare på. Det vi primært her ønsker å få svar på, er til hvilken grad de føler at studiene klargjorde dem for de ulike temaene, enten om de var godt forberedt, eller mindre.

1. Faglig: Til hvilken grad føler du at det du lærte på studiet er relevant for det du underviser i praksis, og hvor godt rustet føler du at du har vært på de årene du har arbeidet ift. faglig dybde?

Mulig oppfølgingsspørsmål:

- Føler du at din faglige dybde har endret seg etter at Fagfornyelsen trådte i kraft?
- Synes du selv det er stor forskjell på det faglige før/etter Fagfornyelsen?
- Er det noe du nå ser at burde vært fokusert mer/mindre på i studiet angående faglighet?

2. Pedagogisk: Til hvilken grad føler du at studiene gjorde deg klar på å kunne håndtere ulike situasjoner i klasserommet?

Mulig oppfølgingsspørsmål:

- Føler du at du har fått tatt i bruk de pedagogiske metodene du lærer på studiet.
- Føler du at studiet forberedte deg nok på det mangfoldet med utfordringer man møter i klasserommet?
- Synes du den pedagogiske opplæringen på studiet er for generell, eller burde den vært mer spisset mot håndteringen av vanskelige situasjoner?

3. Didaktisk: Føler du at studiet forberedte en dyp nok verktøykasse i form av læringsopplegg og undervisningsstrategier?

Mulig oppfølgingsspørsmål:

- Hva slags strategier anvender du mest den dag i dag?
- Hvor mye bruker du IKT-ressurser? Og hvordan/hvilke?
- Hvordan føler du variasjonen av didaktiske metoder er i din arbeidshverdag?

4. Praksis: Til hva slags grad føler du at praksis ila. studiet forberedte deg til arbeidslivet? Burde det vært mer fokus på praksis, mindre?

Mulig oppfølgingsspørsmål:

- Hvor stor forskjell mener du det er på praksis vs. den faktiske jobbdagen?
- Er det noe du skulle ønske du fikk mer innføring i, under praksisperiodene?
- Er du fornøyd med hvor mye praksis du hadde ila. studietiden?

5. Annet: Finnes det andre aspekter ved lærerjobben som du føler har hatt en for liten del i studietiden, men som tar opp stor plass i arbeidslivet?

Mulig oppfølgingsspørsmål:

- Foreldrekontakt?
- IOP?
- Retting av prøver?
- Samarbeid med ledelse og andre kollegaer?

Avslutning:

-Er det noe du føler vi ikke har vært innom, som du føler kan være relevant i forhold til vår problemstilling og videre forskning?

-Du som er en nyutdannet lærer, og har jobbet litt – har du noen tips eller råd å dele til vi som snart skal ut i arbeidslivet?

Takk for at du tok deg tid til å bidra i vår undersøkelse

Vurdering

Referansenummer

295195

Prosjektittel

Intervjuguide til masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Morten Jeppesen, morten.jeppesen@uia.no, tlf: +4792815194

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Erik Fløystad Johnsen, erikfloystadjohnsen@gmail.com, tlf: 46 412 159

Prosjektperiode

01.01.2022 - 31.05.2022

Vurdering (1)

09.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 09.12.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Vi vil minne om at lærerne har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna. Lærerne kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte. Dere er i fellesskap ansvarlige for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuterer personvern i forkant av intervjuet.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.
Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan opplever nyutdannede samfunnsfaglærere overgangen fra utdanning til arbeid? En kvalitativ studie av x antall læreres erfaringer»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på nyutdannede samfunnsfaglærere sin overgang fra utdanning til arbeid. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se på overgangen fra studie til arbeid, for å kartlegge eventuelle utfordringer – for å selv være bedre rustet til det. Dette er for å finne ut svar som skal anvendes i vår masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Da vi ønsker ganske ferske erfaringer, så har vi valgt lærere som er nyutdannet, og innenfor skoleklasser på 5-10 trinn, da det er det vi selv utdanner oss innenfor. Ettersom vi geografisk befinner oss på Sørlandet, har vi valgt å finne lærere som jobber på dette området.

Vi finner vår populasjon, ved å nå ut til ledelsen ved forskjellige skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg som deltaker innebærer det å stille opp til et intervju, som vil bli tatt lydopptak av. Dette lydopptaket skal transkriberes, og skal ikke bli hørt av noen andre enn oss to som skriver oppgaven sammen. Det kan bli mulighet for å måtte dele resultater med veilederen vår.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun oss to studenter, samt mulig veilederen vår som får tilgang til dine personopplysninger, som alder og kjønn. Dersom vi bruker navn i vår oppgave, så vil dette navnet bli byttet til et annet navn, med likt kjønn. Dette gjøres for å ivareta ditt personvern, og slik at svarene ikke kan knyttes opp til deg personlig.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Deretter ved prosjektslutt, så slettes alle transkriberinger og opptak.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
å få rettet personopplysninger om deg,
å få slettet personopplysninger om deg, og
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Universitetet i Agder ved Morten Jeppesen.

Vårt personvernombud: Morten Jeppesen, tlf: 92815194

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

Med vennlig hilsen

Erik Fløystad Johnsen og Mads Ianssen Mysen
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan opplever nyutdannede samfunnsfaglærere overgangen fra utdanning til arbeid? En kvalitativ studie av x antall læreres erfaringer» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Delta i intervju

Bli tatt opp lyd av

At mine uttalelser i intervju blir brukt i prosjekt, men anonymisert.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

