

Viktoria Nordstrøm Larsen

Folk eller fag?

Samfunnsfaglærernes motivasjon for faglig utvikling.

Masteroppgave i samfunnsfag. Grunnskolelærerutdanning 5-10
Veileder: Tove Grete Lie

Mai 2022

Viktorija Nordstrøm Larsen

Folk eller fag?

Samfunnsfaglærernes motivasjon for faglig utvikling.

Masteroppgave i samfunnsfag. Grunnskolelærerutdanning 5-10

Veileder: Tove Grete Lie

Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å bidra til mer innsikt i lærernes motivasjon for faglig utvikling, og dermed bidra til kunnskap om hvordan man kan styrke denne motivasjonen. Fokuset er spesielt rettet mot samfunnsfaglærere. Oppgavens overordnede problemstilling er: *Hvordan er samfunnsfaglærernes motivasjon for faglig utvikling?* For å besvare problemstillingen ble det utviklet tre forskningsspørsmål som 1) spør om samfunnsfaglæreren er opptatt av å lese forskning for å holde seg faglig oppdatert, og i så fall på hvilke premisser, 2) om hvilke kunnskaper eller egenskaper samfunnsfaglærere mener at er viktige for deres profesjonsfaglige utøvelse, og til sist 3) om hva som er samfunnsfaglærernes motivasjon for å jobbe som lærere; er det formidling av fag eller å arbeide med mennesker som står i fokus? Disse ble til med bakgrunn i styringsdokumenter og relevant faglitteratur. Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål blir belyst og besvart gjennom analyse og drøfting av empiri innhentet gjennom kvalitative intervjuer.

Om hva som er samfunnsfaglærernes motivasjon for å jobbe som lærere kan det sies at de motiveres av både folk og fag. Både formidling av fag og å arbeide med mennesker står sentralt for deres motivasjon i yrket. Om hvilke kunnskaper eller egenskaper samfunnsfaglærerne mener er viktige for deres profesjonsfaglige utøvelse fremheves mange av de samme egenskapene og kunnskapene som trekkes fram oppgavens teorigapittel. Men bevisstheten rundt fagspesifikk og vitenskapelig kunnskap formidles ikke tydelig i besvarelsene, og tolkes som at kunnskap knyttet til læreplanen og det generelle samfunnsmandatet er viktigere for samfunnsfaglærerne enn de fagspesifikke ferdighetene og kunnskapene som tilhører samfunnsfaget. Det er tydelig at informantene er positive til kunnskapsutvikling, men at dette ikke nødvendigvis henger sammen med lesing av forskning.

Samlet sett konkluderes det med at samfunnsfaglærernes motivasjon for faglig utvikling er god, og at denne knyttes til engasjement og interesse i både folk og fag. For at motivasjonen for faglig oppdatering kan styrkes og i større grad skal innebære lesing av forskning, foreslås det at skoleledelsen tar en mer aktiv rolle i å tilgjengeliggjøre og aktualisere relevant forskning og legge opp til diskusjon og refleksjon av denne i felleskap. Funnene i denne oppgaven samsvarer i stor grad med eksisterende forskning og faglitteratur, men antyder i tillegg en sammenheng mellom fagspesifikk utdanning og lærernes faglig orienterte motivasjon for kunnskaps- og kompetanseutvikling.

Abstract

English title: People or subject? Social studies teachers' motivation for professional development.

The purpose of this master's thesis is to contribute to more insight into the teachers' motivation for professional development, and thus contribute to knowledge about how to strengthen this motivation. The focus is specifically on social studies teachers. The overall problem of the thesis is: *How is the social studies teachers' motivation for professional development?* To answer the problem, three research questions were developed, which 1) ask whether the social studies teacher is interested in reading research to stay professionally up to date, and if so on what premises, 2) what knowledge or characteristics social studies teachers think are important for their professional practice, and finally 3) what is the social studies teachers' motivation to work as teachers, is it the dissemination of subjects or working with people that is in focus? These questions were developed through governance documents and subject literature. The thesis' problem and research questions are answered through analysis and discussion of empirical data obtained through qualitative interviews.

Regarding the social studies teachers' motivation to work as teachers, it can be said that they are motivated by both people and subjects. Both the dissemination of subjects and working with people are central to their motivation in the profession. Many of the same qualities and knowledge that are highlighted in the theory chapter of the thesis are emphasized as to which knowledge or qualities the social studies teachers believe are important for their professional practice. But the awareness of subject-specific and scientific knowledge is not clearly conveyed in the answers and is interpreted as meaning that knowledge related to the curriculum and the general mandate is more important for social studies teachers than the subject-specific skills and knowledge belonging to the social sciences. The informants are clearly positive about knowledge development, but this is not necessarily related to reading research.

Overall, it is concluded that the social studies teachers' motivation for professional development is good, and that this is linked to commitment and interest in both people and subjects. To strengthen this motivation and for it to involve reading research to a greater extent, it is suggested that the school management take a more active role in making relevant research available, actualizing it and organize and initiate discussions and reflections of the research. The findings in this thesis largely correspond to existing research and literature, but also suggest a connection between subject-specific education and the teachers' professional oriented motivation for knowledge and competence development.

Forord

Så var jeg plutselig og endelig ved veis ende av dette utdanningsløpet. Jeg er takknemlig for mulighetene studiet har gitt meg og glad for at jeg valgte et utdanningsløp som både har utfordret og engasjert meg. Nysgjerrigheten, engasjementet og interessen for både folk og fag tar jeg med meg videre inn i yrkeslivet.

Tiden har gått litt for fort det siste halve året, men innimellom stress og selvkritisk tvil har jeg da også kost meg med å utarbeide og fullføre dette prosjektet.

Jeg vil først og fremst takke min veileder Tove Grete Lie for kloke innspill, oppmuntring og god veiledning underveis - særlig i innspurten!

Kjæreste, samboer og bestevenn Fredrik fortjener også en hyllest. Takk for at du er en fantastisk støttespiller og partner i det daglige, men også for den innsatsen du har lagt ned sånn at våre fellesprosjekter ikke har lidd under arbeidet med denne masteroppgaven.

Kjære Pauline, takk for din tilrettelegging og fleksibilitet. «Godkaffe», pauser fra den akademiske sfæren og mestringsfølelsen jeg får av å jobbe med deg har vært gull verdt!

Familie og venner som har vist forståelse og bidratt med kos og støtteerklæringer har også fått meg gjennom mitt livs (så langt) mest hektiske halvår på en fin måte.

Takk også til informantene som gjorde dette prosjektet mulig.

Viktoria Nordstrøm Larsen.

Innhold

1	Innledning	10
1.1	Bakgrunn, problemstilling og formål	10
2	Lærernes profesjons- og faglige orientering	13
2.1	Innledning	13
2.2	Skolens samfunnsmandat.....	13
2.3	Lærerprofesjonalitet	14
2.4	Motivasjon og «den gode læreren»	17
2.5	Fagkunnskapens betydning for læreren	18
2.6	Lærernes kunnskaps- og kompetanseutvikling	19
2.7	Samfunnsfag som skolefag og fagets egenart	20
2.8	Oppsummering	22
3	Metode.....	23
3.1	Kvalitativ forskningsmetode.....	23
3.2	Rekruttering og utvalg	23
3.3	Gjennomføring av intervju og behandling av data	24
3.4	Intervjuguide	25
3.5	Bearbeiding av datamaterialet	25
3.6	Etiske vurderinger	26
3.7	Posisjonalitet.....	26
3.8	Studiens pålitelighet, troverdighet og overførbarhet.....	27
3.9	Kritikk til metoden.....	28
4	Presentasjon av funn og drøfting.....	29
4.1	Innledning	29
4.2	Motivasjon	29
4.3	Samfunnsfaglæreren	31
4.4	Faglig oppdatering og kunnskaps- og erfaringsdeling	34
5	Folk eller fag? Samfunnsfaglærernes motivasjon til faglig utvikling	40
	Referanser	43
	Vedlegg	45

1 Innledning

1.1 Bakgrunn, problemstilling og formål

Skolen er en av velferdsstatens viktigste sosiale institusjoner (Schiefløe, 2015, s. 445), og utdanning er dermed en viktig del av den offentlige debatten i Norge.

Utdanningsinstitusjonen ivaretar flere sentrale funksjoner for individ, samfunn og yrkesliv som for eksempel sosialisering og innføring i samfunnets felles kultur, identitetsutvikling og integrasjon. I tillegg bidrar skole- og utdanningssektoren til yrkesforberedning og fordeling av arbeidskraft som i sin tur opprettholder velferdsstaten og andre viktige funksjoner i samfunnet vårt (Schiefløe, 2015, s. 445-446). Men skolen er under sterkt ytre press, og har i dag ansvar for en rekke nødvendige samfunnsmessige funksjoner som vanskelig kan plasseres andre steder, men som ikke har noe med undervisning og fagopplæring og gjøre, og som i tillegg strekker seg forbi den grunnleggende sosialisering- og dannelsesoppgaven skolen alltid har hatt (Schiefløe, 2015, s. 446).

Hva som skal vektlegges som viktige oppgaver i skolen, og hvilken kunnskap som skal formidles, er politisk styrt. Gjennom læreplaner og andre utdanningspolitiske vedtak legges føringene for skolens innhold (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ettersom det politiske klimaet i Norge er skiftende i takt med kommune- og stortingsvalg, er også retningen for den norske skolen det. De motstridende ambisjonene og kravene fra det offentlige kan sette lærerprofesjonen og skoleledelsene i en spagat som vanskeliggjør målbevisst utvikling preget av kontinuitet. Lærernes kompetansekrav og innholdet i lærerutdanningen også politisk styrt (Imsen, 2020, s. 82). Dette ser man for eksempel gjennom stadig skiftende rammeplaner for lærerutdanning og politisk initierte strategidokumenter som Lærerutdanningsstrategien 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I en skole som befatter seg med et så bredt og mangfoldig oppdrag, med ansvar for så mye mer enn bare undervisning og faglighet, blir også lærerrollen utfordret. Nye forventninger fra politikere, foreldre og elever krever at lærerprofesjonen må utvikle seg i takt med samfunnsutviklingen (Mausethagen, 2015, s. 23). Lærerrollen rommer mer enn før og det forventes mer av den. Så hvilken rolle har læreren i samfunnet vårt? Og hva er samfunnsmandatet - sånn egentlig? Og i forlengelsen av disse spørsmålene; *hvem er læreren og hva motiverer læreren*. Folk eller fag? Omsorg eller kunnskap? Det ene utelukker selvfølgelig ikke det andre. Imsen (2009) skriver at motsetningen mellom «omsorgslæreren» og «kunnskapslæreren» er oppkonstruert, og at god undervisning krever en forening av faglighet og medmenneskelig varme.

Likevel er disse spørsmålene en interessant inngang til temaet «kunnskapssyn og motivasjon blant samfunnsfaglærere», og er utgangspunktet for arbeidet med denne masteroppgaven som forsøker å belyse følgende problemstilling:

«Hvordan er samfunnsfaglærernes motivasjon for faglig utvikling?».

Å finne ut mer om kunnskapssyn og motivasjon blant lærere generelt har vært inngangen til dette prosjektet, men ettersom jeg fordypet meg i samfunnsfag vil fokuset spesielt ligge på samfunnsfaglærerne og deres motivasjon i læreryrket. Samfunnsfaget handler i stor grad om tema og dilemma i samtiden, og preges av at det sjeldent finnes fasitsvar. Læreplan i samfunnsfag har utpreget fokus på kritisk tenkning, utforskning og refleksjon og inneholder færre spesifikke kunnskapsmål enn tidligere læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette gir lærerne stort handlingsrom, men krever desto mer faglig, metodisk og pedagogisk kunnskap for å ta gode valg. Dette krever at man holder seg oppdatert på samfunnsutviklingen og «tingenes tilstand», og i tillegg evner å vurdere og avkode meningsinnhold i ulike kilder. Kompleksiteten og bredden i faget gjør det interessant å studere nettopp samfunnsfaglæreren.

Tidligere forskning kan fortelle oss at lærerne tilhører den yrkesgruppen som leser minst forskning, og stoler minst på forskningen på eget fagfelt (Tvetereid, 2012). Til tross for at en av lærernes viktigste arbeidsoppgaver er å formidle faglig kunnskap, utøve kritisk tenking og vekke lærelyst som bidrar til livslang læring, ser man altså at lærerne som yrkesgruppe leser lite forskning. Men de tilhører også yrkesgruppen som rapporterer om størst behov for faglig oppdatering (Meld. St. 31, (2007-2008), s. 39). Er dette noe som også er gyldig for lærere som underviser i samfunnsfag? I denne sammenhengen er det derfor naturlig å undersøke samfunnsfaglærernes holdning til egen faglige utvikling. Forsøker de å holde seg faglig oppdatert ved å for eksempel lese forskning innen eget fagfelt? I så fall, kommer denne motivasjonen for faglig utvikling innenfra, eller er den avhengig av oppfordringer, press eller incentiver utenfra som for eksempel gjennom staten eller skoleledelsen? Dette leder fram til første forskningsspørsmål:

- a) Er samfunnsfaglærere opptatt av å lese forskning for å holde seg faglig oppdatert, og i så fall på hvilke premisser?

Hvilken kunnskap som skal formidles gjennom undervisningen er lærernes ansvar. LK2020 har færre læringsmål enn tidligere læreplaner hvilket stiller desto større krav til lærernes faglige vurderinger av hva som er nødvendig kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Derfor bør vi kunne stole på at lærerne stiller seg fremst i rekka med åpent sinn når det kommer til faglig oppdatering og lesing av relevant forskningslitteratur slik at kunnskapsformidlingen i den norske skolen er oppdatert, nyansert og forankret i relevant fag- og forskningslitteratur. Men for at læreren skal være interessert i å opparbeide seg relevant fagkunnskap må hen kanskje se dette som nyttig og relevant for egen profesjonsutøvelse. Hvorvidt læreren tenker at oppdatert fagkunnskap er viktig for profesjonsutøvelsen vil derfor være viktig for hvorvidt hen er motivert for å lese seg opp på ny forsknings- og faglitteratur. Derav det andre forskningsspørsmålet:

- b) Hvilke kunnskaper eller egenskaper mener samfunnsfaglærere at er viktige for deres profesjonsfaglige utøvelse?

Hvis de er opptatt av å holde seg faglig oppdatert, og mener dette er viktig for profesjonsutøvelsen, kan dette sees i sammenheng med lærernes motivasjon for valg av utdanning og yrke? Dette leder fram til det tredje og siste forskningsspørsmålet:

- c) Hva er samfunnsfaglærernes motivasjon for å jobbe som lærere, er det formidling av fag eller å arbeide med mennesker som står i fokus?

Gjennom å belyse disse tre forskningsspørsmålene håper jeg å kunne si noe om den mer overordnede problemstillingen: Hvordan er samfunnsfaglærernes motivasjon for faglig utvikling?

Det empiriske materialet som skal belyse problemstillingen er innhentet gjennom kvalitative intervjuer med tre samfunnsfaglærere. Forskningsspørsmålene har blitt til med bakgrunn i styringsdokumenter og tidligere forskning på lærerprofesjonen og lærernes kunnskapssyn. Intervjuguiden ble utformet med tanke på å få innsikt i informantenes bakgrunn, motivasjon for både valg av læreryrket og utøvelsen av det, samt hvilke holdninger de selv og skoleledelsen har til forskning og faglig oppdatering.

Samtlige lærere er gjennom lærerprofesjonens etiske plattform forpliktet til å holde seg faglig oppdatert. Bevissthet rundt egen rolle og kunnskapssyn vil også kunne gjøre en bedre rustet til å bidra til positiv utvikling og styrking av læreryrkets status og tillit i samfunnet. Holdninger til egen profesjon påvirker i stor grad hvordan man utøver yrket, og dermed også hvilken kunnskap som formidles i klasserommet. Samlet sett kan funnene i denne oppgaven bidra til ny innsikt i samfunnsfaglærernes motivasjon til faglig utvikling, og dermed bidra til kunnskap om hvordan man kan styrke denne motivasjonen.

I påfølgende kapittel (kapittel 2) vil jeg redegjøre mer grundig for oppgaven gjennom å komme nærmere inn på skolens samfunnsmandat og samfunnsfagets egenart og plass i skolen, slik det kommer til uttrykk i ulike styringsdokumenter og faglitteratur. Jeg vil også presentere tidligere forskning om lærerprofesjonen og lærernes syn på, og motivasjon for, å lese forskning. Det finnes mye forskning om lærere generelt, men ikke så mye om samfunnsfaglæreren.

Deretter følger metodekapittelet der valg av metode og utfordringer knyttet til denne vil bli redegjort for. I metodekapittelet vil det også framgå hvordan intervjuene ble gjennomført og hvordan etiske hensyn ble ivaretatt.

Analysen, presentert i kapittel 4, tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene og er organisert deretter. For at oppgaven skal være mest mulig oversiktlig inngår drøftingen i analysekapittelet. Her blir det tydelig at informantene er positive til faglig oppdatering, men at dette ikke nødvendigvis har sammenheng med motivasjonen for å lese forskning. Til sist følger en oppsummering av funn, der det avslutningsvis konkluderes med at både lærere og elever kan dra nytte av at den faglig orienterte motivasjonen for kunnskap- og kompetanseheving blant lærerne styrkes.

2 Lærernes profesjons- og faglige orientering

2.1 Innledning

Teorien som blir presentert i dette kapitlet danner i stor grad grunnlaget for tolkning og analyse av empirien og drøfting senere i oppgaven. Valgt litteratur bidrar til å belyse forskningsspørsmålene, og gir innsikt i tema som både direkte og indirekte angår samfunnsfaglærernes motivasjon for faglig utvikling. Skolens samfunnsmandat og teori om lærernes profesjonsetikk gir innsikt i forventninger og krav til lærernes rolle i skolen og samfunnet, og legger dermed noen føringer for hva som kan forventes av dem når det kommer til profesjonsfaglig utvikling. Dette kan knyttes til de holdningene samfunnsfaglærerne har til egen faglige utvikling og lesing av forskning. Å forstå hva lærerprofesjonalitet innebærer er viktig for å danne et bilde av hva lærerne skal eller bør motiveres til å oppdatere seg på.

Samfunnsfagets egenart og fagets plass i skolen forteller oss noe om hvilke forventninger som knyttes til samfunnsfaglærernes kunnskapsbase og hvilke ferdigheter samfunnsfaglæreren bør inneha for å undervise faget på god måte. Dette belyser hvilke kunnskaper eller egenskaper som er viktige for samfunnsfaglærernes profesjonsfaglige utførelse. Videre henger dette sammen med tidligere forskning på læreres forhold til lesing av forskning og hvorfor lærerne bør lese ny forskning og faglitteratur. Dette sier oss også noe om hvordan fagkunnskap kan komme til uttrykk gjennom samfunnsfaglærernes profesjonsutøvelse.

2.2 Skolens samfunnsmandat

Skolens samfunnsmandat innebærer å danne og utdanne elevene i henhold til de lovverk, forskrifter og planer som foreligger for skolen. Opplæringsloven formaliserer skolens samfunnsmandat og skal sikre god og trygg opplæring både faglig og sosialt (Kunnskapsdepartementet, 1998). Formålsparagrafen angir viktige prinsipper for skolens læreplaner og skolens virksomhet (Imsen, 2020, s. 115). Den er også en sentral del av lærerplanen i *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, som utdyper verdigrunnlaget i formålsparagrafen og ligger til grunn for å realisere opplæringas brede formål (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1).

Dels forankret i formålsparagrafen og dels i overordnede politiske målsettinger har Imsen (2020, s. 212-213) delt inn skolens hovedfunksjoner i fire hovedfunksjoner som oppsummerer skolens samfunnsmandat, og som danner en overbygning for skolens virksomhet:

1. Reproductiv funksjon: Elevene skal gis innføring i samfunnets felles kulturarv slik at den kan videreformidles til kommende slekter. I tillegg kommer kunnskap om internasjonal kulturtradisjon, kulturelt mangfold og vitenskapelig tenkemåte.
2. Produktiv funksjon: Skolen skal frembringe nødvendig kompetanse til samfunnets mange sektorer sånn at styringsorganer, næringslivet og institusjoner kan fungere godt også i framtida. Herunder inngår både å meste eget liv og å delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.
3. Identitetsskapende funksjon: Skolen skal gi elevene kunnskap og verdier som stimulerer til personlig vekst og lærelyst. Grunnleggende verdier og kritisk og etisk tanke- og handlekraft inngår i den identitetsskapende funksjonen.

4. Likehetsskapende funksjon: Skolen skal bidra til å skape likhet og likeverd både mellom elevene og i samfunnet som helhet. Viktige begreper herunder er likeverd, likestilling, medvirkning og medansvar.

Denne er sammenlignbar med Biestas (2009) inndeling som hovedsakelig er ganske lik, men som ikke inkluderer en likhetsskapende funksjon som antagelig står sterkere i en nordisk skolemodell (Imsen, 2020, s. 214). Forøvrig er det viktig å avklare begrepsforskjellen mellom skolens oppgave og skolens funksjon; skolens oppgave refererer til de ideelle synlige og omforente forpliktelsene skolen har gjennom skolepolitiske dokumenter (som læreplaner, lover og forskrifter), mens med skolens funksjon menes de virkningene skolen faktisk har gjennom sin praksis (Imsen, 2020, s. 211). Her går det altså et skille mellom intensjon og realitet.

Oppdraget er stort og mangfoldig og kan tolkes i både i et makro- og mikroperspektiv (Schiefløe, 2015, s. 445-446). Mandatet omfatter storsamfunnet og individet ettersom skolen skal danne og utdanne elevene på en måte som kommer fellesskapet og den enkelte til gode. I skolen skal lærere og andre ansatte i skolen legge grunnlaget for at elevene tilegner seg kunnskap, ferdigheter og kompetanse som rustet dem til å bli selvstendige bidragsyttere i vårt demokratiske samfunn (Stray, 2018). I tillegg skal skolen bidra til identitetsutvikling, der verdier og holdninger som sees på om viktige og riktige skal internaliseres. Altså må skolens samfunnsmandat sees både fra et dannelsesperspektiv og et nytteperspektiv. De kunnskaper, ferdigheter og kompetanser som skal læres er formulert i læreplanverket.

«Læreroppdraget handler om å medvirke i tilblivelsen av livsprosjektet» (Garbo og Raugland, 2017, s. 28). For å ta fatt på livsprosjektet som Garbo og Raugland nevner, bør individet besitte en del kunnskaper og ferdigheter for å kunne orientere seg i verden og posisjonere seg selv i den. Dette gjelder både elever og lærere.

2.3 Lærerprofesjonalitet

Det som skiller profesjonene fra andre yrker er at de er tillagt stor tillit fra samfunnet, og skal oppfylle et oppdrag på vegne av staten. Begrepet viser til en type yrkesmessig organisering av arbeid der en bestemt gruppe med en viss utdanning gis retten til å utføre sine arbeidsoppgaver mer eller mindre autonomt (Garbo og Rauland, 2017, s. 19). Det politiske fellesskapet har tillit til at yrkesgruppen i kraft av sin kompetanse vil ivareta oppdraget, og utføre sin praksis i henhold til standarder for god yrkesutøvelse, og med det tilknyttes profesjonen bestemte normative forventninger (Garbo og Raugland, 2017, s. 19). Lærerne har, som redegjort for i forrige delkapittel, ansvar for utdanning og dannelse av barn og ungdom, og i forlengelsen av dette formidler de den kunnskapen og de ferdighetene staten bestiller gjennom læreplanverket.

Profesjoner er kunnskapsbaserte yrker der høyere utdanning utgjør en sentral dimensjon, og fellestrekk innenfor profesjonslitteraturen er at den påpeker den teoretiske kunnskapens betydning for lærerprofesjonaliteten (Hovdenak og Wiese, 2017, s. 172). Teoretisk kunnskap er forutsetningen for en profesjonell praksis, og kunnskapen en tilegner seg gjennom lærerutdanningen danner basisen for profesjonell utøvelse av yrket, deriblant det faglige grunnlaget for utøvelse av skjønn og autonomi. Autonomi i yrkesutøvelsen handler på den ene siden om profesjonsutøvernes kontroll over sentrale forhold ved arbeidet basert på sin profesjonskunnskap, eller å «styre seg selv», for eksempel gjennom metodefrihet (Mausethagen, 2015, s. 97). På den andre siden omhandler autonomi også viljen og kapasiteten til å grunnngi og utvikle profesjonsutøvelsen og egen kunnskap, og med det fornye kunnskapsbasen ved behov. Begrepet henger tett sammen med *tillit* og *ansvar*, og om lærerprofesjonen personlig eller profesjonelt fraskriver seg ansvaret for å oppdatere seg faglig eller imøtegå forventningene til rollen, kan dette føre til mistillit og økt kontroll utenfra (Mausethagen, 2015, s. 97).

Det finnes mange ulike profesjonsmodeller, men i følge Imsen (2020, s. 82-84) er det fem viktige faktorer som inngår i det *organisatoriske* aspektet ved lærerprofesjonen og viser til *monopol, autonomi, jurisdiksjon, samfunnskontrakt og profesjonell sammenslutning* som særlig viktige for læreryrkets rammeverk. For det performative aspektet av lærerprofesjonen fremheves tre viktige kjennetegn: *Yrket har en spesiell kunnskapsbase, ansvar for utviklingen av yrket og en nedtegnet yrkesetikk.*

For det første har yrket en spesiell kunnskapsbase etablert på vitenskapelig grunnlag og formelle kvalifikasjoner gjennom utdanningen. Lærerutdanningene skal bygge på nyere nasjonal og internasjonal forskning, samtidig som verdien av erfaringsbasert kompetanse skal anerkjennes (Imsen, 2020, s. 85). Mye av kunnskapen lærerne anvender er lite eksplisitt og kan framstå utydelig for utenforstående, og selv blant lærerne selv er det uenighet om hvilken kunnskap yrket egentlig bygger på, sier Imsen (2020). Også Mausethagen (2015, s. 17) sier at «Det har vært ulike syn på i hvilken grad lærere først og fremst bør støtte seg på erfaringsbasert kunnskap eller på en mer teoretisk kunnskap», og at dette spenningsforholdet knyttet til lærernes kunnskapsbase går langt tilbake i tid. Om det er pedagogikken eller fagkunnskapen som er kjernen i lærernes yrkesutøvelse er også omdiskutert, og lærernes kunnskap beskrives ofte som taus og erfaringsbasert heller enn å være teoretisk basert, hvilket innebærer at lærerne i relativt stor grad har bygget på sine erfaringer som lærer og mindre på forskning og pedagogiske teorier (Mausethagen, 2015). Det framgår av forskning at begge deler er essensielle, sier Mausethagen (2015). Dette støttes av Imsen (2009) som skriver at lærerne har en oppgave i å formidle at de jobber i skjæringsfeltet mellom teoretisk kunnskap og praksis.

Hvor tyngdepunktet i lærernes kunnskapsbase skal ligge kan beskrives som et spenningsforhold mellom et dannelsesperspektiv og et nytteperspektiv på utdanning. Hovdenak og Wiese (2017) diskuterer dette spenningsforholdet, og argumenterer med utgangspunkt i begreper fra Aristoteles (1953) for at *fronesis* som kunnskapsform bør få en styrket posisjon i lærerutdanningene. *Fronesis* kan beskrives som praktisk klokskap og handler blant annet om å imøtegå konkrete og komplekse situasjoner med lydhørhet, følsomhet og åpenhet (Hovdenak og Wiese, 2017, s. 173). I fronesisk tenking er evnen til å formidle kunnskap fra det universelle til det spesielle utgangspunktet, i tillegg må kunnskapen settes inn i et etisk perspektiv som gir rom for kritisk refleksjon. At enhver ny situasjon krever en ny overveielse med utgangspunkt i tidligere erfaringer er en forståelse av *fronesis* som det er bred enighet om (Hovdenak og Wiese, 2017, s. 173). Begrepet, eller kunnskapsformen, henger sammen med *techne* og *episteme*. Innenfor lærerutdanningen vil metodisk kunnskap i undervisningen være knyttet til *techne* som knyttes til handling der handlingen i seg selv er et middel for å nå et spesifikt mål (Hovdenak og Wiese, 2017, s. 173). *Fronesis* og *techne* er begge praktiske kunnskapsformer, men skiller seg fra hverandre i den forstand at *techne* er knyttet til produksjon og resultater (altså noe utenfor mennesket som kan kobles til utdanning), mens *fronesis* som kunnskapsform i større grad nærer menneskets praktiske klokskap (altså noe i menneskets indre liv, som kan kobles til dannelse), som for eksempel vil kunne bidra til å utvikle de etiske og politiske verdiene hos den enkelte (Hovdenak og Wiese, 2017, s.173). Innenfor fronesisk kunnskap er handlingen et mål i seg selv. Altså blir kunnskap ilagt egenverdi for individet, og ikke bare betraktet som et middel til målet. Innenfor lærerutdanningen er den siste av disse kunnskapsformene, *episteme*, representert gjennom teorigrunnet i fagdidaktikk og pedagogikk. Denne kunnskapsformen er kontekstuavhengig og innebærer teoretisk og vitenskapelig kunnskap (Hovdenak og Wiese, 2017, s. 173). *Episteme* har som kunnskapsform sterk forankring i vestlig kultur, og er blitt vurdert som overordnet de mer praktiske kunnskapsformene. For samfunnsfaglæreren vil bevissthet rundt disse tre kunnskapsformene kunne bidra til undervisning som tar hensyn til elevenes behov for en sammensatt kunnskapsbase. Dette vil også være nyttig for samfunnsfaglæreren selv.

For det andre har profesjonen selv et ansvar for utviklingen av yrket og har i større og mindre grad innflytelse på hvordan den pedagogiske utformingen i skolen skal være

(Imsen, 2020, 86). Tidligere tok og fikk lærerne selv større ansvar for utviklingen av yrket, mens dette ansvaret i senere år har blitt overtatt av det offentlige. Eksempler på at det offentlige har stor makt og innflytelse på lærernes profesjonsutvikling ser man blant annet gjennom reformer som *Lærerløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2014). Her lanserte regjeringen flere reformer med målsetting om en bedre skole der elevene lærer mer. Strategien uttalte som mål å styrke lærernes faglige kompetanse, skape en attraktiv lærerutdanning med høy kvalitet og flere karriereveier for lærere. Ekspertgruppa *Om lærerrollen* (2016) utarbeidet et kunnskapsgrunnlag som utgangspunkt for forslag om hvordan framtidig lærerrolle, lærerprofesjon og profesjonsfelleskap kan utvikles og styrkes på bestilling fra Kunnskapsdepartementet. På bakgrunn av denne rapporten ble strategien *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* utarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Selv om statlige aktører som Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har mye makt over utviklingsfunksjonene, har likevel lærerorganisasjonene opprettholdt sin opplysnings- og formidlingsvirksomhet gjennom for eksempel strategien med skolebasert utvikling (Imsen, 2020, 86). Dette bidrar til å bevare at lærerne selv gis og tar ansvar for den profesjonelle kunnskapsutviklingen.

For det tredje har profesjonen en nedtegnet yrkesetikk (Imsen, 2020, s. 87). Å synliggjøre yrkesetikken ble sett på som nødvendig for å bevare tilliten utad i lys av det økende presset på skolene for resultater og økt ekstern kontroll av lærernes arbeid (Imsen, 2020, s. 87). Utdanningsforbundet vedtok dermed Lærerprofesjonens etiske plattform i 2012 med formål om å skape et felles grunnlag for videreutvikling av lærerprofesjonens etiske bevissthet, og er et utgangspunkt for hvordan å håndtere de utfordringer som følger det samfunnsmandatet norsk skole er gitt (Utdanningsforbundet, 2018, s.3). Den kan sies å være et verktøy for å hjelpe profesjonen med å sikre en kollektivt god praksis. Samtidig er dette etiske og profesjonsfaglige holdepunkter som enhver lærer forplikter seg til å følge. Utdanningsforbundet sier at den profesjonsetiske plattformen bør brukes i det daglige arbeidet til lærerne for at den skal få betydning. Sentrale stikkord i lærerprofesjonens etiske plattform er faglighet, ansvar, autonomi og tillit (Utdanningsforbundet, 2012).

Viktigheten av høy faglig kompetanse kommer tydelig frem i Lærerprofesjonens etiske plattform (2012) der det står at man som lærer har et etisk ansvar for å arbeide for å være faglig og pedagogisk oppdatert. Etisk bevissthet og høy faglighet beskrives som kjernen i lærerprofesjonens integritet, og fremhever at man skal «samarbeide om å videreutvikle kunnskaper, ferdigheter og etisk dømmekraft, både internt og i samspill med utdannings- og forskningsmiljøer» og at man som kollegium har et felles ansvar for å utvikle et godt utdanningstilbud og for å fremme og videreutvikle profesjonaliteten (Utdanningsforbundet, 2012, s. 7). Videre skal en som lærer også ha innsikt i vitenskapelige metoder og forstå og ta i bruk relevant forskning. At lærerprofesjonens etiske plattform ikke omtaler den vitenskapelige kunnskapsbasen spesifikt, trenger ikke forstås som at man i plattformen tar avstand fra forskning (Garbo og Raugland, 2017, s. 102). Garbo og Raugland (2017) foreslår at formuleringen markerer en avstand til «en evidensstenkning som underkommuniserer at vitenskapsgrunnlaget ikke er sterkt nok til at yrket kan utøves ved forhåndsbestemte metoder» (Garbo og Raugland, 2017, s. 102). Forfatterne påpeker at deres forståelse av nærmest all utdanningspolitikk- og styring i Norge bunner i et ønske om effektive metoder, positive læringsresultater og større likhet i elevtilbudet i Norge. Derfor må lærerne praktisere en sterk og selvstendig profesjonsrolle samtidig som samfunnet lokalt og sentralt får tilstrekkelig tillit til at samfunnsmandatet blir ivaretatt på en god måte. De sier at denne tilliten kan bygges gjennom at lærerne kollektivt og individuelt tar ansvar for å opptre tillitsbyggende gjennom forslagsvis å innlemme systemer for faglig imøtegåelse og refleksjon i tillegg til å framheve sitt metodeansvar, ikke bare sin metodefrihet (Garbo og Raugland, 2017, s. 102-103).

2.4 Motivasjon og «den gode læreren»

Veien inn i læreryrket kan ha mange utgangspunkt. Tidligere forskning peker likevel på noen fellestrekk blant dem som velger å bli lærere. Ekspertgruppa Om lærerrollen (2016) peker på ønsket om å jobbe med mennesker som den hyppigste begrunnelsen blant lærerne når de blir spurt om motivasjonen for valg av yrke. Dette er i tråd med tidligere forskning (Mausestaden, 2015, s. 86). Andre sentrale kilder til motivasjon ble formulert som å kunne bidra til barn og unges utvikling, bidra til fellesskap innenfor klasserommet samt å skape mestingsfølelse hos den enkelte. Dette ble uttrykt av en lærer som «å utgjøre en forskjell for barna» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 176). Flere trakk i tillegg fram det faglige aspektet ved lærerrollen som en viktig kilde til motivasjon. Å formidle fag, undervise og å kunne bruke utdanningen sin gikk igjen, men også at lærerhverdagen er allsidig og variert ble rapportert, samt at man som lærer kan gjøre en forskjell i samfunnet gjennom å formidle humanistiske og kulturelle verdier (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 177). For å kunne si noe om motivasjonen for faglig utvikling blant samfunnsfaglærerne, er det av interesse å avklare hva folk tiltrekkes av ved læreryrket. I tillegg til å se på hva som motiverer lærerne, er det også av interesse å forsøke å redegjøre for hva en god lærer er da dette henger sammen. Kjennetegn eller egenskaper hos den «gode læreren» kan antas å ha sammenheng med hvilken kunnskap lærerne oppsøker for å videreutvikle sin egen faglige og profesjonelle kompetanse, og belyser dermed hvilke kunnskaper eller egenskaper samfunnsfaglærerne mener er viktige for deres profesjonsfaglige utførelse.

Som nevnt tidligere, må en god lærer inneha både faglig og relasjonell kompetanse (Imsen, 2009, s. 452). Det finnes mye forskning på lærerdyktighet, og det har blitt utarbeidet internasjonale oversikter i flere omganger. Hopkins (1993) fant blant annet at følgende trekk beskriver en god lærer (Imsen, 2009, s. 452):

- Orientert mot utvikling og innovasjon, og prøver nye metoder. (Utviklingsorientert)
- Orientert mot at elevene skal lære noe, tydeliggjør for elevene hva som skal læres, stiller høye forventninger til elevene sine. (Læringsorientert)
- Aktiv i planlegging av undervisning, gir elevene veiledning underveis, holder seg informert om elevenes framgang og gir tilbakemelding om den. (Elevorientert)
- Evne til å reflektere rundt egen praksis. Dette er en forutsetning for at læreren skal kunne integrere, harmonisere og videreutvikle sin praksis slik at undervisningen blir meningsfull for elevene. (Refleksjon)

Andre studier har vist at den gode læreren viser mye omsorg for elevene sine og påser trivsel og trygghet for elevene på skolen (Imsen, 2009, s. 453). Stort repertoar av undervisningsmetoder, evne til taktisk tilpassing av undervisningsstrategier utfra situasjon og sensitivitet til signaler i undervisningssituasjonen slik at opplegget kan forandres underveis er andre egenskaper ved lærerkvalifikasjon sier Imsen (2009). I tillegg kommer kjennskap til læreplanens kunnskapsinnhold, evne til selvkritikk, empati og engasjement. Strategien *Lærerløftet – På lag med kunnskapsskolen* støtter opp under dette, og fremhever læreren som skolens største ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2014). I denne framheves også viktigheten av faglig kompetanse og kunnskapsbasert praksis, noe som tidligere ikke har blitt vektlagt i like stor grad. I tillegg til klasseledelse, vurdering og tilbakemelding, sier strategien at faglig dyktighet er et meget viktig kjennetegn på den gode læreren (Kunnskapsdepartementet, 2014). Foruten solide fagkunnskaper, som er en forutsetning for å lykkes som lærer, skal en god lærer vedlikeholde og videreutvikle sin fagkunnskap, samt være kjent med oppdatert relevant fagstoff innenfor sitt fag og utdanningsforskning, sier Ekspertgruppa *Om lærerrollen* (2016). Fagkunnskapen har betydning elevenes læringsutbytte, samt at lærere som er faglig trygge i større grad kan variere og videreutvikle undervisningen.

Kunnskapsbasert praksis skjer gjerne i spill mellom forskning, lærernes faglige erfaringer og ferdigheter og elevenes forutsetninger, kunnskap og medvirkning. God

tilgang til forskning er en forutsetning for kunnskapsbasert undervisningspraksis (Meld. St. 31 (2007-2008), s.42).

En har sett klare utviklingstrekk de siste tjue årene angående hva samfunnet forventer av lærerne, og at det nå i større grad enn før uttrykkes klare forventninger om at lærere skal bruke forskning og forankre mer av sitt arbeide i elevresultater og forskningsresultater (Mausethagen, 2015, s.11). Dette er følger av at læreren har fått økende oppmerksomhet som den mest innflytelsesrike personen for elevenes læring og utvikling, i tillegg til at lærernes kunnskap og ansvar har blitt trukket i tvil som følge av resultatene på nasjonale og internasjonale tester – som for eksempel PISA-undersøkelsen (Mausethagen, 2015, s.11).

2.5 Fagkunnskapens betydning for læreren

Lærere møter altså forventning om at de i større grad enn før skal kunne bruke forskning og begrunne sin egen praksis med utgangspunkt i forskningslitteratur. Med utgangspunkt i forskning må lærerne tolke denne kunnskapen og utforske meningspotensialet som ligger i den (Hermansen og Mausethagen, 2016). Dette støttes av Gleiss og Sæther (2021) som skriver at å kunne lese forskning på en kritisk måte og å kunne diskutere bidrag opp mot hverandre er viktig for lærerne fordi det gir dem perspektiver som kan brukes til å videreutvikle egen profesjonspraksis. Dessuten tilfører forskningslitteraturen begreper, ideer og kunnskap (Gleiss og Sæther, 2021, s. 76). Som et tillegg til den erfaringsbaserte kunnskapen, trenger en lærende lærer oppdatert kunnskap og tilgang til diskusjoner innenfor vitenskapsfag, fagdidaktikk og pedagogikk. Videre skriver de at kunnskap om forskningsmetode og erfaring med å anvende forskningslitteratur bidrar til et mer robust grunnlag til å vurdere kvaliteten på forskningen og til å kunne stille kritiske spørsmål til den. Dette gjør en i stand til å imøtegå påstander og hevdelser som den kjente: «forskning sier». I tillegg vil erfaring og kunnskap om og med forskning og faglitteratur kunne nyttiggjøres i undervisning om for eksempel kildekritikk og kildesøking (Gleiss og Sæther, 2021, s. 77). I klasserommet er det viktig å benytte kilder som belyser tema fra ulike sider. I samfunnsfag skal elevene kunne se ulike perspektiver, diskutere og reflektere (Kunnskapsdepartementet, 2019), dermed må samfunnsfaglæreren kunne finne fram til, vurdere og ta utgangspunkt i ulike kilder som diskuterer bidrag opp mot hverandre og belyser spørsmål fra ulike vinkler.

I det daglige har de fleste tilbøyelighet til å trekke relativt raske konklusjoner om sammenhenger og tilstander i samfunnet, men som fagperson eller forsker må en stille strengere krav til bevisbyrden enn det som framgår av medieoppslag (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 26). Dette angår også samfunnsfaglærerne, da de har et ansvar for å formidle nyansert, balansert og kunnskapsforankret faglig innhold til elevene. Det kan ikke være nok å ta utgangspunkt i eget erfaringsgrunnlag eller personlig oppfatning når en vurderer hvilke kilder som skal benyttes i klasserommet uten at disse er vurdert med en metodisk tilnærming som sannsynliggjør at antagelsene er riktige. Å inneha samfunnsvitenskapelig metodekunnskap kan sies å være en forutsetning for samfunnsfaglæreren som både er en del av den akademiske sfæren i det norske samfunnet og som skal bidra til kunnskapsutvikling i et lærende miljø. Viktigheten av forskningsbasert og vitenskapelig forankret formidling av kunnskap er også fastslått i læreplanverket. I tillegg skal samfunnsfaglæreren benytte seg av, ta i bruk og evne å være kritisk til vitenskapelige publikasjoner på sitt felt, og videreformidle denne kunnskapen til elevene gjennom undervisning i samfunnsfag(ene) (Koritzinsky, 2020). Nettopp derfor er det interessant å undersøke hvilke holdninger lærerne selv har til lesing av forskning og sin egen profesjonsfaglige utvikling.

2.6 Lærernes kunnskaps- og kompetanseutvikling

I de foregående delkapitlene har egenskaper og kunnskaper som knyttes til den profesjonelle lærer blitt presentert. Selv om staten spiller en stor rolle i profesjonsutviklingen, kjennetegnes likevel lærerprofesjonen av at lærerne selv har et ansvar for utviklingen av profesjonen og som vist gjøres dette blant annet gjennom skolebasert utvikling (Imsen, 2020, 86). Også Garbo og Raugland (2017) og Mausethagen (2015) påpeker viktigheten av at profesjonsutviklingen skjer innenfra, ikke bare ovenfra. Dermed er det av interesse å undersøke om prosesser i skolen er avgjørende for å motivere lærerne til faglig oppdatering, eller om det er en indre drivkraft som motiverer dem.

I Stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* (2007-2008) framgår det at lærere ved skoler som tar i bruk kollektive arbeidsformer gir uttrykk for at de opplever større variasjon i arbeidsmåter, muligheter til samarbeid og refleksjon over egen praksis. Et stødig profesjonsfellesskap er viktig og kan være avgjørende for å utvikle og forvalte lærernes kompetanse og kunnskapsressurser, og særlig for nyutdannede lærere er profesjonsfellesskapet viktig (Meld. St. 31, (2007-2008), s. 42). Samme stortingsmelding sier også at mange skoleeiere, skoleledere og lærere er opptatt av å styrke den kollektive læringskulturen i skolen. Imsen (2020) skriver at et viktig aspekt ved lærerprofesjonalitet er at det finnes en kultur for utvikling av kompetanse i skolen, og at dette tradisjonelt kommer til syne gjennom kursing. Strategien er kritisert fordi kunnskapsspredningen ikke skjer som forventet, og at kursingen dermed kan føre til at kun et fåtall i kollegiet drar nytte av kurset (Imsen, 2020, s. 91). Praktisk utviklingsarbeid er en annen strategi som innebærer at kompetanseoppbyggingen skjer på egen skole. Ofte skjer dette i samarbeid med og partnerskap, som for eksempel når staten iverksetter utviklingsprosjekter innenfor et spesifikt område der skoler og kommuner kan melde seg på for å delta (Imsen, 2020, s. 91). Disse blir vurdert etter forskningsmessige prinsipper og kan bidra til viktig informasjon om nyvinninger, samt nyttig erfaring for lærerne. I tillegg bidrar dette til prinsippet om at endring og profesjonsutvikling skjer innenfra, ikke ovenfra (Imsen, 2020, s. 92). Dette fremheves også av Garbo og Raugland (2017) og Mausethagen (2015) som viktig.

I en studie gjort av Karin Jensen ved Universitetet i Oslo (2008) fant man ulikheter mellom forskjellige yrkesgruppers håndtering av kravene om oppdatering og fornyelse av kunnskap. Mens yrkesutøvere innenfor sykepleie, økonomi (revisorer) og ingeniørfag (dataingeniør) rapporterte at de så for seg store og relativt raske endringer i arbeidssituasjonen drevet av teknologisk utvikling og systemisk endring, mente lærerne at deres arbeidssituasjon ville være preget av en langsommere endringstakt utfra egne forventninger til faglig utvikling og endringer i skolens rolle i samfunnet (Jensen, 2008, s. 6).

Lærerne skilte seg også ut ved at «personlig erfaring, innlesing i skolefagene samt erfaringsutveksling mellom kollegaer på arbeidsplassen utgjør de viktigste strategiene», mens de andre yrkesmiljøene hadde sterkere og tettere bånd til tilhørende fag- og forskningsmiljøer (Jensen, 2008). Jensen skriver at «det er tydeligst blant lærerne at de mangler den type kunnskapsstruktur og støttesystemer som kan knytte den lokale praksis opp mot mer generell kunnskapsutvikling».

I rapporten *Om lærerrollen* (2016) gjengis forskningsfunn fra *Senter for profesjonsstudier* ved Høgskolen i Oslo og Akershus som ikke viser at lærerstudenter mener fagkunnskap er uviktig for yrkesutøvelsen, men at både «verdier og holdninger» og «personlige evner» er viktigere som grunnlag for å utøve læreryrket (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.136). Et annet funn i disse studiene er at lærerstudentenes oppfatning av viktigheten av fagkunnskap avtar gjennom studiet, og synker videre de to-tre første årene etter endt utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.136). Ekspertgruppa *Om lærerrollen* viser til funn gjort av Heggen (2005, 2008, 2010) og Smeby og Heggen (2012) når de sier at sammenlignet med hos andre

profesjoner, som for eksempel sykepleiere, er lærernes vurdering av fagkunnskapens betydning klart lavere, og videre at intervjustudier av lærerstudenter støtter opp under disse.

Ekspertgruppa viser også til tolkninger av funn som viser at studentenes kritiske innvendinger til studiet virker å handle mer om deres oppfatning av relevansen av utdanningens faglige innhold (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.137). Videre skriver de at for at en profesjonsutdanning skal oppfattes som relevant, må det faglige innholdet kunne knyttes til den praktiske utøvelsen av yrket, og at fagkunnskapen må vise sitt potensiale som praktisk anvendbar. Her viser Ekspertgruppa *Om lærerrollen* til Lee Schulman som sier at «god profesjonskvalifisering handler om syntesen av tre læringsprosjekter: kognitivt, praktisk og moralsk, og at grunnlaget for å danne en profesjonell læreridentitet svekkes om forbindelsen mellom dem mangler (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.137). Dette støttes også av Hovdenak og Wiese (2017).

Analysene gjort i *Om Lærerrollen* (2016) støttes opp av Mausethagen (2015), som sier at selv om det finnes relativt få studier om hvordan lærere oppfatter utdanningsforskning og forskning som en del av sin kunnskapsbase, er det funn som viser at lærere ser på forskning som relevant hvis dersom den overensstemmer med deres praksiserfaring og at forskningen derfor bør konsentreres rundt å identifisere strategier og teknikker som har direkte betydning for undervisningen (Mausethagen, 2015, s.83). Hun viser også til Papasotirius og Hansans (2006) studier som viser at til tross for at lærere er motivert til å lese forskning, tas den ikke nødvendigvis i bruk. Dette tydeliggjøres også av Jensen (2008), som skriver at lærerne uttrykker stor interesse for læring og rapporterer at de leser mye og henviser til bruk av internett og ulike typer faglitteratur (Jensen, 2008, s. 8). Dataene tyder imidlertid på at profesjonskunnskapen de forholder seg til er lite systematisert, og at de har begrenset tilgang til profesjonsspesifikke ressurser som er utviklet spesielt for å støtte dem i yrkespraksisen (Jensen, 2008, s. 8). Jensen (2008) skriver videre at lærerne forteller at ansvaret for faglig oppdatering og videre læring for det meste er individualisert og overlatt til personlige initiativ, og dessuten at arbeidsmiljøet er preget av muntlige erfaringsutvekslinger med kolleger som den primære kunnskapskilden. Dette understøttes av funn fra TNS Gallup-undersøkelsen fra 2008 (Mausethagen, 2015, s. 83).

Tveitereid (2012) skriver at det er vanskelig å tenke seg faglig oppdatering uten lesing av forskning. Hun hevder at det beste argumentet for å lese sakprosa og ny forskningslitteratur om skolen, er at lærerne på den måten blir i stand til å diskutere og planlegge sammen med kolleger og andre på et profesjonelt fagspråk (Tveitereid, 2012). Hun spør seg om det er den nye pedagogiske faglitteraturen som er for hverdagslig, eller om den ligger for fjernt fra skolens praksis. Videre skriver hun at ettersom det stilles høye krav til god forskningsformidler bør den framstå som relevant. Hun argumenterer også for at lærerne må vite og erfare at det er læring i å reflektere over en nylest tekst i fellesskap, at dette forbedrer fagspråket og gir bredere begrep og videre horisont om verden- for seg selv og for elevene (Tveitereid, 2012).

2.7 Samfunnsfag som skolefag og fagets egenart

Teorien som er presentert hittil handler i stor grad om lærere generelt. Jeg vil herunder redegjøre kort for samfunnsfagets historie og utvikling, og gi en kort presentasjon av fagets plass i skolen. Hovedfokuset vil ligge på samfunnsfaget slik det framtrer i skolen i dag. Hvilken plass samfunnsfaget har i skolen og hva som kjennetegner fagets egenart sier oss noe om hvilke kunnskaper samfunnsfaglæreren bør ha, og bidrar til å belyse oppgavens andre forskningsspørsmål. I tillegg kobles faglig kompetanse til profesjonsetikken og det økende presset på lærerrollen som har blitt redegjort for i de foregående kapitlene. Videre henger dette sammen med tidligere forskning på læreres forhold til lesing av forskning og hvorfor lærerne *bør* lese ny forskning og faglitteratur.

Samfunnsfag som skolefag har hatt samfunnsbyggende ambisjoner fra start, men faglig innhold, fagets profil og vektlegging av de ulike delene i faget har variert gjennom tidene (Børhaug, Hunnes og Samnøy, 2015, s. 12). Politisk sosialisering som et tillegg til historiefaget var utgangspunktet for samfunnsfagets kime, og skolen fikk i større grad ansvaret for bevisst opplæring (medviten oppseding) av borgere som passet vårt politiske system utover 1900-tallet (Børhaug et al., 2015, s. 12). Tematisk har samfunnsfaget utviklet seg mye. Særlig i etterkrigstida ble samfunnsengasjement, ansvarsfølelse for samfunnsutviklinga, fellesskapstenking og viktigheten av kollektive bidrag for gjenreising, vekst og velferd overordna mål, skriver Børhaug et al. (2015). Internasjonale forhold og utfordringer som ligger elevene nære kommer inn i lærebøkene fra 1970-tallet, da i form av henholdsvis fattigdomsproblemer og rus, forbruk, massemedia og samlivstema. De neste tiårene blir også miljøtema, flerkulturelle tema og minoritetstema implementert (Børhaug et al., 2015, s. 13). Forfatterne skriver at derfra har faget utviklet seg til å skulle fremme verdier og holdninger som styresmaktene har ansett som viktige å skape oppslutning om.

Samfunnsfaget kan forstås som en formidling av de dyder og verdier som borgerne i et samfunn skal ha (Børhaug et al., 2015, s. 27). Å være deltagende i demokratiet, bli i stand til å forsørge seg selv, være lovlydig og pliktoppfyllende og å bidra til samfunnsøkonomien gjennom arbeid og skatt er eksempler på verdier en ser på som ønskelig av norske samfunnsborgere. I tillegg kan man si at samfunnsfaget tar utgangspunkt i et opplysningsbehov. I samfunnet finnes det fordommer, undertrykkende tradisjoner og tendenser og stereotyper som elevene må lære seg å både navigere og utfordre (Børhaug et al., 2015, s. 27). Dette gjenspeiles i læreplan for samfunnsfag der man finner kompetansemål som «drøfte korleis framstillingar av fortida, hendingar og grupper har påverka og påverkar haldningane og handlingane til folk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). I samfunnsfaget lærer man ikke bare «om» et tema, faget har også normative aspekter. Faget sier noe om hvordan vi skal eller bør være som mennesker, men åpner også for refleksjon og utforsking av alternative tenke- og levemåter. I «Om faget» i læreplan for samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019) står det at faget er sentralt for at elevene skal bli deltagende, kritisk tenkende og engasjerte medborgere. Gjennom samfunnsfaget skal elevene utforske sin identitet, lokalsamfunnet og internasjonale og globale problemstillinger. De skal bevisstgjøres på hvordan geografiske, historiske og nåtidige forhold legger føringer for makt- og ressursfordeling og dekning av menneskelige behov, og på hvordan vi som mennesker både er historieskapte og historieskapende. Slik bidrar samfunnsfaget til å styrke elevenes forståelse av seg selv og samfunnet de lever i, og til å forstå hvordan de kan påvirke sitt eget liv og framtid (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Altså tydeliggjøres det i læreplanen at samfunnsfaget skal formidle og bevisstgjøre elevene på at samfunnet (i alle fall til dels) er styrt av medlemmene selv, og at de dermed har påvirkningskraft og mulighet til å skape endring.

Faget bygger på flere samfunnsvitenskaper, og har dermed ikke en ensrettet vitenskapelig retning (Koritzinsky, 2020, s. 55). Dette innebærer også at faget knytter seg til ulike samfunnsvitenskapelige metoder for forskning og kunnskapsutvikling. I tillegg er fag- og forskningsdisiplinen relativt ny sammenlignet med både geografi og historie, og har en bredere mer variert vitenskapelig bakgrunn (Koritzinsky, 2020, s. 55). At samfunnsfaget bygger på flere samfunnsvitenskaper fordrer at samfunnsfaglærerne har grunnleggende forståelse for ulike perspektiver, ideologier og teorier. Samfunnsfagene er heller ikke absolutte på samme måte som naturfagene, og framstillinger av samfunnet kan være preget av de teoriene det forstås i lys av. For å kunne formidle faget til elevene må samfunnsfaglæreren derfor ha kunnskap om fagets vitenskapelig tradisjoner og metoder.

Av de samfunnsvitenskaper som samfunnskunnskap bygger på nevnes sosiologi, sosialantropologi, statsvitenskap og sosialøkonomi som sentrale av Koritzinsky (2020). Disse tar for seg ulike sider av samfunnet, og undersøker disse på ulikt nivå og med forskjellige metoder. Dette innebærer også at fagene tar utgangspunkt i et bredt

teoretisk, ideologisk og vitenskapelig grunnlag. Fagene utvikler seg kontinuerlig og mange forskere innenfor samfunnsvitenskapelige fagfelt arbeider med tverrfaglige problemstillinger og metodiske tilnærminger, som bidrar til at den samfunnsfaglige forskningsfronten preges av begreper, datatyper og metoder fra flere samfunnsvitenskaper (Koritzinsky, 2020, s. 56).

Jensen (2008) skriver at for å kunne orientere seg i og nyttiggjøre seg et mangfoldig og skiftende kunnskapstilfang, kreves forankring i en fagspesifikk kunnskapskultur. Hun skriver også at innvielse i et fag eller en disiplin dermed også innebærer mer enn å få innsikt i et etablert kunnskapsinnhold. Å lære seg fagets sentrale arbeidsmåter og metoder for å videreutvikle og validere kunnskap, altså å utvikle en aktiv kunnskapsstrategi som er i samsvar med fagfeltets egenart og dets særegne prinsipper for kunnskapsproduksjon, er viktig for å få innsikt i og nyttiggjøre faget (Jensen, 2008, s. 12). For samfunnsfaglæreren innebærer dette å være kjent med samfunnsfaglige vitenskapelige tenkemåter og arbeidsmetoder, og det brede kunnskapsfeltet som samfunnsfag som skolefag bygger på.

2.8 Oppsummering

I teorikapittelet er det redegjort for skolens samfunnsmandat og lærernes overordnede samfunnsoppdrag, lærerprofesjonens yrkesetikk og kjennetegn på «den gode lærer», hva som motiverer lærerne i valg av yrke og utdanning, samt lærernes forhold til forskning og faglig utvikling. Samfunnsfagets plass i skolen og samfunnsfagets egenart er blitt presentert slik at man får et nærmere forhold til hva som gjør samfunnsfaget spesielt som skolefag og hva slags kunnskap samfunnsfaglæreren trenger eller burde være motivert for å oppdatere seg på. Man ser at lærerne både har behov for både fagspesifikk og pedagogisk kompetanse og evne til omstilling og utvikling samt at lesing av forskning og faglitteratur er essensielt for å ivare samfunnsmandatet. Dette framgår av læreplanen og forskning på lærernes kunnskaps- og kompetansebehov. Argumentene for at lærere bør lese forskning og oppdatert faglitteratur gjelder for lærere i alle fag, men fokuset i denne studiet ligger på samfunnsfaglærere og disse er dermed framhevet.

Den forskningslitteraturen og det teoretiske grunnlaget som har blitt presentert, vil i stor grad benyttes i analysekapittelet av denne oppgaven. I tillegg til forskningsspørsmålene bringer teorikapittelet på bane flere spørsmål, som for eksempel om lærerne er bevisste på det profesjonsetiske ansvaret de forpliktes til gjennom lærerprofesjonens etiske plattform. Det har også vært av interesse å finne ut mer om hvilke kilder informantene benytter seg av når de skal utvikle undervisningsopplegg og oppdatere seg faglig. Hva som motiverer samfunnsfaglærerne i deres arbeidshverdag har vært særlig interessent i forbindelse med dette prosjektet, og på hvilken måte motivasjon kan påvirke undervisning og arbeid med faget. Vi vet utfra teorien at et profesjonelt fellesskap på arbeidsplassen er viktig for lærernes kompetanseutvikling, og derfor er det av interesse å se på hvordan det faglige miljøet på arbeidsplassen er og hvordan både ledelse og kollegiet forholder seg til kunnskapstilegnelse, faglig utvikling og tilhørende forsknings- og fagmiljø. Disse spørsmålene inngår i intervjuguiden, og bidrar til å belyse forskningsspørsmålene:

- a) Er samfunnsfaglærere opptatt av å lese forskning for å holde seg faglig oppdatert, og i så fall på hvilke premisser?
- b) Hvilke kunnskaper eller egenskaper mener samfunnsfaglærere at er viktige for deres profesjonsfaglige utøvelse?
- c) Hva er samfunnsfaglærernes motivasjon for å jobbe som lærere, er det formidling av fag eller å arbeide med mennesker som står i fokus?

3 Metode

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Som problemstillingen tilsier, er målet med denne studien å finne ut hvordan samfunnsfaglærernes motivasjon for faglig utvikling er. For å kunne besvare problemstillingen ble det besluttet at kvalitativ metode var den mest hensiktsmessige metoden for å innhente data, og mer spesifikt gjennom kvalitative intervjuer. Kvalitative intervjuer gir muligheter for oppfølgingsspørsmål, utdypinger og avklaringer, dermed falt valget på semistrukturerte én-til-én-intervjuer som anses som særlig egnet til formålet. Dette fordi metoden, som kjennetegnes av en mer eller mindre strukturert samtaleform med et spesifikt formål, nemlig egner seg godt når man skal studere meninger, holdninger og erfaringer samt at kvalitative intervjuer er den mest brukte måten å innhente egne data på (Johannessen, et.al., s.145).

Ettersom dette prosjektet etterspør informasjon om samfunnsfaglærernes motivasjon for faglig utvikling, passer metoden godt da man gjennom intervjuene har mulighet til å få innsikt i informantenes oppfatning av egen profesjonsorientering og erfaringer knyttet til tema som omhandler faglig utvikling og motivasjon for kompetanseheving. Ved en kvantitativ undersøkelse ville man kunnet få tilgang til et bredere datagrunnlag og naturligvis flere informanter, men for dette prosjektet mener jeg det var hensiktsmessig å heller fokusere på få informanter med vekt på dybde i datamaterialet. Dette kan også ha tilført en personlig dimensjon til datagrunnlaget som en kvantitativ metode ikke ville tillatt.

Generelt kjennetegnes kvalitativ metode av fraværet av én analytisk hovedretning (Johannesen, et al., 2016, s. 77). Dette gjenspeiles også i dette prosjektet da det benyttes en kombinasjon av induktiv og deduktiv analyse. Gleiss og Sæther (2021) sier at dette kan beskrives som en abduktiv tematisk analyse. I denne oppgaven er det samfunnsfaglærernes motivasjon for faglig utvikling, og at lærere tilhører den yrkesgruppa som leser minst forskning, som tilsvarer fenomenet som studeres. Her har det vært interessant å undersøke om samfunnsfaglærerne som ble intervjuet har andre oppfatninger om faglig oppdatering enn det som framkommer av litteraturen. Man må merke seg at et fenomen oppfattes individuelt utfra den enkeltes interesser, bakgrunn og forståelse, og at det for dette prosjektet som har relativt få informanter, betyr at det antagelig (og sikkert) er flere perspektiver på tema enn det som framkommer her.

3.2 Rekruttering og utvalg

Rekruttering skjedde gjennom eget kontaktnett. I første omgang ble det gjort forsøk på å rekruttere informanter fra skoler jeg ikke hadde en etablert relasjon til fra før, men som Gleiss og Sæther (2021) antyder er sannsynligheten for positivt svar gjennom en slik åpen henvendelse relativt liten. Da det ikke førte fram, ble det altså besluttet å rekruttere fra egne bekjenskaper gjennom direkte kontakt. Utvalget består altså av et ikke-sannsynlighetsutvalg med utgangspunkt i kriterier og tilgjengelighet. En kan altså beskrive utvalget som strategisk, da informantene ble valgt på bakgrunn av deres mulighet til å tilføre bestemt informasjon til prosjektet. (Gleiss og Sæther, 2021, s. 41). Utvalgskriteriene ble formulert som 1) Samfunnsfaglærer på ungdomstrinn og 2) Minst fem års erfaring som lærer.

I samråd med veileder ble det besluttet at tre informanter kunne gi et adekvat datagrunnlag for dette prosjektet. To av informantene kjente jeg til fra før, uten at det kan sies å foreligge personlig kjennskap mellom oss. Bekjentskapet ble dannet i profesjonell sammenheng, og undertegnede har ingen personlig relasjon til informantene.

3.3 Gjennomføring av intervju og behandling av data

To av intervjuene ble gjennomført via videosamtale. Lokasjonen for disse intervjuene kunne ikke kontrolleres, men inntrykket er at informantene fulgte oppfordringer om å sitte i et stille rom der forstyrrelser og støy ikke ville være til hinder for intervjuet. Begge disse intervjuene foregikk uten forstyrrelser og med fullt fokus fra både meg og informantene. Det tredje intervjuet ble holdt fysisk i et grupperom på Kalvskinnet. Lokasjonen ble valgt på bakgrunn av tilgjengelighet og praktiske årsaker samt at universitetet oppleves som «nøytral» grunn. Det var viktig for meg at lokasjonen for intervjuene skulle oppleves som komfortable for informantene, da det kan ha innvirkning på flyten og «lettheten» i samtalene (Gleiss og Sæther, 2021, s. 90).

Intervjuene kan kategoriseres som semistrukturerte da de tok utgangspunkt i en overordnet intervjuguide, mens rekkefølgen på spørsmål og tema varierte (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 148). Oppfølgingsspørsmål og utdypinger kom naturlig etter hvert i samtalen med hver enkelt informant, og er derfor heller ikke identisk i hvert intervju selv om utgangspunktet altså er det samme. Semistrukturerte intervjuer kan også betegnes som kvalitative dybdeintervjuer, og kombinasjonen av struktur og åpenhet ga intervjuene retning samtidig som jeg som intervjuer fikk mulighet til å følge opp uventede opplysninger og be om konkretiseringer. Dessuten la intervjuformen til rette for at de tre intervjuene kunne sammenlignes (Gleiss og Sæther, 2021, s. 80). I tillegg ga semistrukturerte én-til-én-intervjuer informantene større frihet til å uttrykke seg fritt og på den måten være med å bestemme hva som ble tatt opp i intervjuet. Dette oppfattes som å ha bidratt til fylldige beskrivelser av informantenes forståelse og oppfatninger rundt tema motivasjon og faglig oppdatering.

Det ble opplyst på forhånd om at intervjuet kom til å vare i cirka tretti minutter, hvilket viste seg å være litt optimistisk. Varigheten på samtlige intervjuer ble på omtrent femti minutter. Dette er nok grunnet uerfarenhet med intervju som metode, og at det er vanskelig å estimere på forhånd hvor mye deltakerne har å si om de ulike temaene. Selv om tidsrammen som var beskrevet på forhånd ble overskredet, opplevdes det ikke som at hverken jeg eller informantene lot seg begrense, stresse eller irritere av det. Dette er viktig, da tidspress kunne gitt negative innvirkninger på resultatet.

Erfaringsmessig kan det være svært vanskelig å notere all den informasjonen som framkommer i løpet av et intervju. Som forsker kan man dessuten bli forhindret fra å lytte godt, stille gode oppfølgingsspørsmål eller be om relevante utdypninger i intervjusituasjonen hvis man samtidig skal konsentrere seg om å skrive ned alt som blir sagt. Dette understøttes av Gleiss og Sæther (2021) som i tillegg understreker at lydopptak gjør det mulig å direktesitere informantene. For ikke å gå glipp av viktig og relevant informasjon, ble det derfor tatt lydopptak av alle de tre intervjuene. Dette ble gjort med en privat enhet. Opptakene ble umiddelbart lagret i NTNU OneDrive, og deretter slettet fra den private enheten. Transkribering av intervjuene ble gjort direkte etter gjennomføring av samtalene, og lydopptaket ble slettet så fort prosjektet var ferdigstilt. Informantene er anonymisert i transkriberingen og er gitt fiktive navn. I den videre behandlingen av datamaterialet kjenner vi informantene 1, 2 og 3 som Kari, Ola og Turid. Jeg bruker det kjønnsnøytrale pronomenet «hen» som et bidrag til ytterligere anonymisering. Personopplysninger om informantene (navn og arbeidsplass) ble lagret analogt, og kan ikke knyttes til det øvrige materialet. Etter endt prosjekt, ble denne informasjonen makulert.

Hver informant fikk ved oppstart av intervjuet informasjon om hvordan datamaterialet ble lagret og dokumentert, samt at opptakene skulle slettes etter transkribering og at informasjon om den enkelte blir makulert ved prosjektets ferdigstilling. Ved denne anledningen fikk informantene også mulighet til å stille spørsmål om prosjektet. Dette var i praksis en kort gjennomgang av informasjonsskrivet, der jeg også fikk bekreftet at informantene deltok under informert samtykke. Det ble også signert samtykkeerklæring.

Informantene fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd. Dette ble gjort slik at informantene skulle få mulighet til å forberede seg litt på spørsmålene, og dermed kanskje svare mer utfyllende og gjennomtenkt. Samtidig kan det være en ulempe at de kom forberedt, da det er en mulighet for at spontane svar ville ha vært likså bra. Likevel ble dette vurdert som et positivt tiltak for at intervjuene skulle få ønsket fylde og flyt.

3.4 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utviklet med utgangspunkt i prosjektets problemstilling, og kan kategoriseres som semistrukturert (Johannesen et.al. 2016, s.149). Her inngår spørsmål om informantens bakgrunn, arbeidsmåter, motivasjon, relasjon til eget fag og holdninger til faglig utvikling.

Intervjuguiden er delt inn i fem kategorier (*bakgrunn, kunnskapsbegrepet, motivasjon, faglig oppdatering og erfarings- og kunnskapsdeling*) med ett hovedspørsmål og tilhørende oppfølgingsspørsmål der informantene blir oppfordret til å utdype eller reflektere rundt spørsmål og tema. Spørsmålene ble utformet for å belyse de tema som inngår i prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål, og la opp til at informantene stod fritt til å komme med utdypende informasjon. Relevante digresjoner og sidespor var en kjærkommen effekt av den semistrukturert intervjuguiden, og bidro til at informantene ga nyttig informasjon som i utgangspunktet ikke var formulert eller etterspurt. Intervjuguiden i sin helhet ligger vedlagt, se *Vedlegg 1*.

3.5 Bearbeiding av datamaterialet

Som nevnt startet prosessen med å bearbeide datamaterialet med transkriberingen. Dette ble gjort umiddelbart etter intervjuene var gjennomført slik at helhetsinntrykket fra intervjuene fortsatt var friskt i minne. Selv om dette omtales som «steg én», kommer en ikke utenom at en som forsker allerede på forhånd og underveis av innhenting av datamaterialet er «påkoblet» analyseprosessen (Gleiss og Sæther, 2021, s. 171). I arbeidet med å innhente teori og litteratur til oppgaven, ble noen kategorier synlig og underveis i intervjuene kunne jeg skimte plasseringen av enkelte utsagn og påstander.

For å sortere materialet, ble først de sitatene som ansås som relevante for videre utforskning fargekodet. Hver kategori i intervjuguiden (Bakgrunn, Motivasjon, Kunnskapsbegrepet, Faglig oppdatering og Erfarings- og kunnskapsdeling) fikk en egen fargekode, og disse ble da utgangspunktet for kategoriseringen av sitater. Etter hvert som jeg hadde organisert datamaterialet i sine respektive kategorier, så jeg at de heller kunne deles inn i tre kategorier med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Ettersom informantens svar i intervjuene griper inn i hverandre, og blir besvart i litt ulik rekkefølge grunnet intervjuenes semistrukturerte struktur, har jeg altså valgt å analysere empirien i tre kategorier i stedet for de opprinnelige fem i intervjuguiden. Dette betyr at analysen består av tre deler: *Motivasjon, Samfunnsfaglæreren og Faglig oppdatering og kunnskaps- og erfaringsdeling*. Man kan se i analysekapittelet (Kapittel 4) at rekkefølgen på de tre kategoriene er endret sammenlignet rekkefølgen forskningsspørsmålene blir stilt i innledningen. Dette begrunnes primært med utgangspunkt i intervjuguiden, der første kategori er bakgrunn og motivasjon, og dermed følte det naturlig å starte analysen med denne kategorien.

Innenfor kvalitativ metode finnes det flere tradisjoner å velge mellom, og er generelt kjennetegnet av fraværet av en enkelt analytisk hovedretning (Johannesen et al., 2016, s.77). Med utgangspunkt i Gleiss og Sæther (2021) kan analysen i denne oppgaven sies å ta utgangspunkt i en kombinasjon av induktiv og deduktiv analysemåte, da kategoriene både er utarbeidet på forhånd gjennom intervjuguiden, men også er utviklet på bakgrunn av teori og forskningslitteratur. Dette betyr at analysen er abduktiv, og kan beskrives som en tematisk analyse (Gleiss og Sæther, 2021, s. 171).

3.6 Etiske vurderinger

I ethvert forskningsprosjekt foreligger det forskningsetiske forpliktelser overfor forskningsdeltakerne, forskningsmiljøet og andre forskere og samfunnet generelt (Gleiss og Sæther, 2021, s. 43). Tre hovedprinsipper innenfor forskningsetikken er informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering og unngåelse av negative konsekvenser for deltakerne (Gleiss og Sæther, 2021, s. 43). I dette prosjektet er alle tre prinsipper ivaretatt.

Gjennom informasjonsskrivet ble informantene blant annet informert om hva oppgavens formål er, hvilke rettigheter de har som informanter og hva det ville innebære for dem å delta i prosjektet. Her framgår det også at prosjektet er godkjent av NSD. Informasjonsskrivet ligger vedlagt, se *Vedlegg 2*.

En må ta høyde for at informantene kan ha følt behov for å beskytte eget selvverd eller faglige integritet. Ettersom temaet i dette forskningsprosjektet omhandler informantenes motivasjon for faglig oppdatering, kan de ha følt på et behov for å beskytte eller forsvare egen yrkesutøvelse eller profesjonalitet hvis de på noe vis har kjent på at de «burde» være motivert eller aktive når det for eksempel kommer til lesing av forskning. Spørsmål om deres profesjonsholdninger kan ha følt som personlige og dermed ha påvirket hvordan de besvarte disse spørsmålene. Det er heller ikke usannsynlig at et ønske om å fremme egen praksis, eller skolens, ble et ubevisst bias i besvarelsene.

3.7 Posisjonalitet

Det er viktig å være klar over at i studier som benytter kvalitativ forskningsmetode vil forskeren selv være en del av studiet i den forstand at forskeren selv er det viktigste instrumentet. Ettersom man går inn i arbeidet med sin egen erfaringsbakgrunn, kan ingen andre derfor tolke funnene på samme måte (Johannesen et al., 2016, s.232). Påliteligheten, eller reliabiliteten, er til en viss grad dermed avhengig av forskeren selv (Johannesen et al., 2016, s.231-232). Som student står man foreløpig utenfor skolen, hvilket innebærer at man kan ha foretatt andre tolkninger enn en forsker på «innsiden» ville gjort. I tillegg er uerfarenhet med metoden en faktor som også må tas i betraktning. Dessuten kommer man ikke utenom at utgangspunktet for denne oppgaven kretset rundt nysgjerrighet rundt hvorfor lærere tilhører den yrkesgruppa som leser minst forskning, og som stoler minst på forskningen på sitt fagfelt (Tveitereid, 2012). Dette betyr at jeg til en viss grad forventet å få høre fra samfunnsfaglærerne i denne studien at de leser lite forskning, og at min oppgave skulle være å avdekke *hvorfor*, og videre finne ut hva som motiverer og hva som kan bidra til å styrke motivasjonen for faglig oppdatering. Disse antagelsene knyttes til tidligere forskning på feltet, kronikker og andre artikler jeg har lest om tema, i tillegg til at jeg gjennom facebook-grupper, studiet og samtaler med lærere i praksis og FOU-oppgaven min har fått inntrykk av at tidspress i arbeidshverdagen og stadig flere arbeidsoppgaver gjør at lesing av faglitteratur og forskning blir nedprioritert blant lærerne. En kan si at min faglige bakgrunn og erfaringsgrunnlag utstyrte meg med noen forventninger om hva jeg ville finne, men jeg mener likevel at bevisstheten rundt nettopp dette gjorde at jeg klarte å møte mine informanter uten fordommer eller forventninger og dessuten behandle datamaterialet med objektivt blikk og nøytralitet. Jeg gikk inn i arbeidet med ydmykhet, og beholdt vissheten om at skillelinjene mellom tolkning og ønsketenkning kan være ujevne. Altså var det viktig å påse at jeg ikke tolket funnene til å passe med mine forventninger eller antagelser, men beholdt de objektive forskerbrillene på gjennom hele prosessen. Likevel er det viktig å være bevisst at det er mine tolkninger av materialet som presenteres i analysen, og at det dermed er mulig at det forekommer feilslutninger. At det er tatt opptak og at materialet er transkribert rett etter intervjuene ble gjennomført bidrar til at man har samtalerne ferskt i minne. Dette er positivt fordi noe kommunikasjon vil alltid forsvinne mellom det muntlige og det skriftlige, som for eksempel kroppsspråk, tonefall, stemmeleie, ironi eller sarkasme.

3.8 Studiens pålitelighet, troverdighet og overførbarhet

Validitet og reliabilitet er et begrepspar som brukes for å vurdere kvaliteten i et forskningsprosjekt (Gleiss og Sæther, 2021, s. 201). Begrepene henger tett sammen, og ulike forskere fra forskjellige fagfelt vil tillegge begrepene varierende betydning med bakgrunn i sin forståelse av hva som kjennetegner god forskning (Gleiss og Sæther, 2021, s. 201). Dette varierer altså mellom de ulike vitenskapsteoretiske tradisjonene. I denne oppgaven er begrepene byttet ut med pålitelighet og troverdighet fordi dette begrepsparet passer kvalitativ metode bedre (Johannesen, et al., 2016, s. 231).

Det viktigste bidraget til pålitelighet i forbindelse med dette prosjektet er ærlige refleksjoner og redegjørelser for valg som er tatt og mine metodiske vurderinger. Disse er tydeliggjort underveis i metodekapittelet, og jeg har kontinuerlig forsøkt å være åpen og kritisk rundt mine valg. Høy grad av refleksivitet er innenfor kvalitativ metode et viktig kriterium for god forskning, og nettopp derfor har det vært viktig å beskrive, begrunne og reflektere over forskningsprosessen (Gleiss og Sæther, 2021, s. 203). Å fortelle åpent om utfordringer og «mindre heldige valg» bidrar forhåpentlig også til å styrke påliteligheten i oppgaven. Fordi datamaterialet i dette prosjektet er innhentet gjennom kvalitative intervjuer er ikke resultatene i dette prosjektet repliserbare, og resultatene kan heller ikke reproduseres av andre. Dette fordi min posisjonalt spiller inn på både innhenting av data og analyse (Gleiss og Sæther, 2021, s. 204).

Funnene i denne masteroppgaven er dermed begrenset til å være bekreftbare gjennom at leserne, eller andre forskere, kan sammenligne funnene med tilsvarende undersøkelser (Johannesen, et al., 2016, s. 233). Bekreftbarhet skal sikre at funnene i prosjektet er et resultat av forskningen, ikke av forskerens egne subjektive holdninger, og tilsvarer objektivitetskravet til kvantitative forskning (Johannesen, et al., 2016, s. 234). Derfor er det vektlagt å gi grundige beskrivelser om de beslutninger som er tatt i forbindelse med dette prosjektet. I tillegg har jeg vært kritisk til både min rolle og erfaringer og metoden i sin helhet. Det har vært viktig å være transparent og ærlig rundt de vurderingene og beslutningene som er tatt, slik at leserne av oppgaven kan følge og vurdere disse. Derfor har jeg også lagt vekt på å redegjøre for de antagelser jeg gikk inn i prosjektet med.

Troverdighet, eller validitet, i kvalitative undersøkelser er ikke målbare på samme måte som i kvantitative, og dreier seg derfor heller om i hvilken grad framgangsmåter og funn på riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannesen et al., 2016, s. 232). For å styrke validiteten i denne studien har jeg benyttet meg av metodene som Gleiss og Sæther (2021), blant annet ved å sammenligne mine funn med forskningen som er gjort på feltet tidligere. Refleksjon, åpenhet og drøfting rundt hva slags kunnskap den valgte metoden kan gi, samt dens begrensninger, som presentert tidligere i dette kapitlet er også bidrag til styrking av validiteten i oppgaven (Gleiss og Sæther, 2021, s. 205-206). Vurdering av hvilken teori som er benyttet, samt mengden teori er også viktig å ta i betraktning. Jeg mener at både mengden og utvalget av litteratur er riktig vurdert i dette prosjektet, da teorien har kommet prosjektet til gode både i form av å belyse problemstilling og forskningsspørsmål, samt gjennom å bidra til analyse og drøfting av datamaterialet. Jeg kunne ha benyttet meg av både deltakervalidering og triangulering (Gleiss og Sæther, 2021, s. 205), men på grunn av tidsbegrensninger ble ikke dette gjort.

Når det kommer til generalisering, støtter jeg meg til Johannesen, Tuft og Christoffersen (2016) når jeg heller velger å bruke begrepet overførbarhet. Forfatterne skriver at *generalisering* gir assosiasjoner til kvantitative studier og statistisk generalisering, mens overførbarhet passer kvalitative metoder bedre da begrepet viser til en undersøkelses vellykkethet i å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som kan nyttiggjøres på andre områder enn det som studeres (Johannesen, et al., 2016, s. 233). I denne studien kan jeg ikke hevde å ha lyktes med å etablere nye begreper, men beskrivelsene og fortolkningene som framgår av dette prosjektet kan nok ha

overføringsverdi til studier av øvrige faglæreres motivasjon til faglig oppdatering og lesing av forskning. Dette kan være til hjelp for andre forskere som skal undersøke hvilke årsaker som ligger til grunn for hvordan lærere engasjerer seg i profesjonsfaglig utvikling. Dermed kan prosjektet likevel ha nytteverdi for fagfeltet og være en tilføyelse i kunnskapsbasen man har på læreres motivasjon for faglig utvikling.

3.9 Kritikk til metoden

Til tross for at intervjuguiden var grundig gjennomtenkt og at det som etterspurtes ble besvart, tenker jeg likevel i ettertid at det kunne ha blitt stilt flere oppfølgingsspørsmål med ytterligere tydelighet omkring avklaringer, spesifisering og utdyping. Dette skyldes mangel på erfaring fra min side. Dette tas til etterretning til eventuelle framtidige prosjekter.

Flere informanter ville gitt mer data og mest sannsynlig et mer representativt resultat. Dette henger også sammen med utvalgskriteriene. Med flere informanter ville man kunne inkludert en mer sammensatt og mangfoldig gruppe informanter med mer bredde i alder, erfaring og arbeidssted. Informantene i denne studien er relativt like i alder og har alle lang erfaring som lærere på ungdomstrinn. Samfunnsfaglærere på store versus små skoler, by og bygd, spenn i klassetrinn, nylig utdannet versus lang arbeidserfaring er eksempler på dimensjoner innad i lærergruppa som kunne vært interessant å forske videre på i framtida.

4 Presentasjon av funn og drøfting

4.1 Innledning

Innledningsvis i denne oppgaven stilles spørsmålet «Hvordan er samfunnsfaglærernes motivasjon for faglig utvikling?». Gjennom denne problemstillingen og de tre tilhørende forskningsspørsmålene som tidligere er presentert, søker jeg å bidra med mer kunnskap om hvordan lærere, og da særlig samfunnsfaglærere, motiveres til faglig oppdatering. Dette blir belyst og besvart gjennom analyse og drøfting av empiri innhentet gjennom tre kvalitative intervjuer. Som nevnt i metodekapittelet (Kapittel 3) er denne analysen basert på en tematisk abduktiv analysemetode (Gleiss og Sæther, 2021, s. 171). Analyse og drøfting er slått sammen og delt inn i tre kategorier som presenteres i rekkefølgen *Motivasjon, Samfunnsfaglæreren og Faglig oppdatering og kunnskaps- og erfaringsdeling*.

For å tydeliggjøre sitatene i teksten er disse skrevet i kursiv. Bindestrøk markerer kort pause og avbrytningstegn markerer lang pause. Kategoriene er knyttet til de tre forskningsspørsmålene, og analysen og drøftingen i hver av dem vil kunne besvare disse.

4.2 Motivasjon

Som det framgår av utvalgskriteriene har alle informantene minst fem års erfaring som lærer og er samfunnsfaglærere på ungdomstrinn. Om bakgrunnen til de tre er det av interesse å innledningsvis nevne at Kari er utdannet allmennlærer og har tatt en mastergrad i ettertid, Ola har det som i dag er en bachelorgrad med PPU og Turid er utdannet allmennlærer (desentralisert modell). Det var av interesse å finne ut om det var faglig interesse eller å jobbe med mennesker som stod i sentrum for deres utdannings- og yrkesvalg og deretter undersøke om det har sammenheng med hva som motiverer dem i deres arbeidshverdag. Det var også av interesse å undersøke om motivasjonen for valg av yrke har sammenheng med informantenes motivasjon for faglig oppdatering.

Felles for alle informantene er at ønsket om en sikker jobb hadde påvirkning på valg av utdanning og yrke. Dette kommer fram i disse sitatene:

Kari: «... Jeg ville ta høyere utdanning. En meningsfull utdanning som ga noe. Også liker jeg å være sammen med mennesker. Jeg liker å være sammen med mennesker og ungdom og- ja» og «Grunnen til at jeg tok med realfag var del det at jeg tenkte at det ga større sjanse for å få jobb»

Ola: «Da måtte man jo ha jobb da – jobb er jo bra å ha» og «Var innstilt på å prøve læreryrket da»

På spørsmål om hvorfor Ola ble akkurat samfunnsfaglærer svarte Ola at hen hadde testet læreryrket flere steder og i flere omganger etter å ha tatt samfunnsfaglig utdanning (journalistikk, historie og statsvitenskap), og at hen deretter tok pedagogikk og ble adjunkt.

«Det var faget først, så lærer» og «Nei, samfunnsfaglig interessert. Vært hele livet» og «Ja, politisk aktiv i ungdommen og – derfra historie og – ja, sikkert på grensa til nerdete i forhold til historie tenker jeg, i den tida der»

Turid: «Det var flere kommuner i området her som sleit med lærermangel så de gikk sammen også organiserte de desentralisert lærerutdanning (...) Den utdanninga tok fem år, så da gikk vi en dag på skole mens vi jobba, eller hadde praksis da, de andre fire dagene»

For Kari og Turid, som er utdannet allmennlærere, var ikke samfunnsfag som undervisningsfag et bevisst valg, mens det for Ola er tydelig at faget faktisk var utgangspunktet for yrkesvalget (Sitat 3). Ekspertgruppa *Om lærerrollen* (2016) sier at mange lærere og lærerstudenter rapporterte at ønsket om å arbeide som lærer ble begrunnet i ønsker om å jobbe med mennesker, være en signifikant andre for elevene og «å gjøre en forskjell». En del svarte også at fag, undervisning og å kunne anvende utdanningen sin gikk igjen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 177). Dette kommer også til syne i materialet fra denne studien. For Kari var både et ønske om høyere utdanning og å jobbe med mennesker viktig for hens valg av utdanning og yrke, mens for Turid er det tilgjengelighet og mulighet som framstår som mest sentralt for valg av yrke. For Ola virket læreryrket som et godt alternativ til å få tatt i bruk fagkunnskapen hen hadde opparbeidet seg gjennom studiene. Ønsket om en utdanning som sikret jobb virker å være essensielt for alle tre.

Spørsmål om hva som motiverer informantene i arbeidshverdagen som samfunnsfaglærer gir oss mer innsikt i hva informantene tenker både rundt samfunnsfaget og deres motivasjon. For to av informantene ser man at faget i seg selv oppleves som motiverende, mens for Turid er det elevene som er den uttalte motivasjonen. Også for Ola og Kari er elevene en sentral del av deres motivasjon i arbeidshverdagen, men begge disse informantene framhever faget som en viktig faktor.

Kari: «Det som motiverer meg det er at det her er et veldig stort fag. Og sant, du har samfunnsfagen, du har geografien og du har historien. Jo, alle er veldig interessante» og «Det var jo et av mine yndlingsfag på skolen og da, jeg hadde jo med meg den interessen hele veien egentlig» og «Jeg har jo stor motivasjon i at jeg er veldig interessert i samfunnsfag, jeg er veldig interessert i historie – geografi også for den del da» og «Men jeg tenker at det som motiverer meg er jo – jeg ønsker jo at mine elever skal delta i samfunnet. Og bli samfunnsborgere»

Ola: «Engasjement. Ja, uten tvil. Det å skape nysgjerrighet, å utforske. Får jeg elever til å bli politisk aktive så er det artig. Elevråd, eh, altså sånne type - innafor elevmedvirkning og ...»

Turid: «Engasjement og motivasjon hos elevene – er kanskje det som inspirerer meg mest da. Også at de har den motivasjonen at de ønsker å yte sitt beste» og «Hvis man klarer å få en gjeng til å engasjere seg og være aktive så er det ingenting som er artigere enn det synes jeg. Særlig i samfunnsfag, eller fag som samfunnsfag. Og når elevene klarer den her koblinga som jeg snakka om i sted, med å se sammenhenger mellom hvorfor ting har skjedd med ting de har lært før og henger kunnskapen sin på noen knagger i forhold til ting vi har gått gjennom tidligere i en annen sammenheng, det synes jeg er kjempeartig. Når jeg opplever det at de anvender kunnskapen de sitter med fra før»

Kari sier at hen alltid har hatt en interesse for samfunnsfag, og alltid har vært opptatt av velferdssamfunnet, demokratiet og at det å ivareta det både er kjempeviktig og en stor motivasjon. Hen snakker, i likhet med Turid, også mye om årsak-virkning, og er opptatt av at elevene hens forstår at det som har vært før påvirker hvordan verden ser ut i dag. Det å «vite hvordan», ikke bare «vite at» virker å være svært viktig for både Kari og Turid. Dette kan kobles til læreplanen, som vektlegger at samfunnsfaget skal bidra til historiebevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Informantenes svar kan også sees i lys av Børhaug et al. (2015), som framhever at samfunnsfaget blant annet tar utgangspunkt i et opplysningsbehov og skal bidra til faglig formidling som stimulerer de verdier og handlinger som ønskes av samfunnsborgerne. Ola svarer kontant «engasjement» på spørsmålet, hvilket tolkes som at hen har et svært bevisst forhold til egen motivasjon som samfunnsfaglærer. Engasjement, deltakelse og utforskning knyttes til læreplanen i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019), og antyder at Ola arbeider målrettet og aktivt med læreplanverket, som han også omtaler som sitt «verktøy». Det samme kan sies om de to andre informantene hvis svar tolkes som at de

motiveres av elevenes kunnskaps- og ferdighetsutvikling. Felles for alle informantene er at de ønsker å bidra positivt til elevenes læring og utvikling, og informantenes svar i denne delen av analysen bidrar til å besvare forskningsspørsmål c) *Hva er samfunnsfaglærernes motivasjon for å jobbe som lærere, er det formidling av fag eller å arbeide med mennesker som står i fokus?* Utfra empirien tolkes alle informantene som faglig motiverte, dog i noe ulik grad. Særlig Ola og Kari framhever samfunnsfaget som en viktig faktor for deres motivasjon for valg av utdanning og yrke og i arbeidshverdagen som samfunnsfaglærere, mens alle tre har et uttalt ønske om å bidra positivt til elevenes læring og utvikling hvilket tolkes som at elevene er en sentral del av deres motivasjon i jobben. På bakgrunn av dette kan vi se en svak sammenheng mellom informantenes utdanningsnivå og motivasjon for læreryrket begrunnet i at informantene som framhever faglig interesse og engasjement som motivasjonsfaktor har universitetsgrader. Likevel må svaret på spørsmålet kunne sies å være at informantene motiveres av både folk og fag.

4.3 Samfunnsfaglæreren

Bare én av informantene nevner ikke samfunnsengasjement på spørsmål om hvilke egenskaper som skiller samfunnsfaglæreren fra andre lærere:

Ola: *«Du må ha en flamme, ja. Hva skal jeg si, eh, du må være i stand til å skape engasjement, nysgjerrighet, utforskertrang» og «Skape spørrende, kritiske elever som ikke spør 'hva var det du sa nå?', men som spør 'hvorfor det?」 og «En viss samfunnsfaglig kunnskapsbase, bør du ha, ja. Du skal være et forbilde for elevene»*

Kari: *«Jeg tenker det er viktig at man er samfunnsengasjert, tenker jeg da. Altså det ligger jo der i dannelsesperspektivet, den ligger jo så sterkt i samfunnsfagen tenker jeg. Men det gjør det jo også i KRLE og norsk også, ikke sant.»*

Turid: *«Sånn metodisk så er det jo mye det samme, da. Men det er jo det med at man må holde seg oppdatert da. Sånn i forhold til, ja, en del av det som fagfornyelsen har fokus på nå da med bærekraftig samfunn, demokrati og sånne ting, at man føler man hele tida at man liksom er oppdatert på det som skjer i samfunnet forøvrig da. Sånn at man kan trekke det inn i undervisninga. Det er jo spesielt for samfunnsfaget kanskje»*

Turids svar tolkes som mer praktisk rettet med fokus på undervisning i spesifikke emner og skiller seg dermed fra de to andre da Kari og Ola snakker om det som tolkes som personlige egenskaper ved samfunnsfaglæreren. Dette kan forklares med at spørsmålene er stilt litt ulikt, eller at informantene har forstått spørsmålet forskjellig, men hvis man knytter dette til Turids tidligere svar på relaterte spørsmål så kan man tolke hennes svar i retning av at hun i noe mindre grad enn de andre er opptatt av samfunnsfaget spesifikt, men er mer allmennfaglig orientert enn de to andre informantene. Ola er den eneste som nevner at man som samfunnsfaglærer bør ha en spesifikk kunnskapsbase. Solid fagkunnskap er en forutsetning for å lykkes som lærer og fagkunnskapens betydning for elevenes læringsutbytte er godt dokumentert i forskning (Meld. St. 31 (2007-2008), s.16). Likevel viser funnene til Ekspertgruppa *Om lærerrollen* at lærerne vurderer fagkunnskap lavere enn andre profesjoner (Kunnskapsdepartementet, 2016). Informantene framhever engasjement som essensielt for samfunnsfaglæreren, og videre at evnen til å videreføre dette engasjementet til elevene er viktig for å undervise i samfunnsfag.

Om kunnskapsbegrepet har informantene blant annet dette å si:

Turid: *«Jeg er veldig fornøyd med at kunnskapsbegrepet er litt utvida i forhold til hva det var en periode. Hvis jeg tenker på forrige læreplanen og den før der, så var det mye mer snevert kunnskapssyn, synes jeg da.» og «Ja, da gikk det mer*

på faktakunnskap (...) Men nå er det så mye annet. Nå har man liksom skjønt at for å få elevene til å fungere i et samfunn, og det å være samfunnskritisk, det å være demokratisk borger, det å være individ i en større sammenheng, alt det der, det er og viktig kunnskap da» og «Det synes jeg kanskje slår veldig positivt ut blant anna for samfunnsfaget da» og «Sånn som det var før, så var det mer fokus på kun det ene (faktakunnskap). Man fant jo ikke igjen de verbene i læreplanen før, med refleksjon og kritisk tenkning og – det var jo fraværende» og «Det er viktig at vi lærer dem (elevene) opp til å stille spørsmål, da – i forhold til ting de hører og ser og ...»

Turid sier at ferdigheter som drøfting og kritisk tenkning ikke er særskilt viktig i samfunnsfag, men at disse gjelder i alle fag, og sammenligner det med at lesing og skriving ikke bare er viktig for norsklæreren (Kunnskapsdepartementet, 2017). Heller ikke her tydeliggjøres det et skille mellom samfunnsfaglæreren og øvrige faglærere. Men det gjør heller ikke de andre informantene:

Ola: «Ja, det er jo i endring, da. Hvis du ser på læreplanen så har det jo endra seg i alle fag» og «Det er jo mindre og mindre spesifikke kunnskapsmål og de få som er, er veldig vide!» og «Det er opp til meg som lærer å bestemme hva jeg mener er viktig at elevene utforsker, diskuterer, drøfter» og «Håper jo at de som har skrevet læreplanen er klar over det da, og at de tenker at ferdigheten å utforske, er viktigere» og «Fordi kunnskapen, den har vi i mobiltelefonen uansett, den har vi i lomma – faktakunnskapen. Men vi trenger ferdigheter for å være kritiske til kildene vi leser for eksempel, og til å finne og søke og alt det der da».

Alle informantene henviser til læreplanen når det kommer til spørsmål om kunnskapsbegrepet. De vektlegger at faktakunnskap må ligge til grunn for drøfting, utforsking og refleksjon, men utdyper ikke utover dette. Informantene er også samstemte når det kommer til å beskrive kritisk tenkning som en viktig del av faget, og utvider med å si at elevene må lære seg å stille spørsmål til det de ser og leser. Men ingen av informantene utdyper hvordan. Dette kan være fordi spørsmålet ikke er stilt tydelig nok, og kan også ha sammenheng med at informantene har en annen eller utvidet forståelse av egne svar. Likevel er det interessant at ingen sier noe om *hvordan*. Imidlertid tolker jeg informantenes fokus på læreplanen som at disse samfunnsfaglærerne er bevisste på skolens mandat (Imsen, 2020) og at de bruker læreplanen aktivt for å oppnå de målsettingene som skolen er gitt. Mangelen på kritikk til læreplanen kan tolkes som lojalitet ovenfor arbeidsgiver og de institusjoner som utarbeider lærernes kanskje viktigste verktøy, nemlig læreplanverket. Samtidig er det like sannsynlig at informantene mener læreplanen har utviklet seg i positiv retning, slik Turid tydeliggjør i sine svar.

At det er få spesifikke kunnskapsmål i dagens læreplan, fordrer at lærerne selv må finne ut hva som skal vektlegges i samfunnsfagundervisningen. Dette utfordrer skolens reproduktive funksjon (Imsen, 2020), da dette kan føre til stort spenn i hvilket innhold samfunnsfagundervisningen faktisk får. Man kan anta at det er, eller vil bli, stor variasjon blant samfunnsfaglærere om hva som prioriteres og vektlegges av faglig innhold i undervisningen ettersom kunnskapsmålene både er få og vide (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dessuten medfører mangelen på læreverk at det opp til hver enkelt lærer å vurdere innhold og kvalitet på ressursene som blir tatt i bruk i undervisningen. I tillegg er dette negativt for lærernes tidsbruk da de bruker mye tid på å lete etter innhold, sette det sammen og skrive det ut (Vik, 2021). Mangelen på læreverk fører til ytterligere negative konsekvenser i forbindelse med kopiloven og bærekraft i skolen. Det finnes mange ulike ressursider på internett som tilbyr undervisningsopplegg, men her kan det finnes ideologiske, kommersielle eller politiske agendaer som skolen og lærerne bør stille seg kritisk til før de tas i bruk i klasserommene. Desto viktigere er det at lærerne selv er kildekritiske gjennom å oppsøke ulike kilder og evner å bedømme disse utfra et faglig forankret ståsted. Da er det nyttig for lærerne om de er oppdatert på fag- og forskningslitteratur som kan bidra til

å lette dette arbeidet, samt at det muliggjør faglig forankrede begrunnelser for valg av læringsressurser og innholdet i samfunnsfagundervisningen. Dette understøttes av Gleiss og Sæther (2021) som sier at erfaring om og med lesing av forskning kan gi et godt grunnlag for lærernes kildekritikk. Her vil erfaring med å lese forskning og faglitteratur gjøre lærerne bedre i stand til å vurdere kvaliteten på kildene som tas i bruk og avkode meningsinnholdet i dem. I tillegg vil det å aktivt benytte seg av oppdatert fag- og forskningslitteratur kunne gi lærerne nye ideer, perspektiver og ulike synspunkter som styrker kunnskapsformidlingen (Gleiss og Sæther, 2021). Dessuten kan lærere som aktivt anvender forskjellige og gode bidrag fra fag- og forskningslitteraturen bidra til å styrke tilliten til egen profesjon (Mausethagen, 2015).

Derfor var det også av interesse å finne ut hvilke kilder informantene benytter når de planlegger undervisning:

Kari: *«Media. Men også elevene selv – at de kanskje lanserer noe som de er nysgjerrige på eller som de vil vite mer om, også bringer du det inn, men ...»*

Ola: *«NRK. NRK bruker jeg en god del, og elevkanalen. Det er jo ei lærebok, men den begynner å bli gammel, da. Vi får jo ikke lærebøker»*

Turid: *«Vi har jo mange prøveeksemplarer på læreverk, så vi prøver å lete litt der da. Så leter vi ganske mye på nettet og finner innhold der. NDLA er ei side vi liker veldig godt, der er det mye vi kan bruke hvis vi tilpasser det til våre elever. Så vi prøver å lete litt bredt først, også zoomer vi oss liksom inn på det vi tenker kan være matnyttig. Og noe av det vi har fra før kan brukes igjen hvis vi omarbeider det litt».*

Nyhetene er førsteutkastet til historien. Å inkludere dagsaktuelt stoff er åpenbart viktig i undervisningssammenheng, og særlig i samfunnsfag der elevene blant annet skal kunne drøfte nåtidige konflikter og reflektere over hvordan mennesker kjemper for endring i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Dagens nyhetsbilde er dermed relevant for at elevene skal kunne utforske årsakssammenhenger mellom nåtid og fortid, men nyhetsartikler eller andre nettressurser bør kombineres med andre faglige eller vitenskapelige kilder. For eksempel kan nyheter, en instagrampost eller en facebook-kommentar være brukbare til aktualisering av et tema eller som inspirasjon til et undervisningsopplegg, men å bruke disse som kilder til et tema kan bli for tynt. I så fall bør man da ta stilling til avsender, motiv og kildekritiske vurderinger som vanskelig lar seg gjøre uten å ta i bruk andre kilder i tillegg (Johannesen, et al., 2016). Noen russiske lærere vil kanskje si det samme, som et tankekors.

På spørsmål om hva informantene synes om at lærerutdanninga har blitt en masterutdanning svarer de blant annet dette:

Ola: *«Nei, sikkert bra med master. Vel og bra det, men den er for trang, den er for snever. Dere har bare to fag. Dere bør ha tre» og «dere må ordne dere mer bredde».*

Kari: *«Jeg ser jo den fordypninga, ikke sant, man får med master, eller den masterutdanninga – så får en jo mer fordypning i enkelte fag, ikke sant. Men samtidig så, så tenker jeg at det blir litt snevert og» og «Altså når man skal fylle opp en hundreprosent, så krever det gjerne mer fag (...)» og «sånn som jeg ser det nå så håper jeg at det går mer tilbake, sånn at man får flere fag i fagkretsen da».*

Turid: *«Det har både fordeler og ulemper. Ulempene tenker jeg at - det er fint at man går i dybden på fag, men jeg er redd for at det kan bli for smalt. Blant anna utfra det jeg sa i sted om det å jobbe tverrfaglig» og «Også synes jeg det stemmer dårlig med fagfornyelsen i forhold til det fokuset som er på tverrfaglighet da»*

Videre sier informanten at tverrfaglig arbeid er enklere med flere fag, mens man med færre fag er mer avhengig av andre lærere og organisering fra ledelsen for å få til god tverrfaglig undervisning.

Om at lærerutdanningen nå er en masterutdanning er det altså konsensus blant informantene om at skolenes kompetansebehov ikke samsvarer med lærerutdanningen. En får inntrykk gjennom informantene av at skolene vil ha lærere med flere fag, ikke nødvendigvis lærere med dybde- og breddekompetanse i de enkelte fag. Ingen av informantene nevner læreplanens fokus på vitenskapelig tenkemåte og metode, hvilket er interessant. Det jo en klar kobling mellom masterutdanning for lærere og vitenskapelig tenkemåte i skolen, i tillegg til at masteren bidrar til mer dybde i de enkelte fag som også er et fokus i LK20 gjennom dybdelæring. Dessuten kan det tenkes at faglig dybde og ekspertise medvirker positivt til tverrfaglig arbeid. Det framkommer også tydelig av oppgavens teorikapittel at fagkunnskap basert på vitenskapelig grunnlag er en sentral og viktig del av lærernes profesjonalitet.

To av informantene sier at mastergraden passer bedre med behovene til videregående trinn, og uttrykker bekymring for lærerflukt fra grunnskolen. Informantenes svar på dette spørsmålet kan sees i sammenheng med «spagaten» som nevnes innledningsvis i oppgaven: de ulike og til dels sprikende ambisjonene og ønskene for skolen kan bidra til å vanskeliggjøre profesjonsutviklingen. I alle fall når profesjonen selv ser ut til å kritisere tiltak for å styrke profesjonen. At lærerutdanningen nå er en masterutdanning kan sees som et ledd i profesjonsutviklingsarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her ser man at det er forskjell på de politiske ambisjonene og skolenes reelle behov eller ønsker. På en annen side kan det tenkes at det trengs mer tid for evaluering, og at «spagaten» er et resultat av at man befinner seg i en overgangsperiode for *Lærerløftet* fra 2014. På sikt vil ambisjonene om kompetanseheving i lærerprofesjonen føre til en langsom utskifting av lærerstanden slik at alle lærere har mastergrad, eller tilsvarende, og dermed de kunnskaper og ferdigheter som oppnås gjennom en universitetsutdanning. Her vil jeg særlig fremheve vitenskapelig tenkemåte og metode. Informantenes svar kan kobles til Ekspertgruppa *Om lærerrollens* funn, der studentenes kritiske innvendinger til studiet virket å handle mer om deres oppfatning av relevansen av utdanningens faglige innhold (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.137). I likhet med mange av sine elever spør altså både lærerstudenter og lærere «hva skal jeg med dette?».

Denne delen av analysen bidrar til å gi mer innsikt i hvilke kunnskaper, egenskaper og ferdigheter informantene mener er viktige for samfunnsfaglæreren og belyser med det forskningsspørsmål b) *Hvilke kunnskaper eller egenskaper mener samfunnsfaglærere at er viktige for deres profesjonsfaglige utøvelse?* Vi kan lese utfra teorien at det knyttes mange og mangfoldige forventninger til skolens samfunnsmandat og dermed også til lærerrollen. Mange av de samme egenskapene og kunnskapene som trekkes fram som viktige for den profesjonelle læreren i teorikapittelet går igjen hos informantene, men samtidig formidles ikke bevisstheten rundt fagspesifikk og vitenskapelig kunnskap tydelig i besvarelsene. Det betyr ikke at disse samfunnsfaglærerne ikke innehar denne kunnskapen, ikke anser den som viktig eller at de ikke anvender den i sin profesjonsutøvelse, men fokuset virker å være mer knyttet til læreplanen og det generelle samfunnsmandatet enn de fagspesifikke ferdighetene og kunnskapene som tilhører samfunnsfaget.

4.4 Faglig oppdatering og kunnskaps- og erfaringsdeling

Informantene ble spurt om de leser forskning, og hvilke kilder de benytter seg av for faglig oppdatering:

Kari: «Ehm – bruker litt forskjellig, men. Kanskje litt for lite forskjellig og når jeg tenker meg om» og «For min egen del så liker jeg sånn – *historie.net*, [...], Hvis det handler om politikk da, så kan jeg bruke *stortinget*, *regjeringen*» og «Jo, det kan jeg lese hvis jeg kommer over – ja, altså når du spør så tror jeg kanskje jeg

leser mer historie og forskning på det, enn samfunnsfaglige – men altså hvis jeg kommer over noen gode artikler så, så leser jeg jo dem. Men kanskje litt for lite» og «Jeg bruker å lese artikler i utdannings Tidsskrift hvis jeg føler det er noe av interesse»

Ola: «På skolen har vi jo tidsskriftet Bedre Skole og der er det jo fagartikler og det leses. Av og til så leser jeg – nå når jeg studerer så har jeg jo lest mindre, det må jeg innrømme»

Turid: «Udir har jo mye bra som de legger ut synes jeg. Der er det kanskje lettere med norsk og matematikk – ikke så mye på samfunnsfag. Skrivsesenteret, matematikk-senteret – så jeg skulle vel mange ganger ha ønska at samfunnsfaget hadde hatt noe lignende ressurser som det skrivsesenteret og matematikk-senteret har da» og «Leser jo masse gode fagbøker, altså faglitteratur»

Svarene tolkes som at ikke informantene leser så mye forskning, men at de likevel er aktivt oppdaterer seg faglig. Også Jensen (2008) finner at lærerne er uttrykker stor interesse for læring. Når informantene blir spurt om hvorfor de ikke leser mer forskning blir mangel på tid og forskningens anvendelighet framhevet:

Kari: «Det er nok sikkert i forhold til det at man finner det liteanvendelig. Lite matnyttig, da»

Ola: «Det går ikke litt på tid, det går mye på tid. Fordi at det her foreldre-hjem-samarbeidet, oppfølginga av barn – spiser jo all tida jeg kunne brukt på faglig oppdatering»

«Jo, men akkurat sånne elementer [forskning på samfunnsfaglige tema] får jeg jo inn i nyhetene og, i debatter og sånne ting som kommer opp. Jeg må jo være [ærlig] – personlig, og si at jeg er veldig dårlig på å lese forskningsrapporter, eller forskning sånn generelt da» og «Nei, jeg har aldri funnet det interessant sikkert, å lese den type litteratur» og «Det er kanskje litt fjernt fra skolehverdagen – jeg vet ikke helt»

At informantene rapporterer om lite forskningslesing må ikke tolkes som at de ikke er interesserte i, eller motiverte for, faglig oppdatering. Dessuten sier en av informantene at hen tror lærerne leser mer enn det som kommer fram gjennom undersøkelser på tema:

Kari: «Jeg tror kanskje vi leser mer enn, hva forskningen holdt jeg på å si – jeg tror nok at det kanskje ikke blir registrert eller rapportert kanskje»

Dette kan knyttes til Jensen (2008) som sier at mange lærere leser mye, men i lite organiserte former og at det derfor underrapporteres.

Likevel opplever lærere, som uttrykt av Ola, at «50% av tida som kontaktlærer» går med til arbeid som egentlig hører til andre profesjoner som for eksempel helsesykepleiere og annet helsepersonell og miljøarbeidere eller annet støttepersonell i skolen. Dette er gjerne knyttet til kommunenes økonomi og kan gi utslag i at skolen ikke får tilsatt spesialpedagoger og helsesykepleiere, eller at kommunens psykososiale lavterskeltilbud mangler ressurser til å dekke opp for behovene som foreligger. Dermed faller ansvaret for eksempelvis psykisk helse, utfordrende hjemmeforhold eller andre personlige problemer som kunne vært håndtert mer målrettet av andre instanser på lærerne. Hvis målet er at lærerne skal lese mer forsknings- og faglitteratur, kan en mulig (og åpenbar) løsning være å frigjøre mer av lærernes arbeidstid til utviklingsarbeid.

En måte å gjøre dette på som ikke nødvendigvis krever omfattende organisering, er at skoleledelsen omdisponerer kollegiets fellestid. Informasjon som like gjerne kan sendes ut på e-post eller tas muntlig i mindre formelle settinger kunne kanskje vike slik at fellestida ble brukt til målrettede faglige diskusjoner og refleksjoner med utgangspunkt i

forsknings- og faglitteratur. På denne måten ville den type litteratur ikke bare bli tilgjengeliggjort og aktualisert for lærerne, men ved å rette fokus mot og prioritere faglig oppdatering ville det også understreket viktigheten av profesjonsutvikling innenfra. Dette kunne også bidratt til å styrke den kollektive læringskulturen i skolen samt styrke profesjonsfelleskapet og dermed bidra til å utvikle og forvalte lærernes kompetanse og kunnskapsressurser (St. Meld. 31 (2007-2008)). I tillegg kunne både fagforeningenes representanter og skoleledelsen tatt initiativ til å introdusere «utdanningsforskning.no» til lærerne som et ledd i å tilgjengeliggjøre profesjonsrelevant forskning. Ingen av informantene hadde hørt om nettsiden, som er utviklet på bakgrunn av at ansatte i utdanningssektoren opplever økte krav om faglig oppdatering og forankring av praksis i forskning, men at tilgjengeligheten har vært en utfordring (Utdanningsforbundet, 2015). Det rapporteres at lærerne ønsker mer faglig oppdatering, og denne nettsiden samler og republiserer forskningsstoff fra et bredt utvalg av kilder med mål om å speile målgruppa, altså utdanningssektorens, behov både i innhold og forskningsmetodikk, skriver Utdanningsforbundet på sine sider.

Gjennom læreplanene tydeliggjøres det at forskning og vitenskapelig tenkemåte er en sentral del av skolens samfunnsmandat, og likeledes gjennom litteratur på lærerprofesjonen. Lærerprofesjonens etiske plattform (2012) uttrykker og formaliserer lærernes samfunnsmandat, ansvar og tydeliggjør forventningene som knyttes til profesjonen. Derfor bør man kunne forvente at lærerne har et bevisst forhold til dens innhold, og at innholdet belyses i det daglige arbeidet på skolene.

På spørsmål om informantene har et bevisst forhold informantene har til lærerprofesjonens etiske plattform får jeg disse svarene:

Kari: «Nei, det har jeg ikke, hehe. Men det å fremme læring og utvikling, sant, og det der dannelsesbegrepet, det ligger langt frami her (peker på panna), det vil jeg påstå»

Ola: «Nei, det har jeg ikke altså, men den er sikkert skrevet ned en plass den da?» og «Jeg husker ikke at jeg var borti den i det hele tatt på året på universitetet da jeg tok det der PLU jeg altså»

Turid: «Ehm, ja. Når jeg leste intervjuguiden så visste jeg liksom ikke helt hva det var du la i det» og «Men kanskje mye av det er litt selvsagt og, så man har ikke noe sånn, den ligger bare der liksom - man har et forhold til den, men man har ikke et sånt bevisst forhold til den sånn til vanlig».

Det framkommer av alle intervjuene at det ikke jobbes spesifikt med eller omkring lærerprofesjonens etiske plattform. Informantene mener den er litt «selvsagt» og at den ligger latent i alt de gjør «på en måte». Det ble altså klart gjennom intervjuene at lærerne ikke har et bevisst forhold til lærerprofesjonens etiske plattform. Informantene sier at de vet om den, men at den sjeldent eller aldri blir diskutert i kollegiet eller omtalt fra ledelsens side. Informantenes svar kan faktisk tolkes dithen at lærerne er litt usikre på hva lærerprofesjonens etiske plattform egentlig er. Ettersom plattformen er utarbeidet som et felles grunnlag for å videreutvikle profesjonens etiske bevissthet, er utgangspunktet for hvordan profesjonen håndterer utfordringer som følger samfunnsmandatet samt at alle lærere er forpliktet til den, så kunne den med hell fått større plass i lærernes hverdag som et utgangspunkt for faglige refleksjoner som i tur kunne bidratt til profesjonsutviklingen (Utdanningsforbundet, 2012). Slik kunne man fått til en mer formalisert kunnskapsutveksling- og utvikling som hele kollegiet kunne dratt nytte av.

Jensen (2008) sier at erfaringsutveksling på arbeidsplassen utgjør en av de viktigste strategiene for faglig utviklingsarbeid for lærere. Dette samsvarer med empirien i denne oppgaven. Informantene gir alle uttrykk for at samarbeid med andre lærere er viktig i deres arbeidshverdag og beskriver kollegialt samarbeid og kollektive arbeidsmetoder. Her

ser man at det kollegiale samarbeidet i stor grad kretser rundt utarbeidelse av undervisningsopplegg, årsplaner og tverrfaglige opplegg. «Co-operative learning» nevnes av Ola som en arbeidsmetode som skolen hens benytter seg av. Selv om dette åpenbart kan knyttes til erfarings- og kunnskapsutveksling i samfunnsfag, virker det som at fagspesifikke diskusjoner og refleksjoner får varierende plass i arbeidshverdagen til informantene. Likevel tolkes informantene som engasjerte lærere som er opptatt av å utvikle sin profesjonsutøvelse i samarbeid med ledelse og kolleger, og at de setter pris på faglig og profesjonell refleksjon i fellesskap med andre. Dette er framhevet som en viktig del av lærernes yrkesetikk (Utdanningsforbundet, 2012).

I tillegg kommer det fram at informantene også deltar på kurs i skolens regi og tar videreutdanning som bidrar til faglig oppdatering. Informantene begrunner slik deltakelse med ønske om kompetanseheving på spesifikke områder. For Kari innebærer dette å ta et fag på NTNU som handler om konspirasjonsteorier og utdyper at hen er nysgjerrig på temaet, og ønsker mer kunnskap om det ettersom hun opplever det som komplisert og desto mer aktuelt både for hen selv og for elevene. For Ola er det snakk om videreutdanning i veiledning på NTNU og begrunner dette dels i egen faglige interesse og dels i lønnsforskjønning. Turid har meldt seg som ressursperson i et obligatorisk kurs som omhandler vurdering i forbindelse med fagfornyelsen og begrunner dette med at hen «synes det er spennende med utviklingsarbeid», interessant å være med på og spennende å bidra til å drive prosjektet framover. Hen beskriver dette prosjektet som en måte å skape en delingskultur mellom skolene. At informantene er framoverlente når det kommer til deltakelse på kurs og videreutdanning tolkes som at de er bevisste på hvilke kompetanser som trenger å styrkes, og at det er interesserte i og motiverte for kompetanseutvikling. Alle informantene framsnakker dessuten sin skoleledelses holdning og innsats for tilrettelegging for faglig utvikling, som vist i disse sitatene:

Turid: «Jeg føler egentlig at jeg får dekt behovene i forhold til det som gir meg motivasjon [...] men og at vi hele tida deltar på prosjekter og forskjellig» og «Den [skolens holdning til faglig oppdatering] synes jeg er veldig positiv da, så hvis folk ønsker videreutdanning, etterutdanning, såne ting, så legger man jo alt til rette for at man skal få det [...] også har vi de siste årene vært veldig flink på det med delingskultur, bedre enn vi var før, for det har vi hatt fokus på ganske mye da – med hospitering på skolen der vi prøver å lære av hverandre»

Ola: «På den skolen jeg jobber på: framifrå! Veldig bra, i forhold til for eksempel kompetanseutvikling innenfor fagfornyelsen og nå for eksempel i forhold til vurdering. Ja, bra, bra holdning til det»

Alle de tre informantene er også praksislærere, hvilket innebærer samarbeid med forsknings- og utdanningsinstitusjonen NTNU. Dette kan sees som tett relasjon til et forskningsmiljø (Jensen, 2008), men samarbeidet mellom universitet og læreren setter jo hovedsakelig studentens profesjonsutvikling i fokus, ikke lærerens. Likevel sier informantene at å ha praksisstudenter utfordrer deres egen praksis og skaper faglig og profesjonell refleksjon og utvikling for dem. Dette kommer til uttrykk gjennom særlig disse sitatene:

Turid: «Blant annet det at jeg har praksisstudenter er jo noe av det som motiverer meg. Fordi det gjør jo at jeg hele tida må stille meg spørsmålet 'hvorfor gjør jeg sånn'. Når studentene spør, så må jeg jo ha et svar da, sant. Og det er jo en måte å holde seg oppdatert på – både på det faglige og det metodiske, da»

Ola: «Også er vi jo av og til på såne dialogseminar og sånn sammen med dere da, og det er faktisk – det skal man ikke undervurdere, det er ikke dumt altså for da treffer du andre lærere. Og høre dere studentene diskutere, og av og til være i kontakt med NTNU-lærerne deres og sånn. Det er ikke dumt»

Svarene tolkes som at kunnskapsfellesskapene som knyttes gjennom praksisordningen med NTNU føles verdifull for informantene. Dessuten har veilederrollen til Ola inspirert hen til å ta videreutdanning. Men det er stor variasjon i hvordan skolene forholder seg til å ha praksisstudenter. Erfaringsmessig er mange skoler flinke til å aktivere hele lærerkollegiet i opplæring og inkludering av studentene, mens på andre skoler kan man få inntrykk av at å ha studenter er praksislærerens individuelle prosjekt. Til tross for at denne typen samarbeid ikke er en type forsknings- og utviklingsarbeid som alltid kommer hele kollegiet til gode, kan man si at for den enkelte lærer kan det å være praksislærer være et positivt tilskudd for dens profesjonsutvikling.

Det må utvikles bedre lærings- og kunnskapsnettverk for lærerprofesjonen, sier Jensen (2008). Informantene rapporterer om positivitet i kollegiet og fra ledelsen når det kommer til kompetanseheving slik jeg tolker det. Men mye av utviklingsarbeidet som knyttes til eksterne fag- og forskningsmiljø går ut på kursing som er initiert av stat, kommune eller skolene selv handler i liten grad om fagspesifikke emner. Vurdering nevnes som et eksempel her. Videre- og etterutdanning er eksempel på kompetanseutvikling som kommer den enkelte lærer til gode, men som ikke kan sies å tilføre kunnskap til fellesskapet (Imsen, 2020). Dette kan tolkes som at fagspesifikk oppdatering og utvikling er noe som må initieres og oppnås av den enkelte lærer, hvilket understøttes av informantenes antydninger om at fag- og forskningslitteratur får lite fokus i fellestida. Forskning er ikke noe som snakkes så mye om, hverken i kollegiet eller fra ledelsens side. Turid tydeliggjør gjennom dette sitatet:

«Nei, det har jeg aldri opplevd. På de trettifem årene jeg har jobba så har det aldri vært noe fokus på at man skal lese seg opp på forskningsrapporter og sånne ting, nei. Eller forskning, nei, den typen litteratur tror jeg ikke det har vært noe fokus på»

Ett vitnesbyrd om mangel på forskningsfokus i på én skole på noen måte nok til å generalisere, men når man tar tidligere forskning i betraktning er det likevel et interessant tilskudd til databanken på lærernes holdning til forskning. Tveitereid (2012) skriver at lærerne tilhører den yrkesgruppa som leser minst forskning. Dette støttes av flere, som Kunnskapsdepartementet (2016) og Mausethagen (2015). På den ene siden er styringsdokumenter, strategier og reformer som i aller høyeste grad påvirker lærernes arbeidshverdag og handlingsrom jo forankret i forskning, og dermed skulle man kunne anta at lærerne selv var interessert i å undersøke og vurdere hvilket grunnlag avgjørelser som påvirker deres profesjon blir tatt på. På den andre siden er det tydelig i både *Læreplan i samfunnsfag* (2019) og *Overordnet del-verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (2017) at alle ansatte i skolen skal bruke forskning som grunnlag for målrettede tiltak. Dessuten skal samfunnsfaglærerne kunne bruke læremidler og metoder som i innhold og form reflekterer samfunnsforskningens resultater (Koritzinsky, 2020, s. 57). Ettersom faglig forankring i forskning og anvendelse av den er den uttalt del av lærerrollen, bør både skoleledelse og den enkelte lærer prioritere å gjøre seg kjent med relevant forskning på både fag og profesjon.

Det er likevel viktig å påpeke at dette sitatet ikke betyr at hverken Turid eller de andre informantene leser denne forskningen eller får med seg dens innhold. Det er mange måter å lese forskning på, men å ha erfaring med og en viss interesse for å lese forskningen slik den er framstilt av forskerne selv er en viktig del av å kunne vurdere dens kvalitet og relevans (Gleiss og Sæther, 2021).

I analysens avsluttende del belyses forskningsspørsmål a) *Er samfunnsfaglærere opptatt av å lese forskning for å holde seg faglig oppdatert, og i så fall på hvilke premisser?* Gjennom intervjuene blir det tydelig at informantene er positive til kompetanseheving, og dermed at samfunnsfaglærerne er opptatt av å holde seg faglig oppdaterte, men at dette ikke nødvendigvis henger sammen med lesing av forskning. Jeg tolker svarene som at motivasjonen for faglig oppdatering virker å være knyttet til både en indre personlig motivasjon og engasjement, og til skolens tilrettelegging og oppmuntring. Det

rapporteres om deltakelse på kurs og videreutdanning som bidrar til faglig oppdatering og profesjonsutvikling samt lesing av faglitteratur. Men lesing av forskning er ikke en uttalt eller sentral del av dette utviklingsarbeidet. Informantene forklarer dette med at tiden må prioriteres til andre oppgaver eller at forskningen er lite anvendelig eller fjern fra skolehverdagen. Ettersom informantene er positive til andre former for faglig oppdatering som blir tilrettelagt for og oppmuntret til av ledelsen, kan man kanskje si at motivasjonen for lesing av forskning er avhengig av stimuli fra skoleledelsen. Hvis man prioriterer dette i fellesskap gjennom å tilgjengeliggjøre, aktualisere og diskutere relevant forskning i fellesskap vil kanskje motivasjonen for lesing av forskning kunne øke.

5 Folk eller fag? Samfunnsfaglærernes motivasjon til faglig utvikling

Hensikten med denne masteroppgaven er å bidra til ny innsikt i lærernes motivasjon til faglig utvikling, og dermed bidra til kunnskap om hvordan man kan styrke denne motivasjonen. Ettersom jeg fordypet meg i samfunnsfag, er fokuset spesielt rettet mot samfunnsfaglærerne og deres motivasjon i læreryrket. Gjennom kvalitativ metode, nærmere bestemt semistrukturerte intervjuer med tre samfunnsfaglærere, ble oppgavens tre forskningsspørsmål belyst. Oppgavens overordnede problemstilling er: *Hvordan er samfunnsfaglærernes motivasjon for faglig utvikling?*

For å besvare problemstillingen stilles det altså tre forskningsspørsmål. Først spørres det om samfunnsfaglæreren er opptatt av å lese forskning for å holde seg faglig oppdatert, og i så fall på hvilke premisser. Deretter om hvilke kunnskaper eller egenskaper samfunnsfaglærere mener er viktige for deres profesjonsfaglige utøvelse. Til sist stilles det spørsmål om hva som er samfunnsfaglærernes motivasjon for å jobbe som lærere, er det formidling av fag eller å arbeide med mennesker som står i fokus? Disse forskningsspørsmålene danner også utgangspunktet for analyse og drøfting som i tre kategorier presenteres i rekkefølgen *Motivasjon, Samfunnsfaglæreren og Faglig oppdatering og kunnskaps- og erfaringsdeling*.

Samfunnsfaglærernes motivasjon for å jobbe som lærere kan sies å være knyttet til både folk og fag. Alle informantene tolkes som faglig motiverte, men i forskjellig grad. Særlig to av informantene framhever samfunnsfaget som en viktig faktor for deres motivasjon i arbeidshverdagen som samfunnsfaglærere, men alle tre har et uttalt ønske om å bidra positivt til elevenes læring og utvikling. Dette tolkes som at elevene er en sentral del av deres motivasjon i jobben. Dermed kan man si at både formidling av fag og å arbeide med mennesker står i fokus for deres motivasjon for å jobbe som lærere. Dette stemmer overens med funnene til Ekspertgruppa *Om lærerrollen* (2016).

Om hvilke kunnskaper eller egenskaper samfunnsfaglærerne mener er viktige for deres profesjonsfaglige utøvelse fremhever informantene mange av de samme egenskapene og kunnskapene som trekkes fram i teorikapittelet (Kapittel 2). Men bevisstheten rundt fagspesifikk og vitenskapelig kunnskap formidles ikke tydelig i besvarelsene. Dette tolkes ikke som at samfunnsfaglærerne ikke innehar og anvender denne kunnskapen eller at de ikke anser den som viktig, men at kunnskap knyttet til læreplanen og det generelle samfunnsmandatet er viktigere for informantene enn de fagspesifikke ferdighetene og kunnskapene som tilhører samfunnsfaget. Det kan antas utfra analysen at en fagspesifikk utdanning fører til en mer faglig orientert motivasjon for profesjonsutførelsen.

Til sist belyses spørsmålet om samfunnsfaglæreren er opptatt av å lese forskning for å holde seg faglig oppdatert, og i så fall på hvilke premisser. Det er tydelig at informantene er positive til kompetanseheving, og dermed konkluderes det med at samfunnsfaglærerne er opptatt av å holde seg faglig oppdaterte, men at dette ikke nødvendigvis henger sammen med lesing av forskning. Dette støttes av Jensen (2008). Informantenes svar tolkes som at motivasjonen faglig oppdatering virker å være knyttet til både indre og ytre faktorer som personlig interesse og skoleledelsens tilrettelegging og oppmuntring. Men lesing av forskning er ikke en uttalt eller sentral del av utviklingsarbeidet. Dette begrunnes med at lærernes tid må prioriteres til andre oppgaver og at forskningen er lite anvendelig eller fjern fra skolehverdagen. Funnene samsvarer med analysene gjort av Ekspertgruppa *Om Lærerrollen* (2016) og Mausestshagens (2015) redegjørelse for lærernes holdning til forskning. Ettersom informantene ellers tolkes som positive til og motiverte for andre former for faglig

oppdatering som blir tilrettelagt for og oppmuntret til av ledelsen, antas det at motivasjonen for lesing av forskning til en viss grad styres av ytre faktorer.

Samlet sett konkluderes det med at samfunnsfaglærernes motivasjon for faglig utvikling er god, og at denne knyttes til engasjement og interesse i både folk og fag. For at motivasjonen for faglig utvikling kan styrkes og i større grad innebære lesing av forskning, foreslås det at skoleledelsen tar en mer aktiv rolle i å tilgjengeliggjøre og aktualisere relevant forskning og legge opp til diskusjon og refleksjon av denne i felleskap.

Funnene i denne oppgaven samsvarer i stor grad med eksisterende forskning og faglitteratur om læreres motivasjon og forhold til forskning. Her nevnes særlig Jensen (2008), Mausestaden (2016) og Ekspertgruppa Om Læreren (2016). Dermed kan man si at funnene bidrar til den eksisterende kunnskapsbasen. I tillegg antyder funnene en sammenheng mellom fagspesifikk utdanning og lærernes faglig orienterte motivasjon for kunnskaps- og kompetanseutvikling som det kan være interessant å forfølge.

Det er forøvrig ikke meningsfylt å «rangere» lærernes kunnskap og kompetanse. Som Imsen (2009) sier, arbeider lærerne i skjæringsfeltet mellom teoretisk kunnskap og praksis, og lærernes bidrag i tilblivelsen av livsprosjektet handler om både menneskelig varme og faglig engasjement. Lærerne jobber i et emosjonelt og øyeblikksorientert yrke som byr på komplekse og tidvis vanskelige situasjoner som noen ganger krever umiddelbar handling. Da er det en fordel å ha et faglig forankret fundament som gjør en i stand til å handle i tråd med yrkesetikken. Faglig utvikling og lesing av forskning kan bidra til å styrke lærernes faglige formidling i klasserommet og forsterke deres rolle som tillitvekkende profesjonsutøvere.

Referanser

- Børhaug, K., Hunnes, O. G. & Samnøy, Å. (2015). *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Fagbokforlaget.
- Garbo, J. & Raugland, V. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten. Om skjønnsutøvelse og styring*. Universitetsforlaget.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hovdenak, S. S. & Wiese, E. (2017). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40(2), 170-184. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-06>
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. (4. utgave). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. (6. Utgave). Universitetsforlaget.
- Jensen, K. (2008). ProLearn: *Profesjonslæring i endring*. Forskningsrådet. <https://docplayer.me/38871763-Prolearn-profesjonslaering-i-endring.html>
- Johannesen, A., Tufte, P-A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utgave). Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov og grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_w_e_b.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/cce6902a2e3646a09de2f132c681af0e/rapport-om-laererrollen-1.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene utarbeidet*. https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Schiefloe, P.M. (2015). *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse* (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2018). Skolens samfunnsmandat. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603>
- Tveitereid, K. (2012). *På tide å lese om å holde seg faglig oppdatert som lærer*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/pa-tide-a-lese-om-a-holde-seg-faglig-oppdert-som-larer/>

Meld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 08.11). Våre oppgaver. *Utdanningsdirektoratet*.
<https://www.udir.no/om-udir/vare-oppgaver2/#>

Utdanningsforbundet. (2015). *Om utdanningsforskning.no*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/om-utdanningsforskning.no/>

Vik, M.G. (2021, 22.11). *Nye læreplaner, gamle læremidler*. Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2021/nye-lareplaner-gamle-laremidler/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informantskriv

Vedlegg 1: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Viktoría N. Larsen

Våren 2022

BAKGRUNN	<ul style="list-style-type: none">- Hvilken utdanning har du og hvorfor valgte du akkurat den utdanninga?- Hva var det med læreryrket som gjorde at du valgte det?- Hvorfor akkurat samfunnsfag?- Hvordan blir man en god samfunnsfaglærer?- Tanker om at lærerutdanninga nå er en masterutdanning?
KUNNSKAPSBEGREP ET	<ul style="list-style-type: none">- Hvilke umiddelbare tanker gjør du deg om begrepet «kunnskap»? (Gjerne litt kort, assosiasjoner)- Er det noen former for kunnskap som for deg framstår som særlig viktig for deg som samfunnsfaglærer? (eller områder/tema?)- Hvilke tanker gjør du deg om begrepene fakta & sannhet? Utfordringer knyttet til begrepene? Gi gjerne eksempler på situasjoner i klasserommet/kollegiet der det har oppstått diskusjon.- Tenker du at kunnskap er «flytende»/relativ? ^- Går kunnskap ut på dato, er kunnskap ferskvare?
MOTIVASJON	<ul style="list-style-type: none">- Hva er det som motiverer deg i din arbeidshverdag som samfunnsfaglærer? (Hvis svaret kun omhandler eleven, spesifiser motivasjon for egen rolle/hverdag)- Noe med samfunnsfagets egenart? Noe i læreplanen?- Hvilke tanker gjør du deg om lærerprofesjonens etiske plattform?- Arbeider dere med den i kollegiet, snakker om den eller bruker den som motivasjon? (Vet elevene hva det er?)- Hva kan gi en motivasjonsboost til deg som samfunnsfaglærer? (Kurs, lønn, tid, matriell/ressurser f. eks.)
FAGLIG OPPDATERING	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan arbeider du med samfunnsfag(et)? Forberedelse av undervisning, valg av tekster, tema, valg av film/lyd etc.- Hvilke kilder oppsøker du for inspirasjon og faglig innhold i timene?- Hvor mye tid vil du anslå at du bruker på å lese fagartikler eller forskning knyttet til samfunnsfag (eller ped.)?- Hvilke kilder oppsøker du for å lese fagstoff/forskning? (har du hørt om/brukt utdanningsforskning.no)?- På hvilke områder føler du at du ville videreutvikle din kompetanse? Gi gjerne eksempler på situasjoner der du har følt at du har trengt mer kompetanse.

**ERFARINGS- OG
KUNNSKAPSDELING**

- **Hvordan vil du beskrive skolens holdning til faglig oppdatering og kompetanseutvikling?** Hvordan kommer dette til uttrykk?
- Hvordan jobber dere med faglig utvikling her på skolen? Gi gjerne eksempler på metoder dere benytter i kollegiet.
- Har dere egen samfunnsfaggruppe?
- Hvordan vil du beskrive holdningene i kollegiet/på skolen ifb. Faglig utvikling/kompetanseheving?
- Kunnskapsnettverk utenfor kollegiet? (facebook for andre lærere, men hva med tilknytning til forskningsmiljø, samfunnsfag.)
- Hva kan gjøres for å inspirere/motivere lærere til å lese mer forskning/faglitteratur?
Mer fokus på dette fra ledelsen, tilgjengelighet (f.eks fagartikler på pauserommet eller formidling av tips til linker/bøker/artikler), organiserte diskusjoner/arbeid med tekster i fellesskap etc., «frynsegoder», (tid)?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet?

”Hvordan er samfunnsfaglærernes motivasjon for faglig utvikling”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere motiveres til å videreutvikle sin faglige kompetanse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke samfunnsfaglærernes motivasjon for faglig utvikling og lesing av forskning. Helt konkret vil jeg undersøke hvilke holdninger samfunnsfaglærerne har til sin egen faglige utvikling, hva som motiverer dem til å lese forskning og/eller fagartikler for å videreutvikle egen faglige kompetanse. Videre vil det være interessant å finne ut mer om hvordan de anvender kunnskapen de opparbeider seg, og på hvilken måte dette kommer til uttrykk i samfunnsfagundervisninga eller har betydning for deres profesjonsutøvelse.

Forhåpentligvis kan prosjektet bidra til mer kunnskap om hvilke holdninger lærere har til egen profesjon, og dermed bedre utviklingsarbeidet i den norske skolen. Bevissthet rundt egen rolle og kunnskapssyn vil også kunne gjøre en bedre rustet til å bidra til positiv utvikling og styrking av læreryrkets status og tillit i samfunnet. Samlet sett kan prosjektet bidra til å utvikle metoder for å øke samfunnsfaglærernes motivasjon til faglig utvikling, og dermed styrke kunnskapsformidlingen og kunnskapsutviklingen i norsk skole.

Dette prosjektet utgjør min masteroppgave våren 2022.

Problemstillingen er: *Hvordan er samfunnsfaglærernes motivasjon for faglig utvikling?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i intervju på bakgrunn av dine kvalifikasjoner som lærer.

Utvalgsriterier

- Samfunnsfaglærer på ungdomstrinn

- Minst fem års erfaring som lærer

Minst to andre lærere får henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et individuelt intervju. Det vil ta deg ca. 30 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om din lærerhverdag, motivasjon for faglig utvikling, kunnskapssyn og holdninger knyttet til kunnskaps- og erfaringsdeling.
- Intervjuet vil bli tatt opp elektronisk i tillegg til notattaking. Intervjuet transkriberes for analyse så fort som mulig. Opptaket lagres på NTNU One Drive, og slettes etter transkribering.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun meg, Viktoria Nordstrøm Larsen, og min veileder som vil ha tilgang på datamaterialet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data
- Opptak vil passordbeskyttes.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Informantene vil omtales anonymisert ved å gi dem fiktive navn ved sitat i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres underveis. Når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, som etter planen er 25.mai 2022, vil opplysninger bli slettet/makulert. Personopplysninger/kontrakt vil bli makulert og opptak vil bli slettet så fort som mulig.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Viktoria Nordstrøm Larsen
Tlf: 97644515
E-post: viktoriam-larsen@live.no
- NTNU ved Tove Grete Lie
Tlf: 98425953
E-post: tove.g.lie@ntnu.no

Vårt personvernombud:

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Viktoria Nordstrøm Larsen

(Forsker/Masterstudent)

Tove Grete Lie, NTNU

(Veileder for prosjektet)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "*Hvordan er samfunnsfaglærernes motivasjon for faglig utvikling*", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

