

Universitetet i Bergen
Psykologisk fakultet
Institutt for pedagogikk

LÆRERPROFESJONALITETEN TIL PSYKOLOGILÆRERE I VIDEREGÅENDE SKOLE

AV ANJA MØGELVANG JACOBSEN



PED396 – Masteroppgave i pedagogikk IKT
DET PSYKOLOGISKE FAKULTET

Sammendrag

Formålet med den foreliggende studien var å undersøke hvordan psykologilærerne i norsk videregående skole opplever egen lærerprofesjonalitet i psykologifaget. Programfagene Psykologi 1 og 2 ble innført i 2009 og har på kort tid blitt meget populære. Likevel finnes det lite eller ingen forskning på psykologifaget, psykologilærerne eller elevene som har valgt psykologifaget. Fra rapporten *Om lærerrollen* (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016) vet vi at det så langt eksisterer lite forskning på lærerprofesjonalitet sett fra lærernes perspektiv og i særdeleshet lite kvantitativ forskning.

For å undersøke opplevelsen av lærerprofesjonaliteten til psykologilærere i Norge ble det sendt en digital surveyundersøkelse til samtlige psykologilærere på e-post. Spørsmålene og påstandene i surveyundersøkelsen var basert på teori om lærerprofesjonalitet og målte profesjonskunnskap, profesjonsautonomi, profesjonsetikk og profesjonsfelleskap. Av en samlet populasjon på 364 psykologilærere besvarte 246 undersøkelsen.

Resultatene viste at psykologilærerne samlet sett har mindre faglig og fagdidaktisk utdanning og undervisningserfaring i psykologifaget enn de har i sitt andre undervisningsfag. Videre indikerte funnene at psykologilærerne kan møte på utfordringer med etiske dilemmaer og bruk av læreverk og vurderingskriterier i psykologifaget. Resultatene viste også at psykologilærerne opplever signifikant lavere grad av profesjonskunnskap og profesjonsfelleskap sammenlignet med deres andre undervisningsfag, og at de psykologilærere som har psykologididaktisk utdanning skårer signifikant høyere på profesjonskunnskap og profesjonsautonomi sammenlignet med psykologilærerne som ikke har psykologididaktisk utdanning. Studien avdekket også en rekke signifikante sammenhenger mellom profesjonskunnskap og profesjonsautonomi, mellom profesjonskunnskap og profesjonsfelleskap og mellom profesjonsfelleskap og profesjonsetikk.

Funnene i studien viste at psykologilærerne i videregående opplæring selv etterlyser etter- og videreutdanningstilbud i psykologifaget. Studien foreslår derfor avslutningsvis at psykologifaget og psykologilærerne fremover tildeles høyere prioritet når det gjelder forskning og fremtidig utvikling av egen lærerprofesjonalitet.

Abstract

The purpose of this study was to examine how the psychology teachers in Norwegian high schools perceive their own teacher professionalism in the psychology subject. The program subjects Psychology 1 and 2 were implemented in 2009 and have become immensely popular. Yet, no or little research about the field of the psychology subject, the psychology teachers or the students who have chosen the subjects exists. From the report on the teacher role *Om lærerrollen* (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016) we have come to know that only little research about teacher professionalism seen from the teachers' own perspective exists, in particular very little quantitative research.

In order to examine the psychology teachers' perception of their own teacher professionalism, a digital survey was distributed to the psychology teachers via email. The questions and statements in the survey were based on theory about teacher professionalism and measured professional knowledge, professional autonomy, professional ethics and professional community of practice. Of the entire population of 364 psychology teachers, 246 answered.

The results showed that the psychology teachers have less content knowledge, pedagogic content knowledge and teaching experience in psychology than in their other teaching subject. Furthermore, findings indicated that the psychology teachers may experience challenges concerning ethical dilemmas and the use of textbooks and assessment criteria. Furthermore, the results showed that the psychology teachers experience significantly less professional knowledge and community of practice in the psychology subject than in their other teaching subject. They also showed that the psychology teachers who earned a degree in subject didactics in psychology report a significantly higher degree of professional knowledge and professional autonomy than the psychology teachers who lack this degree. Finally, the study also revealed significant correlations between professional knowledge and professional autonomy, between professional knowledge and professional community of practice and between professional community of practice and professional ethics.

The findings of the study showed that the psychology teachers call for supplementary courses in the psychology subject. Therefore, the study suggests that the psychology subject and the psychology teachers are given increased priority when it comes to research and future development of teacher professionalism.

Forord

Som psykologilærer i videregående skole og psykologididaktiker har jeg blitt utrolig glad i psykologifaget. Faget er på mange måter et takknemlig fag å undervise i. Elevene er toppmotiverte og lurer omtrent aldri på ”hva er poenget med det?” eller ”hva har det med meg å gjøre?”. Samtidig har jeg selv og i møtet med andre psykologilærere blitt oppmerksom på at mye av det som gjør faget så kjekt, er det samme som kan gjøre faget vanskelig å undervise i.

Hvis vi legger psykologiens rolle i dagens samfunn til grunn kan psykologifaget hevdes å være ett av de viktigste fagene i skolen og et fag som er kommet for å bli. Da blir det viktig at psykologilærerne opplever at de kan forvalte faget og at eventuelle behov de har, blir hørt. Da må man imidlertid vite noe om hvordan psykologilærerne selv opplever situasjonen. Jeg vil derfor rette en stor takk til alle de psykologilærerne som har deltatt i denne studien. Deres stemmer trengs.

Jeg ønsker også å rette en takk til gode kollegaer på IPED for å følge interessert med på sidelinjen og for å alltid ha en åpen dør. Dere vet hvem dere er. Også takk til min gode kollega Rune Høydahl for språkvask. Å følge dine anvisninger til særegne norske formuleringer har kjentes trygt og godt. En stor takk skal gå til min biveileder Gunn Elisabeth Søreide som med sine innsiktsfulle betraktninger har stimulert til refleksjon. Og en spesiell takk til min hovedveileder Åge Røssing Diseth som alltid har vært tilgjengelig og grundig. Og som har lært meg betydningen av to læresetninger som jeg vil ta med meg videre i livet: ”Det enkle er ofte det beste” og ”Show, don’t tell”.

Arbeidet med dette prosjektet har på en og samme tid vært lærerikt og forvirrende. Da har det vært uvurderlig å kunne komme hjem til min kjære Arve og riste av meg dagen. Takk for at du har vært der og tatt del i både begeistring og frustrasjon. Din støtte og interesse betyr alt.

Paradis, mai 2017

Anja Møgelvang Jacobsen

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	6
Psykologifagets vekst i videregående opplæring	7
Hvorfor velger elevene psykologi?	7
Psykisk helse hos norsk ungdom.....	8
Beskrivelse av programfagene Psykolog i 1 og Psykologi 2	9
Misforhold.....	10
Formelle kunnskapskrav	10
2. Teori om lærerprofesjonalitet	12
Lærerprofesjonalitet i dagens samfunn	12
Begrepene profesjon, profesjonell og profesjonalitet	12
Hvordan utvikles lærerprofesjonalitet?	14
Utvalgte elementer av lærerprofesjonalitet	15
Profesjonskunnskap.....	15
Profesjonsautonomi.....	18
Profesjonsetikk	20
Profesjonsfelleskap.....	23
3. Problemstillinger og hypoteser	24
4. Metode	26
Vitenskapsteoretisk forankring	26
Deltakere	27
Design av instrument.....	29
Måleinstrumenter	31
Målenivå og skalaer	34
Pilotundersøkelse	36
Dataanalyser	37
Reliabilitet og validitet.....	42
Forskerrefleksivitet.....	47
Etikk	48
5. Resultater	50
Frekvensfordeling.....	50
Faktoranalyser	51
Deskriptiv statistikk.....	54
Korrelasjoner.....	57

Gjennomsnittsforskjeller	60
T-tester	60
ANOVA	62
6. Diskusjon	66
1: Hvilken utdanning og undervisningserfaring har psykologilærerne?	66
2: Hva er sammenhengen mellom psykologilærernes opplevelse av henholdsvis profesjonskunnskap, profesjonsautonomi, profesjonsetikk og profesjonsfelleskap i psykologifaget?	68
3: Hvordan opplever psykologilærerne selv profesjonsautonomi og profesjonsetikk i psykologifaget?	70
4: Hvordan opplever psykologilærerne profesjonskunnskap og profesjonsfelleskap i psykologifaget sammenlignet med sitt andre undervisningsfag?.....	78
5: Er det ulikt gjennomsnittsnivå av profesjonskunnskap, profesjonsautonomi, profesjonsetikk og profesjonsfelleskap i psykologifaget mellom følgende grupper: Lærere med ulik psykologifaglig utdanning? Lærere med ulik undervisningserfaring i psykologi? Lærere med og uten psykologididaktisk utdanning?	82
Studiens begrensninger	86
Implikasjoner av studien	88
7. Konklusjon.....	89
Litteratur	91

1. Innledning

Lærerprofesjonaliteten til psykologilærere i norsk videregående opplæring kan sies å være et aktuelt tema. Elevene har strømmet til programfagene Psykologi 1 og Psykologi 2 siden de ble innført i 2009 og begge fag er omfattende i forhold til timeantall og innhold. Samtidig kan fagets elevvekst kombinert med tall fra Database for statistikk om høgre utdanning (DBH, 2015) vitne om at det kan finnes mange psykologilærere med manglende formell utdanning. På tross av dette er det ikke blitt utarbeidet egentlige etter- og videreutdanningstilbud for psykologilærerne. Ved en rekke videregående skoler har psykologilærerne få eller ingen kollegaer de kan drøfte faget med, og det psykologididaktiske miljøet i Norge er også svært lite. Samlet sett er det altså en rekke faktorer som kan antas å forhindre psykologilærerne i å utvikle en sterk lærerprofesjonalitet i dette faget.

Mulige manglende forutsetninger for å utvikle en sterk lærerprofesjonalitet står i kontrast til de formelle kunnskapskravene som preger tiden vi lever i. Likevel har ingen før nå spurt psykologilærerne hvordan de opplever situasjonen de befinner seg i. Forskning som tar for seg lærerprofesjonalitet sett fra lærernes perspektiv er en mangelvare. I særdeleshet kvantitativ forskning (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Derfor ønsker denne studien å undersøke hvordan psykologilærere i norsk videregående videregående skole opplever egen lærerprofesjonalitet i psykologifaget. For å undersøke denne problemstillingen har studien kartlagt populasjonen av psykologilærere og utarbeidet en digital spørreundersøkelse som har målt lærerprofesjonalitet i form av profesjonskunnskap, profesjonsautonomi, profesjonsetikk og profesjonsfelleskap. Noen av resultatene som blir presentert og diskutert vil bli sammenlignet med lærernes andre undervisningsfag, mens andre vil gi et innblikk i problemstillinger som er spesielt knyttet til psykologifaget.

For å gi en mer detaljert forståelse av bakgrunnen for den foreliggende studien, vil dette første kapittelet redegjøre for en rekke forhold. Det første er en fremstilling av psykologifagets vekst i videregående opplæring. Denne fremstillingen vil bli fulgt av et avsnitt som presenterer en rekke antakelser om hvorfor elevene velger psykologifaget og dernest en kort redegjørelse av den psykiske helsen til norsk ungdom. Videre følger en beskrivelse av programfagene Psykologi 1 og Psykologi 2 og en kort presentasjon av et mulig og omfattende misforhold mellom antall psykologilærere og psykologilærere med psykologididaktisk utdanning. Kapittelet gir avslutningsvis en oversikt over de

formelle kunnskapskrav som gjelder for å kunne undervise i et fag i videregående opplæring.

Psykologifagets vekst i videregående opplæring

I august 2009 ble det lagt til to nye programfag til Kunnskapsløftet for videregående opplæring, henholdsvis Psykologi 1 og Psykologi 2 (Kunnskapsdepartementet, 2009a). Ifølge fagvalgsrapporten til Utdanningsdirektoratet (UDIR) ble fagene på kort tid også svært populære: ”Talet på elever som tek dette faget, har auka kraftig dei fire siste åra” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 21), og ifølge statistikkportalen til UDIR er det 13825 elever som har valgt fagene i skoleåret 2016/17 (Utdanningsdirektoratet, 2016b). I samme statistikkportal kommer det frem at det i 2016/17 samlet sett er 121409 elever på studiespesialiserende linje ved de norske videregående skoler. Dette betyr at i overkant av 11% av disse elevene har valgt enten Psykologi 1 eller Psykologi 2 som programfag. På nettsiden vilbli.no (Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring, 2016) finnes det en fullstendig oversikt over fagtilbud ved landets videregående skoler. En rekke søk på denne siden i september 2016 viste at samtlige av Norges 19 fylker (Berg, 2015) har videregående skoler som tilbyr programfag i psykologi, og at det finnes totalt 163 videregående skoler som tilbyr programfagene Psykologi 1 og/eller Psykologi 2 (Vedlegg 1). Det er mange elever og mange skoler med tanke på den korte fartstiden til faget, og Krumsvik (2016) kaller utviklingen en ”stille fagrevolusjon”.

Hvorfor velger elevene psykologi?

Det finnes så langt ingen forskning på hvorfor så mange norske elever velger psykologifagene (Krumsvik, 2016), men Jarvis (2011) presenterer tre ulike hypoteser som mulige svar på dette spørsmålet. Hypotesene kaller Jarvis (2011) for ”The rigid hypothesis”, ”The sexy hypothesis” og ”The therapy hypothesis”. Med ”The rigid hypothesis” menes at elever velger psykologifaget ut fra en forestilling om at det er et enkelt fag. I en tid hvor det fra myndighetenes side satses tungt på realfag (Ekspertgruppa for realfagene, 2014) som tradisjonelt betegnes som vanskelige, kan en slik hypotese kanskje fremstå som sannsynlig. Ut fra et slikt syn vil elevene i videregående opplæring da velge psykologi som en avlastning i en ellers arbeidskrevende og travel skolehverdag. Faget blir pusterommet deres på skolen. ”The sexy hypothesis” sier noe om at elever velger faget først og fremst ut fra interesse og fagets status i dagens samfunn. TV-programmer som tar for seg psykisk helse hos ungdom er i vinden som aldri før. ”Jeg mot meg”, ”Sykt perfekt” og ”Ung psykisk

helse” er eksempler på denne typen program. Typiske ungdomsmedia, slik som diverse blogger og podcaster, er også sterkt representert når det gjelder tema som er relatert til psykologien. Ut fra dette perspektivet vil elevene velge faget fordi det appellerer til dem som en del av ungdomskulturen. Psykologifaget er ”in” og treffer ungdommen midt i jakten på egen identitet. Den siste hypotese som Jarvis (2011) presenterer er ”The therapy hypothesis”. Denne hypotesen postulerer at elevene som velger psykologifaget i høyere grad enn andre elever er kjennetegnet ved at de selv opplever en form for psykisk plage eller lidelse. Disse elever vil velge psykologifaget fordi de øyner et håp om å få innsikt i egen psykisk helse og innsikt i verktøy som de kan bruke i sine private liv.

En studie av hypotesene i England (Hirschler & Banyard, 2003) fant lite støtte for ”The rigour hypothesis”, overveldende støtte for ”The sexy hypothesis” og svak støtte for ”The therapy hypothesis”. Det er imidlertid ikke mulig å si med sikkerhet at disse funnene er overførbare til psykologifaget i Norge. Inntil det foreligger mer forskning på dette bør man være åpen for at hypotesene kan ligge til grunn for hvorfor så mange elever i norsk videregående skole velger psykologi.

Psykisk helse hos norsk ungdom

At mange barn og ungdommer sliter med egen psykiske helse er det liten tvil om. Tall fra Folkehelseinstituttet (2015) anslår at det til enhver tid er 15-20 % av barn og ungdommer mellom 3 og 18 år som har nedsatt funksjonsevne på grunn av psykiske plager og lidelser. Kunnskapsdepartementet planlegger nå å komme de psykiske vanskene i møte gjennom å innføre temaene ”Livsmestring” og ”Folkehelse” i flere fag (Kunnskapsdepartementet, 2016). Formålet med å innføre disse to temaene synes ganske tydelig når kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen formulerer at: ”Skolen kan på systematisk måte gi ungdom kunnskap, verktøy og innsikt i hva som påvirker psykisk helse” (Halvorsen, 2017). Med innføringen av slike temaer i skolen gir myndighetene altså ikke bare uttrykk for at det er et behov for mer fokus på psykisk helse. Det uttrykkes også eksplisitt at det er skolen og skolens lærere som skal fungere som en verktøykasse for elevene når det gjelder spørsmålet om psykisk helse.

Å innføre slike temaer uten noen form for oppfølging av lærerne er imidlertid ikke uproblematisk. En studie av Ekornes (2016) viser at lærere i skolen har liten kunnskap om psykisk helse og ønsker å lære seg mer om temaet. Psykologilærere bør ha kunnskap om temaet når det tar så mye plass i både Psykologi 1 og Psykologi 2 som det

gjør, jf. beskrivelsen av programfagene i neste avsnitt. Spørsmålet er om de likevel selv opplever at de har tilstrekkelig kunnskap. Det er noe av det denne studien vil undersøke.

Beskrivelse av programfagene Psykolog i 1 og Psykologi 2

Programfagene Psykologi 1 og Psykologi 2 kan med sine 140 årstimer per fag karakteriseres som omfattende. En elev som velger Psykologi 1 på vg2 og Psykologi 2 på vg3 går ut fra videregående skole med 280 årstimer i psykologifaget.

Også innholdsmessig favner fagene bredt. I Psykologi 1 skal elevene tilegne seg kunnskap innen fem hovedmål ”Psykologiens historie og utvikling”, ”Utviklingspsykologi”, ”Mennesket og læring”, ”Psykologiens biologiske grunnlag” og ”Mennesket og helse”. I Psykologi 2 skal de tilegne seg kunnskap innen fire hovedmål ”Psykologien i dag”, ”Sosialpsykologi”, ”Kommunikasjon” og ”Helsepsykologi” (Utdanningsdirektoratet, 2009a, Hovedmål). I forhold til ”The sexy hypothesis” og ”The therapy hypothesis” (Jarvis, 2011) samt den psykiske helsen til norsk ungdom er det her verdt å bemerke at helsepsykologi, som den eneste disiplinen, er et eget hovedmål i begge fag. Eksempler på konkrete læreplanmål innen hovedmålet ”Mennesket og helse” i Psykologi 1 er at elevene skal kunne: ”drøfte forhold som påvirker psykisk helse særlig knyttet til ungdomskultur”, ”drøfte begrepet normalitet i forhold til psykisk helse”, ”forklare begrepet stress, hva som skaper stress og hvordan en kan forebygge negative stressreaksjoner” og ”reflektere over hvordan en kan redusere prestasjonsangst”. Under hovedmålet ”Helsepsykologi” i Psykologi 2 skal elevene kunne: ”beskrive ulike former for psykiske vansker og lidelser”, ”forklare hvordan fysisk og psykisk helse påvirker hverandre”, ”gjøre rede for forebyggende psykisk helsearbeid og diskutere behandling i et helsepsykologisk perspektiv” og ”drøfte utfordringer ved å være pårørende eller venner til personer med psykisk lidelser, og gi eksempler på mestringsstrategier” (Kunnskapsdepartementet, 2009a, Kompetansemål).

I tillegg skal elevene som i alle fag for øvrig tilegne seg de fem grunnleggende ferdigheter i faget: lesing, skriving, regning, digitale og muntlige ferdigheter. Å kunne lese i psykologi vil si å tilegne seg psykologiske ord og begreper. Å kunne skrive innebærer å fremstille strukturerte tekster som tar i bruk presis og korrekt psykologisk fagterminologi. Å kunne regne i psykologi betyr at elevene må lære seg grunnleggende statistikk og bli i stand til å trekke ut hovedtendenser. De digitale ferdigheter er på den ene siden knyttet opp til det å kunne søke etter informasjon på en selvstendig og kritisk måte, og på den annen side til å vurdere risiko i forbindelse med digital kommunikasjon. Muntlige ferdigheter i psykologi innebærer at elevene skal kunne

presentere psykologiske temaer på en forståelig måte (Kunnskapsdepartementet, 2009a, Grunnleggende ferdigheter).

I formålet med faget understrekes det at faget er: ”et allmenndannende fag” som skal ”gi basiskunnskaper om hva som hemmer og fremmer psykisk helse” og ”utvikle kompetanse som kan danne grunnlag for deltakelse i samfunns - og yrkesliv og for videre studier”(Kunnskapsdepartementet, 2009a, Formål). Slike danningsmål kan indikere at også myndighetene ser at psykologifaget trengs i en tid hvor det er så mye fokus på psykisk helse og ungdom at temaene ”Livsmestring” og ”Folkehelse” nå skal innføres i flere fag (Kunnskapsdepartementet, 2016). I så henseende kan man spekulere i om formålet med faget kan sies å understøtte både ”The sexy hypothesis” og ”The therapy hypothesis” slik de presenteres hos Jarvis (2011).

Misforhold

Å lære bort og legge til rette for læring og danning innen et så omfattende fag, som også er utbredt, krever mange profesjonelle lærere. Verken i statistikkportalen eller på vilbli.no fremkommer det imidlertid informasjon om hvor mange lærere som per i dag underviser i psykologifaget. Vi får heller ikke her vite noe om hvilken bakgrunn disse lærere har.

Tall fra Database for statistikk om høgre utdanning (DBH) og Universitetet i Bergen (UiB), som for øvrig er landets eneste tilbyder av psykologididaktikk (Krumsvik, 2016), viser at det i gjennomsnitt har vært utdannet fem psykologilærere i året (DBH, 2015). Selv om vi ikke, før denne studien, har visst noe om antall psykologilærere i dagens norske videregående opplæring er det med elevtallene i mente liten tvil om at eksisterer et betydelig misforhold mellom antall psykologilærere med psykologididaktisk utdanning og faktisk antall psykologilærere. Spørsmålet som i denne sammenheng trenger seg på er hvordan oppleves dette misforholdet av psykologilærerne selv?

Formelle kunnskapskrav

Umiddelbart står et misforhold mellom antall uteksaminerte psykologilærere og faktisk antall psykologilærere i kontrast til skolepolitikken i Norge, som det siste årtiet har hatt fokus på verdien av en solid lærerutdanning. Eksempler på tiltak som har blitt iverksatt gjennom *Lærerløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2014) er økte kompetansekrav til opptak til lærerutdanningen, omleggingen av grunnskolelærerutdanningen til et 5-årig masterforløp og innførte krav om videreutdanning og fagforydypning for lærere i grunnskolen. I St.meld.11 *Læreren, Rollen og utdanningen* presiseres det at læreryrket

blir mer og mer komplekst og at lærerens profesjonelle utvikling vil være avhengig av en lærerutdanning som knytter fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis tettere sammen (Kunnskapsdepartementet, 2009b). *Lærerløftet* gjelder så langt bare for lærere i grunnskolen. Tradisjonelt har det vært liten politisk styring av fagutdanning på universitetsnivå, og det har gjerne eksistert en allmenn oppfatning av at lærere i videregående skole har både god faglig og fagdidaktisk kunnskap gjennom en solid universitetsutdanning (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Her er det imidlertid verdt å bemerke at Jarvis (2011) påpeker at utdanningsnivået til engelske psykologilærere er heller lavt både med tanke på faglig og fagdidaktisk bakgrunn, og at 28% av lærerne ikke er formelt kvalifisert til å undervise i psykologifaget. Før denne foreliggende studien har det ikke vært undersøkt om det samme gjør seg gjeldende for populasjonen av psykologilærere i Norge.

Minstekravet for å oppnå undervisningskompetanse i et fag og kvalifisere seg for fagdidaktiske studier er 60 studiepoeng i faget (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; UiB, 2017). Et slikt antall studiepoeng tilsvarer et grunnfag eller årsstudium. I Norge er det ikke et krav at man har fagdidaktisk utdanning i alle sine undervisningsfag, men man kan ikke oppnå fast ansettelse uten praktisk pedagogisk utdanning (PPU) i tillegg til faglige kvalifikasjoner (Roness, 2012). En psykologilærer kan godt ha fast ansettelse og undervise i psykologi dersom han/hun oppfyller kravene om minimum 60 studiepoeng i psykologi og har fagdidaktisk utdanning i et annet fag. I videregående skole har det vært mest vanlig å opparbeide sin formelle lærerkompetanse ved å avlegge en cand. mag/bachelor eller hovedfag/mastergrad i to disiplindefag ved et universitet og så bygge på med ett års praktisk pedagogisk utdanning (PPU) (Roness, 2012).

I tillegg til de formelle kunnskapskravene er det vanlig å ta diverse etter- eller videreutdanningskurs i løpet av den tiden man jobber som lærer ved en videregående skole. Søk på diverse hjemmesider til universiteter, høyskoler, forlag og fagforeninger avslører imidlertid at det ikke eksisterer noen egentlige kompetansehevende tilbud for psykologilærerne. Dette kan ha med det psykologididaktiske miljøet i Norge å gjøre. Psykologididaktikken eksisterer bare som et lite fag ved ett universitet (UiB), og er karakterisert ved manglende forskning på programfagene i psykologi, elevene som velger psykologi og lærerne som underviser i psykologi (Krumsvik, 2016).

2. Teori om lærerprofesjonalitet

Det teoretiske rammeverket for dette prosjektet er lærerprofesjonalitet. Litteraturen som det i dette kapitlet vil bli gjort rede for, har dannet grunnlaget for samtlige items i spørreskjemaet og er primært hentet fra databasene Oria, ERIC og Google Scholar. Det har blitt søkt både i internasjonal og norsk litteratur/forskning og søkeord har derfor vært både på engelsk og norsk. Eksempler på disse er ulike kombinasjoner av ”teacher”/”lærer”, ”professional”/”profesjons-” AND ”development”/”utvikling”, ”practice”/”praksis”, ”knowledge”/”kunnskap”, ”autonomy”/”autonomi”, ”ethics”/”etikk” og ”community”/”felleskap”. Fordi lærerprofesjonalitet er et tema som først har fått en mer framtrædende plass i utdanningsforskningen i løpet av de siste to årtier (Lund, Jakhelln, & Rindal, 2015), er kildene primært fra de siste 20 årene.

For å gi en stegvis innføring i lærerprofesjonalitet som helhet, vil dette kapitlet deles inn i følgende underkategorier: 1) Lærerprofesjonalitet i dagens samfunn 2) Begrepene profesjon, profesjonell og profesjonalitet, 3) Utvikling av lærerprofesjonalitet og 4) Utvalgte elementer av lærerprofesjonalitet.

Lærerprofesjonalitet i dagens samfunn

I rapporten *Om lærerrollen* (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016) gis det en oppsummering av historikken til og forskningen på lærerprofesjonalitet i Norge. I følge denne rapporten har lærerprofesjonalitet blitt et sentralt tema de siste to årtier. Dette kommer eksempelvis til uttrykk gjennom en sammenligning av tre stortingsmeldinger som tok for seg nye reformer i lærerutdanningen i 1997, 2002 og 2009: ”Mens profesjonsbegrepet bare forekom to ganger i St.meld. nr. 48 (1996–1997), ble det anvendt 60 ganger i St.meld. nr. 16 (2001–2002) og hele 200 ganger i St.meld. nr. 11 (2008–2009)” (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 39). I samme rapport kommer det også frem at det finnes lite forskning om lærerprofesjonalitet sett fra lærernes perspektiv og at dette gjelder spesielt kvantitativ forskning.

Begrepene profesjon, profesjonell og profesjonalitet

I denne oppgaven skilles det mellom ”profesjon” på den ene siden og det å være ”profesjonell” eller inneha ”profesjonalitet” på den andre siden. Den eneste forskjellen denne oppgaven vil tillegge begrepene ”profesjonell” og ”profesjonalitet” er deres tilhørighet i ulike språklige ordklasser. Der begrepet ”profesjonell” er et adjektiv, er begrepet ”profesjonalitet” et substantiv. Semantisk tillegges de samme betydning og vil følgelig bli brukt om hverandre. En nærmere forklaring og avgrensning av begrepene

”profesjonell” og ”profesjonalitet” vil følge etter denne innledende redegjørelse av begrepet ”profesjon”. Begrepet ”profesjon” er både omstridt og omdiskutert og det finnes følgelig også utallige oppfatninger og definisjoner av profesjoner (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). I en hverdagslig forståelse er det vanlig å knytte begrepet profesjon opp til et betalt yrke (Molander & Terum, 2008), men den overordnede forståelsen som legges til grunn i denne oppgaven er i tråd med Molander og Terum (2008) sin drøfting av begrepet. I denne kan profesjon som yrke forstås ved hjelp av to kjennetegn: det organisatoriske aspektet og det performative aspektet.

Det organisatoriske aspektet. Som navnet antyder tar det organisatoriske aspektet for seg hvordan en profesjon er organisert. Helt overordnet har en profesjon, som yrkesgruppe, kontroll over egne arbeidsoppgaver. Denne kontrollen håndheves og administreres gjennom diverse variabler slik som monopol, autonomi, politisk konstituerte yrker, institusjonelt imperativ og profesjonell sammenslutning. Overført til lærerprofesjonen betyr dette at bare personer med lærerutdanning får undervise i skolen. Skolen og lærerprofesjonen får med andre ord monopol på opplæringen i samfunnet. Videre er lærerprofesjonen kjennetegnet ved at den har en relativt høy grad av autonomi i forhold til hvordan den skal utføre opplæringen og sitt samfunnsoppdrag. En slik ytre og indre kontroll med egne arbeidsoppgaver blir delegert til lærerprofesjonen med forankring i politikeres tiltro til profesjonens kompetanse og ”gode vilje”. I møtet med denne tiltroen inngår lærerprofesjonen en samfunnskontrakt som forplikter profesjonen til å tjene en rekke allmenne interesser. For å kunne utøve en slik kontroll og inngå i en slik samfunnskontrakt må lærerprofesjonen opptre som en samlet og organisert gruppe, derav betegnelsen det organisatoriske aspektet (Molander & Terum, 2008).

Det performative aspektet. I motsetning til det organisatoriske aspektet, som tar for seg hvordan en profesjon er organisert, sier det performative aspektet mer om hvordan de profesjonelle anvender sine kunnskaper i praksis. Praksis kan forstås som ”den virksomhet som profesjonelle utøver” (Molander & Terum, 2008, s. 19). Denne virksomheten kan forklares ut fra en grunnleggende antagelse om at profesjoner og profesjonelle er tjenesteytende. Overført til lærerprofesjonen betyr dette at lærerens profesjonelle tjenester utelukkende tilbys elever og at elever i denne sammenhengen forstås som avhengige personer. Ifølge Molander og Terum (2008) blir den profesjonelle lærerens fremste oppgave å finne ut hvordan man rent praktisk kan legge til rette for at elevene skal lære seg det som samfunnskontrakten tilsier de skal. Slik sett må den profesjonelle lærerens tjenester være endringsorienterte slik at de kan føre

elevene trygt fra udannet til dannet og fra utdannet til utdannet. Fordi enhver kontekst og enhver elev er ulik, må læreren anvende denne profesjonaliteten til å identifisere en bestemt utfordring eller mulighet, reflektere over hvordan utfordringen eller muligheten bør møtes og handle i tråd med dette. Slikt krever profesjonelt skjønn fordi slike utfordringer og muligheter ikke lar seg standardisere, og i sin natur, ikke er noen enkel affære. Ethvert profesjonelt skjønn er feilbarlig, men hvis det styres ut fra normative krav til kunnskap, moral og pragmatikk hos den profesjonelle vil det kunne karakteriseres som god praksis (Molander & Terum, 2008). Med utgangspunkt i denne forståelsen blir en hensiktsmessig definisjon av lærerprofesjonalitet følgende: ”Med lærerprofesjonalitet forstår vi yrkesutøvelse basert på en kunnskapsbase som gir grunnlag for å håndtere komplekse spørsmål knyttet til læring og undervisning” (Lund et al., 2015, s. 34). Det er denne definisjonen som legges til grunn for forståelsen av profesjonalitet og profesjonell i den foreliggende studien.

Hvordan utvikles lærerprofesjonalitet?

Som ovenstående redegjørelse skisserer, er en profesjon og det å utvikle profesjonalitet vanskelig å konkretisere. På samme måte som det er uenighet om hva en profesjon og profesjonalitet faktisk er og innebærer, er det internt i lærerprofesjonen også stor uenighet om hvordan profesjonalitet utvikles. Ut fra definisjonen av lærerprofesjonalitet å bedømme, spiller lærernes unike kunnskapsbase en viktig rolle. Men hva utgjør denne kunnskapsbasen? Den store striden har tradisjonelt vært sentrert rundt hvilken betydning man bør tillegge henholdsvis teori og praksis (Grimen, 2008a). Forskning viser at både lærerstudenter (Roness, 2012) og lærere (Kvernbekk, 2001) som oftest er av den oppfatningen at det er praksiserfaringen som er avgjørende for å utvikle sin lærerprofesjonalitet. I lærerutdanningsmiljøet, derimot, fremheves viktigheten av en mer teoretisk inngangsvinkel i tillegg til ren praksiserfaring. Laursen (1993) viser til at lærere etterhvert utvikler sin egen praksis og at det derfor vil være avgjørende at det ligger et bakenforliggende krav om kjennskap til et teoriområde eller en vitenskap som forener profesjonen. En profesjon kan ifølge Laursen (1983) ikke hvile på tilfeldigheter og ulike private forståelser av profesjonens mandat og oppgaver. Det samme synet finner vi igjen hos Fosse og Hovdenak (2014) når de påpeker at: ”Å opptre profesjonelt innebærer at studenter og lærere utvikler en forskningsbasert kunnskapsbasis og et språk å snakke i” (Fosse & Hovdenak, 2014, s. 68). Denne uenigheten har vært, og er fremdeles, så dyp at den nå også har blitt gjenstand for politiske grep. I rapporten *Om lærerrollen* (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016) trekkes det frem at både teori,

forskningsbasert kunnskap og erfaring må utgjøre pilarene i lærerprofesjonaliteten. Ekspertgruppen, som er oppnevnt av Kunnskapsdepartementet (KD), understreker imidlertid at om en slik treenighet skal kunne fungere og oppleves som nyttig, må teori og forskning knyttes mer direkte til lærernes virkelighet og profesjonelle kjerneoppgaver. En slik anbefaling kan tolkes som en henvisning til lærerstanden om å åpne opp for en mer teori- og forskningsbasert praksis, men også som en sterk oppfordring til lærerutdannermiljøene om å tilpasse teorien og forskningen til lærernes praksisvirkelighet. Det er bare da man vil kunne lykkes med å slå bro over forskjellene og sikre en integrert teoretisk og praktisk tilnærming til lærerprofesjonalitet.

Utvalgte elementer av lærerprofesjonalitet

Begrepene profesjon, profesjonell og profesjonalitet, som har blitt skissert så langt i denne delen, består av mange underliggende elementer. Eksempler på slike elementer, hentet ut fra gjennomgangen til Molander og Terum (2008), kan være monopol, kunnskap, utdanning, autonomi, kompetanse, etikk (hos Molander og Terum kalt den gode vilje og moral), samfunnskontrakt, allmenne interesser, profesjonsfellesskap (hos Molander og Terum omtalt som en samlet og organisert gruppe), praksis, tjenester, klienter, endringsorientering, kontekst, skjønn og pragmatikk. For å avgrense oppgaven vil imidlertid kun et utvalg av disse elementene bli belyst og undersøkt. Denne avgrensningen har blitt gjort ut fra to hovedbetraktninger. Den første er at de utvalgte elementene anses som sentrale i definisjonen av hva en profesjon og profesjonalitet er. Den andre betraktningen har med designet av surveyundersøkelsen å gjøre. Her var det viktig å velge ut elementer som kunne operasjonaliseres i et spørreskjema. De fire elementer som er valgt ut til å undersøke lærerprofesjonaliteten til psykologilærere i norsk videregående opplæring i den foreliggende studien er: Profesjonskunnskap, profesjonsautonomi, profesjonsetikk og profesjonsfellesskap.

Profesjonskunnskap

For at en profesjon skal kunne kalle seg en profesjon må den, i tråd med det organisatoriske aspektet til Molander og Terum (2008), besitte et kunnskapsmonopol som ingen andre har. De, som har denne kunnskapen, er inkludert i profesjonen og kan kalle seg profesjonelle. De, som ikke har denne kunnskapen, er ekskludert fra profesjonen og kan derfor heller ikke kalle seg for profesjonelle (Brusling, 2001). Det er et kjent faktum at denne kunnskapsbasen i lærerprofesjonalitet, utvikles delvis gjennom teori i lærerutdanningen og delvis gjennom praksis på skolen. Det finnes imidlertid

veldig ulike syn på hvor mye betydning teoretisk profesjonskunnskap har for profesjonsutøvelsen til lærere. Ifølge Collins (1979, 1990) har teoretisk vitenskapelig kunnskap som erverves på et universitet en mer sertifiserende enn egentlig kvalifiserende funksjon. Utdanning i seg selv bidrar ikke med yrkesrelevant kunnskap eller ferdigheter, og en universitetsutdanning har sterkere sammenheng med yrkesgruppers strategier for å monopolisere adgangen til lukrative yrker. Flere norske studier av lærerstudenter og nye lærere viser at disse gruppene selv vurderer fagkunnskap som mindre viktig enn andre profesjoner, slik som sykepleiere og førskolelærere gjør (Heggen, 2005, 2010). Andre grupper hevder at det er det teoretiske og vitenskapelige kunnskapsgrunnlaget som tilegnes gjennom en universitetsutdanning som utgjør selve basisen for profesjonell yrkesutøvelse (Freidson, 2001; Karseth & Nerland, 2007; Parsons & Platt, 1973).

Teoretiske kunnskapsformer. Teoretisk kunnskap er, ifølge Grimen (2008a), noe objektivt og overførbart. Det er delvis basert på Aristoteles sitt begrep ”episteme” som er kjennetegnet ved evig og uforanderlig kunnskap og dermed kunnskap som også er uavhengig av kunnskapsbæreren (Aristoteles, 2013). Hva kjennetegner da denne spesifikke teoretiske kunnskapen som tilegnes i løpet av lærerutdanningen og som er opphav til så mye uenighet? Ifølge Shulman (1986) er det tre teoretiske kunnskapsformer som er sentrale for lærerprofesjonalitet. De er: ”content knowledge” (fagkunnskap), ”pedagogic knowledge” (pedagogisk kunnskap) og ”pedagogic content knowledge” (fagdidaktisk kunnskap). I den foreliggende studien er bare fagkunnskap og fagdidaktisk kunnskap gjenstand for undersøkelse. Denne avgrensningen er gjort fordi studien i hovedsak undersøker lærerprofesjonalitet knyttet til fag - og ikke til profesjonell lærerpraksis generelt.

Teoretisk fagkunnskap. At man som lærer må ha kunnskap om faget sitt er en selvfølge. Ifølge Shulman kan fagkunnskap defineres som: ”(...) the amount and organization of knowledge per se in the mind of the teacher” (Shulman, 1986, s. 9). Det er med andre ord både snakk om hvor mye fagkunnskap læreren besitter, som oftest målt i antall år læreren har studert faget (årsstudium/bachelor/master), og hvordan denne kunnskapen er organisert hos læreren.

Teoretisk fagdidaktisk kunnskap. Shulmans begrep ”pedagogic content knowledge” (1986) har blitt gjenstand for mange undersøkelser av fagdidaktikkens rolle for utviklingen av lærerens profesjonalitet. Shulman definerer ”pedagogic content knowledge” som: ”(...) the ways of representing and formulating the subject that make

it comprehensible to others” (Shulman, 1986, s. 9). Å inneha fagdidaktisk kunnskap vil med andre ord si at man er i stand til å omsette faglig lærestoff til pedagogiske fremstillinger med det formålet å legge til rette for elevers læring. I et slikt syn blir fagdidaktisk kunnskap helt nødvendig i opplærings situasjoner og følgelig noe en profesjonell lærer må besitte. Øzerk (2010) går så langt som til å hevde at ”pedagogic content knowledge” utgjør sentreringspunktet for lærerprofesjonaliteten.

Praktisk kunnskap. Læreres kunnskapsbase består både av teoretisk og praktisk kunnskap (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). I følge Grimen (2008a) skiller praktisk kunnskap seg fra teoretisk kunnskap ved at det henger uløselig sammen med kunnskapsbæreren og brukssituasjonene. Praktisk kunnskap uttrykkes i handlinger, bedømmelser og skjønn og henger i så måte sammen med Aristoteles sine begreper ”teche” og ”fronesis” (Aristoteles, 2013). Techne er kunnskapen om hvordan man lager ting og fronesis er kunnskapen om å kunne handle moralsk klokt. Begge deler er viktige i læreryrket, men det er spesielt fronesis som henger sammen med lærerprofesjonalitet. Fronesis trenger ikke bygge på teori og er mer kjennetegnet som en klokskap som erverves med erfaring.

Polanyi (1983) har satt ord på praksiserfaringens viktige rolle for lærerprofesjonalitet gjennom begrepet taus kunnskap og de berømte ordene: ”we can know more than we can tell” (Polanyi, 1983, s. 4). Her påpeker Polanyi at taus kunnskap, slik det utvikles gjennom praksiserfaring, kan sammenlignes med prinsippene og lovene i gestaltpsykologien. Taus kunnskap er dermed gestalten eller helheten som er mer enn summen av delene, altså den kunnskapen som vi ikke kan sette ord på.

Også Schön (1987) trekker frem viktigheten av praktisk kunnskap i profesjonsutvikling. Han kritiserer den grunnleggende antakelsen om at teoretisk kunnskap er en forutsetning for profesjonell praksis. Praktisk kunnskap, sier han, kan godt være profesjonell uten å hvile på teoretisk kunnskap. For å få frem hva som kjennetegner profesjonalitet, introduserte han begrepet ”Refleksjon i handling” som han definerer som: ”When someone reflects-in-action, he becomes a researcher in the practice context. He is not dependent on the categories of established theory and technique, but constructs a new theory of the unique case” (Schön, 1983, s. 68). Profesjonalitet kan ikke læres bort gjennom teori men utvikles fremfor alt i praksis. Slik sett kan man si at synet til Schön bygger opp om Collins’ (1979, 1990) forfektelse av

teoretisk kunnskap som mer sertifiserende enn egentlig kvalifiserende for utviklingen av profesjonalitet.

Profesjonsautonomi

Ifølge Cribb og Gewirtz (2007) og Frostenson (2012) kan profesjonsautonomi forstås som det å inneha og utøve høy kontroll over forhold som er direkte knyttet til de daglige aktiviteter og arbeidsoppgaver. Profesjonsautonomi ses i nær sammenheng med det å bruke skjønn i forhold til å legge til rette for læring. I en profesjon vil profesjonsutøveren ofte befinne seg i situasjoner der allmenne regler ikke gir tilstrekkelige handlingsanvisninger for det enkelte tilfelle. Det blir da opp til profesjonsutøveren å bruke skjønn (Svensson & Karlsson, 2008). Som Molander og Terum (2008) påpeker, er lærerprofesjonen nettopp kjennetegnet ved at den har en relativ autonomi i forhold til hvordan opplæringen skal utføres. En slik kontroll med egne arbeidsoppgaver, og frihet til å bruke skjønn, blir delegert til lærerprofesjonen ut fra en politisk tiltro til profesjonens kompetanse og etiske bevissthet.

Autonomibegrepet kan knyttes opp mot mange ulike nivåer i profesjonsutøvelsen. Dette er kanskje spesielt tydelig hos Dale (2001) når han knytter autonomi opp mot tre ulike praksiskontekster som han kaller for K1, K2 og K3. At man kan foreta autonome valg i en K1 kontekst vil si at den profesjonelle læreren er i stand til å handle veloverveid og gjennomføre god undervisning i de her-og-nå situasjoner som kontinuerlig oppstår i læreryrket og i dialogen mellom lærer og elev. I en K2 kontekst handler de selvstendige valgene som gjøres mer om planleggingen og vurderingen av undervisningen. Kjennetegnende for praksiskonteksten K3 er en overordnet refleksjon og begrunnelse. Denne praksiskonteksten kjennetegnes ved kritisk kunnskap om det å fungere i læreryrket og setter læreren i stand til å operere autonomt på et meget overordnet nivå. Her finner vi lærere som kan tenke i begreper om egen yrkesutøvelse og således har et metaspråk for egen praksis.

I denne oppgaven er autonomibegrepet avgrenset til det Dale (2001) kaller praksiskonteksten K2, altså planleggingen og vurderingen av undervisningen. Ifølge Dale kan disse valgene ses som resultat av lærerens lærerutdanning og deltakelse innenfor et kollegialt fellesskap. Nettopp derfor er akkurat denne konteksten egnet for denne undersøkelsen. Et bærende element for prosjektet har nettopp vært å undersøke autonomi hos en gruppe lærere som underviser i et psykologifag som det antas kjennetegnes av relativ lav grad av både utdanning og profesjonsfellesskap sammenlignet med lærernes andre undervisningsfag. I denne undersøkelsen har det derfor vært

interessant å se på tre forhold innenfor Dales (2001) K2 praksiskontekst: 1) generell autonomibevissthet i forhold til de didaktiske valgene som treffes i psykologiundervisningen, 2) autonomi i forhold til planlegging i psykologifaget og 3) autonomi i forhold til vurdering i psykologifaget.

Generell autonomibevissthet i forhold til de didaktiske valgene som treffes i psykologifaget. I Norden ses læreren som en profesjonell aktør som, utfra en praktisk og vitenskapelig kunnskapsbase, er i stand til å foreta autonome og reflekterte valg (Ulvik, 2015). Mausestagen og Mølstad (2015) argumenterer for at profesjonsutvikling må knyttes til didaktikken og dens tre grunnspørsmål; hva, hvordan og hvorfor. En slik forståelse vil legge til grunn at den profesjonelle læreren har en overordnet, bevisst tilnærming til fagstoffet det skal undervises i (hva), til arbeidsmåtene som benyttes (hvordan) og til begrunnelsen for valgene som treffes med tanke på fagstoff og arbeidsmetoder (hvorfor). Fordi disse tre grunnspørsmål vil fange opp samtlige aspekter innen planlegging og vurdering i undervisningen, kan de helt konkret knyttes til Dales (2001) K2 praksiskontekst.

Autonomi i forhold til planlegging i psykologifaget. Fordi Kunnskapsløftet er bygget opp omkring kompetansemålbeskrivelser kan det, ifølge Mausestagen og Mølstad (2015), argumenteres for at læreplananalyse kan ses på som en viktig del av profesjonsutviklingen. I et slikt læreplananalytisk perspektiv vil det, som profesjonell lærer, være viktig å utvise bevisst skjønn når det gjelder å velge ut innhold i undervisningen. Innholdet man planlegger i sin undervisning må være i samsvar med kompetansemålene for faget. Et praksisnært eksempel på autonomi i forhold til planlegging i psykologifaget er valg og bruk av læreverk. Et læreverk er tenkt som et sentralt læremiddel i undervisningen ved at det, gjennom en fortolkning av læreplanen, tilbyr lærere og elever en konkret måte å formidle - og tilegne seg læreplanmålene på. En slik fortolkning er imidlertid bare et forslag. Kvaliteten på læreverket vil være avgjørende for om det bør brukes – og i hvilken grad det bør brukes. Hvis en lærer vurderer at læreverket ikke tilbyr en god tilnærming til ett eller flere læreplanmål, står vedkommende fritt til å benytte andre læremidler. I slike situasjoner vil et valg om å velge bort læreverket til fordel for andre og bedre læremidler, anses som en bevisst autonom handling (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016).

Autonomi i forhold til vurdering i psykologifaget. I et læreplananalytisk perspektiv vil det også være viktig å sikre seg at vurderingskriteriene man bruker, er i samsvar med kompetansemålene for faget (Mausestagen & Mølstad, 2015).

Vurderingskriterier ble innført som lokalt læreplanarbeid gjennom Kunnskapsløftet og er beskrivelser av måloppnåelse. Kriteriene brukes til å bryte ned læreplanmålene og konkretisere nøyaktig hva som må til for at et elevarbeid kvalifiserer til en gitt karakter (Mausethagen & Mølstad, 2015). Bruk av vurderingskriterier er i tråd med de fire vurderingsprinsippene som tilsier at elevene lærer best når: 1) Elevene forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem, 2) Elevene får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, 3) Elevene får råd om hvordan elevene kan forbedre seg og 4) Elevene er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og egen faglig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I betegnelsen ”lokalt læreplanarbeid” ligger det implisitt at arbeidet med å lage vurderingskriterier er lagt til fagmiljøene lokalt på skolene. Ut fra Molander og Terum (2008) sin forståelse av profesjon og profesjonalitet, kan vurderingskriterier oppfattes som en av de arbeidsoppgavene som lærerne har full kontroll over og en av de arbeidsoppgavene som krever bevisst skjønn. På tross av dette viser forskning at dette er en arbeidsoppgave som lærerne velger bort. Fremfor å utvikle lokale vurderingskriterier bruker lærerne UDIR sine kjennetegn på måloppnåelse (Mausethagen & Mølstad, 2015). Disse kjennetegn på måloppnåelse er imidlertid ikke utarbeidet i tråd med de fire vurderingsprinsipper og er ikke tiltenkt som et verktøy i undervisvurderingen av elevenes kompetanse. I psykologifaget er UDIR sine kjennetegn på måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2017) utelukkende ment som en sensorveiledning ved sentral gitt skriftlig eksamen i Psykologi 2 og måler slikt sett også utelukkende elevenes sluttkompetanse. I et læreplananalytisk perspektiv kan bruk av UDIR sine kjennetegn på måloppnåelse, fremfor bruk av lokale vurderingskriterier, tolkes som en frasingelse av den tildelte autonomien.

Profesjonsetikk

Profesjonsetikk kan defineres som: ”systematisk kunnskap om etiske kriterier og anvendelse av disse i konkrete handlings- og beslutningssituasjoner” (Sundli & Ohnstad, 2003, s. 113). Disse etiske kriteriene omtales ofte som en etisk kodeks og er et av de mest grunnleggende kjennetegn på en profesjon (Grimen, 2008b). Dette kjennetegnet går langt tilbake i tid. Arneberg (2008) gir en historisk gjennomgang av ulike betraktninger rundt etikkens rolle i profesjoner fra Hippokrates sin yrkesetiske kodeks til mer samtidige betraktninger. Leger og psykologer er eksempler på profesjonelle yrkesutøvere som må forholde seg til en slik kodeks (Jarvis, 2011; Laursen, Moos, Olesen, & Weber, 2005). Lærerprofesjonen i Norge, derimot, har ikke

en slik kodeks. Det har lenge vært debattert om det bør innføres en slik, men så langt har det ikke skjedd (Ulvik, Smith, & Helleve, 2016). Argumenter imot en slik kodeks tar som oftest for seg det vanskelige med å overføre generelle etiske føringer til én spesifikk situasjon som oftest kjennetegnes av kompleksitet (Colnerud, 2006) og må håndteres på bakgrunn av etisk skjønn (Grimen & Molander, 2008). Likevel er det bred enighet om at lærere befinner seg i en særposisjon når det gjelder etiske føringer, og at etisk bevissthet ikke bare bør, men må være en bærebjelke i lærernes profesjonsutøvelse. Dette skyldes ikke minst det asymmetriske forholdet som preger lærer-elev relasjonen (Sundli & Ohnstad, 2003). Kanskje derfor har Utdanningsforbundet nå utformet en kodeks som de kaller ”Lærerprofesjonens etiske læreplattform”. Denne står alle lærere fritt til å bruke (Utdanningsforbundet, 2012). De fire grunnverdier som utgjør plattformen er ”Menneskeverd og menneskerettigheter”, ”Profesjonell integritet”, ”Respekt og likeverd” og ”Personvern”. Plattformen har nå også fått sitt eget etiske råd (Lærerprofesjonens etiske råd, 2017) som, med utgangspunkt i de fire grunnverdier, har til oppgave å støtte opp om etisk forsvarlig praksis i utdanningssektoren.

En bærende idé for dette prosjektet har vært å undersøke om etisk bevissthet oppleves som spesielt utfordrende i psykologifaget. Lucas og Bernstein (2014) peker på at psykologifaget tar for seg mange ulike sensitive og kontroversielle emner. Både lærer og elever konfronteres med et fag som kan oppleves tett på egen livssituasjon. Slikt kan tenkes å føre til etiske dilemmaer. Med etiske dilemmaer forstås: ”an inner conversation with the self – concerning two or more available options” (Shapira-Lishchinsky, 2010). Et eksempel på mulige etiske dilemmaer i psykologifaget kan være skillet mellom personlig og privat. Når et fag kommer tett på egen livssituasjon kan veien til å dele informasjon fra eget liv også være kort. I ”Lærerprofesjonens etiske plattform” understrekes det at alle har rett til et personvern og at det er lærerens særskilte ansvar å forvalte personopplysninger på en måte som verner om elevene (Utdanningsforbundet, 2012, Personvern). I psykologifaget blir det da særlig viktig for psykologilæreren å være bevisst på skillet mellom personlig og privat, slik at både faget og undervisningen ivaretar elevenes personvern.

Et annet etisk dilemma som psykologilæreren kan tenkes å støte på er skillet mellom funksjonen psykologilærer og psykolog. Som nevnt i innledningen, trekker Jarvis (2011) frem det han kaller ”The therapy hypothesis”. Denne hypotesen tilsier at elever som velger psykologifaget, i høyere grad enn andre elever, sliter med psykiske

vansker og ser faget som en mulighet for å forstå og håndtere sin egen psykiske helse. At programfagene Psykologi 1 og 2 er tenkt som fag som ikke bare skal læres, men også anvendes i elevenes eget liv, kommer til uttrykk i det store fokuset på helsepsykologi i begge fag og i formålet med faget. Her står det blant annet at: ”Psykisk helse er i fokus både lokalt, nasjonalt og internasjonalt, og programfaget har som mål å gi basiskunnskaper om hva som hemmer og fremmer psykisk helse” (Kunnskapsdepartementet, 2009a, Formål). Satt inn i et profesjonsetisk perspektiv er dette noe en psykologilærer må være særlig oppmerksom på. Elever kan, i sin iver etter å skjønne og håndtere egen psykisk helse, se psykologilæreren som psykolog fremfor psykologilærer, men slikt kan en psykologilærer ikke åpne opp for. Her må man være bevisst sin egen kompetanse og sitt eget mandat. Selv om psykologilærere har innsyn i psykiske prosesser, er de ikke ansatt som lærere for å fungere som kliniske psykologer.

Et tredje etisk dilemma som kan oppstå er beskrevet hos Lucas og Bernstein (2014). De hevder at det er direkte uetisk å undervise i psykologi dersom man ikke har tilstrekkelig faglig eller fagdidaktisk kompetanse. Dette trekkes også frem i ”Lærerprofesjonens etiske plattform” under grunnverdien ”Profesjonell integritet”. Her står det, blant annet, at høy faglighet er kjernen i lærerprofesjonens integritet. Dette dilemmaet var interessant å undersøke av ulike grunner: 1) Psykologifagets kraftige elevvekst, 2) Usikkerhet (frem til denne studien) rundt psykologilærernes utdanningsbakgrunn og 3) Få eller ingen tilbud om etter- eller videreutdanning for psykologilærere i videregående skole.

Kompetansen til å håndtere etiske dilemmaer utvikles, ifølge litteraturen om profesjonsetikk, gjennom to forhold: utdanning og profesjonsfelleskap. Selv om en lærerutdanning ikke kan gjøre annet enn å bevisstgjøre og utvikle det som allerede er til stede, vil en slik bevisstgjøring ”...gi oss kunnskap om feltet vi beveger oss i, og lære oss å se ting klarere enn tidligere. Den kan dermed også hjelpe oss med å handle mer kompetent i dette feltet” (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 256). Her kommer det til uttrykk en forestilling om verdien av utdanning i forhold til å lære seg å håndtere og forebygge etiske dilemmaer. Videre peker Arneberg (2008) på at felles refleksjon over praksis er ett av de helt sentrale punktene i arbeidet med profesjonsetikk. Her understrekes viktigheten av kollegasamarbeid og at ledelsen legger til rette for at profesjonsetisk refleksjon kan finne sted.

Profesjonsfelleskap

Profesjonsfelleskapet trekkes ofte frem som en helt grunnleggende forutsetning for lærernes profesjonsutvikling. I rapporten *Om lærerrollen* (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016) understrekes det at det kollegiale fellesskapet kan styrke utøvelsen av det profesjonelle skjønnet, og Hargreaves og Fullan (2012) er av den oppfatning at profesjonelle beslutninger forbedres i samhandling med andre. Dette er i tråd med synet til Helleve (2010) når hun understreker at støtte fra kollegaer er helt essensielt i utviklingen av lærerprofesjonalitet. Et slikt profesjonsfelleskap vil hjelpe den enkelte lærer med å sette ord på sin tause kunnskap slik at man kan gå i dialog med og utvikle sin profesjonelle praksis.

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet på læring er man særlig opptatt av betydningen av profesjonsfelleskap. Det kommer kanskje best til syne i Lave og Wengers begrep ”communities of practice” (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Praksisfelleskap er kjennetegnet ved at deltakerne i en gruppe deler interesser, oppgaver og engasjement innen et gitt område. Deltakerne utvikler sin kunnskap på dette området ved å dele erfaringer og samhandle med hverandre. Det er gjennom dette fellesskapet at lærerne kan videreutvikle kunnskap om hva som er god undervisning, basert på forskning så vel som erfaring. Det er derfor viktig at slike profesjonsfelleskap etableres på den enkelte skole fordi de kan ses på som en forutsetning for at det kan skje en profesjonalisering innenfra (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016)

Hvis et profesjonsfelleskap skal lykkes på en skole vil det være avhengig av at ledelsen ved skolen støtter og legger til rette for at profesjonskunnskapen og lærerprofesjonaliteten kan blomstre (Gunnulfsen & Helstad, 2014; Røseth, 2014). Politisk har det også blitt fremmet krav om at ledelsen må involvere seg og aktivt lede profesjonsutviklingen ved skolene. Eksempler på dette ses blant annet i *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling* (Utdanningsdirektoratet, 2013) og i St.meld. nr. 31 *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2007). Kompetansemiljøet ved NTNU har utarbeidet en rapport på grunnlag av en undersøkelse av den nasjonale satsningen på skolebasert kompetanseutvikling (Postholm et al., 2013). Her kommer det frem at dersom det skal skje profesjonsutvikling ved skolene, vil det være altavgjørende at rektor legger til rette for det og at rektor har kompetanse til å følge opp de målsetningene som legges til grunn.

Selv om kollegasamarbeid og profesjonsrettet ledelse internt på skolene er første milepæl til å oppnå et profesjonsfelleskap, er eksterne aktører også med på å styrke

profesjonsutøvernes praksis og forståelse (Gunnulfsen & Helstad, 2014). Helleve (2010) trekker i denne sammenheng frem at fagmiljøer fra lærerutdanningssektoren kan stille spørsmål, og introdusere teori, som kan være nødvendig for å øke refleksjonen i profesjonsfelleskapet. For at en slik styrking kan finne sted, må det eksterne fagmiljøets bidrag imidlertid henvende seg både til lærerne og ledelsen ved skolen. Det bør med andre ord ikke bare jobbes med faglig innhold, men også utviklingsprosesser og organisasjonslæring slik at skolene får utviklet en nødvendig helhetlig kompetanse (Postholm et al., 2013).

Som gjennomgangen viser, kan profesjonsfelleskap bidra til profesjonsutvikling på mange plan og på mange måter. I den foreliggende studien vil praksisfelleskap, på grunn av avgrensningssyn, primært forstås som muligheten til å drøfte faget sitt med kollegaer og ledelse ved skolen. Sekundært vil profesjonsfelleskap bli forstått ut fra de mulighetene for profesjonsutvikling i faget som lærerne har gjennom aktiv tilrettelegging fra ledelsens side.

3. Problemstillinger og hypoteser

Med utgangspunkt i bakgrunnen til psykologifaget slik det skisseres i kapittel 1 og teorien om lærerprofesjonalitet i kapittel 2 er det utarbeidet følgende hovedproblemstilling:

”Hvordan opplever psykologilærere i norsk videregående opplæring egen lærerprofesjonalitet i psykologifaget?”

Denne overordnede problemstillingen søkes undersøkt gjennom følgende fem underproblemstillinger og hypoteser:

1. Hvilken utdanning og undervisningserfaring har psykologilærerne?

Jarvis (2011) peker på at ca. en fjerdedel av de engelske psykologilærerne ikke er formelt kvalifisert til å undervise i psykologi. I Norge vet vi at elevtilstrømmingen til psykologifaget har vokst kraftig på kort tid samtidig som det er få psykologilærere som har tatt psykologididaktisk utdanning. Disse forholdene fører til følgende hypotese:

H₁: Psykologilærerne i norsk videregående opplæring har forholdsvis lite formell utdanning og undervisningserfaring

2. Hva er sammenhengen mellom psykologilærernes opplevelse av henholdsvis profesjonskunnskap, profesjonsautonomi, profesjonsetikk og profesjonsfelleskap i psykologifaget?

Ifølge Ekspertgruppa for lærerrollen (2016) henger profesjonskunnskap sammen med både profesjonsautonomi og profesjonsfelleskap. Disse forholdene fører til følgende hypotese:

H₂ : Det er en positiv sammenheng mellom profesjonskunnskap og profesjonsautonomi og mellom profesjonskunnskap og profesjonsfelleskap

Mens Henriksen og Vetlesen (2006) fremhever at profesjonsetikk ikke nødvendigvis kan læres og derfor heller ikke nødvendigvis er avhengig av profesjonskunnskap i form av formell utdanning, påpeker Arneberg (2008) at profesjonelle etiske skjønn henger sammen med profesjonsfelleskapet. Disse forholdene fører til følgende hypotese:

H₃: Det er en negativ sammenheng mellom profesjonsetiske dilemmaer og profesjonsfelleskap

3. Hvordan opplever psykologilærerne selv profesjonsautonomi og profesjonsetikk i psykologifaget?

Profesjonsautonomi og profesjonsetikk er utelukkende undersøkt for psykologifaget. Det finnes lite litteratur om profesjonsautonomi og profesjonsetikk knyttet til psykologifaget spesifikt og studien har valgt en eksplorerende tilnærming til disse to elementer. Det er derfor ikke utarbeidet noen hypoteser til denne underproblemstillingen.

4. Hvordan opplever psykologilærerne profesjonskunnskap og profesjonsfelleskap i psykologifaget sammenlignet med sitt andre undervisningsfag?

Forholdene fremsatt i underproblemstilling 1, samt at psykologifaget er så nytt at det sannsynligvis ikke er utviklet et sterkt profesjonsfelleskap ennå, har ført til følgende hypotese:

H₄ : Psykologilærerne opplever mindre grad av profesjonskunnskap og profesjonsfelleskap i psykologifaget enn i sitt andre undervisningsfag

5. Er det ulikt gjennomsnittsnivå av profesjonskunnskap, profesjonsautonomi, profesjonsetikk og profesjonsfelleskap i psykologifaget mellom følgende grupper:
 - Lærere med ulik psykologifaglig utdanning?
 - Lærere med ulik undervisningserfaring i psykologi?
 - Lærere med og uten psykologididaktisk utdanning?

Profesjonskunnskap utgjør grunnpilaren i lærerprofesjonalitet (Collins, 1979, 1990; Freidson, 2001; Parsons & Platt, 1973). Profesjonskunnskap kjennetegnes både ved faglig og fagdidaktisk kunnskap (Shulman, 1986) og erfaringskunnskap

(Polanyi, 1983; Schön, 1987). Samlet sett antas det at alle tre kunnskapsformer vil spille en stor rolle for de andre elementene som utgjør lærerprofesjonalitet. Disse forhold fører til følgende hypotese:

H₅: Psykologilærere med ulik grad av psykologifaglig utdanning, undervisningserfaring og psykologididaktisk utdanning vil oppleve ulik profesjonskunnskap, profesjonsautonomi, profesjonsetikk og profesjonsfelleskap i psykologifaget

4. Metode

Denne delen av oppgaven vil ta for seg spørsmålene knyttet til valg av metode. Kapittelet innledes med en redegjørelse av den vitenskapsteoretiske forankring som ligger til grunn. Videre vil kapittelet ta for seg deltakere og prosedyre, design av instrument, måleinstrumenter, målenivå og skalaer, pilotundersøkelse, dataanalyser, validitet og reliabilitet, forskerrefleksivitet og etikk.

Vitenskapsteoretisk forankring

Valg av metode bør ifølge Silverman (2015) alltid være basert på den metoden som best besvarer problemstillingen i en undersøkelse. Metoden som er valgt i dette prosjektet er en surveyundersøkelse, også kalt spørreundersøkelse. En surveyundersøkelse, som kvantitativ metode, er ifølge Befring (2007) særlig egnet og relevant for å undersøke praksis, holdninger, oppfatninger og demografiske forhold i store utvalg og populasjoner. En kvantitativ surveyundersøkelse som måler psykologilæreres rapportering av sin opplevelse av egen lærerprofesjonalitet kan settes inn i et postpositivistisk paradigme. Et paradigme kan defineres som: "(...) fundamentally different belief systems concerning how the world is ordered, what we may know about it, and how we may know it" (Hatch, 2002, s. 11). I det postpositivistiske paradigmet mener man at det finnes en virkelighet, men at det er vanskelig å fullt ut gripe den. Det nærmeste man kan komme en virkelighetserkjennelse vil være gjennom generaliseringer, mønstre og beskrivelser av virkeligheten. I et slikt paradigme er det vanlig å benytte seg av en hypotetisk-deduktiv metode (Hatch, 2002). En slik hypotetisk-deduktiv tilnærming ligger også til grunn i den foreliggende studien. Den grunnleggende hypotesen som blir undersøkt antar at psykologilærernes forutsetninger og måten psykologifaget har blitt implementert på, kan virke inn på hvordan lærerprofesjonaliteten i psykologifaget har utviklet seg i praksis.

Deltakere

Beskrivelsen av deltakerne vil bli delt i tre og har fått betegnelsene ”Kartlegging og prosedyre”, ”Svarprosent og missing” og ”Demografisk beskrivelse av deltakerne”.

Kartlegging og prosedyre. Målgruppen for denne studien utgjorde hele populasjonen av psykologilærere i norsk videregående opplæring. Første steget i kartleggingen av populasjonen besto i å få overblikk over hvilke norske videregående skoler som tilbød psykologifaget. En slik oversikt finner man på nettsiden vilbli.no (Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring, 2016). Her finner man også kontaktinformasjon til den enkelte skole. Sampling frames (Czaja & Blair, 2005) som inneholdt alfabetisk og fylkesvis inndeling av skoler og e-post adresser til skolene ble opprettet. Deretter ble det sendt ut en e-post til skolenes administrasjon og skolenes rektor. I denne e-posten ble det kort informert om studien og bedt om e-post adresser til de psykologilærerne som arbeider ved skolen. Av 161¹ skoler som tilbyr psykologifaget og ble kontaktet svarte 111 på e-posten. De resterende skolene ble kontaktet telefonisk. Totalt viser innhenting av informasjon fra 163 skoler (inkludert skolene som deltok i pilotundersøkelsen) at det i skoleåret 2016-2017 finnes 364 lærere som underviser i psykologifaget i norsk videregående opplæring (Vedlegg 1). Selv om samtlige skoler i populasjonen var behjelpelige med å oppgi antall psykologilærere var det ikke alle som ønsket å gi kontaktinformasjon. 15 av de totalt 161 skoler bad, av hensyn til personvernet til lærerne, om at undersøkelsen ble sendt til administrasjon og ledelse som da ville videresende til de enkelte lærerne ved skolen. Oppsummert betyr dette at spørreundersøkelsen ble sendt direkte til e-post adressen til 325² lærere.

Prosentmessig representerer de 15 skolene som ikke ønsket å oppgi kontaktinformasjon 9.32 % av den samlede populasjonen av skoler og 8.45% av psykologilærere. Med unntak av Akershus fylke, er disse skolene jevnt fordelt geografisk. I Akershus var det 5 av 24 skoler som ikke oppga kontaktinformasjon, men fordi det er det fylket som teller flest skoler, anses ikke dette som en umiddelbar trussel mot resultatene. Det er ingenting som tilsier at noen av de 15 skoler eller 33 lærere skiller seg ut når det gjelder hvor lenge de har tilbudt faget, hvilken utdanning lærerne

¹ To av de 163 videregående skolene som tilbyr psykologifagene deltok ikke i hovedundersøkelsen fordi de deltok i pilotundersøkelsen. Totalt jobber det seks psykologilærere ved disse to skoler.

² 33 psykologilærere fikk videresendt undersøkelsen av administrasjonen/ledelsen ved skolen de jobber på og seks psykologilærere ble ikke kontaktet fordi de deltok i pilotundersøkelsen. Totalt antall psykologilærere utgjør 364.

har og hvilke ressurser skolene rår over. Samlet sett vurderes det derfor til at de ikke utgjør et usikkerhetsmoment for undersøkelsens representativitet. Det skal her for god ordens skyld minnes om at selv om skolene ikke opplyste om e-post adressene, er det nærliggende å anta at spørreundersøkelsen faktisk ble sendt videre til de enkelte psykologilærere ved disse skolene, og at disse psykologilærerne har deltatt i undersøkelsen.

Innhenting av kontaktinformasjon til deltakerne fant sted fra august til oktober, og i uke 43 var kartleggingen av og kontaktinformasjonen til deltakerne endelig på plass.

Svarprosent og missing. Av en samlet populasjon av psykologilærere på 364 der 358 har blitt forsøkt kontaktet var det 246 som besvarte spørreskjemaet. Dette resulterer i en svarprosent på 69 som må anses å være høy for en surveyundersøkelse som distribueres elektronisk (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2010). Det var 19 deltakere som etterhvert trakk seg fra undersøkelsen. Tallet på deltakere som gjennomførte undersøkelsen var 227. Dette representerer 63% av populasjonen.

Samlet sett utgjør frafallet en missing faktor på 7.7 %. Ved gjennomgangen av dataene viste det seg at en av respondentene konsekvent besvarte spørreskjemaet med ekstreme verdier. Denne uteliggeren skapte problemer for normalfordelingen av et par av variablene, spesielt for variabelen ”Autonomibevissthet”. Med denne ene uteliggeren ble kurtosis målt til 6.83, noe som er langt over den anbefalte verdi på +/- 2.00 (Field, 2009). Da den ene uteliggeren forsøksvis ble fjernet sank kurtosis for ”Autonomibevissthet” til .61. Derfor ble det besluttet å fjerne alle svarene fra respondenten fra utvalget. Dette er i tråd med anbefalte metodiske prosedyrer når slike tilfeller oppstår (Field, 2011, s. 153). Med fjerningen av disse svarene er endelig tall på deltakere som gjennomførte undersøkelsen 226 slik at frafallet utgjør en missing faktor på 8.1%. Altså var det 31 % som ikke besvarte undersøkelsen. I tillegg var det 8.1 % som ikke ga tilstrekkelig respons, inkludert en som gav ekstrem respons og derfor ble slettet.

For at resultatene av sammenhenger (korrelasjoner) og forskjeller (t-tester og ANOVA) mellom variablene ikke skal bli påvirket av missing faktoren, har det blitt aktivert en funksjon i SPSS. Under ”Options” i de ulike analysene har alternativet ”Exclude cases pairwise” blitt valgt. Denne funksjonen sikrer at svarene til en respondent kun utelukkes hvis de nødvendige dataene for akkurat den gjeldende analysen mangler (Pallant, 2013, s. 60). Det har vært et bevisst valg å fjerne så få svar

som mulig fra datasettet. Dette betyr at deltakernes demografiske bakgrunn i det følgende avsnittet og deltakernes utdannings- og erfaringsbakgrunn i kapittel 5 presenteres *uten* at svarene til hver enkelt av de 19 deltakere som trakk seg underveis er fjernet. Slik sett vil det samlede antall respondenter (N) være litt ulik fra variabel til variabel.

Demografisk beskrivelse av deltakerne. Alderen til deltakerne varierte fra 25 til 69 år (M=44.6, SD=11.1). I utvalget av totalt 245 deltakere er 73.1 % kvinner (n=179) og 26.9 % menn (n=66). Skjevfordelingen mellom menn og kvinner var ikke uventet. I de 325 e-postadresser som skolene bidro med, fantes det flest kvinnenavn. Det er med andre ord rimelig å anta at de fleste psykologilærere er kvinner og at innsamlingen av data ikke representerer et skjevt utvalg. Utvalget fordeler seg ganske jevnt med tanke på antall skoler og innbyggertall i fylkene (Berg, 2015). Av oversiktshensyn vil bare de fylkene som har flest og færrest deltakere bli trukket frem. De mest folkerike fylkene utgjorde til sammen 57.2 % av deltakerne. Akershus og Hordaland utmerket seg med henholdsvis 13.5 % (n=33) og 12.7 % (n=31) av deltakere. Dernest fulgte Oslo, Rogaland og Sør-Trøndelag med hver 11.4 % (n=28), 10.6 % (n=26) og 9 % (n=22). Nederst finner vi naturlig nok fylker med færre skoler og innbyggere. Deltakerne fra Hedmark utgjorde således 2 % (n=5), Troms 1.6% (n=4), både Finnmark og Oppland hver 1.2% (n=3) og Sogn og Fjordane 0.8 % (n=2).

Design av instrument

Fordi populasjonen psykologilærere er fordelt på alle landets fylker, ble det av praktiske årsaker besluttet å utvikle en digital surveyundersøkelse ved hjelp av programmet SurveyMonkey (SurveyMonkey, 2016) . Denne ble distribuert via e-post. En survey, eller på norsk spørreundersøkelse, er: ”(...) en systematisk metode for å samle inn data fra et utvalg personer (...) for å gi en statistisk beskrivelse av den populasjonen utvalget er hentet fra” (Ringdal, 2007, s. 167). En slik løsning er både en billig og effektiv måte å få svar fra en hel populasjon (Czaja & Blair, 2005). En spørreundersøkelse som kvantitativ metode er ifølge Befring (2007) særlig egnet og relevant for å undersøke praksis, holdninger, oppfatninger og demografiske forhold i store utvalg og populasjoner.

I rapporten *Om lærerrollen* (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016) konkluderes det med at det finnes lite forskning som undersøker lærernes perspektiv når det gjelder lærerprofesjonalitet og det finnes i særdeleshet lite kvantitativ forskning. Denne konklusjonen stemmer godt overens med de erfaringer som ble gjort i det innledende

arbeidet med å designe spørreskjemaet. I jakten på eksisterende og validerte spørreskjemaer ble det fort klart at det finnes få eller ingen undersøkelser som har overføringsverdi til dette prosjektet. Det nærmeste var StudData-prosjektet (HIOA, 2011) som er ledet av Senter for profesjonsstudier (SPS) ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HIOA). Etter en gjennomgang av tilhørende spørreskjemaer og variabelguider ble det likevel konkludert med at det var mest formålstjenlig å utforme et nytt spørreskjema. Dette ble gjort for å sikre at spørreskjemaet, med tilhørende items, opplevdes som helhetlig og i tråd med problemstillingen og underproblemstillinger/hypoteser. Valget falt ikke på en digital surveyundersøkelse utelukkende fordi det er en billig og effektiv måte å få svar fra en populasjon som, i dette tilfellet, er fordelt på alle landets fylker (Czaja & Blair, 2005). Andre vurderinger som ble gjort i denne prosessen var at populasjonen er brukere av digitale hjelpemidler. De sjekker e-post daglig og forventes ikke å ha tekniske problemer med å gjennomføre en slik undersøkelse. Siden spørsmålene ikke er av utpreget privat karakter, antas det heller ikke at respondentene vil ha betenkeligheter med å svare på nett.

Ulempen med en slik løsning kan være lav responsrate. Slike nettbaserte undersøkelser kan oppfattes som lite forpliktende og er noe mange får tilsendt ofte (Amundsen, 2013; Johannessen et al., 2010). Utfra slike betraktninger bør man ikke konstruere undersøkelser som er for omfattende og tidskrevende. Ifølge Czaja & Blair (2005) bør de maksimalt ta 15 minutter å besvare. Med en slik tidshorisont er det mindre sannsynlig at respondentene avbryter undersøkelsen før den er fullført.

I arbeidet med utforming av spørsmål ble det tatt utgangspunkt i litteratur om lærerprofesjonalitet, jf. kapittel 2. Sentrale begreper og problemstillinger fra litteraturen ble notert og knyttet opp mot mulige spørsmål eller påstander til surveyundersøkelsen. Denne innledende idédugnaden resulterte i en initial surveyundersøkelse på 108 spørsmål og påstander. Det ble fort klart at dette antallet måtte reduseres. En slik reduksjon betyr i praksis at man ikke får svar på absolutt alt, men en slik avgrensning er imidlertid nødvendig for å tilstrebe høy svarprosent og dermed kvalitet på undersøkelsen. I arbeidet med å luke ut spørsmål var "Key Decision Guide: Question Utility" (Czaja & Blair, 2005, s. 71) verdifull. Kort fortalt presenterer den et sett av gode kriterier for om et spørsmål bør inkluderes i undersøkelsen eller ikke. Eksempler på kriterier er om spørsmålene måler minimum ett aspekt ved problemstillingen og om det er sannsynlig at alle respondenter vil forstå og være villig til å svare på spørsmålene. Spørsmål som tok for seg årsakssammenhenger ble etterhvert også luket ut. Ifølge

Psykologilærerprofesjonalitet

Fowler (1995) bør slike spørsmål unngås fordi det vil være veldig vanskelig å utelukke andre årsaker, og slik sett blir dataene verken valide eller nyttige. Spørsmål om reliabilitet og validitet er spesielt viktig å ta hensyn til når man designer, henter inn og analyserer svar fra en surveyundersøkelse. Disse spørsmål vil bli utdypet i avsnittet om ”Reliabilitet og validitet”.

Med tanke på åpne versus lukkede spørsmål/påstander er det en kjent sak at lukkede spørsmål og påstander ikke gir like nyanserte svar som åpne (Ringdal, 2007). I denne undersøkelsen ble dette likevel løsningen fordi lukkede spørsmål krever mindre av respondentene, og er enklere å måle. De medfører mindre krav til tolkning og kan analyseres kvantitativt med en gang dataene foreligger (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2002). For at lukkede spørsmål skal gi nyttige svar, kreves det imidlertid at man kjenner til fagfeltet som undersøkes. Med egen bakgrunn som psykologilærer og psykologididaktiker opplevdes det kriterium som oppfylt. Et annet grep som ble gjort for å lette på dataanalysene var å benytte samme skala i alle svarene. Slik sikrer man seg at man kan gjennomføre komparative analyser mellom de ulike items i etterkant (Kleven et al., 2002).

Det endelige utkastet av spørreundersøkelsen (Vedlegg 2) tok, i tillegg til en ren demografisk kartlegging, for seg fire ulike elementer ved lærerprofesjonalitet: profesjonskunnskap, profesjonsautonomi, profesjonsetikk og profesjonsfellesskap. Samtlige variabler ble valgt ut fra to perspektiver: 1) Teoretiske betraktninger om lærerprofesjonalitet og 2) Egen forståelse, innsikt og erfaring i faget som både psykologilærer og psykologididaktiker.

Surveyundersøkelsen ble distribuert til alle respondenter via e-post 31. oktober 2016. Første purring ble sendt ut 7. november og den andre og siste purring 15. november. Inngangsporten til undersøkelsen ble stengt 21. november. Samme dag ble alle svardata eksportert direkte fra programmet SurveyMonkey til IBM SPSS Statistics 24.

Måleinstrumenter

Items som vil bli forklart i det følgende er delt inn i kategoriene demografi, profesjonskunnskap, profesjonsautonomi, profesjonsetikk og profesjonsfellesskap. Med mindre noe annet er oppgitt ble deltakerne bedt om å ta stilling til de ulike items på en Likert-skala med svaralternativene 1) Helt uenig, 2) Delvis uenig, 3) Nøytral, 4) Delvis enig, 5) Helt enig.

Demografi. De innledende tre items tar utelukkende for seg de rent

demografiske sidene ved utvalget. Deltakerne ble bedt om å oppgi henholdsvis kjønn, alder og fylke. Samtlige av disse tre items har tjent til å bidra med kunnskap om utvalget slik det er gjort rede for under avsnittet ”Demografisk beskrivelse av deltakerne”.

Profesjonskunnskap. For å måle lærerens profesjonskunnskap for henholdsvis psykologi og andre undervisningsfag ble det til sammen brukt 22 items (11 spørsmål for psykologi og 11 for andre fag). Disse items fordeler seg på følgende tema: 1) Bakgrunnsvariabler om lærernes utdanning og erfaring, 2) Tilrettelegging for utvikling av profesjonskunnskap så langt, 3) Faglig og fagdidaktisk usikkerhet og 4) Ønske om etter- og videreutdanning fremover.

Bakgrunnsvariabler om lærernes utdanning og erfaring ble målt med items som reflekterer faglig og fagdidaktisk utdanning på den ene siden og profesjonsutøvelse og praksiserfaring på den andre siden. For å måle lærernes faglige bakgrunn i både psykologi og lærernes andre fag ble det spurt om: ”Hva er din høyeste utdanning innen psykologi” og ”Hva er din høyeste utdanning innen ditt andre fag”. Til dette fikk lærerne fem alternativer rangerende fra ”Deler av grunnfaget/årsstudiet” til ”Master/hovedfag”. Det ble også inkludert et sjetteste alternativ oppført med ”annet” for å gi et svaralternativ til alle respondentene. Kunnskap om den fagdidaktiske utdanningen ble innhentet med et enkelt ja/nei spørsmål lydende: ”Har du psykologididaktisk utdanning” i psykologi og ”Har du fagdidaktisk utdanning” i det andre undervisningsfaget. Når det gjaldt undervisningserfaring var spørsmålsformuleringen følgende: ”Hvor mange år har du undervist i psykologi/i dette faget”. Grunnet fagenes ulike fartstid i skolen ble lærerne gitt ulike svaralternativer for henholdsvis psykologifaget og deres andre fag. Fordi psykologifaget bare har eksistert siden 2009 ble lærerne bedt om å krysse av for en av seks alternativer 0-1 år, 2 år, 3 år, 4 år, 5 år og 6+ år. I deres annet fag som man kan anta har eksistert mye lenger ble de bedt om å krysse av for en av fem kategorier 0-2 år, 3-5 år, 6-10 år, 11-14 år, 15+ år. Bakgrunnen for denne inndelingen er hentet fra Berliners (1988) tolkning av Dreyfus og Dreyfus (1986) sin kategorisering av læreres utvikling fra nybegynnere til eksperter. Denne tolkningen av denne utviklingen er blant annet basert på undervisningserfaring og deler inn lærere i fem ulike kategorier: ”novice teachers” som har under 1 års undervisningserfaring, ”advanced beginners” som har 2-3 års erfaring, ”competent teachers” som har 4-5 års erfaring, ”proficient teachers” som har minimum 5 års erfaring og ”expert teachers” som har minimum 10-15 års erfaring (Berliner, 1988).

Tilrettelegging for utvikling av profesjonskunnskap i både psykologifaget og annet undervisningsfag ble målt med følgende tre items for hvert fag: ”Jeg har fått tilstrekkelige tilbud om etterutdanning (kursing uten formelle studiepoeng)”, ”Jeg har fått tilstrekkelige tilbud om videreutdanning (utdanning med formelle studiepoeng)” og ”Skolens ledelse legger til rette for min profesjonelle utvikling som lærer i psykologi/mitt andre fag”.

Faglig og fagdidaktisk usikkerhet ble målt både for psykologi og for lærernes andre undervisningsfag med følgende items: ”Jeg opplever psykologifaglig usikkerhet” og ”Jeg opplever psykologididaktisk usikkerhet” og på den andre siden: ”Jeg opplever faglig usikkerhet” og ”Jeg opplever fagdidaktisk usikkerhet”.

Ønske om etter- og videreutdanning fremover ble målt både for psykologifaget og lærernes annet undervisningsfag med følgende items: ”Jeg ville tatt etterutdanning i psykologi dersom jeg fikk tilbud om det” og ”Jeg ville tatt videreutdanning i psykologi dersom jeg fikk tilbud om det” og i deres annet fag gjennom følgende items: ”Jeg ville tatt etterutdanning i dette faget dersom jeg fikk tilbud om det” og ”Jeg ville tatt videreutdanning i dette faget dersom jeg fikk tilbud om det”.

Profesjonsautonomi. Med utgangspunkt i Dale (2001) sin praksiskontekst K2 ble lærernes profesjonsautonomi i psykologifaget målt ved hjelp av 11 items som ble gruppert i følgende tema: 1) Autonomibevissthet, 2) Planlegging og vurdering, 3) Bruk av læreverk og 4) Bruk av vurderingskriterier.

Autonomibevissthet ble målt ut fra didaktikkens tre grunnspørsmål: 1) Hva skal bli undervist (innhold), 2) Hvordan skal innholdet bli undervist (metoder) og 3) Hvorfor skal innholdet bli undervist og metodene anvendes (Mausethagen & Mølsted, 2015) med følgende fem items: ”Jeg er svært bevisst på hvilket fagstoff jeg velger å bruke i min psykologiundervisning”, ”Jeg er svært bevisst på hvilke arbeidsmetoder jeg velger å bruke i min psykologiundervisning”, ”Jeg er svært bevisst på å begrunne fagstoffet og arbeidsmetodene overfor elevene”, ”Jeg oppsøker aktivt psykologisk forskning som kan brukes i psykologifaget” og ”Jeg bruker mange ulike arbeidsmetoder i psykologifaget”.

Planlegging og vurdering på egen hånd i psykologifaget ble målt med følgende to items: ”Jeg synes det er enkelt å forberede undervisningen i psykologifaget på egen hånd” og ”Jeg synes det er enkelt å vurdere elevenes kompetanse i psykologifaget på egen hånd”.

Tilfredshet med og bruk av læreverk i psykologifaget ble målt med følgende to items: ”Jeg er svært fornøyd med læreverket jeg bruker i psykologi” og ”Jeg bruker

svært ofte læreverket i psykologi”.

Bruk av vurderingskriterier ble målt med følgende to items. ”Jeg bruker primært UDIR sine vurderingskriterier i mitt vurderingsarbeid” og ”Jeg (og eventuelt mine kollegaer i psykologifaget ved skolen) har utarbeidet lokale vurderingskriterier”.

Profesjonsetikk. For å måle lærerens opplevelse av profesjonsetikk i psykologifaget ble det brukt sju items som ble delt opp i to tema: 1) Mulige etiske dilemma og 2) Utfordret faglig og fagdidaktisk integritet.

Mulige etiske dilemma i psykologifaget ble målt med følgende fem items: ”Psykologifaget byr på flere etiske dilemmaer enn andre fag”, ”Jeg savner etiske retningslinjer for psykologifaget spesielt”, ”Elevene bruker eksempler fra eget liv som er for private”, ”Jeg har selv brukt eksempler fra eget liv som jeg i etterkant har vurdert er for private” og ”Elevene tror de kan bruke meg som psykolog”.

Utfordret faglig og fagdidaktisk integritet i psykologifaget ble målt med følgende to items: ”Jeg kan bli så usikker på mine faglige kunnskaper i psykologifaget at det utfordrer min integritet som lærer i faget” og ”Jeg kan bli så usikker på hvordan jeg skal legge til rette for opplæringen i psykologifaget at det utfordrer min integritet som lærer i faget”.

Profesjonsfellesskap. For å måle lærernes opplevelse av profesjonsfellesskap i psykologifaget sammenlignet med sitt annet fag ble følgende tre items brukt i psykologifaget: ”Jeg savner kollegaer i psykologifaget som jeg kan drøfte psykologifaget med”, ”Jeg savner en ledelse som jeg kan drøfte psykologifaget med” og ”Jeg kan ta opp etiske dilemmaer fra psykologiundervisningen min med mine kollegaer eller ledelse”. Tilsvarende for lærernes andre undervisningsfag ble det brukt følgende tre items: ”Jeg savner kollegaer i dette faget som jeg kan drøfte faget med”, ”Jeg savner en ledelse som jeg kan drøfte dette faget med” og ”Jeg kan ta opp etiske dilemmaer fra undervisningen min i dette faget med mine kollegaer eller ledelse”.

Målenivå og skalaer

Den mest brukte skalaen for måling av holdninger eller opplevelser er ifølge Befring (2007) Likert-skalaen. Denne benyttes også i dette prosjektet fordi den er godt egnet til å måle opplevelser og holdninger i en populasjon (Befring, 2007). I surveyundersøkelsen ble deltakerne bedt om å ta stilling til en rekke påstander på en Likert-skala med svaralternativene 1) Helt uenig, 2) Delvis uenig, 3) Nøytral, 4) Delvis enig og 5) Helt enig.

For at variabler skal kunne måles kvantitativt, deler man dem opp i målenivåer.

Disse målenivåene er viktige fordi de gir føringer for hvilke statistiske analyser man kan anvende. Generelt gjelder det at jo høyere målenivå, jo flere analyseverktøy kan man ta i bruk (Muijs, 2011). De nominelle variablene i dette prosjektet er typiske bakgrunnsvariabler slik som kjønn, fylke og om deltakerne har fagdidaktisk utdanning eller ikke. Slike variabler er kjennetegnet ved at de er gjensidig utelukkende og derfor ikke kan rangeres (Johannessen et al., 2010). De ordinale variablene i prosjektet er utdanningsnivået, aldersgruppen og erfaringen til lærerne. Disse kan rangeres, men det er ikke mulig å måle forskjellen mellom gradene/verdiene (Muijs, 2011). Variabler på intervallnivå kan både rangeres og måles ganske nøyaktig fordi man som utgangspunkt antar at forskjellen mellom gradene/verdiene er like (Johannessen et al., 2010). Variabler som er ført opp med Likert-skala i dette prosjektet er alle målt på intervallnivå.

Når man skal velge skala, må man både ta stilling til hvor omfattende skalaen skal være (Johannessen et al., 2010) og om man ønsker en nøytral kategori (Converse & Presser, 1986). Fordi det antas at det med den kraftige elevveksten som faget har hatt, finnes en del nye og delvis uerfarne psykologilærere i populasjonen, ble det besluttet å gjøre bruk av en skala som tilbyr svaralternativet "Nøytral". En slik mulighet åpner opp for at psykologilærerne gjennomfører undersøkelsen selv om de ikke har tilstrekkelig erfaring til å svare på alle spørsmålene. For å imøtekomme risikoen for at mange velger "Nøytral" alternativet, har en rekke av spørsmålene blitt gradert eller filtrert slik at det blir enklere å ta stilling. I tillegg ble det vurdert at gradsforskjellen mellom "Helt enig" til "Delvis enig" gir mulighet til å differensiere og minimere "Nøytral" alternativet.

Dimensjonen "Helt enig" til "Helt uenig" får en del kritikk fordi faren for at mange respondenter sier seg enige er relativ høy. De leser egentlig ikke spørsmålet, men svarer enig fordi de liker tanken om å være enig. Dette er kjent som "acquiescence response set" på engelsk. Noen studier viser at lavtutdannede i høyere grad sier seg enig enn de med mye utdanning (Czaja & Blair, 2005). Grunnen til at enig/uenig-skalaen likevel ble valgt, er at undersøkelsen stiller spørsmål som utvalget bør ha en mening om. Det i seg selv reduserer sannsynligheten for at de sier seg enig bare for å si seg enig. Å undervise en klasse i programfaget Psykologi 1 eller Psykologi 2 utgjør en stillingsprosent på 26.67% (KS, 2015) og er dermed en ganske betydelig del av jobben deres. I tillegg er lærere generelt godt utdannet og det legges derfor til grunn at de både leser og forstår spørsmålene før de svarer. En del items har blitt formulert med negativ ordlyd. Dette ble gjort for å sikre at deltakerne faktisk stopper og leser spørsmålene

grundig slik at man unngår bias (Pallant, 2013).

Pilotundersøkelse

Som en viktig del av valideringsprosessen ble det besluttet å gjennomføre en pilotundersøkelse. Totalt var det seks psykologilærere som deltok. Pilotundersøkelsen ble distribuert til deltakerne på e-post på samme måte som den fremtidige hovedundersøkelsen. Dette ble gjort for at svarsituasjonene skulle likne mest mulig på hverandre (Bickman & Rog, 2009). Alle deltakere gjennomførte piloten og svarte i tillegg på en rekke åpne og skriftlige oppfølgingsspørsmål. Disse oppfølgingsspørsmålene ble formulert så nøytrale som mulig for å ikke farge deltakernes syn og for å unngå sosial ønskverdighet (Czaja&Blair, 2005). Oppfølgingsspørsmålene ble sendt ut samtidig som spørreundersøkelsen slik at deltakerne fikk muligheten til å forberede seg på konkrete elementer som var vesentlig å vite noe om på forhånd, som for eksempel tidsbruk.

Tilbakemeldingene fra deltakerne var ganske like. Bortsett fra et par stavefeil og et par tvetydige spørsmål, meldte deltakerne tilbake om at spørreskjemaet opplevdes ryddig og lett forståelig. De ga også uttrykk for at innholdet i spørsmålene og påstandene var gjenkjennelig og noe de hadde en formening om. Svarene i spørreskjemaet fordelte seg stort sett jevnt og ga umiddelbart inntrykk av at spørsmålene fungerte. De fleste deltakerne brukte mellom 10 og 15 minutter på å svare på undersøkelsen, og alle ga uttrykk for at det opplevdes som passelig. Dette er i tråd med Czaja & Blair (2005) som anslår at grensen for responsrate går ved maksimalt 15 minutter.

For å sikre enda høyere validitet ble mange items i etterkant av pilotundersøkelsen også diskutert med kollegaer ved Institutt for pedagogikk. Diskusjonene resulterte i en del språklige endringer som førte til at det ble truffet et valg om å teste spørreskjemaet på nytt. Spørreskjemaet ble derfor sendt ut til fire nye lærere ved de samme skolene som de opprinnelige seks deltakerne jobbet ved. Felles for disse fire lærerne var imidlertid at de var språklærere, og at de kun ble bedt om å vurdere de språklige formuleringene i spørreskjemaet. Da det her kom frem at det var få spørsmål som fremsto som uklare eller tvetydige ble jobben med å designe surveyundersøkelsen avsluttet.

Den første pilotundersøkelse ble gjennomført i uke 39, høsten 2016. I de påfølgende ukene ble funnene fra pilotundersøkelsen evaluert og drøftet med kollegaer ved Institutt for Pedagogikk. I starten av uke 43 ble spørreskjemaet sendt ut til

gjennomlesing for siste gang.

Dataanalyser

Dette avsnittet vil beskrive de ulike dataanalysene som har vært benyttet i prosjektet, dvs. frekvensfordeling, faktoranalyser, deskriptiv statistikk, korrelasjonsanalyser, t-tester, ANOVA-analyser og post-hoc testen Scheffe.

Frekvensfordeling. Formålet med å sette opp en frekvensfordeling er å få innblikk i hvor mange enheter (respondenter) som fordeler seg på de ulike kategorier i en variabel. Når en slik fordeling presenteres er det vanlig å oppgi andelen i prosent fordi prosentandeler er lettere å oppfatte enn det nøyaktige antallet. Dette er fordi prosenttall er standardisert og angir hvor mange av 100 respondenter som befinner seg i en bestemt kategori (Johannessen et al., 2010, s. 279). I den foreliggende studien er frekvensfordeling benyttet for å få innblikk i hvordan psykologilærernes utdanningsbakgrunn og undervisningserfaring fordeler seg.

Faktoranalyse. Formålet med en faktoranalyse er først og fremst å redusere mange ulike variabler til et mindre antall underliggende faktorer, også kalt dimensjoner. En faktoranalyse vil med andre ord vise om det finnes en stor nok sammenheng mellom ulike variablene til at de kan slås sammen til en faktor (Muijs, 2011; Befring, 2007). Et annet viktig formål med å identifisere faktorer i et datasett er å sikre høy reliabilitet, jf. avsnittet om reliabilitet.

Faktoranalysene som har blitt benyttet i dette prosjektet er såkalte eksplorerende faktoranalyser (EFA). I EFA benyttes det ulike statistiske kriterier som har til hensikt å finne antall faktorer i et sett med variabler. Ett av disse kriterier er at variablene er kontinuerlige, dvs. at de kan måles på enten intervall- eller forholds nivå. Et annet kriterium er at de ulike variabler gjennom en beregning av Pearson's r korrelerer både med hverandre og med den overordnede faktoren. Korrelasjonen med den overordnede faktor kaller man for faktorladningen (Ringdal, 2007). Teknikken som er anvendt for å finne slike faktorer i dette prosjektet er "Prinsipal komponentanalyse". Denne teknikken trekker først ut den faktoren som kan forklare mest varians, dernest den faktoren som kan forklare nest mest varians og så videre inntil 100% av variansen er forklart (Muijs, 2011). For å kunne identifisere ulike dimensjoner eller faktorer gjennom denne teknikken brukes en form for rotasjon. Rotasjonen som har blitt benyttet i faktoranalysene i den foreliggende studien heter "Varimax" og er kjennetegnet ved at den identifiserer og deler inn variablene i faktorer som er nokså ulike. Dette har vært hensiktsmessig fordi de underliggende faktorene i de overordnede kategorier innen

lærerprofesjonalitet har vært operasjonalisert utfra nokså ulike bakenforliggende begreper.

Når man skal tolke en faktoranalyse er det viktig å utvise skjønn og ikke stole blindt på tallene. Likevel kan tallene hjelpe oss godt på vei og følgende anvisninger bør tas i betraktning. Ett krav som må være oppfylt for at man kan konkludere med at et sett med variabler kan reduseres til en eller flere faktorer er at faktoren(e) kan forklare en viss andel av totalvariansen. Denne andelen kommer til uttrykk gjennom en såkalt eigenvalue. Eigenvaluen må være høyere enn 1 og helst kunne forklare minimum 50% av variansen for at man kan konkludere med at det foreligger en underliggende faktor. I tillegg må man sjekke at både Kaiser-Meyer-Olkin verdien er over .6 og at Bartlett's Test of Sphericity verdien er signifikant, dvs. at den måles til .05 eller mindre ($p < .05$). Sist, men ikke minst, bør korrelasjonskoeffisienten for faktorladningene være minimum .4 (Ringdal, 2007).

Deskriptiv statistikk. Formålet med deskriptiv statistikk er å beskrive og danne seg et overblikk over dataene. For å få dette til er det vanlig å måle variabelenes gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet og kurtosis. For å indikere reliabiliteten til de ulike variabler i dette prosjektet er også Cronbach's alpha eller Spearman-Brown koeffisienter oppgitt.

Ifølge Kleven et al. (2002) er gjennomsnittet et nyttig uttrykk for hoved- eller sentraltendensen i et datasett og benyttes primært på variabler på intervallnivå eller høyere, jf. beskrivelsen av målenivå i avsnittet "Målenivå og skalaer". Også standardavvik blir primært brukt ved variabler på intervallnivå eller høyere og sier noe om hvor langt de enkelte verdiene i gjennomsnitt ligger fra gjennomsnittsverdien til variabelen. Det er med andre ord et mål for intern spredning (Kleven et al., 2002; Ringdal, 2007).

Skjevhet er uttrykk for om verdiene i et datasett fordeler seg skjevt i forhold til gjennomsnittet. Ved en positiv skjev fordeling vil verdiene helle til venstre for fordelingen og ved en negativ skjev fordeling vil de helle til høyre. Kurtosis er uttrykk for om fordelingen er forholdsvis flat eller spiss. Positiv kurtosis indikerer en spiss fordeling og negativ kurtosis indikerer en flat fordeling (Field, 2011). Skjevhet og kurtosis brukes i datasett med mer enn 200 respondenter for å vurdere om en variabel er tilnærmet normalfordelt (Pallant, 2013). I en perfekt normalfordelt variabel vil skjevhet og kurtosis måle 0. Det er imidlertid nesten utenkelig i samfunnsvitenskapene, og verdier for skjevhet og kurtosis som går fra -1 til +1 anses her som gode. Faktisk kan

verdier fra -2 til +2 aksepteres (Field, 2011).

I kvantitativ forskning er det vanlig å benytte Cronbach's alpha (α) for å vurdere om reliabiliteten til en variabel er tilfredsstillende. Cronbach's alpha måler den interne konsistensen i variabelen, og verdier kan variere fra 0 til 1. Dess sterkere intern konsistens eller sammenheng mellom indikatorene dess høyere reliabilitet. Grensen for god reliabilitet går ved $\alpha > .7$ (Befring, 2007). Som det fremgår av Tabell 7 er α brukt for å angi reliabiliteten til variablene som er faktoranalyser, dvs. faktorer som består av 3 items eller mer. Reliabiliteten til variablene som utgjøres av to items, altså såkalte "to-items skalaer", er derimot målt ved hjelp av Spearman-Brown koeffisienter. Dette er i tråd med anbefalinger for to-items skalaer som tilsier at Spearman-Brown i mindre grad enn Cronbach's alpha er uttrykk for bias ved mål på to items (Eisinga, Grotenhuis, & Pelzer, 2013).

Korrelasjonsanalyse. Formålet med en korrelasjonsanalyse er å avdekke om det finnes en sammenheng mellom to variabler målt på ordinalnivå eller høyere (Johannessen, 2010, s. 256). Som Tabell 8 i kapittel 5 vil vise kan samtlige av variablene i den foreliggende studien betraktes som normalfordelte. Grunnen til dette er at målingene av skjevhet og kurtosis befinner seg i normalområdet, dvs. mellom verdiene 0 til 2 eller 0 til -2 (Field, 2009). Fordi variablene er tilnærmet normalfordelte har korrelasjoner i dette prosjektet blitt målt ved hjelp av Pearson's r (Befring, 2007).

Korrelasjonskoeffisienter som måles gjennom Pearson's r uttrykkes mellom -1 og +1. Dersom korrelasjonen er positiv er det uttrykk for at respondenten har svart over eller under gjennomsnittet på begge målte variabler. Dersom korrelasjonen er negativ er det uttrykk for at respondenten har svart over gjennomsnittet på den ene målte variabelen og under gjennomsnittet på den andre. Ligger målingen av korrelasjonskoeffisienten rundt 0 er det uttrykk for at det ikke finnes noen sammenheng mellom de målte variabler. Om korrelasjonen er positiv eller negativ angir retningen eller samsvaret til korrelasjonen (Muijjs, 2011). I tillegg til retning eller samsvar angir også Pearson's r styrken på korrelasjonen. Det finnes ingen entydig fasit på hvilke verdier som representerer høy korrelasjon. Det vil avhenge av hva som måles. Generelt i samfunnsvitenskapene er korrelasjonene lavere enn i naturvitenskapelige studier (Befring, 2007; Ringdal, 2007). Som en tommelfingerregel kan man ifølge Johannessen et al. (2010, s. 304) anta at korrelasjoner som ligger +/- .00-0.19 er veldig svake, .20-.39 svake, .40-.69 moderate, .70-.89 høye og .90-1.00 er veldig høye.

Ved måling av korrelasjoner er det vanlig å oppgi signifikansnivå uttrykt ved p . I

samfunnsvitenskapelige disipliner regner man vanligvis med to signifikansnivå, henholdsvis $p < .01$ og $p < .05$ (Befring, 2007). Signifikansnivået indikerer hvor stor sannsynlighet det er for at korrelasjonene vi kommer frem til er statistisk signifikante for det utvalget vi faktisk har undersøkt (med en feilmargin på henholdsvis 1% og 5%). De ulike signifikansnivå står i Tabell 8 og 9 anført som henholdsvis * ($p < .05$) og ** ($p < .01$) for de variabler som er statistisk signifikante.

T-test. Formålet med en t-test er å finne ut om det er en signifikant forskjell i gjennomsnittsskåren til to grupper (Johannessen, 2010). For å bestemme om det finnes en slik signifikant forskjell setter man opp to hypoteser; nullhypotesen (H_0) som sier at det ikke er noen forskjell og den alternative hypotesen (H_1) som sier at det er en forskjell. For at man med sikkerhet kan si at nullhypotesen forkastes, må gjennomsnittsforskjellen befinne seg utenfor gyldighetsområdet for nullhypotesen. Grensen for gyldighetsområdet beregnes utfra et 95% konfidensintervall og kalles for signifikansnivå. Et 5% signifikansnivå ($p < .05$) betyr at vi bare kan akseptere den alternative hypotesen dersom gjennomsnittsforskjellen befinner seg innenfor 5% konfidensintervallet. Et slik signifikansnivå er ment å forhindre oss i å feilaktig forkaste en sann nullhypotese (Type 1-feil) eller å feilaktig godta en falsk nullhypotese (Type 2-feil) (Befring, 2007).

I den foreliggende studien ble det gjennomført to type t-tester. Den første t-testen var en såkalt "Paired-samples t-test" som er kjennetegnet ved at den måler skårene til en og samme gruppe, enten på to ulike tidspunkt eller i forhold til to ulike spørsmål (Pallant, 2013). Paired-samples t-tester ble i dette prosjektet brukt ved to anledninger: 1) til å måle om det finnes signifikante forskjeller i lærernes opplevelse av lærerprofesjonalitet i henholdsvis psykologi og deres andre undervisningsfag og 2) til å måle om det finnes signifikante forskjeller i lærernes bruk og tilfredshet med læreverket de bruker i psykologifaget.

En annen type t-test som ble tatt i bruk var "Independent-samples t-test". Denne kjennetegnes ved at den måler skårene på en variabel på intervall- eller forholdstallsnivå til to ulike grupper på nominalnivå (Pallant, 2013). I studien ble Independent-samples t-tester brukt til å måle om det finnes signifikante forskjeller mellom psykologididaktisk utdanning på den ene siden (uavhengig variabel) og lærernes opplevelse av lærerprofesjonalitet på den andre (avhengig variabel).

Field (2011) påpeker at en statistisk signifikant forskjell mellom to gjennomsnittsskårer utelukkende sier noe om hvor sannsynlig det er at nullhypotesen kan

forkastes. En signifikant forskjell sier ingenting om hvor uttalt eller markant denne forskjellen er. Hvis en t-test har påvist en signifikant forskjell og man ønsker å finne ut nøyaktig hvor viktig denne forskjellen er, må man beregne effektstørrelsen.

Effektstørrelse sier altså noe om hvilken effekt man kan anta at den uavhengige variabelen har for skåren på den avhengige variabelen. Utrekningen for effektstørrelsen i t-tester er Cohen's d (d). I den foreliggende studien ble d brukt for å undersøke hvilken effekt undervisningsfag og psykologididaktisk utdanning kan ha å si for de ulike bestanddelene som til sammen utgjør lærerprofesjonaliteten til lærerne. Effektstørrelsen for gjennomsnittsforskjellen mellom bruk og tilfredshet med læreverk ble også målt. Cohen (1988) legger følgende retningslinjer til grunn for å bestemme effektstørrelsen: svak ($d = .2$), moderat ($d = .5$) og sterk ($d = .8$).

ANOVA. Formålet med en ANOVA-analyse er å finne ut om det er en signifikant forskjell i gjennomsnittskåren til mer enn to grupper (Aspelmeier & Pierce, 2010). ANOVA er en forkortelse av "Analysis of Variance", og har fått dette navnet fordi analysen sammenligner variansen mellom de ulike gruppene med variansen innenfor hver av gruppene. Hvis variansen mellom gruppene er større enn innenfor gruppene er det uttrykk for at forskjellen(e) er signifikant(e) og at en nullhypotese kan forkastes. Målet som avgjør om det finnes en signifikant forskjell i gjennomsnittskåren til gruppene, og om en nullhypotese kan forkastes, kalles for F . F regnes ut ved at man dividerer variansen mellom gruppene med variansen innenfor gruppene (Pallant, 2013, s. 258). Hvis det ikke finnes en signifikant forskjell mellom gruppene vil F ligge rundt verdien 1 mens en større F verdi vil være ensbetydende med at det finnes en signifikant forskjell (Clark-Carter, 2010, s. 223).

Det er viktig å understreke at en ANOVA-analyse ikke sier noe om mellom hvilke grupper en eventuell signifikant forskjell befinner seg. Dersom man gjennom en ANOVA-analyse finner ut at det finnes en signifikant forskjell i gjennomsnittskåren til noen av gruppene må man derfor gjennomføre en såkalt "Post-hoc test". Bare gjennom en post-hoc test vil man kunne finne ut nøyaktig hvor, og mellom hvilke grupper den signifikante forskjellen ligger (Pallant, 2013). I dette prosjektet ble det gjennomført enveis ANOVA-analyser for å finne ut om det fantes en signifikant forskjell mellom lærernes faglige utdanning og undervisningserfaring på den ene siden, og deres opplevelse av lærerprofesjonalitet på den andre siden. I de tilfeller ANOVA-analysene tilsa at det fantes en signifikant forskjell, ble det i tillegg gjennomført en "Scheffe" post-hoc test. Scheffe-testen er den mest egnede post-hoc testen dersom gruppestørrelsen

varierer, variansen for gruppene er lik og man ønsker å sammenligne så mange grupper som mulig samtidig (Ruxton & Beauchamp, 2008). Antakelser som ifølge Field (2011) må være oppfylt før ANOVA og post-hoc analyser kan gjennomføres er følgende: 1) Man ønsker å måle og sammenligne gjennomsnittsskåren til tre eller flere uavhengige grupper, 2) Utvalget er tilfeldig, 3) Variablene er tilnærmet normalfordelte og 4) Det er lik varians mellom gruppene (Levene statistikk). I dette prosjektet var både utdanningsnivå og undervisningserfaring delt inn i mer enn tre grupper, utvalget var tilfeldig, den deskriptive statistikken tilsa at alle variablene lå innenfor de aksepterte normalfordelingsverdiene og Levine statistikken antok lik varians mellom gruppene.

Verken en ANOVA-analyse eller en post-hoc test sier noe om effektstørrelsen. Effektstørrelsene som er mest brukt i ANOVA er Eta Squared og Partial Eta Squared. Den valgte effektstørrelsen i den foreliggende studien falt på Partial Eta Squared (η_p^2) fordi denne effektstørrelsen kan anvendes på alle typer design, den kan regnes ut på bakgrunn av deskriptive faktorer, den kan knyttes opp mot Cohen`s inndeling i svak, moderat og sterk effektstørrelse, og fordi den allerede ligger som en egen funksjon i SPSS (Richardson, 2011). Richardson (2011) legger med utgangspunkt i Cohen (1988) følgende retningslinjer til grunn for å bestemme effektstørrelsen av η_p^2 : svak ($\eta_p^2 = .0099$), moderat ($\eta_p^2 = .0588$) og sterk ($\eta_p^2 = .1379$).

Reliabilitet og validitet

Spørsmålet om reliabilitet og validitet vil alltid stå helt sentralt i forskning (Befring, 2007; Muijs, 2011; Ringdal, 2007). I en kvantitativ undersøkelse vil reliabilitet ifølge Befring (2007) reise spørsmålet om graden av målefeil. Sentralt her er om måleresultatene er stabile og presise. Validitet er knyttet til hvorvidt undersøkelsen virkelig måler det den har til hensikt å måle (Kvale & Brinkmann, 2009). Høy reliabilitet vil være en forutsetning for høy validitet fordi kvantitativ forskning nettopp bygges på tallverdier og målinger (Ringdal, 2007). Hensyn til reliabilitet og validitet på den ene siden og høy svarprosent på den andre siden kan fort fortone seg som et dilemma (Eisinga et al., 2013). Det vil derfor være viktig å gå systematisk til verks og følge noen klare retningslinjer.

Reliabilitet. Ifølge Ringdal (2007) finnes det tre måter man kan vurdere dataenes reliabilitet på. Den første har med formuleringen av spørsmålene og bruken av skalaer å gjøre. Den andre er den såkalte test-retest-teknikken som kort fortalt går ut på å måle graden av samsvar mellom to gjentatte målinger av samme fenomen innenfor en

viss tidsperiode. Den tredje og siste måten, er måling av intern konsistens mellom indikatorene (de ulike items) som skal inngå i en faktorert skala. Den interne konsistensen blir målt med Cronbach`s alpha som kan variere fra 0 og 1. Dess sterkere intern konsistens eller sammenheng mellom indikatorene dess høyere reliabilitet.

I den foreliggende studien har reliabilitet blitt forsøkt ivaretatt ved å ta i betraktning både det første og tredje av de tre ovenstående kriterier. Test-retest-teknikken ble forkastet fordi det ble vurdert som både urimelig og usannsynlig å forvente at respondentene i en travel lærerhverdag skulle besvare den samme surveyundersøkelsen to ganger.

Formuleringen av spørsmålene og påstandene i surveyundersøkelsen ble utarbeidet i tråd med litteratur om formålstjenlig design slik som Converse og Presser (1986), Fowler (1995) og Czaja & Blair (2005). Først og fremst har surveyen benyttet et enkelt og spesifikt språk tilpasset respondentene slik at ikke spørsmålene eller påstandene misforstås. I tillegg stilles det utelukkende korte spørsmål som ikke krever utfyllende svar. To-delte spørsmål er unngått i sin helhet fordi de spør om to forskjellige ting, og respondentene kan være enig i det ene og uenig i det andre. Da blir svarene upålitelige og er derfor ikke egnet for analyse (Fowler, 1995). Negerte påstander har heller ikke fått plass i surveyen fordi de vurderes etter enig/uenig. Hvis man setter inn en negasjon som ”ikke”, og respondentene vurderer at de ikke er enige blir betydningen det motsatte av det de egentlig mener. Svaret blir da dobbelt negativ. Sist, men ikke minst, har skalaen ”Helt enig” til ”Helt uenig” systematisk blitt plassert etter spørsmålet siden det ellers blir for mye å huske på for respondentene.

Fordi det har blitt lagt mye vekt på å formulere gode spørsmål, og fordi surveyen i stor grad har blitt designet helt fra bunnen av, er det bare gjort delvis bruk av skalaer. Eksempler på skalaer som er utviklet og funnet gjennom faktoranalyser gjelder ”Tilrettelegging for utvikling av profesjonskunnskap”, ”Autonomibevissthet”, ”Ethiske dilemma” og ”Profesjonsfelleskap”. Målingene av Cronbach`s alpha ligger her rundt eller litt under den anbefalte grensen på 0.7 (Muijs, 2011) men anses likevel som akseptable. Dette er fordi disse skalaene måler begreper som kan anses som lite komplekse og som det med rimelighet kan antas at lærerne har en noenlunde lik forståelse av. Eksempler på slike begreper er forberedelse, vurdering og tilrettelegging, som alle er begreper lærerne har et bevisst og hverdagslig forhold til. For å imøtekomme kravet om reliabilitet har ulike items i surveyen også blitt slått sammen til ”to-items skalaer” som et resultat av høye innbyrdes korrelasjoner. Eksempler på slike

sammenslåinger er ”Faglig og fagdidaktisk usikkerhet”, ”Ønske om EVU-tilbud” og ”Planlegging og vurdering”. Med unntak av et par variabler er det for disse generelt at Spearman-Brown koeffisienten er på eller over den anbefalte grensen på 0.7. At variablene i denne surveyen måles både som enkeltitems, to-items og egentlige skalaer fastslått ved faktoranalyse trenger ikke utgjøre noen egentlig fare for reliabiliteten. Muijs (2011) peker på at overdreven bruk av skalaer faktisk kan virke mot sin hensikt fordi respondentene til slutt ser seg litt blinde på spørsmål som er nesten identiske. Slike skalaer kan da være medvirkende til at respondentene i økende grad leser spørsmålene overfladisk og svarer på en tilfeldig måte. Da kan enkeltitems, såfremt de er tydelige og i tråd med ovenstående kriterier, fungere vel så bra.

Ovenstående betraktninger rundt formulering av spørsmål, bruk av skalaer og måling med Cronbach`s alpha/Spearman-Brown favner stort sett det Muijs (2011) kaller for systematiske målefeil. Hvis et spørsmål konsekvent misforstås på grunn av utydelig formulering eller en skala ikke møter minimumskravene for korrelasjon og intern konsistens, vil det kunne medføre systematiske målefeil. Dermed vil reliabiliteten og den etterfølgende validiteten svekkes kraftig. En annen type målefeil er såkalte tilfeldige målefeil. Eksempler på tilfeldige målefeil kan være feiltasting fra respondentens side eller uhensiktsmessige forhold rundt testsituasjonen. Feiltasting kan skyldes mange forhold slik som uoppmerksomhet, for lange og krevende surveys, og spørsmål som respondentene ikke har forutsetning til å besvare. Eksempler på forhold i testsituasjonen kan være støy eller folk i bakgrunnen. Støy kan svekke konsentrasjonen og gi lite reliable svar (Muijs, 2011). Hvis det er andre til stede mens respondenten fyller ut skjemaet kan det også føre til sosialt ønskelige svar. Sist, men ikke minst, kan det i anonyme undersøkelser være et problem å holde kontroll på hvem som har svart. Det kan øke sannsynligheten for at enkelte respondenter svarer to ganger og slik sett bidra til målefeil (Czaja & Blair, 2005).

I et forsøk på å imøtekomme ovenstående utfordringer har spørreskjemaet blitt utarbeidet på en slik måte at en rekke spørsmål stilles to ganger. En gang for psykologi og en gang for lærernes andre undervisningsfag. Med slike gjentakelser av spørsmål med samme ordlyd vil det være mindre sannsynlig at deltakerne taster feil eller leser spørsmålene feil. Det skal også påpekes at om en deltaker leser det samme spørsmålet på nytt og oppdager at han/hun har misforstått eller svart feil på samme spørsmål tidligere har deltakeren hatt mulighet til å gå tilbake til det aktuelle spørsmålet. Undersøkelsen er konstruert på en slik måte at deltakerne har kunnet navigere fritt. Slike

gjentakelser av spørsmål med nøyaktig samme ordlyd finner vi eksempelvis for variablene ”Profesjonskunnskap” og ”Profesjonsfelleskap”. Et annet grep for å motarbeide tilfeldige tastefeil er omfanget av surveyundersøkelsen. Når det ikke skal ta mer enn 10-15 minutter å besvare undersøkelsen, er det også mindre sannsynlig at respondentene begynner med tilfeldig utfylling for å bli fort ferdig. Med tanke på at alle spørsmålene er godt tilpasset respondentene er det også lite sannsynlig at de tyr til tilfeldig tasting fordi de ikke vet svaret. Ved å skrive en kort, men presis introduksjon til undersøkelsen, er det også lagt til rette for å motarbeide tilfeldige målefeil. En slik introduksjon sikrer at respondentene kan svare på et tidspunkt, et sted og en måte som motvirker lav konsentrasjon og sosialt ønskelige svar. For å sikre at mottakerne oppfattet undersøkelsen som seriøs, er spørreskjemaet sendt fra en e-post adresse ved UiB (Gillham, 2000). Sist, men ikke minst, har man anvendt en funksjon i SurveyMonkey som utelukker at respondenter kan svare to ganger fra samme IP-adresse. Samlet sett har faren for både systematiske og tilfeldige målefeil gjennom ulike grep blitt forsøkt minimert og reliabiliteten vurderes samlet sett som relativt god.

Validitet. Som beskrevet innledningsvis er validitet et uttrykk for om man måler det man faktisk ønsker å måle (Kvale & Brinkmann, 2009). I pedagogisk forskning er dette imidlertid ingen enkel affære. Mange begreper har ingen fysisk representasjon og kan derfor være vanskelige å både studere og måle (Kleven, 2008). Hvis man skal forsikre seg om at man måler det man faktisk ønsker å måle er det en rekke grep man kan gjøre. I tillegg til de ulike hensyn som beskrives under ”Reliabilitet”, og som er en forutsetning for høy validitet, må andre forhold også imøtekommes. I kvantitativ forskning skiller man mellom ulike typer validitet (Ringdal, 2007; Kleven, 2008, Muijs, 2011). Denne studien velger å legge Muijs (2011) sin kategorisering til grunn og favner følgelig tre ulike typer: innholdsvaliditet (content validity), kriterievaliditet (criterion validity) og begrepsvaliditet (construct validity). Kriterievaliditet vurderes ikke som relevant for studien fordi hovedpoenget med kriterievaliditet er å måle i hvilken grad variabler i et instrument kan predikere eller påvirke visse resultat. Et eksempel på et instrument der kriterievaliditet spiller en viktig rolle vil følgelig være ulike typer evnetester som kan predikere hvilke måter du lærer best eller hvilke jobber du vil egne deg best til (Muijs, 2011). Innholdsvaliditet og begrepsvaliditet, derimot, har blitt tillagt stor betydning i utarbeidingen av surveyen og analysene av dataene i dette prosjektet.

Innholdsvaliditet går ut på om spørsmålet eller påstanden som legges frem faktisk rent innholdsmessig er uttrykk for det bakenforliggende begrepet vi ønsker å

undersøke. Overført til dette prosjektet vil det eksempelvis bety at items som skal undersøke profesjonsfelleskap tar for seg et innhold som passer inn her. Forhold til kollegaer, ledelse eller forskningsmiljø kan alle være åpenbare forslag til dette. Forhold til egne barn eller øvrig familie vil derimot ikke være relevant her.

Egen kjennskap til yrket og problemstillinger man kan støte på som psykologilærer har vært verdifull kunnskap for å oppnå høy innholdsvaliditet i dette prosjektet. Anvendelse av teori om lærerprofesjonalitet har også hatt mye å si for innholdsvaliditeten. Samtlige spørsmål eller påstander i surveyundersøkelsen har bakgrunn i teoretiske fremstillinger. Et viktig element under innholdsvaliditet er det vi kaller umiddelbar validitet (face validity). Umiddelbar validitet er kjennetegnet ved at respondentene som surveyundersøkes er tiltenkt for, opplever spørsmålene og påstandene som relevante og valide for det man ønsker å undersøke. I dette prosjektet ble den umiddelbare validiteten testet ved to anledninger; først i en pilotundersøkelse for seks psykologilærere og siden i en mer uformell gjennomføring for fire tilfeldige lærere i språkfag.

Begrepsvaliditet er uttrykk for i hvilken grad de teoretiske begrepene er godt operasjonalisert i instrumentet (Judd, Smith, & Kidder, 1991). Å oppnå fullstendig samsvar mellom det teoretiske begrepet og begrepet slik det operasjonaliseres er vanskelig i praksis. Dersom man likevel er nøye med operasjonaliseringen og tydelig på at målingene ikke er fullstendig treffsikre kan en slik metode likevel bidra med verdifull kunnskap (Kleven et al., 2002). En viktig bidragsyter til høy begrepsvaliditet i pedagogisk forskning vil være bruk av skalaer som kan valideres gjennom eksempelvis faktoranalyser (Kleven, 2008). Imidlertid kan det hende, slik som det også har hendt i dette prosjektet, at det ikke finnes gode utarbeidede skalaer som undersøker de begrepene man vil ta for seg. Da står man overfor den store oppgaven det er å designe en surveyundersøkelse fra bunnen av. Her er det spesielt viktig å være kritisk til de items man utarbeider. Et eksempel på et item som ble vurdert ut fra denne tilnærmingen var: ”Jeg bruker mye tid på å velge ut arbeidsmetodene i psykologifaget”. Den egentlige hensikt med dette item var å undersøke hvor mye lærerne, som en del av deres profesjonsautonomi, reflekterer rundt valgene sine. Det ble imidlertid klart at dette item, slik det sto, like godt kunne måle lærernes uerfarenhet med å planlegge egen undervisning i psykologi. Det er en kjent sak at man som ny lærer i et fag nødvendigvis må bruke mer tid på å sette seg inn i både egnet fagstoff og metoder. Tidsbruk er med andre ord ikke synonymt med refleksjon. Derfor ble itemet etterhvert endret til: ”Jeg er

svært bevisst på hvilke arbeidsmetoder jeg velger å bruke i min psykologiundervisning”.

I tillegg til å vurdere operasjonaliseringen av hvert enkelt item opp mot teoretiske begreper, har spørsmålene og påstandene i den foreliggende studien blitt diskutert med kollegaer ved Institutt for Pedagogikk. Samlet sett vurderes validiteten i prosjektet som god. Det gjelder da både i forhold til de grep som har vært gjort for å oppnå høy innholds- og begrepsvaliditet, og de grep som har vært gjort for å minimere både systematiske og tilfeldige målefeil.

Forskerrefleksivitet

Med forskerrefleksivitet forstår man de refleksjoner forskeren foretar om seg selv, sin egen rolle og sine egne perspektiver i forhold til datamaterialet. Ved å gå inn i en slik refleksiv prosess, vil man kunne øke egen bevissthet rundt forhold som man som forsker selv kan påvirke. Slike forhold kan være knyttet til både datainnsamling og datatolkning (Johannessen et al., 2010).

I den foreliggende studien har denne refleksjonen primært vært knyttet til datainnsamlingen. Spesielt har eget ”innefrablikk” i utvelgelsen av variabler og utforming av spørsmål og påstander til spørreskjemaet vært gjenstand for refleksjon. Dette ”innefrablikket” er utviklet gjennom flere år som psykologilærer, praksisveileder i psykologifaget og undervisningen av psykologididaktikk ved UiB. En slik kjennskap til faget og dets premisser vil mest sannsynlig farge blikket, men det trenger ikke være utelukkende negativt. Den store utfordringen blir å løfte dette blikket gjennom å kombinere denne verdifulle kunnskapen til faget og lærerne med en mer overordnet og objektiv tilnærming.

Den omtalte kunnskapen om faget har påvirket mange faktorer i forskningsdesignet. For det første var det viktig å løfte frem alle lærerne og deres stemmer. For det andre var det viktig å sette fokus på faget og den revolusjon det gjennomgår (Krumsvik, 2016). For det tredje var det viktig å få kunnskap om behov faget eller lærerne kan ha som følge av en slik stille revolusjon. Disse tre forutsetninger ble avgjørende for utvalg, bakgrunn, instrument og surveydesign. Slik sett kan innefrablikket også vurderes som en del av prosjektets styrke. Det at man har et personlig engasjement for, og en personlig tilegnelse av alle store steg og valg som treffes i prosessen, kan både skape et originalt produkt på den ene siden, og en voksende kunnskapsspiral på den andre. Men fremdeles er det viktig å søke en utenforståendes tilnærming og en egen bevissthet rundt stegene og valgene som tas.

Som en følge av mye kunnskap om feltet, ble det tidlig bestemt at det var unødvendig å sette ned fokusgrupper, men spesielt i møtet med instrumentet og surveydesignet ble det viktig å ta et steg tilbake og kritisk vurdere hvert enkelt item. Derfor ble det vedtatt å gjennomføre en pilotundersøkelse (Czaja&Blair, 2005) for å kvalitetssikre face validity. Opplevtes instrumentet med de ulike items som valid for respondentene? Forstår de hvert enkelt item og har de noen innvendinger? Her og i den videre prosessen skjedde det noen ganger at items var formulert på en måte som opplevdes som lite tilgjengelig. Selv om det må antas at lærerne er kjent med mye av terminologien fra skolen, er det ikke gitt at de vet så mye om momentene som ligger til grunn for teorier om lærerprofesjonalitet og psykologididaktikk. Disse items var rett og slett uttrykk for en innforstått og spesifikk kunnskap som enten ikke lot seg forstå eller verre misforstå. Det er et problem med slike items og tilhørende svar at de blir lite reliable. Hvis ikke respondentene forstår et item vil sannsynligheten for at de blir forvirret, gjetter eller blir likegyldige til undersøkelsen øke betraktelig. Da vil det lett oppstå tilfeldige målefeil (Muijs, 2011). Dette er opplagt uheldig, ikke bare for tolkningen av det enkelte item, men også for spørreundersøkelsen i sin helhet.

Konkrete grep som ble gjort for å imøtekomme slike utfordringer knyttet til egen rolle og egne perspektiver var først og fremst å inkludere andre i arbeidet med utformingen av instrumentet. Når man som forsker skal undersøke om et instrument og designet av dette fungerer, er det viktig å trekke seg tilbake. Det hjelper lite å innvie kollegaer og andre testpersoner i egne tanker om diverse items før de skal ta stilling til om de forstår de ulike items slik de står. I disse innledende undersøkelser vil det som forsker være viktig å være mer passiv observatør enn aktiv deltaker. Først da de ulike items var lest og forsøkspersonene hadde gitt uttrykk for sin forståelse og tolkning, gikk jeg som forsker aktivt inn i en diskusjon om meningsinnhold. Dette opplevdes som svært nyttig og ikke mindre enn 10 items ble endret som en konsekvens av slike prosesser. Et eksempel på en spørsmålsformulering som ble diskutert var ”Min psykologididaktiske integritet har blitt utfordret i psykologifaget”. Denne ble i det endelige utkastet endret til ”Jeg kan bli så usikker på hvordan jeg kan legge til rette for opplæring i psykologifaget at det utfordrer min integritet som lærer i faget”.

Etikk

Forskningsetikk gir oss, ifølge Befring (2007), et systematisk grunnlag for å ta stilling til moralske og normative spørsmål. Disse spørsmålene omhandler primært tre normer i forskningsmessig sammenheng. Disse er normer for god vitenskapelig praksis,

regler for beskyttelse av individer og samfunn, og regler for publisering (Ringdal, 2007).

Med normer for god vitenskapelig praksis menes hovedsakelig at man som forsker skal orientere seg i feltet og forholde seg kritisk både til andres og eget arbeid. Videre har man et ansvar for å dele kunnskap og resultater slik at det vitenskapelige feltet styrkes. Sist, men ikke minst, bør forskningen være upartisk og original. Overført til dette prosjektet har disse normer blitt forsøkt imøtekommet ved å hovedsakelig benytte seg av litteratur oppført i vitenskapelige publikasjoner og publiserte bøker. På grunn av psykologididaktikkens begrensede vitenskapelige tradisjon har det likevel vært nødvendig å trekke inn mer populærvitenskapelige artikler. Disse har til gjengjeld vært gjenstand for kritisk utvelgelse og har blitt avgrenset til å utgjøre artikler skrevet av velrenommerede fagfolk. Siden det så langt ikke finnes forskning verken på psykologididaktikk eller psykologilærere i Norge, kan forskningen i dette prosjektet anses som original. I tillegg er det en intensjon å dele funnene gjennom en vitenskapelig artikkel som vil bli skrevet og søkt publisert i etterkant av det ferdige arbeidet.

Regler for beskyttelse av individer og samfunn utgjør mange hensyn. Eksempler på slike hensyn er å unngå skade, informert og fritt samtykke, krav om konfidensialitet og meldeplikt. I dette prosjektet har alle deltakere fått detaljert informasjon om hva det vil si å delta i studien (Vedlegg 3). Her har det blitt understreket at deltakelsen er anonym, frivillig og at det er lov å trekke seg fra studien i etterkant. Studien er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og gjennomført i henhold til personombudet for forskning (Vedlegg 4).

Regler for publisering gjelder i hovedsak vitenskapelig redelighet. Som forsker må man unngå alle former for forfalskning, plagiering og fabrikkering av data. Man har heller ikke lov til å unnlate å rapportere uønskede eller ugunstige resultater. I dette prosjektet har det vært et mål å operere transparent. Dette er søkt ivaretatt gjennom åpenhet og ærlighet om arbeidsprosessen, valgene som er truffet, resultatene som er nådd og konsekvensene av disse. I tillegg har oppgaven, med unntak av spesifikke formkrav i tråd med retningslinjer ved Institutt for pedagogikk (for eksempel 3 cm høyre- og venstremarger og 1.5 linjeavstand), fulgt publikasjonsmanualen og referansesystemet til APA 6 (American Psychological Association, 2010).

5. Resultater

De første resultater som vil bli presentert i kapittelet er beregninger av frekvens når det gjelder psykologilærernes utdanning og undervisningserfaring. Der nest presenteres faktoranalysene som ligger til grunn for reduksjonen av antall variabler og en deskriptiv statistikk av variablene. Videre gis en oversikt over korrelasjonsanalysene som har blitt foretatt for å identifisere sammenhenger mellom ulike variabler. Avslutningsvis vil kapittelet presentere resultatene som er funnet gjennom t-tester og ANOVA-analyser. Disse har blitt inkludert for å undersøke gjennomsnittsforskjeller mellom grupper.

Frekvensfordeling

For å gi svar på den første underproblemstilling og få innblikk i hvordan psykologilærernes utdanningsbakgrunn og undervisningserfaring fordeler seg, vil det her bli gitt en oppsummert frekvensfordeling.

Utdanningsbakgrunnen til deltakerne. Utdanningsbakgrunnen til deltakerne varierer veldig. Dette gjelder både faglig og fagdidaktisk utdanning. I psykologifaget svarte 19.6 % (n=46 av N=235) at de har psykologididaktisk utdanning. Tallet for fagdidaktisk utdanning i deres andre undervisningsfag var til sammenligning 91.6 % (n=207 av N=226). Når det gjelder psykologifaglig bakgrunn svarte 25.9 % (n=60 av N=232) at de enten har deler av grunnfaget/årsstudiet i psykologi eller andre fag som er beslektet med psykologi slik som sykepleier, pedagogikk, sosiologi og lignende. 38.4 % (n=89) har hele grunnfaget/årsstudiet, 19 % (n=44) har mer enn grunnfag/årsstudium, men mindre enn cand.mag/bachelor mens 12.5 % (n=29) har cand.mag/bachelor i psykologi. 4.3 % (n=10) har hovedfag/master/profesjonsutdanning i psykologi. For de av lærerne som har andre undervisningsfag (N=217) er tallene noe annerledes. 0.5 % (n=1) har deler av grunnfaget/årsstudiet, 5.5 % (n=12) har hele grunnfaget/årsstudiet og 3.7 % (n=8) har mer enn grunnfaget/årsstudiet men mindre enn cand.mag/bachelor. De som har cand.mag/bachelor utgjør 33.2 % (n=72) og de som har enten master/hovedfag i sitt andre fag utgjør hele 57.1 % (n=124).

Undervisningserfaringen til deltakerne. Undervisningserfaringen i henholdsvis psykologi og deltakernes andre undervisningsfag varierer også mye. I psykologifaget svarte 20.4 % (n=48 av N=235) at de har undervist i faget 0-1 år, 12.3 % (n=29) har undervist i faget i 2 år og 18.3 % (n=43) i 3 år. De som har 4 års undervisningserfaring utgjør 15.7 % (n=37), de som har 5 års erfaring teller 11.9 % (n=28) og 21.3 % (n=50) oppga at de har undervist i faget i minimum 6 år. I lærernes

Psykologilærerprofesjonalitet

andre fag svarte 12.8 % (n=29 av N=226) at de har undervist i faget i 0-2 år, 17.3 % (n=39) 3-5 år, 25.7 % (n=58) 6-10 år, 11.5 % (n=26) 11-14 år og 32.7 % (n=74) minimum 15 år.

Faktoranalyser

For å redusere antall variabler ble det gjennomført faktoranalyser av samtlige items under hver av de overordnede kategoriene innen lærerprofesjonalitet.

Profesjonskunnskap. En prinsippal komponentanalyse (Varimax rotasjon) av items under kategorien ”Profesjonskunnskap i psykologi”, resulterte i tre underliggende faktorer med eigenvalue>1 som fikk betegnelsene ”Tilrettelegging for utvikling av profesjonskunnskap i psykologi”, ”Faglig og fagdidaktisk usikkerhet i psykologi” og ”Ønske om etter- og videreutdanning i psykologi” (Tabell 1). Til sammen forklarer disse tre faktorer 72.78 % av variansen.

Tabell 1

Prinsipal komponentanalyse (Varimax rotasjon) av items for profesjonskunnskap i psykologi

Item	T_UPK_P	FFU_P	Ø_EVU_P
Jeg har fått tilstrekkelige tilbud om etterutdanning i psykologi (kursing uten formelle studiepoeng)	.86		
Jeg har fått tilstrekkelige tilbud om videreutdanning i psykologi (utdanning med formelle studiepoeng)	.81		
Skolens ledelse legger til rette for min profesjonelle utvikling som lærer i psykologi	.74		
Jeg opplever psykologifaglig usikkerhet		.90	
Jeg opplever psykologididaktisk usikkerhet		.89	
Jeg ville tatt etterutdanning i psykologi (kursing uten formelle studiepoeng) dersom jeg fikk tilbud om det			.83
Jeg ville tatt videreutdanning i psykologi (kursing med formelle studiepoeng) dersom jeg fikk tilbud om det			.81

(T_UPK_P = Tilrettelegging for utvikling av profesjonskunnskap i psykologi, FFU_P = faglig og fagdidaktisk usikkerhet i psykologi, Ø_EVU_P = ønske om etter- og videreutdanning i psykologi)

En ny prinsippal komponentanalyse (Varimax rotasjon) av items under kategorien ”Profesjonskunnskap i annet fag”, resulterte i tre underliggende faktorer med eigenvalue>1 som fikk betegnelsene ”Tilrettelegging for utvikling av profesjonskunnskap i annet fag”, ”Faglig og fagdidaktisk usikkerhet i annet fag” og ”Ønske om etter- og videreutdanning i annet fag” (Tabell 2). Til sammen forklarer disse tre faktorer 71.21 % av variansen.

Tabell 2

Prinsipal komponentanalyse (Varimax rotasjon) av items for profesjonskunnskap i annet fag

Item	T	UPK	A	FFU	A	Ø	EVU	A
Jeg har fått tilstrekkelige tilbud om etterutdanning i dette faget (kursing uten formelle studiepoeng)	.90							
Jeg har fått tilstrekkelige tilbud om videreutdanning i dette faget (utdanning med formelle studiepoeng)	.87							
Skolens ledelse legger til rette for min profesjonelle utvikling som lærer i dette faget	.46							
Jeg opplever faglig usikkerhet				.88				
Jeg opplever fagdidaktisk usikkerhet				.90				
Jeg ville tatt etterutdanning i dette faget (kursing uten formelle studiepoeng) dersom jeg fikk tilbud om det							.83	
Jeg ville tatt videreutdanning i dette faget (kursing med formelle studiepoeng) dersom jeg fikk tilbud om det							.88	

(T_UPK_A = Tilrettelegging for utvikling av profesjonskunnskap i annet fag, FFU_A = Faglig og fagdidaktisk usikkerhet i annet fag, Ø_EVU_A = ønske om EVU i annet fag)

Profesjonsautonomi. En prinsipal komponentanalyse (Varimax rotasjon) av items tilhørende ”Autonomibevissthet” og ”Planlegging og vurdering” under kategorien ”Profesjonsautonomi” resulterte i to underliggende faktorer med eigenvalue>1. Disse fikk betegnelsene ”Autonomibevissthet i psykologi” og ”Planlegging og vurdering i psykologi” (Tabell 3). Til sammen forklarer disse to faktorene 55.61 % av variansen.

Tabell 3

Prinsipal komponentanalyse (Varimax rotasjon) av items for profesjonsautonomi i psykologifaget

Item	AB	P	PV	P
Jeg er svært bevisst på hvilket fagstoff jeg velger å bruke i min psykologiundervisning	.71			
Jeg er svært bevisst på hvilke arbeidsmetoder jeg velger å bruke i min psykologiundervisning	.75			
Jeg er svært bevisst på å begrunne fagstoffet og arbeidsmetodene i min psykologiundervisning overfor elevene	.72			
Jeg oppsøker aktivt psykologisk forskning som kan brukes i psykologifaget	.55			
Jeg bruker mange ulike arbeidsmetoder i psykologifaget	.55			
Jeg synes det er enkelt å forberede undervisningen i psykologifaget på egen hånd			.90	
Jeg synes det er enkelt å vurdere elevenes kompetanse i psykologifaget på egen hånd			.86	

(AB_P=autonomibevissthet i psykologi, PV_P=Planlegging og vurdering i psykologifaget)

Items tilhørende temaene ”Bruk av læreverk” og ”Bruk av vurderingskriterier” ble ikke faktoranalyser fordi en sammenslåing av disse items ville hindret en nyansert fremstilling.

Profesjonsetikk. En prinsippal komponentanalyse (Varimax rotasjon) av items under kategorien ”Profesjonsetikk” resulterte i to underliggende faktorer med eigenvalue>1. Disse fikk betegnelsene ”Ethiske dilemmaer” og ”Utfordret faglig og fagdidaktisk integritet” (Tabell 4). Til sammen forklarer disse to faktorene 57.35 % av variansen. Følgende items ”Jeg har selv brukt eksempler fra mitt eget liv som jeg i etterkant har vurdert er for private” og ”Jeg savner etiske retningslinjer for psykologifaget spesielt” kryssladet på begge faktorer, men fordi de rent teoretisk sorterer under ”Ethiske dilemmaer” og faktorladningene tross alt var høyest under ”Ethiske dilemmaer”, har de begge blitt slått sammen med faktoren ”Ethiske dilemmaer”.

Tabell 4

Prinsipal komponentanalyse (Varimax rotasjon) av items for profesjonsetikk i psykologifaget

Item	ED	UFFI
Psykologifaget byr på flere etiske dilemmaer enn andre fag	.68	
Elevene bruker eksempler fra eget liv som er for private	.80	
Jeg har selv brukt eksempler fra mitt eget liv som jeg i etterkant har vurdert er for private	.39	.35
Elevene tror de kan bruke meg som psykolog	.63	
Jeg savner etiske retningslinjer for psykologifaget spesielt	.56	.41
Jeg kan bli så usikker på mine faglige kunnskaper i psykologifaget at det utfordrer min integritet som lærer i faget		.93
Jeg kan bli så usikker på hvordan jeg skal legge til rette for opplæringen i psykologifaget at det utfordrer min integritet som lærer i faget		.93

(ED = etiske dilemmaer, UFFI = utfordret faglig og fagdidaktisk integritet)

Profesjonsfelleskap. I forkant av en prinsippal komponentanalyse (Varimax rotasjon) av samtlige seks items under kategorien ”Profesjonsfelleskap” ble fire av disse items reverserte. Disse var: ”Jeg savner kollegaer i psykologifaget som jeg kan drøfte psykologifaget med”, ”Jeg savner en ledelse som jeg kan drøfte psykologifaget med”, ”Jeg savner kollegaer i dette faget som jeg kan drøfte faget med” og ”Jeg savner en ledelse som jeg kan drøfte dette faget med”. Analysen resulterte i én samlet faktor for både psykologifaget og andre fag. Dette var ikke hensiktsmessig fordi en slik sammenslåing ikke ville fått frem forskjellene mellom profesjonsfelleskapet slik det oppleves av lærerne i henholdsvis psykologifaget og andre undervisningsfag. Det ble

Psykologilærerprofesjonalitet

derfor gjennomført to ulike prinsippal komponentanalyser, en for hvert fag. En prinsippal komponentanalyse av alle items under kategorien ”Profesjonsfellesskap i psykologifaget” resulterte i én faktor med eigenvalue>1. Denne fikk betegnelsen ”Profesjonsfellesskap i psykologi” (Tabell 5). Faktoren forklarte 64.62% av variansen.

Tabell 5

Prinsippal komponentanalyse av items for profesjonsfellesskap i psykologifaget

Item	
Jeg savner kollegaer i psykologifaget som jeg kan drøfte psykologifaget med (reversert)	.83
Jeg savner en ledelse som jeg kan drøfte psykologifaget med (reversert)	.80
Jeg kan ta opp etiske dilemmaer fra psykologiundervisningen min med mine kollegaer eller min ledelse	.78

En ny prinsippal komponentanalyse av alle items under kategorien ”Profesjonsfellesskap i annet fag” resulterte i én faktor med eigenvalue>1. Denne fikk betegnelsen ”Profesjonsfellesskap i annet fag” (Tabell 6). Faktoren forklarte 54.48% av variansen.

Tabell 6

Prinsippal komponentanalyse av items for profesjonsfellesskap i annet fag

Item	
Jeg savner kollegaer i dette faget som jeg kan drøfte dette faget med (reversert)	.83
Jeg savner en ledelse som jeg kan drøfte dette faget med (reversert)	.78
Jeg kan ta opp etiske dilemmaer fra undervisningen min i dette faget med mine kollegaer eller min ledelse	.58

Deskriptiv statistikk

For å få innblikk i hvordan psykologilærernes selv opplever deres lærerprofesjonalitet målt på variabler innen profesjonskunnskap, profesjonsautonomi, profesjonsetikk og profesjonsfellesskap blir det her gitt en statistisk beskrivelse av variablene. Variablene som beskrives deskriptivt i Tabell 7 er ført opp i samme rekkefølge som de beskrives under ”Måleinstrumenter” i kapittel 4. Bredden på alle variablene i Tabell 7 er 1-5, der svarene fordeler seg fra 1=helt uenig til 5=helt enig.

Tabell 7

Deskriptiv statistikk for lærerprofesjonaliteten i psykologifaget omhandlende totalantall deltakere (N), gjennomsnitt (M), standardavvik (SD), skjevhet (Skewness), kurtosis (Kurtosis), Crohnbach`s alpha koeffisient (α) og Spearman-Brown koeffisient (S-B)

Psykologilærerprofesjonalitet

Nr.	Variabel	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Skewness	Kurtosis	α	<i>S-B</i>
1	Tilrettelegging for utvikling av profesjonskunnskap, psykologi (3 items)	226	2.37	1.03	.60	-.37	.75	-
2	Tilrettelegging for utvikling av profesjonskunnskap, annet fag (3 items)	226	2.85	.99	.09	-.54	.66	-
3	Faglig og fagdidaktisk usikkerhet, psykologi (2 items)	236	2.22	1.01	.60	-.52	-	.78
4	Faglig og fagdidaktisk usikkerhet, annet fag (2 items)	228	1.64	.79	-1.36	1.33	-	.77
5	Ønske om EVU-tilbud, psykologi (2 items)	236	3.94	1.03	-.89	.28	-	.59
6	Ønske om EVU-tilbud, annet fag (2 items)	228	3.38	1.15	-.41	-.58	-	.66
7	Autonomibevissthet (5 items)	228	4.42	.48	-.95	.61	.68	-
8	Planlegging og vurdering (2 items)	228	3.68	.98	-.63	-.32	-	.75
9	Jeg er svært fornøyd med læreverket i psykologi (1 item)	228	2.93	1.17	-.07	-1.12	-	-
10	Jeg bruker svært ofte læreverket i psykologi (1 item)	228	4.13	.97	-1.30	1.42	-	-
11	Jeg bruker primært UDIR sine vurderingskriterier i mitt vurderingsarbeid (1 item)	228	3.65	1.13	-.61	-.54	-	-
12	Jeg (og eventuelt mine kollegaer ved skolen) har utarbeidet lokale vurderingskriterier (1 item)	228	3.08	1.41	-.22	-1.27	-	-
13	Etiske dilemmaer (5 items)	226	2.47	.74	.12	-.32	.65	-
14	Psykologifaget byr på flere etiske dilemmaer enn andre fag (1 item)	226	3.66	1.02	-.81	.25	-	-
15	Elevene bruker eksempler fra eget liv som er for private (1 item)	226	2.48	1.19	.38	-1.05	-	-
16	Jeg har selv brukt eksempler fra mitt eget	226	1.90	1.15	1.09	.04	-	-

Psykologilærerprofesjonalitet

	liv som jeg i etterkant har vurdert er for private (1 item)							
17	Elevene tror de kan bruke meg som psykolog (1 item)	226	1.92	1.12	1.05	-.04	-	-
18	Jeg savner etiske retningslinjer for psykologifaget spesielt (1 item)	226	2.40	1.25	.40	-1.03	-	-
19	Utfordret faglig og fagdidaktisk integritet (2 items)	226	1.65	.92	1.53	1.79	-	.90
20	Profesjonsfellesskap, psykologi (3 items)	226	3.41	1.05	-.22	-.81	.72	-
21	Profesjonsfellesskap, annet fag (3 items)	226	3.85	.87	-.54	-.06	.58	-

De deskriptive dataene viser at målingene av skjevhet og kurtosis alle er innen de akseptable grensene. Et slikt grunnlag for tilnærmet normalfordelte variabler åpner opp for videre analyser, slik som korrelasjoner og gjennomsnittsforskjeller.

Når det gjelder autonomi kan man konkludere med at lærerne jevnt over skårer veldig høyt. Konkret rapporterer lærerne spesielt høyt på autonomibevissthet ($M=4.42$) og relativt høyt på opplevd autonomi i forbindelse med forberedelse og vurdering ($M=3.68$). Det er målt et høyere gjennomsnitt for lærere som primært bruker vurderingskriteriene fra UDIR i psykologifaget ($M=3.65$) enn for lærere som utarbeider lokale vurderingskriterier ($M=3.08$). Det er interessant at lærerne svært ofte bruker læreverket i psykologi ($M=4.13$) når det kommer frem at de i mye mindre grad er veldig fornøyd med læreverket ($M=2.93$). Denne forskjellen er signifikantstestet og resultatet vil bli rapportert senere i dette kapittelet, under avsnittet om t-tester. Videre er spredningen internt hos de som er fornøyd med læreverket høyere ($SD=1.17$) enn hos de som bruker læreverket ($SD=.97$).

Under profesjonskunnskap melder lærerne både om større faglig og fagdidaktisk usikkerhet i psykologi ($M=2.22$) enn i deres andre undervisningsfag ($M=1.64$). Det er også større spredning internt når det gjelder den faglige og fagdidaktiske usikkerheten i psykologi ($SD=1.01$) enn i lærernes andre fag ($SD=.79$). Denne usikkerheten blir hos enkelte så stor at den oppleves som utfordrende for deres psykologifaglige og psykologididaktiske integritet ($M=1.65$). Videre rapporterer lærerne at de opplever at det i mindre grad blir lagt til rette for deres utvikling av profesjonskunnskap i psykologi

Psykologilærerprofesjonalitet

($M=2.37$) enn i deres andre fag ($M=2.85$). Lærerne uttrykker i så henseende større ønske om EVU-tilbud i psykologi ($M=3.94$) enn i andre fag ($M=3.38$). Det har blitt undersøkt om disse forskjellene er signifikante. Resultatene vil bli rapportert senere i dette kapitlet, under gjennomsnittsforskjeller og t-tester.

Profesjonsfellesskapet oppleves som mindre i psykologi enn i deres andre fag. Her rapporterer lærerne at de i større grad i deres andre fag har kollegaer og ledelse de kan drøfte faget med ($M=3.85$) enn det de har i psykologifaget ($M=3.41$). Det er også større intern spredning når det gjelder profesjonsfellesskapet i psykologi ($SD=1.05$) sammenlignet med deres andre undervisningsfag ($SD=.87$). Igjen er disse forskjellene undersøkt for signifikans og resultatene rapporteres under gjennomsnittsforskjeller og t-tester.

Når det gjelder profesjonsetikk, er det over middels grad av enighet om at psykologifaget byr på flere etiske dilemma enn andre fag ($M=3.66$). Av de skisserte etiske dilemmaene de kan støte på er det spesielt ett item som skiller seg ut. Det dilemmaet som flest lærerne har opplevd, er at elever bruker eksempler fra eget liv som er for private (2.48). En del lærere etterlyser også etiske retningslinjer for psykologifaget spesielt (2.40), men det skal bemerkes at det er større intern spredning når det gjelder dette spørsmålet enn for de andre ($SD=1.25$).

Korrelasjoner

For å gi svar på den andre underproblemstilling og få innblikk i hvilke sammenhenger det finnes mellom de ulike variabler for lærerprofesjonalitet presenteres det her to korrelasjonsmatriser (Tabell 8 og Tabell 9). Korrelasjonene er funnet ved hjelp av Pearson's r og tabellene rapporterer om sammenhengene er signifikante eller ikke.

Tabell 8

Pearson's r korrelasjonsmatrise over ulike variabler for lærerprofesjonalitet

Nr	Variabel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Tilrettelegging for utvikling av profesjonskunnskap i psykologi	-										
2	Tilrettelegging for utvikling	.43**	-									

Psykologilærerprofesjonalitet

	av profesjonskunnskap i annet fag											
3	Faglig og fagdidaktisk usikkerhet i psykologi	-.22**	-.14*	-								
4	Faglig og fagdidaktisk usikkerhet i annet fag	-.13	-.20**	.37**	-							
5	Ønske om EVU i psykologi	-.38**	-.16*	.21**	.17*	-						
6	Ønske om EVU i annet fag	-.21**	-.25**	.04	.14*	.53**	-					
7	Autonomibevissthet	.13	.08	-.31**	-.18**	.01	.05	-				
8	Planlegging og vurdering	.29**	.14*	-.52**	-.19**	-.21**	-.09	.36**	-			
9	Etiske dilemmaer	-.14*	-.14*	.24**	.06	.12	.14*	.01	-.21**	-		
10	Utfordret faglig og fagdidaktisk integritet	-.15*	-.04	.57**	.13*	.18**	.02	-.27**	-.43**	.31**	-	
11	Profesjonsfellesskap i psykologi	.28**	.20**	-.03	-.06	-.16*	-.13*	-.06	.22**	-.28**	-.14*	-
12	Profesjonsfellesskap i annet fag	.12	.25**	-.02	-.03	-.01	.02	-.08	.15*	-.20**	-.12	.54**

** Korrelasjonen er signifikant på .01 nivået (2-halet),

* Korrelasjonen er signifikant på .05 nivået (2-halet)

Tabell 9

Pearson's *r* korrelasjonsmatrise over etiske dilemmaer i psykologifaget

Nr	Variabel	1	2	3	4
1	Etiske dilemmaer, psykologi	-			
2	Elevene bruker private eksempler	.36**	-		
3	Jeg bruker private eksempler	.19**	.26**	-	
4	Elevene tror de kan bruke meg som psykolog	.17*	.42**	.13	-
5	Savn av etiske retningslinjer, psykologi	.32**	.34**	.23**	.26**

* Korrelasjonen er signifikant på .05 nivået (2-halet)

**Korrelasjonen er signifikant på .01 nivået (2-halet)

Som det fremgår av variablene i den første korrelasjonsmatrisen (Tabell 8), er det en rekke variabler som i liten eller ingen grad korrelerer. Ut fra tabellen å bedømme må det anslås at dette først og fremst skyldes at de fleste av disse variablene måler lærerprofesjonalitet henholdsvis i psykologi og i lærernes annet fag.

Funn som bør trekkes frem fra Tabell 8 er de negative korrelasjonene som gjør seg gjeldende for faglig og fagdidaktisk usikkerhet i psykologi på den ene siden og henholdsvis autonomibevissthet ($r = -.31, p < .01$) og autonomi i forhold til planlegging og vurdering ($r = -.52, p < .01$) i psykologifaget på den andre siden. Faglig og didaktisk usikkerhet korrelerer på samme måte positivt med utfordret faglig og fagdidaktisk integritet ($r = .57, p < .01$), ønske om EVU i psykologi ($r = .21, p < .01$) og opplevelse av etiske dilemmaer ($r = .24, p < .01$) i psykologifaget. Opplevelse av profesjonsfelleskap i psykologi korrelerer positivt med opplevelse av profesjonsfelleskap i andre fag ($r = .54, p < .01$). Det samme gjør seg gjeldende for opplevelsen av tilrettelegging for utvikling av profesjonskunnskap i psykologi og andre fag ($r = .43, p < .01$). Mellom opplevelse av profesjonsfelleskap og tilrettelegging for utvikling av profesjonskunnskap ser vi en positiv korrelasjon for både psykologi ($r = .28, p < .01$) og andre fag ($r = .25, p < .01$). Mellom profesjonsfelleskap og planlegging og vurdering finnes det også en sammenheng ($r = .22, p < .01$) som er verdt å bemerke. Det samme er tilfellet for den negative sammenhengen mellom etiske dilemmaer og profesjonsfelleskap ($r = -.28, p < .01$). Ønske om EVU i psykologi og andre fag korrelerer positivt ($r = .53, p < .01$). Det finnes en negativ korrelasjon mellom ønske om

EVU i psykologi og tilrettelegging for utvikling av profesjonskunnskap i psykologi ($r = -.38, p < .01$). Også mellom ønske om EVU-tilbud i andre fag og utvikling av profesjonskunnskap i andre fag er der en negativ korrelasjon ($r = -.25, p < .01$). Generelt finner vi at alle korrelasjonene mellom variablene for psykologifaget er sterkere (både positive og negative) enn det de er for lærernes andre undervisningsfag.

I Tabell 9 kommer det frem at samtlige items innen ”Etikk” korrelerer positivt. Alle korrelerer i tillegg signifikant med unntak av følgende items ”Elevene tror de kan bruke meg som psykolog” og ”Jeg har selv brukt eksempler fra eget liv som jeg i etterkant har vurdert er for private”. Den sterkeste korrelasjon finner vi mellom ”Elevene bruker eksempler fra eget liv som er for private” og ”Elevene tror de kan bruke meg som psykolog” ($r = .42, p < .01$). Andre korrelasjoner som er verdt å trekke frem er ”Elevene bruker eksempler fra eget liv som er for private” og ”Psykologifaget byr på flere etiske dilemmaer enn andre fag” ($r = .36, p < .01$) på den ene siden og ”Jeg savner etiske retningslinjer for psykologifaget spesielt” ($r = .34, p < .01$) på den andre siden.

Gjennomsnittsforskjeller

For å gi svar på forskningsspørsmålene om signifikante forskjeller i gjennomsnittskåren til to eller flere grupper, ble det gjennomført både t-tester og ANOVA analyser for en rekke variabler. Tabell 10 og 11 er således fremstillinger av henholdsvis paired-samples t-tester og independent-samples t-tester, mens tabell 12 og 13 er fremstillinger av One-way ANOVA analyser.

T-tester

Følgende t-tester er gjennomført for å finne ut om det er en signifikant forskjell i gjennomsnittskåren til to grupper.

Tabell 10

Paired-samples t-tester for psykologi og lærernes annet fag inkl. gjennomsnitt (M), standardavvik (SD), (M diff), frihetsgrad (df), t-verdi (t) og effektstørrelse (Cohen`s d) for ulike opplevde variabler for lærerprofesjonalitet

Variabler	Psykologi	Annet fag	M. diff	df	t	d
	M (SD)	M (SD)				
Tilrettelegging for utvikling av profesjonskunnskap	2.37 (1.03)	2.85 (.99)	.48**	225	-6.67	.44
Faglig og fagdidaktisk usikkerhet	2.23 (1.02)	1.64 (.79)	.59**	227	8.71	.58
Ønske om EVU	3.96 (1.01)	3.38 (1.15)	.58**	227	8.30	.55

Profesjonsfelleskap	3.41 (1.05)	3.85 (.87)	.44**	225	-7.03	.47
---------------------	-------------	------------	-------	-----	-------	-----

** Gjennomsnittsforskjellen er signifikant på .01 nivået (2-halet)

Det viser seg at det er en signifikant forskjell i gjennomsnittsskåren til samtlige av de variablene innen lærerprofesjonalitet som er målt for både psykologi og lærernes andre undervisningsfag. Lærerne opplever signifikant mindre grad av lærerprofesjonalitet når det gjelder profesjonskunnskap (tilrettelegging for utvikling av profesjonskunnskap, faglig og fagdidaktisk usikkerhet, ønske om EVU) og profesjonsfelleskap i psykologifaget enn de gjør i deres andre undervisningsfag. Gjennom beregningen av effektstørrelsen ved hjelp av Cohen`s d kommer det frem at det er moderate forskjeller ($d = .5$) i gjennomsnittsskåren til samtlige av variablene i psykologi og andre fag. Spesielt for faglig og fagdidaktisk usikkerhet ($d = .58$) og ønske om EVU ($d = .55$) ligger effektstørrelsen i det øvre moderate sjiktet.

Gjennomsnittsverdiene i den deskriptive statistikken avslørte en tilsynelatende stor gjennomsnittsforskjell mellom følgende items: ”Jeg bruker svært ofte læreverket i psykologi” og ”Jeg er svært fornøyd med læreverket jeg bruker i psykologi”. Det ble derfor foretatt en Paired-samples t-test for å fastslå om gjennomsnittsforskjellen var signifikant. Resultatet av testen viste at det var en signifikant gjennomsnittsforskjell mellom bruk av læreverk ($M=4.13$, $SD=.97$) og tilfredsheten med læreverk [$M=2.93$, $SD=1.17$, $t(227)=15.63$, $p<.0005$]. En beregning av Cohen`s d (1.04) indikerte en stor effektstørrelse.

Tabell 11

Independent-samples t-tester for kjønn og psykologididaktisk utdanning inkl. gjennomsnitt (M), standardavvik (SD), gjennomsnittsforskjeller (M diff), frihetsgrad (df), t-verdi (t) og effektstørrelse (Cohen`s d) for tilrettelegging for ulike opplevde variabler for lærerprofesjonalitet i psykologi

Variabler	Psyk.dida.	Ikke	M diff	df	t	d
	utdanning	psyk.dida utdanning				
Tilrettelegging for utvikling av profesjonskunnskap i psykologi	M (SD) 2.81 (1.24)	M (SD) 2.27 (.95)	.54**	55.69	2.71	.73
Psykologifaglig og psykologididaktisk usikkerhet	1.72 (.83)	2.35 (1.02)	.63**	233	-3.90	.51
Ønske om EVU i psykologi	3.54 (1.21)	4.04 (.96)	.50*	59.48	-2.61	.68
Autonomibevissthet i psykologi	4.59 (.40)	4.38 (.49)	.21**	226	2.64	.35

Psykologilærerprofesjonalitet

Planlegging og vurdering i psykologi	4.01 (.83)	3.60 (.99)	.42**	75.38	2.87	.66
Etiske dilemmaer	2.31 (.79)	2.51 (.72)	.20	224	-1.60	-
Utfordret psykologifaglig og psykologididaktisk integritet	1.44 (.85)	1.70 (.93)	.26	70.13	-1.77	-
Profesjonsfelleskap i psykologi	3.57 (1.09)	3.37 (1.04)	.20	224	1.11	-

* Gjennomsnittsforskjellen er signifikant på .05 nivået (2-halet),

** Gjennomsnittsforskjellen er signifikant på .01 nivået (2-halet)

Når det gjelder gjennomsnittsforskjeller i lærerprofesjonaliteten i psykologifaget for dem som har psykologididaktisk utdanning sammenlignet med dem som ikke har psykologididaktisk utdanning ble det funnet en rekke signifikante forskjeller. Disse forskjellene gjelder for variabler som måler henholdsvis profesjonskunnskap (tilrettelegging for utvikling av profesjonskunnskap i psykologi, psykologifaglig + psykologididaktisk usikkerhet og ønske om EVU i psykologi) og profesjonsautonomi (autonomibevissthet i psykologi og planlegging og vurdering i psykologi).

De som har psykologididaktisk utdanning rapporterte om et signifikant høyere gjennomsnittsnivå av opplevd tilstrekkelig tilrettelegging for utvikling av profesjonskunnskap i psykologi. Denne forskjellen er med Cohen's $d = .73$ helt på grensen til sterk. På samme måte opplever gruppen med psykologididaktisk utdanning en signifikant lavere grad av psykologifaglig og psykologididaktisk usikkerhet. Denne forskjellen utgjør $d = .51$ og er således moderat. Også ønsket om EVU i psykologi ble målt til å være signifikant lavere hos gruppen med psykologididaktisk utdanning. Denne forskjellen er moderat med $d = .68$. Når det gjelder autonomibevissthet og autonomi knyttet til planlegging og vurdering i psykologifaget, finner vi også signifikante forskjeller. Gruppen som har psykologididaktisk utdanning opplever både signifikant høyere autonomibevissthet og signifikant høyere autonomi når det gjelder planlegging og vurdering i psykologifaget. Disse forskjellene er også moderate med $d = .35$ for autonomibevissthet og $d = .66$ for planlegging og vurdering. Variabler som måler profesjonsetikk og profesjonsfelleskap i psykologifaget viser ingen signifikante gjennomsnittsforskjeller i skårene mellom lærere med og dem uten psykologididaktisk utdanning.

ANOVA

Følgende enveis ANOVA-analyser er gjennomført for å finne ut om det er en signifikant i gjennomsnittsskåren til mer enn to grupper.

Tabell 12

Enveis ANOVA analyse for psykologifaglig utdanning inkl. gjennomsnitt (M), standardavvik (SD), F-ratio, frihetsgrad (df), effektstørrelse (η_p^2) og ulike opplevde variabler for lærerprofesjonalitet i psykologi

Variabler	Deler av grunnfag / årsstud eller "annet"	Grunnfag/ årsstud	Mer enn grunnfag/ årsstud	Cand mag/ bache -lor	Hovedfag/ master/ profesjon	Total M (SD)	F (df)	η_p^2
	\overline{M} (SD)	\overline{M} (SD)	\overline{M} (SD)	\overline{M} (SD)	\overline{M} (SD)			
Tilretteleg- ging for utvikling av profesjons- kunnskap	2.18 (.96)	2.41 (1.03)	2.50 (1.07)	2.27 (.88)	2.53 (1.25)	2.35 (1.01)	.80 (4, 217)	-
Psykologi- faglig og psykologi- didaktisk usikkerhet	2.40 (1.10)	2.25 (1.01)	2.07 (.87)	2.14 (1.16)	1.90 (.70)	2.23 (1.02)	1.03 (4, 227)	-
Ønske om EVU	4.12 (.90)	3.93 (1.11)	3.88 (.94)	4.07 (1.00)	3.35 (1.23)	3.96 (1.02)	1.43 (4, 227)	-
Autonomi- bevissthet	4.43 (.47)	4.34 (.51)	4.46 (.51)	4.51 (.41)	4.44 (.42)	4.41 (.48)	.82 (4, 219)	-
Planleg- ging og vurdering	3.57 (.98)	3.67 (.95)	3.80 (.95)	3.68 (1.08)	3.60 (1.13)	3.67 (.98)	.36 (4, 219)	-
Etiske dilemmaer	2.40 (.77)	2.43 (.71)	2.44 (.76)	2.70 (.71)	2.66 (.74)	2.47 (.74)	1.04 (4, 217)	-
Utfordret psykologi- faglig og psykologi- didaktisk integritet	1.72 (.98)	1.65 (.93)	1.66 (.92)	1.63 (.97)	1.40 (.57)	1.65 (.93)	.26 (4, 217)	-
Profesjons fellesskap	3.33 (1.03)	3.52 (1.06)	3.40 (.97)	3.31 (.99)	3.03 (1.44)	3.40 (1.04)	.70 (4, 217)	-

Enveis ANOVA-analyser av samtlige variabler i Tabell 12 viste ingen signifikante forskjeller i gjennomsnittskåren på lærerprofesjonalitet i psykologifaget mellom gruppene delt inn etter nivået på deres psykologifaglige utdanning. Det målte gjennomsnittsnivået av de ulike variabler for lærerprofesjonalitet i psykologifaget

Psykologilærerprofesjonalitet

(tilrettelegging for utvikling av profesjonskunnskap, faglig og fagdidaktisk usikkerhet, ønske om EVU, autonomibevissthet, planlegging og vurdering, etiske dilemmaer, utfordret integritet og profesjonsfelleskap) varierer altså ikke signifikant mellom grupper med ulik grad av psykologifaglig utdanning. Dette gjelder for alle gruppene, rangert fra de som har mindre enn grunnfag/årsstudium til de som har master eller tilsvarende i psykologi. Tabellen er likevel inkludert i teksten fordi funnene er relevante for den femte underproblemstilling/hypotese.

Tabell 13

Enveis ANOVA analyse for undervisningserfaring i psykologi inkl. gjennomsnitt (M), standardavvik (SD), F-ratio, frihetsgrad (df), effektstørrelse (η_p^2) og ulike opplevde variabler for lærerprofesjonalitet i psykologi

Variabler	0-1 års erf.	2 års erf.	3 års erf.	4 års erf.	5 års erf.	6+ års erf.	Total M (SD)	F (df)	η_p^2
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)			
Tilrettelegging for utvikling av profesjonskunnskap	2.13 (.86)	2.48 (1.11)	2.35 (1.08)	2.23 (1.02)	2.65 (1.14)	2.55 (1.02)	2.38 (1.03)	1.39 (5, 219)	-
Psykologifaglig og psykologididaktisk usikkerhet	3.06 (.91)	2.43 (1.05)	2.19 (.98)	1.96 (.76)	1.95 (.90)	1.66 (.82)	2.22 (1.02)	13.70** (5, 229)	.23
Ønske om EVU	4.19 (.93)	3.97 (.84)	3.94 (1.16)	4.04 (.92)	3.86 (.97)	3.67 (1.18)	3.94 (1.03)	1.37 (5, 229)	-
Autonomibevissthet	4.27 (.54)	4.41 (.39)	4.35 (.51)	4.36 (.54)	4.45 (.45)	4.63 (.37)	4.41 (.48)	3.14** (5, 221)	.07
Planlegging og vurdering	3.13 (.94)	3.83 (.93)	3.77 (1.07)	3.66 (.87)	3.87 (.96)	3.95 (.88)	3.68 (.98)	4.30** (5, 221)	.09
Etiske dilemmaer	2.42 (.71)	2.61 (.75)	2.41 (.66)	2.51 (.75)	2.54 (.74)	2.43 (.82)	2.47 (.74)	.39 (5, 219)	-
Utfordret psykologifaglig og psykologididaktisk integritet	2.13 (1.11)	1.79 (.96)	1.60 (.88)	1.58 (.87)	1.38 (.61)	1.38 (.75)	1.65 (.92)	4.24** (5, 219)	.09
Profesjonsfelleskap	3.34 (1.00)	3.54 (1.00)	3.51 (1.00)	3.07 (1.14)	3.24 (1.04)	3.67 (1.08)	3.41 (1.05)	1.68 (5, 219)	-

Enveis ANOVA-analyser av samtlige variabler i Tabell 13 viste noen signifikante forskjeller i gjennomsnittskåren på opplevd lærerprofesjonalitet i psykologifaget mellom gruppene delt inn etter nivået på undervisningserfaring i psykologi. Det målte gjennomsnittsnivået av fire av variablene for lærerprofesjonalitet i psykologifaget (faglig og fagdidaktisk usikkerhet, autonomibevissthet, planlegging og vurdering og utfordret integritet) varierer altså signifikant mellom grupper med ulik grad av undervisningserfaring i psykologi.

Ved hjelp av Partial Eta Square (η_p^2), ble det klart at effektstørrelsen i de signifikante forskjellene som gjorde seg gjeldende mellom gruppene med hensyn til psykologifaglig og psykologididaktisk usikkerhet var spesiell sterk. Her ble η_p^2 målt til .23. Effektstørrelsen for de signifikante gjennomsnittsforskjellene i autonomibevissthet viste $\eta_p^2 = .07$ og for autonomi ved planlegging og vurdering viste $\eta_p^2 = .09$. Begge kan med utgangspunkt i retningslinjene til Cohen (1988) karakteriseres som moderate. Målinger av utfordret psykologifaglig og psykologididaktisk integritet viste også signifikante forskjeller mellom gruppene. Her ble effektstørrelsen målt til $\eta_p^2 = .09$.

En Scheffe post-hoc analyse av disse ovenstående variabler viste at det finnes en signifikant forskjell i psykologifaglig og psykologididaktisk usikkerhet mellom de som har 0-1 års erfaring ($M=3.06$, $SD=.91$) sammenlignet med gruppene som har 3 års erfaring ($M=2.19$, $SD=.98$) eller mer. Tilsvarende viste det seg at det finnes en signifikant forskjell i psykologifaglig og psykologididaktisk usikkerhet mellom de som har 2 års erfaring ($M=2.43$, $SD=1.05$) sammenlignet med gruppen som har mer enn 6 års erfaring ($M=1.66$, $SD=.82$). Også i målingen av autonomi viste Scheffe post-hoc analyser at det fantes signifikante forskjeller mellom de ulike grupperinger av undervisningserfaring. Gjennomsnittskåren til de som har 0-1 års undervisningserfaring ($M=4.27$, $SD=.54$) skiller seg signifikant fra de som har mer enn 6 års erfaring ($M=4.63$, $SD=.37$) når det gjelder autonomibevissthet generelt. Det samme mønsteret gjør seg gjeldende for psykologilærerne som har 0-1 års undervisningserfaring ($M=3.13$, $SD=.94$) og psykologilærerne som har mer enn 6 års undervisningserfaring ($M=3.95$, $SD=.88$) når det gjelder autonomi i forhold til planlegging og vurdering i psykologifaget. Videre Scheffe post-hoc analyser avslørte at det er en signifikant forskjell i opplevelse av utfordret psykologifaglig og psykologididaktisk integritet

mellom de som har 0-1 års erfaring ($M=2.13$, $SD=1.11$) og de som har mer enn 5 års erfaring ($M=1.38$, $SD=.61$).

6. Diskusjon

Målsetningen med denne studien var å undersøke hvordan psykologilærerne i norsk videregående skole opplever egen lærerprofesjonalitet i psykologifaget. Denne overordnede målsetningen har blitt undersøkt gjennom å kartlegge utdanningen og erfaringen til psykologilærerne samt å undersøke hvordan de opplever egen lærerprofesjonalitet i form av profesjonskunnskap, profesjonsautonomi, profesjonsetikk og profesjonsfellesskap.

Funnene som studien har avdekket vil i denne delen bli diskutert i lys av det teoretiske rammeverk som ble presentert i kapittel 2. Dette rammeverket har vært det bærende teoretiske elementet for instrumentet, og vil dermed også stå sentralt for å forstå funnene. Imidlertid er det slik at funn ikke alltid kan forklares eller forstås fullt ut i lys av teorien som har ligget til grunn for studien. Diskusjonen vil derfor også trekke inn annen teori og tidligere forskning som kan kaste nytt lys over funnene og eventuelle implikasjoner av disse. For å plassere funnene i studien inn i et utdanningspolitisk og samfunnsmessig perspektiv er også diverse kilder omhandlende regelverk, reformer, læreplaner og rapporter trukket inn i diskusjonen.

Funnene til hver underproblemstilling og hypotese blir diskutert separat og i samme rekkefølge som de ble presentert i kapittel 3.

1: Hvilken utdanning og undervisningserfaring har psykologilærerne?

Ett av målene med undersøkelsen var å finne ut hvilken utdanning og undervisningserfaring psykologilærerne har. Resultatene støtter hypotese H_1 om at psykologilærerne i norsk videregående opplæring har lite formell psykologifaglig utdanning, psykologididaktisk utdanning samt lite undervisningserfaring i psykologifaget.

Psykologifaglig utdanning versus annen faglig utdanning. Funn når det gjelder psykologifaglig utdanning viser at 25.9% av psykologilærerne i norsk videregående opplæring ikke oppfyller minstekravet for psykologifaglig undervisningskompetanse. Minstekravet for å oppnå faglig undervisningskompetanse i et fag og kvalifisere seg for fagdidaktiske studier er 60 studiepoeng i faget (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; UiB, 2017). Et slikt antall studiepoeng tilsvarer et grunnfag eller årsstudium. I praksis betyr det at en fjerdedel av psykologilærerne i norsk

videregående opplæring ikke er formelt faglig kvalifiserte til å undervise i psykologi. Dette funnet er nesten identisk med tallene til Jarvis (2011) som viser at ca. en fjerdedel av de engelske psykologilærerne heller ikke er formelt kvalifisert til å undervise i psykologi.

Ellers viser resultatene at litt over en tredjedel av psykologilærerne (38.4%) i norsk videregående opplæring oppfyller minstekravet om grunnfag/årsstudium, mens bare 4.3% svarer at de har enten hovedfag, master eller profesjonsutdanning i psykologi. Disse tallene står i sterkt kontrast til lærernes andre undervisningsfag. I motsetning til psykologifaget, hvor 25.9% ikke er formelt kvalifisert til å undervise i psykologi, er bare 0.5% av lærerne ikke formelt kvalifisert til å undervise i sitt andre fag. De lærere som oppfyller minstekravet til undervisningskompetanse, og har grunnfag/årsstudium i sitt andre fag, utgjør 5.5% mens hele 57.1% opplyser at de har enten hovedfag eller master i sitt andre undervisningsfag.

Psykologididaktisk utdanning versus annen fagdidaktisk utdanning. I denne studien kommer det frem at bare 19.6% av lærerne har fagdidaktisk utdanning i psykologi. Også dette står i sterkt kontrast til lærernes andre undervisningsfag der hele 91.6% av lærerne opplyser at de har fagdidaktisk utdanning. I Norge er det ikke et krav å ha fagdidaktisk utdanning i alle sine fag for å kunne undervise, men uten fagdidaktisk utdanning i minimum ett fag, samt en form for pedagogisk tilleggsutdanning (PPU) i tillegg til sine faglige kvalifikasjoner, kan man ikke oppnå fast ansettelse (Roness, 2012). I videregående skole har det vært mest vanlig å opparbeide sin formelle lærerkompetanse ved å avlegge en cand. mag/bachelor eller hovedfag/mastergrad i to disiplin fag ved et universitet og bygge på med ett års praktisk pedagogisk utdanning (PPU) (Roness, 2012). Funnene fra denne studien viser at lærerne i psykologi har hatt andre fagdidaktiske fag på PPU enn psykologididaktikk. Med tanke på at psykologididaktikk utelukkende tilbys på PPU ved Universitetet i Bergen (UiB) er det ikke overraskende. Mange av lærerne har ikke hatt muligheten til å velge psykologididaktikk i forbindelse med avlagte PPU. Andre igjen har med under 60 studiepoeng i disiplin faget psykologi ikke vært kvalifiserte for opptak til psykologididaktikk. Slik sett spenner mulighetene og kravene litt ben for hverandre. Lærerne står overfor relativt store praktiske og formelle utfordringer, både dersom de på den ene siden ønsker å kvalifisere seg formelt faglig, og på den andre siden ønsker å oppnå psykologididaktisk kompetanse.

Undervisningserfaring i psykologifaget versus i andre fag. Funn i denne

studien viser at hver tredje psykologilærer har undervist i psykologifaget i 0-2 år mens hver femte psykologilærer har hatt faget i seks år eller mer. Til sammenligning har nesten halvparten av lærerne undervist i sitt andre fag mellom 0-5 år og hver tredje lærer svarer at de har undervist i sitt andre fag i minimum 15 år.

At undervisningserfaringen i fagene varierer så mye kan kanskje betraktes som naturlig med tanke på at psykologifaget først ble en del av undervisningstilbudet i norske videregående skoler i skoleåret 2009/10. At så mange psykologilærere er kommet til de seneste tre årene synliggjør fagets vekst og popularitet. Når det, ifølge UDIR sin Statistikkportal, kommer frem at elevtallet i faget har vokst med 22% fra skoleåret 2014/15 til skoleåret 2016/17 (Utdanningsdirektoratet, 2016b), virker det som både en naturlig og sannsynlig økning i antall psykologilærere. Jo flere elever, jo flere lærere.

2: Hva er sammenhengen mellom psykologilærernes opplevelse av henholdsvis profesjonskunnskap, profesjonsautonomi, profesjonsetikk og profesjonsfellesskap i psykologifaget?

Denne studien ønsket å undersøke hvilke sammenhenger det er mellom de ulike elementene som til sammen utgjør lærerprofesjonalitet. Resultatene støtter hypotesen H₂ om at det finnes en positiv sammenheng mellom profesjonskunnskap og profesjonsautonomi samt en positiv sammenheng mellom profesjonskunnskap og profesjonsfellesskap. Resultatene støtter også hypotesen H₃ om en negativ sammenheng mellom profesjonsfellesskap og etiske dilemmaer.

Sammenhengen mellom profesjonskunnskap og profesjonsautonomi. Funnene i denne studien viser at det er flere positive sammenhenger mellom profesjonskunnskap og profesjonsautonomi. Det avdekkes således en negativ sammenheng mellom psykologifaglig og psykologididaktisk usikkerhet og generell autonomibevissthet. De psykologilærere som opplever psykologifaglig og psykologididaktisk usikkerhet opplever altså selv lavere bevissthet rundt fagstoff og metoder som brukes i psykologifaget. Tilsvarende er det funnet en negativ sammenheng mellom psykologifaglig og psykologididaktisk usikkerhet og autonomi i forhold til planlegging og vurdering i psykologifaget. Psykologilærerne som opplever psykologifaglig og psykologididaktisk usikkerhet, rapporterer at de i mindre grad opplever at det er enkelt å planlegge undervisningen og vurdere elevenes kompetanse i psykologifaget på egen hånd. Sist, men ikke minst, viser resultatene en positiv sammenheng mellom tilrettelegging for utvikling av profesjonskunnskap og autonomi i forhold til planlegging

og vurdering i psykologifaget. Psykologilærere som opplever at det blir lagt til rette for utvikling av profesjonskunnskap gjennom lokale eller eksterne tiltak, opplever også at det blir enklere å planlegge undervisningen og vurdere elevenes kompetanse på egen hånd. Til sammen støtter funnene hypotesen H_2 om at det er en positiv sammenheng mellom profesjonskunnskap og profesjonsautonomi.

Funnene er interessante i forhold til de tilnærmingene som preger litteraturen om lærerprofesjonalitet. Nettopp det å kunne foreta profesjonelle skjønn gjennom å reflektere over og begrunne valgene sine, ses som helt sentralt i profesjonsautonomi. Nødvendige forutsetninger for å få til dette er å inneha både gode teoretiske og praktiske kunnskaper (Dale, 2001; Grimen & Molander, 2008; Heggen, 2008; Kvernbekk, 2001). Molander og Terum (2008) peker på at det er den politiske tiltro til lærerprofesjonens profesjonskunnskap som gir dem kontroll over egne arbeidsoppgaver og frihet til å bruke skjønn. Den positive sammenheng som er funnet mellom profesjonskunnskap og profesjonsautonomi i denne studien kan indikere at en slik tildeling av profesjonsautonomi er forsvarlig dersom profesjonskunnskapen er på plass. Dersom psykologilærerne kjenner seg psykologifaglig og psykologididaktisk sikre, og dersom de føler at det blir lagt til rette for at de får utvikle sin profesjonskunnskap, opplever de også økt autonomi. Helt konkret opplever de at de blir mer generelt bevisste på de didaktiske valgene de gjør og på egen hånd får til de arbeidsoppgavene som er knyttet til planlegging og vurdering i psykologifaget. Hvis det, derimot, ikke legges til rette for utvikling av profesjonskunnskap er det ikke nødvendigvis forsvarlig at psykologilærerne fra politisk hold tildeles en slik profesjonsautonomi.

Sammenhengen mellom profesjonskunnskap og profesjonsfelleskap.

Studien viser en positiv sammenheng mellom tilrettelegging for utvikling av profesjonskunnskap i psykologi og profesjonsfelleskap i psykologi. Psykologilærere som opplever at det legges til rette for at de kan utvikle sin profesjonskunnskap, enten gjennom lokale tiltak ved skolen eller eksterne tilbud om etter- eller videreutdanning, opplever at de i større grad har noen de kan drøfte faget og utvikle seg med. Eller sagt omvendt: psykologilærere som har noen å drøfte faget og utvikle seg med opplever også at det legges til rette for at de kan utvikle sin profesjonskunnskap gjennom enten lokale eller eksterne tiltak. Hypotesen H_2 om at det finnes en positiv sammenheng mellom profesjonskunnskap og profesjonsfelleskap er støttet gjennom funnene.

En slik sammenheng finner man igjen i litteratur om -og forskning på området. Profesjonsfelleskapet trekkes ofte frem som en helt grunnleggende forutsetning for

lærernes profesjonsutvikling. I rapporten *Om lærerrollen* (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016) og hos Hargreaves og Fullan (2012) understrekes det at det kollegiale fellesskapet er en forutsetning for at det kan skje en profesjonalisering innenfra, og at et slikt fellesskap kan styrke både profesjonskunnskap og profesjonelt skjønn. Røseth (2014) peker på at et viktig steg i læreres profesjonsfellesskap, er at ledelsen ved skolen aktivt legger til rette for at lærerne kan utvikle sin profesjonskunnskap gjennom lokale tiltak. Gunnulfsen og Helstad (2014) trekker frem eksterne aktører som viktige bidragsytere i utviklingen av profesjonskunnskap hos lærere, og understreker at det gjennom slike eksterne tiltak utvikles et profesjonsfellesskap på tvers av skoler og eksterne fagmiljø.

Sammenhengen mellom profesjonsetikk og profesjonsfellesskap. Hypotesen H_3 om at det finnes en negativ sammenheng mellom profesjonsetiske dilemmaer og profesjonsfellesskap er støttet gjennom funnene i studien. Psykologilærere som opplever høy grad av profesjonsfellesskap i psykologifaget rapporterer samtidig om mindre utfordringer med etiske dilemmaer i psykologifaget. At det eksisterer en sammenheng mellom profesjonsetikk og profesjonsfellesskap støttes av Arneberg (2008) som peker på at felles refleksjon over praksis er sentralt i arbeidet med profesjonsetikk. Behovet for en felles forståelse av profesjonsetiske retningslinjer kommer også til uttrykk gjennom utformingen av "Lærerprofesjonens etiske plattform" (Utdanningsforbundet, 2012) og i det nyopprettede organet "Lærerprofesjonens etiske råd" som med egne ord har til hensikt å: "(...) støtte opp om etisk forsvarlig praksis i utdanningssektoren til beste for barn, unge og voksne" (Lærerprofesjonens etiske råd, 2017, Hovedsiden). Lærerprofesjonens etiske råd skal fremme verdiene i Lærerprofesjonens etiske plattform og bidra til økt bevissthet og kunnskap om profesjonsetiske problemstillinger. Samlet sett understreker synspunktene som kommer til uttrykk hos Arneberg (2008) og i Lærerprofesjonens etiske råd (2017) viktigheten av et profesjonsfellesskap på både lokalt og sentralt nivå for at yrkesetisk refleksjon kan finne sted.

Med tanke på at det, av de 163 videregående skoler som tilbyr psykologifaget, er 45 skoler som bare har én psykologilærer ansatt og 65 skoler som har to psykologilærere ansatt (Vedlegg 1), kan det imidlertid spekuleres i om den lokale yrkesetiske refleksjon, i alle fall per i dag, kan ha trange kår i psykologifaget.

3: Hvordan opplever psykologilærerne selv profesjonsautonomi og profesjonsetikk i psykologifaget?

Det er ikke utarbeidet en hypotese til denne underproblemstillingen fordi

profesjonsautonomi og profesjonsetikk utelukkende har vært knyttet opp mot psykologifaget. Det har ikke vært mulig å finne tidligere forskning eller litteratur som gir spesifikke antydninger om hva som er typisk for profesjonsautonomi eller profesjonsetikk i psykologifaget. Studien har derfor ikke lagt hypoteser til grunn, men heller valgt et mer utforskende design med påstander om mulige profesjonsautonome og profesjonsetiske utfordringer.

Diskusjonen av underproblemstilling 3 vil først ta for seg hvordan psykologilærerne selv opplever profesjonsautonomi i psykologifaget og dernest hvordan de opplever profesjonsetikk i psykologifaget.

Funn når det gjelder profesjonsautonomi. I et læreplananalytisk perspektiv (Mausethagen & Mølstad, 2015) kan profesjonsautonomi både forstås ut fra en generell og spesifikk bevissthet i forhold til de didaktiske valgene som gjøres i undervisningen. Funnene i denne studien viser at psykologilærerne skårer høyt på generell autonomibevissthet, men noe lavere på autonomi når det gjelder planlegging og vurdering i psykologifaget. Det kommer frem at psykologilærerne bruker læreverk som de ikke i tilsvarende grad er fornøyde med. Det viser seg også at psykologilærerne bruker sentrale vurderingskriterier som er utarbeidet for sensurering av eksamensoppgaver fremfor lokalt utarbeidede vurderingskriterier. Slike funn kan karakteriseres som motstridende fordi psykologilærerne på den ene siden skårer høyt på generell autonomibevissthet og likevel tar i bruk fagstoff, metoder og vurderingskriterier som ikke nødvendigvis er de best egnede for formålet.

I et forsøk på å forstå disse motstridende funnene vil denne diskusjonen først ta for seg funnene knyttet til generell autonomibevissthet, dernest funnene knyttet til autonomi i forbindelse med planlegging og vurdering i psykologifaget og deretter funnene knyttet opp mot bruk av læreverk og vurderingskriterier.

Mulig forklaring på at psykologilærerne skårer så høyt på generell autonomibevissthet. Psykologilærerne opplever selv at de er svært bevisste når de skal velge ut og begrunne fagstoff og metoder i psykologiundervisningen. Dette kan muligvis forklares utfra psykologilærernes samlede rapporterte utdanningsbakgrunn og undervisningserfaring. Her kommer det frem at langt over halvparten har master eller hovedfag i ett av undervisningsfagene sine. Psykologilærerne rapporterer også at nesten samtlige har fagdidaktisk utdanning i ett eller flere undervisningsfag og at nesten halvparten har mer enn 10 års undervisningserfaring. Psykologilærerne kan derav samlet sett oppfattes som en gruppe med mye profesjonskunnskap, både teoretisk og praktisk.

Som tidligere nevnt indikerer både teori og forskning (Berliner, 1988; Dreyfus et al., 1986; Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Freidson, 2001; Karseth & Nerland, 2007; Parsons & Platt, 1973; Polanyi, 1983; Schön, 1983; Shulman, 1986) at mye teoretisk og praktisk profesjonskunnskap samlet sett er nøkkelen til lærerprofesjonalitet. Tar man den samlede profesjonskunnskapen til lærerne i betraktning, er det derfor belegg for å hevde at forutsetningene for høy lærerprofesjonalitet er til stede. Det er med andre ord sannsynlig at psykologilærerne har utviklet en lærerprofesjonalitet uavhengig av lærerprofesjonaliteten i psykologifaget. For å forstå lærenes høye autonomibevissthet kan det derfor være nødvendig å skille mellom lærerprofesjonalitet og psykologilærerprofesjonalitet. Som høyt utdannet lærer og med undervisningserfaring fra andre fag, har psykologilærerne utviklet en profesjonsautonomi som ligger i ryggraden deres. Denne profesjonsautonomien innebærer høy bevissthet rundt valgene de treffer og begrunnelsene som gis. Det er mulig at psykologilærerne opplever at de tar med seg denne generelle bevisstheten inn i psykologifaget som en grunnpilar og følgelig skårer høyt på generell autonomibevissthet i psykologifaget.

Mulig forklaring på at psykologilærerne skårer lavere på autonomi i forhold til planlegging og vurdering i psykologifaget. Psykologilærerne skårer noe lavere på autonomi når det gjelder planlegging og vurdering i psykologifaget enn de gjør på generell autonomibevissthet. Denne uoverensstemmelsen kan skyldes at planlegging og vurdering i et fag, kan ses som mer knyttet til det enkelte fag enn til en generell autonomibevissthet. Det vil altså være vanskelig for psykologilærerne å overføre den generelle lærerprofesjonaliteten, profesjonskunnskapen og profesjonsautonomien til konkret planlegging og vurdering i psykologifaget.

Problemet med overføring av kunnskap fra et felt til et annet er godt kjent fra pedagogikken og kalles også for transfer. Eraut (2009) peker på at læring er særdeles påvirket av kontekst og omgivelser. Overføring av det vi lærer i én kontekst eller ett miljø er derfor ikke nødvendigvis overførbart til andre kontekster eller andre miljøer. At læring er avhengig av kontekst, miljø og omgivelser kalles også for situert læring fordi det er knyttet til en spesiell situasjon. Situasjonene som psykologilærerne har utviklet sin generelle profesjonskunnskap og profesjonsautonomi i, kan være veldig annerledes fra situasjonene de treffer på når de konkret skal planlegge og vurdere opplæringen i psykologi. Fag er jo nettopp karakterisert ved grunnleggende forskjeller, og det er ikke gitt at de faglige og fagdidaktiske kunnskapene eller erfaringene lærerne har, er

overførbare til psykologifaget.

Mulig forklaring på at psykologilærerne bruker læreverk som de ikke i like høy grad er fornøyde med. Funn i studien viser at psykologilærerne bruker læreverkene i psykologifaget svært ofte, men samtidig at de ikke i samme grad er fornøyd med læreverkene som finnes. Ifølge et læreplananalytisk perspektiv (Mausethagen & Mølstad, 2015) kan et praksisnært uttrykk for autonomi, i forhold til planlegging i psykologifaget, nettopp komme til uttrykk gjennom valg og bruk av læreverk. I et slik perspektiv vil et kriterium for valg og bruk av læreverk være at læreverket er i samsvar med, og en god fortolkning av læreplanmålene i læreplanen for faget. Hvis dette ikke er tilfellet, kan et valg om å velge bort læreverket til fordel for andre og antatt bedre læremidler, anses som en bevisst autonom handling. En slik handling krever faglig, didaktisk og pedagogisk sterke lærere på den ene siden og sterke profesjonsfelleskap på den andre siden (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016).

Det finnes så langt to læreverk for psykologilærerne i videregående skole (Gjøsund & Huseby, 2015a, 2015b; Svendsen, Herheim, & Larsen, 2017; Svendsen & Larsen, 2016). Felles for disse er at de, i tillegg til å fungere som fagstoff i form av tekst og bilder, inneholder en rekke oppgaver og ideer til ulike arbeidsmetoder. Hvert læreverk tilbyr også en nettside med ulike digitale ressurser for både elever og lærere (Gjøsund, Huseby, & Barstad, 2017; Svendsen & Larsen, 2017). Læreverkene blir samlet sett en viktig og lett tilgjengelig ressursbank for psykologilærerne. Kanskje det kan forklare hvorfor de bruker læreverkene så ofte, selv om de ikke er veldig fornøyde med dem? Psykologifaget er relativt nytt, læreverkene er nye og det finnes få andre alternativer for lærerne. Å finne eksterne læremidler som ivaretar læreplanmålene på en forsvarlig måte kan i tillegg være en tidskrevende prosess. I en presset lærerhverdag er det ikke alltid like lett å få til.

Bruken og valgene som gjøres når det gjelder læreverk i psykologifaget skiller seg ikke ut fra funn fra andre studier. Tidligere forskning viser at læreverk generelt har en sterk posisjon og er styrende for mye av undervisningen som gis ved norske skoler (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012; Juuhl, Hontvedt, & Skjelbred, 2010). I Meld. St. 28 kommer det frem at det i langt de fleste tilfeller er opp til den enkelte lærer å velge ut læreverk i fagene sine, og at det er ønskelig med tiltak som øker bevisstgjøringen når det gjelder valg og bruk av læremidler (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Selv om det ikke er mulig ut fra denne studien å si noe nøyaktig om grunnene, er

det klart at psykologilærerne velger å bruke læreverk som de egentlig ikke er fullt så fornøyde med. Ifølge det læreplananalytiske perspektivet til Mausethagen og Mølstad (2015) kan dette tolkes som problematisk for profesjonsutviklingen og kan dermed være et felt som bør undersøkes nærmere. At det forholder seg slik kan indikere at det i psykologifaget finnes en rekke utfordringer knyttet til autonomi når det gjelder bruk av læreverk.

Mulig forklaring på at psykologilærerne bruker vurderingskriterier som er i strid med prinsippene for god vurderingspraksis. Funnene i studien viser at over halvparten av psykologilærerne bruker vurderingskriteriene som er utarbeidet av UDIR (Utdanningsdirektoratet, 2017) og tilsvarende, at under halvparten bruker vurderingskriterier som er utarbeidet lokalt. Vurderingskriterier ble, som beskrevet i teorigapitlet, innført som lokalt læreplanarbeid i følge med Kunnskapsløftet. Vurderingskriterier er beskrivelser av måloppnåelse som brukes til å bryte ned læreplanmålene og konkretisere nøyaktig hva som må til for at et elevarbeid kvalifiserer til en gitt karakter (Mausethagen & Mølstad, 2015). Arbeidet med å utarbeide lokale vurderingskriterier er i tråd med de fire prinsippene for god undervisvurdering som tilsier at: 1) Elevene skal forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem, 2) Elevene skal ha tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, 3) Elevene skal få råd om hvordan elevene kan forbedre seg og 4) Elevene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og egen faglig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse fire prinsippene er nedfelt i opplæringsloven og er således et viktig prinsipp og juridisk forpliktende for skolen og lærerne. UDIR sine vurderingskriterier, derimot, er ikke blitt utarbeidet i tråd med de fire prinsippene for god undervisvurdering. De har blitt utarbeidet som retningslinjer til sensorene ved sentralt gitt skriftlig eksamen i Psykologi 2 og skal således utelukkende brukes til å vurdere sluttkompetansen til elevene, ikke undervisvurderingen.

I forhold til de fire prinsipper for god undervisvurdering og at UDIR sine vurderingskriterier utelukkende skal vurdere elevenes sluttkompetanse, er det problematisk at over halvparten av psykologilærere oppgir at de bruker UDIR sine vurderingskriterier i sin undervisvurdering. Disse sentralgitte kriterier er ikke utformet for å hjelpe elevene videre i sin læring. De knytter heller ikke læreplanmålene for faget opp mot vurderingen av disse. Selv om det å bruke UDIR sine vurderingskriterier til å vurdere elevenes arbeid underveis i opplæringen kan anses som lite hensiktsmessig, samsvarer disse funnene med tidligere forskning. Her kommer det frem at lærere synes

at UDIR sine vurderingskriterier er for lite konkrete, men at de bruker dem likevel (Mausethagen & Mølstad, 2015). Denne studien kan ikke si noe sikkert om hvorfor det er slik i psykologifaget, men grunner som oppgis i forskningen til Mausethagen og Mølstad (2015) er at lærere synes at vurderingskriterier bør være like for alle og at det er for tidskrevende å utarbeide lokale vurderingskriterier.

Både psykologilærerne i denne studien så vel som lærere i andre studier (Mausethagen & Mølstad, 2015) fraskriver seg tilsynelatende en del av den tildelte autonomien når det gjelder bruk av vurderingskriterier. Dette gjør de selv om forskningen og opplæringsloven er helt klar på at elever må vurderes ut fra lokale vurderingskriterier som følger de fire prinsippene for vurdering for læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). At det forholder seg slik kan tyde på at det, på lik linje som med bruk av læreverk, finnes en rekke utfordringer knyttet til autonomi og vurdering. Selv om autonomi er både en sentral og kjærkommen del av lærerprofesjonaliteten, spørres det om det er mulig å være fullstendig autonom som psykologilærer (eller lærer for øvrig), og om det er hensiktsmessig å tildele full autonomi til psykologilærerne (eller lærere for øvrig). I så fall kan både denne studien og tidligere studier tyde på at en tildeling av full autonomi må følges opp av mer tid og ressurser enn det som er tilfellet i dag.

Funn når det gjelder profesjonsetikk. Funn i denne studien avdekket at psykologilærerne opplever at psykologifaget byr på flere etiske dilemmaer enn andre fag. Av de skisserte dilemmaene i spørreundersøkelsen er dilemmaet som flest lærerne har opplevd at elevene bruker eksempler fra eget liv som kan betegnes som for private. Videre viser funnene en positiv sammenheng mellom følgende to etiske dilemmaer: ”Elevene bruker eksempler fra eget liv som er for private” og ”Elevene tror de kan bruke meg som psykolog”. Psykologilærerne opplever altså at de elevene som bruker eksempler fra eget liv som er for private også tror eller oppfatter at de kan bruke psykologilæreren som psykolog. Disse funnene vil diskuteres opp mot to profesjonsetiske problemstillinger som kan tenkes å være spesielt utfordrende i psykologifaget. Den ene problemstillingen tar for seg skillet mellom personlig og privat, og den andre problemstillingen tar for seg skillet mellom psykologilærer og psykolog. Diskusjonen vil også kort ta for seg hvordan man kan møte disse eventuelle problemstillinger.

Skillet mellom personlig og privat. Av de mulige dilemmaene i spørreundersøkelsen er dilemmaet som flest psykologilærere har støtt på at elevene

deler eksempler som kan oppleves som for private. Sett i forhold til ”Lærerprofesjonens etiske plattform” (Utdanningsforbundet, 2012) og dens grunnverdi om elevs rett til personvern kan elevs deling av private eksempler hevdes å utgjøre et etisk dilemma. Et slikt dilemma kan, ifølge Lucas og Bernstein (2014), være særskilt problematisk i psykologifaget fordi psykologifaget kjennetegnes ved en særlig personlig og sensitiv natur. Her vil det være viktig at psykologilærere er bevisst om denne typen dilemma og kan legge til rette for å minimere sannsynligheten for at dilemmaet oppstår. Om det likevel skulle skje blir det viktig at psykologilærere vet når de bør gripe inn, og hvordan de bør håndtere situasjoner som kan sette elever og deres personvern i fare.

Selv om det er vanskelig å lære bort etisk skjønn, fordi etisk skjønn i sin natur er kontekstuell, peker Henriksen og Vetlesen (2006) på at en profesjonsutdanning kan bidra til å øke bevisstheten rundt etiske dilemmaer. I emnebeskrivelsen for emnet psykologididaktikk (DIDAPSYK1) ved UiB, fremheves det at studenter som tar utdanningen i psykologididaktikk skal lære seg å: ”opptre profesjonelt og reflektere over og analysere faglige og profesjonsetiske problemstillinger innan psykologifaget” (UiB, 2017, Generell kompetanse). Profesjonsetikk i forbindelse med psykologifaget er med andre ord trukket frem som en av flere grunnleggende kompetanser som studentene i psykologididaktikk skal lære seg. En målsetning om å bevisstgjøre studenter om profesjonsetiske problemstillinger i psykologifaget, kan være uttrykk for at det også i det psykologididaktiske miljøet, i tråd med Lucas og Bernstein (2014), eksisterer en oppfatning av at profesjonsetikk i psykologifaget kan være særskilt problematisk. Profesjonsetikk betraktes som en grunnleggende forutsetning for lærerprofesjonalitet, og psykologilærerne i denne studien rapporterer om flere etiske dilemmaer i psykologifaget enn andre fag. Dette bør undersøkes nærmere.

Skillet mellom psykologilærer og psykolog. Dilemmaet ”Elevene tror de kan bruke meg som psykolog” er ikke et dilemma som psykologilærerne treffer på i like stor grad som dilemmaet om elevs deling av private eksempler. Det som imidlertid er verdt å merke seg er at disse to dilemmaer korrelerer positivt. Elever som deler for mange private eksempler oppfatter også at de kan bruke psykologilæreren som psykolog. En slik sammenheng er interessant fordi den kan tenkes å danne bakteppe for to overordnede utfordringer. Den ene vil dreie seg om eleven i psykologifaget - og den andre om psykologilæreren.

En elev som både deler for mye privat informasjon og ser psykologilæreren som psykolog, kan tenkes å være spesielt sårbar og trenge spesielt vern. Det er ikke umulig

at en slik elev vil ha en rekke fellestrekk med elevtypen som Jarvis (2011) beskriver i ”The therapy hypothesis”. En slik elev vil kunne se psykologifaget, og i dette tilfellet også psykologilæreren, som et redskap til å håndtere egen psykisk helse. I slike tilfeller er det grunn til å understreke at dette er en elev som man bør være ekstra oppmerksom på som lærer. Dette skyldes både den mulige sårbarheten til eleven selv, men også den utfordringen som kan oppstå for læreren. I møte med en slik elev, kan det ligge en fare for at man som lærer blir trukket inn i situasjoner man ikke har kompetanse til å håndtere. Noen lærere er kjennetegnet ved å være svært opptatt av elevene. En slik egenskap er i utgangspunktet ønskelig. Mye forskning trekker fram de positive konsekvensene som relasjonsbygging og lærerstøtte kan føre med seg, både for skoletrivsel (Danielsen, 2010) og psykisk helse (Graham, Phelps, Maddison, & Fitzgerald, 2011; Johnson, Eva, Johnson, & Walker, 2011). Med tanke på utfordringen som skisseres her, kan det imidlertid være viktig å ta et steg tilbake som engasjert lærer. Hvis man kjenner at lærer-elevrelasjonen er på vei inn i en form som ligger på siden av en vanlig elev-lærerrelasjon, er det nødvendig at man gjør seg noen overveielser rundt egen rolle som psykologilærer og egen kompetanse. Selv om psykologilærere har et visst innblikk i psykiske prosesser, er de ikke ansatt for å fungere som kliniske psykologer. Denne kompetansen er det andre ved skolen som må ivareta, det være seg helsesøster eller skolepsykolog. Viktigheten av å være bevisst en slik profesjonell integritet, trekkes også frem i ”Lærerprofesjonens etiske plattform” (Utdanningsforbundet, 2012) med formuleringen ”Etisk bevissthet og høy faglighet er kjernen i lærerprofesjonens integritet” (Lærerprofesjonens grunnleggende verdier, Profesjonell integritet). Her tegnes det et tydelig bilde av lærerprofesjonens mandat og rollen som kompetanse og etikk spiller for utøvelsen av dette mandatet.

Det er viktig å understreke at man, utfra sammenhengen som funnene i denne studien viser, ikke kan konkludere med at psykologifaget står overfor slike utfordringer. Likevel kan det argumenteres for at det kan være viktig å være bevisst disse. Ut fra de betraktningene som konsekvensetikken pålegger lærerprofesjonen, må man, i møtet med etiske dilemmaer, alltid vurdere sine handlinger utfra konsekvensene de kan få. I et konsekvensetisk perspektiv, bør man velge den handlingen som antas å ha færrest og minst alvorlige konsekvenser (Befring, 2007). Å avvise at det kan oppstå utfordringer for både elever og lærere når det gjelder sammenhengen mellom skillet personlig-privat og psykologilærer-psykolog, kan i verste fall få alvorlige konsekvenser.

4: Hvordan opplever psykologilærerne profesjonskunnskap og profesjonsfellesskap i psykologifaget sammenlignet med sitt andre undervisningsfag?

Denne studien ønsket å undersøke om psykologilærerne opplever profesjonskunnskap og profesjonsfellesskap i psykologifaget forskjellig fra sitt andre undervisningsfag. Resultatene støtter hypotesen H₄ om at psykologilærerne opplever mindre grad av både profesjonskunnskap og profesjonsfellesskap i psykologifaget enn i sitt andre undervisningsfag.

Forskjeller i profesjonskunnskap. At psykologilærerne selv opplever mindre profesjonskunnskap i psykologifaget enn i sitt andre undervisningsfag, kommer til uttrykk på flere måter. For det første ved at de opplever at det i mindre grad blir lagt til rette for utvikling av profesjonskunnskap i psykologifaget enn i deres andre fag. For det andre kjenner de seg mer faglig og fagdidaktisk usikre i psykologifaget. For det tredje uttrykker de ønske om flere etter- og videreutdanningstilbud i psykologi enn i sine andre undervisningsfag.

Mulige forklaringer på forskjeller i opplevd profesjonskunnskap. Selv om studien viser at psykologilærerne opplever mindre grad av profesjonskunnskap i psykologi sammenlignet med deres andre undervisningsfag, sier den ingenting om bakgrunnen for hvorfor det er slik. For å diskutere mulige årsaker til disse forskjellene, kan det være hensiktsmessig å se disse funnene i sammenheng med lærernes rapporterte utdanning og undervisningserfaring.

Formell utdanning har stor betydning for utvikling av lærernes profesjonskunnskap (Parsons & Platt, 1973; Freidson, 2001; Karseth & Nerland, 2007), og ifølge Shulman (1986) består dette teoretiske kunnskapsgrunnlaget blant annet av faglig og fagdidaktisk kunnskap. Hvis man ser psykologilærernes egenrapporterte psykologifaglige og psykologididaktiske utdanning i sammenheng med synet om at formell utdanning er viktig, vil det kunne forklare hvorfor psykologilærerne opplever mindre profesjonskunnskap i psykologifaget sammenlignet med sitt andre undervisningsfag. I psykologifaget er det 25.9% av psykologilærerne som ikke er formelt faglig kvalifiserte. I lærernes andre undervisningsfag, er det bare 0.5% av lærerne som ikke er formelt faglig kvalifisert. I tillegg kommer det frem at bare 19.6% av lærerne har fagdidaktisk utdanning i psykologi, mens hele 91.6% av lærerne opplyser at de har fagdidaktisk utdanning i sitt andre fag.

Når det gjelder undervisningserfaring har hver tredje psykologilærer bare

undervist i psykologifaget i 0-2 år, mens hver tredje lærer svarer at de har undervist i sitt andre fag i mer enn 15 år. Hvis man spør lærerstudentene på PPU og de nyutdannede lærerne oppgir de at praksis oppleves som den viktigste læringsarenaen for å bli en trygg lærer (Rones, 2012). Også Polanyi (1983) og Schön (1983, 1987) fremholder verdien av praksis og erfaring for profesjonell utvikling.

Med tanke på viktigheten av både teoretisk og praktisk kunnskap for opplevelsen av profesjonskunnskap er det ikke overraskende at psykologilærerne kjenner på mer faglig og fagdidaktisk usikkerhet i psykologifaget enn i sine andre fag. Det er heller ikke overraskende at de opplever at det har blitt lagt mindre til rette for utvikling av profesjonskunnskap i psykologifaget sammenlignet med andre fag. Sist, men ikke minst, er det heller ikke overraskende at de i større grad ønsker seg etter- og videreutdanningstilbud i psykologifaget enn i andre fag.

Samlet sett kan psykologilærernes opplevelse av mindre profesjonskunnskap i psykologifaget enn i andre undervisningsfag, sammen med psykologilærernes rapporterte utdanning og undervisningserfaring, støtte opp om to sentrale antakelser om lærerprofesjonalitet: at kunnskapsbasen til lærere er kompleks og består av både teoretisk og praktisk kunnskap, og at både teoretisk og praktisk kunnskap er avgjørende for opplevelsen av profesjonskunnskap i lærerhverdagen (Collins, 1979, 1990; Freidson, 2001; Parsons & Platt, 1973; Schön 1983, 1987).

Problematisk med forskjeller i profesjonskunnskap? Vi befinner oss i en tid der kunnskapsutvikling og masterkompetanse preger den politiske debatten og de nasjonale føringer for lærerutdanning (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). I lys av dette kan det være problematisk at psykologilærerne opplever mindre profesjonskunnskap i psykologifaget enn andre undervisningsfag. Kvalifikasjonene til psykologilærerne bryter rett og slett med kravene som ellers settes til læreres kompetanse.

Psykologifaget, som mulig verktøykasse til psykisk livsmestring for elevene, kan ytterligere problematisere at psykologilærerne opplever mindre profesjonskunnskap i psykologifaget enn i andre fag. Helsepsykologi er, som det eneste av til sammen ni hovedmål, skrevet inn i læreplanen for både Psykologi 1 og Psykologi 2 og i formålet står det at psykologifaget skal: ”gi basiskunnskaper om hva som hemmer og fremmer psykisk helse” (Kunnskapsdepartementet, 2009a, Formål). Skolen og lærerne er, fra myndighetenes side, tiltenkt en viktig rolle i forhold til barns og ungdommers psykisk helse. Dette ses tydelig ved at Kunnskapsdepartementet, i tråd med oppropet ”Boken

som mangler” (Norsk psykologforening et al., 2015), nå jobber med å utvide fokuset på psykisk helse gjennom å innføre temaene ”Livsmestring” og ”Folkehelse” i andre fag (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det vurderes at alle elever, og ikke bare de som har valgt psykologifaget, bør få økt kunnskap om verktøy og innsikt i hva som påvirker psykisk helse (Halvorsen, 2017; Norsk psykologforening et al., 2015).

Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen og helse- og omsorgsminister Bent Høye trekker selv frem utviklingen av psykiske plager og lidelser hos barn og ungdom i Norge som grunn til en slik satsning (Regjeringen, 2017). I følge Folkehelseinstituttet, er det i dag 15-20% av norske barn og ungdommer som lider av så store psykiske plager og lidelser, at det fører til nedsatt livsfunksjon. Ifølge ”The therapy hypothesis” (Jarvis, 2011) sliter de elevene som velger psykologifaget i større grad enn andre elever med en psykiske plage eller lidelse, og disse elevene ser psykologifaget som en form for egenerapi.

I møte med tidens kunnskapskrav, psykologifaget som verktøykasse til psykisk livsmestring og utviklingen i psykiske plager og lidelser hos barn og ungdom, vil det være viktig at psykologilærerne står sterkt rustet. Det kan derfor være grunn til å hevde at det er problematisk at psykologilærerne opplever mindre profesjonskunnskap i psykologifaget enn i sitt andre fag.

Forskjeller i profesjonsfellesskap. Psykologilærerne selv opplever mindre profesjonsfellesskap i psykologifaget enn i sitt andre undervisningsfag. Denne forskjellen kommer til uttrykk ved at psykologilærerne rapporterer at de i større grad savner både kollegaer og ledelse å drøfte psykologifaget med enn det som er tilfellet i andre fag.

Mulige forklaringer på forskjeller i opplevd profesjonsfellesskap. En mulig grunn til at psykologilærerne savner kollegaer å drøfte psykologifaget med kan finnes i oversikten over antall psykologilærere ved hver enkelt skole (Vedlegg 1). I arbeidet med å kartlegge populasjonen av psykologilærere i norsk videregående opplæring ble det klart at de fleste skoler som tilbyr psykologifagene har veldig få psykologilærere. Av de 163 videregående skoler som tilbyr psykologifaget, er det 45 skoler som bare har én psykologilærer ansatt og 65 skoler som har to psykologilærere ansatt. Det betyr at 110 av 163 skoler eller 67.48 % av skolene ikke har mer enn én eller to psykologilærere. Man kan ikke se bort fra at slike tall delvis forklarer hvorfor psykologilærerne melder om mindre opplevd profesjonsfellesskap i psykologifaget enn i deres andre undervisningsfag. Dette gjelder spesielt for de 45 skolene som kun har én

psykologilærer ansatt.

At det er så få psykologilærere på så mange skoler kan skyldes at faget ennå er nytt. Som beskrevet under undervisningserfaring har hver tredje psykologilærer bare undervist i faget i 0-2 år samtidig som antall elever som velger psykologifaget har vokst 22% de seneste to årene (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Det er da nærliggende å konkludere med at mange av de nye lærerne har fått i oppgave å starte opp faget ved de enkelte skolene og en innkjøring av et nytt fag tar selvsagt tid. I et slikt lys kan man håpe at det kollegiale profesjonsfellesskapet vil utvides med tiden.

Psykologilærerne rapporterer også at de i høyere grad savner en ledelse som de kan drøfte psykologifaget med enn i sitt andre undervisningsfag. Mulige grunner kan være at psykologifaget, til sammenligning med fellesfag, er et lite fag med forholdsvis få elever og slik sett har mindre status både på skolen lokalt og nasjonalt. Lav status nasjonalt, skal i denne sammenhengen forstås ut fra et utdanningspolitisk perspektiv. Skolen har lenge vært gjenstand for engasjert politisk debatt der målstyring har blitt forsøkt som løsningen på skolens utfordringer (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). For psykologifagets del er dette ikke entydig positivt. Eksamensresultatene i psykologifaget blir ikke tillagt like stor vekt for skolens plassering på fylkesvise og nasjonale rangeringer som fellesfagene norsk, engelsk, matematikk og fremmedspråk (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Psykologifaget er ikke en del av regjeringens satsningsområder (Ekspertgruppa for realfagene, 2014). Faget gir heller ikke ekstra poeng til elevene ved samordna opptak – ikke engang for opptak til psykologistudier (Krumsvik, 2016). Samlet sett kan slike forhold føre til at psykologifaget og psykologilærerne heller ikke lokalt blir prioritert av ledelsen ved skolene.

Problematisk med forskjeller i profesjonsfellesskap? Mindre grad av profesjonsfellesskap i psykologifaget, sammenlignet med andre fag, kan være et problem fordi et velfungerende profesjonsfag kan ses som en helt grunnleggende forutsetning for lærernes profesjonsutvikling (Hargreaves & Fullan, 2012; Helleve, 2010; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Profesjonsfellesskapet som møter den enkelte lærer i skolen tar på mange måter over der lærerutdanningen slapp. Den blir således elementet som forbereder læreren til, og støtter læreren gjennom, profesjonspraksisen. Profesjonsfellesskapet er viktig for læring og faglig meningsbryting, og det er gjennom dette fellesskapet at kunnskap, basert på forskning og erfaring, om god undervisning kan videreutvikles (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 208; Säljö, 2001). Men hvis disse psykologilærerne verken kan støtte seg på sin

profesjonskunnskap eller et profesjonsfellesskap, er det uklart hva som skal sikre deres profesjonelle utvikling.

Både i rapporten *Om lærerrollen* (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016), hos Postholm et al. (2013) og Gunnulfsen og Helstad (2014) pekes det på at praksisfellesskap er avhengig av at ledelsen støtter og legger til rette for profesjonsutvikling. På skoler der profesjonsfellesskapet er svakt utviklet, kan profesjonsutviklingen innledes i forbindelse med medarbeidersamtalen. I en studie fra ti videregående skoler i Oslo viser Røseth (2014) at det finnes en klar statistisk sammenheng mellom lærernes mulighet til å sette seg tydelige mål i medarbeidersamtalen og positiv profesjonsutvikling. Det pekes videre på at profesjonsfellesskap ikke bare bør utvikles internt på skolene, men også i samarbeid med andre skoler, lærerutdanningsinstitusjoner og forskningsmiljøer.

Selv om det i utgangspunktet kan sies å være problematisk at psykologilærerne opplever mindre profesjonsfellesskap i psykologifaget enn i sitt andre fag, finnes det en rekke tiltak som er egnet til å motvirke dette. Både ledelsen og eksterne fagmiljø har en svært sentral rolle i lærernes profesjonsutvikling, og det er absolutt grunn til å spørre om dette ansvaret ikke bare blir enda større dersom det kollegiale profesjonsfellesskap på skolen er underutviklet?

5: Er det ulikt gjennomsnittsnivå av profesjonskunnskap, profesjonsautonomi, profesjonsetikk og profesjonsfellesskap i psykologifaget mellom følgende grupper: Lærere med ulik psykologifaglig utdanning? Lærere med ulik undervisningserfaring i psykologi? Lærere med og uten psykologididaktisk utdanning?

Denne studien ønsket å undersøke hvilken rolle henholdsvis psykologifaglig utdanning, undervisningserfaring i psykologi og psykologididaktisk utdanning spiller for opplevelsen av profesjonskunnskap, profesjonsautonomi, profesjonsetikk og profesjonsfellesskap. Resultatene støttet bare deler av den fremsatte hypotese H₅ om at lærere med ulik grad av psykologifaglig utdanning, ulik undervisningserfaring i psykologi og ulik psykologididaktisk utdanning vil oppleve ulik grad av profesjonskunnskap, profesjonsautonomi, profesjonsetikk og profesjonsfellesskap.

Psykologilærere med ulik grad av psykologifaglig utdanning. Funn i denne studien støtter ikke den fremsatte hypotese H₅ når det gjelder psykologilærere med ulik grad av psykologifaglig utdanning. Psykologilærere med ulik grad av formell psykologifaglig utdanning opplever ikke profesjonskunnskap, profesjonsautonomi,

profesjonsetikk eller profesjonsfelleskap ulikt. Det er altså ikke forskjell på hvordan psykologilærere som har mindre enn 60 studiepoeng i psykologi (og formelt sett er ukvalifisert for å undervise i psykologifaget), psykologilærere som har 60 studiepoeng, psykologilærere som har en bachelorgrad/cand.mag grad i psykologi eller psykologilærere som har master/hovedfag/profesjonsfag i psykologi opplever egen profesjonskunnskap, profesjonsautonomi, profesjonsetikk eller profesjonsfelleskap.

Et slikt funn kan virke overraskende fordi fag, tross alt, står helt sentralt i lærerprofesjonen og et minimum av formell fagkompetanse må kunne forventes (Loughran & Hamilton, 2016). At lærere bør ha et visst kjennskap til et fag kommer jo også til uttrykk i minimumskravet på 60 studiepoeng (grunnfag/årsstudium) som kvalifiserer for faglig undervisningskompetanse. Hvis man legger til grunn at faglig kunnskap er så viktig, er det oppsiktsvekkende at lærerne, som ikke oppfyller minimumskravet om grunnfag/årsstudium i psykologi, ikke rapporterer signifikant lavere grad av opplevd lærerprofesjonalitet i psykologi enn gruppene med mer psykologifaglig utdanning gjør.

Når man skal forsøke å forklare et slikt funn er det fort å tenke på Dunning-Kruger-effekten (Kruger, Dunning & Kruglanski, 1999). Denne effekten sier at mennesker har en tendens til å overvurdere egen kompetanse og at denne tendensen gjør seg spesiell gjeldende for mennesker med lav kompetanse. Mennesker med lav kompetanse opplever en dobbel byrde. Ikke bare treffer de feile og uheldige valg som følge av den lave kompetansen. Den lave kompetansen berøver dem i tillegg evnen til å innse hvor lav egen kompetanse er. I et slikt perspektiv vil man tenke at grunnen til at psykologilærerne, som har mindre enn 60 studiepoeng i psykologi, ikke opplever en lavere grad av lærerprofesjonalitet enn de øvrige (og formelt faglig kvalifiserte) psykologilærere, er at de overvurderer egen lærerprofesjonalitet. Ikke nødvendigvis at det ikke finnes en reell forskjell i lærerprofesjonalitet.

Selv om Dunning-Kruger-effekten ikke kan avvises, finnes det andre forklaringer som bør tas i betraktning. På tross av at faglig kunnskap kan oppfattes som en helt grunnleggende forutsetning for lærerprofesjonalitet, er det mye usikkerhet knyttet til hvor mye fagkunnskap man faktisk bør ha og hva effekten av fagkunnskap er. Forskningen spriker på dette området. Noen internasjonale studier har vist en sammenheng mellom formell utdanningsnivå og både lærerprofesjonalitet og elevresultater (Darling-Hammond, 2000; Mandeville & Liu, 1997; Muijs & Reynolds, 2002), mens andre internasjonale studier ikke finner noen sammenheng mellom lengden

på faglig utdanning og lærerens undervisningspraksis (Grossman, Schoenfeld, & Lee, 2005).

En studie av lærerkompetanse i den norske ungdomsskolen (Falch & Naper, 2008) kan kanskje belyse hvorfor psykologilærere med ulik grad av psykologifaglig utdanning ikke har ulik opplevelse av egen lærerprofesjonalitet. Resultatene i denne studien viser at høy formell utdanning har signifikant betydning for elevenes læringsutbytte i matematikk og lesing, men ikke i andre fag eller andre ferdigheter. Sammensetningen av fag ser imidlertid ikke ut til å ha betydning. Det er med andre ord ikke avgjørende om lærerne har mastergrad i matematikk eller i et annet fag for elevenes læring i matematikk. Det viktigste er at de har mastergrad. Psykologilærernes rapporterte utdanning viser at flertallet av psykologilærerne har mastergrad i et annet fag enn psykologi. Hvis vi legger studien til Falch og Naper (2008) til grunn, vil det at psykologilærerne har mastergrad i et annet fag, muligens kunne forklare hvorfor denne studien ikke viser en forskjell mellom opplevd lærerprofesjonalitet og formell utdanningsnivå i psykologi. En slik forklaring er imidlertid ikke opplagt og udiskutabel. Dette skyldes primært at studien til Falch og Naper (2008) tar for seg elevenes faglige resultater fremfor lærernes oppfatning av egen lærerprofesjonalitet. En annen grunn er at rapporten baserer seg på formalkompetanse på skolenivå, ikke på lærernivå. Dette betyr at sammenhengene som undersøkes utelukkende er mellom lærernes samlede kompetanse og elevenes resultater ved den enkelte skolen – ikke sammenhengene mellom kompetansen til den enkelte læreren og resultatene til de elevene som denne enkelte læreren har hatt. Selv om det er nærliggende å tro at man som lærer kan være tilbøyelig til å vurdere sin lærerprofesjonalitet i sammenheng med elevresultater, kan en slik sammenheng ikke fastslås. Det vil her være nødvendig med ytterligere studier av lærernes formelle utdanningsnivå på lærernivå (ikke skolenivå), og betydningen av dette knyttet opp mot både oppfattet lærerprofesjonalitet og elevresultater.

Psykologilærere med ulik grad av undervisningserfaring i psykologi. Funn i denne studien støtter deler av den fremsatte hypotesen H_5 når det gjelder psykologilærere med ulik grad av undervisningserfaring i psykologi. Når det gjelder profesjonskunnskap viser studien at psykologilærere med 0-1 års undervisningserfaring i psykologifaget opplever mer psykologifaglig og psykologididaktisk usikkerhet enn psykologilærerne som har undervist i psykologifaget i 3 år eller mer. Psykologilærere som har undervist i psykologifaget i 2 år opplever også mer psykologifaglig og psykologididaktisk usikkerhet enn de psykologilærerne som har mer enn 6 års

undervisningserfaring i psykologifaget. I forhold til profesjonsautonomi, viser funn i studien at psykologilærere med 0-1 års erfaring opplever mindre generell autonomibevissthet og mindre autonomi ved planlegging og vurdering i psykologifaget enn de psykologilærerne som har undervist i psykologifaget i 6 år eller mer. Innen profesjonsetikk er det også en forskjell å spore. Psykologilærere som har 0-1 års undervisningserfaring i psykologi, rapporterer i større grad at de opplever så mye psykologifaglig og psykologididaktisk usikkerhet, at det utfordrer deres integritet som lærer i faget. Dette er til forskjell fra de psykologilærerne som har 5 års erfaring eller mer.

Denne studien viser at det for alle ovenstående variabler, generelt finnes en skillelinje mellom det første året man underviser og det tredje året. Den indikerer også at det finnes en skillelinje mellom de første to årene man underviser og det femte eller sjette året man underviser. Disse observasjonene er i tråd med Berliners (1988) tolkning av Dreyfus & Dreyfus (1986) sin stadieteori om utviklingen en lærer gjennomgår. I sin gjennomgang kaller Berliner (1988) lærere med 0-1 års erfaring for "Novices". Disse kjennetegnes ved at de må lære seg det mest grunnleggende, både når det gjelder det faglige, det fagdidaktiske og pedagogiske. Det er med andre ord mange ulike ting den nye læreren må lære seg og konsentrere seg om samtidig. Følgelig kan det fort oppstå en følelse av generell usikkerhet. Det neste skillet fra Berliner (1988) sin kategorisering av lærere som er relevant for observasjonene i denne studien, går et sted mellom det tredje og fjerde undervisningsår. Disse lærere har nå nådd et nivå som kalles for "Competent". Det er på dette stadiet lærere får et overblikk og blir mer bevisste om de faglige, fagdidaktiske og pedagogiske valgene de treffer. Det siste stadiet som er relevant for denne studien, er det nest siste stadiet i utviklingen. Lærere trer inn i dette stadiet i det femte til sjette undervisningsåret og kalles for "Proficient". Lærere utvider her sin kunnskapsbase til å inkludere det som Aristoteles kaller for "fronesis", altså klokskapen som utvikles ved hjelp av undervisningserfaring og som setter lærere i stand til å handle sikkert ut fra et faglig og profesjonelt skjønn (Aristoteles, 2013). Med andre ord kan dette stadiet anses som det tidspunktet der usikkerheten for alvor slipper taket og tryggheten slipper til.

Denne tryggheten som Berliner (1988) omtaler, og som denne studien viser oppstår etter 5-6 års erfaring, kan ses i sammenheng med Schön (1987) sitt begrep refleksjon i handling. Dette begrepet understreker nettopp praksiserfaring som avgjørende for en profesjonell kunnskapsbase. Tryggheten kan også knyttes opp til

Polanyi (1983) sitt begrep taus kunnskap. Taus kunnskap utvikles gjennom praksiserfaringer og vil med tiden fortone seg som en helhetlig forståelse (gestalt) som er mer enn summen av delene som utgjør en samlet lærerprofesjonalitet.

Psykologilærere med ulik grad av psykologididaktisk utdanning i psykologi.

Funn i denne studien støtter deler av den fremsatte hypotesen H_5 når det gjelder psykologilærere med og uten psykologididaktisk utdanning. I forhold til profesjonskunnskap viser studien at psykologilærere uten psykologididaktisk utdanning opplever at det har blitt lagt mindre til rette for at de får utvikle sin profesjonskunnskap enn det psykologilærerne med psykologididaktisk utdanning opplever. Videre opplever psykologilærere uten psykologididaktisk utdanning mer psykologifaglig og psykologididaktisk usikkerhet enn psykologilærerne med psykologididaktisk utdanning. Som en naturlig konsekvens uttrykker også psykologilærerne uten psykologididaktisk utdanning større ønske om etter- eller videreutdanningstilbud enn det psykologilærerne med psykologididaktisk utdanning gjør. Når det gjelder profesjonsautonomi viser studien at psykologilærere uten psykologididaktisk utdanning opplever mindre generell autonomibevissthet og større utfordringer i forhold til planlegging og vurdering i psykologifaget enn psykologilærerne med psykologididaktisk utdanning gjør.

At fagdidaktisk kunnskap ikke må undervurderes, er noe Shulman (1986) gjentatte ganger har poengtert. Han har med innføringen av begrepet "pedagogic content knowledge" ledet an i en tilnærming og forskningstradisjon som vektlegger fagdidaktikken som helt essensiell for utviklingen av lærerens profesjonalitet. At fagdidaktikken på PPU, her i Norge, vurderes som både viktig og nyttig av studentene selv, er vist i en studie gjennomført av NOKUT i 2013 (Lid, 2013). I en annen studie (Parise & Spillane, 2010) kommer det frem at lærere opplever formell etter- og videreutdanning som spesiell nyttig og relevant dersom den knyttes direkte til undervisningen i skolen. Selv om disse studiene viser at fagdidaktisk kunnskap er helt sentralt for utviklingen av lærerprofesjonalitet, har internasjonal forskning samtidig vist at det er akkurat denne kunnskapen som især har behov for å systematiseres og videreutvikles (Borko, Koellner, & Jacobs, 2011; Slekar & Haefner, 2010; Thames & Ball, 2010). Dette kan også sies å være tilfellet for det psykologididaktiske miljøet og den psykologididaktiske forskningen i Norge som per i dag kan betegnes som begrenset.

Studiens begrensninger

Ifølge Johannessen et al. (2010) kan det være en rekke utfordringer og begrensninger i en kvantitativ studie som benytter surveyundersøkelse. Det er også

tilfellet her. I denne studien har det blitt utviklet et helt nytt spørreskjema for å få svar på problemstillingen. Som drøftet i kapittel 4 kan det med et slikt nyutviklet spørreskjema oppstå utfordringer med undersøkelsens reliabilitet og validitet. At man faktisk måler det man tror man måler og at både tilfeldige og systematiske målefeil reduseres til et minimum, kan sikres gjennom valideringer av spørreskjemaet. Når et spørreskjema et helt nytt har det naturligvis ikke blitt validert gjennom andre studier, og en slik mangel på validering må tas i betraktning når man skal vurdere studien.

Svarene til respondentene kan også problematiseres utfra utfordringen med sosial ønskverdighet (Czaja & Blair, 2005). Når man måler holdninger eller opplevelser er det en kjent sak at atferd som ikke er sosialt ønskelig underrapporteres og at atferd som er sosialt ønskelig overrapporteres (Ringdal, 2007). For å imøtekomme en slik utfordring kan man inkludere en skala som måler sosial ønskverdighet, men det har denne studien, som i de fleste liknende studier, ikke gjort. Det kan tenkes at psykologilærerne har kjent på ubehag når det gjelder spørsmål om eksempelvis faglig eller didaktisk usikkerhet og følgelig har underrapportert dette. På samme måte kan det hende at det på spørsmål om profesjonsautonomi har blitt overrapportert fordi det å kunne jobbe autonomt og ha kontroll med egne arbeidsoppgaver oppfattes som en helt sentral egenskap ved lærerprofesjonalitet.

En annen utfordring med surveymetoden og selvrapportering er at psykologilærernes oppfatning av egen lærerprofesjonalitet kan avvike fra egen praksis. Et slikt avvik har ikke med sosial ønskverdighet å gjøre, men er heller uttrykk for en reell diskrepans mellom oppfatning og praksis. I følge Ringdal (2007) tilbyr surveymetoden få eller ingen kontrollmuligheter og som forsker er man henvist til å stole på selvrapporteringen til respondentene. Det kan ses som en utfordring. En slik utfordring er imidlertid vanskelig å gjøre noe med. Innenfor rammene av denne studien vil det, rent praktisk, være vanskelig å kontrollere for slikt. Selv om man som forsker hadde hatt mulighet til å observere yrkespraksisen til psykologilærerne, er det likevel mulig at man ikke hadde fått med seg alle nyanser.

Selv om det i diskusjonen er lagt inn forsiktige forklaringsmodeller som tar trange rammebetingelser slik som tid, ressurser og tilbud inn over seg, har ikke studien i utgangspunktet vurdert rammebetingelsene til lærerprofesjonaliteten. Det kan være en begrensning. Læreryrket er et krevende yrke med levende mennesker og trange rammebetingelser. Slike forutsetninger kan selvsagt spille inn på lærerprofesjonaliteten til psykologilærerne, men det har ikke studien innenfor rammene kunnet ta høyde for.

En siste begrensning ved studien kan være at funnene i seg selv i liten grad utdypes eller årsaksforklares. Årsaksforklaring ligger imidlertid ikke innenfor de premisser som studien gir. Denne kvantitative studien har pekt på en rekke utfordringer ved lærerprofesjonaliteten til psykologilærerne i norsk videregående opplæring. Dersom det er ønskelig å enten årsaksforklare eller utdype disse funnene ytterligere, kan man følge opp med en form for eksperimentell kontroll eller en kvalitativ studie. Danielsen (2013) trekker frem at kvantitative og kvalitative metoder kan komplementere hverandre og slikt sett bidra til mer nyanserte resultater.

Implikasjoner av studien

Til tross for studiens begrensninger finnes det også styrker. Utvalget av psykologilærere i denne studien er identisk med populasjonen og 69% av populasjonen har deltatt i undersøkelsen. Med forbehold om at vi ikke vet noe om de som ikke besvarte undersøkelsen, kan funnene i studien være generaliserbare for populasjonen av psykologilærerne i norsk videregående opplæring.

Det er grunn til å hevde at Psykologi 1 og 2 er fag som ikke bare skal læres, men også anvendes i elevenes eget liv. Slikt krever ydmykhet og tilrettelegging både fra myndighetenes, skoleledernes og psykologilærernes side. Hvis faget ikke bare direkte skal bidra til læring om psykologi som fagfelt, men også indirekte ha en overføringsverdi til elevenes eget indre liv, blir det bare enda viktigere at psykologilærerne føler seg i stand til å forvalte et slikt ansvar.

Resultatene viser at flertallet av psykologilærerne i norsk videregående skole både har lite formell utdanning og lite undervisningserfaring i psykologi. Psykologilærerne opplever mindre profesjonskunnskap og profesjonsfellesskap i psykologifaget enn i sitt andre undervisningsfag. Samtidig uttrykker de at de har fått for få tilbud om etter- og videreutdanning i psykologifaget, og at de ville deltatt på slike tilbud dersom de fantes. Etter- og videreutdanningstiltak for eksisterende lærere kan være svært verdifulle (Gunnulfsen & Helstad, 2014), men er per i dag ikke-eksisterende når det gjelder psykologifaget. Kanskje funnene i denne studien kan underbygge behovet for at det fremover blir iverksatt flere etter- og videreutdanningstilbud i psykologifaget og for psykologilærerne?

Studien viser en positiv sammenheng mellom profesjonskunnskap og profesjonsautonomi. En slik sammenheng kan indikere at dersom det legges til rette for at lærere aktivt får utvikle profesjonskunnskapen, kan det også hende at de vil operere mer autonomt i fagene sine. Det samme gjelder for den positive sammenhengen mellom

profesjonskunnskap og profesjonsfellesskap. En slik sammenheng kan bety at dersom det settes inn ressurser på å utvikle en av delene kan den andre delen følge etter. Siden det i studien også er funnet en negativ sammenheng mellom profesjonsetiske dilemmaer og profesjonsfellesskap, kan det hende at en satsning på økt profesjonsfellesskap også vil minke forekomsten av etiske dilemmaer. Med forbehold om at det er andre variabler som kan forklare kausalitet, kan disse sammenhengene tyde på at det kan være spesielt mye å hente på å satse på utvikling av profesjonskunnskap og profesjonsfellesskap. En slik satsning på økt profesjonskunnskap og økt profesjonsfellesskap som forutsetning for en høy helhetlig lærerprofesjonalitet, er for øvrig i tråd med føringene som rapporten *Om lærerrollen* (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016) legger til grunn når det gjelder disse spørsmålene.

Funnene viser at psykologilærere med psykologididaktisk utdanning har høyere grad av profesjonskunnskap og profesjonsautonomi enn psykologilærere uten slik utdanning. Dette indikerer at eventuelle fremtidige etter- og videreutdanningstiltak bør ha et element av psykologididaktikk. For å kunne utarbeide så gode etter- og videreutdanningstilbud som mulig, kreves det mer kunnskap om psykologifaget. Utenom denne studien finnes det omtrent ingen forskning i Norge, verken på psykologifaget, psykologilærerne eller elevene som velger psykologi (Krumsvik, 2016). Hele feltet vil dermed profittere på at det, i tillegg til etter- og videreutdanningstilbud, også satses på mer forskning.

7. Konklusjon

Formålet med denne studien var å undersøke hvordan psykologilærerne i norsk videregående opplæring opplever egen lærerprofesjonalitet i psykologifaget i form av profesjonskunnskap, profesjonsautonomi, profesjonsetikk og profesjonsfellesskap.

Studien viser at et flertall av psykologilærerne har lite formell utdanning og lite undervisningserfaring i psykologi. Psykologilærerne rapporterer om lavere grad av profesjonskunnskap og profesjonsfellesskap enn det de opplever i sine øvrige undervisningsfag. Studien viser også at de psykologilærere som har psykologididaktisk utdanning skårer høyere på profesjonskunnskap og profesjonsautonomi sammenlignet med psykologilærerne som ikke har slik utdanning. Det samme gjør seg gjeldende for psykologilærere som har mer enn fem års undervisningserfaring sammenliknet med psykologilærerne som har mindre enn ett års undervisningserfaring. Det er vist en positiv sammenheng mellom profesjonskunnskap på den ene siden og profesjonsautonomi og profesjonsfellesskap på den andre. Det er også avdekket en

Psykologilærerprofesjonalitet

negativ sammenheng mellom profesjonsfellesskap og profesjonsetiske dilemmaer. Studien indikerer at det finnes profesjonsautonome utfordringer, både ved bruk av læreverk og vurderingskriterier. Studien avdekker også at psykologilærerne opplever at psykologifaget byr på flere etiske dilemmaer enn andre fag, og at slike dilemmaer kan tenkes å befinne seg i skillet mellom personlig og privat samt mellom psykologilærer og psykolog.

Med utgangspunkt i ovenstående funn, og at psykologilærerne selv uttrykker ønske om etter- og videreutdanningstilbud, foreslår studien å sette inn flere ressurser på å utvikle slike tilbud for psykologilærerne. Fordi det i arbeidet med oppgaven har blitt klart at det så langt eksisterer lite forskning på psykologifaget og elevene som velger psykologifaget (Krumsvik, 2016), vil forskning på disse områder tilføre feltet tiltrengt og nyttig kunnskap.

Litteratur

- Amundsen, B. (2013). Folk svarer ikke lenger. *Bladet forskning*, 2.
- Aristoteles. (2013). *Den nikomatiskke etikk*. Oslo: Vidarforlaget.
- Arneberg, P. (2008). *Pedagogisk dannelse og etikk*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Aspelmeier, J. E., & Pierce, T. W. (2010). *SPSS : a user-friendly approach*. New York: Worth Publishers.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Den Norske Samlaget.
- Berg, O. T. (2015). Fylker i Norge. Hentet fra https://snl.no/fylker_i_Norge
- Berliner, D. C. (1988). The Development of Expertise in Pedagogy. *American Association of Colleges for Teacher Education*, 17(20).
- Bickman, L., & Rog, D. J. (2009). *The SAGE handbook of applied social research methods* SAGE Handbook of Applied Social Research Methods. Los Angeles: SAGE.
- Borko, H., Koellner, K., & Jacobs, J. (2011). Meeting the Challenges of Scale: The Importance of Preparing Professional Development Leaders. *Teacher College Record*, March 04.
- Brusling, C. (2001). Mot en demokratiserende deprofesjonalitet av læreryrket? I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal.
- Clark-Carter, D. (2010). *Quantitative psychological research : the complete student's companion* (3. utg.). Hove: Psychology Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. utg.). Hillsdale, N. J: Laurence Erlbaum.
- Collins, R. (1979). *The credential society: an historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Collins, R. (1990). Changing conceptions in the sociology of the professions. I R. Torstendahl & M. Burrage (Red.), *The formation og professions*. London: Sage.
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. *Theory and Practice*, 12(3), 365-385. doi:10.1080/13450600500467704
- Converse, J. M., & Presser, S. (1986). *Survey Questions. Handcrafting the Standardized Questionnaire*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Cribb, A., & Gewirtz, S. (2007). Unpacking Autonomy and Control in Education: Some Conceptual and Normative Groundwork for a Comparative analysis. *European Educational Research Journal*, 6(3), 203-213. doi:10.2304/eeerj.2007.6.3.203

- Czaja, R., & Blair, J. (2005). *Designing surveys. A guide to decisions and procedures*. (2. utg.). Thousand Oaks, Calif Pine Forge Press.
- Dale, E. L. (2001). Den profesjonelle læreren. I T. Bergem (Red.), *Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen*. Oslo: Gyldendal.
- Danielsen, A. G. (2010). *Perceived psychosocial support, students' self-reported academic initiative and perceived life satisfaction*. Research Centre for Health Promotion, Faculty of Psychology, University of Bergen, Bergen.
- Danielsen, A. G. (2013). Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy: statistikk og spørreskjema. I M. Brække & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- DBH, D. f. s. o. h. u. (2015). 149.004 Vurderingsinformasjon for søkere *Felles Studentsystem*. Bergen: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E., & Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Eisinga, R., Grotenhuis, M., & Pelzer, B. (2013). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown? *International Journal of Public Health*, 58(4), 637-642. doi:10.1007/s00038-012-0416-3
- Ekornes, S. M. (2016). *School mental health - teacher views : an exploratory study of teachers' perceived role, competence and responsibility in student mental health promotion*. (no. 248), Department of Teacher Education and School Research, Faculty of Educational Sciences, University of Oslo, Oslo.
- Ekspertgruppa for realfagene. (2014). *Realfag. Relevante, engasjerende, attraktive, lærerrike*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/rapport_fra_ekspertgruppa_for_realfagene.pdf
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>

- Eraut, M. (2009). Transfer of knowledge between education and workplace settings. I H. Daniels, H. Lauder, & J. Porter (Red.), *Knowledge, Values and Educational Policy. A Critical Perspective*. (pp. 65-84). London and New York: Routledge.
- Falch, T., & Naper, L. R. (2008). *Lærerkompetanse og elevresultater i ungdomsskolen* SØF-rapport, Vol. nr. 01/08.
- Field, A. (2011). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage.
- Fosse, B. O., & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(02), 66-77.
- Fowler, F. J. (1995). *Improving Survey Questions. Design and Evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Frostenson, M. (2012). Lärarnas avprofessionalisering och autonomins mångtydighet. *Nordiske organisasjonsstudier*, 14(2), 49-78.
- Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring. (2016). Vilbli. Hentet fra <https://www.vilbli.no/>
- Gillham, B. (2000). *Developing a questionnaire*. New York: Continuum Books.
- Gjøsund, P., & Huseby, R. (2015a). *Psykologi 1. Mennesket i utvikling*. Oslo: Cappelen Damm.
- Gjøsund, P., & Huseby, R. (2015b). *Psykologi 2. Mennesket i gruppe og samfunn*. Oslo: Cappelen Damm.
- Gjøsund, P., Huseby, R., & Barstad, S. (2017). Psykologi 1 og 2. Hentet fra <http://psykologi.cappelendamm.no/>
- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C., & Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher views. *Teachers & Teaching*, 17. doi:10.1080/13540602.2011. 580525
- Grimen, H. (2008a). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008b). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Grossman, P., Schoenfeld, A., & Lee, C. (2005). Teaching subject matter. I L. Darling-Hammond & J. Bransford (Red.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gunnulfsen, A. E., & Helstad, K. (2014). Skolebasert kompetanseutvikling. Samarbeid mellom skoler og kompetansemiljøer om ledelse og profesjonsutvikling. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, P. (2017). Skolen må gi kunnskap om psykisk helse. Hentet fra <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/nyheter-og-kommentarer/aktuelt/skolen-maa-gi-kunnskap-om-psykisk-helse>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Heggen, K. (2005). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(6), 446-460.
- Heggen, K. (2008). Tilbakeblikk på tre profesjonsutdanninger. Utdanningsinnhold og kompetansebehov. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5(5), 457-470.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleier, lærer, sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Helleve, I. (2010). Theoretical Foundations of Teachers' Professional Development *Online learning communities and teacher professional development: methods for improved education delivery*. Hershey, Pa: Information Science Reference.
- Henriksen, J.-O., & Vetlesen, A. J. (2006). *Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- HIOA, S. f. p. (2011, 07.09.2011). StudData. Hentet fra <http://www.hioa.no/Forskning-og-utvikling/Hva-forsker-HiOA-paa/FoU-SPS/prosjekter/StudData>
- Hirschler, S., & Banyard, P. (2003). Post-16 students: views and experiences of studying psychology. I P. McGuinness (Red.), *Post-16 qualifications in psychology*. Leicester: British Psychological Society.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Bodø: Nordlandsforskning.

- Jarvis, M. (2011). *Teaching Psychology 14-19. Issues and Techniques*. London: Routledge.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johnson, C., Eva, A. L., Johnson, L., & Walker, B. (2011). Don't turn away: Empowering teachers to support students' mental health. *Clearing House*, 84. doi: 10.1080/00098655.2010.484441
- Judd, C. M., Smith, E. R., & Kidder, L. H. (1991). *Research methods in social relations* (6. utg.). Fort Worth, Tex: Holt, Rinehart and Winston.
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M., & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06. Eit kunnskapsoversyn*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Karseth, B., & Nerland, M. (2007). Building professionalism in a knowledge society. Examining discourses of knowledge in four professional associations. *Journal of Education and Work*, 20(4), 335-355.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*, 28(03), 219-233.
- Kleven, T. A., Hjardemaal, F., & Tveit, K. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag
- Kruger, J. M., Dunning, D., Kruglanski, A. W. (1999). Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134
- Krumsvik, R. (2016, 25.10.16). Vil du bli psykologilektor? Hentet fra <https://psykologisk.no/2016/10/vil-du-bli-psykologilektor/>
- KS. (2015). SFS 2213 - særavtale for undervisningspersonale. Hentet fra <http://www.ks.no/fagomrader/Arbeidsgiver/lonn-og-tariff/avtaler-rundt-skole-og-barnehage/sfs-2213---ny-saravtale-for-undervisningspersonale---sfs-2213/>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *St.meld. nr. 31 (2007-2008). Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009a). *Læreplan i psykologi - programfag i utdanningsprogram for studiespesialisering*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/PSY1-01/Hele/Kompetansemaal/psykologi-1>.
- Kunnskapsdepartementet. (2009b). *Læreren, Rollen og utdanningen. Stortingsmelding 11 (2008-2009)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Psykologilærerprofesjonalitet

- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld. St. 28 (2015–2016)Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2001). Erfaring, praksis og teori. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal.
- Laursen, P. F. (1993). Professionalisme og didaktik. I J. Cederstrøm, L. Moos, L. R. Schou, & J. Rasmussen (Red.), *Lærerprofessionalisme*. København: Unge pædagoger.
- Laursen, P. F., Moos, L., Olesen, H. S., & Weber, K. (2005). *Professionalisering. En grundbog*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lid, S. E. (2013). *PPUs relevans for undervisning i skolen. En kartlegging av studenters og nyutdannede læreres oppfatninger*. Oslo: NOKUT
- Loughran, J., & Hamilton, M. L. (2016). *International Handbook of Teacher Education: Volume 1*. Singapore: Springer Singapore.
- Lucas, S. G., & Bernstein, D. A. (2014). *Teaching Psychology. A Step-by-Step Guide*. New York: Psychology Press.
- Lund, A., Jakhelln, R. E., & Rindal, U. E. (2015). Fremragende lærerutdanning - hva er det, og hvordan kan vi få det til? I A. Lund, R. E. Jakhelln, & U. E. Rindal (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lærerprofesjonens etiske råd. (2017). Lærerprofesjonens etiske råd. Hentet fra <http://www.laereretikk.no/>
- Mandeville, G. K., & Liu, Q. (1997). The Effect of Teacher Certification and Task Level on Mathematics Achievement. *Teaching and Teacher Education, 13*(4), 397-407.

- Mausethagen, S., & Mølstad, C. E. (2015). License to teach? Læreplananalyse og profesjonsutvikling. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Muijs, D. (2011). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. London: Sage Publications Ltd.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). Teachers' Beliefs and Behaviors: What Really Matters? *Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3-15.
- Norsk psykologforening, Elevorganisasjonen, Mental helse ungdom, Norsk lektorlag, Norsk psykiatrisk forening, & Rådet for psykisk helse. (2015). Boken som mangler.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual : a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (5. utg.). Maidenhead: McGraw-Hill.
- Parise, L. M., & Spillane, J. P. (2010). Teacher learning and instructional change: how formal and on-the-job opportunities predict change in elementary school teachers' practice. *The Elementary School Journal*, 110(3), 323-346.
- Parsons, T., & Platt, G. M. (1973). *The American University*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester: Peter Smith.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V., & Wæge, K. (2013). *En Gavepakke til ungdomstrinnet?: en undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling* (Vol. 4). Trondheim: Akademika.
- Regjeringen. (2017). Samarbeider om unges psykiske helse [Press release]. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/samarbeider-om-unges-psykiske-helse/id2540244/>
- Richardson, J. T. E. (2011). Eta Squared and Partial Eta Squared as Measures of Effect Size in Educational Research. *Educational Research Review*, 6(2), 135-147. doi:10.1016/j.edurev.2010.12.001
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagboklaget.
- Roness, D. (2012). *Hvorfor bli lærer? Motivasjon for utdanning og utøving*. (ph.d.), University of Bergen, Norway, Bergen.

- Ruxton, G., & Beauchamp, G. (2008). Time for some a priori thinking about post hoc testing. *Behavioral Ecology*, 19(3), 690-693. doi:10.1093/beheco/arn020
- Røseth, T. (2014). Medarbeidersamtalen som ledelsesverktøy for profesjonsutvikling. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2010). Teachers' critical incidents: ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648-656.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Silverman, D. (2015). *Interpreting Qualitative Data*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Slekar, T., & Haefner, L. (2010). Syntactic Knowledge in History and Science Education: Teacher Education and Neglect in the Academy. *Journal of Thought*, 45(1/2), 7-16,16,42.
- Sundli, L., & Ohnstad, F. O. (2003). *Læreres profesjonskunnskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- SurveyMonkey. (2016). SurveyMonkey. Lag spørreundersøkelser. Få svar. Hentet fra <https://no.surveymonkey.com/>
- Svendsen, T. F., Herheim, Å., & Larsen, O. S. (2017). *Psykologi 2*. Oslo: Aschehoug.
- Svendsen, T. F., & Larsen, O. S. (2016). *Psykologi 1*. Oslo: Aschehoug.
- Svendsen, T. F., & Larsen, O. S. (2017). Psykologi 1. Hentet fra http://www.lokus.no/open/psykologi_1
- Svensson, L. G., & Karlsson, A. (2008). Profesjoner, kontroll og ansvar. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thames, M. H., & Ball, D. L. (2010). What mathematical knowledge does teaching require? Knowing mathematics in and for teaching. *Teaching Children Mathematics*, 17(4), 220-225.
- UiB. (2017). Fagdidaktikk i psykologi første semester. Hentet fra <http://www.uib.no/emne/DIDAPSYK1>

Psykologilærerprofesjonalitet

Ulvik, M. (2015). Om å (ut)danne en lærer. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 9(1), 67-83.

Ulvik, M., Smith, K., & Helleve, I. (2016). Ethical aspects of professional dilemmas in the first year of teaching. *Professional Development in Education*(May), 1-17.
doi:10.1080/19415257.2016.1178163

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Fagvalgene til elevene i videregående opplæring skoleåret 2014/15*. Hentet fra:

http://www.udir.no/Upload/Forskning/2015/Fagval_i_vgo_2014-2015.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet. (2016a). Eksamen fellesfag. Hentet fra

<https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaende-skole/laeringsresultater/eksamen-fellesfag/nasjonalt?enhetsid=00&vurderingsomrade=11&underomrade=17&skoletype=1&skoletypemenuid=1&sammenstilling=1>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). Statistikkportalen. Hentet fra

<https://statistikkportalen.udir.no/vgs/Pages/Elever-fag.aspx>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Eksamensveiledning for videregående - Psykologi 2 SAM3038, Bokmål*. Hentet fra

<https://dok.udir.no/DokumenterAndreKataloger.aspx?proveType=EV>.

Utdanningsforbundet. (2012). Lærerprofesjonens etiske plattform. Hentet fra

https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Lærerprof_etiske_plattform_plakat_A3_bm_ny_31.10.12.pdf

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*.

Cambridge: Cambridge University Press.

Øzerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.