

Abstract

Projections show that Norway will experience a teacher shortage in the next few years. This can be attributed to a combination of (1) current teachers reaching retirement age and (2) a lack of students choosing to pursue a teaching degree. Amongst the teachers with masters in geography, only about half are presently working as teachers. Uncovering the underlying reasons for this will be the main focus of this master thesis.

The research question is *Why are so many teachers in geography not working as teachers after completing their degree?* In order to reach a conclusion, the study was organised by three sub questions: (1) Who work as teachers?; (2) Does the teacher education in geography provide its students with a teaching qualification that is broad enough for them to work as teachers upon graduation?; and (3) is there a correlation between the graduating year and the share of graduates working as teachers?

The research methodology of this thesis is both qualitative and quantitative. A survey was distributed to teachers who have completed their degree and the response rate was above 90%. In addition, five of the graduates who are occupied in non-teaching roles were interviewed. The results show that difficulties in securing a teaching job immediately after completing their degrees caused many to choose different occupations. No one has returned to teaching after starting their career in a different sector but the reverse has happened on several occasions. Not one person from the first graduating class is working as a teacher today but the development has been positive. The trend line is upward sloping and an increasing share of graduates is choosing to pursue a career in teaching.

Geography as a subject makes up a small share of the schools' total curriculum. This is something that most of the teachers have experienced first handed when having to spend more time teaching their secondary subject than their first. In terms of demographics, there tends to be more female than male teachers. In urban areas, the majority of graduates are working in other geography related occupations. In more rural areas, and smaller cities, the proportion of teachers is much higher. The competition for teaching jobs is far tougher in the largest cities.

None of the respondents are regretting their decision to pursue a teaching degree. They express that the pedagogical competency is extremely versatile and useful in all of their diverse occupations. They highlight the ability to take the lead in meetings and the skill of public speaking as the key takeaways from their education at NTNU.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på min lektorutdanning i geografi ved Geografisk institutt på NTNU. Arbeidet med denne oppgaven har vært utrolig spennende, da mine respondenter er personer som har gjennomført den samme utdannelsen som meg.

Først av alt må jeg takke min fantastiske veileder Olav Fjær. Engasjementet du har vist for denne oppgaven siden jeg først nevnte temaet for deg har vært upåklagelig. Du har gitt hurtig og god respons, og har vært veldig fleksibel som veileder for denne oppgaven som i hovedsak ble skrevet i løpet av tiden der du skulle hatt sommerferie. Interessen og omsorgen du viser for alle nåværende og tidligere studenter ved lektorutdanningen i geografi er beundringsverdig. Det har i stor grad inspirert meg og flere andre i vår fremtid som geografilærere, og ingen som har gått denne utdanningen kommer til å glemme deg eller ditt brennende engasjement for faget og for studentene.

Takk til alle dere 36 ferdigutdannede lektorer som tok dere tid til å svare på min undersøkelse. Tusen takk for at dere har bydd på dere selv, og gitt utfyllende respons på spørsmålene som ble stilt. Uten dere hadde ikke denne oppgaven eksistert. En stor takk til dere som stilte opp til intervju og ga meg enda mer innsikt i deres drømmer, visjoner og tanker om læreryrket.

Takk til min kjære tante som har lånt meg hytten sin, det har vært deilig å ha en egen skrivestue. Takk til dere, mamma og pappa, for matlaging og oppmuntring til å skrive denne oppgaven. Takk også for at dere har tvunget meg til å ta pauser i arbeidet med å lokke meg ut på båttur. Og mamma, tusen takk for nøye korrekturlesing av oppgaven. Takk til min søster for korrekturlesing av den engelske delen.

Helt til slutt vil jeg takke medstudenter og medbeboere på Singsaker Studenterhjem for 4,5 minneverdige og fantastiske år som student i Norges beste studentby.

Oslo, 10.11.15

Martine Tidemand-Andersen Sandvold

Innholdsliste

Abstract	i
Forord	iii
Innholdsliste	v
Figurer	vii
Tabeller	vii
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven og oppgavens relevans	1
1.2 Problemstilling og underproblemstillinger	2
1.3 Oppgavens oppbygging.....	4
2. Bakgrunn og forutsetninger	7
2.1 Lektorutdanningen i geografi	7
2.2 Tilrettelegging	8
2.3 Geografi i skolen	9
2.3.1 Programfag	10
2.4 Geografilektorer og arbeidsmarkedet	11
2.5 Lignende undersøkelser	13
2.6 Oppsummering.....	14
3. Metode.....	15
3.1 Utvalg av informanter	15
3.2 Spørreskjema	16
3.2.1 Utfordringer ved distribusjon.....	18
3.3 Intervju	18
3.4 Analyse av data.....	19
3.5 Etikk, makt og subjektivitet	20
3.5.1 Subjektivitet	21
3.6 Oppsummering.....	22
4. Kvantitative resultater	23
4.1 Yrkesfordeling	23
4.2 Bakgrunn	25
4.3 Masteroppgave	28

4.4 Geografisk spredning	30
4.5 Arbeidsmarkedet.....	31
4.6 Oppsummering.....	32
5. Kvalitative resultater	33
5.1 Geografen	33
5.1.2 Geografiidentitet	35
5.2 Masteroppgavens relevans	36
5.3 Jobbmarkedet	38
5.4 Lærere	40
5.5 Andre yrker	42
5.6 Oppsummering.....	45
6. Konklusjoner	47
6.1 Hvem jobber som lærer?.....	47
6.2 Kompetanse.....	48
6.3 Kumulativ utvikling	49
7. Avslutning	51
7.1 Videre forskning	52
Referanser	53
Vedlegg	57
Vedlegg 1: Spørreskjema	57
Vedlegg 2: Intervjuguide	62

Figurer

Figur 4.1 Yrkesfordeling blant geografilektorer.....	23
Figur 4.2 Kumulativ utvikling av andel lærere fra 2008 til vinter 2015.....	26
Figur 4.3 Valg av andre fordypningsfag.....	27
Figur 4.4 Type masteroppgave og antall lærere innenfor hver gruppe.....	28
Figur 4.5 Antall måneder fra levert master til å få jobb.....	31

Tabeller

Tabell 4.1 Geografilektorenes bakgrunn.....	25
Tabell 4.2 Masteroppgavens relevans i jobb.....	29
Tabell 4.3 Geografilektorenes geografiske spredning.....	30

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven og oppgavens relevans

Tankene om en fremtidig masteroppgave ble satt i gang parallelt med at jeg begynte på lektorutdanningen i geografi høsten 2010. Jeg har siden den gang prøvd å finne ut om jeg ønsket å skrive en naturgeografisk, en samfunnsgeografisk, en GIS-rettet eller en fagdidaktisk oppgave. Resultatet som blir presentert her vil vise at jeg ikke valgte å gå for noen av de typiske formene for masteroppgaver i geografi. Forskningen som blir presentert her er utforskende og undersøker et tema som det tidligere ikke har blitt spesifikt forsket på. Jeg bestemte meg for tema våren 2014, og ideene har siden den gang modnet, utviklet og endret seg, i samråd med min veileder Olav Fjær.

Bakgrunn for temavalget er at skolenorge er i endring der dagens lærere i stor grad er en aldrende gruppe som nærmer seg pensjonsalder. Prognoser viser at det i løpet av noen få år vil mangle flere tusen lærere landet over (NTNU studier 2015). I tillegg til at dagens lærerstand består av en eldre generasjon er det lav rekruttering til lærerutdanningene (Kunnskapsdepartementet 2014). Regjeringen har satt i gang ulike rekrutteringsprogram som for eksempel lærerløftet. Lærerløftet ble lansert høsten 2014 og består av flere reformer som skal skape en skole med fokus på læring. En av strategiene er å skape en attraktiv lærerutdanning. En annen strategi er å lage alternative karriereveier for lærere, uten at de må forlate skolen. Dette pilotprosjektet ble igangsatt høsten 2015 (Kunnskapsdepartementet 2014).

Fokuset for denne forskningen er å undersøke hvorfor et stort antall ferdigutdannede lektorer med mastergrad i geografi ikke jobber i skolen. Å øke rekrutteringen til lærerutdanningen eller å styrke statusen vil ikke dempe lærermangelen, dersom de som har gjennomført studiene ikke jobber i skolen. Grunnene for at lærere ikke jobber i skolen er mest sannsynlig mangfoldige og sammensatte. Det krever mye arbeid for å kartlegge dette i sin helhet, og det jeg ønsker med denne oppgaven er å gi et lite bidrag til dette feltet og forhåpentligvis inspirere andre til å gjøre lignende undersøkelser. Tema for denne oppgaven er *lektorer i geografi som ikke arbeider i skolen*. I denne oppgaven vil begrepene lærer og lektor brukes synonymt.

1.2 Problemstilling og underproblemstillinger

Temaet for oppgaven er relativt snevert da fokuset er rettet mot lektorer med mastergrad i geografi. Oppgaven vil derfor bære preg av en geografisk tilnærming til temaet og det som er særegent for geografer vil bli belyst. I forkant av temavalget mitt presenterte Olav Fjær en uformell oversikt over antall ferdigutdannede lektorstudenter som arbeidet i skolen. I tillegg til å være min veileder har Olav Fjær også hatt ansvaret for lektorutdanningen i geografi siden oppstarten i 2003. Tallene han presenterte viste at det våren 2014 var 14 av 30 lektorer i geografi som praktiserte som lærere. Ut i fra det ble hovedproblemstillingen formulert til følgende:

Hvorfor er det så stor andel av lektorer med master i geografi som ikke arbeider i skolen etter endt studieløp?

Med denne hovedproblemstillingen ønsker jeg å finne ut hva som ligger til grunn for at et stort antall ferdigutdannede lærere ikke jobber i skolen. Dette er altså det overordnede spørsmålet for oppgaven, men for å svare på dette har det blitt utformet flere underproblemstilling og hypoteser.

For å finne ut hvorfor lærere ikke jobber i skolen vil jeg også se på det motsatte, nettopp hva som karakteriserer personer som jobber som lærere. Jeg ønsker med den følgende underproblemstillingen å finne ut om det er noen fellestrekk man kan finne blant dem som er i skolen. Jeg har også et par hypoteser tilknyttet denne underproblemstillingen.

1. Hvem jobber som lærer?

H1. "Flere kvinner enn menn arbeider som lærere"

H2. "Det er flere som arbeider som lærere på bygda enn i byene"

Den første hypotesen springer ut fra tanker om at det generelt sett er flere kvinnelige lærere på skolene rundt omkring i landet. Med H1 vil jeg undersøke om dette også stemmer blant de som er lektorer med mastergrad i geografi. Den andre hypotesen kommer av at jeg antar at det er finnes lærerjobber uansett hvor i landet du befinner deg, men at det kan være vanskeligere å få andre geografijobber utenfor de store byene. Med geografijobber tenker jeg i hovedsak på arealplanleggere, konsulenter og GIS-relaterte stillinger.

Den andre underproblemstillingen jeg ønsker å undersøke handler om studiet og studiets oppbygging. Her vil fokuset være på om utdannelsen gir et bredt nok grunnlag til å jobbe i skolen, eller om utdannelsen retter seg mer mot andre typer jobber.

2. Gir lektorutdanningen i geografi studentene et bred nok undervisningskompetanse til å jobbe som lærere etter endt studietid?

H3. "Det er flest med undervisningskompetanse i nordisk eller engelsk som arbeider i skolen"

H4. "Type masteroppgave en skriver påvirker om en jobber i skolen eller ikke"

Hypotese 3 bygger på det faktum at geografi er et lite fag i skolen. I grunnskolen er det en del av samfunnsfag og undervises til sammen 3 timer per uke. På videregående er geografi et eget fellesfag, dog et av de minste med kun 2 timer per uke. Noen skoler tilbyr også programfagene geofag og samfunnsgeografi. På dette grunnlaget har jeg en antagelse om at det derfor er vanskelig å få jobb i skolen dersom 2.faget også er et lite fag. Nordisk og engelsk er fag med høyt antall timer i skolen og gir antageligvis bredere grunnlag for ansettelse enn mindre fag som for eksempel idrett eller religion.

Masteroppgaven for lektorstudenter i geografi kan skrives fagdidaktisk, samfunnsgeografisk, naturgeografisk eller med fokus på GIS. Jeg antar at det er en høy andel av dem som har skrevet en fagdidaktisk oppgave jobber som lærere i dag fordi deres master er rettet inn mot skolen. De andre typene av oppgaver kan skrives for eller om bedrifter eller kommuner og kan direkte føre til en annen jobb enn lærer. Hypotese H4 er satt opp for å undersøke om man indirekte eller direkte velger yrke på samme tid som en velger type master.

Den siste underproblemstillingen omhandler tidsaspektet. Her ønsker jeg å se om det er forskjeller blant studentene med tanke på når de fullførte studiet.

Lektorutdanningen i geografi startet i 2003 og de første leverte masteroppgaven sin i 2008. Det er altså et relativt fersk utdanningsprogram og det er interessant å se på om det er korrelasjon mellom de ulike kullene og hvor mange som jobber som lærere. Basert på dette har jeg satt opp en underproblemstilling samt en hypotese som er presentert nedenfor.

3. Er det en sammenheng mellom når lektorene i geografi var ferdigutdannet og andelen som jobber i skolen?

H5. "Det har blitt større og større andel lærere etter som årene har gått."

Hypotesen ovenfor er en antagelse om at det tar litt tid for å endre tankesett. Tidligere kunne en ta master i geografi, men da uten det pedagogiske som er innlemmet i lektorutdanningen. Jeg tror at flere valgte det nye utdanningsprogrammet fordi det var nytt, uten å ha tenkt så mye på yrkesretningen etterpå. Det antas derfor at det har blitt mer bevissthet etter hvert og at flere har ønsket å arbeide som lærere.

I analysedelen av oppgaven vil jeg belyse resultater som kan hjelpe til å svare på hovedproblemstillingen. Dette vil bli gjort ved bruk av de tre underproblemstillingene samt de 5 hypotesene. På denne måten vil jeg kunne avkrefte eller bekrefte om hypotesene som er presentert ovenfor faktisk stemmer, og bruke dette videre i konklusjonene i kapittel 6.

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven består av seks kapitler som er delt inn i mindre delkapitler. I dette kapittelet har oppgaven blitt legitimert ved å se på dens bakgrunn og relevans. Temaet har blitt presentert og blitt redegjort for. Oppgavens problemstilling og underproblemstillinger er også beskrevet og begrunnet i det foregående.

Kapittel 2 er kapittelet som tar opp bakgrunnen og forutsetningene som vil fungere som et rammeverk for hele oppgaven. Det første som blir presentert er oppbyggingen av lektorutdanningen i geografi. Videre vil det omhandle myndighetenes tiltak for å tilrettelegge for nyutdannede lærere samt for å få lærere til å bli i skolen. Hva som gjør lektorer i geografi attraktive for et stort arbeidsmarked vil også være sentralt i dette kapittelet. Jeg vil også presentere to undersøkelser som har mye likheter med denne forskningen.

I kapittel 3 vil de metodiske valgene bli presentert, samt refleksjoner omkring dem. Kapitlet tar også for seg analyseteknikkene som er brukt på datamaterialet. Til sist i kapitlet vil etiske utfordringer bli tatt opp.

I Kapittel 4 og 5 blir henholdsvis de kvantitative og de kvalitative resultatene presentert og diskutert. Kapittel 4 vil omhandle resultater fra spørreskjemaet med figurer, tabeller og statistikker. Kapittel 5 tar for seg de kvalitative resultatene både fra spørreskjemaet og intervjuene. Et omfang av sitater fra respondentene vil gi innblikk i deres tanker og visjoner.

I Kapittel 6 vil det bli tatt en vurdering med tanke på de ulike hypotesene om de er verifisert eller ikke. Dette vil bli brukt videre til å svare på underproblemsstillingene.

Kapittel 7 markerer oppgavens avslutning der oppgavens hovedmomenter vil bli oppsummert på bakgrunn av problemstillingen. I dette kapitlet vil jeg også komme med forslag til videre arbeid knyttet til denne oppgaven og videre forskning på temaet.

2. Bakgrunn og forutsetninger

I dette kapittelet vil oppgavens rammeverk bli presentert. Dette grunnlaget vil videre bli brukt for å bygge opp under diskusjonene i kapittel 4 og 5. Det første delkapittelet vil bli viet til lektorutdanningen i geografi, både dens historie og oppbygging vil bli forklart. Myndighetens tiltak for tilrettelegging for nyutdannede lektorer samt muligheter for å bli i læreryrket vil også bli presentert. Deretter blir geografis plass i grunnskolen og den videregående skole bli tatt opp. Videre vil fokuset gå over på hva som gjør lektorer og geografer attraktive for et variert arbeidsmarked. Til sist i kapittelet vil jeg presentere to ulike undersøkelser som har mye likheter med denne undersøkelsen og som blir brukt som sammenligningsgrunnlag videre i oppgaven.

2.1 Lektorutdanningen i geografi

Lektorutdanningen i geografi ble opprettet i 2003 og er med det en relativt fersk studieretning. Den ble opprettet i kjølvannet av en nasjonal vurdering av lærerutdanningene i 2001-2002. I stortingsmelding 16 fra 2002 fikk universitetene blant annet ansvar for å utdanne lektorer med høy kompetanse både faglig og pedagogisk (Std.meld 16 2001- 2002). Ved NTNU ble det opprettet flere lektorutdanninger med spesielt fokus på realfag og språkfag etter myndighetenes føringer. Ivrige personer ved Geografisk institutt sørget også for at det ble opprettet en lektorutdanning i geografi til tross for at de ikke fikk økonomiske bidrag til verken opprettelsen eller gjennomførelsen. Olav Fjær har hatt ansvar for utdanningen siden oppstarten (Fjær 2011).

Å gjennomføre en lektorutdanning i geografi tar 5 år. Oppbyggingen av studiet har vært relativt lik fra 2003-2013. Det kom en ny reform i 2013 som har ført til både annerledes innhold og oppbygging. Alle respondentene i min undersøkelse har gjennomført studiet før den nye reformen og jeg vil derfor bruke den gamle utdanningsplanen i denne oppgaven. I løpet av de 5 årene avlegger studentene 300 studiepoeng, 60 av disse er i pedagogikk/fagdidaktikk. Fagene her består av et innføringsemne, pedagogikk, fagdidaktikk samt integrert praksis. Dette er fordelt på 5. og 8. semester, utenom innføringsemnet som studentene møter i sitt første semester. I tillegg til å studere hovedfaget, som er geografi, velger studentene et andre fag der de avlegger 60 studiepoeng i løpet av 3. og 4. semester. Ex. Phil er et fag alle

universitetsstudenter må ta, og dette gjelder også lektorutdanningen. De resterende 172.5 studiepoengene er fordelt på obligatoriske og valgbare geografiske emner som studentene tar sammen med andre bachelor- og mastergradsstudenter i geografi (SVT fakultetet 2010b).

For å ta en ren mastergradsutdanning i geografi må en først ta en bachelor bestående av til sammen 180 poeng, der geografiske emner utgjør 105 poeng. Deretter starter en på et toårig mastergradsprogram bestående av emnet eksperter i team og 112.5 studiepoeng i geografi. De resterende studiepoengene på bachelornivå tas i andre valgfrie fag ved universitetet (SVT fakultetet 2010a). Dersom en tar lektorutdanningen oppnår man 45 studiepoeng mindre i geografi, men formelt har man den samme geografiskompetansen som de som tar mastergradsutdanningen, fordi tematikken i masteroppgavene er lik uavhengig av studieløpet. Lektorstudenter i geografi kan altså bli ansatt på grunnlag av både sin geografiske kompetanse og sin pedagogiske kompetanse.

2.2 Tilrettelegging

Fra høsten 2015 ble det satt i gang et såkalt livsfasetiltak for nyutdannede lærere. Dette innebærer at nytilsatte lærere skal ha 6 % redusert arbeidstid uten trekk i lønnen det første arbeidsåret etter endt utdanning. Tiden som blir frigjort skal brukes til for- og etterarbeid og faglig oppdatering (Norsk lektorlag 2014). De nyutdannede får da færre undervisningstimer og har mer tid til å gjøre jobben sin på en god måte, uten å bli overlesset av arbeid. Dette kan muligens være med å dempe det velkjente ”praksissjokket”. Praksissjokket er et begrep som blir brukt om den store overgangen lærere opplever når de går fra å være student til deres første arbeidsår (Damsgaard 2011). Som ny lærer på en ny skole er det mye å sette seg inn i, normer og regler varierer ofte fra skole til skole. Nytilsatte lærere underviser i nye fag og må lage unike undervisningsopplegg for hver eneste time, året etter kan noen av disse brukes igjen. Alt skal gjøres på en mest mulig tilfredsstillende måte og det kan ta ekstremt mye tid når en ikke har noen innarbeidede rutiner.

En annen ting som er nytt innenfor skolen er Lærerløftet. Strategien består av ulike komponenter som til sammen skal føre til at elevene lærer mer. Tiltakene går på

videreutdanning av lærere, en lærerutdanning som er attraktiv og av høy kvalitet samt flere karriereveier for lærere (Kunnskapsdepartementet 2014). Sistnevnte er det som er mest relevant for denne oppgaven. Foreløpig er det bare snakk om pilotprosjekter, men de skal hjelpe til å utvikle nye karriereveier innenfor skolen, uten å måtte gå over til administrative stillinger. Muligheter til å klatre på en karrierestige skal være med å tiltrekke de flinkeste elevene til å begynne på lærerutdanningene. Foreløpig er en pilot satt i gang som kalles superlærere. Dette er lærere med høy faglig kompetanse, som skal få økt lønn for å videreføre sin kompetanse til kollegaer (Kunnskapsdepartementet 2014).

2.3 Geografi i skolen

Hvor stor plass et fag har i skolen er lovbestemt gjennom læreplanene utviklet av utdanningsdirektoratet. Ulike regjeringer, reformer og samfunnsmessige forhold påvirker timeantallet fagene blir tildelt i den aktuelle perioden. I 2006 fikk vi en ny reform som heter kunnskapsløftet (K06) som fortsatt er gjeldene i dag. Alle lektorstudentene fra mitt studie har blitt utdannet etter K06, og jeg vil derfor bare presentere situasjonen for faget geografi i forhold til denne planen.

I grunnskolen er geografi et av tre fag som faller under paraplyen samfunnsfag. I løpet av de 10 årene grunnskolen varer skal elevene ha 634 klokke timer med samfunnsfag. Dette tilsvarer ett gjennomsnitt på litt over 63 timer i året. Samfunnsfag er dermed det 4. største faget på barneskolen og det 3. største faget på ungdomsskolen (Utdanningsdirektoratet 2006a). I og med at geografi er ett av tre samfunnsfag så vil det si at elevene i gjennomsnitt skal ha 21 timer undervisning i geografi per år. Dessverre er det slik at fordelingen mellom de 3 samfunnsfagene i mange tilfeller er ujevn, og geografi trekker ofte det korteste strået (Andersland 2010). Hovedgrunnen til dette er at det er svært få av samfunnsfaglærerne som har geografiutdanning. Skoleåret 1997/1998 var det kun 5.2% av lærerne som underviste i samfunnsfag i Trondheim som hadde tatt ett år eller mer med geografiutdanning (Skogland 1999). For å undervise i geografi i grunnskolen, må en da også undervise 2/3 av tiden i fagene samfunnsfag og historie. Det blir da kun en svært liten del av tiden en kan undervise i faget som en har forberedt seg på mesteparten av de 5 studieårene.

På videregående er geografi ett av fellesfagene, men er dog det minste av dem. Geografi har en årsramme på 56 klokketimer, noe som tilsvarer to undervisningstimer i uken. Faget er obligatorisk for alle elever som går på studieforberedende utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet 2006b). Geografi har altså et relativt begrenset antall skoletimer både i grunnskolen og i den videregående skolen. Faget har av historiske årsaker, som jeg ikke skal gå inn på her, stått svakt i skolen. I mange tilfeller vil en utdanning i "bare" geografi være for snever for ansettelse, og da spesielt i den videregående skolen (Holt-Jensen 2007).

2.3.1 Programfag

Programfagene samfunnsgeografi og geofag undervises også av lektorer i geografi. I 2013 var det i underkant av 30 % av de studiespesialiserende videregående skolene i Norge som tilbydde geofag til sine elever (Aanesrud 2013). Hvilke programfag som tilbys på de ulike skolene blir lokalt bestemt, og viljen til å starte med ett nytt programfag er ikke alltid like stor. Faglærere med relevant kompetanse må ofte ta initiativ til igangsettelse av for eksempel geofag (Mikkelsen 2007).

Samfunnsgeografi er ett 5 timers fag som elevene kan ta i VG2 eller VG3 avhengig av når det passer inn med deres andre fagvalg. Faget er en del av hovedkategorien politikk, individ og samfunn (Utdanningsdirektoratet 2006c). Antall skoler som tilbyr dette vil variere etter hva skolene selv ønsker å tilby og hvilke lærere de har tilgjengelig. Det er en konstant konkurranse om hvilke programfag som skal komme inn i varmen. Hvis det settes i gang et nytt programfag, må som oftest ett annet fag kuttes, det er derfor ikke alltid lett å få satt i gang et fag som tradisjonelt har lav undervisningspolitisk status. Samfunnsgeografi er det faget som har klart lavest elevtall blant fagene som faller under politikk, individ og samfunn. Skoleåret 2014/2015 var det totalt 442 elever i Norge som valgte faget. Året før var tallet 567. Det er en veldig stor nedgang for ett fag som allerede har relative lave elevtall (Utdanningsdirektoratet 2015).

Under kategorien geofag finnes det tre ulike programfag. Geofag 1 og Geofag 2 er begge 5 timers fag og Geofag X er et tre timers fag. Geofag er realfag og gir derfor realfagspoeng på lik linje med fag som kjemi og fysikk. Fagene er basert på naturgeografiske emner og sammen med samfunnsgeografi blir et stort spenn av

geografiske emner berørt (Utdanningsdirektoratet 2006d). Geofagene kan tas uavhengig av hverandre eller i rekkefølge i VG2 og VG3. Det faget som tilbys på flest skoler er geofag 1. 1271 av Norges elever valgte dette programfaget skoleåret 2014/2015. Det er nesten 5 ganger så mange som hadde faget geofag X (258). Det er verdt å nevne at disse fagene har samme pensum foruten om noen kompetansemål og et større prosjekt i geofag 1. Elevene kan derfor ikke velge både geofag X og 1. Geofag 2 har hatt en positiv utvikling de siste 4 skoleårene fra 475 elever til 816 (Utdanningsdirektoratet 2015). Geofagene tilbys altså på langt flere skoler enn samfunnsgeografi.

Å undervise i programfagene vil være svært aktuelt for lektorer i geografi. For det første får de brukt kompetansen sin i enda større grad enn ved fellesfaget geografi da fagene dekker flere emner og går mer i dybden. For det andre blir en bedre kjent med elevene ved å undervise dem 5 timer per uke kontra 2 timer per uke. Ved å undervise i ett eller flere 5 timers fag minker det totale antallet klasser en underviser i og det blir sett på som en fordel av de fleste. Jo flere fag og flere elever en underviser blir det vanskeligere og vanskeligere å gi sine elever den tette oppfølgingen de fortjener og har rett på.

2.4 Geografilektorer og arbeidsmarkedet

En lektor i geografi har mange muligheter når det kommer til arbeid etter endt studietid. En av mulighetene er å tre inn i en undervisningsstilling på grunnskolens mellom- eller ungdomstrinn eller i den videregående skolen. Den pedagogiske kompetansen er dog ikke begrenset til ansettelse i skolen, flere andre yrkeskategorier verdsetter også en pedagogisk bakgrunn. Det kan være alt fra journalistikk til politikk. Den geografiske tyngden man opparbeider seg gjennom 5 år som student ved dette studieprogrammet åpner også flere andre muligheter. En geograf er en samfunnsviter og flere arbeidsgivere ønsker å ansette nettopp dette. Typiske geografijobber som planleggere, forskere, konsulenter og rådgivere er selvfølgelig også muligheter for en lektor i geografi (NTNU studier 2015).

Men hvorfor er geografer attraktive for et stort og variert arbeidsmarked? Dette spørsmålet er utgangspunktet for den videre redegjørelsen og fokuset vil derfor dreie seg spesifikt om den geografiske kompetansen og ikke den pedagogiske kompetansen.

Geografi er et fag som har røtter i både naturvitenskapen og samfunnsvitenskapen. Dette fører til at en geograf kan jobbe på tvers av vitenskaper og kan danne en bro mellom dem. Den brede profilen til faget gjør geografer godt egnet til å jobbe i tverrfaglige miljøer samt å jobbe med tverrfaglige problemstillinger innad på arbeidsplassen (Holt-Jensen 2007).

Faget er og har alltid vært aktualiserende. Alt som handler om steder er geografi, og faget omhandler også fortiden, nåtiden og fremtiden. Det aktualiserende aspektet av geografien gjør geografer godt egnet til å være med å håndtere verdens store utfordringer. Dette gjelder både klimapolitikken og befolkningsutviklingen (Mikkelsen 2007). Problemstillinger som omhandler disse emnene er høyst aktuelle i dag og kommer også til å være det i fremtiden. Geografer kan med sin kompetanse hjelpe til slik at andre også ser samfunnsutviklingen i samspill med naturen, for å finne en best mulig løsning for alle parter.

Siden 1990- tallet har GIS blitt brukt i geografistudiene. Kompetanse innenfor dette feltet er blitt mer og mer attraktivt både i det private næringsliv og i det offentlige næringslivet. Ved hjelp av GIS kan en samle inn, bearbeide, analysere og presentere geografiske romlige data (Mikkelsen 2007). GIS kan derfor brukes til å presentere data på en måte der man kan ta med de variablene en ønsker for å belyse ett eller flere tema. Dette er hensiktsmessig i mange ulike fagfelt enten det er snakk om byplanlegging, mulige berørte områder ved eventuelle naturkatastrofer, flyktningstrømmer og andre ulike mønstre. Fagfeltene GIS kan brukes innenfor er uendelige, og en kompetanse i selve verktøyet samt prosessene bak er trolig en god garanti for fremtidige ansettelse.

Geografer har en stor vitenskapelig bredde som er både en svakhet og en styrke. Det er ikke alltid like lett å forklare hva som er fagets egenart, foruten om det romlige aspektet. Geografene har kunnskap innenfor flere av de tradisjonelle vitenskapene og

kan derfor bli knyttet til en annen nabovitenskap i sitt arbeid (Holt-Jensen 2007). Dette gjør geografene tilpasningsdyktige i ansettelsesprosesser.

2.5 Lignende undersøkelser

Forskningen presentert i denne oppgaven er den første av sitt slag. Lektorutdanningen i geografi har ikke tidligere blitt undersøkt. Det er derimot gjennomført tre nokså lignende undersøkelser ved Geografisk institutt. Den første ble utsendt i 1990 til hovedfagsstudentene, men denne vil ikke bli brukt til sammenligning da dens resultater er innlemmet i den neste undersøkelsen (Daugstad, Rellig & Lyse 1990). I 2000 ble det sendt ut en lignende undersøkelse til alle som hadde tatt hovedfag i geografi i perioden 1979-2000. Resultatene fra den samt en undersøkelse fra 2014 blant mastergradsstudenter i geografi vil bli sammenlignet med resultatene fra min forskning.

I år 2000 fylte Geografisk institutt ved NTNU 25 år, dette ble feiret med jubileum og med en undersøkelse blant de som hadde levert hovedfag. Det var 118 respondenter som delte deres tanker om studietiden, nåværende og tidligere arbeid. Resultatene ble presentert i en rapport kalt Geografene fra Nidaros: Hva gjør de, hvor er de og hva synes de? (Fjær 2000). Noe av det de kom frem til i den undersøkelsen var at geografene arbeidet i høyst ulike yrker, og en del av dem i yrker som ikke bygger på deres utdannelse. Den største yrkesgruppen var konsulent/planlegger (41 %), etterfulgt av universitet/høyskole (19 %) og grunnskole/videregående skole (17 %). Et overveldende flertall av hovedfagsstudentene (82 %) mente at utdannelsen var nyttig eller svært nyttig i deres nåværende jobb. Det viste seg også at geografene var spredd over hele landet, men med et flertall i Trondheim (36 %) og Oslo (18 %) (Fjær 2000).

Høsten 2013 og våren 2014 gjennomførte Geografisk institutt en evaluering av det toårige mastergradstudiet. En del av denne evalueringen ble basert på en spørreundersøkelse som ble sendt til studenter som var uteksaminert i perioden 2009-2013. 27 respondenter valgte å svare på spørsmålene som omhandlet studiets kvalitet og studiets samfunnsmessige betydning. Den største yrkesgruppen blant mastergradsstudentene var også rådgiver/konsulent/planlegger (48 %). 11 % jobbet på universitet og 4 % (1 person) arbeidet på ungdomsskolen (Chutko, Fjær & Setten

2014). Videre i oppgaven vil jeg skille mellom disse to undersøkelsen samt min egen ved å kalle respondentene henholdsvis hovedfagsstudentene, mastergradsstudentene og lektorstudentene slik at det er klart hvem det er snakk om.

2.6 Oppsummering

I de foregående delkapitlene har det blitt redegjort for bakgrunn og forutsetninger som vil bli brukt videre i oppgaven. Lektorutdanningen i geografi sin oppbygging samt historie har blitt presentert i forhold til en masterutdanning i geografi. Videre ble det sett på hvilke tiltak som er igangsatt for å lette praksissjokket, samt å få lærere til å bli i skolen. Geografi sin plass i grunnskolen og den videregående opplæringen har også fått sin plass i dette bakgrunnsmateriale, da det er viktig for videre diskusjoner. I og med at fokuset for denne oppgaven er hvorfor det er mange lektorer i geografi som ikke jobber i skolen var det naturlig å også fortelle litt om geografis egenart og hvorfor geografer er attraktive for ett større arbeidsmarked. Til sist i kapitlet ble det presentert to undersøkelser som har mye sammenheng med denne. Det er denne delen som har fått størst oppmerksomhet videre i oppgaven.

3. Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har tatt og kritisk vurdere disse valgene. Problemstillingen min består av spørreordet *hvorfor* som i følge Crang and Cook (2007) er en underproblemstilling av kvalitativ karakter. I min tilnærming til problemstillingene var det hensiktsmessig å bruke en kombinasjon av deskriptiv analyse og statistiske fremstillinger. Jeg har derfor brukt både kvantitative og kvalitative innsamlingsmetoder. Spørreskjema er ofte karakterisert som en kvantitativ metode, men ved bruk av også åpne spørsmål kan det også brukes kvalitativt. For intervju er det motsatt, det er altså i hovedsak en kvalitativ metode, men ved bruk av lukkede spørsmål som er sammenlignbare kan det brukes mer kvantitativt. Metodene er tidligere sett på som grunnleggende motsatte og uforenelige i samme studie. Nå blir de i større grad sett på som utfyllende hjelpemidler for hverandre (Ringdal 2001). Det første jeg skal se på i dette kapittelet er informantutvalget, før jeg vil presentere spørreskjema og intervju som metode. I delkapitlene 3.2 og 3.3 gjøres det også rede for gjennomførelsen. Senere i kapitlet forklares analyseringen av datamaterialet. Til sist i denne delen av oppgaven vil jeg se på ulike etiske utfordringer, samt diskutere forskerens subjektivitet.

3.1 Utvalg av informanter

Datainnsamlingen til denne oppgaven ble gjennomført våren 2015. Det var da 40 personer som hadde fullført lektorutdanningen i geografi ved NTNU, og de dannet informantgrunnet. For å kontakte disse ble Olav Fjær brukt som en slags gatekeeper. Gatekeepers er en eller flere nøkkelpersoner som man bruker for å få tilgang til informasjon eller for å komme i kontakt med informanter som er relevante for din forskning (Holland & Ramazanoglu 2002). Fjær ga meg navnet på alle tidligere studenter, og jeg skrev at han var min veileder i e-posten som ble sendt til de mulige respondentene. Dette førte antageligvis til en høyere responsrate enn hvis jeg ikke hadde brukt han som gatekeeper (Valentine 2005).

E-posten besto av informasjon om masteroppgaven, link til elektronisk spørreskjema og en oppfordring til respondentene om å melde i fra dersom de ønsket å delta på intervju. Jeg presiserte at jeg i hovedsak ønsket å intervju de som ikke jobbet i skolen, fordi hvert enkelt intervju tar lang tid med tanke på gjennomføring,

transkribering og tolkning. Respondentene som svarte på undersøkelsen var ikke et tilfeldig utvalg fordi undersøkelsen skulle sendes til alle mulige respondenter under denne oppgavens omfang. Undersøkelsen ble sendt til 39 av 40 mulige respondenter, da det var en jeg ikke fant kontaktdetaljer på selv etter gjentatte forsøk. 36 personer svarte på undersøkelsen uten at det ble purret en eneste gang. Det ble gjort et bevisst valg å ikke purre siden undersøkelsen var anonym og jeg ønsket ikke å mase på respondentene som allerede hadde brukt tiden sin på å svare.

Intervjuobjektene var heller ikke et tilfeldig utvalg, da de selv meldte seg frivillig. Denne måten ble valgt fordi mange har en travel hverdag, spesielt i mai måned da intervjuene skulle gjennomføres. 8 personer ønsket å bli intervjuet, men på grunn av ulike utfordringer med tid og distanse intervjuet jeg 5 personer. Deres navn og kjønn vil bli anonymisert i denne oppgaven under pseudonymene Ask, Berit, Cato, Dina og Erik.

3.2 Spørreskjema

Jeg ønsket å få input fra flest mulige respondenter for å oppnå så representative data som mulig og jeg valgte derfor først å sende ut et spørreskjema (vedlegg 1). Skjemaet ble sendt ut i midten av april slik at jeg kunne se på resultatene fra undersøkelsen før jeg intervjuet enkelte av respondentene. Forskningen kunne ha fått mer dybde dersom jeg hadde intervjuet flere, men jeg antar allikevel at dataene presentert er representative og kan indikere noen trender som er gyldige for flere lektor- og lærerutdanninger. Det var også naturlig å bruke spørreskjema fordi det var en geografisk spredning blant respondentene (Ringdal 2001).

Spørreskjemaet besto av både lukkede (kvantitative) og åpne (kvalitative) spørsmål. Dette vil i følge Ringdal (2001) virke triangulerende og styrke hele forskningen. Det er ofte lettere å analysere og presentere data fra lukkede spørsmål, men de vil ikke greie å vise nyansene på samme måte som åpne spørsmål. Bruk av åpne spørsmål fører ikke automatisk til utfyllende responser, men informantene har større muligheter til å uttrykke og finne ut av egne følelser og meninger (McLafferty 2010). Eksempel på et åpent spørsmål som ga varierende respons er 5.2.2 *Trives du i skolen?* (vedlegg 1). Jeg kunne ha formulert et mer utfyllende og konkret spørsmål for muligens å få

mer utfyllende svar, men det er vanskelig å anta at de som skrev kortfattede svar, ville ha skrevet lengre svar ved endring av spørsmålsteksten.

18 av spørsmålene fra undersøkelsen er av kvantitativ karakter som er lettere å sammenligne med hverandre og krever lite refleksjon av respondentene. Svaralternativene er gjensidig utelukkende eller er lagt opp til at de skal svare med et ord eller to. Disse svarene vil da være standardiserte, som gjør at jeg kan presentere de ved hjelp av tabeller og figurer (kapittel 4). 11 av spørsmålene er av kvalitativ karakter og består av et spørsmål med en tekstboks under. Alle respondentene har ikke svart på nøyaktig de samme spørsmålene, da jeg delte opp undersøkelsen i ulike sider basert på tema; bakgrunnsopplysninger, masteroppgave, geografi, jobb og lærer/annen jobb. Alle skulle svare på de 4 første sidene og ble sendt til side 5.1 eller 5.2 avhengig om de var lærere eller hadde annen jobb (vedlegg 1). Dette ble gjort fordi jeg ville stille mest mulig relevante spørsmål avhengig av om de jobbet/ikke jobbet som lærer. Innenfor hvert tema startet med generelle spørsmål, før det gikk over på mer spesifikke spørsmål, eller spørsmål som krevde mer respons fra respondentene. Rekkefølgen på tema og spørsmål er en avgjørende faktor for å produsere et vellykket spørreskjema (Ringdal 2001).

Spørsmålene i undersøkelsen er valgt med utgangspunkt i underproblemstillingene mine og fra undersøkelsen *Geografene fra Nidaros* (Fjær 2000). Dette er den artikkelen/undersøkelsen som er gjennomført som kommer nærmest min forskning. Jeg ønsket også å sammenligne undersøkelsen gjennomført i 2000 opp mot min egen undersøkelse. Det var derfor naturlig å se på noen av de samme forholdene som ved den undersøkelsen. Ved å bruke spørreskjema, som var samme metode som ble brukt i undersøkelsen fra 2000, ble det lettere å sammenkoble disse to studiene.

Spørreskjemaet ble utformet ved hjelp av Google Forms som er gratis, brukervennlig og samler resultatene i ett Excelark. En ulempe er at det kan bli litt uoversiktlig dersom du har mange spørsmål og respondenter. Ved et større omfang bør en gå over på mer avanserte plattformer og ta i bruk analyseverktøy som for eksempel SPSS. Fordeler ved å bruke nettbaserte spørreskjema er at respondentene selv kan velge når de ønsker å svare. Deres geografiske spredning er da også irrelevant (Ringdal 2001). Det kan ofte være utfordrende å få nok respondenter til å svare ved bruk av en slik

metode og distribuering, men med en svarprosent på 90 % kan jeg ikke si at det er gjeldende for min forskning.

3.2.1 utfordringer ved distribusjon

Som nevnt i kapittel 3.1 brukte jeg veilederen min som gatekeeper for å få kontaktinformasjon til de mulige respondentene. Fjær ga meg en liste med navn, og informasjon om hvor enkelte jobbet. Det var allikevel en lang prosess å finne mailadresser. Det startet med Google søk på hvert enkelt navn. Personer som jobber i kommuner eller på skoler er det relativt lett å få tak i kontaktinformasjon, dersom du vet hvilken kommune eller hvilken skole de jobber på. Andre personer søkte jeg først opp på LinkedIn, deretter Facebook og i siste instans SMS. Det var stor interesse for undersøkelsen blant respondentene, noe de ga uttrykk for både i e-post korrespondanse og i svarene på spørreskjemaet.

3.3 Intervju

For å få en dypere tilnærming til underproblemstillingene valgte jeg å intervju fem respondenter. Varigheten på intervjuene var fra 30-60 min. avhengig av hvor mye respondentene hadde å si. Jeg la opp til et delvis strukturert intervju hvor intervjuguiden (Vedlegg 2) besto av fire hovedtemaer som har mange likheter med temaene fra spørreskjemaet. Det var 4-6 spørsmål innenfor hvert av temaene. Det varierte fra intervju til intervju hvor slavisk spørsmålene ble gjennomgått avhengig av intervjuets flyt. I enkelte av intervjuene var det naturlig å følge en samtale som naturlig ble ledet fra et emne til et annet uavhengig av intervjuguiden. I andre intervjuer gikk samtalen tråere og det var betryggende å ha en liste med spørsmål å lene seg på. Ved å bruke en intervjuguide er det lettere å sammenligne svarene og kode dem i etterkant (Thagaard 2003).

Vi kan skille mellom strukturerte, delvis strukturerte og åpne intervjuer (Thagaard 2003). De åpne intervjuene blir sett på som mest personlige, og de strukturerte intervjuene blir sett på som minst personlige. Delvis strukturerte intervjuer har en åpenhet som oppfordrer respondentene til å føre samtalen, samtidig som forskeren kan endre retningen på intervjuet om det blir for ensporet (Parkes 2011).

Intervjuguiden startet med de mest nøytrale spørsmålene før samtalen går over til mer

kontroversielle og personlige spørsmål. Dette er en anerkjent teknikk for å skape en trygg atmosfære før en berører tema som kan være vanskeligere å prate om (Kvale 1996). Det er ikke alltid lett å vite om en har nok personer og intervjuer, men Kvale (1996) angir ett estimat på 15 +/- 10 personer som passelig. På grunnlag av både dette estimatet samt kvalitative resultater er 5 personer nok for dette studiet.

Jeg hadde i utgangspunktet tenkt til å bruke opptaker på alle intervjuene, men på grunn av lokasjon (offentlig rom) og at en respondent ikke ønsket at jeg brukte opptaker, ble noen gjort med og noen uten. De intervjuene der jeg ikke brukte opptaker skrev jeg notater underveis i intervjuet. Umiddelbart etter intervjuene ble notatene omgjort til skriftlig tekst som skulle analyseres. Dette kan være en utfordring fordi det kan være vanskelig å få skrevet ned alt det essensielle som blir sagt, og det er alltid et usikkerhetsmoment om forskeren faktisk oppfatter det som respondentene forteller i sin fulle form (Kvale 1996).

På de intervjuene der jeg brukte opptaker måtte jeg transkribere intervjuene i sin helhet i ett tid. Ved å bruke denne metoden hadde jeg større mulighet for å fordøye intervjuet før jeg gikk i gang med å gjøre det om til en skriftlig tekst. Transkribering er en arbeids- og tidskrevende prosess som ofte kan plasseres innenfor *den arbeidende fasen av aggresjon* (Kvale 1996). Bruk av denne notasjonen forteller at dette blir sett på som en utfordrende del av forskningsprosessen som kan føre til mye frustrasjon. For min del var det tidkrevende, men på grunn av antall intervjuer jeg gjennomførte var det mer en spennende fase enn en frustrerende fase.

3.4 Analyse av data

Spørreskjemaet ble sendt ut i uke 17 og uke 18 og det ble ikke lukket for svar før 1.juli. Siste respondent svarte 21.mai, nesten en måned etter utsendelse av spørreskjemaet. Dette viser at respondentene har hatt god mulighet til å svare når de selv ønsket. Dersom svarprosenten ikke hadde vært så høy hadde det vært nødvendig å sende ut en ny mail og puring for å muligens få flere til å svare. Ved å bruke Google Forms ble svarene automatisk organisert i matriser, som i følge Holme og Solvang (1996) er det første steget i en dataanalyse. Denne typen organisering gjør det lett å tilpasse utformingen etter egne premisser. Det åpner for muligheter til å

sortere dataene ut i fra hva du skal analysere der og da. Lukkede spørsmål gjør det lettere å kategorisere enn ved åpne spørsmål, fordi du har et begrenset antall svaralternativer.

Ved et overkommelig antall respondenter er det mulig å systematisere responsen fra de åpne spørsmålene også, og dette kalles koding. De ulike responsene ble satt inn i et helt vanlig Worddokument hvor en kunne søke etter spesifikke ord eller plassere responsen i grupper. Dette ble gjort under spørsmål 4.2 *Synes du det var vanskelig å få en relevant jobb?* (Vedlegg 1). Responsen ble organisert ut fra hovedgruppene ja og nei, og innad igjen i to mindre grupper om det var snakk om lærerjobb eller annen type jobb. Tilsvarende metode ble brukt på sitater og responser fra intervjuene, det ble altså brukt koding i den deskriptive fasen av analysen av de kvalitative spørsmålene og intervjuene.

Analysen er delt inn i en kvantitativ del (kapittel 4) og en kvalitativ del (kapittel 5), da dette ble mer sammenfallende enn om resultatene fra spørreskjemaet i sin helhet ble presentert først før resultatene fra intervjuene. Det hadde også blitt for omfattende å analysere og presentere alt samtidig. Kapittel 4 vil i stor grad bli utformet ved bruk av statistikker, figurer og tabeller. Disse metodene brukes for å gi en forenklet og oversiktlig fremstilling av resultatene (Holme og Solvang 1996). Kapittel 5 vil inneholde en del sitater fra spørreskjemaene og intervjuene for å belyse og understreke holdninger blant respondentene.

3.5 Etikk, makt og subjektivitet

Min rolle som forsker i denne masteroppgaven fører til et etisk ansvar ovenfor NTNU, veilederen og respondentene. Dette innebærer både forpliktelser og ansvar for at all forskning blir gjennomført i henhold til gjeldende regler og normer (Dowling 2010). Respondentene skal behandles med respekt. I informasjonsbrevet ble det vektlagt at spørreskjemaet var anonymt, opplysninger om studiet og hva deres svar skulle brukes til. Ved å svare på undersøkelsen samtykket de til at responsene kunne brukes i publikasjonen i en anonymisert form. Dette er det blant annet Dowling (2010) kaller informert samtykke. Det vil si at de som velger å svare på undersøkelsen eller velger å stille på intervju skal vite akkurat hva de sier ja til, hva forskningen skal

brukes til og hva mine forventninger til dem er. Dette handler for eksempel om tid. En kan ikke si på forhånd at et spørreskjema tar maksimalt 10 minutter å svare på dersom det i realiteten tar mye lengre tid.

Etikk handler også om maktforholdet mellom forsker og respondentene. Det er ulike typer maktforhold og to av dem er potensielt utnyttelsesforhold og gjensidig forhold (Dowling 2010). Forskningen vil være preget av begge forhold. I et potensielt utnyttelsesforhold kan respondentenes tanker og følelser brukes i en publikasjon, uten at de får noe igjen for det. De vil altså ha lite eller ingen nytte av å delta utover det at de får ytret sine meninger. Intervjuer og respondentene har ett gjensidig maktforhold da begge innehar den samme sosiale posisjonen (Dowling 2010). Et maktforhold er mer gjeldende dersom forskeren studerer for eksempel en marginalisert gruppe. Det er uansett viktig å tenke på hvordan ulike typer makt kan påvirke forskningen. Det er alltid vanskelig å vite om respondentene tør å være ærlige og skrive det de faktisk mener i et spørreskjema, og kanskje spesielt ved intervju. Det kan være spesielt vanskelig med en såpass liten informantgruppe som det er i denne forskningen. Det kan være relativt enkelt for ansatte ved Geografisk institutt å kjenne igjen enkelt personer, dersom anonymiseringen ikke er gjennomført på en hensiktsmessig måte. Dette gjelder for eksempel sammenheng mellom kull, 2.fag og type masteroppgave. Det vil derfor ikke bli presentert slike sammenhenger i oppgaven. Informantene skal ikke kunne kjennes igjen eller få negative konsekvenser ved deltagelse i studiet (Dowling 2010).

3.5.1 Subjektivitet

Tidligere måtte forskningen være objektiv for å bli ansett som et reelt, profesjonelt arbeid. De fleste har nå gått bort i fra dette synet og mener heller at data oppstår i samhandling med andre, og er derfor sosialt konstruert (Inkpen and Wilson 2013). Kunnskapen som blir produsert videre ut fra dataene blir påvirket av konteksten og forskerens subjektivitet (Hubbard, et al. 2009). Jeg er enig i dette synet, og mener at det er feil å strebe etter en objektiv fremstilling av kunnskap. Å være helt nøytral i en intervjusituasjon er tilnærmet umulig, da alle har en bakgrunn som vil påvirke enten bevisst eller ubevisst. Det er svært viktig gjennom hele forskningsprosessen å tenke på hvordan denne subjektiviteten kan påvirke forskningen og resultatene (Moser 2008). Moser (2008) mener vi kan bruke subjektiviteten til vår fordel ved å bruke

personlige ressurser for å oppnå bedre kontakt med respondentene. Dette gjorde jeg bevisst i starten av intervjuene ved å snakke om hvordan studiehverdagen ved Geografisk institutt var i dag, slik at respondentene skulle bli trygge på meg og se oss som likestilte, eller med andre ord se på meg som en insider.

I en hver forskningssituasjon kan forskeren bli sett på enten som en outsider eller insider. En insider er likestilt med sine respondenter (Dowling 2010). Jeg er i svært stor grad en insider i denne forskningen, fordi informantene og jeg er bort i mot jevngamle, har relativ lik skolebakgrunn og har alle valgt samme hovedløp for utdanningen ved NTNU. Det er mange fordeler ved å være en insider, og det kan føre til at jeg får lettere respons, samt at de føler at de er i en trygg posisjon der de snakker til likesinnede. Det er også ulemper ved å nærmest være en del av eget forskningsprosjekt fordi det er ikke sikkert insideren ser nyansene like bra som en outsider. En av metodene som ble brukt for å minimere dette var å stille oppfølgingsspørsmål i intervjuene for å oppklare eventuelle misforståelser. Alt i alt tror jeg at insider posisjonen har styrket forskningen mer enn det har svekket den.

3.6 Oppsummering

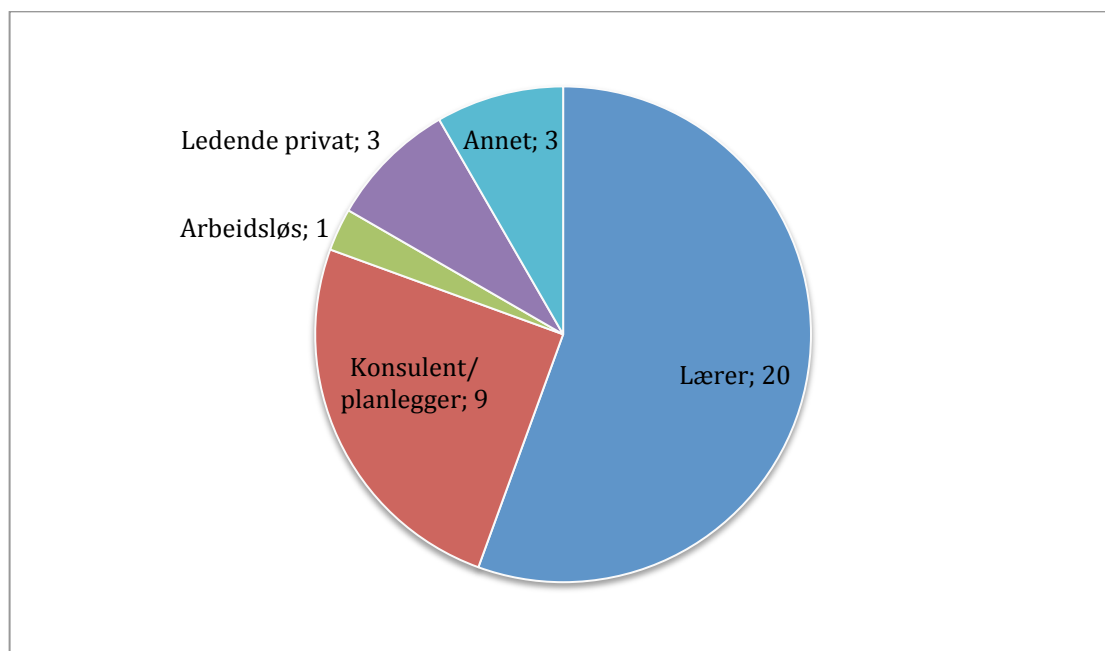
I dette kapittelet har det blitt gjort rede for de metodiske valgene og sett på utfordringer og muligheter ved bruk av de ulike metodene. Det ble sendt ut spørreskjema til 39 mulige respondenter. I tillegg ble fem av disse intervjuet for å få svar på underproblemstillingene. Videre har det blitt gjort rede for analyseteknikkene som har blitt brukt for å komme frem til resultatene i de kommende kapitlene. Siste delen av dette kapittelet ble viet til etikk, makt og subjektivitet som er viktige aspekter i en hver form for forskning.

4. Kvantitative resultater

I dette kapitlet av oppgaven vil de kvantitative resultatene fra spørreskjemaet bli presentert og diskutert. Resultater fra intervjuene og fra de kvalitative spørsmålene fra spørreskjemaet vil ikke bli brukt før i neste kapittel . Undersøkelsen ble sendt til 39 av de 40 ferdigutdannede, da det var en del som det var umulig å få kontakt med. Av de 39 så var det kun 3 personer som ikke svarte. Det er en oppslutning på hele 92.3 % hvis vi ser bort i fra den ene som ikke fikk undersøkelsen, og en svarrespons på 90 % blant alle mulige informanter innenfor denne avgrensede forskningen. Det er en meget høy oppslutning. Til sammenligning var det i undersøkelsen i 2000 en svarprosent på nesten 70 % som da ble ansett som en høy svarrespons uten purring (Fjær 2000). Av masterstudentene fra 2013 var det en respons på under 50 % (Chutko, Fjær & Setten 2014). Resultatene fra denne undersøkelsen kan altså generaliseres i større grad enn de foregående. I det følgende vil noen resultater bli presenterte i form av prosenter og noen i form av antall. Det vil bli markert med prosenttegn der det er relevant så det ikke blir noen misforståelser. De fleste av resultatene vil bli tatt opp igjen og diskutert videre sammen med de kvalitative resultatene i kapittel 5.

4.1 Yrkesfordeling

Denne figuren viser andelen lektorstudenter innenfor de ulike yrkeskategoriene.



Figur 4.1 Yrkesfordeling blant geografielektorer

Av figur 4.1 ovenfor kan vi se at 56 % av respondentene jobber som lærere. En annen relativ stor gruppe er de som er plassert under merkelappen konsulent/planlegger. Denne gruppen består blant annet av arealplanleggere, rådgivere, konsulenter og fagansvarlige. Nesten halvparten av disse arbeider i det private markedet. Innen gruppen ledende og annet jobber de fleste i det private. Det er også en lærer som jobber på privat skole, og totalt sett så er det 10 av 36 som jobber i det private. Dette forteller oss at det er flere geografer nå enn før som jobber i det private. I undersøkelsen fra 2000 var det bare 6 % som var ansatt i private firmaer mot 27 % i dag. Blant mastergradsstudentene som ble uteksaminert mellom 2007-2013 er det 22% som arbeider i det private (Chutko, Fjær & Setten 2014). Det er altså flere med mastergrad i geografi som har jobb i det private nå enn tidligere. Fjær (2000) nevner at geografer er en beskjeden gruppe mennesker uten spisse albuer når det gjelder å skaffe seg jobb i det private markedet, men det kan se ut til at dette er mindre gjeldene i dag. Det kan også være at flere av lektorene blir ansatt i det private på grunnlag av at de også har en pedagogisk utdanning som kan være relevant i blant annet kursing eller møteledelse. Tallene er dog ganske like blant de som har lektorutdanning og de som har vanlig mastergrad i geografi, så det er vanskelig å trekke noen generelle slutninger om det pedagogiske har innvirkning på ansettelse i det private markedet eller ikke.

Lektorutdanningen i geografi ble startet opp i 2003, altså 3 år etter at Fjær utførte en undersøkelse blant dem som hadde tatt hovedfag i geografi. Det kan allikevel bli gjort sammenligninger mellom de to undersøkelsene og vi kan se at antallet som arbeidet i skoleverket har økt fra 36 % til 56 %. I tillegg var det rundt 4 % av mastegradstudentene som jobbet i skolen (Chutko, Fjær & Setten 2014). Det er altså flere som er kommet inn i skolen etter oppstarten av lektorutdanningen, men en skulle kanskje tro at det var enda flere som skulle ha jobbet i skolen etter de har tatt en 5 årig lektorutdanning. Grunnene til dette skal vi se nærmere på i kapittel 5.

Når vi fokuserer på lederstillinger var det hele 17 % som hadde ledende stillinger i det offentlig blant hovedfagstudentene. I dag er det ingen av lektorstudentene som kan plasseres innenfor denne gruppen og kun en av mastergradsstudentene. Innenfor de private lederstillingen har det derimot vært en økning fra 3 % til 8 %.

Konsulent/planlegger gruppen besto av 41 % av respondentene i 2000, mot 25 % av lektorstudentene i dag. Blant mastergradsstudentene i geografi er det 48 % som kan plasseres innenfor samme gruppe og til sammen i dag blir det altså 36.5 %. Det er altså færre konsulenter/planleggere blant lektorstudentene og mastergradsstudentene enn blant hovedfagstudentene fra 1979-2000, dette kan sees i sammenheng med at andel lærere har økt i samme periode.

4.2 Bakgrunn

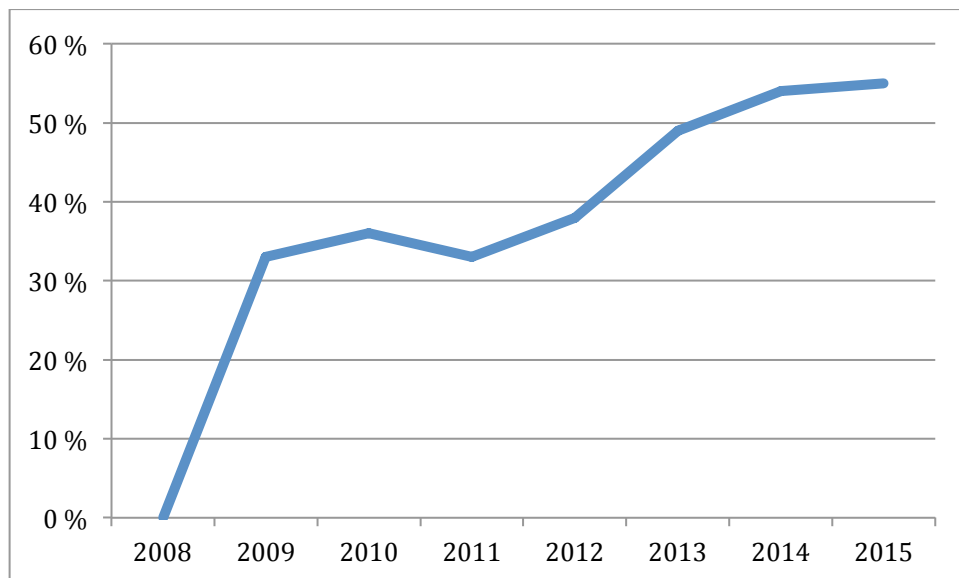
Tabell 4.1 Geografilektorenes bakgrunn

Spørsmål	Alternativ	Antall	Antall i skolen	Andel	Andel i skolen
1.1 Kjønn?	Kvinne	15	9	42 %	60 %
	Mann	21	11	58 %	52 %
Spørsmål	Alternativ	Antall	Antall i skolen	Andel i skolen	Kumulativ andel i skolen
1.3 Når leverte du masteroppgaven din?	2008	4	0	0 %	0 %
	2009	2	2	100 %	33 %
	2010	8	3	38 %	36 %
	2011	4	1	25 %	33 %
	2012	6	3	50 %	38 %
	2013	5	4	80 %	49 %
	2014	6	6	100 %	54 %
	2015	1	1	100 %	55 %

Det første vi kan se av denne tabellen er at det er en høyere andel menn enn kvinner som har fullført lektorutdanningen i geografi. Vi kan også se en motsatt tendens når det kommer til hvem som arbeider som lærere. Hele 9 av 15 (60 %) av kvinnene jobber i dag i skolen, mot 11 av 21 (52 %) menn. Det er ikke en stor forskjell, men det kan muligens antyde at det å arbeide som lærer er mindre attraktivt for menn enn for kvinner. Det kan også antyde at menn er attraktive for andre typer geografijobber enn kvinner. Hypotese H1 ser derfor ut til å stemme, nemlig at det er flere kvinner enn

menn med lektorutdanning i geografi som arbeider i skolen, det er dog ikke signifikante forskjeller i resultatene.

Fra tabellen fremkommer det også ulikheter i hvilket år de leverte masteroppgaven og hvor stor andel som jobber i skolen. Av det første kullet (2008) er det ingen som jobber som lærere. De påfølgende årene har det gått litt opp og ned, og vi kan se at i 2013, 2014 og tidlig 2015 er det en høy andel som jobber som lærere. Dette er presentert mer eksplisitt kumulativt i figur 4.2 basert på tallene fra figur 4.1. Figuren viser den kumulative utviklingen av lærere i forhold til antall totalt uteksaminerte ved hvert årskull. Vi kan her se at det har vært en oppadgående kurve siden 2011. De som var ferdige i 2009 skiller seg litt ut og fører til at det ikke har vært en jevn stigning siden starten. Det er dog bare 2 personer som utgjør denne delen av statistikken og resultatene kan derfor synes litt misvisende. H5 kan bekreftes dersom man ser bort i fra 2009, fordi det har etter 2011 vært en økning blant antall lærere. H5 stemmer også dersom vi ser på det første kullet sammenlignet med alle de senere kullene.

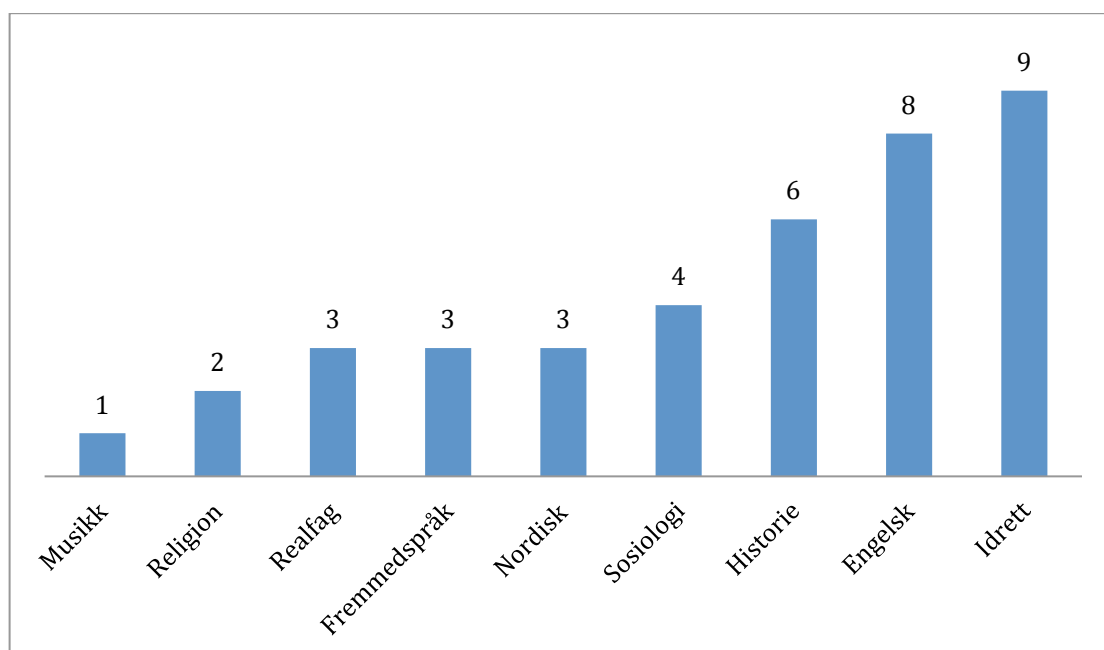


Figur 4.2 Kumulativ utvikling av andel lærere fra 2008 til vinter 2015

I uformell samtale med de 20 personene som leverte masteroppgaven sin våren 2015, var det allerede 11 personer som hadde fått seg lærerjobb før sommeren var over og 18 av de ønsket å arbeide som lærere. Dersom alle de får lærerjobb vil den kumulative andelen øke til nesten 70 %. Det kan altså se ut som at det har blitt mer populært å jobbe som lærer de siste årene eller at det har blitt lettere å få lærerjobb i løpet av de

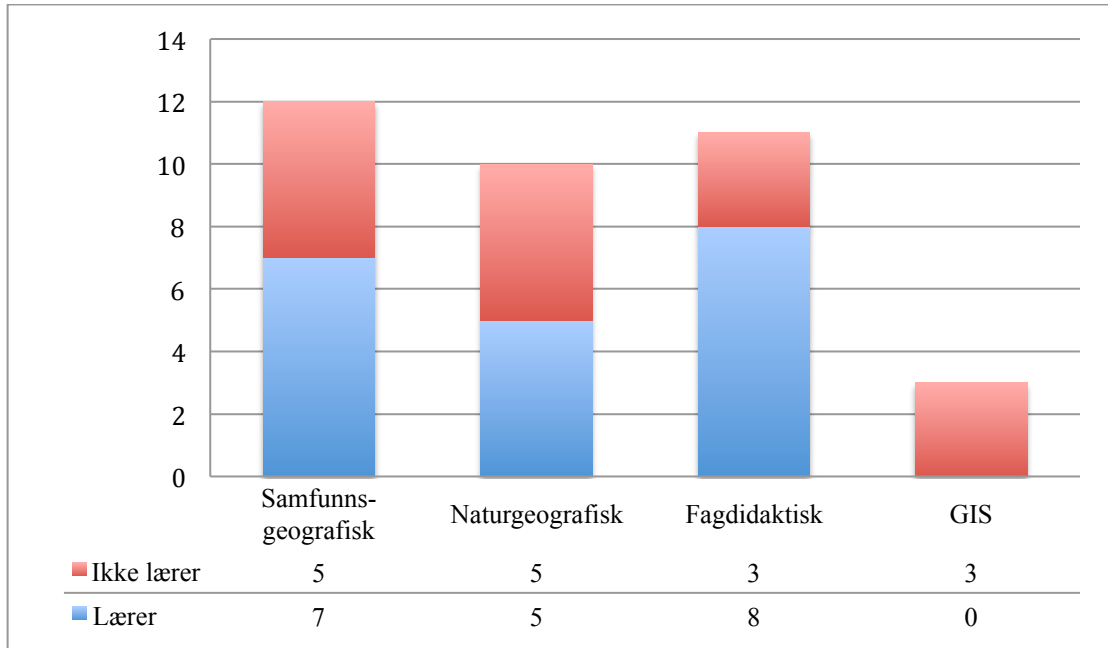
siste årene. Det har ikke blitt gjort studier av arbeidsmarkedet for lærere de aktuelle årene, dette kunne eventuelt underbygd denne påstanden ytterligere. En annen faktor som kan spille inn er praksisperiodene under studietiden som de ulike kullene har opplevd. Det har ikke blitt spurt om i undersøkelsen om hvordan de trivdes, men en antagelse er at opplevelsen man får av læreryrket i praksis kan påvirke om en ønsker eller ikke ønsker å arbeide som lærer i ettertid. Det kan også være at studentene blir påvirket av hverandre i valg av yrker, og at det derfor er mange innenfor ett kull som ønsker/ikke ønsker å jobbe som lærere, men dette er vanskelig å verifisere og det er trolig mange flere ulike faktorer som spiller inn i valg av yrke.

I lektorutdanningen i geografi tar studentene en mastergrad i geografi, ett årsstudium i praktisk pedagogisk utdanning samt ett års fordypning i et annet fag (jamfør kapittel 2.1). Det varierer altså hvilke fag respondentene kan undervise i etter endt utdanning. Hvilke fag respondentene har valgt som fag 2 er presentert i figur 4.2 nedenfor. Summen blir her høyere enn 36, fordi det er 3 respondenter som har flere undervisningsfag enn ett. Vi kan se at idrett, engelsk og historie er de fagene som har vært mest populære blant lektorstudenter i geografi. Idrett og historie er relativt små fag i skolen akkurat som geografi, og antageligvis er det vanskeligere å få jobb med en slik fagkombinasjon enn blant de som har for eksempel engelsk som 2.fag. Det er dog ikke signifikante forskjeller i mine resultater som viser til at dette er en realitet og følgelig blir hypotese H3 avvist foreløpig.



Figur 4.3 Valg av andre fordypningsfag

4.3 Masteroppgave



Figur 4.4 Type masteroppgave og antall lærere innenfor hver gruppe

Figuren ovenfor viser fordelingen av ulike typer masteroppgaver samt hvor mange innenfor hver gruppe som jobber som lærer i dag. Vi kan se at blant de som har skrevet en GIS-relatert masteroppgave er det ingen som jobber som lærer. De jobber alle i det private arbeidsmarkedet som konsulenter. Flere av disse jobber dog med kursing av lærere, så de har muligens ikke gått helt bort fra lærergjeringen. Vi kan se at det er størst andel lærere blant de som har skrevet en fagdidaktisk oppgave, hele 73 % av dem jobber i skolen. Innenfor både samfunnsgeografiske og naturgeografiske oppgaver er det relativt jevn fordeling blant de som jobber i skolen og de som har andre yrker, dog litt høyere andel blant masteroppgaver i samfunnsgeografi. Hypotese H4 "Type masteroppgave en skriver påvirker om en jobber i skolen eller ikke" kan derfor sies å delvis stemme, men det er vanskelig å trekke slutninger basert på disse kvantitative resultatene.

Fagdidaktiske oppgaver er de som er mest rettet inn mot skole og undervisning, så det er kanskje forventet at vi får størst andel lærere her, men spørsmålet er om studentene selv tenker i disse baner når de velger sin oppgave. 22 av 36 svarte ja på spørsmål 2.6

Tenkte du på fremtidig arbeid da du valgte tema for masteroppgaven? Litt over 60 % var altså bevisst på sin yrkesfremtid da de valgte tema for masteren.

Respondentene ble også spurt om de mente at masteroppgaven var relevant i deres første jobb og/eller deres nåværende jobb. Resultatene er fremstilt i tabell 4.2 nedenfor. Et flertall svarer at de fortsatt er i samme jobb som de startet i etter utdannelsen, og det er derfor bare små endringer i resultatene. Det er en tendens til at masteroppgaven har fått mindre relevans etter som tiden går, dette kan være fordi en får en faglig fordypning i jobben etter hvert og utdannelsen ligger mer som et fundament i bakgrunnen. Det var flere som tenkte på fremtidig arbeid da de valgte masteroppgaven enn dem som mener den har relevans i dagens arbeid.

Tabell 4.2 Masteroppgavens relevans i jobb

Spørsmål	Alternativ	Andel
2.2 Var masteroppgaven relevant i din første jobb?	Ja	47 %
	Nei	50 %
	Vet ikke	3 %
2.4 Er masteroppgaven relevant i nåværende jobb?	Ja	42 %
	Nei	53 %
	Vet ikke	5 %

Ved sammenligning var det i undersøkelsen blant masterstudentene litt over 40 % som mente at masteroppgaven var uviktig eller lite viktig i nåværende arbeid. I overkant av 30 % mente at oppgaven var svært viktig eller viktig i jobben de har i dag (Chutko, Fjær & Setten 2014). Det er altså flere som er usikre på masteroppgavens relevans blant masterstudentene enn blant lektorstudentene. Dette kan sammenfalle med at det er en stor andel av lektorstudentene som både arbeider i skolen og har skrevet en fagdidaktisk oppgave som er direkte rettet inn mot deres nåværende arbeid.

4.4 Geografisk spredning

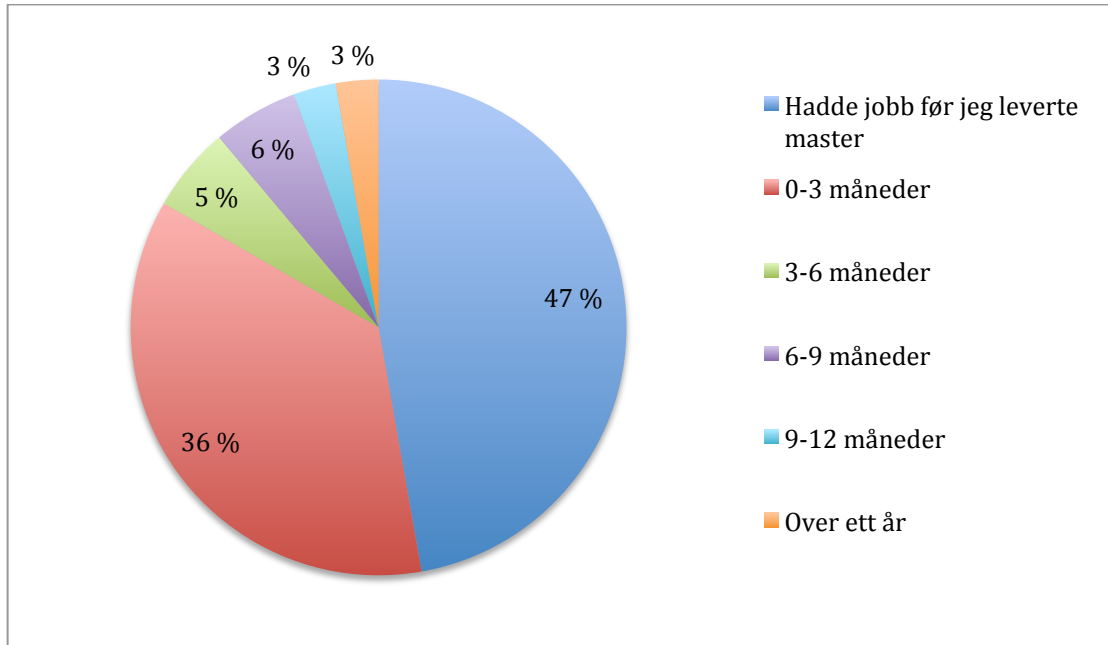
Tabell 4.3 Geografilektorerers geografiske spredning

Sør-Trøndelag (Trondheim)	10
Oslo	10
Akershus, Nord-Trøndelag	2
Buskerud, Hordaland, Møre og Romsdal, Nordland, Oppland, Rogaland, Sogn og Fjordane, Telemark, Troms, Utlandet, Vest-Agder, Østfold	1
Aust- Agder, Finnmark, Hedmark, Vestfold	0

Tabell 4.3 viser en fylkesvis spredning av lektorer i geografi. Med utgangspunkt i undersøkelsen fra 2000 er det ikke overraskende at det er en overvekt av geografilektorer som har blitt igjen i Trondheim eller flyttet sørover til hovedstaden. 28 % har blitt igjen i Trondheim, mot 36 % blant hovedfagstudentene. Det er også 28 % som bor i Oslo i dag mot 18 % i 2000 (Fjær 2000). Det viser seg at det er få som flytter til Vestlandet, og de som har endt opp der, er også oppvokst i området.

På spørsmål 1.6 *Valgte du bosted og deretter jobb?*, svarte 22 av respondentene ja. 78 % av de som svarte ja på dette spørsmålet jobber som lærere. Det kan altså se ut til at blant de som valgte bosted først har det vært relativt enkelt å få jobb i skolen der de valgte å bo. Det var bare 3 personer som søkte på jobber som lærer som valgte å flytte dit de da fikk jobbtilbud. Det er en mye større gruppe blant de som ikke jobber i skolen som flyttet dit jobben førte dem. Over hele Norge har vi skoler der det er muligheter for å få seg jobb, konsulent jobber og andre geografijobber er muligens mer sentrert i de store byene. Resultatene viser tendenser til dette. Blant de som er bosatt i Oslo er det bare 40 % som jobber i skolen og i Trondheim er fordeling 50-50. Hypotese H2 *”Det er flere som arbeider som lærere på bygda enn i byene”* ser altså ut til å stemme.

4.5 Arbeidsmarkedet



Figur 4.5 Antall måneder fra levert master til å få jobb

Figuren viser en oversikt over hvor lang tid det tok fra respondentene leverte masteroppgaven til de hadde fått seg jobb. Vi kan se at hele 83 % av lektorstudentene hadde fått seg jobb innen det hadde gått 3 måneder. Et flertall var altså i jobb den påfølgende høsten etter de avsluttet studiene. I undersøkelsen blant mastergradsstudentene var det 60 % som hadde jobb før de leverte master, og 15 % som fikk jobb innen ett halvt år (Chutko, Fjær & Setten 2014). Blant lektorstudentene som fikk jobb etter lengre tid har vi blant annet 3 personer som studerte ett år til, og deretter fikk jobb rett etterpå. Tallene antyder altså at lektorstudenter i geografi er en attraktiv gruppe for arbeidsgivere, og at det er muligens litt lettere å få seg jobb som lektor i geografi enn ved en vanlig master i geografi. Det er allikevel mange av mine respondenter som mener at det var veldig vanskelig å få seg relevant jobb, men det skal bli utdypet videre i kapittel 5.

4.6 Oppsummering

I dette kapitlet har de kvantitative resultatene blitt gjennomgått og diskutert.

Underproblemstilling 1: *Hvem jobber som lærer?*, har delvis blitt besvart gjennom statistiske tilnærminger. Det er sannsynlig at den som jobber som lærer er en kvinne som er utdannet fra og med 2013. Personen har engelsk eller historie som sitt andre fag og har skrevet en fagdidaktisk masteroppgave. Læreren bor enten i Trondheim eller i distriktene og fikk jobb innen 3 måneder etter hun leverte masteroppgaven.

Med tanke på underproblemstilling 2: *Gir lektorutdanningen i geografi studentene bred nok undervisningskompetanse til å jobbe som lærere etter endt studietid?*, er det vanskelig å trekke slutninger basert på de kvantitative resultatene. H3 er foreløpig avkreftet, mens hypotese H4 kan se ut til å stemme. Hvis vi ser på den tredje underproblemstillingen 3: *er det sammenheng mellom når lektorene i geografi var ferdigutdannet og andelen som jobber i skolen?*, kan hypotese H5 bekreftes. I det neste kapitlet vil resultatene fra den kvalitative delen av forskningen bli presentert og satt i sammenheng med resultatene presentert i dette kapitlet.

5. Kvalitative resultater

Dette kapitlet vil, som nevnt tidligere, ta opp de kvalitative resultatene fra både spørreskjemaet og fra intervjuene. Resultatene vil basere seg på mer eller mindre utfyllende svar fra 36 respondenter samt fra de 5 intervjuene. Pseudonymene Ask, Berit, Cato, Dina og Erik vil representere et intervju hver slik at det er mulig for leseren å se sammenhenger mellom hva hver enkelt mente. Det vil også bli trukket linjer mellom de kvantitative resultatene fra kapittel 4 til resultatene presentert og diskutert i dette kapitlet. I det følgende vil også rammeverket presentert i kapittel 2 knyttes opp mot funnene. Det vil også bli dratt noen slutninger mot hypotesene og underproblemstillingene presentert i oppgavens første kapittel.

5.1 Geografen

Etter gjennomført lektorutdanning i geografi er man utdannet lektor samt utdannet geograf. Det er derfor spennende å undersøke om respondentene mente at deres geografibakgrunn har relevans i jobben deres samt hvordan respondentene ser på sin geografiidentitet. Dette ble spurt om på henholdsvis spørsmål 3.1 og 3.2 (vedlegg 1). Fokuset her er ikke på selve masteroppgaven, men utdannelsen i sin helhet. Masteroppgavens relevans vil bli videre undersøkt i neste delkapittel.

I undersøkelsen fra 2000 var det hele 82% som mente at deres geografi-bakgrunn er nyttig eller svært nyttig i arbeidet de gjør (Fjær 2000). I denne oppgaven ble spørsmålet stilt på en litt annet måte, nemlig: *3.1 Har din geografiske fagbakgrunn relevans i ditt arbeid?*

67 % av respondentene hadde en klar positiv holdning til at deres geografiske bakgrunn hadde relevans. 16 % mente at deres geografiske fagbakgrunn delvis hadde relevans i arbeidet og 16 % mente den geografiske fagbakgrunnen ikke hadde noen relevans i det hele tatt. Til sammenligning var det i 2000 kun 4 % som mente at geografiutdannelsen ikke hadde noe nytte i nåværende jobb. Enkelte av de som mente at fagbakgrunnen ikke hadde relevans skriver kontant nei, mens andre utdypet i større grad.

- *Nei, i mitt nåværende arbeid som lærer på 7.trinn har den dessverre ikke det. Geografi er et glemt fag i grunnskolen (...)*
- *Nei, jeg vil ikke si det (...) dog noe av didaktikken kan være relevant.*

Det første sitatet bekrefter en velkjent holdning om at geografi blir nedprioritert i grunnskolen (Andersland 2010). Den andre respondenten vektla heller den pedagogiske delen av utdannelsen sin kontra den geografiske.

Det vil være variere hvilke deler av den geografiske utdannelsen som er vektlagt blant respondentene avhengig av hvilket yrke de har. De aller fleste som jobber i skolen mente at deres geografi-bakgrunn var relevant, men det var noen som ikke underviste eller underviste lite i geografi og deres respons fremhever dette

- *Jeg underviser på ungdomsskolen, hvor geografi utgjør 1/3 av samfunnsfaget. Det betyr at min geografiske fagbakgrunn har relevans, men ikke i like stor grad som jeg kanskje kunne ønsket.*
- *Arbeider også i den videregående skole, men for tiden får jeg dessverre ikke brukt mye av mine kunnskaper i geografi, da jeg bare underviser i andre fag.*
- *Ja og nei. Det er ET samfunnsfag, noe jeg underviser i, men jeg har fortsatt ikke fått geografitimer.*

Sitatene viser at respondentene gjerne vil bruke sin geografi-bakgrunn, men på grunn av fagene de underviste i får de ikke brukt sin kompetanse i stor grad.

Blant de som ikke jobbet i skolen, finner vi både de som mente deres geografi bakgrunn hadde mye relevans i arbeidet, og de som ikke mente det. Noen vektla også den pedagogiske delen av utdannelsen som et positivt tilskudd til arbeidet

- *Jeg jobber som byplanlegger og bruker i aller høyeste grad både min geografiske bakgrunn i jobben i tillegg til fagdidaktikken og pedagogikken.*
- *Absolutt! Geografisk tilnærming til ulike problemstillinger er absolutt relevant. Lektorutdanning er også relevant da en god del av jobben er å holde kurs, kommunisere med andre og generell kompetanseoverføring.*

Lektorutdanningen i geografi blir altså betraktet som positiv og nyttig selv for de som ikke arbeidet i skolen, da de mente de kan bruke en del av den pedagogiske tankegangen også utenfor tradisjonelle former for undervisning. Ask underbygget dette i intervjuet og mente at den pedagogiske delen av utdannelsen har stor betydning når han skal lede møter eller snakke foran store folkemengder. Han mente også at den

geografiske fagbakgrunnen hadde stor relevans for arbeidet hans, men mye på grunn av valgfag og retningen han selv valgte.

Berit fortalte ”(...) *Lektorutdannelsen er jo ganske anvendbar (...) folk som ansetter folk ser at man har ikke bare en mastergrad, men en pedagogisk bakgrunn så tror jeg man blir sett på som anvendbar også utenfor skoleverket.*” Hun mente altså at den pedagogiske delen av utdannelsen kan være en positiv ballast når en søker andre typer geografirelevante jobber og at lektorutdannelsen kan lede en til flere typer jobber enn innenfor skoleverket. Erik trakk frem tverrfaglig arbeid, struktur og gruppearbeid som viktige komponenter han hadde tatt med seg fra utdanningen over til arbeidslivet. Han vektla altså verken den geografiske fagbakgrunn eller den pedagogiske fagbakgrunnen som relevant i sitt arbeid, men mer det generelle studentlivet.

Respondentene og blant dem også intervjupersonene, vektla nytten av ulike deler av sin utdanning, noe som er ganske naturlig med tanke på det vide spennet av yrker de var sysselsatt innenfor.

5.1.2 Geografiidentitet

Men hva med deres geografiidentitet? Følte lektorene i geografi seg som geografer, lektorer eller begge deler? Blant geografene fra Nidaros var det litt over halvparten som mente at de hadde en geografiidentitet. Bare 6 % mente at de ikke innehadde denne identiteten (Fjær 2000). Resultatene fra denne masteroppgaven viser at resultatene er noenlunde likt som i 2000. 55 % følte seg som geografer. Det er dog et større antall som ikke følte seg som geografer blant lektorstudentene enn blant hovedfagstudentene. Nesten 25 % svarte nei på spørsmål 3.2 *Føler du deg som en geograf?* (vedlegg 1) De resterende personene (20 %) svarte på dette spørsmålet at deres læreridentitet var sterkere enn deres geografiske identitet. Det kan også tenkes at enda flere hadde trukket frem læreridentiteten dersom ordlyden i spørsmålet hadde vært annerledes. Nedenfor vil noen sitater bli trukket frem for å belyse hvordan læreridentiteten har overgått geografiidentiteten for en del respondenter ettersom årene har gått.

- *Tja. Føler meg mer som lektor enn geograf*
- *Under studiet gjorde jeg absolutt det. Jeg gjør det delvis ennå, for det er der interessen og engasjementet er størst, men jeg føler meg ikke som*

geograf i like stor grad (...) underviser i andre fag som blir prioritert mye høyere enn geografi.

- *Begynner å føle meg mer som engelsklærer.*

Det kan altså antydes at flere har måtte gi slipp på sin geografiske identitet for å kunne arbeide som lærere. For å få innpass på en skole må en ofte bli ansatt på andre grunnlag enn deres mastergrad da det er få geografistillinger per skole. Det kan være at enkelte ønsker å beholde sin geografiidentitet samt arbeide med sitt fag, og velger på bakgrunn av dette andre typer yrker der dette blir bevart i større grad.

5.2 Masteroppgavens relevans

Masteroppgaven blir ofte påvirket av den geografiske retningen den enkeltes utdanning tar. En student som velger å ta mange GIS fag vil antageligvis skrive en GIS-rettet masteroppgave. Det samme gjelder sannsynligvis innenfor samfunnsgeografiske fag eller naturgeografiske fag. Fagdidaktiske oppgaver er litt annerledes fordi alle studentene har samme mengde pedagogiske fag gjennom studietiden, og derfor er nok dette mer preget av veileder og egne interesser. I kapittel 4.3 så vi at det er høyest andel lærere blant dem som har skrevet en fagdidaktisk masteroppgave og at det ikke er noen lærere blant dem som skrev en GIS-rettet oppgave. Respondentene ble spurt om masteroppgaven var relevant i deres første jobb (spørsmål 2.2) og i deres nåværende jobb (spørsmål 2.4) (vedlegg 1). Resultatene viste der at litt under 50 % mente at masteroppgaven hadde relevans i arbeidet. I det følgende vil responsen fra intervjuene samt svarene på spørsmål 2.3/2.5 *hvis ja, på hvilken måte?*, bli presentert og analysert (vedlegg 1).

Blant hovedfagsstudentene i år 2000 var det omtrent 35 % som mente at hovedoppgavens tema var uten betydning for tidligere og nåværende arbeid (Fjær 2000). Av lektorstudentene er det ca. 50 % som mente at masteroppgaven ikke er relevant for første eller nåværende jobb. Masteroppgaven ser altså ut til å ha mindre betydning i dag enn før. Relevansen vil også variere i forhold til om respondentene jobber i skolen eller ikke, og om de underviser i geografi eller ikke. De fleste av respondentene trakk frem masteroppgaven mer på et generelt grunnlag, uten å fokusere spesielt på hvilket tema de skrev innenfor.

- *Det faktum at jeg har skrevet en master gjør at jeg utkonkurrerte folk uten masteroppgave når jeg søkte på jobb.*
- *Min første jobb var i (...), og alle som ble plukket ut til intervju ble fortalt at selve oppgaven spilte en rolle da de valgte ut kandidater. Usikker på hva med min oppgave som gjorde utslaget.*
- *(...) Masteroppgaven gjorde også at jeg ble flinkere til å jobbe strukturert og bli flink til å håndtere og formidle informasjon.*

Blant dem som ikke arbeidet i skolen er det flere som mente at masteroppgaven er avgjørende for at de kunne gjøre en god jobb der de var ansatt. Fokus på særlig arealplanlegging og/ eller GIS i masteroppgaven virker som å være svært betydningsfullt for arbeidet. Tre eksempler på dette er vist nedenfor.

- *Jobber med GIS i dagens stilling, i alle mulige sammenhenger.*
- *Jobber som arealplanlegger. Dette er nært beslektet med vinkling på masteroppgave og forsåvidt en del valgfag.*
- *Meget relevant. Selve masteroppgaven var utslagsgivende.*

Ask fortalte i intervjuet at han ikke tror at folk tenker på masteroppgavens relevans for fremtidig arbeid før etter man har spesialisert seg en del allerede og at man ser alle mulighetene geografer har i arbeidsmarkedet. For han selv begynte tankene om andre typer jobber i løpet av det fjerde studieåret, og en naturgeografisk oppgave ble valgt, og temaet for oppgaven var relevant i både første og nåværende jobb.

Berit og Cato derimot tenkte ikke på fremtidig arbeid i det hele tatt når de valgte tema for oppgavene sine. Berit skrev en fagdidaktisk oppgave til tross for at hun aldri tenkte på å arbeide som lærer i ettertid. Grunnen til at hun valgte en fagdidaktisk oppgave var på grunn av metodene hun ønsket og bruke samt veileder. Cato mente at veilederen var svært avgjørende i temavalget og at han mest sannsynlig ikke hadde valgt samme type oppgave om igjen. Begge var enige om at masteroppgaven ikke hadde relevans i tidligere eller nåværende arbeid.

Dina arbeidet deltid som lærer, men skrev en naturgeografisk masteroppgave. Hun sa at hun aldri ville begynt på lektorutdanningen i geografi dersom hun måtte skrive en fagdidaktisk master.

- *Synes den akademiske biten av naturgeografi er super interessant, og jeg hater pedagogikk som fag (...) distansen mellom faget og hverdagen er alt for stor.*

Dina likte altså pedagogikk i praksis, men ikke i teori. Hun sa også i intervjuet at det motsatte er tilfelle for naturgeografien. Hun likte veldig godt det akademiske, men kunne aldri tenke seg å jobbe som naturgeograf.

Det er vanskelig å trekke noen slutninger om hypotese 4: *type masteroppgave en skriver påvirker om en jobber i skolen eller ikke*. Det er slettes ikke en homogen gjeng som er utdannet geografilektorer og de har mange ulike og til tider motstridende meninger. Det er noen som arbeidet som lærere, men som ikke ville ha skrevet en fagdidaktisk oppgave mens det er andre som skrev fagdidaktiske oppgaver uten å kunne tenke seg å jobbe i skolen i ettertid. Noen arbeidet altså med noenlunde samme type tema som i masteroppgaven, mens andre jobbet med helt andre tema.

5.3 Jobbmarkedet

Resultatene presentert i kapittel 4.5 viser at 83 % av respondentene hadde jobb innen det hadde gått 3 måneder fra de leverte masteren. Tar vi også med de som studerte videre, er det nesten 90 % som hadde jobb innen 3 måneder. Allikevel er det flere som svarte at det var vanskelig å få seg relevant jobb på det kvalitative spørsmålet 4.2 *Synes du det var vanskelig å få en relevant jobb? Utdyp gjerne*. Både personer som jobbet som lærere og de som hadde andre geografiske stillinger mente det var utfordrende å være jobbsøker basert på sin utdanning. Flere av de som ikke syntes det var vanskelig å få jobb har allikevel tanker om hvordan jobbmarkedet generelt var. Sitatene som omhandler lærerstillinger er vist nedenfor.

- *Ja. Det er generelt vanskelig å få fast jobb som lærer i byene og det er enda vanskeligere å få en 100 % fast jobb innen geografi og geofag.*
- *Ja. Særlig på grunn av fagkombinasjonen (...)*
- *Jeg søkte på over 30 lærerstillinger over hele landet og ble ikke innkalt til et eneste intervju (...)*
- *Min erfaring fra andre jeg studerte med var at jobbmulighetene i Trondheim og omegn for geografilærere var tilnærmet lik null...*

- *Det er vanskelig å få store nok stillinger, og en går mye fra vikariat til vikariat.*
- *Ja. Geografi er et lite fag og det var ikke så mange utlyste stillinger.*

Det er flere som nevner at det var vanskelig å få lærerjobb i byene, og da spesielt Trondheim. Allikevel har nesten 60 % av respondentene bosatt seg i Trondheim eller Oslo, men dette kan da ha sammenheng med at over 60 % svarte at de valgte bosted før jobb (jf. kapittel 4.4). Berit fortalte at Trondheim egentlig bare var å glemme blant hennes medstudenter fordi det var nesten ingen relevante lærerjobber ute på den tiden. Hun fortalte også at det virker som at rektorene har mye makt og *”de tenker at geografi er et fag hvem som helst kan undervise i uavhengig om du har kompetanse eller ikke”*. Cato sa i intervjuet *”... det som er med lærerstillinger i Trondheim er at det er så mange om beinet”*. Erik fortalte at han hadde inntrykk av at det er lettere å få jobb som lærer i distriktene, men da må en muligens være fleksibel og undervise i flere fag som en ikke har kompetanse i.

Det ble også tatt opp både i intervju og spørreskjema at fagkombinasjonen kan by på utfordringer på flere måter. Ask fortalte at han følte han har god kompetanse i geografi, men at han har for lite utdanning i sitt andre fag, og han føler seg usikker når han har undervist i andre faget sitt. Berit mente at det hadde vært lettere å få lærerjobb dersom *”... jeg hadde hatt litt ”gløser” i meg. (...) Men med min fagkombinasjon så virket den nesten umulig”*. Erik har samfunnsfag som fag nummer to, og mente at dette er en dårlig kombinasjon *”...men sånn ble det”*. Erik fortalte også at geografi er et lite fag og han har opplevd at det er interne køer på skolene for å overta geografi stillinger. Han fortalte videre at NTNU burde ha veiledet studentene bedre ved valg av 2.fag da han vet om flere som har slitt med å få seg jobb på grunn av fagkombinasjonen. Berit nevnte også mangel på veiledning.

Når det gjelder andre jobber enn lærerjobber fortalte Ask at det var mange geografiske stillinger ute som ved NGU, NVE og kartverket. Han fortalte *”Det virket som at lektorutdanning ikke var relevant for disse jobbene”* etter å ha søkt på flere stillinger, uten å få noe respons. Cato mente at det var mange stillinger ute da han søkte, men at flere av de søkte etter samfunnsvitenskaper generelt og at geografene selv må ta ansvar å vise at deres bakgrunn er relevant. Erik nevnte i intervjuet at han

føler personene som fullfører dette studiet faller litt mellom to stoler, der de verken har nok kompetanse for geografistillinger eller lærerstillinger. Jmfør kapittel 2.1 har en lektor i geografi mindre geografisk kompetanse enn en masterstudent i geografi, men om potensielle arbeidsgivere er bevisste på dette i sin ansettelsesprosess er uvisst.

Det er altså flere som mente at det var vanskelig å skaffe seg relevant jobb etter studietiden, men hvordan fikk de sin første jobb? Hvis vi ser på tendenser fra undersøkelsen fra 2000 så var det ca. halvparten som søkte på en annonse. Det er 50 % av lektorstudentene som sa det samme, og det er altså tilnærmet lik prosentandel nå som da. Tidligere ble 20 % ansatt på grunn av bekjentskaper mot 8 % i dag. Det var 8 % som var privilegerte nok til å bli forespurt av arbeidsgiver (Fjær 2000), men i dag er dette tett opp mot 20 %. Endringene er ikke store, men det faktum at studentene i dag har praksis ved ulike skoler fører til at de binder nettverk med Trondheim-skolene før endt studietid. Dette blir også nevnt av flere respondenter.

- *Praksisen i lektorutdanningen gir noe startkompetanse.*
- *Jeg fokuserte på å gjøre en god jobb i siste praksis, og fikk vikariat som ble utvidet året etter.*

Det er også en liten tendens til at geografene har blitt mindre beskjedne. Fra at det kun var 7 % som oppsøkte arbeidsplassen i 2000 var det nå 17 % som hadde gjort det samme. Muligens kan også denne mer pågående stilen skyldes den pedagogiske delen av utdannelsen, da det å snakke for seg har blitt en større del av studiet enn det var før. Dette blir dog bare spekulasjoner da det verken har blitt spurt om eller undersøkt. Det er også lettere å få vikariater på skoler enn i andre typer jobber, selv om det i starten kanskje bare er snakk om noen timer i uken.

5.4 Lærere

Det ble gjort et bevisst valg om å dele den siste siden av spørreskjemaet i en del for de som arbeidet som lærere og en del for dem som ikke var i skolen. Resultatene fra spørsmålene rettet mot lærere blir presentert i dette delkapittelet og resultatene fra dem med andre typer jobber blir fokusert i kapittel 5.5. Et av de spørsmålene lærerne ble stilt var 5.2.2 *Trives du i skolen?* (vedlegg 1) Over 90 % svarte et rungende ja på

dette spørsmålet. Et par stykker var litt nølende eller utdypet i større grad hva de var fornøyde eller ikke fornøyde med.

- *Trives med noe. Men det er alt for mye å gjøre. Jobber derfor med nedtrapping og exit strategi.*
- *Jeg trives veldig godt så lenge læreren har tillit fra det norske samfunnet til og selv avgjøre hvordan arbeidet kan utføres på en god måte.*
- *Ja, det er utrolig krevende, samtidig som det er utrolig givende.*
- *Ja, absolutt! Men det er hektisk å være nyutdannet lærer.*

Det er altså flere som legger vekt på at det er hektisk og/eller krevende å være lærer, spesielt som nyutdannet. Myndighetene har de siste årene lagt mer til rette for de nyutdannede lærerne ved å gi de 6 % redusert stilling det første året som skal brukes til veiledning og eget arbeid (Norsk lektorlag 2014).

Lærerne ble også spurt om de ser for seg å fortsette og arbeide som lærer i lang tid fremover. Resultatene fra dette spørsmålet viste at noen er svært fornøyde i jobben sin, men det er også en relativ stor del som mente at læreryrket var for krevende til å fortsette med det i lang tid. Enkelte mente at en kombinasjon av trivsel og mangel på andre muligheter fører til at de ”må” fortsette i skolen.

- *Ja, jeg blir nok værende som lærer. Mye fordi jeg trives og føler at det er noe jeg kan godt, litt fordi jeg ikke ser hva slags andre jobber jeg kunne hatt.*
- *Ja. Jeg trives svært godt og så har jeg ikke så mange andre muligheter.*

Disse utsagnene kan muligens basere seg på at respondentene enten har vært i skolen i relativt lang tid eller at de har tatt emnevalg i studietiden som fører til at de ikke synes de har relevant bakgrunn for andre typer stillinger. Andre fremhevet fleksibiliteten til læreryrket og mulighetene for å tilpasse deg til familieliv som grunner for å bli i yrket. Det er også flere som vurderte å gå over til andre jobber etterhvert både for å prøve nye ting og fordi lærerjobben bød på for lite utfordringer eller utviklingsmuligheter.

- *Føler det blir litt lite utfordring i lengden, så tror ikke jeg blir gammel i skolen nei.*
- *Det er jeg litt usikker på. Trives for det meste godt, men jeg har også kjent på at jeg kanskje kunne tenke meg å prøve noe annet nå mens jeg fortsatt*

er ung. Mye fordi det virker som at det er begrensede muligheter for utvikling.

- *Jeg kunne tenke meg å jobbe som både lærer OG med arealplanlegging (...)*

Respondentene som har avgitt disse svarene kan muligens passe godt inn i det såkalte Lærerløftet der myndighetene skal legge til rette for utvikling uten å forlate læreryrket (Kunnskapsdepartementet 2014).

Dina var den eneste av intervjupersonene som arbeidet som lærer, jeg valgte allikevel å intervju henne fordi hun jobbet med andre prosjekter på siden samt at hun så på ulike måter å komme seg ut av læreryrket på. Om læreryrket så sa Dina ”... *det å være lærer er veldig givende på mange måter, det er veldig kjekt å undervise i faget,, det er veldig mye annet rundt det som tar tid, mye tid som går på dokumentering og ymse møtevirksomhet... alt utenom er det som gjør at jeg ikke kan tenke meg å jobbe som lærer i resten av yrkeskarrieren.*” Hun var altså positiv til selve undervisningen av elever, men mente at hverdagen til lærere består av alt for mye annet og hun ønsket derfor etter hvert å arbeide med noe annet.

5.5 Andre yrker

Fokuset for denne oppgaven er i hovedsak på dem som ikke arbeider som lærere og hvilke grunner de har for å velge andre yrkesretninger. Vi har sett i kapittel 4.1 at det er mange ulike yrker lektorstudentene har og at den største gruppen er konsulenter/planleggere. De fire intervjupersonene utenom Dina jobber også utenfor skoleverket og flere av dem er del av den yrkesgruppen. Dette kapittelet baserer seg i hovedsak på spørsmål 5.1.2- 5.1.4 fra spørreskjemaet (vedlegg 1).

Det er bare to personer som tidligere har hatt fulltidsstilling som lærer før nåværende jobb. I tillegg er det flere som har hatt vikariater ved siden av studiene og alle har hatt flere uker med praksis i løpet av studietiden. *Spørsmål 5.1.3 Hvis ja, hva ligger til grunn for at du ikke jobber som lærer i dag?*, var det bare ett fåtall som svarte på, og noe av responsen er vist nedenfor.

- *Sluttet pga. flytting til utlandet. Vanskelig å jobbe som lærer med annet språk*

- *Avstand fra hjemlass (...), mer faglig utfordrende, mer relevant å jobbe som plan- miljørådgiver. (...) litt manglende tilrettelegging for ny- tilsatt lektor i videregående med tanke på antall undervisningstimer, klassekombinasjoner(...)*
- *(...) mangel på oppfølging som nyutdannet lærer i det første jobbåret. Utfordrende å få 100 % stilling rett etter endt utdanning.*
- *(...) ”skremsel” fra andre lærervenner gjorde at jeg begynte å se på alternative jobber.*

For noen var det praktiske årsaker til at de ikke jobbet som lærere. For andre var det de strukturelle rammene i skolen som fører til at de sluttet som lærere. Det er flere som mente at det er alt for mye å gjøre samt for mange utfordringer på engang som nytilsatt lærer. De fortalte altså om det velkjente ”praksissjokket”, der overgangen fra å være student til fulltids lærer er for stor og de velger heller andre yrkesretninger (Damsgaard 2011). Alle som har nevnt manglende tilrettelegging for nyutdannede lærere jobbet som lærere før livsfasetiltaket med redusert arbeidstid ble innført (Norsk lektorlag 2014).

Ask søkte ikke på lærerjobber etter endt studie fordi han ikke ville undervise i sitt 2.fag. Han likte i midlertidig praksis veldig godt da han underviste i geografi. Hadde det vært en fulltidsstilling med geografi og geofag så hadde han kunne tenkt seg å arbeide i skolen før, men ikke nå. Han var veldig fornøyd i jobben og så på det som uaktuelt å gå inn i læreryrket i fremtiden. Han nevner dog at han respekterer lærere og ser opp til dem, og verken lønnen eller strukturen i skolen var faktorer som spilte inn i hans valg av yrke.

Valg av utdanning var for Berit svært tilfeldig, og tanken om å bli lærer streifet henne bare så vidt noen ganger i løpet av studietiden. *”(...) men etter praksisperiodene så følte jeg kanskje at sjansene for at jeg skulle jobbe som lærer ble mindre. For jeg syntes det var så stor arbeidsbelastning.”* Hun mente også at det var mye hun ikke hadde lært på studiet og måtte bruke mye tid på kveldene for å lese seg opp i pensumet hun skulle undervise i på videregående. Berit trivdes veldig godt i jobben hun var i, men vil ikke avskrive en fremtidig lærerkarriere helt. Gleden over å lære elever faget har hun ikke glemt. Hun fortalte også at dersom lommeboken hadde styrt hadde hun jobbet i skolen, i tillegg kan hun ikke se for seg at arbeidsmengden på

skoler kan være større enn det hun opplever i sin jobb i dag. Dersom hun skulle gått inn i skoleverket måtte hun ha ”gjort en betydelig jobb for å lese meg opp asså. Det må hentes frem og gjenoppfriskes og måtte tatt noen besøk opp på instituttet.”

Cato begynte på lektorutdanningen i geografi uten å egentlig ville bli lærer i ettertid. Han valgte studiet fordi ”det tar like lang tid som en master i samfunnsgeografi og det øker muligheten for jobb etterpå egentlig (...) og jeg tror det er mest derfor også at mange ikke ender som lærere, for mange som ikke hadde tenkt på det i utgangspunktet heller, men det er et veldig greit studie å ta.” Det er vanskelig å verifisere om antagelsene Cato har om andre lektorstudenter faktisk er reelt, men det er en interessant tanke. I kapittel 2.1 ble faktumet, at lektorutdanningen og en ren geografiutdannelse tar like lang tid å gjennomføre, konstatert. Cato likte veldig godt å arbeide som lærer i praksis, og tanken om lærerjobb streifet han noen ganger innimellom. Han avskrev heller ikke å jobbe som lærer i fremtiden, men vil da heller jobbe på en yrkesfaglig linje der han får bruk for erfaringen han har opparbeidet seg gjennom flere år som ansatt i et annet type yrke.

Erik er den av intervjupersonene som har mest erfaring som lærer da han jobbet som barneskolelærer gjennom hele studietiden. Han bestemte seg egentlig for å jobbe som lærer etter studietiden, men det var veldig vanskelig å få seg jobb. Dersom han nå skal endre yrkesretning må det bli i en liten bygd der de har mindre klasser og muligens mindre arbeidsmengde. Han så på det som uaktuelt å jobbe som lærer i Trondheim da ”det er tilnærmet umulig å få seg jobb som geografilærer fordi det er så mange i kø per stilling som kommer ut”. Tidligere studiekamerater har også fortalt om sin hverdag som lærer i storbyer og det var ikke noe som fristet han.

5.1.4. *Kunne du tenke deg å jobbe som lærer i fremtiden?* (vedlegg 1), er det siste spørsmålet som skal bli analysert i denne oppgaven. Spørsmålet ble spurt til alle de 16 som for tiden ikke arbeider i skolen. Av disse var det syv som kunne tenke seg å bli lærere ved ett senere tidspunkt, de resterende ni så ikke for seg å bytte til læreryrket. Grunnene til dette er mangfoldige:

- Nå er det lenge siden jeg var ferdig og min fagkompetanse ligger innen byplanlegging, så det er nok ikke aktuelt å jobbe som lærer nå.

- *Trives godt i jobben jeg har nå og har ingen planer om å verken slutte eller bytte bransje*
- *Jeg ser det som lite sannsynlig at jeg går fra denne stillingen til en lærerstilling dessverre*
- *Nei, da må det store samfunnsendringer til*

De fleste trivdes altså for godt i sin nåværende jobb til å vurdere læreryrket i fremtiden. Det er også tilfelle for flere at det begynner å bli en stund siden de leverte masteroppgaven sin og de ser derfor på læreryrket som noe som ligger langt borte fra deres nåværende arbeid, og det må mye oppfriskning til for å kunne arbeide i skolen. Den siste responsen nevnte samfunnsendringer, men hva han spesifikt mente kommer ikke frem.

5.6 Oppsummering

Dette kapitlet har blitt viet til de kvalitative resultatene fra spørreskjemaet og analyse av intervjuene. Flere mente at læreryrket er for krevende og utmattende til å jobbe med i fremtiden. Vi har også sett at flere av dem som arbeider som lærere ikke ser hvilke andre muligheter de har i arbeidslivet, og føler de må bli i yrket. Dette stemmer da ikke overens med dem som har andre typer jobber som mener at de har vært for lenge ute av ”gamet” for å kunne jobbe som lærer nå eller i fremtiden. Det er altså store forskjeller i kompetansen respondentene mente de innehadde etter endt lektorutdanning i geografi. Informantene har lagt vekt på at det er vanskelig å få jobb som lærer basert på faget geografi, spesielt i storbyene. Dette stemmer overens med hypotese H2. ”*Det er flere som arbeider som lærere på bygda enn i byene*”. De andre hypotesene og underproblemstillingene vil bli bekreftet eller avkreftet i oppgavens siste kapittel.

6. Konklusjoner

Denne oppgaven er et bidrag til å finne ut hvorfor det er mange lærere i Norge som ikke utøver sin profesjon i dagliglivet. Datamaterialet er hentet fra 39 ferdigutdannede lektorer i geografi som har bidratt til både statistiske fremstillinger samt deres tanker og meninger. Materialet ble samlet inn ved hjelp av metodene spørreskjema og intervju. I dette kapittelet vil det bli trukket konklusjoner basert på underproblemstillingene og hypotesene som ble presentert i starten av oppgaven. Dette vil hjelpe til å samle trådene før den overordnede problemstillingen blir besvart i neste kapittel.

6.1 Hvem jobber som lærer?

Tittelen på dette delkapittelet har samme ordlyd som den første underproblemstillingen. Jeg ønsket å finne ut om det var noen mønstre blant respondentene om hvem som arbeider i skolen og ikke. Resultatene viser at det er en litt større andel kvinner enn menn som jobber som lærere og hypotese *H1*. ”*Flere kvinner enn menn arbeider som lærere*” har blitt verifisert. Forskjellen er dog ikke så veldig stor da det kun er 8 prosentpoeng skilnad blant kjønnene. Det er også et større antall menn enn kvinner som har gjennomført lektorutdanningen i geografi. På bakgrunn av dette vil jeg ikke si at det er signifikante forskjeller i hvilket kjønn som er hyppigst representert på skoler blant mine respondenter. Dette forteller oss også at det ikke er store forskjeller i om det er menn eller kvinner som velger andre yrkesretninger etter endt studietid.

Fokuset i forskningen har vært på dem som ikke jobber i skolen, og det var blant disse jeg fant intervjuobjektene mine. Mennene var mer villige til å delta på intervju og av de jeg intervjuet var det tilfeldigheter som fikk de fleste til å begynne på lektorutdanningen. Det var altså ikke ett bevisst valg om å bli lærer i fremtiden som førte de inn på denne studieretningen, det bare ble sånn. Alle intervjuobjekter har stort sett trivdes godt de periodene de har undervist, men vanskelig jobbmarked, tilfeldigheter, familie og andre jobbtillbud har ført dem vekk fra skolen. Det er flere som avviser det å jobbe i skolen på et senere tidspunkt, men en del av respondentene ser det som en mulig fremtid.

Den andre hypotesen innenfor dette underproblemstillingen handlet om geografisk lokasjon: H2. *”Det er flere som arbeider som lærere på bygda enn i byene”*. Vi så at blant lektorstudentene som bor i hovedstaden er det bare 2 av 5 som jobber i skolen. Blant dem som har blitt igjen i studiebyen er det halvparten som er lærere. Oslo er den byen i Norge med det største og mest varierte arbeidsmarkedet, at 60 % har andre jobber her bør derfor ikke være så veldig overraskende. Av de som bor i en bygd eller i en mindre by er det nærmere 4 av 5 som er lærere. Konklusjonen er dermed at det er flere som jobber som lærere på bygda enn i byene.

Det foregående viser også at de fleste av respondentene som var hovedfokuset mitt bor i en av de 4 største byene i Norge. Som nevnt tidligere var det flere av de som valgte jobb før bosted som har andre type jobber. En stor del av disse ble da ansatt i en storby. Mulighetene for geografijobber virker som å være størst i sentrale strøk, men det er også et faktum at en karriere innenfor offentlig forvaltning finnes selv i de minste kommuner. Holdninger blant respondentene viser at de tenker det er større arbeidspress på skoler i byer enn bygder, og de kunne derfor heller tenke seg å jobbe i skolen dersom de hadde bodd i en mindre by eller en bygd.

6.2 Kompetanse

Den andre underproblemstillingen lyder som følger

2. Gir lektorutdanningen i geografi studentene et bred nok undervisningskompetanse til å jobbe som lærere etter endt studietid?

Utgangspunktet for dette var at geografi er ett lite fag i skolen. Det er med andre ord liten mulighet å bli ansatt på grunnlag av undervisningskompetanse kun i geografi. Unntaket er de rundt 30 % studieforberevende videregående skolene som også tilbyr programfag innenfor geografi, men dette vil da kun gjelde ett par lærere per skole (Aanesrud 2013). På alle lektorprogram ved NTNU er det lagt opp til at en får undervisningskompetanse i to fag i løpet av fem år med studier. Valg av fag 2 bestemmer en innen det første året av studiet er omme.

Den første hypotesen H3. *”Det er flest med undervisningskompetanse i nordisk eller engelsk som arbeider i skolen”* ble dannet fordi engelsk og norsk er store fag i skolen, med mange undervisningstimer. Antagelsen var da at det er lettere å bli ansatt på

grunnlag av sitt fag nummer 2 enn hovedfaget. Til sammen blant alle respondentene er det bare 11 stykker som har valgt engelsk, nordisk eller begge. Det er derfor et lite utvalg å ta utgangspunkt i. Det er ingen fag som skiller seg ut i forhold til de andre når det gjelder andel lærere, hypotese 3 er dermed ikke verifisert. En del respondenter fortalte at de tok "dumme" valg når de valgte sitt fag nummer 2, men det ser ut som at dette valget ikke betyr så mye som antatt for livet etter studiene.

Den neste hypotesen *H4*. "Type masteroppgave en skriver påvirker om en jobber i skolen eller ikke" er også et resultat av studentens individuelle valg, akkurat som den foregående. Fagdidaktiske masteroppgaver er de som retter seg mest direkte inn mot skolen, dog kan andre typer oppgaver være relevante for ulike temaer det skal undervises i. Nesten en tredjedel av lektorstudentene har skrevet en fagdidaktisk oppgave. Av dem er det nesten 80 % som jobber som lærere mot 60 % av dem som har skrevet samfunnsgeografisk oppgave. Konklusjonen er da at masteroppgaven faktisk påvirket yrkesvalg i etterkant av studietiden, men ganske mange mener at oppgaven ikke er spesielt relevant i jobben deres. Det er også flere som har gitt uttrykk for at de valgte oppgave etter deres teoretiske interesse på den tiden. Denne interessen kan selvfølgelig også være utgangspunkt for jobber, men i mange tilfeller er det langt fra teori til praksis. Kun 3 av 5 svarte at de tenkte på fremtidig arbeid da de valgte type masteroppgave og tema for oppgaven.

Basert på de to hypotesene og refleksjoner omkring dem kan det konkluderes med at lektorutdanningen i geografi gir studentene bred nok kompetanse til å jobbe i skolen. Det har også vist seg at studieløpet er lagt opp slik at ferdigutdannede lektorer har mer enn nok kompetanse til å jobbe innenfor flere andre ulike yrkessektorer.

6.3 Kumulativ utvikling

Lektorutdanningen i geografi er en relativ ny studieretning der det første kullet ble uteksaminert i 2008. Tidligere undersøkelser har vist at den tradisjonelle geografiutdannelsen også har utdannet lærere, men dog i mindre grad enn i dag. Den siste underproblemstillingen i denne oppgaven er

3. Er det en sammenheng mellom når lektorene i geografi var ferdigutdannet og andelen som jobber i skolen?

Til denne underproblemstillingen ble det bare dannet en hypotese *H5*. ”*Det har blitt større og større andel lærere etter som årene har gått*”. Dette bygger da på en antagelse om at det tar tid før tankesett endrer seg og da lektorutdanningen var helt ny var det muligens fortsatt geografer som først og fremst ble utdannet. Den kumulative utviklingen viser en oppadgående kurve fra starten med unntak av år 2011 der det var en liten nedgang. Denne kurven ser ut til å fortsette oppover med kullet som leverte masteren sin våren 2015.

Blant det første kullet er det ingen som jobber som lærere og de gir uttrykk for i spørreskjema og intervju at arbeidsmarkedet for lærere var svært utfordrende det året de søkte jobb. Det er ikke undersøkt hvordan arbeidsmarkedet har vært de ulike årene de respektive kullene var arbeidssøkende. Dette kunne fortalt enda mer om det er et bevisst valg eller ikke å jobbe som lærer. De syv siste, som hadde levert master før jeg startet denne forskning, jobber alle som lærere i dag. Kull 2011 skiller seg ut med en god del lavere prosentandel lærere enn de andre kullene, om dette skyldes arbeidsmarkedet på den tid, påvirkning av hverandre eller tilfeldigheter er vanskelig å anta noe om.

Der ser ut som at underproblemstillingen presentert i dette delkapittelet har et ja som svar. Og hypotese nummer 5 har blitt verifisert. Det er ingen tvil om at de seneste årene har flere lektorer begynt å jobbe i skolen enn tidligere. Dette er på tross av at også de første kullene fikk høre at det var lærermangel i Norge og de var nærmest garantert jobb etter endt studietid.

7. Avslutning

Hvorfor er det så stor andel av lektorer med master i geografi som ikke arbeider i skolen etter endt studieløp? er problemstillingen som er det gjennomgående spørsmålet i denne forskningen. Litt over halvparten av respondentene jobber i skolen og flere av dem som på papiret ikke jobber i skolen jobber fortsatt med lærerrettede oppgaver, bare ikke i tradisjonell forstand. Flere ulike aspekter har blitt spurt om, analysert og reflektert omkring og det viser seg at det ikke er mulig å svare på det overordnede spørsmålet med et enkelt svar.

Grunnene til at lektorer ikke jobber i skolen er mangfoldige og det har vist seg at tilfeldigheter ofte har ført til andre typer jobber. Jeg antok før jeg startet denne forskningen at alle som startet på lektorutdanningen i geografi var like interesserte som meg selv i å jobbe som lærer etter endt studie, dette viste seg å ikke stemme. Det er en relativ stor del av respondentene som valgte studiet på grunnlag av tilfeldigheter. Flere har gitt uttrykk for at de ikke visste hva de ville studere, men interessen for generell samfunnsvitenskap eller geografi gjorde at de endte opp med nettopp dette studiet. Noen hadde begynt på andre studier ved Dragvoll på NTNU og ble etter ett år eller to fristet til å bytte til lektorutdanningen.

Det er vanskelig å ha is i magen når en søker etter sin første fulltidsjobb og dette er noe mine informanter har opplevd, spesielt etter hvert som studiekamerater får jobb. De fleste av respondentene søkte ganske bredt da de var inne i sitt siste semester som student. Dette gjaldt da både lærerjobber og andre geografijobber. Da muligheten for en relevant jobb kom var det en del som takket ja til det første de fikk, og da i flere tilfeller var dette ikke en jobb i skolen. Flesteparten trives veldig godt i sin nåværende jobb og ser ikke for seg å bytte jobb med det første og muligens aldri. Etter hvert som årene går er det antageligvis vanskeligere og vanskeligere å omstille seg fra en jobb i for eksempel offentlig forvaltning til å søke på en lærerjobb. Det kreves faglig oppdatering og oppfriskning og dette nevner en del respondenter som en for omfattende jobb til å begynne på selv om det maksimalt er 7 år siden de hadde sin siste eksamen ved NTNU.

Lektorutdanning i geografi er ikke bortkastet enten en jobber som lærer eller noe annet. Den pedagogiske kompetansen er et positivt bidrag uansett hvilken jobb man ender opp i. Det som er bekymringsfullt er at vi i Norge står foran en stor lærermangel i årene som kommer og flere som er utdannet lærer velger å ikke jobber i skolen. Vi kan stå foran en tid der et stort antall av landets undervisere må ansettes uten å inneha pedagogisk kompetanse, og det er bekymringsfullt.

7.1 Videre forskning

Antall respondenter i denne forskningen fører til at den er svært gyldig for lektorutdanningen i geografi, men det har vært vanskelig å trekke generelle slutninger som kan generaliseres videre og over på andre lektorutdanninger. Jeg tror allikevel at dette kan være et utgangspunkt for å inspirere andre til å gjennomføre lignende undersøkelser innenfor "sitt" lektorprogram. En sammenligning mellom de ulike lektorprogrammene ved NTNU, til å starte med, hadde vært høyst interessant. Er det mulig at lektorutdanningen i geografi fører til flere jobbmuligheter utenfor skolen enn lektorutdanningen i samfunnsfag, historie eller nordisk?

En annen vinkling på denne forskningen hadde vært og sett på hva som skal til eller hva som må endres for at lektorer som har valgt en annen karriere skal vende tilbake til læreryrket. Som nevnt i oppgavens første kapittel hjelper det lite på lærermangelen at myndighetene vil styrke lektor/lærerutdanningene dersom det ikke fører til økt andel ferdigutdannede i skolen.

Referanser

- Aanesrud, M. 2013. *Geofag i den videregående skolen. En kartlegging av fagets undervisningspraksis og status*. Masteroppgave. Trondheim: NTNU.
- Andersland, S. 2010. Fagrapport samfunnsfag. Vavik, L. Andersland, S. Arnesen, T.E. Arnesen, T. Espeland, M. Flatøy, I. Grønsdal, I. Fadnes, P. Sømoe, K. & Tuset, G.A. *Skolefagsundersøkelsen 2009: Utdanning, skolefag og teknologi*. HSH-rapport 2010/1, 189-208. Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Chutko, P.I., Fjær, O. & Setten, G. 2014. *Evaluering av mastergradprogrammet i geografi*. Trondheim: NTNU.
- Crang, M. & Cook, I. 2007. *Doing Ethnographies*. London: Sage publications.
- Damsgaard, H.L. 2011. Når ”praksissjokket” er over- nyutdannede læreres opplevelse av utfordringer i læreryrket. *Bedre skole* 3. 76-81.
- Daugstad, K., Relling, S.Å. & Lyse, A. 1990. *Livet etter Lade- geografi i praksis*. Trondheim: NTNU.
- Dowling, R. 2010. Power, Subjectivity and Ethics in Qualitative Research. Hay, I. *Qualitative Research Methods in Human Geography*. 23-36. Oxford: Oxford University Press.
- Fjær, O. 2000. *Geografene fra Nidaros: Hva gjør de, hvor er de og hva synes de?* Trondheim: NTNU.
- Fjær, O. 2011. Femårig lektorutdanning i geografi. Vil det gi flere og bedre geografilærere og konsolidere geografifaget i skolen? *Foredrag på Nordic Geographers Meeting*. (Roskilde, 24-27 mai 2011). Upublisert notat.
- Holland, J. & Ramazanoglu, C. 2002. *Feminist Methodology, Challenges and Choices*. London: Sage Publications.

- Holme, I.M. & Solvang, B.K. 1996. *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano.
- Holt-Jensen, A. 2007. *Hva er GEOGRAFI?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hubbard, P., Kitchin, R., Bartley, B. & Fuller, D. 2009. *Thinking Geographically: Space, Theory and Contemporary Geography*. London: Continuum.
- Inkpen, R. & Wilson, G. 2013. *Science, Philosophy and Physical Geography*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. 2002. *St.meld. nr. 16 (2001-2002)*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2001-2002-/id195517/?ch=1&q=> (hentet 07 juli 2015)
- Kunnskapsdepartementet. 2014. *Lærerløftet- på lag for kunnskapsskolen*. Regjeringen.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskoleweb.pdf (hentet 10 august 2015).
- Kvale, S. 1996. *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage publications.
- McLafferty, S.L. 2010. Conducting Questionnaire Surveys. Clifford, N., French, S. & Valentine, G. *Key Methods in Geography*. 77-88. London: Sage.
- Mikkelsen, R. 2007. Verdensfaget geografi og geografididaktikken. Mikkelsen, R. & Flademoe, H. *Lektor-adjunkt-lærer. Innføringsbok i praktisk pedagogisk utdanning*. 287-305. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moser, S. 2008. Personality: a new positionality? *Area- Royal Geographical Society* 40:3, 383-392.
- Norsk lektorlag. 2014. *SFS 2213- Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnsopplæring*.

http://www.norskilektorlag.no/getfile.php/Filer/Lønn%20og%20arbeid%20-%20filmappe/Tariff/14-01421-4%20Tariffrevisjonen%202014%20mellom%20KS%20og%20Norsk%20Lektorlag%200420037_3_0.pdf (hentet 14 november 2015)

NTNU studier. 2015. *Lektorutdanning i geografi- jobbmuligheter*. (<http://www.ntnu.no/studier/mlgeog/jobb>). (hentet 11 september 2015).

Parkes, E. 2011. "Wait! I'm Not a Journalist": Conducting Qualitative Field Research in Post- Disaster Situations. *Graduate Journal of Asia- Pacific Studies*. 7:2, 30-45.

Ringdal, K. 2001. *Enhet og mangfold- Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skogland, M. 1999. Geografi på ungdomstrinnet- et glemt kapittel? *Program for skoleforskning- PS-skrift*. 8, 65-112.

SVT fakultetet. 2010a. Geografi. SVT fakultetet. *Studiehåndboka for fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse 2010-2011*. 114-140. Trondheim: NTNU.

SVT fakultetet. 2010b. Femårig lektorutdanning i geografi. SVT fakultetet. *Studiehåndboka for fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse 2010-2011*. 436-443. Trondheim: NTNU.

Thagaard, T. 2003. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 2. utgave. Oslo: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. 2006a. *Læreplan i samfunnsfag*. <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Timetall> (hentet 10 september 2015).

Utdanningsdirektoratet. 2006b. *Læreplan i geografi- fellesfag i studieførebuande utdanningsprogram*. <http://www.udir.no/kl06/GEO1-01> (hentet 10 september 2015).

Utdanningsdirektoratet. 2006c. *Læreplan i politikk, individ og samfunn- programfag i studiespesialiserende utdanningsprogram*. <http://www.udir.no/kl06/pos1-01/> (hentet 14 november 2015).

Utdanningsdirektoratet. 2006d. *Læreplan i geofag- programfag i studiespesialiserende utdanningsprogram*. <http://www.udir.no/kl06/gfg1-01/> (hentet 14 november 2015)

Utdanningsdirektoratet. 2015. *Fagvalet til elevane i vidaregåande opplæring skoleåret 2014/15*. <http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/fagval-i-vgo-2014-2015.pdf> (hentet 17 november 2015).

Valentine, G. 2005. "Tell me about: Using Interviews as a Research Methodology".
Flowerdew, R. & Martin, D. *Methods in Human Geography. A Guide for Students Doing a Research Project*, 110-127. Essex: Pearson Education Limited.

Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreskjema

Spørreskjema til ferdigutdannede lektorer i geografi

1. Bakgrunnsopplysninger

1.1 Kjønn?

Flere valg

Kvinne

Mann

1.2 Alder?

Tekst

1.3 Når leverte du masteroppgaven din?

Velg fra en liste

2008

2009

2010

2011

2012

2013

2014

2015

1.4 Hvor kommer du fra?

Tekst

1.5 Hvor bor du nå?

Tekst

1.6 Valgte du bosted og deretter jobb?

Flere valg

Ja

Nei

1.7 Hvilket fag er ditt 2.fag?

Flere valg

Nordisk

Engelsk

Tysk, spansk, fransk

Idrett

Historie

Matematikk

Fysikk, kjemi, biologi

Sosiologi, statsvitenskap

Andre:

2. Masteroppgave

Disse spørsmålene omhandler masteroppgaven din i geografi

2.1 Hvilken kategori vil du plassere oppgaven din innenfor?

Flere valg

Naturgeografisk

Samfunnsgeografisk

Fagdidaktisk

GIS

Andre:

2.2 Var masteroppgaven relevant i din første jobb?

Flere valg

Ja

Nei

Vet ikke

2.3 Hvis ja, på hvilken måte?

Avsnittstekst

2.4 Er masteroppgaven relevant i nåværende jobb?

Flere valg

Ja

Nei

Vet ikke

2.5 Hvis ja, på hvilken måte?

Avsnittstekst

2.6 Tenkte du på fremtidig arbeid da du valgte tema for masteroppgaven?

Flere valg

Ja

Nei

3. Geografi

3.1 Har din geografiske fagbakgrunn relevans i ditt arbeid?

Avsnittstekst

3.2 Føler du deg som en geograf?

Avsnittstekst

4. Jobb

Disse spørsmålene omhandler valg av jobb

4.1 Hvor lang tid gikk det fra du leverte master til du var i arbeid?

Flere valg

Hadde jobb før jeg leverte master

0-3 måneder

3-6 måneder

6-9 måneder

9-12 måneder

Over ett år

4.2 Synes du det var vanskelig å få en relevant jobb?

Avsnittstekst

Utdyp gjerne

4.3 Hvordan fikk du din første jobb?

Avkrysningsbokser

Søkte på en jobbannonse

Bekjentskap

Ble forspurt av arbeidsgiver

Oppsøkte en arbeidsplass

Skrev masteroppgave for arbeidsplassen

Andre:

4.4 Jobber du...

Flere valg

i det offentlige?

i det private?

4.5 Jobber du som lærer?

Flere valg. Gå til side basert på svar

Ja

Nei

5.1 Annen jobb

5.1.1 Hva jobber du som?

Avsnittstekst

5.1.2 Har du tidligere jobbet som lærer?

Flere valg

Ja

Nei

5.1.3 Hvis ja, hva ligger til grunn for at du ikke jobber som lærer i dag?

Avsnittstekst

5.1.4. Kunne du tenke deg å jobbe som lærer i fremtiden?

Avsnittstekst

5.2 Lærer

5.2.1 Hvor lenge har du arbeidet som lærer?

Velg fra en liste

Under 1 år

1-2 år

2-3 år

2-4 år

4-5 år

Mer enn 5 år

5.2.2 Trives du i skolen?

Avsnittstekst

5.2.3 Hvilket nivå arbeider du på?

Flere valg

Barneskole

Ungdomsskole

Videregående skole

Høyskole / Universitet

Andre:

5.2.4 Ser du for deg å jobbe som lærer i lang tid? Hvorfor/hvorfor ikke?

Avsnittstekst

5.2.5 Har du hatt andre typer jobber etter endt studie, før du begynte som lærer?

Tekst

Vedlegg 2: Intervjuguide

Bakgrunn

1. Kull
2. Hvorfor lektorutdanning i geografi?
3. Annen utdanning i tillegg?
4. Hvorfor fortsette å bo i Trondheim

Master

5. Hvilken type/tema?
6. Hvorfor bestemte du deg for det temaet?
7. Tenkte du på relevans til jobb?
8. Tror du masteren kan være avgjørende for arbeidsvalg?

Jobb

9. Hva jobber du som?
10. Har fagbakgrunnen din relevans?
11. Hvordan fikk du jobben?
12. Hvordan var arbeidsmarkedet når du søkte? Både lærerstillinger og andre?

Læreryrket

13. Har du jobbet som lærer? Hvor lenge?
14. Likte du praksis?
15. Når bestemte du deg for å ikke jobbe som lærer?
16. Tenkte du noen gang å jobbe som lærer?
17. Hva må endres for at du skal jobbe som lærer?
18. Hva er grunnene til at du ikke vil jobbe som lærer?