

Nyutdannede grunnskolelæreres faglige fordypning og masteroppgave – relevant for skolen?

Yngve Antonsen, Rachel Jakhelln og Kristin Emilie Willumsen Bjørndal

SAMMENDRAG

Femårig masterutdanning for grunnskolelærere ble pilotert ved UiT Norges arktiske universitet fra 2010 og innført i Norge fra 2017. Utdanningen innebærer faglig fordypning i tre fag for lærere i 5.–10. trinn, eller fire fag for lærere i 1.–7. trinn. Masteroppgaven skal være profesjonsrettet, praksisorientert og relevant for skolen. Denne kvalitative studien undersøker hvordan de to første kullene av grunnskolelærere med fullført masterutdanning fra UiT får anvendt sin faglige fordypning, og hvordan de erfarer relevansen av masteroppgaven etter ett år i yrket. Datamaterialet består av semistrukturerte intervjuer med 29 lærere, og som er tematisk analysert i NVivo 11. Resultatene viser at nyutdannede som i hovedsak underviser bare i fag med faglig fordypning eller et ekstra fag, arbeider i ungdomsskolen. Lærere som underviser i fag med faglig fordypning opplever mestring og motivasjon og bruker ulike didaktiske tilnærminger, spesielt i faget hvor de skrev sin fagdidaktiske masteroppgave. Lærere som underviser i fag uten faglig fordypning bruker tid og energi på å lære seg fagkunnskap og didaktikk, men erfarer utilstrekkelighet. Lærere i barneskolen underviser i opptil fire fag uten faglig fordypning. Masteroppgave og faglig fordypning i lærerutdanningen krever at både skoleledere, lærere og forskere er oppmerksomme på fordeling av undervisningsfag mellom lærere generelt og i barneskolen spesielt.

Nøkkelord: *nyutdannede lærere, faglig fordypning, lærerutdanning, undervisningsfag, grunnskole*

ABSTRACT

Newly qualified teachers with subject specialization and master thesis – relevant to the school?

A new five-year master's program for primary and lower secondary school teachers was piloted at UiT The Arctic University of Norway in 2010, and was later implemented

Yngve Antonsen,
Institutt for
lærerutdanning og
pedagogikk, UiT
Norges arktiske
universitet.
E-post: yngve.antsen@uit.no

Rachel Jakhelln,
Institutt for
lærerutdanning og
pedagogikk, UiT
Norges arktiske
universitet. E-post:
rachel.jakhelln@uit.no

Kristin Emilie
Willumsen Bjørndal,
Institutt for
lærerutdanning og
pedagogikk, UiT
Norges arktiske
universitet. E-post:
kristin.e.bjorndal@uit.no

in Norway in 2017. The new program entails increased subject-specialization in three or four subjects for teachers, in addition to a profession- and practice-oriented master thesis. This study investigates how the first teachers graduating from the pilot at UiT utilize their subject-specialization, and how they experience the relevance of their thesis after one year in employment. Our data consists of thematically analyzed, semi-structured interviews with 29 teachers. Important findings are: Teachers that mainly teach their specialization subjects work in lower secondary school. The teachers experience mastery and motivation and use different didactical approaches when teaching subjects within their specialization, especially teachers who wrote a thesis with a didactical focus. Teachers in primary schools, however, teach up to three to four subjects without specialization. These teachers report having to put down substantial effort learning how to teach new subjects, as well as experiencing a need for didactical approaches. The master thesis and subject specialization in the new teacher education master's program in Norway requires continued attention from school leaders, teachers and researchers with regards to subject organization.

Keywords: *newly qualified teachers, subject-specialization, teacher education, educational subjects, primary school*

Innledning

Læreres kunnskapsbase fra utdanningen og yrkesstarten har interessert utdanningsforskere både nasjonalt og internasjonalt de siste 30–40 årene. Tidlig forskning var opptatt av utfordringer, spesielt innen klasseledelse, og beskrev starten som et praksissjokk (Veenman, 1984). Senere studier har vært opptatt av skolens organisasjon og sosialisering (for eksempel Caspersen & Raaen, 2014) og mikropolitiske forhold (for eksempel Kelchtermans & Ballet, 2002). Forskningen har også konsentrert seg om frafall fra yrket (Clandinin et al., 2015) og nyutdannedes behov for veiledning og støtte i skolen (Aspfors & Bondas, 2013; Bjerkholt, 2013). Oppmerksomheten internasjonalt rundt støtteordninger for nyutdannede har samsvart med forventningen om de at skal fungere med fullt ansvar som lærer fra dag én i skolen (Tynjälä & Heikkinen, 2011).

Kelchtermans (2019) beskriver det likevel som et paradoks at nyutdannede, gjennom oppmerksomheten fra politikere og i forskning, blir beskrevet som lærere som mangler essensiell faglig kompetanse for å håndtere både undervisning og andre læreroppgaver. Ifølge Kelchtermans (2019) vil den nyutdannede læreren med sin profesjonsutdanning og fagbakgrunn aktivt søke mening for å handle og løse sine arbeidsoppgaver i yrkeshverdagen. En nyutdannet kan også være en nettverksbygger i sin søken etter lokal kunnskap og posisjon i kollegiet, og vil som tilsatt kunne bidra som et tiltrengt faglig tilskudd (Kelchtermans, 2019). Ulvik og Langørgen (2012) fant i en norsk intervjuundersøkelse at det var særlig tre områder hvor nyutdannede lærere i videregående skole mente de hadde mer å bidra med enn erfarne lærere, nemlig ideer og entusiasme, digital kompetanse og det å forstå unge mennesker. Videre uttrykte de nye lærerne at de hadde positive erfaringer fra undervisning, og da spesielt i de fagene de hadde fra utdanningen sin. Lærerne var derimot i liten

grad benyttet som en ressurs i skolen (Ulvik & Langørgen, 2012). Både Kelchtermans (2019) og Ulvik og Langørgen (2012) bidrar med argumenter for å søke etter nye forståelser av nyutdannede og yrkesstarten også i grunnskolen, noe som kan være på sin plass når lærerutdanningen nå er endret.

Vi ønsker med denne artikkelen å bidra til denne diskursen, særlig betydningen av faglig fordypning og masteroppgave for nyutdannede lærere i skolen. Vi støtter oss på internasjonal forskning som argumenterer for at nyutdannede lærere må kunne sitt fag for å fremme god undervisning (Loewenberg Ball, Thames & Phelps, 2008). Fagkunnskap, for eksempel matematikk, gir nyutdannede bedre muligheter for å fokusere på undervisningen ved at de har kunnskap om flere mulige forklaringer og tilnærminger til faget (Hallman-Thrasher, Connor & Sturgill, 2019). Fagkunnskap er likevel ikke en garanti for god undervisning, noe som for eksempel er dokumentert for matematikkfaget (Hallman-Thrasher et al., 2019; Mewborn, 2001). Desimone (2009) og Mewborn (2001), henviser til studier som dokumenterer at lærere med både fagkunnskap og kunnskap om aktiv læring vil kunne fremme bedre undervisning og resultater for elevene. Funnene samstemmer med Ball (2000), som argumenterer for at fagkunnskap er viktig for å fremme kreative undervisningsopplegg og læringsmuligheter som tar hensyn til elevenes erfaring, interesser og behov. Hallman-Thrasher et al. (2019) konkretiserer koblingen fagkunnskap og didaktikk ved at nyutdannede lærere trenger kunnskap om målet med undervisningen og kunnskap om læreplanen i sitt fag. Nyutdannede trenger også kunnskap om elevenes forståelser og hvordan de kan tilrettelegge for elevenes faglige læring (Hallman-Thrasher et al., 2019). En utfordring med fagkunnskap er at lærerne evner å oversette den og bruke den for å fremme læring i ulike kontekster og grupper av elever (Ball, 2000). Desimone (2009) understreker derfor også at lærere som diskuterer fag og pedagogikk med kolleger vil gi elevene bedre undervisning. Fauskanger (2017) har imidlertid dokumentert at erfarne norske matematikklærere på et videreutdanningskurs har rangert egenskaper ved læreren som det å være positiv og engasjert fremfor fagkunnskap for å oppnå effektiv matematikkundervisning.

Lærerutdanningenes design og innhold har vært kontinuerlig i søkelyset både nasjonalt og internasjonalt (Trippestad, Swennen & Werler, 2017). I norsk lærerutdanning har faglig fordypning og masteroppgave blitt vektlagt i de seneste reformene (Dahl et al., 2016). I 2010 startet UiT Norges arktiske universitet en utprøving av en femårig integrert masterutdanning (Pilot i Nord, PiN), som senere la føringer for den nye nasjonale masterutdanningen for grunnskolelærere (MGLU) fra 2017. I utdanningene PiN og MGLU skal studenten tilegne seg faglig fordypning i to til tre (lærer for grunnskolens femte til tiende trinn, heretter 5–10) eller tre til fire undervisningsfag (lærer for første til syvende trinn, heretter 1–7). Faglig fordypning innebærer minst 60 studiepoeng i to undervisningsfag på 5–10 eller ett fag på 1–7. De resterende undervisningsfagene krever minst 30 studiepoeng. Utdanningene er designet for å profesjonalisere yrkesutøvelsen ved at lærere kan koble faglig fordypning og forsknings- og utviklingsarbeid (FoU) (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Utdanningene har også som mål å se sammenhengen mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksisstudier. Didaktisk kunnskap er integrert i fagfordypningene både i PiN og MGLU, og handler om innholdet i det som skal læres, «hvordan det skal undervises og læres og i hvilken hensikt eller hvorfor noe skal undervises og læres» (Gundem, 2008). Den største forskjellen mellom utdanningene var at studentene på PiN 1–7 skrev masteroppgave i profesjonsfaget, mens i MGLU 1–7 skriver studentene masteroppgave i et av fagene i den faglige fordypningen eller i spesialpedagogikk. I MGLU skal masteroppgaven være profesjonsrettet, praksisorientert og relevant for skolen. Praksisorienteringen utdypes ved at masteroppgaven i pedagogikk eller spesialpedagogikk bør kombinere fag og fagdidaktikk og knyttes til undervisning i fag (Kunnskapsdepartementet, 2016a, 2016b).

Det er uklart hva en økt akademisering med faglig fordypning, færre undervisningsfag og masteroppgave betyr for nye læreres mestring av yrket (Eilertsen & Jakhelln, 2014). Jakhelln, Bjørndal og Stølen (2016) viste at de kommende lærerne fra PiN forventet at deres faglige fordypning og masteroppgave ville være relevant for arbeidet i skolen. En grunnskolelærer med masterutdanning vil, enn så lenge, møte en skole hvor flesteparten har allmennlærerbakgrunn (Jenset, 2018; Lillejord & Børte, 2017). Det mangler norsk forskning på hvordan nyutdannede med PiN eller MGLU opplever å undervise i fag uten formell faglig fordypning (Føinun, 2016).

De nyutdannedes fagfordypning og masteroppgave fra PiN og MGLU vil måtte gis mening for skolen og undervisningen. Linell (1998) lanserte begrepet «rekontekstualisering» om møtet mellom diskurser og kontekst, her forstått som den nyutdannedes overgang fra studie til yrket. «Recontextualization may be defined as the dynamic transfer-and-transformation of something from one discourse/text-in-context (a context being in reality a matrix or field of contexts) to another» (Linell, 1998, s. 145). Diskurser eller forståelser overføres ikke direkte fra en kontekst til en annen, men vil fortolkes og endres i en meningsskapende prosess. I denne overføringen av forståelse må meningspotensialet utforskes og fremforhandles. Eraut (2004) undersøkte hvilken kunnskap som læres best i utdanningen og i overgangen til yrkesstarten. Han understreket kompleksiteten og betydningen av evnen til å kunne sortere i hva som er relevant kunnskap på de ulike arenaene. Ifølge Nerland og Hermansen (2017) har nyutdannede lærere måttet tilpasse og videreutvikle generelle og abstrakte fagkunnskaper fra utdanningen for at de skal kunne bli anvendelige i undervisning og annet lærerarbeid i den enkelte skole.

Hensikten med denne artikkelen er å bidra til kunnskap om hvordan nyutdannede lærere erfarer at skolen etterspør, tilrettelegger og benytter deres faglige fordypning og masteroppgave. Vår studie vil også bidra med kunnskap om hvordan de nyutdannede med PiN erfarer betydningen og nytten av sin fagfordypning og masteroppgave for sin undervisning og andre arbeidsoppgaver i skolen. I vår undersøkelse kan den faglige fordypningen og masterarbeidet fra PiN bli tillagt egenskaper og formål i skolen som de i utgangspunktet ikke har, eller de kan gradvis endres eller videreutvikles i møtet med krav og forventninger i skolen. Disse rekontekstualiseringsprosessene, som vi kan forstå

som en form for forhandlinger om bruk av ulik fagkunnskap og forståelse i skolen, vil kunne utfordre både erfarne og nyutdannede lærere og samarbeidet mellom dem.

Med denne bakgrunn er våre forskningsspørsmål følgende:

- a) Hvordan får nyutdannede grunnskolelærere med masterutdanning anvendt sin faglige fordypning det første året i yrket?
- b) Hvordan erfarer nyutdannede grunnskolelærere relevansen av sin faglige fordypning og sin masteroppgave etter ett år i yrket?

Artikkelen er strukturert som følger: Først redegjør vi for studiens utvalg og datagenerering, og deretter følger en analyse av datamaterialet og etikk. I resultatdelen presenterer vi funn, og i diskusjonsdelen diskuterer vi forskningsmessige og praktiske implikasjoner av resultatene. I konklusjonen oppsummerer vi hovedfunn og gir forslag til videre forskning.

Utvalg og datagenerering

Studiens kvalitative datamateriale besto av intervjuer med tjue kvinner og ni menn, atten fra 5–10 og elleve fra 1–7, som fullførte master i PiN i 2015 og 2016, og som hadde arbeidet ett år som lærere i grunnskolen. Totalt 115 studenter fullførte utdanningene. To lærere, en i videregående skole og en som ikke arbeidet i skolen, ble tatt ut av datamaterialet. Kjønnfordelingen og forholdet mellom 1–7 og 5–10 samsvarer med fordelingen i kullene. Det strategiske utvalget (Thagaard, 2006) var selvselektert etter en skriftlig invitasjon til de daværende studentene ved utdanningene. Det var ingen andre kriterier som var grunnlag for utvalget. Studiens deltakere samtykket skriftlig til deltakelse. Tre fjerdedeler av informantene arbeidet i Nord-Norge på intervjuetidspunktet, de øvrige var spredt over hele landet.

Intervjuene ble gjennomført ved bruk av en semistrukturert intervjuguide (Kvale, 2008). I intervjuene hadde vi en åpen tilnærming, og spurte om oppfatningene rett etter utdanningen samsvarte med erfaringer og læring etter ett år i yrket. Intervjuene varte i ca. en time. Intervjuguiden hadde ikke direkte spørsmål om fordeler og ulemper med undervisning i fag med faglig fordypning og masteroppgave, men hadde flere åpne spørsmål som berørte tematikken, eksempelvis:

- Hvilke fag underviser du i?
- Har du hatt bruk for temaet fra masteroppgaven?
- Hva opplever du som særlig utfordrende i ditt arbeid knyttet til undervisningen?
- Får du bruke din FoU-kompetanse i undervisning, skoleutvikling og faglig utvikling?
- Hvordan opplever du møtet med elevene?
- Hvordan mener du at du mestrer arbeidet?
- Hvordan mener du at du mestrer å tilpasse opplæringen for ulike elever?

Indirekte er alle informantene spurt om betydningen av fagfordypning og masteroppgave. Vi anser det som en styrke i studien at vi spurte de nye lærerne åpent om spørsmål som for eksempel hvilke undervisningsfag de hadde i skolen, organisering av arbeidet og anvendelse av egen kompetanse fra utdanningen i yrket. Gjennom de åpne spørsmålene fremhevet informantene selv de positive erfaringene med å undervise i fag med faglig fordypning fra utdanningen og utfordringene med å undervise i fag uten faglig fordypning. På den andre siden har ikke alle informantene svart direkte og inngående om temaet, noe som er en svakhet med studien.

En utfordring med et selvselektert utvalg er at det kan være en overvekt av særlig positive informanter. Det første kullet var positive og dedikerte til studiet, som var den første lærerutdanningen i Norge som ga mastergrad. Samlet opplevde vi informantene som reflekterte og oppriktige, og de bidro både med positive og kritiske innspill relatert til utdanning og til deres yrkesstart.

Analyse

Datamaterialet ble transkribert og analysert ved hjelp av en induktiv, temasentrert analysestrategi (Thagaard, 2006). Innledningsvis i analysen leste vi igjennom intervju for intervju og kodet like temaer i «Bucket codes» (Bazeley, 2007). Totalt hadde vi 103 koder, men et stort antall av disse hadde få sitater, og ble redusert. I neste steg i analyseprosessen samlet vi informantenes utsagn om å undervise i sine fordypningsfag og å undervise i flere fag uten faglig fordypning i to ulike «Bucket codes». Videre leste vi igjennom materialet for å få frem forskjellene i å undervise i fag med og uten faglig fordypning, identifisere masteroppgavens relevans samt undersøke muligheten for den nyutdannede for å være en faglig ressurs. I etterkant av analysen utviklet vi de endelige forskningsspørsmålene for denne artikkelen.

Å være tre forskere involvert i analysen og i diskusjonen av funnene bidro til forskertrianglering. Artikkelens tre forfattere er alle ansatt ved UiT. Forfatter 1 har ikke tilknytning til lærerutdanningene. Forfatter 2 og 3 underviser i profesjonsfaget (PEL i ny lærerutdanning) i begge programmene, og har veiledet fire av utvalgets studenter i masteroppgaven. Disse to forskerne har også gjennomført intervjuene. Informantene sto ikke i noen formell relasjon til forskerne på intervjutidspunktet. Forskernes relasjon til informantene kan utilsiktet ha påvirket utsagnene, men vår erfaring var det motsatte. I intervjuene kom det frem kritiske og oppriktige utsagn om lærerutdanning og yrkesstart. En annen feilkilde vi har vært oppmerksom på, er at vi kunne ha en uønsket lojalitet til informantene og være ukritiske til deres uttalelser, som er en kjent utfordring med å forske på egne lærerstudenter (Haug, 2010).

I studien har vi fulgt nasjonale forskningsetiske retningslinjer utgitt av NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora), og studien er godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) med prosjektnummer 43315.

Resultater

Resultatene viser et skille mellom nyutdannede lærere som erfarer å få undervise i sine tre eller fire fag med faglig fordypning fra utdanningen, og lærere som må undervise i fag hvor de mangler faglig fordypning, se oversikt i tabell 1.

Tabell 1. Undervisning i fag med eller uten faglig fordypning.

Seks lærere underviste bare i fag med faglig fordypning	<ul style="list-style-type: none"> • L6, L14, L31, L32, med 5–10-utdanning, underviste i ungdomskolen. • L29, som har 50 % stilling i ungdomsskolen og 50 % i videregående skole. • L24, med 1–7-utdanning, underviste i barneskolen.
Ni lærere underviste i ett eller to fag i tillegg til fag med faglig fordypning	<ul style="list-style-type: none"> • L4, L7, L9, L10, L13 og L33, med 5–10-utdanning, underviste i ungdomsskolen i ett ekstra fag uten faglig fordypning. • L30, med 5–10-utdanning, underviste i barneskolen i kunst og håndverk og musikk uten faglig fordypning. • L18, med 5–10-utdanning, underviste i barneskolen i to fag uten faglig fordypning. • L34, med 1–7-utdanning, underviste i barneskolen i musikk uten faglig fordypning.
14 lærere underviste i tre eller flere fag uten faglig fordypning	<ul style="list-style-type: none"> • Ni med 1–7-utdanning (L3, L12, L21, L23, L26, L35, L36, L37, L38) i barneskolen. • Fem med 5–10-utdanning (L1, L5, L16, L27, L28) i barneskolen.

Analysen viste en forskjell mellom hvordan barneskolen og ungdomsskolen fordelte undervisningsfag for nyutdannede. Av lærere med 5–10-utdanning som arbeidet i ungdomsskolen, underviste fire kun i fag med faglig fordypning fra utdanningen, og seks underviste i ett ekstra fag uten faglig fordypning, som KRLE, et praktisk-estetisk fag, innføringsklasse eller spesialundervisning. I barneskolen var det totalt to lærere med 1–7-utdanning og en med 5–10-utdanning som underviste i sine fag med faglig fordypning fra utdanningen pluss eventuelt ett eller to ekstra fag. De ni lærerne som samlet underviste i ett eller to fag uten faglig fordypning, uttrykte at dette var mindre problematisk. Årsaker de trakk frem var at de hadde uformell kunnskap i faget, at de hadde få timer i faget, eller at de inngikk i et tett kollega-samarbeid.

På barneskolen underviste 14 lærere i tre eller flere fag uten faglig fordypning. Enkelte av disse lærerne kunne undervise i opptil seks til syv ulike undervisningsfag i en eller flere klasser. To med 5–10-utdanning hadde også hoveddelen av sin undervisning på småtrinnet (L16, L28). I den videre fremstillingen utdyper vi forskjellene mellom å undervise i fag med eller uten faglig fordypning, relevans av masteroppgaver og det å være en faglig ressurs.

Faglig fordypning

Nyutdannede lærere som underviste i fag med faglig fordypning opplevde at de med sin fagkunnskap og fagdidaktikk kunne anvende ulike didaktiske grep i undervisningen for å fremme læring hos elevene. De nyutdannede opplevde undervisningen i egne fag som motiverende, og det ga dem en mestringsopplevelse som de uttrykte i følgende sitater.

L4 med 5–10-utdanning i ungdomsskolen: Den didaktiske biten som har kommet inn i fagene, den har faktisk vært helt suveren – for den har hjulpet meg i mange sammenhenger. Altså, sliter elevene, så kan jeg forklare det på mange ulike måter og likevel få forklart akkurat det samme som jeg prøvde på i stad, og se at det faktisk gir resultater.

L24 med 1–7-utdanning i barneskolen: Nå tok jo jeg påbygning i matematikken, så jeg føler at der har jeg veldig sterk kompetanse (...) Jeg skrev om misoppfatninger. Jeg hadde det som undervisning på femte før jeg ble flyttet til andre, så det var jo ganske spennende å få brukt den. Jeg føler også at den har gjort meg mer bevisst på at matte er det faget jeg brenner for, og gjort meg mer bevisst på misoppfatninger i andre fag og ikke minst det med hvilken kartlegging man gjør, og hva gjør man med kartlegginga.

Sitatene til L4 og L24 viser hvordan lærerne opplevde at den faglige fordypningen fra utdanningen ga grunnlag for å kunne variere undervisningen og hjelpe elevene med å forstå fagstoffet. Lærerne uttrykte også at den faglige fordypningen ga dem kunnskap om den gjeldende læreplanen, og hvordan de kunne bruke kompetansemålene for å planlegge sin undervisning.

Lærerne uttrykte videre at å undervise i fag hvor de manglet faglig fordypning var utfordrende og tidkrevende, da de måtte lese seg opp på fag og didaktikk. Samtidig erfarte de at de ikke klarte å tilegne seg den samme didaktiske innsikten og dybdekunnskapen for å undervise i fag de manglet. For noen lærere påvirket dette motivasjonen for yrket negativt, uttrykt i sitatene nedenfor:

L28 med 5–10-utdanning i barneskolen: [latter] Det har kanskje vært den største utfordringa med å komme ut i jobb nå. Det er å ha alle de fagene man egentlig ikke har noen særlig kompetanse i heller. Man føler ikke at man strekker til i alle fag hele tiden. Det er mye sånn å lese seg opp og finne ut av. Hvordan skal dette stoffet undervises i, og hva er didaktisk korrekt her og sånn? Det har vært vrient, egentlig.

L37 med 1–7-utdanning i barneskolen: Jeg endte opp med engelsk (...) jeg ville jo heller ha KRLE, som jeg har litt mere kunnskap om. Og motivasjon, i fjor så følte det ganske (...) da var det litt vanskelig, kjente jeg på motivasjonen min.

Å undervise i fag uten faglig fordypning krever ekstra innsats fra nyutdannede i tillegg til å måtte sette seg inn i alle andre nye rutiner og arbeidsoppgaver ved skolen. I tillegg til egenstudier rådførte de nyutdannede i studien seg med kolleger for å få konkrete råd om undervisningen. Nyutdannede som underviste i ferdighetsfag, som musikk, kunst og håndverk eller språk, opplevde det ekstra utfordrende når deres egen fagkunnskap var mangelfull, noe sitatet fra L18 med 5–10-utdanning i barneskolen uttrykker: «Så er det jo kunst og håndverk, som er noe helt annet. Der kommer jeg ikke på noen ting å gjøre [stønn].»

Spesielt lærere med 5–10-utdanning som måtte undervise i fag de ikke hadde fra utdanningen, uttrykket misnøye (se L28 ovenfor) og enkelte også motstand (L18).

L18 lærer med 5–10-utdanning i barneskolen: Men det eneste jeg er klar på, er at de ikke skal få putte meg på småtrinnet, for det lovde rektor meg da jeg stod og vinglet mellom stillinger på flere skoler (...) Og dette med mestringsfølelse, jeg vil ikke gå i ett eller flere år og føle meg mer utilstrekkelig enn det man gjør i hverdagen her på mellomtrinnet der jeg skal være, der jeg hører til.

L18 beskriver at om hun blir satt til å undervise på småtrinnet, vil det kunne gi henne en opplevelse av å ikke mestre undervisningen. Enkelte lærere ga beskjed til rektor om hvor grensene gikk for antall undervisningsfag. De nyutdannede lærerne som måtte bruke en stor del av sin tid på fag de ikke hadde utdanning i, aksepterte det, men uttrykte samtidig at det var problematisk og demotiverende.

Lærerne med 1–7-utdanning hadde ikke den samme faglige fordypningen som 5–10-lærerne. Likevel uttrykte også de med 1–7-utdanning betydningen av sin faglige fordypning og ønsket om å undervise i disse fagene. Enkelte av lærerne med 1–7-utdanning erfarte at enkelte fordypningsfag fra utdanningens første år hadde «gått litt i glemmeboken», men opplevde samtidig at deres didaktiske kunnskap fra profesjonsfaget (PEL) var til hjelp.

Materialet gir også eksempler på lærere både i barneskolen og ungdomsskolen som overførte sin didaktiske kunnskap fra sine fordypningsfag i utdanningen til undervisning i andre fag hvor de manglet faglig fordypning, og som fikk gode resultater i klassen. Eksempelvis L38 med 1–7-utdanning i barneskolen, som underviste på småtrinnet:

Intervjuer: Du føler at du har kompetanse, eller du kan finne ut hvordan du skal gjøre det uansett fag, altså?

L38: Ja. Så lenge man vet hvor man kan gå, holdt jeg på å si, og finne ut av det. Ja, så går det greit, det ordner alt.

L38 hadde akseptert at det var tradisjon ved skolen for at lærerne måtte undervise i alle fag på ett eller to trinn. Analysen viste at å undervise i alle fag på et trinn ikke kunne knyttes spesifikt til små skoler i rurale områder, men like gjerne foregikk

ved større skoler i sentrale strøk. Dette gjaldt for eksempel L28 og L36, som hadde komplementære fag og underviste i en byskole i hver sin parallellklasse, men måtte undervise i alle fag i «sin» klasse. Tre av de fire nyutdannede som byttet arbeidsplass i løpet av de to første årene, underviste i alle fag på sin første arbeidsplass.

Relevans av masteroppgaven

I analysen fant vi at lærerne fra 5–10-, men også fra 1–7-utdanningen, erfarte at didaktiske masteroppgaver ga en direkte relevans for undervisning. Disse uttrykte at arbeidet med den didaktiske masteroppgaven bidro til å trygge dem som lærere, noe de beskrev i følgende sitater:

L30, lærer med 5–10-utdanning i barneskolen: Enkelte ting å prøve ut er blant annet [nøling] i matematikk fordi det er det jeg har stort fokus på. Men det å drive mye diskusjon rundt begreper og prøve å få elevene til å reflektere. Det er noe jeg har hatt stort fokus på selv, noe jeg vet jeg ikke ville hatt hadde det ikke vært for den masteren vi skrev.

L3, lærer med 1–7-utdanning i barneskolen: Men klart masteroppgaven gjorde at jeg ble enda mer tent på det. Sånn at jeg har nå holdt på litt i klassen med det. Og så har jeg fått bruk for, eller blitt forespurt og takket ja til det også, å holde et innlegg på en konferanse i november om masteroppgaven.

Sitatene fra L30 og L3 poengterte relevansen av å skrive en didaktisk masteroppgave for undervisningen. Noen av lærerne brukte masteroppgaven nærmest som et oppslagsverk, og lærerne var tydelige på at de vil undervise i sine masterfag fra utdanningen. Eksempler på temaer fra masteroppgaver som de erfarte at var relevante for undervisningen, var feilslutninger i matematikk, ulike utfordringer knyttet til begynneropplæring, variert undervisning eller undervisning i fag i multikulturelle klasserom. Enkelte temaer, som begynneropplæring eller begrepsforståelse, hadde betydning for flere fag.

Nyutdannede som hadde skrevet masteroppgaver om temaer som ikke ga en direkte overføringsverdi til undervisning, opplevde begrenset verdi av arbeidet med masteroppgaven for yrkesstarten. Eksempler på dette var masteroppgaver som tematiserte lærerprofesjonalitet på mer generell basis, eller som ikke var direkte fagrelaterte, som spørsmål om læreplaner og vurdering. Følgende sitater uttrykker erfaringer med masteroppgaver uten direkte relevans til undervisning og lærerarbeidet:

L31 med 5–10-utdanning i ungdomsskolen: Altså, jeg vet hvordan jeg skal skrive en akademisk tekst. Men masteroppgaven eller det masterarbeidet, det er mere sånn avslutning på studieløpet. Jeg kan ikke bruke det til så mye, egentlig (...)

L26 med 1–7-utdanning i barneskolen: Nei [drar litt på det] (...) Jeg har ikke brukt det [masteroppgaven] i min klasse, men vi diskuterte det litt med syvende klasselærerne og hva jeg fant ut og sånn. Det er jo andre jeg har snakket med det om, da.

Sitatet til L31 viser hvordan arbeidet med masteroppgaven først og fremst ble erfart som en avslutning på en akademisk utdanning. En annen sa at oppgaven ga liten verdi for planlegging og gjennomføring av undervisning. De nye lærerne var opptatt av hva som hadde direkte overføringsverdi til yrket i starten. Lærere som ikke underviste i sitt masterfag opplevde naturligvis også begrenset nytteverdi av masteroppgaven siden de ikke fikk anvendt sin faglige fordypning i praksis.

Å få være en faglig ressurs

Analysen viste et skille mellom et mindretall av de nyutdannede, som ble en faglig ressurs i kollegiet og for skolen, og flertallet, som erfarte at deres faglige fordypning ble lite etterspurt av kolleger og ledelse. I materialet fant vi nyutdannede lærere som etter ett år i yrket fikk formelle roller og ble benyttet som ressurspersoner i fag som engelsk og matematikk. L18 er en lærer som erfarte at hun fikk være en faglig ressurs.

L18 med 5–10-utdanning i barneskolen: Forrige uke så kom rektor inn til meg og sa at jeg måtte søke på seksjonslederstillingen i engelsk eller norsk. Han ville ha meg der. Og den utlysningen er gått ut for ganske lenge siden (...) Og i stad før du kom, så var det en annen engelsklærer inne og sa at han hadde anbefalt at jeg skulle søke der. Jeg har ikke nevnt så mye hva jeg har, men folk vet likevel hva jeg har. Så ei i sjuende sier at «jeg burde gå og ta femteklassen din». Hun bruker å være inne og observere meg for hun har styrking mens jeg har engelsk. Og hun sier at «jeg kan ta femte og så kan du ta sjuende, du bør jo være der oppe».

Sitatet fra L18 eksemplifiserer hvordan enkelte nyutdannede kan oppleve å få demonstrere sin faglige fordypning, og at denne er etterspurt av kolleger. Et annet eksempel i materialet var L30 i barneskolen, som hadde matematikk som masterfag, og som opplevde å fungere som en faglig ressursperson både i en videreutdanning og for kolleger. Dette skjedde til tross for at L30 underviste i både musikk og kunst og håndverk uten faglig fordypning. Disse lærernes erfaringer sto i kontrast til L5 med 5–10-utdanning i barneskolen, som erfarte at faglig fordypning ikke ble etterspurt i skolen. «Jeg ble jo forespeilet å skulle bli brukt som en ressurs i realfag, men det var vel litt mer et lokkemiddel for å få meg dit.»

Sitatet viser at enkelte nyutdannede allerede i tilsettingsprosessen får forventninger om å få være en ressurs på skolen uten at det nødvendigvis skjer. Sitatet fra L5 viser at til tross for at læreren selv mente at hun ikke fikk de oppgavene hun var

forespeilet, oppfattet noen skoler at nyutdannede lærerne med master har noen særlige kvaliteter.

Diskusjon

Resultatene skiller mellom hvordan de nyutdannede lærerne erfarte å undervise i fag med eller uten faglig fordypning fra utdanningen. De fleste lærerne som underviste i sine fag fra utdanningen og ett eller to ekstra fag uten faglig fordypning arbeidet i ungdomsskolen og hadde 5–10-utdanning. Når lærerne underviste i fag de hadde faglig fordypning i, erfarte de mestring og motivasjon i undervisningen, og de kunne anvende ulike didaktiske tilnærminger for å øke elevenes læringsutbytte. De nyutdannede uttrykte at de hadde et godt grunnlag for å fremme aktiv undervisning for elevene basert på kompetansemålene i faget. Betydningen av fagfordypning fra PiN som kobler fag og didaktikk for undervisningen, samsvarer med funn og argumenter fra forskning internasjonalt (Desimone, 2009; Hallman-Thrasher et al., 2019; Loewenberg Ball et al., 2008). Den erfarte koblingen mellom fagfordypning, motivasjon og engasjement er et grunnlag for god undervisning som samsvarer med funnene til Fauskanger (2017). De skolene som tilrettelegger undervisningen med blikk for de nyutdannedes fagbakgrunn vil slik både kunne få bedre undervisningskvalitet og gi de nyutdannede gode muligheter for å erfare tidlig mestring i undervisningen, i tråd med argumenter fra Desimone (2009) om god profesjonell utvikling hos lærere. Arbeidet med å rekontekstualisere (Linell, 1998) deres egen kunnskap fra utdanning til yrke vil da kreve mindre av de nyutdannede. De nyutdannede i denne studien erfarte at fagfordypningen fra utdanningen var solid i møte med elever, kolleger og ledelse, i kontrast til tidligere forsknings søkelys på praksissjokket (Veenman, 1984).

Resultatene viser videre at lærerne i barneskolen underviste i opptil syv fag og hadde både 1–7- og 5–10-utdanning. Disse lærerne brukte tid og energi på å lære seg å undervise i fag hvor de manglet faglig fordypning fra utdanningen, og hvor også det didaktiske grunnlaget ble opplevd som mangelfullt for å planlegge og gjennomføre undervisning. De nye lærerne uttrykte også at det å lære seg nye fag påvirket motivasjonen negativt. Det virket ikke som om disse nyutdannede lærerne ble tilsatt primært for å undervise i fag hvor de hadde fagfordypning og masterutdanning, men ble tildelt undervisningsfag uavhengig av fagbakgrunn, eller underviste i alle fag på et trinn. Lærernes utfordringer med å undervise i fag uten fagkunnskap og fagdidaktikk og den negative påvirkningen dette har for deres mestringsfølelse og motivasjon samsvarer med Du Plessis, (2020) funn fra Australia. I følge Du Plessis (2015) vil mangel på fag og fagdidaktisk kunnskap gi mer stressete lærere, svakere undervisning og dårligere læringsmiljø for elevene, noe våre resultater også antyder.

Undervisning i praktiske fag, som eksempelvis kunst og håndverk, var ekstra krevende for nyutdannede uten faglig fordypning eller annen uformell kompetanse i faget. Problemet med å rekruttere nyutdannede med formell kompetanse i kunst- og

håndverksfaget til skolen er godt dokumentert av Bamford (2012), og resultatet er at undervisningen må gjennomføres av lærere uten faglige kvalifikasjoner.

De nyutdannede i barneskolen hadde også forventninger om at lærerne må undervise i «alle» fag på et trinn på skolen i tråd med tradisjonene. Spesielt lærere fra 1–7-utdanningen syntes i noe større grad å akseptere å måtte undervise i andre fag enn sine fordypningsfag. Lærerne med 1–7-utdanning anvendte sin kunnskap om begynneropplæring og erfarte det faglige nivået i barneskolen som enklere. Vi fant også lærere som erfarte å undervise i fag med gode resultater uten ha faglig fordypning. Slike eksempler ble også dokumentert av Du Plessis (2020). Dette kan ses i sammenheng med noen av de faktorene Ulvik og Langørgen (2012) og Fauskanger (2017) peker på, som ideer og entusiasme, som også er argumentert for av Hargreaves (1998). Disse lærerne uttrykte også at de klarte å oversette didaktisk kunnskap fra faglig fordypning til andre fag, eller at de hadde andre ressurser å trekke veksler på, som nære kolleger eller uformell kunnskap. Også Caspersen og Raaen (2014) toner ned betydningen av praksissjokket, og argumenterer for at ledelsens og kollegaers støtte i det daglige kan bidra positivt for nye læreres opplevelse av mestring i yrket og tilegnelse av ny kunnskap. Likevel indikerer resultatene at det er lettere for nyutdannede å tilegne seg kunnskap i ett nytt fag uten fagfordypning enn fire fag.

Resultatene indikerer en forskjell mellom lærere som skrev fagdidaktiske masteroppgaver de kunne anvende direkte inn i undervisningen, og lærere som skrev masteroppgaver uten en direkte overføringsverdi til undervisningen. Våre resultater viser at i tilfeller hvor skolekulturen og ledelsen fremhever samarbeid og etterspør kompetanse, kan de nyutdannede med fagdidaktiske mastergradsoppgaver bli en ressurs i kollegiet og for skolen i sitt masterfag, noe som Kelchtermans' (2019) argumenter støtter. Nyutdannede som får en posisjon som ressurs, kan fungere som nettverksbyggere mellom lærere og bidra som brobyggere ved å rekontekstualisere oppdatert forskningsbasert kunnskap og teorier fra utdanningen og bringe de inn i skolen (Bjørndal, Antonsen & Jakhelln, 2020).

En del av de nyutdannede lærerne med 1–7-utdanning hadde skrevet en mastergradsoppgave som i mindre grad kunne anvendes direkte i undervisningen, fordi oppgaven manglet koblingen mellom fag og didaktikk. I MGLU for 1–7, med oppstart fra 2017, er dette forholdet endret, og de fleste lærerstudentene vil i fremtiden skrive fagdidaktiske mastergradsoppgaver. Det kan virke som om de nyutdannede verdsatte sin egen masteroppgave hvis den hadde direkte overføringsverdi for undervisningen. Vi vil likevel argumentere for betydningen av at det skrives oppgaver om tverrfaglige eller mer pedagogisk rettede temaer som gir perifer kunnskap til undervisningen. Et for smalt utvalg av temaer og problemstillinger for masteroppgavene kan være begrensende for nytenkning og samarbeid om læring i skolen i fremtiden.

Organiseringen av undervisning på barneskolene synes ikke å være tilpasset designet av de nye grunnskolelærerutdanningene. Våre resultater viser at det byr

på utfordringer når nyutdannede med faglig fordypning møter en barneskole med vekt på faglig bredde, erfaring og praksisteori (Løvlie, 1974). En konsekvens er at de nyutdannede lærerne må gjennomføre en omfattende rekontekstualiseringsprosess (Linell, 1998, 2009), og de må tilegne seg nye fag og fagdidaktisk kunnskap. Våre resultater indikerer likevel at den fordypningen i pedagogikk som 1–7-lærerne fra PiN hadde, gir et visst grunnlag for å koble ulike kunnskapsformer og rekontekstualisere lærerutdanningskunnskapen slik at den gir mening også for undervisningsfag de ikke hadde faglig fordypning i.

Disse funnene støtter tidligere forskning på betydningen av skolens organisasjon og mikropolitisk forhold i yrkesstarten (Kelchtermans & Ballet, 2002). Flere av de nye lærerne aksepterte denne situasjonen, selv om materialet også viser at alle ønsket å undervise i sine fordypningsfag fra utdanningen. På sikt kan dette få konsekvenser for rekruttering av 5–10-lærere til barneskolen, og det kan også gi en negativ effekt på rekruttering til 1–7-utdanningene. Resultatene kan også ses som en mangel på involvering fra rektor og ledelse i barneskolen for at de nyutdannede kan anvende sin faglige fordypning. I norske skoler har vi en tradisjon for at rektor og skoleledelse ikke involverer seg i lærernes pedagogiske arbeid og fordeling av undervisning (Helleve, Ulvik & Smith, 2018; Møller, 2004), selv om dette er lovpålagt (Opplæringslova, 1998). En fraværende ledelse er ikke i samsvar med de forventningene som de nye lærerne og myndighetene har til bruk av faglig fordypning og masteroppgaven i skolen. For at de nye lærerne skal kunne bidra i organisasjonen, må ledelse og kolleger legge til rette for at lærerne får brukt sin faglige fordypning, og da spesielt sitt masterfag; argumenter som også støttes av forskningen til Du Plessis (2020).

Når det gjelder feilkilder og studiens validitet, er det en styrke å ha et utvalg av lærere med ulik utdanning (1–7 og 5–10) og forskjellige fordypningsfag og mastergradsoppgaver. Lærerne arbeidet på ulike skoler både når det gjelder størrelse, fagfordelingspraksis og skoleslag. Det er likevel en svakhet at vi bare hadde med åtte lærere i datamaterialet med 1–7-utdanning. En annen svakhet er at vi i intervjuguiden ikke fulgte opp alle lærerne med direkte og konkrete spørsmål om betydning av faglig fordypning for undervisning. Informantene brukte også generelle vendinger for å beskrive styrken med fagkunnskap. Det er generelt utfordringer med å dokumentere betydningen av fagkunnskap og didaktikk for undervisningen gjennom intervjustudier (Desimone, 2009). Vår kvalitative studie er gjennomført i de to første kullene med en femårig integrert masterutdanning, og det vil være behov for å følge opp denne studien over tid og i omfang.

Avslutning

Vi har i denne studien undersøkt anvendelse av faglig fordypning og relevansen av masteroppgaven hos nyutdannede, nytilsatte grunnskolelærere med femåring masterutdanning. Resultatene viser at de nyutdannede lærerne som i hovedsak bare underviste i fag med faglig fordypning, hadde bakgrunn fra 5–10-utdanningen og

arbeidet i ungdomsskolen. Lærere som underviste i fag med faglig fordypning opplevde mestring og motivasjon, og uttrykte at de kunne anvende ulike didaktiske tilnærminger for å fremme elevenes læring. Lærerne erfarte den faglige fordypningen som solid for å planlegge og gjennomføre sin undervisning.

Lærerne som underviste i tre eller flere fag uten faglig fordypning, arbeidet med få unntak i barneskolen og hadde sin utdanning både fra 1–7 og 5–10. Disse lærerne underviste gjerne i en eller to klasser hvor de hadde de fleste fagene. I denne kategorien finner vi også enkelte lærere som ikke underviste i masterfaget sitt. Disse nyutdannede brukte tid og energi på å lære seg ny kunnskap og didaktiske metoder for å undervise i fag hvor de manglet faglig fordypning. Lærerne uttrykte at de oversatte didaktisk kunnskap fra faglig fordypning for å lære nye fag, eller at de anvendte selvstudier, hjelp fra kolleger eller uformell kunnskap. Lærerne erfarte faglig og didaktisk utilstrekkelighet i fag uten faglig fordypning, og dette kunne påvirke motivasjon og engasjement negativt både for undervisningen og yrkesutøvelsen.

Lærerne som skrev fagdidaktiske masteroppgaver erfarte at denne fordypningskunnskapen ga et grunnlag for å anvende varierte didaktiske tilnærminger i undervisningen. Denne fordypningskunnskapen ga også grunnlag for å bidra som en faglig ressurs til kolleger og for skolen. De nyutdannede lærerne som ikke hadde skrevet fagdidaktiske masteroppgaver erfarte begrenset nytte av oppgaven i skolen. Når de nyutdannede har fått mer erfaring i læreryrket, kan det bli mer naturlig at flere bidrar som faglige ressurser i fag eller i forsknings- og utviklingsarbeid.

I analysen kom det også frem at noen nyutdannede aksepterte å undervise i alle fag i tråd med skolens tradisjoner, mens andre ga tydelig beskjed om at de ikke var fornøyd med fagfordelingen. Å tildele nye lærere undervisning i flere fag uten faglig fordypning blir fort problematisk for de nyutdannede og deres elever. Vi spør oss om det vi ser er en underminering av en villet politikk for design av lærerutdanningen.

Studien viser betydningen av å undersøke de kvalitetene som nyutdannede med faglig fordypning kan bringe inn i skolen, i tråd med Kelchtermans' (2019) argument om å betrakte nyutdannede som en ressurs. Lærere som underviser i fag med faglig fordypning mestrer hverdagen og prosessen med å rekontekstualisere kunnskap fra utdanning til skole. Det er sannsynlig at disse lærerne vil velge å bli i læreryrket. Denne studiens positive resultater relatert til de nyutdannedes styrker og kvaliteter kan ses som en kritikk mot en for ensidig forskning på veiledning og andre støtteordninger for nyutdannede. Resultatene indikerer en mulig utfordring med innføringen av den politiske satsingen på femårig masterutdanning. Alle nyutdannede lærere vil fra 2022 ha faglig fordypning, og de fleste vil ha en masteroppgave i et undervisningsfag. Disse lærerne vil kunne møte barneskoler med en tradisjon for at en lærer underviser sin klasse i alle fag. Resultatene indikerer at myndigheter, høyere utdanningsinstitusjoner og skolers ledelse og lærere vil trenge å forberede seg på mottaket

av de nye MGLU-studentene fra 2022, noe som også er foreslått av det internasjonale ekspertpanelet for den nye lærerutdanningen (Advisory Panel for Teacher Education, 2020).

Vår studie viser at vi trenger mer forskning som undersøker hvordan nyutdannede fra den nye MGLU erfarer fordelingen av undervisningsoppgaver og ivaretagelsen av deres faglige fordypning i norske skoler. Dette er en intervjustudie, og det vil være behov for andre typer studier som undersøker betydningen av de nyutdannedes fagfordypning for undervisningen, som er etterspurt av Desimone (2009). Denne studien handler om de nyutdannede lærernes erfaringer, men å undersøke hvordan andre aktører i skolen erfarer de nyutdannedes faglige fordypning er også av betydning. Det er også behov for mer forskning som undersøker hvordan skoleledelsen kan tilrettelegge for de nyutdannedes kvaliteter.

Våre funn indikerer også et behov for å diskutere hva en praksisorientert masteroppgave i fagdidaktikk skal være, og hva som er nyttig for skolen og lærerne. Vi trenger mer kunnskap om hvilke oppgavetyper som har relevans for undervisning, klasseledelse og skolen som organisasjon, et behov som også støttes i anbefalinger fra Advisory Panel for Teacher Education (2020). Det er videre behov for mer forskning om konsekvensen av at størsteparten av masteroppgavene knyttes til fagdidaktiske og i mindre grad til pedagogiske problemstillinger, og om hvordan denne spesialiseringen påvirker utvikling av tverrfaglig samarbeid mellom lærere i skolen. Masteroppgavens relevans for yrket følger ikke nødvendigvis det som gir umiddelbar nytte for den nyutdannedes undervisning tidlig i karrieren. Det trengs også mer viten, både nasjonalt og internasjonalt, om de eksisterende føringene for lærerutdanningene har den riktige balansen mellom antallet fag med faglig fordypning og skolens behov for faglig breddekunnskap.

Takksigelser

Publiseringsavgiften for artikkelen er dekket av UiT Norges arktiske universitets publiseringsfond.

Forfatterbidrag

Alle forfattere har bidratt til artikkelen i henhold til Vancouver reglene. Alle har lest igjennom og godkjent artikkelen. Forfatterne har bidratt spesielt i disse fasene av artikkelskrivingen.

Yngve Antonsen er førsteforfatter av artikkelen og har bidratt med innledning inkludert litteratur og teori, metode, analyse, resultatdel, diskusjon og avslutning.

Rachel Jakhelln med studiens etablering, datainnsamling, innledning inkludert litteratur og teori, diskusjon og avslutning.

Kristin Emilie Willumsen Bjørndal med datainnsamling, metode og resultatdel.

Referanser

- Advisory Panel for Teacher Education, A. (2020). *Transforming Norwegian Teacher Education: The Final Report for the International Advisory Panel for Primary and Lower Secondary Teacher Education*. Oslo: NOKUT. Hentet fra <http://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/transforming-norwegian-teacher-education-2020.pdf>
- Aspfors, J. & Bondas, T. (2013). Caring about caring: newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community. *Teachers and Teaching*, 19(3), 243–259. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754158>
- Ball, D. L. (2000). Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 241–247. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003013>
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Hentet fra <https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2019/01/Arts-and-Cultural-Education-in-Norway-2010-2011.pdf>
- Bazeley, P. (2007). *Qualitative Data Analysis with NVivo*. London: Sage Publications.
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere*. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2438209>
- Bjørndal, K. E. W., Antonsen, Y. & Jakhelln, R. (2020). FoU-kompetansen til nyutdannede grunnskolelærere – grunnlag for skoleutvikling? *Acta Didactica Norge*, 14(2), 1–20. <https://doi.org/10.5617/adno.7917>
- Caspersen, J. & Raen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189–211. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
- Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., ... Wnuk, S. (2015). Early career teacher attrition: intentions of teachers beginning. *Teaching Education*, 26(1), 1–16. <http://doi.org/10.1080/10476210.2014.996746>
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., ... Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag* (Rapport fra ekspertgruppe). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cce6902a2e3646a09de2f132c681af0e/rapport-om-laererrollen-1.pdf>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Du Plessis, A. E. (2015). Effective education: Conceptualising the meaning of out-of-field teaching practices for teachers, teacher quality and school leaders. *International Journal of Educational Research*, 72, 89–102. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.05.005>
- Du Plessis, A. E. (2020). The Lived Experience of Out-of-field STEM Teachers: a Quandary for Strategising Quality Teaching in STEM? *Research in Science Education*, 50(4), 1465–1499. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9740-9>
- Eilertsen, T. V. & Jakhelln, R. (2014). The practical knowledge regime, teachers' professionalism and professional development. I K. Rönnerman & P. Salo (Red.), *Lost in Practice: Transforming Nordic educational action research* (s. 13–30). Rotterdam: Sense Publishers.

- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and the workplace. *Expertise development*, 53–73. Hentet fra <http://noh.nl/Docs/Expertise/OTEC/Publicaties/els%20boshuizen/deel3.pdf>
- Fauskanger, J. (2017). Kunnskap nødvendig for effektiv matematikkundervisning – slik lærere selv ser det. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(1), 45–56. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-05>
- Føinnum, M. (2016). Når skolens behov blir viktigere enn formell kompetanse: Hvordan veilede nyutdannede lærere til å undervise i skolefag de ikke har? *Acta Didactica Norge*, 10(2), 290–310. <https://doi.org/10.5617/adno.2446>
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk–fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta Didactica Norge*, 2(1), Art. 1, 15 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1020>
- Hallman-Thrasher, A., Connor, J. & Sturgill, D. (2019). Strong Discipline Knowledge Cuts Both Ways for Novice Mathematics and Science Teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(2), 253–272. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9871-x>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Haug, P. (2010). Kvalifisering til læreryrket. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 9–28). Oslo: Abstrakt forlag.
- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form» Læreres profesjonelle handlingsrom – hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge*, 12(1), Art. 1, 22 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4794>
- Jakhelln, R., Bjørndal, K. E. & Stølen, G. (2016). Masteroppgaven – relevant for grunnskolelæreren? *Acta Didactica Norge*, 10(2), 193–211. <https://doi.org/10.5617/adno.2454>
- Jenset, I. S. (2018). Researching practice-based teacher education: Trends, challenges and recommendations for future research. *Acta Didactica Norge*, 12(3), Art. 3, 23 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.5933>
- Kelchtermans, G. (2019). Early Career Teachers and Their Need for Support: Thinking Again. I A. Sullivan, B. Johnson & M. Simons (Red.), *Attracting and Keeping the Best Teachers: Issues and Opportunities* (s. 83–98). Singapore: Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3_5
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and teacher education*, 18(1), 105–120. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn*. Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-860>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 5.–10. trinn*. Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-861>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025 – Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/>
- Kvale, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju* (11. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning–forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
Hentet fra <http://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254024710432.pdf>
- Linell, P. (1998). Discourse across boundaries: On recontextualizations and the blending of voices in professional discourse. *Text*, 18(2), 143–157. <https://doi.org/10.1515/text.1.1998.18.2.143>
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: interaction and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, N.C.: Information Age Publisher.
- Loewenberg Ball, D., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Løvlie, L. (1974). Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere. *Pedagogen*, 22(1), 19–36.
- Mewborn, D. (2001). Teachers content knowledge, teacher education, and their effects on the preparation of elementary teachers in the United States. *Mathematics Teacher Education and Development*, 3(1), 28–36. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.860.4919&rep=rep1&type=pdf>
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen: posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nerland, M. & Hermansen, H. Y. (2017). Sosiomaterielle perspektiver på profesjonskvalifisering: Kunnskapsressursenes betydning. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Trippstad, T. A., Swennen, A. & Werler, T. C. (Red.). (2017). *The Struggle for Teacher Education. International Perspectives on Governance and Reforms*. London: Bloomsbury Academic.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- Ulvik, M. & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching*, 18(1), 43–57. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622553>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>