

Kristin Emilie W. Bjørndal

UiT Norges arktiske universitet

Yngve Antonsen

UiT Norges arktiske universitet

Rachel Jakhelln

UiT Norges arktiske universitet

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7917>

FoU-kompetansen til nyutdannede grunnskolelærere – grunnlag for skoleutvikling?

Sammendrag

De nye femårige grunnskolelærerutdanningene på masternivå skal kvalifisere for en profesjonsutøvelse som bygger på forsknings- og utviklingsarbeid (FoU). Det finnes få norske studier som undersøker hvordan lærere forstår og anvender forskningsbasert kunnskap i yrket (Mausestaden, 2015). Denne studien undersøker følgende forsknings-spørsmål: Hvordan anvender nyutdannede lærere med master i grunnskolelærer-utdanning sin FoU-kompetanse i skolen i de to første yrkesårene? Studien er en kvalitativ intervjustudie av 29 nyutdannede lærere etter ett år i yrket; 17 av informantene er også intervjuet på ny etter to år i yrket. Intervjudataene ble analysert ved bruk av temasentrert tilnærming. Undersøkelsen inngår i et longitudinelt forskningsprosjekt. Denne studiens resultater viser at FoU-kompetansen gir et kunnskapsgrunnlag for utvikling og forbedring av egen praksis, grunnlag for refleksjon over sin praksis og grunnlag for forbedring av undervisningspraksis og klasseledelse. Enkelte nyutdannede lærere blir også ressurspersoner på arbeidsplassen i sine fordypningsfag fra utdanning-en. De nye lærerne har et positivt forhold til sin FoU-kompetanse og knytter den til personlig profesjonsutvikling, men forblir passive i forhold til skolens strategiske FoU-arbeid. Enkelte nyutdannede lærere uttrykker at de ikke anvender sin FoU-kompetanse utover egenrefleksjon i yrkesutøvelsen, på grunn av mange nye arbeidsoppgaver og tidsmangel. De nyutdannede oppfatter skolens kvalitetsarbeid som utviklingsarbeid, og det er i mindre grad basert på systematisk forskningsarbeid. Resultatene indikerer at lærerutdanningen har et forbedringspotensial og bør vektlegge å utvide studentenes forståelse av FoU-kompetanse.

Nøkkelord: femårig grunnskolelærerutdanning, forsknings- og utviklingsarbeid, nyutdannede lærere, FoU-kompetanse

R&D competence of newly qualified primary and secondary school teachers – a basis for school development?

Abstract

The new Norwegian five-year primary and lower secondary school teacher education at master level qualifies teachers for a professional practice based on research and development work (R&D). Few studies in Norway have investigated how teachers understand and apply research-based knowledge in the profession (Mausethagen, 2015). This theme is investigated in this study with the following research question: How do newly qualified teachers with master degree in primary and lower secondary school education use their R&D competence in school in the first two years? The data used were from semi-structured interviews of 29 newly qualified teachers after one year in the profession. We also interviewed 17 of the informants once more after two years' work experience in the profession. The data were analyzed using theme-centered analysis. The study is part of a longitudinal research project. Results from the study show that R&D competence provides students with a knowledge base for development and improvement of their practice, a basis for reflection on the practice, and contributes to improving teaching practices and class management. Some newly qualified teachers also become resource persons in their subjects of specialization as a direct consequence of their education. The results also show variation in the newly qualified teachers' participation in schools' R&D projects, from central roles to completely peripheral participation. Other work tasks combined with time pressure prevent the use of R&D expertise. The results indicate that the new teacher education also has potential for improvement and should emphasize expanding the students' understanding of R&D competence.

Keywords: five-year primary and lower secondary school teacher education, research and development work, newly qualified teachers, R&D competence

Innledning

Jeg kjente jeg hadde litt vanskeligheter for å akseptere at vi skulle ha så mye FoU-kompetanse når vi gikk på lærerutdanningen. Mens nå, så har jeg kanskje sett at det er kanskje ikke så dumt likevel. (Nyutdannet lærer (L33) etter ett år i yrket)

Forsknings- og utviklingsarbeid (FoU-arbeid) anses i dag som en nøkkel til utvikling i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Dette gjenspeiles i de nye femårige grunnskolelærerutdanningene, som bygger på nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning fastsatt av Kunnskapsdepartementet i forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn (GLU 1–7) og 5.–10. trinn (GLU 5–10) (Kunnskapsdepartementet, 2016a, 2016b). I de nye GLU (1–7 og 5–10) er en sentral målsetting å styrke studentenes forsknings- og utviklingskompetanse (FoU-kompetanse). Studentene skal sette seg inn i forskning, og de skal lære å analysere og forstå forskningsmetoder og -resultater. De skal også

bruke forskningsbaserte undervisningsmetoder samt utføre egne forskningsprosjekter med masteroppgaven som det største prosjektet (Kunnskapsdepartementet, 2016a, 2016b).

Norske læreres profesjonsutvikling har tidligere vært kjennetegnet av å anvende erfaringsbasert kunnskap som grunnlag for å forbedre praksis (Løvlie, 1974; Mausethagen, 2015). Nasjonale og internasjonale studier om læreres forhold til forskning viser at et fåtall skolekulturer verdsetter forskning (Mausethagen, 2015). Hvordan nyutdannede lærere fra lærerutdanningen etter reformen i 2010, den nye femårige GLU (1–7 og 5–10), forholder seg til og anvender FoU som en del av sin profesjonsutøvelse, er et uutforsket område (Lillejord & Børte, 2017). I denne studien undersøker vi derfor følgende forskningsspørsmål: *Hvordan anvender nyutdannede lærere med master i grunnskolelærerutdanning sin FoU-kompetanse i skolen i de to første yrkesårene?*

Først i artikkelen presenterer vi studiens kontekst. Deretter redegjør vi for forskning på hvordan lærere bruker sin FoU-kompetanse som del av sin profesjonsutøvelse. Dernest presenterer vi begrepene «research literate teachers» og «research-rich schools» om FoU i skolen. I metoddelen redegjør vi for forskningstilnærming, utvalg og tiltak for å sikre studiens transparens, validitet og reliabilitet. Dernest presenterer vi studiens funn, og til slutt diskuterer vi dem. I konklusjonen oppsummerer vi hovedfunn, implikasjoner og nye forskningsbehov.

Vekt på FoU-kompetanse i prosjektet Pilot i Nord

Artikkelens empiriske materiale er kvalitative dybdeintervjuer med 29 nyutdannede lærere som har fullført en femårig mastergrad i grunnskolelærerutdanning ved UiT Norges arktiske universitet. Høsten 2010 startet UiT utprøving av et integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert masterprogram i lærerutdanning for grunnskolens 1.–7. og 5.–10. trinn (IMA-LU 1–7 og 5–10). Dette var en nasjonal pilot, kalt Pilot i Nord (PiN), som siden har blitt videreutviklet til de nasjonale grunnskolelærerutdanningene, GLU 1–7 og GLU 5–10, med oppstart i 2017.

PiNs ambisjon var å utvikle forskende lærere med kapasitet til å ha en systematisk og reflekterende utforskning av sin egen arbeidsvirkelighet, individuelt og kollektivt, med det mål å kontinuerlig utvikle sin egen praksis. PiNs motiv for FoU-orienteringen skulle fremstå både implisitt og eksplisitt i utdanningen (Pilot i Nord, 2008). Implisitt var intensjonen at FoU-orienteringen skulle «gjennomsyre hele utdanningen med målsetning om å kvalifisere lærere til å innta en systematisk og reflekterende utforskning av sin egen arbeidsvirkelighet» (Pilot i Nord, 2008, s. 27). I denne sammenhengen er FoU-orienteringens mål å støtte lærernes didaktiske utøvelse samt utvikle gode læringsmiljøer for elevene. I dette perspektivet har lærere med FoU-kompetanse kapasitet til å ha en systematisk og reflekterende

utforsking av sin egen arbeidsvirkelighet, individuelt og kollektivt. Målet er å kontinuerlig utvikle sin egen praksis.

Den eksplisitte delen av FoU i undervisningen skulle omfatte gjennomføringen av selvstendige vitenskapelige arbeider gitt ved bachelor- og masteroppgavene. Arbeidet skulle utvikles gjennom kurs i forskningsmetodikk og gjennom seminarer og veiledning. I bacheloroppgaven skulle studentene benytte aksjonslæring som strategi (Tiller, 2006) og gjennomføre en mindre utprøving knyttet til praksisopplæringen sin som fortrinnsvis skulle gjøres i partnerskap med medstudenter og praksislærer. Studentene skulle videre skrive en oppgave ut fra utprøvingen.

FoU-kompetanse – en ny del av læreres profesjonskunnskap

Vekten på en FoU-orientering i PiN er videreført i de nye femårige GLU (1–7 og 5–10). I disse nye utdanningene skal studenten utvikle en profesjonskunnskap som vektlegger FoU-kompetanse. De nyutdannede lærerne skal tilpasse og videreutvikle FoU-kompetansen fra sin utdanning før de kan anvende den som en del av sin profesjonsutøvelse (Hermansen & Mausethagen, 2016). Det er i dag vanlig å betegne læreryrket som en profesjon (Mausethagen, 2015). Et grunnleggende kjennetegn ved profesjonsutdanninger generelt er at forskning betraktes som en sentral kunnskapskilde. I kombinasjon med praksisfeltets erfaringskunnskap skal kunnskap fra forskning hjelpe lærere til å utvikle og utøve faglig skjønn (Lillejord & Børte, 2017). I norsk lærerutdanning har utvikling av forskningskompetanse hatt en noe svak tradisjon. Det er først etter innføringen av universitets- og høyskoleloven i 1995 at forskningsinnsatsen er styrket og forskningsbasert lærerutdanning er prioritert (Dahl et al., 2016). Loven sier at all høyere utdanning skal være «basert på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap» (Universitets- og høyskoleloven, 2005, § 1-3).

Når lærere i større grad bygger sin praksis på forskning, kalles det ofte for *forskningsbasert* eller *forskningsinformert* praksis. Begrepene evidensbasert *praksis* eller *kunnskapsbasert praksis* benyttes også for å vise til at profesjonsutøveren skal bygge sitt arbeid på en vitenskapelig kunnskapsbase (Mausethagen, 2015). Det innebærer at lærerutdanningen må vise studentene hvordan de skal finne relevant forskning, hva som kjennetegner god forskning, hvordan de skal arbeide som undersøkende praktikere, hvilke kunnskapskilder de har å støtte seg til i kritisk undersøkende profesjonsarbeid, og hva det vil si å lese og forstå forskning. Det forutsetter også at både lærerutdanningsinstitusjoner og skoler blir forskningsinformerte arbeidsplasser.

Dette profesjonelle idealet for lærerutdanningen, hvor forskning og forskningsbasert kunnskap ses som et fundament for å gi den profesjonelle læreren et grunnlag for systematiske analyser av sin egen praksis, kan stå i motsetning til det

tidligere sterke fokuset på praksisteori (Eilertsen & Jakhelln, 2014). Praksisteori sto sentralt i både Norge og andre vestlige land fra midten av 1970-tallet og har hatt stor innflytelse i norsk lærerutdanning. I norsk kontekst frontet Lars Løvlie (1974) den praktisk-teoretiske tilnærmingen, som har en deduktiv tilnærming til teori. Det innebærer at lærernes kunnskapsbase, deres praktiske og profesjonelle teori, utvikles med basis i det praktiske lærerarbeidet og integrerer utførelse og refleksjon basert på erfaring og teori samt etiske overveielser (Dale, 2005). Disse perspektivene har fortsatt fotfeste i norsk skole, og de gjenfinnes i førende lærebøker for lærerutdanningen (Imsen, 2016). Forholdet mellom teori og praksis er en lang og til dels utmattende diskurs i norsk skole og lærerutdanning. Den sterke betoningen av FoU i lærerutdanningen allerede fra 2010 (Kunnskapsdepartementet, 2016a, 2016b) føyer seg inn i denne diskursen.

Hvordan lærere oppfatter forskning som en del av sin kunnskapsbase, er det relativt få som har studert (Mausethagen, 2015). I en mikroanalyse av hvordan fire allmennlærere på trinn 5–7 anvendte forskningsbasert kunnskap, fant Mausethagen og Raaen (2017) følgende: Lærerne oppfatter forskning som en form for syklisk kunnskap som de påføres utenfra, oftest av myndighetene. For lærerne blir det et spørsmål om de skal «hoppe på bølgen» eller ikke, noe som også signaliserer motstand mot forskningsbaserte endringer. Studien viser også at allmennlærerne mener at de ofte står overfor ulike forskningsperspektiver som fungerer kontradiktorisk. Lærerne opplever at det er utfordrende å forene forskningsbasert kunnskap med praktiske erfaringer. Mausethagen og Raaen (2017) viser at lærerne likevel tilpasser arbeidet sitt til nyere forskning, og at de kombinerer ulike kunnskapskilder, både forsknings- og erfaringsbasert kunnskap.

Å mestre læreryrket handler ikke bare om å være nyutdannet eller erfaren, men om rådende samarbeidsklima og læringskultur på arbeidsplassen (Caspersen, Aamodt, Vibe & Carlsten, 2014). Det er en spenning mellom forventninger til den nyutdannede som ressurs og potensiell bidragsyter til utvikling og hans/hennes tilpasning til rådende kultur og normer og medvirkning til stabilitet på arbeidsplassen (Jakhelln, 2011). Hvordan den nyutdannedes visjon om arbeidet matcher det rådende synet på arbeidsplassen, vil være avgjørende for hvordan han/hun utvikler sin profesjonsutøvelse.

«Research literate teachers» og «research-rich schools»

I Storbritannia er «British Educational Research Association» (BERA) en medlemsforening for utdanningsforskning. Siden oppstarten i 1974 har foreningen blitt internasjonal med medlemmer fra Storbritannia og andre land (Furlong et al., 2014). I 2014 publiserte BERA en rapport om forskningens betydning for lærerutdanning og lærerarbeid, basert på en gruppe utdanningsforskernes omfattende studier av oversiktsartikler og rapporter (Furlong et al., 2014). BERA lanserte begrepene «research literate teachers» og «research-rich schools».

To be research literate is to ‘get’ research – to understand why it is important and what might be learnt from it, and to maintain a sense of critical appreciation and healthy scepticism throughout. (Furlong et al., 2014, s. 40)

«Research literate teachers» representerer lærere og skoleledere som har kunnskap om forskningsmetoder og aktuell forskning, og som kan oversette forskningsrelatert kunnskap til undervisningspraksis. Videre hevdes det at «research literate teachers» har evne til å respondere på ulike utfordringer og kan vurdere kritisk hvilke undervisningsmetoder som fungerer i ulike kontekster (Furlong et al., 2014). Disse lærerne skal ikke bare klone etablerte undervisningsmetoder på en skole, men skal selv kunne bidra til å utvikle egen praksis. I BERAs rapport fremheves det at bruk av forskningsbasert kunnskap, teoretisk innsikt og involvering i forskningsarbeid fremmer en profesjonell utvikling hos lærere. Begrepet «research-rich schools» kan forstås som et miljø og profesjonsfelleskap som gir lærere en ramme for å dyrke frem FoU i skolen (Furlong et al., 2014).

BERAs begreper uttrykker betydningen av FoU-kompetanse for å fremme idealet om å arbeide kunnskapsbasert i skolen og muliggjøre FoU i hverdagsarbeidet. Ekspertgruppen om lærerrollen (Dahl et al., 2016), nedsatt av Kunnskapsdepartementet, refererer til disse begrepene. Det samme gjør Lillejord og Børte (2017) i et kunnskapsgrunnlag om lærerutdanning som profesjonsutdanning. Søk vi har gjort i forskningsdatabasen ERIC og Google Scholar, viser likevel begrenset bruk av begrepene «research literate teachers» og «research-rich schools» i forskningslitteraturen. Vi mener begrepene er fruktbare for å analysere studiens data.

Metode

Kvalitativ intervjuundersøkelse

Denne kvalitative studien plasserer seg i et konstruktivistisk og fortolkende forskningsparadigme (Crotty, 1998). Studien er en del av et longitudinelt forskningsprosjekt (Relevant masterutdanning for grunnskolelærere – RELEMAST) som undersøker hvordan nyutdannede lærere med femårig grunnskolelærerutdanning erfarer yrkesstarten. I datainnsamlingen har vi brukt semistrukturerte intervjuguider (Kvale, 2008), én guide for informanter etter ett år i yrket og én guide etter to år i yrket. Guidene inneholdt spørsmålsformuleringer i en angitt rekkefølge, og begge inneholdt tre identiske spørsmål som omhandler FoU. Svarene på disse spørsmålene utgjør denne studiens datamateriale:

- 1) *Hva forstår du med FoU nå som du er kommet i arbeid?*
- 2) *Hvordan ser du på relevansen av din FoU-kompetanse fra utdanningen i dag?*
- 3) *Får du bruke din FoU-kompetanse?*

Spørsmålene besvares med tanke på undervisning, skoleutvikling, faglig utvikling. (Hvis ja, på hvilken måte? Gi eksempler. Hvis nei, hva hindrer deg?)

I intervjuene var vi åpne for å forfølge initiativer og innspill fra informanten som lå utenfor det vi fokuserte på i guiden. Denne fleksibiliteten er en styrke for å fange momenter vi ikke hadde tenkt på før intervjuet. Forskeren kunne i løpet av intervjuet også stille oppfølgingsspørsmål som ikke var del av guiden. Hvert intervju varte i ca. en time. Intervjuene ble transkribert av en forskningsassistent. I transkripsjonen er det tilstrebet å gjengi lærernes utsagn mest mulig korrekt. Intervjuene foregikk både på lærernes arbeidssted, på universitetet og av praktiske årsaker via Skype.

Utvalg

Informantene var første og andre kull ved den femårige GLU ved UiT og fullførte sin masterutdanning i henholdsvis 2015 og 2016. Totalt fullførte 115 studenter disse utdanningene. Utvalget som ble intervjuet etter ett år i yrket, besto av ni menn og 20 kvinner og samsvarer med kjønnsfordelingen i studentkullene i de aktuelle årene. Av disse ble 17 personer også intervjuet etter to år. Ti av deltakerne gjennomførte studieprogrammet for 1–7, og 19 gjennomførte studieprogrammet for 5–10. Deltakerne på 1–7-utdanningen skrev en mastergradsoppgave i profesjonsfag (nå pedagogikk og elevkunnskap, PEL), og de med 5–10-utdanning skrev en mastergradsoppgave i ferdypningsfaget sitt, for eksempel matematikk, engelsk eller norsk. Informantene arbeidet i barne- eller ungdomsskolen. Skolene de arbeidet i, er av ulik størrelse. Tre fjerdedeler av informantene arbeidet i Nord-Norge, mens de øvrige var spredt i landet forøvrig.

Vi valgte informanter som hadde kvalifikasjoner som var strategiske ut fra forskningsspørsmålet (Thagaard, 2003, s. 53). Lærerne ble først gitt en skriftlig invitasjon med informasjon om studiens opplegg og formål, og denne studiens 29 deltakere samtykket deretter skriftlig (gjennom selvseleksjon) til å delta. Deltakerne ble orientert om studiens fremdrift og resultater fra årlige informasjonsbrev.

En kritikk mot et selvselektert utvalg er at informantene kan være overdrevent positivt innstilt til studien i utgangspunktet. Våre informanter hadde valgt den første piloteringen av den femårige lærerutdanningen i Norge, og de var positive til en masterutdanning. De nyutdannede lærerne kunne også oppleve en lojalitet til to av forskerne, som hadde undervist dem tidligere, og kan av den grunn ha ønsket å være informanter. En feilkilde vi var bevisst på i datainnhenting, var at vår relasjon til informantene kan ha påvirket deres uttalelser. Det er en kjent utfordring i kvalitativ forskning på egne lærerstudenter (Haug, 2010). Informantene sto imidlertid ikke i noen relasjon til forskerne på tidspunktet da intervjuene ble gjennomført. Samlet opplevde vi informanter som uttrykte både positive og kritiske utsagn til utdanningen og yrkesstarten. Informantene var samtidig opptatt av at studien skulle bidra til å utvikle utdanningen. Retrospektivt opplevde vi at informantene var oppriktige i sine tilbakemeldinger.

Analyse

Datamaterialet ble bearbejdet og analysert via temasentrert tilnærming, som innebærer å sammenligne informasjon om hvert tema fra alle informantene (Thagaard, 2003, s. 153). Nedenfor beskriver vi analyseprosessens trinn.

Første steg i analyseprosessen var å lese grundig igjennom de transkriberte intervjuene hver for oss. I prosessen med å kode materialet brukte vi analyseverktøyet NVivo 12, som er et dataprogram for analyse av tekstdata. Ved hjelp av dette programmet søkte vi først etter tekst med ordene *FoU*, *forskning*, *utvikling*, *forsknings-* og *utviklingsarbeid* for å danne oss en oversikt over hvor i transkripsjonene temaet FoU fremkom. Deretter opprettet vi en egen fil med all tekst som kunne knyttes til temaet FoU. Neste steg var å markere utsagn som ble oppfattet som relevante for studiens forskningsspørsmål. Deretter ble den markerte teksten delt inn i kategorier, det vil si at informasjon om det samme temaet ble samlet i ulike kategorier i et Word-dokument. I den videre fasen så vi etter likheter og ulikheter mellom de ulike temaene, og vi laget nye kategorier i samarbeid. Analysen resulterte i fem hovedkategorier:

- a) kunnskapsgrunnlag for kontinuerlig utvikling
- b) refleksjon
- c) forbedring av undervisningspraksis og klasseledelse
- d) ressursperson i FoU-prosjekter
- e) andre oppgaver hindrer anvendelse av FoU

Kategoriene blir nærmere presentert og definert i resultatseksjonen. Det har ikke vært mulig å skille mellom forskning og utviklingsarbeid i analysen, og alt presenteres derfor som FoU. Vi så heller ikke noen tydelige forskjeller i oppfatning og anvendelse av FoU mellom lærere med utdanning for 1–7 og for 5–10 og bruker sitater fra de ulike utdanningene om hverandre.

Tiltak for å sikre studiens transparens, validitet og reliabilitet

Selv om hensikten med kvalitative studier sjelden er generaliserbare funn, er målet likevel at de skal gi kunnskap som kan brukes av andre og ha en overføringsverdi (Flyvbjerg, 2006). Forskningens kvalitet bestemmes ut fra hvordan kunnskapen er produsert. I vår begrunnelse av metodevalg og utvalg er kriteriene transparens, intern og ekstern validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet), refleksivitet og forskningsetikk benyttet som kvalitetsmål.

Transparens, eller gjennomsiktighet, blir betraktet som et av de viktigste kravene til all forskning fordi det gir leseren mulighet til å ta stilling til forskningens kvalitet (Tjora, 2018). Vi har bestrebet oss på å være transparente ved å redegjøre for våre valg i forskningsprosessen og gi leseren innblikk i empiriske data ved bruk av direkte sitater fra informantene.

Intern validitet forutsetter i denne studien at det innsamlede datamaterialet gir grunnlag for å svare på forskningsspørsmålene (Tjora, 2018). Antallet informanter (29) oppfatter vi som en styrke for å redusere faren for feiltolkninger i

analysen. Ekstern validitet kan i denne studien vurderes gjennom naturalistisk generalisering (Stake, 1994). Ekstern validitet handler om at resultatene kan overføres til andre utvalg og tilsvarende situasjoner, og knyttes også til transparens (Stake, 1994).

Reliabilitet handler om hvorvidt andre forskere kan komme frem til de samme resultatene. Et tiltak for å styrke reliabilitet var bruk av tolkning underveis i intervjuet. Det vil si at samtalen ble tolket i samarbeid mellom intervjuer og informant. Informantene fikk snakke uforstyrret om temaet, og da de var ferdige, stilte vi oppklarende spørsmål (Kvale, 2008). I denne studien har det også vært en styrke at tre forskere har bidratt i analysen for å redusere feilmarginer, ensidighet og forutinntatthet.

Vi forsker i en egen kontekst, noe som krever høy grad av refleksivitet og stor vekt på forskningsetikk (Haug, 2010). Når det gjelder refleksivitet, har første- og tredjeforfatter hatt relasjoner til informantene som undervisere og veiledere i lærerutdanningen. To andre forskere i prosjektet, som ikke er tilknyttet lærerutdanningen, har også bidratt. En av dem deltok i datainnsamlingen, mens andreforfatteren deltok i analysen. Begge har hatt stor betydning for å ivareta distansen til materialet.

I analysen har vi vært bevisste på at vår rolle som forskere kan påvirkes av interaksjon med både informantene og datamaterialet. En feilkilde vi har vært opptatt av, er at vi kan være i overkant positive til og lojale mot informantene og dermed kan ha vært ukritiske til deres utsagn. Utfordringen ved å studere egne lærerstudenter er at den kritiske distansen kan svekkes (Haug, 2010, s. 18). I vårt arbeid med analysen har vi reflektert i fellesskap over våre ulike relasjoner og preferanser til informantene og innholdet i deres utsagn samt diskutert funnene sammen for å høyne refleksiviteten og distansen.

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

Resultater

Resultatene blir i det følgende presentert med utgangspunkt i de nevnte fem kategoriene. De fire første sier noe om hvordan de nyutdannede lærerne erfarer relevansen av sin FoU-kompetanse, og hvordan de anvender denne kompetansen i yrket. Den femte kategorien omhandler faktorer som hindrer de nyutdannede i å anvende FoU-kompetansen i yrket.

Kunnskapsgrunnlag for kontinuerlig utvikling

De nyutdannede lærerne oppfattet FoU-kompetansen som et grunnlag for å ikke stagnere i yrket. De så på læreryrket som en profesjon der man til enhver tid

trenger å fornye seg i takt med samfunnsutviklingen, også når det gjelder undervisning. Flere lærere kommenterte at de anser FoU-kompetansen som den viktigste for å videreutvikle sitt eget kunnskapsgrunnlag:

L3 (1. år): Jeg føler absolutt at det [FoU-kompetansen] har en relevans. Vi har selvfølgelig lært mye faglig og fagdidaktisk og alle de tingene gjennom studiet, men det vil jo alltid oppdatere seg underveis, og da tenker jeg at den FoU-kompetansen er det absolutt viktigste, for det er jo den som gjør at vi kommer videre. (1–7-lærer)

Lærerne oppfattet sin FoU-kompetanse som et grunnlag for livslang læring og profesjonsutvikling. De uttrykte et behov for å oppdatere sin egen kunnskap i yrket. Den holdningen var også knyttet til at de kontinuerlig vurderte sin egen praksis med det formål å forbedre den, noe som kommer tydelig frem i følgende sitat:

L37 (1. år): Jeg tror jo bare generelt den holdninga man har at man skal se etter egen praksis og alltid kan bli bedre, en viktig holdning som i hvert fall jeg har fått med meg [...] Og den [FoU-kompetansen] kommer kanskje til syne når man skal bedømme seg selv og egen klasseledelse. For vi hadde sånn diskusjon, snakket om det på et møte. Og da kom det frem at de fleste lærerne var veldig fornøyd med sin praksis og sin klasseledelse. Mens jeg ville kanskje heller tenkt litt mer sånn at man alltid kan bli bedre. (1–7-lærer)

Forskningsbakgrunnen hadde også gitt lærerne erfaring med å søke opp forskningsbasert kunnskap i tidsskrifter o.a. som de kunne anvende for å forbedre praksis i for eksempel klasseledelse, undervisning og prosjektarbeid. Lærer 10 brukte begrepet «rygggrad» for å beskrive betydningen av FoU-kompetansen for hennes opplevelse av lærerrollen:

L10 (1. år): Jeg kjenner hvordan det [FoU-kompetansen] egentlig bygde litt rygggrad på meg, den masteren. Det å ha jobbet med den og måtte ha forsket. Jeg føler meg litt tyngre. At jeg har litt mer som jeg kan ta inn, det gjør meg mer rustet, rett og slett. (5–10-lærer)

Samlet sett opplevde de nyutdannede lærerne at FoU-kompetansen fra arbeidet med masteroppgaven og utdanningen var et fundament for videre individuell profesjonell utvikling. Erfaring med å arbeide med FoU i studiene skapte en mulighet for å oppdatere seg selv og sin egen praksis.

Refleksjon

Majoriteten av de nyutdannede lærerne uttrykte –etter både ett og to år i jobb – at de knyttet FoU til begrepet refleksjon. De opplevde FoU-kompetansen som et redskap for å reflektere over sin egen undervisningspraksis og som en naturlig del av yrket:

L9 (2. år): Jeg vet ikke om jeg bruker det [FoU-kompetansen] bevisst så mye i egen praksis, men det ligger jo der likevel. Man driver jo refleksjon hele tiden over sin egen undervisning. (5–10-lærer)

Lærerne uttalte at de oppfattet FoU-arbeid som en refleksjon for å planlegge, gjennomføre og vurdere sin egen undervisning på en systematisk måte:

L10 (2. år): Du går inn og tenker at «dette blir bra – nå har jeg laget et undervisningsopplegg som går ut på sånn og sånn», og så bare krasjer det totalt. Da må jeg gå inn og spørre «hva var det som ikke fungerte?», «hva var det som gikk galt?» og så prøve på nytt igjen. Den aksjonslæringen, det føler jeg jo egentlig at man gjør hele tiden. (5–10-lærer)

Her henviste L10 til aksjonslæring, som sto sentralt i utdanningens tredje år, hvor studentene gjennomførte et mindre utviklingsarbeid i sin praksis og analyserte det ut fra teori. Denne aksjonslæringsmetodikken ga studenten et verktøy for å analysere og forbedre sin egen undervisning. Et mindre antall av lærerne uttalte at de ikke anvendte FoU-kompetansen i arbeidet sitt bortsett fra når de reflekterte rundt eller forbedret sin egen praksis. Slike utsagn knyttet seg også til hvordan skolen var organisert:

L3 (2. år): Ja, ikke noe annet enn at jeg reflekterer over det jeg gjør. Men jeg bruker det [FoU-kompetansen] ikke til noe annet. (1–7-lærer)

Andre var kritiske til skolens organisering og mulighetene for å gjennomføre mer systematisk FoU-arbeid i skolehverdagen sin:

L23 (2. år): Jeg forstår at dette [FoU] er noe som gjøres på universitetet [...] Ganske lite relevant, sånn som skolehverdagen er i dag. Annet enn for min egen del, det å kunne reflektere over «hva gjorde jeg nå?», «hvordan kunne jeg gjort det annerledes?», «hvorfor ble det sånn?», «hva kan jeg gjøre neste gang?». (1–7-lærer)

L23 uttalte at det var utfordrende å arbeide med FoU i skolehverdagen utover individuell refleksjon. Oppsummert ga de nye lærerne uttrykk for at FoU-kompetansen var et grunnlag for refleksjon over egen praksis, spesielt knyttet til undervisningen.

Forbedring av undervisningspraksis og klasseledelse

Et stort antall lærere ga uttrykk for at FoU-kompetansen bidro til små, positive forbedringer av deres undervisningspraksis og klasseledelse. Lærerne uttrykte at de brukte sin FoU-kompetanse til å utforske nye måter å utføre og forbedre ting på:

L6 (1. år): Det [FoU-kompetansen] er superrelevant. Hvis jeg sliter med noe, er det bare å søke, jeg finner ut av ting. Hvis det er noe som ikke fungerer i klassen – hvordan kan jeg gjøre det på en annen måte? Det ser jeg jo, så sånn sett er det greit å ha flere klasser, for da får jeg prøvd det ut og forbedret det. (5–10-lærer)

FoU innebærer også en kompetanse til å innhente relevant informasjon og kunnskap. De nyutdannede uttalte i tillegg at FoU-arbeid ikke trenger å være så omfattende:

L26 (1. år): Det [FoU-kompetansen] er jo noe man driver på med hele tiden. Det ser jeg jo, det er jo den minste ting, om du prøver å skrive noe annerledes på tavlen eller si noe på en annen måte, så er det jo små prosjekter, alt sammen, som du evaluerer i ettertid og jobber med. Det er jo noe som ikke trenger å være så stort til enhver tid. Det er jo FoU, alt vi holder på med, egentlig. (1–7-lærer)

Enkelte lærere uttrykte også at FoU-kompetansen var relevant i den forstand at de brukte den til å utvikle små forskningsprosjekter sammen med elevene. L16 uttalte at det var motiverende for elevene å ha forskningsprosjekter i klassen, og at FoU-kompetansen ble brukt til å forbedre relasjonene mellom elevene:

L16 (2. år): Det som er så stilig, er at jeg har det [FoU-kompetansen] med i jobben. Jeg forsker jo egentlig på relasjonene, på klassen. Jeg har tenkt på det at den forskerrollen, den faller jo ikke helt bort. Det er alltid ting vi undrer på. Og så i tillegg, jeg underviser jo ikke i naturfag, men de har jo hatt om forskning. De [elevene] er jo blitt så interessert i å forske. Vi skal ha et forskningsprosjekt i klassen på onsdag. (5–10-lærer)

Når FoU-kompetansen ble anvendt, handlet det i hovedsak om deres egen profesjonsutøvelse. Enkelte brukte FoU-kompetansen til samarbeid og felles refleksjon om undervisningspraksis med kollegaer med samme bakgrunn:

L16 (1. år): Vi har jo samme tankegang og samme bakgrunn og slikt. Og det er mye lettere å gå og spørre han, for han er mattelærer. Vi har samarbeidet, og han har vært i mine timer sånn at det har vært et kjempebra samarbeid. Vi har vært på kurs i evnerike barn, og vi har snakket om hva vi skal gjøre for å se dem i kollegiet og sånt. Vi har gjort det så bra [...] Han har ti elever av mine elever i et klasserom og underviser dem med fjerde, femte og sjette samtidig. Mens jeg har jobbet med tredjeklassepensum med de resterende [...] Foreldrene kommer med fantastiske tilbakemeldinger og synes det er så bra. (5–10-lærer)

L16 viste hvordan FoU også kan knyttes til et felles samarbeid om tilpasset undervisning til det beste for elevene, og at det var motiverende for dem å samarbeide med kollegaer med samme bakgrunn.

Ressursperson i FoU-prosjekter

Kategorien ressursperson i FoU-prosjekter handler om hvorvidt de nyutdannede lærerne opplevde å bruke sin FoU-kompetanse utover egen praksis og som en del av kollegiet og skolens arbeid med organisasjonsutvikling. Materialet viser at de nyutdannede lærerne hadde ulike erfaringer knyttet til relevansen av sin egen FoU-kompetanse og skolens utviklingsarbeid. Nærmest alle lærerne hadde en deltakerrolle på lik linje med andre kollegaer i ulike utviklingsprosjekter på arbeidsplassen, noe som kan illustreres gjennom følgende sitat:

L24 (1. år): Jeg vil egentlig si at vi [nyutdannede lærerne med master] ikke har noen spesielt stor rolle. De har tatt tak i et problem som vi gjennom flere onsdagsmøter har skrevet på gullapper hva vi mener er problem på forskjellige områder. Og så har vi tatt det som det største problemet og begynt å arbeide med det. Vi fikk to kurs, og stort sett har vi vel egentlig sittet i små grupper og snakket om hvordan man selv kan endre seg

for å gjøre det bedre, men stort sett så synes jeg vi er veldig lyttende og kanskje litt lite aktive (1–7-lærer).

Enkelte lærere hadde fått en rolle som ressurslærer i skolen basert på sin FoU-kompetanse. En ressurslærer kan være en som flere søker råd hos i nye prosjekter, eller som flere søker undervisningsråd hos. Enkelte ressurslærere blir da over-settere av ny kunnskap og ideer inn i skolen. L21 beskrev dette på følgende måte:

L21 (1. år): Hvis vi skal ha ei forelesning eller et møte der det fortelles masse om «ungdomstrinnet i utvikling», «vurdering» og de modellene som ligger bak det, så er det veldig håndterlig, føler jeg, for meg å sitte å følge med og skjønne det med en gang. Jeg sa at vi hadde gjennomgått dette her, så sa rektor at da får du lov til å forklare det til kollegene. Da følte jeg på en måte at jeg var et slags bindeledd mellom det vi hadde lært, og det de skulle lære. (1–7-lærer)

På en skole tok alle matematikklærerne et felles nettbasert undervisningsopplegg som var i tråd med det som en nyutdannet lærer hadde gjennomført i sin utdanning. Denne læreren fikk også en rolle av skolens ledelse som ressursperson for kollegaer i opplegget. Denne informanten opplevde at kollegaene omtalte ham som ekspert i matematikk på bakgrunn av sin utdanning:

L30 (1. år): Jeg opplever at jeg kunne stille som en ekspert fordi vi har hatt så mye om det på utdanninga, men som for mange her var veldig nytt [...] Jeg blir spurt mye, spesielt matematikk [...] «Du som er matematikkeksperten på huset, har du forslag til hva jeg kan gjøre her?». Og rett og slett konkrete ting: «Hvordan skal jeg forklare dette til klassen min?» (5–10-lærer)

Disse enkeltsitatene illustrerer et grunnlag for å bruke de nyutdannedes FoU-kompetanse i skolens FoU-arbeid. I disse tilfellene hadde de nye lærerne med seg spesifikk FoU-kompetanse fra utdanningen som var etterspurt på skolen.

Andre arbeidsoppgaver hindrer anvendelse av FoU

Til tross for at mange av informantene mente at de hadde kompetanse til å initiere FoU-prosjekter og delta aktivt med relevant kunnskap, opplevde flere at deres skole satte i gang for mange FoU-prosjekter samtidig:

L6 (1. år): De har jo fokusområder i kommunen, men de har fokus på så mange forskjellige ting at det blir ikke fokus lenger. De har hatt lesing og skriving, og nå har de lesing, skriving og regning. Og nå har de mestring, som er et prosjekt som omhandler dette med kollegabasert veiledning, elevvurderinger, elevledelse, så det er så mye at det blir litt for lite fokus. Det blir ikke fokus. (5–10-lærer)

Urealistiske forventninger fra skolens ledelse om utviklingsarbeid kan føre til at engasjementet og motivasjonen for FoU-arbeidet synker, slik L6 erfarte. De nyutdannede brukte da sin FoU-kompetanse til å stille seg kritiske til gjennomførbareheten av skolens måte å forholde seg til FoU-prosjekter på.

Flere av de nyutdannede lærerne kommenterte at de ikke fikk utnyttet sin FoU-kompetanse i profesjonsutøvelsen. En årsak til dette var knapphet på tid og mange

arbeidsoppgaver som skulle læres og løses, samtidig som de var nye i yrket. Lærerne sa at de måtte ivareta relasjoner mellom elever, problematferd, kontakt-lærerfunksjon, hjem-skole-samarbeid og administrative oppgaver fremfor å drive med FoU-arbeid. Følgende utsagn var typisk:

L25 (1. år): Jeg føler ikke at jeg har behov for den [FoU-kompetansen] [...] Det jeg jobber mest med hver dag, er å få kontroll på elevene mine og løse konflikter blant elevene mine. Det er å skrive halvårsvurderinger, og det er å kontakte foreldre og ha foreldremøter, all den dritten der. Å være forsker – da måtte jeg hatt færre elever og hatt tid til det, eventuelt. (1–7-lærer)

Å undervise i mange fag uten kompetanse utfordret også de nyutdannedes mulighet til å fokusere på FoU, både i undervisning og i større prosjekter. Skolekultur var en annen faktor som negativt påvirket de nyutdannedes muligheter til å arbeide videre med FoU i skolen:

L24 (1. år): Man føler kanskje at man står litt på egen hånd. At man kanskje har den gnisten som man føler kanskje er slukket hos mange. At man bare gjør [...] Man får ganske [...] i alle fall daglig høre at «nei, men det har fungert før – vi gjør det igjen». (1–7-lærer)

Flere lærere ga også uttrykk for at FoU-kompetansen deres var lite etterspurt i skolehverdagen av skolens ledelse:

L7 (2. år): Jeg synes egentlig at de [ledelsen] burde ha invitert i hvert fall én ut av oss mastrene inn der, for vi har jo tre mastere herifra på skolen vår, så vår kompetanse burde absolutt ha blitt tatt inn i det arbeidet. (5–10-lærer)

L21 (1. år): Vi har sagt både til ledelsen og alle de at vi har skrevet master, men de har ikke etterspurt noe. (1–7-lærer)

De nyutdannede lærerne fortalte at ledelsen visste at de hadde skrevet en masteroppgave, men det var få skoleledere som hadde etterspurt eller satt seg inn i oppgavens tema. Et fåtall av de nyutdannede hadde presentert oppgaven for kollegiet.

Diskusjon

De nyutdannede lærerne fremhevet betydningen av FoU-kompetanse som et grunnlag for fortsatt oppdatering av fag- og didaktisk kunnskap for å individuelt forbedre undervisningspraksis og klasseledelse. Våre funn viser at mange av de nyutdannede lærerne oppfattet FoU-kompetanse som noe som er nærmest synonymt med systematisk refleksjon. For noen bidro refleksjon til egne forbedringer og nye handlinger i undervisningen, mens det for andre var et verktøy for økt selvinnsett. Resultatene viser at enkelte nyutdannede med mastergrad kan bli faglige ressurspersoner for kollegaer og skolen – som brobyggere mellom generell forskningskunnskap og skolens lokale kunnskap. De nyutdannede refleksive

profesjonsutøverne opplevde at de hadde et grunnlag for å sikre sin egen læring og utvikling i tråd med teorier om refleksjon i arbeidslivet (Hager, 1999). Også forskning om læring i arbeidslivet verdsetter denne læringen, som er vanskelig å måle og tallfeste (Marsick, 2009). De nyutdannedes forståelse av behovet for å oppdatere seg er også i tråd med forventninger i kunnskapssamfunnet, hvor lærere må evne å utvikle seg kontinuerlig (Mausethagen, 2015; NOU 2015: 8).

Noen av lærerne ga uttrykk for at de ikke anvendte sin FoU-kompetanse i yrkesutøvelsen på grunn av mange nye arbeidsoppgaver i sine to første år i yrket. Andre rammefaktorer som påvirket mulighetene til FoU-arbeid negativt, var tid, utfordrende elever og klasseledelse, kontaktlæreransvar og pålegging av undervisning i fag uten kompetanse. For disse lærerne ble FoU-kompetansen en uutnyttet ressurs for både dem selv, kollegaer og skolen.

En annen forklaring på manglende bruk av FoU-kompetansen kan være at enkelte opplevde FoU-arbeid som omfattende på bakgrunn av erfaringene med masteroppgaven i utdanningen. Disse lærerne så på FoU-arbeid som en akademisk virksomhet som drives på universitetet. De nyutdannede lærerne begrenset videre innsats mot skolens FoU-prosjekter dersom de erfarte at prosjektene manglet strategisk lederforankring og god planlegging for implementering, noe som også er i tråd med funnene til Mausethagen og Raaen (2017). De nyutdannedes kritikk mot skolens interne strategiske arbeid med FoU-arbeid kan sees i sammenheng med innføring av flere nasjonalt initierte prosjekter for å fremme kvalitet i skolen, dokumentert av Blossing, Nyen, Söderström og Tønder (2012) og Røvik og Pettersen (2014). New Public Management-trender om rapportering (Møller & Skedsmo, 2013) kan også være en forklaring.

Når de nyutdannede lærerne forstår FoU som en refleksjon over praksis, vil det ikke nødvendigvis bringe frem ny teoretisk kunnskap for endring av praksis på arbeidsplassen (Wahlgren, Høytrup, Pedersen & Rattleff, 2002). Teori om erfaringslæring vektlegger at refleksjon om praksis krever kobling til teori for å fremme bedre forståelse og kunne identifisere bedre praksis (Kolb, 1984). Det er et spørsmål om de nyutdannede lærerne har fått den FoU-kompetansen fra PiN som er nødvendig for å kunne analysere sin egen praksis med teori og forskning som grunnlag. Resultatene indikerer at de nyutdannede lærerne hadde utfordringer med å arbeide som «research-literate teachers» (Furlong et al., 2014) i tråd med utdanningenes intensjoner.

Den norske skolens arbeid med kvalitetsutvikling har tradisjonelt fremmet utviklingsdimensjonen (Jakhelln et al., 2019). Resultatene i denne artikkelen, med vektlegging av refleksjon og justering av eget undervisningsopplegg, viser også at kvalitetsarbeidet i praksis ligger nærmere lærernes egen refleksjon og individuelt utviklingsarbeid enn systematisk forskningsarbeid i samarbeid med andre. Nyutdannede lærere tilegner seg nye rutiner og praksiser i yrkesstarten som gjerne preger dem i resten av karrieren (Aspfors, 2012), og det kan være en utfordring for å fremme FoU-arbeid i skolen på et senere tidspunkt.

Denne studien gjøres i en brytningstid hvor reformer i lærerutdanningens innhold kan stå i et spenningsforhold til hvordan skolene organiserer sin virksomhet (Kelchtermans, 2005). Våre resultater viser at forventninger i lærerutdanningen om at nyutdannede lærere skal kunne bidra i FoU-arbeid i skolene, utfordres. Manglende kunnskap og forståelse for FoU, både i skolens organisasjon og hos nyutdannede, er en utfordring for å kunne benytte FoU-kompetansen i skolen. Lærerutdanningene i Norge har relativt korte tradisjoner for å utdanne for en forskningsbasert yrkesutøvelse (Lillejord & Børte, 2017). Det gjenspeiles i skolens virksomhet, hvor troen på praksis og erfaring har fått dominere læreres kunnskapsutvikling, i tråd med Løvlies praksisteori (Løvlie, 1974). Vår empiri viser at lærernes egne ambisjoner om FoU kan komme i konflikt med hvordan læreroppgaget tolkes på den skolen de kommer til, noe som er i tråd med funnene til Fransson og Morberg (2001). Oppsummert viser våre funn at de nye GLU (1–7 og 5–10) har en vei å gå for å fremme «research literate teachers» i tråd med BERAs rapport (Furlong et al., 2014). Den videre utfordringen for både lærerutdanningene, nyutdannede, erfarne lærere og skolene er å utvikle «research-rich schools» – skoler hvor FoU vil være en naturlig del av virksomheten.

Konklusjon

Lærere med FoU-kompetanse blir ansett som en nøkkel til kvalitetsutvikling i skolen. I denne artikkelen har vi rettet oppmerksomheten mot de første nyutdannede lærerne som har tatt en integrert mastergrad i grunnskolelærerutdanning i Norge. Vi har undersøkt følgende forskningsspørsmål: *Hvordan anvender nyutdannede lærere med master i grunnskolelærerutdanning sin FoU-kompetanse i skolen i de to første yrkesårene?*

Oppsummert erfarte lærerne i vår studie at de anvendte FoU-kompetansen fra utdanningen til små forbedringer i yrkesutøvelsen. Analysen resulterte i fem kategorier som beskriver hvordan FoU-kompetansen ble anvendt. Disse kategoriene er: a) kunnskapsgrunnlag for kontinuerlig utvikling, b) refleksjon, c) forbedring av undervisningspraksis og klasseledelse, d) ressursperson i FoU-prosjekter, og e) andre oppgaver hindrer anvendelse av FoU.

En majoritet av informantene oppfattet FoU-kompetansen som et fundament for kontinuerlig utvikling som lærer. De ga uttrykk for en holdning og orientering mot FoU-arbeid som medførte at de kunne anvende forskningslitteratur for å forbedre sin egen praksis. Et flertall av de nyutdannede lærerne sa at de anvendte FoU-kompetansen til refleksjon over sin egen undervisningspraksis og klasseledelse. De betraktet refleksjon som et grunnlag for profesjonsutvikling. Analysen viser også at enkelte nyutdannede fikk en rolle som ressursperson med utgangspunkt i FoU-kompetanse fra utdanningen både i kollegiet og i skolens FoU-arbeid. Disse ressurspersonene bidro til å oversette oppdatert forskning til konkrete undervisningsideer i skolehverdagen.

En majoritet av de nyutdannede oppfattet FoU, utover refleksjon, som en tidkrevende virksomhet som ikke kunne prioriteres i hverdagen. Spesielt syntes forskningsarbeid å ligge utenfor deres rekkevidde. Resultatene viser at informantene erfarte at det var mange arbeidsoppgaver i skolen som tok mye tid, og som vanskeliggjorde et systematisk FoU-arbeid i yrkeshverdagen. Enkelte var også kritiske til skolens organisering av FoU-arbeid.

I RELEMAST-prosjektet vil vi følge opp de nye lærernes forhold til FoU over tid. Det er særlig behov for å undersøke hvordan nyutdannede lærere anvender FoU-kompetanse etter tre år i yrket. En begrensning med RELEMAST-prosjektet kan være at vi ikke har vært nok opptatt av skolekultur og hvordan de ulike skolene tar imot nyutdannede lærere og arbeider med FoU. Det er også behov for å undersøke nærmere hvilket handlingsrom nye lærere har for å fremme sin FoU-kompetanse som fundament for kvalitetsutvikling i skolen. Basert på resultatene er det også behov for å rette oppmerksomhet mot innholdet i FoU i lærerutdanningen. Har de nyutdannede god nok kompetanse i FoU, og hvordan kan denne kompetansen nyttiggjøres i skolens FoU-arbeid? I et slikt arbeid er det behov for å undersøke og klargjøre hva som ligger i begrepene FoU og FoU-kompetanse, for både lærerutdanningen og skolen. Innebærer FoU at nyutdannede lærere skal utføre et eget forskningsarbeid i skolen, eller handler det om å fremme utviklingsarbeid som er basert på forskning og forskningsmetoder?

Forfatterbidrag

Alle tre forfatterne 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:

KEWB med studiens etablering, analyse, innledning, litteraturredel, presentasjon av empiri, diskusjon og avslutning.

YA med innledning, litteraturredel, analyse, presentasjon av empiri, diskusjon og avslutning.

RJ med studiens etablering, datainnsamling, litteraturredel, presentasjon av empiri og diskusjon.

Om forfatterne

Kristin Emilie Willumsen Bjørndal er førsteamanuensis i pedagogikk. Hennes forskningsinteresser omfatter blant annet nyutdannede lærere, filosofering med barn og digital dømmekraft. Hun deltar i forskningsprosjektet RELEMAST.

Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet, Postboks 6050 Langnes, 9037 Tromsø.

E-post: kristin.e.bjorndal@uit.no

Yngve Antonsen er førsteamanuensis i pedagogikk. Hans forskningsinteresser omfatter ledelse, endring og læring i organisasjoner. Han deltar i RELEMAST-prosjektet.

Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet, Postboks 6050 Langnes, 9037 Tromsø.

E-post: yngve.antonsen@uit.no

Rachel Jakhelln er professor i pedagogikk. Hennes forskningsinteresser er nyutdannede lærere, lærerutdanning og utdanningens praksis, overgangen fra utdanning til yrke og profesjonskunnskap. Hun deltar i RELEMAST-prosjektet.

Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet, Postboks 6050 Langnes, 9037 Tromsø.

E-post: rachel.jakhelln@uit.no

Referanser

- Aspfors, J. (2012). *Induction practices – Experiences of newly qualified teachers*. Doktoravhandling, Faculty of Education, Åbo Akademi University, Vasa, Finland. Hentet fra http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/85054/aspfors_jessica.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å. & Tønder, A. H. (2012). *Att kartlägga och förbättra skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Caspersen, J., Aamodt, P. O., Vibe, N. & Carlsten, T. C. (2014). *Kompetanse og praksis blant norske lærere: Resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013*. NIFU. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280358>
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Thousand Oaks: Sage.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., ... Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget/Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>
- Dale, E. L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt.
- 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: SensePublishers.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Fransson, G. & Morberg, Å. (2001). *De första ljuva åren: Lärares första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Furlong, J., Menter, I., Munn, P., Whitty, G., Hallgarten, J. & Johnson, N. (2014). *Research and the teaching profession: Building the capacity for a self-improving education system. Final report of the BERA-RSA Inquiry into the role of research in teacher education*. London: British Educational Research Association (BERA). Hentet fra

- <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-RSA-Research-Teaching-Profession-FULL-REPORT-for-web.pdf?noredirect=1>
- Hager, P. (1999). Finding a good theory of workplace learning. I D. Boud & J. Garrick (red.), *Understanding learning at work* (s. 65–82). London: Routledge.
- Haug, P. (2010). Kvalifisering til læreryrket. I P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 9–28). Oslo: Abstrakt forlag.
- Hermansen, H. & Mausethagen, S. (2016). Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 92–107.
- Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakhelln, R. E. (2011). *Alene – sammen. Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling*. Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø. Hentet fra <https://munin.uit.no/handle/10037/3690>
- Jakhelln, R., Eklund, G., Aspfors, J., Bjørndal, K. & Stølen, G. (2019). Newly qualified teachers' understandings of research-based teacher education practices—Two cases From Finland and Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, publ. online Sep. 2019, 1–18. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659402>
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and teacher education*, 21(8), 995–1006. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0742051X05000855?token=EF0089023536C5566F28403F880CEF345153AB1D845374DE713C3FBC3775C254B7E64950E959D1A602C71AD3EBD7D67E>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Kunnskapsdepartementet (2016a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. Oslo: Regjeringen. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Kunnskapsdepartementet (2016b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10*. Oslo: Regjeringen. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Hentet fra <https://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: Kunnskapscenter for utdanning. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/om-forskningsradet/publikasjoner/2016/larerutdanning-som-profesjonsutdanning/>
- Løvlie, L. (1974). Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere. *Pedagogen*, 22(1), 19–36.
- Marsick, V. J. (2009). Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 265–275.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? – Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. & Raaen, F. D. (2017). To jump the wave or not: teachers' perceptions of research evidence in education. *Teacher Development*, 21(3), 445–461. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1262893>
- Møller, J. & Skedsmo, G. (2013). Modernising education: New public management reform in the Norwegian education system. *Journal of educational administration and history*, 45(4), 336–353. <https://doi.org/10.1080/00220620.2013.822353>

- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Norges offentlige utredninger. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Pilot i Nord (2008). *Profesjonelle lærere på alle trinn – Integrert, differensiert og forskningsbasert lærerutdanning*. Universitetet i Tromsø. Hentet fra <https://bit.ly/2I02E3A>
- Røvik, K. A. & Pettersen, H. M. (2014). Masteridéer. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (red.), *Reformidéer i norsk skole* (s. 53–86). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stake, R. (1994). Case studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 435–454). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen motoren i det nye læringsløftet* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt – Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Universitets- og høyskoleloven (2005). *Lov om universiteter og høyskoler*. LOV-2005-04-01-15. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15/KAPITTEL_1-1#%C2%A71-6
- Wahlgren, B., Høytrup, S., Pedersen, K. & Rattleff, P. (2002). *Refleksjon og læring – kompetenceudvikling i arbeidslivet*. København: Samfundslitteratur.