

Forord

Det finnes noen entusiastiske folk som liker ulike ekstreme aktiviteter. Å hoppe ned fra et høyt fjell med fallskjem eller å sykle på skarpe steiner dypt inne skogen gir glede og adrenalin til noen. Min utdanning ved NTNU, som også var på et nytt språk, er av slik ekstrem art, der jeg lærte utrolig mye på kort tid. Å begynne på masterprogrammet Lærerprofesjon og yrkesutøvelse mandag den 2. september 2013 opplevdes som både noe skummelt og spennende samtidig. Det var noen ganger utfordrende, men alltid givende. Derfor vil jeg takke alle som har støttet og hjulpet meg på den utrolige reisen.

Takk til deg, Turid Irgens Ertsås, som tok på seg den store utfordring å veilede en som har et annet morsmål enn norsk. Jeg vil takke deg for din ubegrensede innsats du har gjort for at prosjektet skulle komme i havn. Ditt faglige engasjement, ekte interesse og oppmuntring har ledet meg gjennom hele arbeidet. Du var alltid åpen for innspill og samtaler da jeg trengte inspirasjon. Takk.

En stor takk gis til de tre lærerne som deltok i prosjektet. Deres innsikt, åpenhet og erfaring har gjort denne studien mulig. Takk.

Takk til dere, mine medstudenter, som jeg tilbrakte to år av mitt liv sammen med. Takk for den vennlige og hyggelige atmosfære vi hadde på forelesninger og samlinger. Takk.

Takk til alle dere ansatte ved PLU som ga meg dyp faglig innsikt og interesse for forskningsarbeid. Takk til dere som alltid var behjelpelige og vennlige. Takk.

Jeg takker også Marthe Henriksen, min store familie og venner som alltid hadde en livlig interesse for mitt studie og som støttet meg gjennom disse to år. Deres urokkelige tro på meg har gitt meg støtte under studiet. Jeg vil takke mine svigerforeldre for at dere alltid har stilt meg hjelp. Takk til min mor som støttet meg flere tusen kilometer unna.

Takk til mine snille barn: Jan og Mila.

En stor takk til min kjære mann, Tore. Du har vært med meg under alle mine nedturer og oppturer. Du satt ved siden av meg til seint på kveld for å hjelpe med studiet. Takk for de mange diskusjoner vi hadde sammen. Du leste, kommenterte, leste, diskuterte, leste og kommenterte igjen. Du har alltid hatt tro på meg. Takk.

Trondheim, 20 mai 2015.

Irina I. Amdal

Sammendrag

Andy Hargreaves og Ivor Goodson (2003) plasserer læreryrket i sentrum av samfunnsutviklingen og sier at «Teachers are the midwives of the knowledge society». Med utgangspunkt i lærernes avgjørende rolle for samfunnets fremtid og i de forandringer som kjennetegner de siste årene av Norges historie, har jeg utarbeidet følgende problemstilling for denne studien: Hvordan opplever lærere betydningen av kontekst i sin yrkesutøvelse? Studien setter søkelyset på de ulike rammevilkårene som danner kontekst for lærernes yrkesutøvelse, hvor både historisk og samfunnsmessig utvikling står i fokus. Studien konsentrerer seg blant annet om de forandringene i læreryrket som oppleves av lærerne i min studie, som styrende for deres yrkesutøvelse.

Studien bygger på teori hentet fra profesjonsstudier, pedagogikk, sosiologi og psykologi. Som metode har jeg anvendt kvalitativ forskningsstrategi med fenomenologisk tilnærming. Empirien er samlet gjennom tre individuelle intervjuer med lærere fra to barneskoler og en ungdomsskole i en større by i Norge.

Studien viser at lærernes yrkesutøvelse i dagens kontekst oppleves av forskningsdeltakerne som utfordrende og selve læreryrket som sammensatt og komplekst. Lærerne i denne studien hevder at samfunnsutviklingen har skapt både behov for utdanning i samfunnet og strengere krav og større forventninger til deres yrkesutøvelse. Å være lærer i dagens samfunn betyr ikke kun å være en faglig sterk yrkesutøver, men også å kunne vise menneskelighet og å ha evner til å tåle både tids- og forventningspress. Evner til å ivareta ulike relasjoner og innspill oppleves av lærerne i denne studien som viktige i deres yrkesutøvelse.

Summary

Andy Hargreaves and Ivor Goodson (2003) places teacher profession in the center of society development and says, «Teachers are the midwives of the knowledge society». Starting from teacher's decisive role for the future of society and the changes that represent the last years of Norway's history, I have prepared the following issue: How does teachers experience the signification of context in their profession? The study focuses on the different frameworks that sets the context for teachers profession, where both historical and society development are area of interest. The study concentrates among how changes in teacher profession, experienced by teachers represented in this study, as conducting in their profession.

The study builds it theory on previous studies within profession studies, pedagogics, sociology and psychology. As a method, I have used qualitative research strategy with phenomenological approach. The empirics are collected through three individual interviews with teachers from two primary schools and one secondary school in a larger town in Norway.

The study indicates that the research participants as challenging and the profession itself as complex experience teacher's profession in today's context. Teachers in this study claims that society development have created both a need for education in the society and stronger demands and bigger anticipations in their profession. To be a teacher in today's society does not only mean to be a skilled professional, but also show humanity and have abilities to tackle time- and expectation stress. Abilities to attend to different relations and inputs are experienced by teachers in this study as important in their profession.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
Summary	3
Kapittel I Innledning.....	6
1.1. Bakgrunn for valg av tema.	6
1.2. Presentasjon og avgrensning av problemstilling.	7
1.3. Tidligere forskning på området.	8
1.4. Perspektiv og fremgangsmåte.....	9
1.5. Oppgavens oppbygning.	10
Kapittel II Teori.....	13
2.1. Læreryrket og samfunnsmandatet.	13
2.2. Kontekst og læreryrket	15
2.1.1. Den historiske og den ytre kontekst for læreryrket.	16
2.2.2. Den indre kontekst for læreryrket.	18
2.3. Den gode lærer.....	21
2.4. Selvbevissthet blant lærere	24
Kapittel III Metode.....	27
3.1. Studiens forankring.....	27
3.2. På vei mot datainnsamling.....	29
3.3. Intervju som datainnsamlingsstrategi.	30
3.4. Intervjuguide.....	31
3.5. Utvalg av forskningsdeltakere.	32
3.6. Gjennomføring av intervjuer	33
3.7. Transkribering av intervjuene.....	33
3.8. Analyse av datamaterialet og utvikling av kategorier.	35
3.8.1. Analyseprosessen.	35
3.8.2. Utvikling av kategorier.....	36

3.9.	Kvalitet i kvalitative studier.	36
3.9.1.	Reliabilitet og validitet.	37
3.9.2.	Generalisering av resultater.	38
3.10.	Forskerens rolle i kvalitative studier.	38
3.11.	Etiske sider ved kvalitativ forskning.	39
Kapittel IV	Presentasjon og drøfting av funn.	41
4.1.	En empirinær analyse av datamaterialet.	41
4.1.1.	Samfunns- og yrkesmessig kontekst for lærernes yrkesutøvelse.	41
4.1.2.	Den gode lærer i dagens samfunn.	44
4.1.3.	Lærernes selvbevissthet i yrket.	47
4.1.4.	Hovedtendenser i datamaterialet.	49
4.2.	Teoribasert presentasjon av studiens resultater.	51
4.2.1.	Samfunns- og yrkesmessig kontekst for lærernes yrkesutøvelse.	51
4.2.2.	Den gode lærer.	54
4.2.3.	Lærernes selvbevissthet i yrket.	57
4.2.4.	Avsluttende drøfting.	60
Kapittel V	Sammenfatning og avsluttende kommentarer.	61
Litteratur.		65
Innholdsliste for vedlegg.		73
Vedlegg 1.	Svar på søknaden fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.	75
Vedlegg 2.	Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt og samtykkeskjema.	77
Vedlegg 3.	Intervjueguiden.	79
Vedlegg 4.	Kodifisering og kategorisering av datamaterialet. Utvikling av studiens sentrale kategorier.	81

Kapittel I Innledning.

1.1. Bakgrunn for valg av tema.

Siden første periode av 1900-tallet har læreryrket opplevd enorm vekst, utvikling av kompleksitet og ansvar. Læreryrket preges av større forventninger i våre dager enn noen gang tidligere, der både lærere og skolen ses på som hovedaktører i samfunnet. I en tid hvor samfunnsutviklingen beveger felleskapet mot kunnskapssamfunnet og stiller stadig høyere krav til læreryrket, får lærere en betydelig rolle. Andy Hargreaves og Ivor Goodson (2003) plasserer læreryrket i sentrum av denne utviklingen og sier at «Teachers are the midwives of the knowledge society». Kunnskapssamfunnet stiller krav til menneskets kompetanser både på et individuelt og et profesjonelt nivå (Dale, 2009). På den ene siden har behovet for utdanning vokst i samfunnet, noe som gir muligheter til hver enkelt å realisere seg selv både i privat- og i arbeidslivet. Forskning viser blant annet til at de land som har størst økonomisk vekst har flere innbyggere med høyere utdanning. Skolen som kunnskapsorganisasjon bidrar til å utvikle elevenes kompetanse til livslang læring, som igjen vil trygge enkeltmenneskets og samfunnets utvikling og økonomiske vekst i fremtiden. På en annen side blir kravene og forventningene til læreryrket større, noe som øker kontroll og oppfølging av lærernes yrkesutøvelse (Hargreaves, 2014). Ordene kvalitet, ansvar, resultater og økonomi har i de siste årene blitt hyppigere tatt i bruk i skolestyringsdokumenter og i skoledebatter. Samtidig ser det ut til at innholdet og forståelsen av de begrepene fortsatt diskuteres blant ulike samfunnsaktører. Berg (2014) i sin kronikk uttrykker sin bekymring over uklarhet av begrepet kvalitet på skolen, for eksempel: «Noen snakker om at lærere med mastergrad er viktigst. Andre mener det handler om resultat på nasjonale prøver, mens arbeidsgiver mener at å innføre mer kontroll av arbeidstiden til lærerne, vil bidra til kvalitet i opplæringstilbudet». I en tid hvor mål- og resultatstyring har blitt til skolens realitet, synes det vanskelig å opprettholde samfunnsmandatet lærere er satt til (Sjøberg, 2013, 2015).

Det er stadig flere som vet hvordan en lærer skal jobbe, og hvordan formidle kunnskap til neste generasjoner (Biesta, 2006). I skolediskursen inkluderes stadig flere samfunnsaktører, der det sjeldent reflekteres over realiteten i læreryrket og hvordan dagens krav til lærere er i samsvar med skolens samfunnsmandat. I våre dager hvor tanken om at kundeorientert og konkurransebasert markedsstyring kan skape en bedre skole, blir det vesentlig å rette søkelyset mot lærernes opplevelser av yrkesutøvelsen i dagens kontekst.

Ved å analysere utviklingen av læreryrket og hvordan lærerrollen har blitt forstått i ulike historiske epoker, kan man se at læreryrket ikke har vunnet kampen for autoritet, autonomi og fullstendig respekt fra myndighetene (Slagstad, 1998). I løpet av mange hundre år har læreryrket blitt forestilt som en skjebne man ofrer livet sitt til. I de siste årene har lærere i Norge hatt en betydelig rolle for samfunnets og landets utvikling.

Som en person som er opptatt av selvutvikling og har pedagogisk utdanning, har jeg stor respekt for lærere. Jeg har i alle de fem årene jeg har bodd i Norge beundret menneskeligheten og måten norske lærere utvikler seg på i et spenningsfylt yrke. Arbeidsmetodene i norsk skole overrasket meg først. Det var ingen strenge rader av pulter i klasserommet. Lærere var kledd på en hverdagslig måte og snakket med elever vennlig og engasjert. Hvor er den strenge fruen som krever respekt fra sine elever? Nei, jeg fant ingen. Jeg observerte kun vennlighet, respekt for elevene og engasjementet i hver enkelt. I møtet med norsk skole har min forståelse av skolen blitt utfordret slik at jeg har blitt stadig mer interessert i lærernes arbeid. Et resultat av denne interessen er denne studie, som har hovedinteresse innenfor yrkesutøvelse i dagens læreryrke. Ved hjelp av denne studie ønsker jeg å bidra til økt bevissthet om hvordan dagens kontekst oppleves av de som fører samfunnet mot utvikling – nemlig, av lærere selv.

1.2. Presentasjon og avgrensning av problemstilling.

Studiens fokus er, som det allerede er redegjort for, lærernes yrkesutøvelse knyttet til dagens kontekst og hvordan lærere opplever å utøve læreryrket i dag. Ved å ta utgangspunkt i lærernes fortellinger og beskrivelser av deres yrkesutøvelse ønsker jeg å få en innsikt i deres opplevelser av kontekstenes betydning for utøvelsen av læreryrket. Ved å intervjuere lærere av begge kjønn og med ulik erfaringsbagasje skal jeg forsøke å gripe ulike dimensjoner ved lærernes yrkesutøvelse. På denne bakgrunn ble min problemstilling:

Hvordan opplever lærere betydningen av dagens kontekst i sin yrkesutøvelse?

For å belyse problemstillingen har jeg stilt følgende forskningsspørsmål:

- Hvilken forståelse har lærere av lærerrollen?
- Hvordan har lærerrollen forandret seg over tid og hvorfor?
- Hvordan opplever lærere sin arbeidshverdag?

- Hvilke personlige egenskaper hjelper lærere i yrkesutøvelsen?

For å få svar på forskningsspørsmålene fant jeg det naturlig å anvende kvalitativ metode og en fenomenologisk tilnærming, da jeg i studien valgte å fokusere på forskningsdeltakerens opplevelser og erfaringer. I studien deltok tre lærere som delte sine opplevelser av læreryrket under individuelle intervju. I kapittel tre er valg av datainnsamlingsstrategi, utvalg av forskningsdeltakere, gjennomføring av intervjuer og analyseprosessen detaljert beskrevet slik at denne delen av studien blir mest mulig transparent.

1.3. Tidligere forskning på området.

Studiens forskningsinteresser ligger innenfor profesjonsforskning med fokus på dagens kontekst og lærernes samfunnsmandat. Ut ifra en slik bakgrunn for studiens forskningsinteresser, plasseres min studie i et grenseland mellom profesjonsforskning, pedagogikk, psykologi, sosiologi og samfunnsvitenskap. Siden studiens hovedtema er yrkesutøvelse innenfor læreryrket, har jeg benyttet meg av profesjonsforskning. Profesjonsforskning er et ganske nytt, men likevel utbredt fenomen i Norge og ble etterspurt som følge av de fremstående behov i spesialisert, teoretisk kunnskap som profesjonene har. Behovet for profesjonsforskning har blitt ført av økt oppmerksomhet på kvaliteten i offentlig sektor, der både forandringer av yrkesutøvelsen og hva som kjennetegner en dyktig yrkesutøver står sentralt (Rønnestad, 2008; Molander, 2008; Berliner, 2002).

Blant annet trekker jeg i oppgaven inn en historisk og samfunnsmessig forklaring av de prosesser som former dagens kontekst for lærernes yrkesutøvelse. Her har jeg hentet inspirasjon fra de ulike forskningstradisjoner som har interesse for samfunnsutvikling og dens betydning for læreryrket, der hovedsakelig samfunnsvitenskap (Clarke & Newman, 1997) og kritisk pedagogikk (Hargreaves, 1996, 2012; Biesta, 2006) har blitt brukt. Innsikt i utviklingen av læreryrket i et historisk perspektiv og på et nasjonalt nivå, samt hvilke krav som har blitt stilt til den gode lærer under den utviklingen, har vært viktige for denne studien (Slagstad, 1998; Eidsvåg, 2005).

Studiens søkelys rettes mot læreryrkets og skolens samfunnsmandat og forskning innenfor dette feltet har vært et viktig bidrag for studien (Kvernbekk & Anderssen, 2003; Imsen, 2006; Dale, 2010, 2010).

Selv om forskning på læreryrket og lærernes yrkesutøvelse har økt de siste årene, så ser det ut til at lærernes personlige opplevelser av sin yrkesutøvelse i dagens samfunn er mindre studert. Forskningen har vært spesielt konsentrert om læreres relasjonskompetanser, relasjonsbyggende arbeid, klasseledelse, motivasjon og profesjonell utvikling blant lærere (Juul & Jensen, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Pettersson, Postholm, & Smidt, 2004). Jeg fikk vanskeligheter med å identifisere forskning hvor lærernes samfunnsmessige og yrkesmessige kontekst for utøvelsen studeres spesielt nøye. I de forskningsprosjekter der det settes søkelys på skolekontekst, så blir konteksten ofte sett i sammenheng med lærernes opplevelser av sin autonomi, av daglige arbeidsutfordringer og i samarbeid med foreldre og skoleledelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Med andre ord kan det synes som om dagens kontekst for lærernes yrkesutøvelse i en bred forstand, hvor søkelyset settes på både historie-, yrkes- og samfunnsutvikling i læreryrket, er blitt underprioritert av forskere.

1.4. Perspektiv og fremgangsmåte.

Studien har som et mål å utvikle kunnskap om hvordan lærere opplever sin yrkesutøvelse i dagens kontekst, noe som gjør det naturlig å velge kvalitativ tilnærming til prosjektet, der lærernes fortellinger, beskrivelser og erfaringer står sentralt. På denne bakgrunn plasserte jeg min studie innenfor kvalitativ forskning med en fenomenologisk tilnærming og med intervju som datainnsamlingsstrategi (Kvale, 2009; Postholm, 2010). Jeg forsøker å få innsikt i de erfaringer lærere har opplevd i løpet av sin yrkesutøvelse, der oppmerksomheten rettes mot dagens kontekst. Begrepet kontekst innebærer i denne sammenheng både samfunnsutvikling, forandringer i læreryrket og samfunnets forestillinger om lærerrollen, samt hvordan disse er i samsvar med samfunnsmandatet skolen og lærere er satt til.

I analysen av det empiriske datamaterialet bruker jeg en induktiv tilnærming, hvor jeg som forsker under analyseprosessen balanserer mellom teorier og dataene for å komme frem til studiens funn. I min studie anvendte jeg kodifisering og kategorisering av datamaterialet (Dalen, 2004), noe som ga utgangspunkt for videre utvikling av endelige kategorier.

Fremstilling av studiens funn har jeg bygget på to nivå. I den første delen presenterer jeg en empirinær analyse, som sammenfattes med det jeg benevner som foreløpige funn. Den andre delen er en teoribasert analyse, hvor jeg drøfter funnene ved hjelp av teoretiske perspektiver.

1.5. Oppgavens oppbygning.

Kapittel *en* presenterer innledning, beskrivelse av bakgrunnen for valg av prosjektets interesseområde, dens hovedtema, problemstilling og forskningsspørsmålene. Jeg retter blant annet oppmerksomhet mot aktualitet av valg for studiens tema og problemstillingen. Videre presenterer jeg studiens perspektiver og fremgangsmåte, der jeg belyser hvordan det empiriske datamaterialet ble utviklet, hvordan analysearbeidet har blitt gjennomført og presentasjon av studiens funn.

Kapittel *to* presenterer de teorier som ga inspirasjon for studien. Gjennom å belyse skolen og lærernes samfunnsmandat presenterer jeg hvordan forholdene og rammevilkår i læreryrket har forandret seg gjennom tid. Blant annet beskriver jeg i det andre kapitlet hva jeg legger i begrepet kontekst og hvilke typer av kontekst jeg velger å ta i bruk i studien, der historisk-, ytre og indre kontekster for læreryrket er sentrale. I dette kapitlet reflekterer jeg over diskursen om den gode lærer. Videre presenterer jeg begrepet *selvbevissthet* ved hjelp av ulike forskningstradisjoner, der jeg retter oppmerksomheten mot menneskets personlige, profesjons-, profesjonell identitet og *selvbevissthet*.

Kapittel *tre* belyser studiens forankring innenfor paradigme. Videre presenterer jeg forskningsforløpet, hvor jeg synliggjør min fremgangsmåte for innsamling av data og hvordan jeg gjennom analyseprosessen har kommet frem til studiens funn. Avslutningsvis i kapitlet redegjør jeg for betydningen av kvalitetssikring og vurdering av etiske aspekter i studien.

Kapittel *fire* presenterer studiens foreløpige funn, der fremstillingen består av to deler: empirinær og teoribasert presentasjon. I den empirinære presentasjon av studiens funn blir

forskningsdeltakerens stemmer ledende. I den teoribaserte presentasjonen knytter jeg de empiriske funnene til teorier som jeg hentet inspirasjon fra.

I kapittel *fem* oppsummerer og sammenfatter jeg med utgangspunkt i problemstillingen mine funn som har kommet frem gjennom analysen av datamaterialet.

~ ~ ~

Deres yrke er preget av energiske og entusiastiske personer med et åpent syn på mennesket og samfunnsmandatet.

Det er et yrke som samfunnet alltid har hatt et stort behov for, men deres jobb har aldri blitt satt nok pris på av myndighetene.

Deres yrkesvalg har blitt fremstilt som en skjebne man ofrer seg til.

Ingen andre yrker har vært så verdsatt av folket, men samtidig truet av myndighetene, som læreryrket.

Denne studien er til alle lærere.

Kapittel II Teori

I dette kapitlet redegjør jeg for teorier som har inspirert meg i min studie. Først gjør jeg rede for forholdet mellom læreryrket og samfunnsmandatet. Videre presenter jeg hva jeg legger i begrepet kontekst, der jeg redegjør for den historiske, den ytre og den indre kontekst for læreres yrkesutøvelse. Den historiske kontekst ses i et perspektiv, der utvikling av samfunnets forståelse av lærerrollen står sentralt. Den ytre kontekst for dagens læreryrke ses i sammenheng med den historiske, der jeg retter oppmerksomheten mot de samfunnsmessige rammer dagens læreryrke har. Videre presenterer jeg den indre kontekst og hvilken rolle rammevilkårene har for lærernes opplevelser av sitt yrke. Diskursen om den gode lærer ses i kapitlet som en del av konteksten for lærernes yrkesutøvelse og belyses ved hjelp av styringsdokumenter og teoretikere på feltet. Videre gjør jeg rede for hva jeg legger i begrepet *selvbevissthet* blant lærere, der jeg setter fokus på lærernes forståelse av seg selv og sin rolle i læreryrket.

2.1. Læreryrket og samfunnsmandatet.

Det er vanskelig å overvurdere betydningen av lærere, skole og utdanning i våre dager. I et samfunn der det stilles krav om livslang læring, utvikles kunnskaper nettopp på skolen, hvor lærere er aktive bidragsyttere. Ved hjelp av lærere og under skolegang får elever en kunnskapsbagasje som man knapt kan få andre steder, som kan brukes under hele livsforløpet og som gir et utgangspunkt for å lykkes i utdanning, arbeids- og privatliv (Kvernbekk & Anderssen, 2003; Imsen, 2006; Dale, 2010). Skoleverden består av flere ulike parter, der lærere en av de viktigste. Derfor vil det være naturlig først å klargjøre skolens betydning for samfunnet og deretter gå videre til lærernes samfunnsoppgave.

Dale (2010) hevder at skolen er en viktig samfunnsinstitusjon og at skolen har to store oppgaver: å utvikle elevers kompetanse til livslang læring og utvikling av sosial kompetanse, der kunnskap og kreativitet er avgjørende. Med skolens oppgave menes de synlige forpliktelser som er gitt i lovverk for skolen og vedtatt i Stortinget (Imsen, 2006). Slik oppgis det på et juridisk nivå i formålsparagrafen til Opplæringslova (Lovdata, 2015) at skolen er en plass for demokratisk oppdragelse, der universelle humanistiske grunnleggende verdier som respekt, solidaritet og likeverd får stor plass. I tillegg til tilegnelse av humanistiske verdier, bidrar skolen til videreføring av nasjonale tradisjoner og kulturarv, noe som Imsen (2006) benevner som en av skolens tre oppgaver i samfunnet. De to andre består av videreføring av kunnskap

og identitetsdannelse blant elever. Skolens identitetsskapende funksjon består av videreføring av slik kunnskap som «kan være til nytte og glede og bidra til egen personlig vekst» (Imsen, 2006, s. 119).

Dale (2010) viser videre at overgangen til kunnskapssamfunnet har skapt et tosidig syn på skolens samfunnsmandat. På den ene siden legges det opp til at skolen «bidrar til elevenes kompetanse til å delta i kunnskapssamfunnet» (Dale, 2010, s.21), der elevenes oppnådde kompetanser spiller en viktig rolle for samfunnsutviklingen. På den andre siden vil lærernes betydning for skolen være sentral, der lærernes yrkesutøvelse bidrar til utvikling av skolen som et sted for utvikling av disse kompetansene.

I en tid hvor oppnådde kompetanser på skolen følger mennesket gjennom dets liv, blir lærere sett på som avgjørende for å virkeliggjøre skolens oppgaver (Lillejord, 2014). Siden lærere er en av skolens viktigste aktører, vil lærere være forpliktet til sitt samfunnsmandat i sin yrkesutøvelse. Lærere og samfunnet former hverandre og har behov for hverandre. For det første utøver lærere sitt yrke ut ifra de kravene samfunnet stiller dem. Lærere skal aktiv bidra til barnas læring og sørge for en god relasjon til elevene. Videreføring av tradisjons-/kulturarv, kunnskap og å bidra til elevers identitetsdanning er lærernes hovedoppgaver på et samfunnsmessig plan (Imsen, 2006; Kvernbekk & Anderssen, 2003; Dale, 2009). Siden lærernes oppgave er å utføre slik undervisning som vil gi elevene kunnskaper som blir til nytte både i dag og i fremtiden, blir lærernes samfunnsoppdrag utfordrende og ansvarlig (Ohnstad, 201). For det andre, arbeider lærere med elevene som skal forme morgendagens samfunn og som skal stille sine forventninger til lærere i fremtiden. En lærer er dessuten betrodd nøkkelen til samfunnets viktigste skattkammer, nemlig barn og unge som skal bringe samfunnet inn i framtida (Imsen, 2006, s.120).

Å være lærer, betyr å delta i samfunnets viktigste prosjekter, noe som gjør lærernes oppgave både stor og viktig. Ifølge Imsen (2006) befinner lærernes arbeidsområder seg i et spenningsfelt av politiske, økonomiske og kulturelle motsetninger og «hvor ulike men sterke samfunnsinteresser er på ferde». Ulike samfunnsaktører har en mening om lærernes yrkesutøvelse, og vil gjerne være med på å bestemme over den, noe som også gir lærerne og skolen en politisk funksjon (Imsen, 2006, s.120). Imsen (2006) hevder at om man vil forstå lærerne og skolen, må man også forstå de store politiske stridstemaene som omgir skole og lærerne. Både politiske og samfunnsmessige endringer virker inn på skolen og lærernes yrkesutøvelse og danner en eller flere kontekster for lærernes yrkesutøvelse.

Det jeg legger i begrepet kontekst er de historiske omgivelsene et fenomen befinner seg i, noe som jeg også finner hos andre teoretikere (Berliner, 2001; Skinner, 2011). Likevel synes det vanskelig å finne en god definisjon av begrepet kontekst. For Skinner (2011) betyr kontekst de historiske omgivelsene man lever og handler i, der debattsituasjon i samfunnet eller blant forskere kjennetegner en epoke. Kontekst for en sosialantropolog, for eksempel, vil bety sosiale organisasjonsformer (slektskap, ekteskap, familie, økonomiske, politiske og religiøse institusjoner) som ses på av forskeren som et ledd i lokalsamfunnets totale sosiale system. Ordene kultur, sammenheng og historisk landskap brukes også i forbindelse med begrepet kontekst. Uansett type forklaring, ser man en tendens i ulike beskrivelser av begrepet at historisk epoke skaper politiske, kulturelle, sosiale og økonomiske forutsetninger. Derfor mener jeg at det er relevant å ta i betraktning de kontekstene lærere befinner seg i, i sin yrkesutøvelse.

2.2. Kontekst og læreryrket

Lærere er viktige samfunnsaktører, og deres yrkesutøvelse blir preget og styrt av samfunnsutviklingen, som i sin tur fører til de krav og forventninger samfunnet og myndighetene har til lærerprofesjon. Alt sammen bygger på en viss kontekst for lærerne som gir både muligheter og begrensninger for deres yrkesutøvelse (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Jeg har valgt å dele kontekst for lærernes yrkesutøvelse i tre deler:

- *Kontekst i et historisk perspektiv*
- *Ytre kontekst i lys av omorganisering av offentlig sektor i Norge*
- *Indre kontekst i lys av lærernes arbeidsvilkår og arbeidsbetingelser*

I et historisk perspektiv kan man få innsikt i hvordan forestillinger om lærerrollen blant folket, myndighetene og lærerne har forandret seg over tid. Alt sammen skaper et historisk minne som lærerprofesjonen har arvet og som i større eller mindre grad også kan prege læreryrket i dag. Historisk utvikling av forestillinger om lærerrollen i samfunnet danner derfor en historisk kontekst, som knyttes sammen til den ytre kontekst for lærernes yrkesutøvelse. Konteksten for utøvelsen betegnes av Berliner (2001) som en av de mest avgjørende faktorene for utøvelse av yrke. Samfunnsutviklingen i Norge har vært preget av omorganisering av offentlig sektor i de siste 20 år. Som viktige samfunnsoppdragere har også skolen og læreryrket blitt påvirket av omorganiseringen. Siden den ytre konteksten har blitt skapt som en følge av landets historiske utvikling, velger jeg å se på de to kontekster i en sammenheng med hverandre.

2.1.1. Den historiske og den ytre kontekst for læreryrket.

Hvordan samfunnet og myndighetene har utviklet og forandret sine forventningene til lærerrollen og lærernes arbeid, har alltid vært avhengig av samfunnets historiske utvikling (Fullan & Hargreaves, 1992; Eidsvåg, 2005). Fullan og Hargreaves (1992) beskriver forståelsen av lærerrollen og lærernes profesjonalitet i et historisk perspektiv og deler den i fire perioder, der hver periode karakteriseres av ulike forståelser av lærernes samfunnsmandat. De unike forståelsene i de ulike historiske perioder avspeiler samfunnets forestillinger om hvilket samfunn staten vil ha i fremtiden. Fullan og Hargreaves (1992) hevder videre at nåtidens forestillinger om lærere og skolen innebærer elementene av de forrige perioder han beskriver. Med Fullan og Hargreaves som utgangspunkt, presenterer jeg en kort gjennomgang av hvordan lærerprofesjon har utviklet seg i norsk sammenheng.

Først på 1200-tallet da Norge gjennomgikk en kulturell og religiøs revolusjon ble de som kunne formidle viten om det nye livets tro til befolkningen, etterspurt av myndighetene (Slagstad, 1998). Kirken ble til en utdanningsinstitusjon, og prester, klokkerene og deres hjelpere fikk ansvar for å videreføre viten til folket. I takt med samfunnsutviklingen hadde ferdigheter som å kunne skrive og lese blitt mindre eksklusivt og mer etterspurt blant befolkningen, noe som skapte økende behov for utdanning og lærere. Selv om lærere var blant dem som hadde større kunnskap enn mange andre, hadde læreryrket en svært lav status og fremstiltes ofte som en skjebne man ofret seg for. Fra 1884 til 1940 gjennomgikk samfunnet store endringer, der industrialisering og demokratisering hadde en ledende rolle. Skolen og lærere var hovedaktører i dette omformende samfunnet, og nye kunnskaper var like mye etterspurt av lærere selv og av deres elever. Læreryrkets status steg til et ganske høyt nivå, men fortsatt var læreryrket lite fristende for unge menn fra høyere sosiale klasser (Slagstad, 1998).

Samfunnsutviklingen og økende behov for kvalifiserte lærere førte heller ikke til en stabil relasjon mellom læreryrket og myndighetene i mellomkrigsperioden. Det var lærere som først ble rammet av vanskelig økonomiske forhold i landet. Lærere var blant de første som ble oppsagt da kommunene måtte stramme budsjettet (Slagstad, 1998).

Under okkupasjonen stilte det nazistiske styret lærere til ansvar for å oppdra barna til det nasjonalsosialistiske samfunn. Lærere ble nok en gang sett på som overførere av nye ideologier til de neste generasjoner (Slagstad, 1998; Eidsvåg, 2005).

Etterkrigssamfunnet var preget av energiske og optimistiske mennesker, og denne situasjonen krevde nye lærere. Myndighetene hadde store ambisjoner i forhold til skole og lærere (Slagstad, 2014). Differensiert undervisningstilbud, spesialisering blant lærere, fokus på personlig utvikling hos elevene, menneskerettigheter og læringsprosesser er fortsatt viktige elementer i skoleundervisningen (Imsen, 2006). I de siste tiårene har læreryrket møt nye utfordringer, der lærere burde akseptere og tilpasse seg stadig nye krav fra myndighetene til læreryrket (Slagstad, 1998). I diskursen om den historiske konteksten, kobler jeg sammen den ytre konteksten for læreryrket, der samfunnsutviklingen i Norge i de siste årene danner rammer for lærernes yrkesutøvelse i våre dager.

Siden begynnelsen av 1980-tallet har fokus på effektivitet, resultat, marked, brukerorientering og konkurranse vært fremtredende i styring av offentlig sektor. Den nye styringsstrategien har delegert ansvaret for skoledriften til kommuner og lokale skoleeiere. I en kontekst av «kommersielle og finansielt innrettede mål og visjoner» (Svensson, 2008, s.141), har utdanning også blitt til et marked – utdanningsmarked – med sine kunder, kvalitetsmål og rangering (Biesta, 2006; Hargreaves, 2014; Day, 2012). Økonomiske insentiver i styring av offentlig sektor er et felles trekk ved de fleste reformene siden 1980-tallet, og blir inspirert av såkalt New Public Management (NPM) (Clarke og Newnam, 1997). NPM kan ikke benevnes som en reform, men kan heller karakteriseres som en samlebetegnelse på en serie «omlegginger av offentlig sektor» (Engebretsen & Heggen, 2012, s.13). Omlegginger kan kjennetegnes av målstyring, konkurranseutsetting, delegering av styringsfullmakter og dokumentasjon av resultater (Johnsen, 2007). Behovet for en serie av omlegginger oppsto ved manglende effektivitet av offentlige tjenester og ved behov for å finne nye måter å regulere «forholdet mellom politikk og administrasjon» (Allern & Kleven, 2002).

Politikeres hovedoppgaver skal være å formulere langsiktige, strategiske mål for kommunens utvikling, angi hovedprioritering og resursfordeling, og evaluere administrasjonens produksjon av tjeneste og service. (Allern & Kleven, 2002, s.199).

Strategier for å styre skolen ser ut til å være ganske utbredte i Norge, slik at profesjonsarbeid i flere år har blitt preget av regulering gjennom resultatstyring, der effektiviteten måles gjennom økonomiske termer (Hargreaves, 1996; Heggen & Engebretsen, 2012; Hargreaves, 2014). Blant annet beskriver Engebretsen og Heggen (2012) at det nå brukes mer tid til dokumentasjon av arbeidet og mindre tid til tjenesteytingen, noe som nok en gang kjennetegner det nåværende læreryrket. Planlegging har blitt erstattet med kontroll og «den gode yrkesutøvelse» har blitt til

«den målbare gode» (Engebretsen & Heggen, 2012, s.13). Berliner (2001) karakteriserer dagens ytre kontekst for læreryrket slik:

Policies from the principals, superintendents, and school board, along with the expectations of the community, determine the organization of school and its climate. These policies subtly, but powerfully affect teacher's attitudes, beliefs, enthusiasm, sense of efficacy, conception of their responsibilities, and teaching practices. (Berliner, 2001, s. 466).

Hargreaves (2014) hevder at yrkesutøvernes personlige egenskaper blir mindre prioritert av den nye styringsstrategien, og ses på som noe salgbart og formbart etter bedriftenes behov. Hargreaves viser i sin studie av lærernes undervisning i USA at myndighetenes krav til lærere er i konfrontasjon med lærernes intensjoner for læreryrket. «Krav om resultatansvar, målstyring, prøver og tester, knappe ressurser og motstridende forventninger» (Hargreaves, 2014, s.42), førte til lærernes manglende mulighet til å uttrykke seg selv som menneske og å kunne gi undervisningen et personlig preg. Funnene i Hargreaves' studie viser også at noen av lærere lyktes med å opprettholde sin identitet, samtidig med at mange justerte eller gav slipp på sine ambisjoner om selvrealisering i læreryrket.

Utvikling av læreryrket i et historisk perspektiv viser dens kontekstavhengige natur. Økonomiske kriser, kulturelle revolusjoner, kriger, forsterking eller svekkelse av kirkens makt har styrt og styrer fortsatt forståelsen av læreryrket og lærernes samfunnsoppdrag. I følge (Hargreaves, 2014) vil lærerrollen alltid være i endring, både på grunn av endringer i rammebetingelsene og som følge av lærernes egen utvikling. Utøvelsen av læreryrket vil også være preget av forhold i lokalsamfunnet, av ledelsen, kollegaer, elever og foresatte, noe som sammen danner ulike kontekster for lærere, samt former dem i den indre kontekst for yrkesutøvelse.

2.2.2. Den indre kontekst for læreryrket.

For å skape forestillinger om den indre kontekst for læreryrket, synes det å være relevant å se på hvilke rammevilkår læreryrket har i dag, samt hvilke forhold og utfordringer som preger lærerne i deres yrkesutøvelse ut ifra teori og tidligere forskning på feltet.

Læreryrket handler om relasjoner med andre mennesker (Juul & Jensen, 2003), der inngående forståelse av et menneskets liv og individets kognitive prosesser, vil være sentralt innenfor

yrket. Samtidig på lik linje med alle andre menneskeorienterte yrker, preges læreryrket av en viss grad av uforutsigbarhet. Det går imot den utbredte forestilling om at en erfaren yrkesutøver er skråsikker på alle sine arbeidsområder. Læreryrket representerer utdanningsfaglige og menneskeorientert yrker og, ifølge Munthe (2005) og Molander (2008), preges yrket av usikkerhet. Det er mange individer som møter lærere i sin jobb, og mange relasjoner blir skapt. Mennesker er ulike og de beslutninger som en lærer tar vil midlertidig berøre flere parter i skoleverden, ifølge både Munthe (2005) og Ohnstad (2013). Slik kommenterer Munthe (2005) den usikkerheten lærere møter i yrket:

Læreres avgjørelser kan f.eks. føre til tap av læring for elever, tap av «ansikt» eller selvforståelse (for både lærer og elever), eller tap av positive relasjoner (Munthe, 2005, s. 432).

I tillegg til kontinuerlig vanskelige avgjørelser og dilemmaer preges læreryrket av en systematisk mangel på tid (Ohnstad, 2013). Mangel på tid utfordrer lærere i våre dager mer enn noen gang tidligere, hevder Aahlin (2010). Nye krav og nye oppgaver utfordrer lærere når det gjelder prioritering av tidsbruk (Day & Sach, 2004; Liland, 2014). Imsen (2012) karakteriserer lærernes skolehverdag slik:

Nasjonale prøver, formulering av kompetansemål, dokumentasjon av læringsutbytte og ikke minst en mengde papirarbeid er blitt en del av skolehverdagen (Imsen, 2012, s.5).

Samtidig med lærernes interne kontroll over sin tid, ser man tydelig en ekstern kontroll fra myndighetenes side når det gjelder lærernes tidsbruk. Liland (2014) har gjennomført en undersøkelse av hvordan lærere opplever sin tidsbruk i sitt arbeid. Resultatene viser at lærerne har store utfordringer når det gjelder hvordan de skal disponere tiden på jobb. Det handler ikke kun om å få tid til å gjøre sine oppgaver, men også om å få mulighet til å utøve sitt samfunnsmandat. Å utøve det mandatet lærerne har fått, synes å være komplisert med den mangel på tid som lærere opplever.

Det handler om å få tid og rom til å utøve det ansvaret de har for sin egen og elevens menneskelighet. Det handler om lærernes autoritet som en representant for en demokratisk oppdragelseskultur (Liland, 2014, s. 184).

Tidsmangel skyldes hovedsakelig økende antall arbeidsoppgaver lærere pålegges i sin yrkesutøvelse. I følge Elstad (2009) kjennetegner myndighetenes ønske om å sette lærere til nye oppgaver en prosess han betegner som ansvarsfraskrivelse fra myndighetenes side. Ansvarsfraskrivelsen skjer i hovedsak ved å influere media i presentasjon av skolens og lærernes resultater og arbeidsmetoder. I ansvarsfraskrivelsen finner Elstad (2009) felles trekk

med bebreidelsesunngående strategier myndighetene bruker for å unngå å ha ansvaret for mulige svikter innenfor utdanningssektoren og rette derfor samfunnets bebreidelser mot lærere. Slike strategier er spesielt nyttige, hevder Elstad (2009) når makt forflyttes oppover og ansvaret nedover.

Hanssen, Raaen og Østrem (2010) ser på forandringer i læreryrket ved å skille mellom makro og mikro nivå. På et makronivå knytter de forandringer i læreryrket til samfunnsutviklingen. På mikronivå registrerer de «spenning mellom på den ene siden stadig flere tester, kontrollrutiner, rangeringer og offentliggjøring av resultat og på den andre siden forventninger om prosessorienterte arbeids- og vurderingsformer, mer demokrati i form av medbestemmelse og inkludering» (Hanssen, Raaen og Østrem, 2010, s. 295).

En annen faktor som har stor betydning for lærernes yrkesutøvelse er, ifølge Berliner (2001), skoleledelse ved den enkelte skolen. Slik han hevder at hvilke vilkår ledelsen på skolen skaper for sine ansatte, betyr mye for hvordan lærere opplever sine muligheter og begrensninger i sin yrkesutøvelse. Glosvik, Langfeldt og Roald (2014) hevder at rektor ved en skole har en spesiell rolle blant kollegiet, der rektoren utfører både pedagogisk oppgaver, samt endrings og utviklingsarbeid på skolen og blant lærerkollegiet. Glosvik, Langfeldt og Roald (2014) hevder videre for at gjennom aktive valg utøver lederne sin ledelse, noe som skaper en virkelighet for andre mennesker på skolen, inkludert lærerne. Andreassen, Irgens og Skaalvik (2010) bekrefter denne oppfatningen av skoleledelse og påpeker at en kompetent skoleledelse skaper en god skole. I følge NOU 2014 leder rektor «den pedagogiske utviklingen av skolen, og er i tillegg personalleder og leder for administrasjon og budsjettarbeid» (2014, s. 23).

Den indre kontekst for lærernes yrkesutøvelse betraktes av forskere og teoretikere, i sammenheng med samfunnsutviklingen. Å opprettholde bevissthet om yrkets kompleksitet betegnes som en av de sentrale aspekter ved menneskeorienterte yrker (Rønnestad, 2008), og det blir derfor viktig å gjøre det klart hva som egentlig kjennetegner lærernes yrkesutøvelse. I konteksten av lærernes kontinuerlige kamp for tillit, ansvar og autonomi i sin yrkesutøvelse, formes det en ny del av konteksten - diskursen om *den gode lærer*.

2.3. Den gode lærer.

Diskursen om *den gode lærer* er viktig diskurs i samfunnet og blant myndighetene. Det kan skyldes at det knapt finnes et menneske som ikke har opplevd skolegang og ikke har vært i kontakt med lærere, noe som gjør at alle kan si noe om hvem den gode lærer er. Å finne de gode lærere virker som et strategisk ønske for myndighetene, noe som vil bidra til å skape en bedre skole.

Stortingsmelding 11 (2008-2009) tar begrepet *den gode lærer* i bruk omtrent fra første side. Å kunne sitt fag, lede elevenes læring, vite hvordan man underviser i faget og å arbeide med læreplanverket, fremheves i Stortingsmelding 11 (2008-2009) som noen av lærernes viktigste oppgaver. Ved å lese Stortingsmelding 11 (2008-2009) fikk jeg inntrykk av at den gode lærer utfører sine daglige arbeidsoppgaver «med interesse og engasjement» hvor fleksibilitet og kreativitet trekkes frem som betydningsfulle egenskaper. Blant annet er en sterkt utviklet refleksjonsevne noe som også kjennetegner den gode lærer (Eidsvåg, 2005; Imsen, 2006). De gode lærere er i tillegg «aktive bidragsyttere i et profesjonelt felleskap» og har innsikt i både historiens og samfunnets utvikling. Det å finne de gode lærere er ingen enkel oppgave, men myndighetene ser ut til å mene at elevenes målbare resultater etter nasjonale og internasjonale prøver kan identifisere de gode lærere (St.meld. 11 (2008-2009)). Selv om Stortingsmelding 11 (2008-2009) aktivt bruker begrepet *den gode lærer* i ulike sammenhenger gir den ingen klare beskrivelser av hva som kjennetegner den gode lærer.

Hva legges i ordet «god»? Både i hverdagen og i offentlige dokumenter møter man ordet «god lærer», «god praksis», «god utdanning» når det gjelder skoleverden og lærernes yrkesutøvelse. Når det gjelder hverdagsbruk av ordet, blir det mest sannsynlig ikke så viktig hva vi legger i dette ordet. Når det gjelder et helt yrke og deres arbeidsvilkår blir det ikke tilstrekkelig å la ordbruken stå uten å analysere den.

I bokmålsboka¹ finner man over 10 forskjellige betydninger av ordet «god». Å være en god yrkesutøver beskrives som å være dyktig, flink, dugende. Ved å ta i betraktning en relasjonell dimensjon av læreryrket kan ord som «rettferdig», «snill», «vennlig», «respektabel» også passe inn i et bilde om den gode lærer. Så hva er det myndighetene og Utdanningsforbundet legger til grunn som kriterier for en god lærer?

¹ <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=god&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>, sett 09.04.2015

Man skulle tro at Utdanningsforbundet som representerer landets lærere hadde en klar forestilling om ordet «god». «Gjennom god yrkesutøving og fagleg kompetanse vinn vi tillit og legitimitet» leser vi i Politisk vedtak på Landsmøte 2009 på side 5. I dokumentet brukes ordet «god» flere ganger i forskjellige sammenhenger: «god og likeverdig utdanning» (s.4), «gode lønns- og arbeidsvilkår» (s.4), «godt læringsmiljø» (s.5), «god og tilrettelagt utdanning» (s.5). Ut ifra en slik kort oppsummering, ser det ut til at Utdanningsforbundet bruker ordet «god» på ulike måter, der innholdet av ordet «god» ikke forklares nærmere. Kan mangel på en klar definisjon av ordet «god» i offentlige dokumenter bero på dets subjektive karakter? Hvordan hver av oss definerer ordet og hva man legger i det, kan variere, noe som viser en subjektiv karakter ved begrepet den gode lærer.

Gjennom lovverk, rammeverk og forskrifter gir myndighetene ingen klare føringer når det gjelder hva lærere skal gjøre for utvikle seg, men synes å være svært interesserte i å ha gode lærere. Som en beskrivelse av en yrkesutøver på et høyt nivå brukes begrepet «den gode lærer».

Gode lærere gjennomfører opplæringen med struktur og engasjement. De er faglig dyktige, gir relevante og rettferdige tilbakemeldinger og tilpasser opplæringen til elever og fag (St. mld. 11 (2008-2009), s.9).

Myndighetene viser sin interesse i gode lærere med å betegne dem som faglig sterke og engasjerte, noe Eidsvåg (2005) også trekker frem i sin beskrivelse av den gode lærer. En god lærer er først og fremst en person som er «i stand til å formidle andres budskap med tro og overbevisning». En brennende lyst til å lære faget man underviser i, å være nysgjerrig på faget og å lære mer sammen med elever, viser også til en god lærer, ifølge Eidsvåg (2005). Det finnes fortsatt ikke noen generelle kriterier eller krav som stilles til lærernes personlighet for å bli vurdert til læreryrket. «Det finnes ingen ruter og rubrikker» understreker Eidsvåg (2005). En god lærer er i stand å gi undervisningen personlige kvaliteter som engasjementet, vennlighet og systematikk, noe som gir personlige opplevelser til elever.

Hos den dyktige lærer er faglig og pedagogisk kunnskap smeltet sammen til en ny form for viten. En autentisk lærer viser sin faglige kyndighet, tydeliggjør sine planer, lar ord og handling stemme overens, innrømmer feil, viser noe av seg selv som menneske, tar elevene på alvor, har ingen favoritter, er seg bevisst sin rollemodell osv. (Eidsvåg, 2005, s.229)

Spørsmål om lærernes individuelle personlige egenskaper viser seg å være relevant for min studie, der noen av forskerne har forsøkt å redegjøre for betydning av talent i lærernes yrkesutøvelse. Talent defineres som individuelle evner og ferdigheter som gjør han eller hun i

stand til å prestere bedre enn andre i noen aktiviteter (Berliner, 2001; Hargreaves, 2013). Berliner (2001) refererer til Ericsson og Charness (1994), som hevder at motivasjon og interesse i å lære mer for å oppnå ytterlige nivå i yrket kan vise til talent. Talent er et begrep som synes å spille en viktig rolle i yrkesutøvelsen blant lærere i form av medfødt kyndighet til å være lærere, eller i form av et stort engasjement og interesse for læreryrket. Uansett hvordan talent kan bli forklart, er det viktig for oppgaven at det er noe som yrkesutøvere bærer inne i seg, og gjenspeiler utøvernes personlighet.

[...] teachers have many virtues and assets. They have skill, knowledge, empathy and dedication in abundance. They also have talent. Some of it is learned and some is just a mystical part of their persona (Hargreaves, 2013)

En lærer som er en faglig kompetent profesjonsutøver, som følger rammeverk og lovbestemmelsene og hvor elevenes prestasjoner viser lærernes profesjonalitet, kan ifølge myndighetene kjennetegne en god lærer (St. meld. 11 (2008-2009)).

I diskusjon om den gode lærer har teoretikere og forskere også satt sine spor. Berliner (2001) mener innenfor sin ekspertiseteori at en god lærer gjennomfører sine profesjonelle oppgaver som er gitt av myndighetene. Berliner bruker uttrykket «successful teacher» for å beskrive en lærer som drives av skolens samfunnsoppdrag i sin yrkesutøvelse. Berliner sine suksessfulle lærer er noe Eidsvåg (2005) snakker om, samtidig som Berliner sine gode lærere er noe de norske myndighetene ser ut til å være på jakt etter. Imsen (2006) i sin tur hevder for at den gode lærer «har kunnskaper, er ryddig, er godt forbered, er klar og systematisk, og som stiller krav» (Imsen, 2006, s. 454). I tillegg har den gode lærer evne til å improvisere og variere metodene i sin undervisning, samt viser både menneskelighet og «varme»

I diskursen om den gode lærer oppstår det blant annet en diskusjon til, hvor det settes søkelys på begrepet en profesjonell lærer. Ut ifra Molander og Terum (2008) kan et yrke regnes som en profesjon når yrkesutøvere som en gruppe utarbeider en kollektiv selvforståelse av regler, etikk og rammeverk for sitt arbeidsområde og felles arbeidsoppgaver for sin yrkesutøvelse. For å bli betraktet som en profesjonell så kreves det at utøver oppfyller ulike kriterier. Blant de første kriteriene finner man utøvernes spesialiserte utdanning som gir legitimitet for utøvelsen. For det andre legges utdanningen og utarbeidede regelverk til grunn for yrkesutøvernes autonomi og ansvar i yrkesutøvelsen. Ut ifra disse kriterier som stilles til en profesjonell yrkesutøver utfordres begrepet en profesjonell lærer. Å handle selvstendig og fritt på en autonom måte viser seg å være vanskelig innenfor de rammeverk som satt av myndighetene i form av nasjonale og

lokale lærerplaner. Stortingsmelding 11 (2008-2009) fremhever lærernes profesjonelle frihet samtidig med å forsterke lærernes ansvar for elevenes prestasjoner. Den økende kontroll av lærernes arbeid synes å være lite forenelig med den autonomi som profesjonelle yrkesutøvere har. Mens Utdanningsforbundet understreker at lærere ut ifra sitt profesjonelle skjønn må ha intern kontroll og ansvar for yrkesutøvelsen (Utdanningsforbundet, 2009), ser det ut til at myndighetene mener at kvaliteten på skolen blir bedre med den eksterne kontrollen (St. meld. 11. (2008-2009)).

Å finne en beskrivelse av den gode lærer viser seg å være en vanskelig oppgave. Det ser ut som at for å være en god lærer er det ikke nok å ha en utdanning som sertifiserer til profesjonen, men man må også gi yrket et personlige preg, hvor interesse og engasjementet for sitt arbeid er like avgjørende for profesjonsutøvelsen. Blant annet kan det se ut som at en god lærer bidrar til en diskusjon om skolens samfunnsmessige rolle. I en tid hvor begrepet forstås noe ulikt blant samfunnsaktører og lærere vil det være problematisk å finne enighet om hvem den gode lærer er. Likevel har jeg presentert flere ulike syn på den gode lærer, der myndighetenes og Utdanningsforbundets forestillinger om begrepet møtes og sammenlignes med kravene som stiller til den profesjonelle yrkesutøver.

Det synes å være viktig for lærerne å utarbeide egne forbilder om den gode lærer i sin yrkesutøvelse, noe som kan dannes ved hjelp av selvrefleksjon over egne personlige egenskaper og rolle i læreryrket.

2.4. Selvbevissthet blant lærere

I denne studien bruker jeg begrepet *selvbevissthet blant lærere* for å sammenfatte viten om hva som ligger til grunn for dannelse av utøverens selvbylde i sitt yrke. Ut ifra selvbevissthetsteorier (Mead i Lemert, 2004) ser det ut til at lærernes selvbevissthet kan dannes på bakgrunn av profesjons-, profesjonell og personlig identitet.

Lærere som alle andre yrkesutøvere ønsker å tilhøre en yrkesgruppe, være lik de andre og ikke skille seg ut (Ohnstad, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Berg, 2013). Læreridentitet konstrueres innen en yrkesmessig ramme hvor selvstendighet, frihet og ansvar viser seg som hjørnesteiner (Berg, 2013). Lærere identifiserer yrket sitt med tilknytning til sin rolle og sine oppgaver, til skole-policy i form av samarbeidskultur og lederskap og til samfunnets forventninger i form av læreplan og resultatmål (Berg, 2013). I den siste tiden har læreridentitet

også et forskningsområde (Beijaard, 2003). Når man snakker om læreridentitet knytter man lærernes tilhørighetsfølelse til begrepet «profesjonsidentitet». Profesjonsidentitet er noe mer symbolsk og viser i større grad å være opptatt av å finne ut hvordan ting skal være men ikke hvordan ting egentlig er (Heggen, 2008).

Profesjonell identitet er noe annerledes enn profesjonsidentitet, som refererer til en «kollektiv identitet» heller enn individuelle utøvernes oppfatninger av seg selv i yrket. Profesjonell identitet kobles til kognitive, mentale og indre strukturer hos utøveren, som dannes og utformes i løpet av hele livet og er en del av den personlige biografien til utøveren (Heggen, 2008). Profesjonell identitet er en type identitet som er knyttet til personlige valg i yrkesutøvelsen. Med andre ord handler det om forestillinger «om meg selv» i yrkesrollen (Heggen, 2008, s. 324). Profesjonell identitet er nært forbundet med og bygger på selvidentitet og hjelper i forståelsen av hvilke ferdigheter, kunnskaper osv. som definerer hun/han som en god yrkesutøver innenfor sitt yrke og hvilke sjanser man har til å lykkes i yrket med de ferdighetene, evner og kunnskaper man besitter.

Profesjonell identitet gjør det mulig å utvikle «en profesjonsstil, som betyr å koble sammen kravene som profesjonen stiller med egen personlighet» (Heggen, 2008, s. 324). Å utvikle sin stil i arbeidet eller å reflektere over sine ressurser som person kan være utfordrende uten å svare på spørsmålet: Hvilket bilde har jeg av meg selv som profesjonell?

Identitet i sin kompleksitet har sine røtter i og har blitt formet i personens fortid, og har blitt konstruert og fortsetter å konstrueres i en sosial kommunikasjon til et nettverk av forutsetninger og prinsipper (Beijaard, 2005; Day, 2012). Identitet kan også være et svar på spørsmålet: Hvem er man i akkurat dette øyeblikket? Profesjonell identitet inneholder både personlige, moralske og etiske holdninger, samt refleksjoner rundt hvilke personlige ressurser, ferdigheter og kunnskaper man bør ha eller allerede har for å presentere seg selv som en dyktig yrkesutøver (Heggen, 2008).

Begrepet *selvbevissthet* sammenfatter, slik jeg forstår det, de ulike identitetsdimensjoner ved en yrkesutøver og bidrar til dannelsen av et fullstendig bilde av utøvernes plass og rolle i et yrke. Begrepet *selvbevissthet* er lånt fra psykologi og ifølge Lemert (2004) er et viktig tema innen sosialpsykologi. Viten om utvikling av *selvbevissthet* har blitt utarbeidet av Mead (i Lemert, 2004), som hevder for at «it is essentially a social structure, and it arises in social experience» (Mead i Lemert, 2004, s.194). Mead forklarte at *selvbevissthet* formes ved menneskets kontakt med andre samfunnsaktører og ved utprøving av forskjellige sosiale- eller yrkesroller, noe som

Juul og Jensen (2003) karakteriserer som et kollektivt fenomen ved *selvbevissthet*. Lemert (2004) viser også til at Mead (i Lemert, 2004) bemerker at et menneske har like mange former av *selvbevissthet* som han/hun har kontakter og roller i samfunnet. Når en yrkesutøver kommer i kontakt med ulike samfunnsaktører, stiller man seg spørsmål om hva som forventes av ham/hun. Ved hjelp av refleksjoner over spørsmålet dannes det en selvinnsett i forhold til ferdigheter, holdninger og kunnskaper i yrkesutøvelsen.

Når man studerer læreres *selvbevissthet* er det ikke tilstrekkelig å undersøke hvordan lærer forstår seg selv og sitt potensiale i lærerprofesjon. Hva lærer gjennomgår og erfarer er også viktig i hans eller hennes yrke med utgangspunkt i personlig bakgrunn (Beijaard, 2005; Flores & Day, 2006; Day & Kingston, 2008). Personlige opplevelser kan sette sine spor på lærernes yrkesutøvelse (Fullan & Hargreaves, 1992; Berliner, 2001; Gustavsson, 2003). I følge Fullan & Hargreaves (1992) dannes *selvbevissthet* blant annet av lærernes familie- og erfaringsbakgrunn. Berliner (2001) hevder at også den landsdelen en lærer kommer fra har stor betydning for yrkesutøvernes *selvbevissthet*. Livsvilkår, livssituasjon osv. også kan skape forutsetninger for utøvernes *selvbevissthet* og yrkesutøvelsen, ifølge (Rønnestad & Skovholt, 2003; Maslach & Leiter, 2008).

Som individuelle forutsetninger kan utøvernes verdier, holdninger og personlige resurser ses på som vesentlige (Dæhlen, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2010). Dæhlen (2005) konkluderer med at medlemmer av velferdsprofesjoner (sykepleiere, lærere, sosialarbeidere) har mer altruistiske verdier for sitt arbeid enn ingeniører, som stort sett legger vekt på økonomisk belønning (Abrahamsen, 2008, s. 335). Skaalvik og Skaalvik (2010) tilføyer også at lærere drives av etikk, verdier og indre motivasjon i sitt yrke, og at lærere blir mer begeistret over yrkesutøvelsen hvis disse verdier harmonerer med lærerrollen.

Slik jeg ser det dannes *lærernes selvbevissthet* av individets oppfatninger av seg selv, sin rolle og plass i yrket, og har sine røtter i lærernes familie- og sosiale bakgrunn, fortidsopplevelser og forestillinger om eget yrke. *Selvbevissthet*, som en sammenfatning av både selvbilde, selvinnsett, profesjonell- og profesjonsidentitet, vil være betydningsfullt for hvordan lærere opplever betydningen av kontekst i sin yrkesutøvelse.

Kapittel III Metode

Multiple voices needed to be heard and valued as a manifestation of diversity (Patton, 2002, s.98)

I dette kapitlet belyser jeg studiens forankring innenfor paradigme. Videre presenterer jeg forskningsforløpet, hvor jeg synliggjør min fremgangsmåte for innsamling av data og hvordan jeg gjennom analyseprosessen har kommet frem til studiens funn. Avslutningsvis i kapitlet redegjør jeg for betydningen av kvalitetssikring og vurdering av etiske aspekter i studien.

3.1. Studiens forankring.

Når det gjelder å forankre studien innenfor de klassiske teorier, har jeg valgt å anvende Postholm sitt begrepsapparat og forklaring av paradigmer og teoretiske modeller (Postholm, 2010).

Paradigmer og teoretiske modeller belyser hvordan mennesket blir oppfattet og hvordan kunnskap utvikles, mens mellomteorier bærer paradigmen og modellene til den virkelige verden (Postholm, 2010).

Paradigmer eller omfattende teorier skaper et overordnet syn på verden, hvordan man oppfatter verden og hvordan man utvikler kunnskap. Disse teoriene viser forskjellige tolkninger av mennesket og livsverden og interaksjon mellom dem. Paradigmer uttrykker, ifølge Postholm (2010), det livssyn eller verdenssyn man har. Mitt forskningsprosjekt baserer seg på det konstruktivistiske paradigmet som tar utgangspunkt i mennesket som et aktivt, handlende og ansvarlig vesen. Det konstruktivistiske paradigmet støtter oppfattelsen av at kunnskapen er i stadig endring og fornyelse, og presenterer en oppbygging av forståelse og mening skapt i sosial interaksjon. Innenfor det konstruktivistiske paradigmet er det konteksten mennesket lever og handler i som er sentralt. Det kan være kulturelle, sosiale og historiske forutsetninger for menneskets virkelighet.

Den forståelsen man har innenfor det konstruktivistiske paradigmet om at mennesket ikke kan studeres uten å ta hensyn til omgivelsene det lever i, er forenelig med min studie, da jeg setter søkelyset på lærernes opplevelse av kontekstens betydning i sin yrkesutøvelse.

Innenfor det konstruktivistiske paradigmet finner vi et stort spekter av flere teoretiske modeller om hvordan mennesket oppfatter den verden det lever i. Forskjellen ligger i hovedsak når det gjelder forståelsen av samspill mellom mennesket og omgivelsene og deres rolle ved påvirkning av hverandre. Inspirasjonen for mitt forskningsprosjekt henter jeg hovedsakelig fra de sosialkonstruktivistiske modeller. Konstruktivismen legger vekt på individuelle erfaringer og understreker at hver personlig og individuell mening om virkeligheten er verdt å bli respektert og studert. I dette prosjektet studerer jeg lærernes opplevelse av kontekstenes betydning i sin yrkesutøvelse, og hver enkelt lærers erfaring og fortelling er viktig for resultatet av studien. Like viktig for prosjektet er den konstruktivistiske interessen når det gjelder konteksten man lever i. Guba og Lincoln (1989) har utarbeidet flere fellestrekk som karakteriserer konstruktivismen, og blant annet understrekes det at fenomener ikke kan studeres uten å forstå den konteksten fenomenet befinner seg i. Dette teoretiske perspektivet stiller krav til forskeren, slik at mennesket skal studeres ved å ta hensyn til den konteksten mennesket lever i. Bakhtin (1986) hevder at hele menneskets liv er en dialog mellom mennesker og de kulturelle, sosiale og historiske kontekster mennesket lever i. Ved å ta i betraktning at lærernes yrkesutøvelse er en stor del av deres liv, oppfatter jeg deres arbeid som en prosess som påvirkes av alle typer kontekster de lever i.

Når man som forsker ønsker å studere enkelte menneskers opplevelser av den konteksten det befinner seg i, kan sosialkonstruktivistisk og konstruktivistisk perspektiv, ifølge Patton (2002), benyttes. Sosialkonstruktivistisk teori tar utgangspunkt i at man kan studere menneskets virkelighet gjennom språket. Språket i sosialkonstruktivistisk teori er sentralt og ses på som en konstruksjon skapt i sosial interaksjon. Patton (2002) utdyper betydningen av språket ved å understreke at språket baserer seg på menneskets livssyn. Ikke minst skaper språket rammeverk og kommunikasjon mellom mennesket og den verden det lever i (Patton, 2002). Hvilke ord og termer man setter på ting og prosesser rundt seg er nært knyttet til og skapt av den sosiale konstruksjon eller miljø man lever eller er i kontakt med. Patton (2002) viser til at Shadish (1995) tolker sosialkonstruktivistisk teori som viten om hvordan kunnskap om verden konstrueres av individer.

Constructionists commonly assume that humans “do not have direct access to a singular, stable, and fully knowable external reality. All of ours understandings are contextually embedded, interpersonal forged, and necessarily limited” (Patton, 2002, s. 96).

I følge konstruktivismen vil hver av forskningsdeltakerne i min studie oppleve sin yrkesutøvelse på hver sin måte og ha egne erfaringer og meninger om sitt arbeid. Ved å få en beskrivelse av

disse, kan jeg skape et helhetlig bilde som i sin tur belyser studiens problemstilling. Når man som forsker er interessert i å studere personlige opplevelser og de individuelle perspektivene et fenomen oppstår i, må man stille seg spørsmålet: Hvordan kan jeg få tak i disse? Hvordan jeg kunne få tilgang til data for å få svar på problemstillingen, er tema i neste kapittel.

3.2. På vei mot datainnsamling

Hensikten med dette kapitlet er å klargjøre hvilke valg jeg som forsker har gjort i løpet av forskningsprosjektet, slik at den metodiske tilnærming, fra datainnsamlingen mot dataanalysen, blir transparent (Flyvbjerg, 1998).

I følge konstruktivismen er den eneste måten man kan vite hva en person har opplevd, er å oppleve det samme selv, på en så direkte måte som mulig. Å erfare lærernes opplevelse av sin yrkesutøvelse på en direkte måte er en umulig oppgave, og siden jeg ønsker å få tilgang til personlige og individuelle opplevelser, ble det naturlig å velge en kvalitativ (induktiv) forskningsdesign. (Glenna & Postholm, 2013). En induktiv fremgangsmåte i kvalitativ forskning betyr at utvikling av sentrale begreper og teorier i oppgaven skal ta «utgangspunkt i det empiriske datamaterialet jeg som forsker skaper» (Dalen, 2004, s.47).

Virkeligheten for en kvalitativ forsker har mange ulike dimensjoner og formes av «de enkelte som er involvert i en forskningssituasjon» (Nilssen, 2012, s.25). Man kan derfor si at virkeligheten oppleves på ulike måter av hver enkelt og konstrueres dermed av hvert enkelt individ. Forskeren konstruerer virkeligheten på forskningsfeltet ut fra deltakernes egne opplevelser og erfaringer, noe som gjør at kvalitativ forskning blir verdiladet (Postholm, 2010; Nilssen, 2012).

Videre har jeg valgt en fenomenologisk inngang til studien. Innenfor fenomenologiske studier har forskeren valget mellom en sosial-fenomenologisk eller psykologisk (individuell) retning. Ved bruk av sosial-fenomenologisk tilnærming kan forskeren studere grupper av individer og hvordan disse utvikler meninger i en sosial interaksjon (Postholm, 2010). Jeg valgte en psykologisk tilnærming da denne ville gi meg flere muligheter for prosjektet. For det første, kunne jeg få tilgang til lærernes opplevelse og analysere hvordan erfaringen av kontekstenes betydning i yrkesutøvelsen opplevedes av flere lærere. For det andre, ble det mulig å finne essensen av de erfaringene som er felles for en gruppe yrkesutøvere (Patton, 2002, s. 132).

Videre skulle jeg bestemme meg for hvilken datainnsamlingsstrategi jeg skulle anvende. I min studie ønsket jeg å få tilgang til lærernes opplevelse av kontekstenes betydning i yrkesutøvelsen. Det å få tilgang til opplevelser og erfaringer betydde at jeg måtte snakke med forskningsdeltakere og stille dem spørsmål for å få deres beskrivelse av opplevelse av dette fenomenet. Dette førte til at jeg valgte å anvende intervju som datainnsamlingsstrategi.

3.3. Intervju som datainnsamlingsstrategi.

Intervjuet som datainnsamlingsstrategi er spesielt godt egnet for å få innsikt i erfaringer, tanker og følelser blant forskningsdeltakere. Uansett hvilken type intervju forskeren velger, er det alltid en samtale mellom mennesker som er til stede i en situasjon (Kvale, 2009). Det vil være utveksling av synspunkter mellom to eller flere personer som snakker sammen om et felles tema (Kvale, 2009). Kvale sier videre:

Det kvalitative forskningintervju forsørger at forstå verden fra interviewpersonernes synspunkt, utfolde meningen i folks opplevelser, afdække deres livsverden, førend der gives videnskabelige forklaringer (Kvale, 2009, s. 15).

Kvale (2009) fortsetter med å beskrive flere aspekter ved intervju som datainnsamlingsstrategi, der fokuset på deltakernes opplevelser av sitt forhold til sin livsverden er sentralt. Blant annet samler forskeren deltakernes «åpne og nyanserte beskrivelser» under intervjuet, der spesifikke fortellinger om situasjoner og hendelser er mer relevante enn generelle beskrivelser av erfaring. Forskeren må være åpen for uventede aspekter ved det studerte fenomenet og møte tvetydighet blant deltakere, noe som kan vise til «motsetninger» i deltakernes liv (Kvale, 2009, s. 47). Kvale (2009) viser til at Merleau-Ponty (1962) vektlegger livsverden som et utgangspunkt for menneskets opplevelser av seg selv og sin plass i verden.

Alt jeg vet om verden, selv gjennom vitenskapen, vet jeg ut fra mitt eget synspunkt eller ståsted. Vitenskapens symboler ville ikke bety noe uten dette. Hele vitenskapens univers er skapt på basis av den opplevde verden [...]. (Kvale, 2009, s. 48).

Intervjuet er en samtale mellom mennesker og har også et forandringspotensiale, der både forskningsdeltaker og forsker kan forandre sine meninger om seg selv, om fenomenet som studeres og om sine fortolkninger av tema. Blant annet, mener Kvale (2009), at intervjuet skal ledes av forskernes følsomhet til ulike deltakernes uttalelser, følelser og reaksjoner, og skal i tillegg føre til en positiv opplevelse av intervjuprosessen. Siden målet for intervjuet er å studere

deltakernes opplevelser av deres livsverden, gjennomføres intervjuet som en daglig samtale. Jeg valgte å utarbeide en intervjuguide for å sikre fokus med hensyn til forskningstema og problemstilling.

3.4. Intervjuguide.

For meg var det viktig å fokusere på opplevelsesperspektiv av yrkesutøvelsen blant lærerne. Av flere mulige former for intervju valgte jeg å bruke halvstrukturerte (eller semistrukturerte) individuelle intervjuer. Halvstrukturerte intervju gir forskeren lederrollen under intervjuet, og samtalen utføres rundt fastsatte temaer, som forskeren velger ut på forhånd (Dalen, 2004, s.29). For å kunne holde fokus innenfor de sentrale temaene jeg ønsket å dekke, valgte jeg å utarbeide en intervjuguide (se vedlegg nr. 3).

En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse. Å utarbeide en intervjuguide er en krevende prosess som handler om å omsette studiens overordnede problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål (Dalen, 2004, s. 29-30)

Det var viktig for meg å utarbeide intervjuguiden på en slik måte at det deltakerne ønsket å fortelle meg ville skape et gyldig, fyldig og rikt datamateriale. Da jeg arbeidet med intervjuguiden, hadde jeg prosjektets tema og problemstillingen foran meg. Det var viktig å sjekke hvert spørsmål for dets validitet ved å stille spørsmålet: «Måler dette spørsmålet det jeg vil finne under intervjuet?».

Intervjuguiden ble konstruert slik at den førte til at samtalerne begynte med noen få innledende spørsmål som skulle gjøre forskningsdeltakere «vel og mer avslappet» (Dalen, 2004, s. 30). Videre utviklet jeg intervjuguiden til mer spesifikke temarelaterte åpne spørsmål.

Åpne spørsmål forutsetter bredere svar enn kun «ja» eller «nei», og skaper muligheter til å få fortellende svar. Da prosjektets mål er å avdekke lærernes opplevelse av sin yrkesutøvelse, var de åpne spørsmålene spesielt egnet. Med utgangspunkt i Patton (2002) sin klassifisering av mulige spørsmålstillinger, ble følgende typer spørsmål brukt i intervjuguiden:

- *«background»-spørsmålene*, som samler informasjon om forskningsdeltakernes alder, utdanning, erfaring i yrket og typer fag han eller hun underviser.

- «*feeling*»-spørsmålene, som referer til følelsesmessige dimensjoner av fenomenet.
- «*opinion*»-spørsmålene, som setter søkelys på det forskerdeltakeren faktisk tenker om det han eller hun har opplevd.

Intervjuguiden inneholdt flere spørsmål som hadde som mål å få beskrivende svar, slik at jeg som forsker kunne skape meg et bilde av hva som danner dagens kontekst i lærernes yrkesutøvelse, og hvordan forskningsdeltakerne opplever denne konteksten. Under utarbeidelsen av intervjuguiden fulgte jeg generelt følgende regel for gode spørsmålstillinger i kvalitativ forskning: «In qualitative inquiry, «good» questions should, at minimum, be open-ended, neutral, singular, and clear» (Payne i Patton, 2002, s. 353)

3.5. Utvalg av forskningsdeltakere.

Å velge forskningsdeltakere betyr ikke å nå det nødvendige antallet av deltakere. Å skape det riktige utvalg betyr å finne forskningsdeltakere som har «førstehåndsinformasjon» om det tema forskeren ønsker å sette søkelyset på (Nilsen, 2013). I følge Holter (1996) må forskeren utarbeide noen kriterier for utvalget av forskningsdeltakere.

[...] Jeg velger «typiske representanter» for en given sammenheng, og det er sammenheng og den forskningsinteresse jeg har i den, som bestemmer, hvad er typisk (Holter, 1996, s. 204)

I min studie retter jeg søkelyset mot lærernes opplevelse av dagens kontekst i sin yrkesutøvelse. Når det gjelder utvalget av forskningsdeltakerne er det, ifølge Kvale (2009), viktig å få tilgang til «førstehåndsinformasjon» (Kvale, 2009) om det fenomenet man ønsker å studere. Slik ønsket jeg informasjonsrike forskningsdeltakere og det skulle være lærere som hadde sin stilling fra 5 til 7 trinn på barneskole eller innenfor ungdomsskolen. Med en slik begrensning av mulige deltakere forsøkte jeg å invitere kun de lærere som kunne være opptatt av målstyring, kvalitetsstyring, forberedelse og gjennomføring av nasjonale og internasjonale tester i større grad enn de andre.

Jeg startet med å kontakte tre lærere. Med utgangspunkt i Kvale (2009) som antyder at størrelsen på utvalget må vurderes i forhold til «metningspunkt», var jeg åpen for å supplere med flere forskningsdeltakere i løpet av datainnsamlingen og dataanalysen. Kvale (2009) mener altså at når forskeren opplever at han/hun ikke lenger får mer verdifull informasjon i

intervjuene, da bør man avslutte. Postholm (2013) referer til Dukes (1984) teori som sier at tre til ti personer bør være deltakere i en fenomenologisk studie for å finne essensen i det studerte fenomenet. Dukes påpeker også at i slike studier bør forskeren konstruere intervjuguiden og gjennomføre intervjuer slik at alle deltakere blir spurt akkurat samme spørsmål. Utvalget av forskningsdeltakere endte opp med to kvinnelige og en mannlig lærer. To av deltakerne jobbet på barneskoler, og den tredje på ungdomsskole.

3.6. Gjennomføring av intervjuer

Intervjuene foregikk i tre forskjellige skoler i byen: to barneskoler og en ungdomsskole. Intervjuene ble gjennomført på møterommene, bortsatt fra ett intervju som ble gjennomført på personalrommet. Personalrommet var fullt av lærere i de første minuttene av intervjuet, men forskningsdeltakeren så ut til å være komfortabel på rommet. Mens vi snakket om «løst og fast» (Glenna & Postholm, 2013, s. 52), forlot de andre rommet og omgivelsene ble rolige igjen. Slike «oppvarmingsamtaler» åpnet hvert av de tre intervjuene og hadde som mål å skape en komfortabel intervjusituasjon. I tillegg var det viktig for meg å ha muligheter til å avklare intervjuforløpet nok en gang. Informasjon om hensikten med studien, tidsrammer for intervjuet og prosjektet ble gitt, og jeg fikk de signerte samtykkeskjemaene tilbake. Jeg fikk også samtykke angående bruk av diktafon under samtalen. Forskningsdeltakerne hadde på forhånd fått informasjon om at intervjuene skulle være i maksimum 45 minutter. I virkeligheten varte to av intervjuene i rundt 30 minutter, bortsatt fra det siste, som varte i 50 minutter. Den tredje forskningsdeltaker hadde mye kunnskap og engasjementet for prosjektet og samtalen ble litt lengre enn det jeg hadde planlagt. Lengden på intervjuene behøver ikke å gi opplysninger om mengden av informasjon, men viser til «informantenes forskjellige måter å uttrykke seg på» (Glenna & Postholm, 2013, s. 52).

3.7. Transkribering av intervjuene.

Transkriberingen av intervjuene er, ifølge Kvale (2009) gitt lite oppmerksomhet i kvalitative studier. Kvale (2009) hevder for at mens et intervju er en samtale i et møte mellom mennesker, blir transkripsjonene mer abstrahert og fiksert i en skriftlig form.

Fra et språklig perspektiv er transkripsjonene derimot oversettelse fra talespråk til skriftlig språk, der konstruksjonene underveis krever en rekke vurderinger og beslutninger. (Kvale, 2009, ss. 186-187).

Ved transkribering oppstår det en fare for å tape det som er vanskelig å skrive ned – ironi, kroppsspråk, kroppsholdning og latter. Slike elementer ved språket gir også en del informasjon til forskeren. Jeg valgte derfor å transkribere intervjuene så detaljert som mulig. Ved hjelp av lydopptak kunne jeg notere latter, variasjon av stemmevolum, pauser i fortellinger og artistiske tonefall. Hvis lydopptak kan registrere språklige formuleringer, kan forskernes hukommelse ta opp den fysiske og sosiale atmosfæren (Halvorsen, 2008). Slik ble lydopptak og feltnotater etter hvert intervju og min hukommelse til de redskapene jeg brukte for å skape datamaterialet.

Det er viktig å være innforstått med at forskernes hukommelse har sine begrensninger (Kvale, 2009). Jeg valgte derfor å begynne med transkriberingen så fort som mulig etter hvert intervju. Slik sikret jeg at jeg fikk skrevet ned mest mulig informasjon om deltakere, omgivelsene, kontekst for intervjuene og intervjusituasjon generelt.

Da jeg skulle transkribere fra lydopptak, måtte jeg stille meg følgende spørsmål: Hvor nært til talespråk skal transkribert tekst være? Skal jeg skrive ned alle deltakernes «eh» og «mmm»? Er det viktig for prosjektet å notere pauser under intervjuene? Det finnes ikke et standard svar på slike spørsmål, og forskeren må derfor gjøre valg med utgangspunkt i transkripsjonens formål og den transkriberte tekstens videre bruk i analyseprosessen (Kvale, 2009). Jeg valgt å registrere så mye som mulig av det som foregikk under intervjuene. I en norsk språkkontekst var det også utfordrende om jeg skulle transkribere deltakernes tale på dialekt eller «oversette» det til bokmål. Jeg bestemte meg for å utføre kun en oversettelse av deltakernes tale – å oversette fra tale til tekst slik deltakerne snakket og ikke forandre på språket. Slik skapte jeg mindre «tap i transkripsjon» og jeg ble mindre «forræder» i mine oversettelser (Kvale, 2009, s. 187).

Oppsummert sett, kan transkribering av intervjuene ses på som en tekst som henvender seg til et bredere publikum, sammenlignet med et intervju, som foregår mellom mennesker, og har derfor ingen mulighet til å sende sitt budskap til samfunnet (Dalen, 2004). Mine transkriberte intervjuer i tekstform ville gi meg videre grunnlag for analyseprosessen, der jeg som forsker kunne utvikle ny type kunnskap om det fenomenet jeg ønsket å studere og rapportere om mine funn videre.

3.8. Analyse av datamaterialet og utvikling av kategorier.

3.8.1. Analyseprosessen.

Etter at intervjuene er gjennomført og transkribert begynner det en interaksjon mellom intervjuinnholdet og forskernes teoretiske plattform, og den direkte analyseprosessen starter (Dalen, 2004; Postholm 2010; Nilsen, 2013).

Analysen i kvalitativ forskning kan ikke ses på som en enestående lukket prosess. Med bakgrunn i forforståelsen av det fenomenet man studerer og ved å inkludere i prosessen det teoretiske grunnlag man har skapt, utføres analysen i kvalitative studier (Glenna & Postholm, 2013).

Kvalitative analyser begynner med en gang forskeren starter med sitt første intervju, observasjon eller tekstanalyse (Postholm, 2011, s.86), og derfor kan det være nyttig å ha en notatbok, hvor forskeren noterer løpende analyser og fortolkninger (Nilssen, 2012). I følge Patton (2002) blir notatbok derfor et viktig hjelpemiddel for forskeren i analyseprosessen. Slik Postholm (2010) foreslår, skaffet jeg meg en notatbok, hvor jeg skrev ned feltnotater og refleksjoner etter hvert intervju og i løpet av hele studien.

Analysen av transkripsjoner, feltnotater, notatbok og lydopptak ville gi meg som forsker et grundig empirisk grunnlag, som ved hjelp av teori ville kunne løfte teksten fra et beskrivende til et fortolkende nivå (Postholm, 2010; Glenna & Postholm, 2013).

Etter at intervjuene var ferdig transkribert, gjennomførte jeg en fenomenologisk reduksjon av datamaterialet (Postholm, 2010). I analyseprosessen ville jeg forsøke å skape mening og fortolke lærernes tale ut fra den kunnskapen jeg har. Når det gjelder «å fortolke» eller «å forstå» deltakernes perspektiv utvikles det kunnskap om fenomenet, under forskernes kontinuerlig dialog med teksten og «åpenhet overfor materialet» (Fog, 1994), noe som gir midlertidige svar på problemstillinger, men også fører til flere spørsmål og behovet for å finne nye svar igjen (Nilssen, 2012). Som Fog (1994) oppfordrer til, hadde jeg intensjoner om å finne sammenhenger i datamaterialet og å finne sammenhenger mellom datamaterialet og teoretiske perspektiver.

3.8.2. Utvikling av kategorier.

De transkriberte intervjuene dannet til sammen 20 sider med tekst. Jeg gjennomførte først åpen koding som har som mål å gi navn eller koder på ulike datadelar som kan representere fenomenet som studeres (Postholm, 2010). Jeg kom frem til cirka 20 koder eller navn i hvert intervju. Hver av kodene representerte kun noen av de mange sider av det fenomenet jeg ønsket å studere, og kunne videre grupperes i større kategorier Kan du referere til vedlegget her? Derfor videreførte jeg analysen ved å inkludere de små enhetene i mer utfyllende kategorier. Etter slik kategorisering dukket det opp rundt 7 kategorier som videre ble gruppert i mer omfattende begreper. Etter den andre grupperingen av kategorier kom jeg frem til tre kategorier (se vedlegg nr. 4):

- *Samfunns- og yrkesmessig kontekst for lærernes utøvelse*
- *Den gode lærer i dagens samfunn*
- *Lærernes selvbevissthet i yrket*

3.9. Kvalitet i kvalitative studier.

Kvalitet i kvalitativ forskning er et omdiskutert tema. Det handler ikke bare om å akkumulere troverdige data ved hjelp av riktig utvalg av informanter, men også om å skape en intervjusituasjon og gjennomføre analyseprosessen på en tilfredsstillende måte (Halvorsen, 2008; Postholm, 2010).

Studiens kvalitet vurderes, ifølge Wardekker (sitert av Postholm, 2010), ut ifra det paradigmet studien blir gjennomført. Som jeg tidligere har redegjort for, befinner prosjektet seg innenfor et konstruktivistisk paradigme.

Forskeren i kvalitative studier kan gjerne betraktes som et av de viktigste «forskningsinstrumentene» (Postholm, 2010). Forskeres individuelle teorier, som består av hans eller hennes opplevelser og erfaringer vil være av stor betydning for prosjektet. Jeg har derfor i denne teksten klargjort for mitt teoretiske ståsted, for å gjøre det synlig for leseren hvor i det store teoretiske og metodiske landskapet prosjektet befinner seg.

Å sikre studiens kvalitet har, for meg som forsker, vært en av de viktigste oppgaver i hele forskningsprosessen. Når det gjelder kvalitet i forskning, må vi ta utgangspunkt i begreper som *reliabilitet* og *validitet* også. De to begrepene spiller en rolle når det gjelder «kvalitetskontroll» (Fog, 1994).

3.9.1. Reliabilitet og validitet.

Når man snakker om reliabilitet refereres det til resultatenes pålitelighet. Med det menes at resultatene av studien kan gjentas og hele forskningsprosess og resultatene kan reproduseres (Dalen, 2004). Å gjenopprette resultatene er en umulig oppgave i kvalitative studier. Det er uaktuelt å snakke om å reprodusere prosjektets resultater, der hvor menneskets opplevelser og følelser, som er knyttet til konteksten der og da studiet ble gjennomført, studeres (Postholm, 2010). Intervjusituasjon skaper en kontakt mellom forskningsdeltakeren og forskeren som utvikler seg akkurat der og da når intervjuet foregår. Å repetere eller gjenta det deltakeren har sagt blir umulig ved neste intervjuet. Derfor snakker forskere innenfor kvalitative studier heller om *pålitelighet* og *bekreftbarhet* når det gjelder vurdering av studiens kvalitet (Dalen, 2004; Postholm, 2010).

I følge Kvale (2009) kan spørsmålet «I hvilken grad vårt datamaterialet faktisk reflekterer de fenomener eller variabler som vi ønsker å vite noe om», stilles når en reflekterer over validitet i kvalitativ forskning. Ifølge Kleven betyr validitet gyldighet eller i hvilken grad undersøkelsen måler det som forskeren vil undersøke i studien (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011).

Troverdighet eller validitet i kvalitative studier svarer på spørsmålet om hvor godt undersøkelsen studerer det man ønsker å studere i prosjektet. Jeg har valgt å beskrive prosjektets forløp så nøyaktig som mulig, slik at forskningsprosessen kan følges av leseren av teksten (Flyvbjerg, 1998).

Etter at intervjuene var transkribert, fikk forskningsdeltakere mulighet til å bli kjent med tekstutgaven av våre samtaler og kontrollere at jeg hadde forstått det de hadde sagt. *Member-checking* (Nilssen, 2012) er en utbredt fremgangsmåte blant forskere for å etablere gyldighet (styrker validiteten) av datamaterialet, og refereres av Guba og Lincoln (1989) som å være av stor betydning for studiens troverdighet. Jeg fikk tilbake noen kommentarer og korrektur i forhold til transkribering, noe som skyldtes min språkbakgrunn. Språkbakgrunnen er en av de faktorene som kunne påvirke validiteten og reliabiliteten av denne studien. Feil språklig fortolkning av deltakernes tale kunne skape misforståelse av det som forskningsdeltakerne ønsket å si, noe som kunne bidra til å svekke studiens validitet. Siden norsk ikke er mitt morsmål skapte *member-checking* av de transkriberte intervjuene et godt grunnlag for gyldighet og pålitelighet av studien. Ellers kunne også ulik språkbakgrunn skape utfordringer for forskningsdeltakerne (Patton, 2002) slik at de følte behov for å forenkle sitt språk for å bli forstått av meg som har et annet morsmål. Slik forskjell i posisjon mellom forskeren og

forskningsdeltakerne kan også svekke studiens validitet og spesielt troverdighet av datamaterialet. Derfor på lik linje med *member-checking*, har jeg studert nøye intervjuene for å sjekke at alt som ble sagt under intervjuene og lydopptak gjenspeiles i teksten.

Jeg har også forsøkt å fremstille studien så transparent som mulig slik at leseren får innsikt i hvordan forskningsarbeidet har blitt gjennomført og på hvilket grunnlag jeg som forsker har gjort mine valg. Dette mener jeg også er med på å styrke validiteten av studien.

3.9.2. Generalisering av resultater.

Det at kvalitative studier er «knyttet til et bestemt sted» (Postholm, 2010) og en kontekst gjør at resultater av kvalitativ forskning ikke kan generaliseres på lik linje med kvantitative studier (Postholm, 2010). Likevel kan man vise til en tendens som kan utvikle seg innenfor det området den kvalitative studien er gjennomført (Flyvbjerg, 1998; Halvorsen, 2008).

Min studie har blitt gjennomført blant tre norske lærere og kan derfor ikke statistisk sett generaliseres for alle lærere i Norge. Det kan heller snakke om naturalistisk generalisering.

I følge Postholm (2010) og Nilssen (2012) kan utfyllende (tykke) beskrivelser av studiens funn gi et grunnlag for naturalistisk generalisering. Postholm (2010) referer til Geertz (1973) som hevder at gjennom tykke beskrivelser kan leseren forene egne erfaringer med de funn som beskrives i studie, og det blir derfor lettere å reflektere rundt og overføre til egen situasjon. Tykke beskrivelser gir blant annet leseren mulighet til å oppleve det som leses som noe kjent eller som parallelle erfaringer (Postholm, 2010).

3.10. Forskerens rolle i kvalitative studier.

Forskeren som person er involvert i kvalitativ forskning på en slik måte at han eller hun kan betraktes som hovedredskapet i forskningsprosessen. Forskernes teoretisk kunnskap om feltet han eller hun studerer, dens kjennskap til den metoden som skal benyttes for datainnsamling og analysearbeid og forskerens etiske vurderinger sikrer kvaliteten i kvalitativ forskning. Forskeren er dermed også en garantist for hele forskningsprosjektet (Flyvbjerg, 1998, Postholm, 2010).

Forskeren i kvalitative studier skaper sin forståelse av forskningsdeltakerens opplevelser direkte på forskningsfeltet, noe som gjør at forskeren bør ha kunnskap om det fenomenet han eller hun studerer (Postholm, 2010). Slik kunnskap regnes innenfor en hermeneutisk tradisjon som forforståelse (Gadamer, 2010; Nilssen, 2012). Innenfor hermeneutikken legger man vekt på forforståelse i et møte med noe som fra før er ukjent. For å forstå det ukjente, bruker forskeren sine tidligere erfaringer og kunnskaper. Gadamer (2010) kaller slik forforståelse for *fordømmer*, noe som betegner både forskernes teoretisk kunnskap og forskernes personlige verdier, normer og holdninger. Nilssen (2012) viser til at Gilje og Grimen (1993) definerer tre ulike typer forforståelsen. Den første typen omfatter språk og begreper, noe som gjør forskeren i stand til å gi navn på det han eller hun observerer eller opplever. Ulike forskere har ulikt språk og begrephorisont, noe som gjør at samme erfaringer får ulike navn. Den andre typen handler om tro og ideer og omfatter forskernes anelse om seg selv, naturen, virkeligheten og samfunnet. Etter Gilje og Grimen sin mening, forårsaker den andre type av forforståelse utvikling av problemstillinger. Den tredje og siste type av forforståelse er personlige opplevelser, noe som er avhengig av det miljøet forskeren har vokst opp og lever i nå.

3.11. Ethiske sider ved kvalitativ forskning.

I all forskning som inkluderer kontakt med mennesker er det viktig å ta hensyn til etiske aspekter (Dalen, 2004; Fog, 1994; Moustakas, 1994; Postholm, 2010). Et fundamentalt utgangspunkt for samfunnsforskningen er å ha respekt for mennesker. Det er viktig at forskeren sikrer vern om fysisk og psykisk ukrenkelighet for den enkelte person.

For å «sikre vern» om deltakere hadde jeg informert forskningsdeltakerne skriftlig om prosjektets formål og innhold. Jeg hadde videre repetert informasjonen i begynnelsen av hvert intervju slik at forskningsdeltakere kunne få innsikt i hva som skulle foregå og hva de hadde gitt sitt samtykke til. I tillegg til informasjon om meg selv, prosjektet og deltakernes rolle i prosjektet, understreket jeg at deres anonymitet ble ivaretatt og at alle opplysninger skulle behandles konfidensielt. Som en av de viktigste aspekter ved deltakelse i prosjektet ble det klargjort at forskningsdeltakerne kunne avslutte sin deltakelse uten å oppgi grunner til det. Slik ga jeg lærerne mulighet til ikke bare å velge å si ja eller nei til deltakelsen, men å betrakte seg fortsatt som frivillige deltakere.

Samtykkeskjemaer for deltakelse i prosjektet (se vedlegg nr. 2) har blitt underskrevet av alle forskningsdeltakere. Personvernombudet for forskning - Norsk samfunnsvitenskapelig

datatjeneste (NSD), har utarbeidet retningslinjer for forskere. Disse retningslinjene har bidratt til en bredere innsikt i behandling av datamaterialet, som i sin tur har økt mitt ansvar i forskningsarbeidet.

Kapittel IV Presentasjon og drøfting av funn.

I dette kapitlet redegjør jeg for og presenterer analysen av datamaterialet. Presentasjonen består av to deler. I den første delen presenterer jeg en empirinær analyse, som sammenfattes med det jeg benevner som foreløpige funn. Den andre delen er en teoribasert analyse, hvor jeg drøfter funnene ved hjelp av teoretiske perspektiver. Hensikten med en slik inndeling av presentasjonen, er å skape en bedre oversikt og en tydeligere sammenheng mellom det empiriske materialet og teoretiske perspektiver mot de endelige funnene.

4.1. En empirinær analyse av datamaterialet.

Under analyseprosessen, som bestod av kodifisering og kategorisering av datamaterialets innhold, kom det frem tre kategorier. Disse kategoriene benevner jeg som:

1. *Samfunns- og yrkesmessig kontekst for lærernes yrkesutøvelse*
2. *Den gode lærer i dagens samfunn*
3. *Lærernes selvbevissthet i yrket*

Disse tre kategoriene presenterer jeg videre i form av fortellinger, hvor deltakerne sin stemme er ledende. Fremstillingen av det empiriske materialet blir presentert med utgangspunkt i kategoriene, hvor hensikten er å skape beskrivende presentasjon av deltakernes refleksjoner rundt studiens tema.

4.1.1. Samfunns- og yrkesmessig kontekst for lærernes yrkesutøvelse.

Det empiriske datamaterialet viser at forskningsdeltakerne i min studie ser på skolen og samfunnet i sammenheng, der samfunnsmandatet ligger til grunn for skolen og lærernes yrkesutøvelse. Samtidig fører samfunnsutviklingen til nye krav, noe som i sin tur påvirker lærernes yrkesutøvelse. Forskningsdeltakerne uttrykker disse forandringer blant annet i form av økende oppmerksomhet på elevenes prestasjoner og på kvalitet av læringsutbytte. Ifølge forskningsdeltakerne forskyver dette nye perspektiv på skolen myndighetenes fokus fra skolens samfunnsmandat. Kategorien formes derfor av forskningsdeltakerens refleksjoner over hvilke samfunns- og yrkesmessige rammevilkår som har innvirkning på deres opplevelse yrkesutøvelsen.

- ***Samfunnsutvikling.***

Datamaterialet viser at forskningsdeltakerne ser på samfunnsutviklingen de siste årene som avgjørende for forandringer i læreryrket. De understreker at utdanning spiller en stadig viktigere rolle og får økende oppmerksomhet i et moderne samfunn. De uttrykker også at forståelsen av skolens mandat blant myndighetene og befolkningen har endret seg. Lærerne hevder at samfunnet overlater stadig flere oppgaver til skolen. Dette er oppgaver hjemmet og andre samfunnsinstitusjoner tidligere hadde ansvar for. Skolen blir dermed til, ifølge forskningsdeltakerne, en arena som løser samfunnets problemer ved å ta på seg stadig mer komplekse og sammensatte oppgaver.

Jeg tror at det finnes funksjoner som skolen aldri kan overta fra hjemmet og familien [...]. Men man overlater mer og mer til skolen. Det gjelder både oppdragelse og fysisk aktivitet [...]. (Lærer 2).

Lærer 3 hevder at skolen ikke lenger løser utdanningsoppgaver i samfunnet. Statlige programmer (antimobbe-programmer, PALS osv.) er oppgaver skolen pålegges. Disse nye oppgavene får innflytelse på lærernes yrkesutøvelse, «som tredd over hodet ditt, som viser mistillit til lærernes profesjonelle skjønn og utdanning» (Lærer 3). Det ser ut til at forskningsdeltakere opplever at skolen og utdanning blant annet har blitt til et marked.

Utdanningen har faktisk blitt et marked hvor bedrifter kommer inn og tjener store penger på læremidler, og så er det statlig kontroll på læremidler, og så kommer de store programmene inn. (Lærer 3).

- ***Dagens utfordringer og forandringer lærere møter i yrket.***

Forskningsdeltakerne ser også ut til å oppleve forandringer som skjer i læreryrket som noe utfordrende og krevende, og at man som lærer skal ivareta mange ulike funksjoner. Lærer 2 sammenligner sine forestillinger om læreryrket ved yrkesvalg når det gjelder hva yrket består av nå og sier at «yrket har blitt veldig mye mer sammensatt og komplekst».

Forskningsdeltakerne uttrykker også at det å være lærer i dagens samfunn betyr å utføre mange forskjellige oppgaver, som stort sett ikke direkte har med undervisning å gjøre, men at disse oppgavene er viktige å ivareta for å etablere en god undervisningssituasjon. Ved å reflektere over sine arbeidsoppgaver sier Lærer 2:

Å, det er alt mulig! Jeg er minst like mye oppdrager, tilrettelegger og terapeut på sett og vis heller enn å være lærer. Jeg synes at læreryrket har blitt så sammensatt og krevende. Det er mye praktisk og organisering. Det er så mange ting som bryter inn. Det går mye mer tid på det enn opplæring og undervisning. (Lærer 2).

Forskningsdeltakere viser til at den manglende muligheten for større lærertetthet i klasserommet virker begrensende for deres anledninger til å følge opp hver enkelt elev.

Vi er for få lærere. Jeg er alene med 53 elever og får ikke lagt opp til god undervisning. Det er for mange elever. (Lærer 1).

I tillegg hevder forskningsdeltakere at skolen trenger flere faggrupper inn i skolen, for å løse de oppgaver og problemer som lærerne ikke har utdannelse i. Dette for å frigjøre tid til selve undervisningen som de ser ut til å mene er lærernes hovedoppgave. Når Lærer 1 reflekterer over bruken av sin arbeidstid, konkluderer hun med at hun har behov for å prioritere å støtte elevene, istedenfor å arbeide med selve undervisningen, fordi «det er utrolig mye psykiske vansker og angst i skolen». Lærer 1 forklarer videre hvorfor hun velger en slik prioritering:

Jeg ser at det er behov for det. Hvis ikke så får jeg ikke til å gjennomføre undervisning. Så velger jeg å ta den enkelte elev og snakke med den, og da blir det mye mindre tid til de andre også. Derfor mener jeg at hvis vi kanskje hadde flere yrkesgrupper så kunne en psykolog tatt seg av noen, så kunne jeg konsentrere meg om å undervise. (Lærer 1).

Forskningsdeltakerne hevder også at for å utøve læreryrket i dag, bør lærerne ha et mye bredere spekter av kunnskaper enn tidligere. Kjennskap til rammeverk, lovverk, tariff/arbeidsavtaler og ikke minst jus, bør, ifølge deltakerne, være i lærernes kunnskapsbagasje.

Jus har fått veldig stor plass og makt i skolen nå. (Lærer 3).

Lærer 1 mener at selve skolebygget også har konsekvenser for yrkesutøvelsen. Skolens åpne løsning, for eksempel, skaper støy og vansker for elever som sliter med konsentrasjon. I tillegg, mener Lærer 1, at mangel på grupperom, der undervisningen med et mindre antall elever kan foregå, er noe vanskelig på hennes skole. Samtidig mener hun at åpen løsning av skolens bygg kan være positivt i elevenes sosialiseringssprosess, i å skape relasjoner og å «lære dem å være tålmodig og respektere forskjelligheter» (Lærer 1).

Datamaterialet viser også at forskningsdeltakerne opplever den økonomiske situasjon på skolen som vanskelig og begrensende for deres yrkesutøvelse. Lærer 2 vil gjerne forbedre

undervisningen med flere undervisningsmetoder, men ser at det er vanskelig på grunn av «de rammene han har og at de fysiske forholdene ikke er til stede» (Lærer 2).

[...] De materielle forholdene er ikke på plass. De fysiske hindringer gjør at jeg ikke får gjennomføre det. Og så at vi er for få lærere også fordi vi har for lite rom. (Lærer 1).

Jeg kunne gjort mange forskjellige ting, men, jeg synes ikke jeg kan det med de rammene jeg har. (Lærer 2).

Forskningsdeltakerne sier at de savner tid og rom i sin yrkesutøvelse, for muligheter til å bruke sine personlige ressurser som kreativitet og variasjon av undervisningsmetoder. «Lærere blir ofte omtalt som yrkesutøvere som ikke vil oppdatere seg» sier Lærer 3. Lærerne sier at de må løse mange arbeidsoppgaver, hvor tidsmangel skaper utfordringer i lærernes yrkesutøvelse.

Det var en god ordning at [lærere] fikk lov til å ta fri i en del av stillinga si for å få den [videre]utdanning de ønsket. Men det er jo lite tid, fryktelig lite tid, til å oppdatere og lese dokumenter, dra på konferanser og forelesninger. (Lærer 3).

Datamaterialet viser at forskningsdeltakerne ser på samfunnsutviklingen og forandringer i sin yrkesutøvelse i tett sammenheng med hverandre. Det ser ut til å være en ledende tendens at de opplever sin yrkesutøvelse som krevende, sammensatt og kompleks, der det fordres stadig bredere kunnskap. Som en følge av samfunnsutviklingen signaliserer forskningsdeltakerne at de opplever begrensninger for å utøve sitt profesjonelle skjønn, noe som utfordres av ulike statlige program på skolen. Samtidig viser datamaterialet at samfunnsutviklingen har ulike konsekvenser for lærernes yrkesutøvelse, der blant annet mangel på tid, rom, og det materielle ser ut til å være det forskningsdeltakerne fokuserer mest på.

4.1.2. Den gode lærer i dagens samfunn.

Det empiriske materialet viser at alle tre forskningsdeltakere fremstiller skolen som en av de viktigste samfunnsorganisasjonene. Lærerne i min studie understreker at deres hovedansvar som lærere er å følge opp elever. Ulike samfunnsaktører legger et innhold i begrepet *den gode lærer*, noe som ofte strider med lærernes forståelse av begrepet. En faglig dyktig lærer som har et bredt spekter av praktisk kunnskap og som vektlegger menneskelighet, er av forskningsdeltakerne kjennetegnet ved *den gode lærer*. Det empiriske materialet viser at *den*

gode lærer rommer flere dimensjoner av lærernes personlighet og områder innen yrkesutøvelsen.

- ***Den gode lærer som person.***

Datamaterialet viser at blant forskningsdeltakere er det enighet om at i den norske skolen har man mange gode lærere. Man kan, ifølge Lærer 2, finne dem i alle norske skoler. Den eneste utfordring blir da å bli enige om hva som kjennetegner *den gode lærer*, fordi «den gode lærer er en subjektiv sak» (Lærer 2).

Det empiriske materialet viser at det er vanskelig å finne en lærer som kan «falle i smak» hos alle og dermed kunne benevnes som *den gode lærer*. Forskningsdeltakerne synes likevel å være enige om at en god lærer kjennetegnes av en kombinasjon av personlige egenskaper og gode undervisningsferdigheter. Denne kombinasjon består av flere viktige aspekter, hvor det å være tydelig synes å være viktig. Det å være tydelig fremstilles av deltakerne som å være selvsikker, til å være både streng og rettferdig og å kunne sette grenser, slik at elevene får respekt for læreren.

[*Den gode lærer*]... det hadde jeg selv på barneskolen. Han var en sånn lærer som alle hadde respekt for. Når han kom inn i rommet så var det stilt. Og han, tror jeg, var veldig tydelig på hva som er OK og ikke, men også veldig rettferdig. (Lærer 1).

Deltakerne fremstiller også rettferdighet som en viktig egenskap ved *den gode læreren*. En god lærer behandler alle elevene med respekt og med tanke på at alle elever har sitt utviklingspotensial. De hevder også at ved å møte elevene med et åpent hjerte, uttrykker lærerne en evne til å vise elevene respekt. Den lærer som gir elevene opplevelsen av å bli hørt og sett, betraktes også av deltakerne som *den gode lærer*.

God lærer er du når du er rettferdig, at du behandler alle elever likt. (Lærer 1).

[*Den gode lærer*] er den som ser deg, verdsetter deg. Der du blir møtt med respekt og tillit. Som klarer å formidle både kunnskap og menneskelighet (Lærer 2).

[*Den gode lærer*] er omsorgsfull og opptatt av å lytte. (Lærer 3).

Det empiriske materialet viser også at forskningsdeltakerne hevder at *den gode lærer* er en trygg person. Tryggheten som elevene opplever av *den gode lærer* forklares av deltakerne, med lærernes evne til å vise omsorg.

Når forskningsdeltakerne skal beskrive *den gode lærer*, understreker de også at han/hun må være en inkluderende person, som har engasjementet for elevene sine og samtidig klarer å stille høye krav både til seg selv og omgivelsene.

- ***Den gode lærer som yrkesutøver.***

Det empiriske materialet viser at deltakerne vektlegger lærernes faglige ferdigheter når de skal karakterisere *den gode lærer* som en yrkesutøver. De hevder at *den gode lærer* først og fremst må være faglig sterk og god til å formidle kunnskap. Lærer 1 sier at «*den gode lærer* har faglig fokus hele tiden».

Deltakerne beskriver også *den gode lærer* som en erfaren person, orientert mot å utvikle og fornye seg og utvikle sin faglige kompetanse. De understreker også at han/hun må ha kjennskap til lovverk, regelverk og jus.

At du har erfart de ulike sidene ved oppgaven som handler om alle områder ved det rasjonelle, omsorgsmessige, faglige, juridiske, byråkratiske og alle sidene ved oppdraget. (Lærer 3).

Blant annet viser datamaterialet at forskningsdeltakerne hevder at erfaring i yrket har stor betydning for yrkesutøvelsen.

[...] du blir en dyktig lærer når du har noen år på baken. Jo lenger du jobber, jo flinkere blir du. (Lærer 2).

Det er ikke bare personlige egenskaper og faglig kunnskap som, ifølge lærerne kjennetegner *den gode lærer*, men også kunnskap om elever spiller en viktig rolle. Lærer 1 sier følgende: «[...] masse kunnskap om elever gjør meg til en bedre lærer» som bekreftes av Lærer 2 med «[...] lærere lærer så lenge man har elever [...]».

Datamaterialene viser at forskningsdeltakerne beskriver *den gode lærer* som en faglig dyktig person som setter menneskelighet, rettferdighet og omsorg i fokus i sin utøvelse, samt stiller høye krav til både seg selv og sine omgivelser. Forskningsdeltakerne refererer til samfunnsoppdraget for å beskrive hva en god lærer forholder seg til i sin yrkesutøvelse. Samtidig ser det ut til at diskursen rundt *den gode lærer* er en del av dagens kontekst for lærernes yrkesutøvelse.

4.1.3. Lærernes selvbevissthet i yrket.

Datamaterialet viser at forskningsdeltakernes personlige egenskaper hjelper dem i læreryrket. I følge forskningsdeltakerne er positivitet, kreativitet, åpenhet og engasjementet for å jobbe med mennesker avgjørende for utøvelsen av læreryrket. Blant annet sier forskningsdeltakerne at å lykkes i yrket også er av stor betydning for dem.

- ***Ønsket om å bli lærer.***

Alle tre lærere som deltok i studien begrunner sine valg av yrket med en lyst til å arbeide med mennesker.

Jeg har alltid hatt lyst til å være lærer. [...] Jeg har alltid tenkt at det virker som et fint yrke. (Lærer 1).

Jeg er veldig glad i å jobbe med mennesker. Jeg ønsket meg direkte å jobbe med mennesker i en eller annen form (Lærer 2).

Jeg ville jobbe sammen med mennesker (Lærer 3).

- ***Lærernes personlige egenskaper.***

Når forskningsdeltakerne skal beskrive seg selv i yrket viser det empiriske materialet at lærerne beskriver seg selv som fleksible og tålmodige mennesker som er lite fordomsfulle og som ser potensialet i elevene sine. Forskningsdeltakerne hevder at det er viktig å ha tro på hver enkelt elev og å ha en positiv innstilling til elever generelt. I tillegg bruker forskningsdeltakerne ordene respekt, menneskelighet og likeverd når de beskriver seg selv.

Jeg er lite fordomsfull. Jeg møter mennesker med veldig åpent syn. Det gjør jeg også med elever. Jeg merker at jeg sjeldent tenker negative tanker om elever. (Lærer 1).

Lærerne i min studie beskriver seg selv som engasjerte og interesserte i jobben sin, noe som synes å være noen av de viktigste egenskapene i deres arbeid.

Jeg tror ikke du bør være lærer hvis du ikke er 110 % til stede i det du holder på med. (Lærer 2).

En interesse for læreryrket kan ifølge forskningsdeltakerne oppstå som en type talent.

Egenskaper som er sammenfallende med å være godt egnet for en aktivitet og å mestre noe,

kan etter lærernes meninger betegnes som talent. Talentet kan være noe man blir født med eller noe man utvikler i løpet av sitt liv. Å være egnet for de ulike aktiviteter og oppgaver som passer inn i læreryrket, kan også tyde på lærertalent, hevder forskningsdeltakere.

[Talent] er jo kanskje at man har noen sider som er sterkere eller mer utviklet (Lærer 3).

Alle forskningsdeltakerne finner lærertalentet som et mulig utgangspunkt for lærernes profesjonelle utvikling, men samtidig ikke noe nødvendig for å bli lærer. Datamaterialet viser at forskningsdeltakerne betegner lærertalent som en evne til å kombinere flere arbeidsoppgaver og en positiv innstilling til relasjonsbygging i sitt yrke:

[Lærertalent?] Det finnes, tror jeg. Du må mestre og ha mye innputt samtidig. Du har elever, også har du mail, også har du foreldre. Ganske mange kanaler som går inn til deg. Du mestrer på måte å ta imot alle sammen uten å «CLICKE», for å si det sånn. (Lærer 1).

Det empiriske materialet viser at forskningsdeltakerens spekter av fremtidsplaner for læreryrket er nokså bredt. Planene knytter forskningsdeltakerne selv til tema som vil hjelpe dem i deres yrkesutøvelse: fra «å bli faglig dyktig», «å lære seg nye undervisningsmetoder og elevaktive arbeidsmåter» til «å bli enda tryggere», «å utvikle seg videre» og «fortsatt gjøre en forskjell».

Lærerne forteller at de i sin yrkesutøvelse er involvert i mange relasjoner. Deres yrkesutøvelse består av relasjonsbygging med elever, foreldre/foresatte, kollegaer, skoleledelsen og med myndighetene. Lærerne har oppdrag døgnet rundt, etter Lærer 3 sin mening.

Man må være våken nesten hele tiden, være nært knyttet til eller involvert i flere relasjoner. Så det handler om relasjoner hele tiden. Du kan ikke fri deg fra de mennesker som du jobber med. Noen er i hodet ditt alltid. Noen i større grad enn de andre. Spesielt når du vet at noen er utsatt for omsorgssvikt. Jeg tror at veldig mange lærere yter ekstra i forhold til disse. Og da har du oppdraget nesten døgnet rundt. (Lærer 3).

Forskningsdeltakerne ser ut til å oppleve ulike krav til sin yrkesutøvelse når det gjelder de ulike samfunnsaktører de samhandler med. De hevder at elevene deres forventer at læreren deres er snill, rettferdig, omsorgsfull og faglig dyktig. Foreldre/foresatte krever faglighet av læreren og forventer at akkurat deres barn blir sett og hørt, mens kollegaer, i tillegg til faglig kompetanse, forventer kommunikasjons- og gode samarbeidsferdigheter hos læreren. De tre lærerne sier at skoleledelsen og myndighetene forventer at læreren jobber i samsvar med formålsparagrafen og vise til resultater i jobben. Lærerne hevder at forventninger i alle disse relasjoner er store og at de har forandret seg i takt med samfunnsutviklingen.

Det å lykkes i yrket ser ut til å bety mye for forskningsdeltakerne. Å mestre læreryrket for Lærer 3 betyr å gjøre en forskjell både blant elever og kollegaer. Å få fremgang hos en elev, som har strevd i lang tid og endelig lykkes, gir for han en opplevelse av mestring. Å inspirere kollegaer i et viktig utviklingsprosjekt og få positiv respons etter diskusjoner, gir også en mestringsfølelse, ifølge Lærer 3. Å bli trygg på arbeidsplassen og blant elever er å lykkes for Lærer 1.

[Fortell, hva betyr deg for å lykkes i yrket?] Åh det betyr veldig mye. Jeg har vært ut av skolen i noen år og jeg kunne ikke vendt tilbake til skolen uten at jeg lykkes. Da hadde jeg funnet meg noe annet å gjøre. Jeg synes at lærer har en såpass viktig oppgave og hvis du føler at du ikke har noe å gi og ikke lykkes, og det etter gjentatte forsøk, da ville jeg finne noe annet å gjøre. (Lærer 2).

Det empiriske materialet viser at forskningsdeltakere trives med å jobbe som lærere, der de setter stor pris på muligheter til å jobbe med mennesker. Lærerne karakteriserer seg blant annet som rettferdige, fleksible og tålmodige mennesker, som har tro på hver enkel elev. Datamaterialet viser også at det å lykkes i yrket oppleves som avgjørende i deres yrkesutøvelse. De uttrykker ellers at deres lærerarbeid er knyttet til relasjonsbygging med ulike samfunnsaktører, der samhandling med myndighetene og foreldre/foresatte står sentralt. De hevder at relasjonenes karakter har forandret seg de siste årene, hvor de opplever nye krav i relasjon til de ulike aktørene.

4.1.4. Hovedtendenser i datamaterialet.

I det følgende presenterer jeg de foreløpige funnene som har kommet frem i den empirinære delen av analysen. Disse funnene drøfter jeg videre ved hjelp av teori i neste kapittel:

- *Samfunns- og yrkesmessig kontekst for lærernes yrkesutøvelse.*

Ifølge forskningsdeltakerne er samfunnsutviklingen og yrkesmessige aspekter ved lærernes yrkesutøvelse sammenvevd, noe som skaper utfordrende vilkår for lærernes utøvelse. De opplever at både myndighetene og samfunnet stiller høyere forventninger og krav til lærere og skolen i dag enn noen gang tidligere. Datamaterialet viser at lærerne opplever en begrenset mulighet til å anvende sitt profesjonelle skjønn. En av

mange grunner til det ser ut til å være de statlige programmer på skolen som utarbeider og implementerer ulike strategier for håndtering og løsning av ulike vansker på skolen (elevenes atferdsvansker for eksempel). Lærerne i min studie opplever at rammevilkår har ulike konsekvenser for lærernes yrkesutøvelse, der blant annet mangel på tid, rom, og det materielle ser ut til å være av stor betydning.

- *Den gode lærer i dagens samfunn.*

Datamaterialet viser at diskursen om *den gode lærer* er en del av konteksten for lærernes yrkesutøvelse. Forskningsdeltakere vektlegger lærernes menneskelighet, pålitelighet og tydelighet som personlige karakteristikk som kan kjennetegne *den gode lærer*. Dataene viser at faglig dyktighet fremstilles blant de viktigste karakteristikk ved *den gode lærer*. Samtidig uttrykker forskningsdeltakerne at en god lærer er ansvarlig når det gjelder sitt samfunnsmandat i sin yrkesutøvelse.

- *Lærernes selvbevissthet i yrket.*

Forskningsdeltakerne (inkluderer sitt yrke blant de andre menneske- og relasjonsorienterte yrker og) viser til en lyst til å jobbe med mennesker som et utgangspunkt for sitt yrkesvalg. Lærerne opplever at de bruker mye egeninnsats i sin yrkesutøvelse. Slik jeg ser det, opplever lærerne seg selv som relasjonsbyggere på flere nivå i sin utøvelse. Blant annet viser forskningsdeltakerne til sine personlige egenskaper som hjelper dem å ivareta de ulike.

4.2. Teoribasert presentasjon av studiens resultater.

I dette kapitlet drøfter jeg ved hjelp av teori, hovedtendenser i det empiriske materialet. Jeg anvender her ulike teoretiske perspektiver i samspill med datamaterialet for å belyse min problemstilling: Hvordan opplever lærere betydningen av dagens kontekst i sin yrkesutøvelse?

4.2.1. Samfunns- og yrkesmessig kontekst for lærernes yrkesutøvelse.

Tradisjonelt har skole og lærere stilt seg som ansvarlige for samfunnsutvikling (Eidsvåg, 2005; Day, 2012). Samfunnsutvikling, skole og lærere har vært sammenvevd og har dermed gjensidig påvirket hverandre. Dette er sammenfallende med det forskningsdeltakerne i min studie hevder om at læreryrket er like dynamisk som samfunnsutviklingen, noe som også fører til lærernes behov for å tilpasse seg nye kontekster. De understreker i denne sammenhengen betydningen av ikke å miste fokus på sitt samfunnsmandat.

- ***Samfunnsutvikling.***

Siden begynnelsen av 1980-tallet har Norge opplevd en reformbølge, der fokus på effektivitet, resultat, marked, brukerorientering og konkurranse har vært fremtredende (Engebretsen & Heggen, 2012). Som Allern og Kleven (2002) viser til har de nye styringsstrategier blitt inspirert av et ønske om å øke effektivisering og kvalitet av det tilbudet offentlige organisasjoner gir, samtidig som styring av skoler har blitt delegert til kommuner og lokale skoleeiere. Lærer 3 i min studie uttrykker at denne utviklingen har forandret synet på både skolens/lærernes samfunnsoppdrag og hvordan ulike lokale skoleeiere forstår hvordan lærere skal utøve sitt yrke. Hun mener videre at forestillinger om skolens/ lærernes oppdrag er ulike fra kommune til kommune og fra skoleeier til skoleeier og samtidig sjeldent i samsvar med lærernes egne forestillinger om læreryrket. Samfunnsforandringer har blitt inspirert av New Public Management (NPM), noe som Clarke og Newman (1997) betegner som en reformbevegelse på et internasjonalt nivå med både liberale og konservative grunnlag. NPM karakteriseres av styringsprinsipper som er mer typiske for privat sektor, der markedsorientering fører til effektivisering av tilbud av goder i offentlig sektor, hevder Christensen (2006). Slik opplever forskningsdeltakerne i min studie at det pålegges et bredere spekter av oppgaver på skole og lærere i dagens samfunn. Slik jeg ser det opplever forskningsdeltakerne forandringer i læreryrket som en følge av samfunnsutviklingen, som

stiller stadig flere krav til deres yrkesutøvelse. Opplevelsen av å bli påvirket av gjennomgående prosesser i samfunnet bekreftes av teoretikere, som på lik linje med forskningsdeltakere ser på utvikling av læreryrket i tett sammenheng med samfunnsutviklingen. Berliner (2002) hevder at historisk utvikling av samfunnet spiller en viktig rolle for hvordan lærere opplever sin yrkesutøvelse. Han inkluderer begrepet kontekst i sin forskning ved å vise til at tidsepoken også skaper vilkår og forutsetninger for lærere og deres yrkesutøvelse.

- ***Dagens forandringer og utfordringer lærere møter i yrket.***

Når forskningsdeltakerne ser på læreryrket i et retrospektivt perspektiv, ved å sammenligne sine opplevelser av yrkesutøvelsen i dag med opplevelser fra tidligere perioder, kommer de frem til sine konklusjoner. Lærer 2 konkluderer med at læreryrket har blitt mye «mer komplekst og sammensatt» i de siste årene. Lærer 3 sier i tillegg at disse forandringer har skjedd på veldig kort tid. Lærer 1 opplever at behovet for dyktige lærere og strengere krav til deres praksis har økt i intensitet. Forskningsdeltakerne uttrykker samtidig at behovet for utdanning har vokst markant i samfunnet, noe som nok en gang har ført til større forventninger og ansvarliggjøring av lærernes yrkesutøvelse. Økende forventninger til lærernes arbeid registrerer både forskere (Biesta, 2006; Hansen, Raaen & Østrem, 2010; Granlund, Mausethagen & Munthe, 2011; Haugen & Hestbek, 2013; Hestbekk, 2014) og myndighetene (St. meld. 11 (2008-2009))

NPM, som har inspirert de norske myndighetene i deres styringsreformer, karakteriseres blant annet av et markedsorientert syn på styring av offentlig sektor. Andreassen, Irgens og Skaalvik (2010) karakteriserer profesjonsutøvelse i det moderne samfunnet som tjenesteytende. Som følge av dette har lærere og skolen blitt sett på som «tjenesteytere for barn på vegne av foreldre og samfunn» (Andreassen, Irgens & Skaalvik, 2010, s. 13). Som Biesta (2006) hevder er markedsorientert (nyliberalistisk, markedsliberalistisk) styringsstrategi i stor grad forenelig med den nye diskursen om utdanning og lærere.

Fra myndighetenes ønske om å skape økonomibesparende skolesystem, har skolens materielle utstyr også blitt avhengig av skoleeiers økonomi, slik at lærere ved de ulike skoler har ulike muligheter for sin yrkesutøvelse. Slik hevder Lærer 1 at trange skolebudsjetter fører til mangel på hjelpemidler, noe som skaper utfordringer i yrkesutøvelsen. Videre tilføyer Lærer 1 at hun ønsker flere faggrupper inn i skolen, som psykologer, spesialpedagoger og

barnevernspedagoger, noe som nok en gang er forhindret av skolens økonomi. Lærerne i min studie refererer til flere andre kontekstrelaterte aspekter som styrer deres yrkesutøvelse. Arbeidsvilkår, ledelse og samarbeid med kollegaer, lærertetthet osv. er med på å forme en kontekst for lærernes yrkesutøvelse, som er i samsvar med Berliner (2001), som setter kontekst og vilkår som de viktigste forutsetninger for lærernes utøvelse. Slik hevder Berliner (2005) at ledelsen ved skolen og hvilke vilkår den skaper for sine ansatte, betyr mye for hvordan lærere opplever sin yrkesutøvelse. Lærer 1 bekrefter Berliners antagelse og uttrykker at skoleledelse spiller en viktig rolle for hvilken kontekst det skapes på skolen og blant kollegaer. Glosvik, Langfeldt og Roald (2014) hevder at rektor på skolen har en avgjørende rolle blant kollegiet. Andreassen, Irgens og Skaalvik (2010) bekrefter slik oppfatning av skoleledelse og påpeker at «en kompetent skoleledelse skaper en god skole».

Blant de andre kontekstrelaterte aspektene ved lærernes yrkesutøvelse, signaliserer forskningsdeltakerne mangel på tid, noe som er utfordrende i dagens skole. Deres arbeidsdag er ganske hektisk og består av ulike oppgaver, noe som utfordrer forskningsdeltakerne i deres yrkesutøvelse. Lærerne i min studie drives i sin yrkesutøvelse av et ønske om å undervise sine elever og å formidle faget de spesialiserer seg i. Både forskningsdeltakerne i min studie og resultatene av studien «Tidstyvene» (Aahlin, 2010) understreker at lærere ønsker å frigjøre mer tid til sine primære oppgaver: undervisning, vurdering og planlegging av undervisningen. Slike intensjoner for deres yrkesutøvelse møter i hverdagsarbeidssituasjoner behovet for å bruke sin tid på mange andre arbeidsoppgaver enn det lærere har blitt utdannet til eller kanskje har en visjon om. Liland (2014) sin undersøkelse, hvor tidsaspektet har blitt undersøkt, hevder også at mangelen på tid er et sentralt tema i studier av forandringer i skolen, og hevder blant annet at lærernes tidsprioritering sjeldent kommer elevene til gode. Likeså hevder lærerne i min studie at det er vanskelig å fordele tid på en tilstrekkelig måte slik at alle elever får likeverdig opplæring og undervisning. Skaalvik og Skaalvik (2012) hevder også for at tidspress og for mange oppgaver trekker lærernes oppmerksomhet bort fra undervisningen og forberedelser av denne. Liland (2014) forklarer mangelen på tid med økt kontroll over lærernes arbeid, noe som nok en gang kan knyttes til samfunnsutvikling inspirert av NPM. Slik kan en observere at samfunnsutvikling har direkte innvirkning på lærernes opplevelser av sin yrkesutøvelse.

Forskningsdeltakerne i min studie bekrefter at skole/lærere har en viktig rolle i samfunnet, samtidig viser de sin bekymring for at lærernes status har blitt svekket i det siste. Lærer 3

kommenterer også at nye styringsstrategier av skole bidrar til at lærernes status og tillit i samfunnet er under press.

Datamaterialet viser at også forskningsdeltakerne opplever forandringer i læreryrket som en følge av samfunnsutviklingen, der behovet for utdanning har vokst sammen med strengere krav til lærere. Samtidig opplever lærerne en begrenset mulighet til å anvende sitt profesjonelle skjønn, som kommer i form av ulike statlige programmer på skolen. De statlige programmer oppleves av lærerne i min studie som en del av myndighetenes innflytelse i læreryrket. Lærerne hevder at de er i stand til å bruke sin erfaring og pedagogiske utdanning for selv å løse de vansker et statlig program er beregnet til. Ut ifra presentasjon av et program som heter «Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling» (PALS) ser det ut til at lærerkollegiet blir opplært til noen faste strategier og rutiner for å løse et eller annet atferdsproblem på skolen, noe som begrenser lærernes mulighet til å ta i bruk sin erfaring for å løse slike vansker. Dårlige økonomiske forhold og mangel på tid utfordrer lærerne i min studie til å prioritere mellom undervisning og andre oppgaver som ikke knyttes direkte til undervisningen.

Oppsummert sett viser både funnene i min studie og teori på feltet at lærernes yrkesmessige kontekst dannes av samfunnsutviklingen. Overgang til kunnskapssamfunnet og kommunaliseringen av offentlig sektor i de senere år har ført til økende kompleksitet av læreryrket, der innholdet i, krav, forventninger og forestillinger om lærernes samfunnsmandat har forandret seg over tid.

4.2.2. Den gode lærer.

I en tid hvor utdanning har blitt svært viktig for menneskets fungering i samfunnet og for landets økonomisk vekst, ser det ut til at behovet for de gode lærere også har økt. Diskursen består av ulike forestillinger om *den gode lærer* og har blitt til en del av konteksten for lærernes yrkesutøvelse. St. meld. 11 (2008-2009) bidrar til en forståelse for hva myndighetene legger i begrepet *den gode lærer*, der både faglighet, ansvarlighet, kjennskap til skolens formål og aktiv innsats i profesjonelle felleskap står sentralt. Både samfunnet og myndighetene er på jakt etter de gode lærere. Det virker som at hvis man skal bli kalt for en

god lærer betyr det å bli anerkjent som en dyktig person og yrkesutøver. Funnene i min studie viser at alle tre forskningsdeltakere beskriver *den gode lærer* på forskjellige måter - både som person og yrkesutøver.

- ***Den gode lærer som person.***

Selv om forskningsdeltakerne har forsøkt å komme frem til en beskrivelse av *den gode lærer* som et menneske eller en person, viser det seg at konklusjon i dette spørsmålet er preget av den enkeltes subjektivitet. Eidsvåg (2005) refererer til en rekke undersøkelser som forsøkte å finne ut hvilke personlige egenskaper som behøves for å bli god i læreryrket. Undersøkelsene kartla lærernes personlige egenskaper som man mente er viktige for læreryrket i starten av deres karriere og noen år senere. Funnene i disse studier viste at det var vanskelig å komme frem til fastsatte kriterier som kunne stilles som krav til lærere og som kunne sikre lærernes fremtidige kompetanse. Lærer 2 i min studie hevder også at «hvem som helst kan bli en lærer», men tilføyer videre at «ikke hvem som helst kan bli en god lærer». Eidsvåg (2005) hevder at lærernes evne til å gi sine elever personlige opplevelser av undervisning kan kjennetegne *den gode lærer*.

Forskningsdeltakerne uttrykker at praksisen til *den gode lærer* er drevet av det personlige engasjement for faget, elevene og lærerarbeidet generelt. I et av lærernes ti bud skriver Eidsvåg (2005): «Du skal være glad i dine elever», noe som nok en gang reflekteres i lærernes utsagn om *den gode lærer* i min studie.

For å oppsummere innholdet av denne underkategori ser det ut til å være vesentlig å trekke frem lærernes menneskelighet, personlige engasjementet og genuine interesse for barn og unger som relevante for å beskrive *den gode lærer* som person, mens også evnen til å gi personlige opplevelser av undervisningen står sentralt i yrkesutøvelsen.

- ***Den gode lærer som yrkesutøver.***

Begrepet *den gode lærer* har blitt utfordret på ulike måter i vår tid, ifølge forskningsdeltakerne. For det første har hele samfunnsutviklingen i de siste årene skapt en utfordrende kontekst for yrkesutøvelsen blant lærere, hvor diskurs om skolens kvalitet,

økende kontroll fra myndighetene, mål- og resultatstyring osv. styrer lærernes hverdag. For det andre, i lys av samfunnsendringer og forandringer i skolediskursen, mener myndighetene at «læreren er den påvirkningskilden som har størst betydning for elevenes skoleprestasjoner» (St. meld. 11 (2008-2009)), der skoleprestasjonene kan identifisere *den gode lærer*. Å bli målt som en god lærer gjennom elevenes oppnådde resultater er noe forskningsdeltakerne i min studie er kritiske til.

Resultatene i min studie viser at forskningsdeltakerne knytter sin forståelse av *den gode lærer* til samfunnsutviklingen som Norge gjennomgår. Overgang til kunnskapssamfunnet har økt behovet for utdanning, god undervisning og gode lærere, mener forskningsdeltakerne. De gode lærere «er avgjørende for undervisning, og motivasjon i dagens samfunn», sier Lærer 1.

Lærer 3 hevder at forestillinger om *den gode lærer* i dag er mest knyttet til elevenes prestasjoner, noe som går mot læreryrkets menneskeorienterte karakter og samfunnsmandat. Lærer 2 tilføyer at «elevmaterialet» lærere jobber med også spiller en viktig rolle for mulige resultater av læringsutbytte. Det er «kunsten å være god lærer til elever som ikke nødvendigvis er så flinke på skolen og trenger masse hjelp og støtte for å bli gode», sier Lærer 2. Lillejord (2014) refererer til Bakken (2009) som har påvist at skolesystemet ikke kan kompensere for den ulikheten (familiebakgrunn, foreldrenes utdanningsnivå osv.) elevene kommer med til skolen.

Blant annet signaliserer lærerne i min studie om forskyvning i samfunnets og myndighetenes begrepsforståelse av *den gode lærer*, noe som støttes av Berg (2014) og Lillejord (2014) som hevder at ulike samfunnsaktører kan ha ulike oppfatninger om hva som er skolens og lærernes viktigste samfunnsmandat. Lærerne i min studie legger merke til at mens foreldre/ foresatte legger vekt på faglighet, rettferdighet og individuell tilrettelegging, ser det ut til at myndighetene stiller krav om elevenes målbare resultater som et bevis på elevenes læringsutbytte. Slik registrerer Eide (2014) at dagens foreldre har større krav til lærere, hvor «forventninger om at individuelle behov må gis større hensyn» (Eide, 2014, s. 191) og lærere «står resultatansvarlig overfor foreldre» (Hargreaves, 2014). Skillet i forståelsen skaper en spenningssituasjon, hvor forskningsdeltakerne melder at det blir stadig vanskeligere og utfordrende å utøve yrket på premisser av faglig forståelse og lærernes samfunnsoppdrag. Slik ser forskningsdeltakere i min studie på spenningssituasjon i sitt yrke som en følge av samfunnsendringer i Norge.

Å være en god lærer for en betyr ikke å være det samme for alle. Det synes å være vanskelig å identifisere en god lærer. Mye av grunnen til dette ligger i subjektive og samfunnsmessige betraktninger av begrepet *den gode lærer*. Lærerne i min studie uttrykker forventninger til *den gode lærer* som en faglig sterk person som har kjennskap til både rammeverk, lovverk og jus innenfor lærerprofesjon, som er både rettferdig og menneskeorientert i sin relasjon til omgivelsene og som stiller krav til seg selv og til sine elever.

Diskursen om *den gode lærer* er ganske utbredt i samfunnet, noe som er en følge av både samfunnsutviklingen og av myndighetenes ønske om å skape en bedre skole (Lillejord, 2014). *Den gode lærer* som yrkesutøver fremstilles av forskningsdeltakerne som en dyktig utøver som forholder seg til sitt samfunnsmandat i sin yrkesutøvelse. Ifølge forskningsdeltakere i min studie, påtar *den gode lærer* på seg et samfunnsmandat og bidrar aktivt til elevenes læring, ivaretar de relasjonene som skapes med barna og fremmer demokratidanning blant elever.

Den gode lærer som person og som yrkesutøver er i dag utfordret av ulike forståelser om hva som kjennetegner en god lærer. Ulike krav og forventninger truer lærerne i sin yrkesutøvelse å jobbe på premisser av det samfunnsmandat som stilles til lærere og skole. Å bli målt som en god lærer etter elevenes oppnådde resultater er ikke det forskningsdeltakerne legger i begrepet *den gode lærer*. Å utøve seg på premisser av faglig skjønn og skolen/lærernes samfunnsoppdrag er lærernes generelle forståelse av utøvelsen til *den gode lærer*.

4.2.3. Lærernes selvbevissthet i yrket.

I dette kapitlet sammenfatter jeg forskningsdeltakerens forestillinger om sin rolle i læreryrket og hva som driver dem i sin yrkesutøvelse. Blant annet refererer begrepet *selvbevissthet* til forskningsdeltakerens forestillinger om hvordan de er som lærere og hvordan de som lærere bør være.

- ***Ønsket om å bli lærer.***

Lærerne i min studie karakteriserer sitt yrkesvalg som drevet av en lyst til å jobbe med mennesker, ved å bety noe for noen, noe som Abrahamsen (2008) knytter til begrepet «altruismen». Slike altruistiske intensjoner tar utgangspunkt i lærernes etikk, verdier og indre motivasjoner og kjennetegner utøvere i læreryrket. Både på et internasjonalt og nasjonalt nivå har det blitt gjennomført studier som hadde som mål å finne ut hva som driver lærere i deres arbeid (Lorti, 1975; Gagne & Deci, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Funnene av disse er i samsvar med lærernes refleksjoner i min studie. Lortie (1975) fremhever i sin sosiologiske studie at det å arbeide med barn og unge er hovedgrunner til at lærere velger læreryrket. Samtidig, hevder Lortie (1975) at lærere føler sin spesielle rolle i samfunnet og at læreryrket da får en egen moralsk verdi. Når Lærer 3 forteller om sin rolle i læreryrket står ordbruk som «å bety noe for noen» og «å gjøre en forskjell i sin jobb» sentralt. Å være en veileder og en trygg støtteperson for barn er noe vesentlig for Lærer 1. Datamaterialet viser at lærerne ikke drives av lønnsmotivasjon i sin yrkesutøvelse, noe som er forenelig med Holm (1989), Roness (2012) og Skaalvik og Skaalvik (2011), som sier at indre motivasjoner er mye sterkere blant lærere enn ytre motivatorer i form av lønn og arbeidsordninger.

Både forskningsdeltakerne og teoretikere bekrefter en altruistisk karakter ved læreryrket, der lysten til å jobbe med barn og unge står fremst foran alle andre grunner for yrkesutøvelsen.

- ***Lærernes personlige egenskaper.***

Lærernes personlige egenskaper og verdier synes å være av stor betydning for deres yrkesutøvelse. Lærerne i min studie karakteriserer seg selv blant annet som fleksible, ærlige, rettferdige og tålmodige mennesker som er positivt innstilt til mennesker og lite fordomsfulle. Ohnstad (2014) plasserer flere av disse karakteristikker blant de viktigste kjennetegn om en yrkesutøver i læreryrket. Med andre ord, lærernes personlige ståsted, normer og verdier er et utgangspunkt for lærernes yrkesutøvelse, noe som har sin innflytelse i lærernes yrkesvalg og i lærernes arbeid (Berliner, 2001; Ohnstad, 2013). Lærer 2 sier at han er en omsorgsfull mann, og Eidsvåg (2005) mener at kjærlighet er kjernen i lærernes yrkesutøvelse.

Interesse for og engasjement i faget og elevene betegnes av forskningsdeltakerne egenskaper som hjelper dem i læreryrket. I kontekst av økende ansvarliggjøring og kontroll synes det

vesentlig å være inspirert av sitt fag og elever for å fortsette i læreryrket. Eidsvåg (2005) skriver i sine ti bud til lærere: «Du skal være glad i dine elever», noe som alle forskningsdeltakerne i min studie vektlegger.

Forskningsdeltakerne opplever at de er involvert i mange forskjellige relasjoner i sin yrkesutøvelse noe som bekreftes av både forskere og teoretikere (Juul, Jesper & Jensen, 2003; Ohnstad, 2014). Læreryrket som et av menneskeorienterte og menneskebehandlende yrker innbefatter tett kontakt med andre mennesker, skaper forandringsprosess blant alle som er involvert i relasjonene med skolen og fører til utfordrende arbeidsvilkår for utøverne (Rønnestad, 2008). Mennesker er unike. Like unike er elever som lærere møter i sin yrkesutøvelse. Det å finne en måte å kommunisere med en elev vil ikke nødvendigvis fungere for en annen, noe som skaper en viss usikkerhet for lærere (Ohnstad, 2013; Munthe, 2005).

Datamaterialene i min studie viser at lærerne opplever at deres evne til å ha en positiv innstilling til å skape og å inngå i ulike relasjoner er spesielt nyttige i deres yrkesutøvelse. Slik innstilling skaper forutsetninger for yrkesutøvelse blant lærere, hevder Lærer 2.

Forskningsdeltakere i min studie opplever at de bør klare å ha ulike innputt samtidig i sin utøvelse. Ulike forestillinger om, samt krav og forventninger til lærernes utøvelse gjør det nødvendig å balanserer mellom disse i arbeidshverdagen, hevder Lærer 1. Lærerne i min studie opplever at det forventes mye av dem som lærere, og det synes å være viktig for dem å kunne mestre og lykkes under dagens kontekst. Datamaterialene viser at lærerne i min studie opplever sin evne til tåle tidspress, stress og, å være engasjert og organisert i sitt arbeid, hjelper dem å lykkes i sitt yrke, noe som ses i tett sammenheng med Raaen (2010) og Skaalvik og Skaalvik (2012).

I følge Mead (i Lemert, 2004) utvikler man sin *selvbevissthet* ved å sammenligne egen forståelse av seg selv med sin forestilling om den ideelle «seg selv». Slik bruker forskningsdeltakerne i min studie å se på egne personlige egenskaper i en relasjon til de egenskaper de som lærere bør ha. Slik opplever lærerne i min studie at på lik linje med sine personlige egenskaper, moralske verdier og menneskelighet, blir evner til å ivareta ulike relasjoner på en tilfredsstillende måte av stor betydning for deres yrkesutøvelse.

Selvbevissthet blant lærere slik jeg anvender begrepet i min studie formes av lærernes forestillinger om hva som kjennetegner læreryrket og hvilke personlige egenskaper de har for å lykkes i læreryrket. Blant rettferdighet, menneskelighet, tydelighet og faglig engasjement

signaliserer lærerne i min studie at evner til å tåle tids- og forventningspress er svært viktige for deres yrkesutøvelse.

4.2.4. Avsluttende drøfting.

Ut ifra datamaterialet, ser jeg at konteksten for lærernes yrkesutøvelse skapes og formes av samfunnsutviklingen som forskningsdeltakerne i min studie betrakter som utgangspunkt for forandringer i læreryrket. Samfunnsutviklingen har ført til en spenning, der ulike samfunnsaktører har ulike forestillinger om læreryrket og om *den gode lærer*. Ulike forestillinger kommer frem i form av krav og forventninger til skole og lærerne, noe som gjør lærernes evne til å ivareta ulike relasjoner vesentlige i lærernes yrkesutøvelse. Diskursen om *den gode lærer* har også blitt fanget av markedsorientert skolestyring, og ble derfor en del av konteksten for lærernes yrkesutøvelse. Hva som kjennetegner en god lærer ser fortsatt ut til å diskuteres blant ulike samfunnsaktører. *Lærernes selvbevissthet*, som ut ifra sosialteori formes av omgivelsene mennesket lever i (Mead i Lemert, 2004), gjenspeiler lærernes refleksjoner omkring egen rolle i læreryrket og deres forestillinger om hvordan de som lærere bør være for å lykkes i yrket.

Kapittel V Sammenfatning og avsluttende kommentarer.

I dette kapitlet tar jeg utgangspunkt i studiens problemstilling: Hvordan opplever lærere betydningen av dagens kontekst i sin yrkesutøvelse? Med utgangspunkt i problemstillingen oppsummerer og sammenfatter jeg mine funn som har kommet frem gjennom analysen av datamaterialet.

Funnene viser at dagens kontekst for lærernes yrkesutøvelse har blitt skapt av flere komponenter, der samfunnsutviklingen er mest vesentlig. Dette er sammenfallende med det Mausehagen (2013) sier om at både overgangen til kunnskapssamfunnet og kommunaliseringen har brakt læreryrket til nye horisonter, der økende behov for lærere og utdanning står på én side og stigende antall krav og regler til lærernes utøvelse på den andre ref. s. Forskningsdeltakerne opplever at skole og deres yrkesutøvelse karakteriseres ved bruk av økonomisk terminologi mer enn noen gang tidligere, noe som lærerne viser sin kritikk til. Funnene i min studie viser at lærerne har et felles forhold til kvalitetsdiskurs, der kvalitet på skolen forstås noe forskjellig blant ulike samfunnsaktører. For lærerne i min studie er kvaliteten ikke noe man nødvendigvis kan måle med karakterer og testresultater, noe myndighetene har et ønske om. Lærerne ser heller på elevenes fremgang og trivsel på skolen som et kjennetegn på skolens kvalitet.

Studien viser også at lærerne ikke har forandret sine personlige intensjoner for læreryrkets samfunnsmandat, men man kan samtidig legge merke til en spenning blant lærerne. Læreryrket har i dag, slik jeg ser det, blitt nødt til å balansere mellom lærernes overordnede visjoner for lærerrollen i samfunnet og ulike ytre krav og forventninger til lærere. Forestillinger om læreryrket har også forandret seg, der lærer som er ekspert på sitt utdanningsfelt har blitt erstattet med oppgaveløsere og lydige utøvere, slik Berliner (2001) uttaler seg om.

Diskursen om *den gode lærer* slik funnene i min studie viser, danner en del av dagens kontekst for lærernes yrkesutøvelse, der forståelsen av begrepet *den gode lærer* er noe ulikt i samfunnet. *Den gode lærer* er ikke bare en faglig dyktig yrkesutøver som klarer å levere gode resultater, men en lærer som tar utgangspunkt i sitt samfunnsmandat i sin yrkesutøvelse. Det synes som at selve ordbruken som *den gode lærer* ikke er tilstrekkelig for å gi en klar karakteristikk for en dyktig lærer. I stortingsmelding 11 (2008-2009) har begrepet blitt tatt i

bruk fra nesten første side av dokumentet, der myndighetene redegjør for hvilken rolle en god lærer har i dagens skole. Stortingsmelding 11 (2008-2009) beskriver rollen til *den gode lærer* som ledende i kontakt med elever, «det profesjonell felleskapet», med foreldre og andre aktører rundt skole. Ordene dyktig, leder, veileder, tydelig, integrerende, høy faglig kompetanse, samarbeidende, utviklingsorientert osv. brukes i samsvar med begrepet *den gode lærer* i Stortingsmelding 11 (2008-2009). Disse og flere andre begreper som myndighetene bruker i sammenheng med *den gode lærer* i Stortingsmelding 11 (2008-2009) er ganske fruktbare, noe som gjør begrepet *den gode lærer* etter min mening altfor omfattende, diffust og populistisk. Det synes å være viktig og forsøke å klargjøre begrepet slik at ulike samfunnsaktører har en felles begrepsforståelse, noe som kan hindre spenning i læreryrket.

Diskursen om *den gode lærer*, slik jeg ser det, ligger stort sett i sammenheng med begrepet den profesjonelle lærer. I denne diskursen er lærernes forpliktelse til læreryrkets samfunnsmandat, frihet til å utøve sitt profesjonelle skjønn og autonomi grunnleggende. I debatterer omkring profesjonelle lærer, blir spørsmålet om lærernes frirom for profesjonelle avgjørelser om innhold og organisering av undervisning vesentlige. Ut ifra sin faglige, pedagogiske kunnskap og erfaring, utøver den profesjonelle lærer seg i læreryrket på en autonom måte, der behovet for en fri utøvelse av lærernes profesjonelle skjønn er grunnleggende.

Blant annet viser funnene at forskningsdeltakerne uttrykker opplevelser av begrensede muligheter til å bruke sitt profesjonelle skjønn og erfaring i sin yrkesutøvelse. Samtidig viser lærerne også skepsis til myndighetene i deres innsikt i skolevirksomhet og dens behov. Lærerne i min studie anklager myndighetene for mangel på innsikt i skolesektor og på langsiktig tenkning i forhold til skolens/ lærernes samfunnsmandat. Slik jeg ser det synes det å ha blitt en gjensidig skepsis i relasjon «myndighetene - lærere».

Forskningsdeltakerne opplever at de befinner seg i et felt der forventninger til deres utøvelse krysser hverandre, noe som vil skape et behov blant lærerne for å reflektere over ulike samfunnsforventninger til lærernes yrkesutøvelse. Blant annet ser det ut til at evner til å tåle tids- og forventningspress er vesentlige i dagens læreryrke. Samtidig har ulike forventninger som kommer fra forskjellige samfunnsaktører skapt et behov for å ivareta de relasjonene, og evnen til å stå imot innspill fra disse har blitt avgjørende for dagens lærere.

Forskningsdeltakerens refleksjoner over sin plass i læreryrket og hvilke egenskaper som danner forutsetninger for en vellykket utøvelse, peker mot lærernes *selvbevissthet*, noe som synes å være vesentlig for hvordan lærerne opplever dagens kontekst i sin yrkesutøvelse.

Ut ifra lærernes opplevelser av kontekstenes betydning i sin yrkesutøvelse, kan utvikling av lærernes identitet i kjølvannet av dagens kontekst studeres nærmere. Både forskning (Mausethagen, 2013) og forskningsdeltakere i min studie legger merke til at det eksisterer et generasjonsskille i forståelse av lærerrollen. Nyutdannede lærere ser ut til å tilpasse seg styringstradisjon i dagens skole mye lettere enn de erfarne lærere (Mausethagen, 2013). Fra identitetsteori vet en at tilhørighet til et yrke formes under utdanning, av egne erfaringer og av det samfunnet en lever i. Siden samfunnet er så mangfoldig og forestillinger om lærerrollen er så forskjellige, hvordan dannes da en lærernes identitet i dag?

Denne studie har blitt gjennomført blant tre norske lærere og hadde som mål å finne svar på følgende problemstilling: Hvordan opplever lærere betydningen av dagens kontekst i sin yrkesutøvelse? Studiens funn viser at samfunnsutviklingen har en avgjørende rolle for lærernes yrkesutøvelse og for hvordan de opplever dagens kontekst i forbindelse med sitt yrke. I tillegg til faglig, pedagogisk, didaktisk og relasjonskompetansen, ser det ut til at evnen til å tåle stress, forventnings- og tidspress har blitt spesielt etterspurt av lærerne. I en tid hvor markedsorientert syn på skole har blitt involvert i skolediskurs av ulike samfunnsaktører, skaper mangfoldet av stemmer og meninger om skole og lærere en kontekst som omrammer lærernes yrkesutøvelse. Studiens funn kan ikke gjenspeile opplevelser av dagens kontekst i yrkesutøvelse blant alle norske lærere, men jeg håper på at studien vil bidra til å utvikle viten om samfunnet, læreryrket og dens avgjørende rolle for livet til hver og en av oss.

Litteratur.

Aahlin, P. (2010). Arbeidstid og tidsbruk. *Bebre skole (1) 2010*, s. s. 22 – 27.

Abrahamsem, B. (2008) Profesjoner og karrierer. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier I* (s. s. 119 - 127). Oslo: Universitetsforl.

Allan, K. (2005). *Explorations in classical sociological theory: seeing the social world*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.

Andreassen, R.-A., Irgens, E. J., & Skaalvik, E. M. (2010). *Kompetent skoleledelse* (s. s. 13-21). Trondheim: Tapir akademisk forl.

Bachtin, M., Holquist, M., Emerson, C., & McGee, V. W. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2005). Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 107-128.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2003). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, 16, pp. 749-764.

Berg, E. (2014). *Kvalitet i skolen -hvem eier begrepet?*

<http://www.adressa.no/meninger/kronikker/article9265427.ece>, sett 05.05.2015.

Berg, K., & Collin-Hansen, R. (2012). *Opplæringsomsorg: utfordringer for skole og barnevern*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Berliner, D. (1994). *A model of teaching expertise*. In Continuing discussions in teacher certification testing.

Berliner, D.C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research* 35 (2001), pp. 463–482.

Berliner, D.C. (2002) Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 2002, Vol. 31, No. 8, pp. 18–20.

Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. Boulder, Colo.: Paradigm.

- Björklund, L.-E. (2008). *Från Novis till Expert: Förtroghetskunskap i kognitiv och didaktisk belysning*. Linköpings universitet, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Norrköping 2008.
- Brusling, C. (2001). *Mot en demokratiserende deprofesjonalisering av læreryrket?* (s. s. 112-128). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Carney, S. (2005). Læreres professionelle udvikling: mellem politik, magt og præstation. I T. R. Eriksen & A. M. Jørgensen (Red.), *Professionsidentitet i forandring*. (s. s. 80-99).
- Christensen, T. Staten og reformenes forunderlige verden. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 3/2006: 215
- Clarke, J., & Newman, J. (1997). *The managerial state: power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. London: Sage.
- Dæhlen, M. (2005) Change in job values during education. *Journal of Education and Work*, 18(4), pp. 385-400.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet: på vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforl.
- Dale, E. L., Elstad, E., Engelsen, B. U., Hjørdemaal, F., Morken, I., & Karseth, B. A. S. K. (2009). *Læreplan: et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, well – being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *In Pedagogy, Culture & Society*, 16:1, pp. 7 – 23.
- Day, C. (2012). New Lives of Teachers. *In Teacher Education Quarterly*. Winter, s.s. 7 – 26.
- Eidsvåg, I. (2005). *Den gode lærer i liv og diktning*. Oslo: Cappelen.
- Elstad, E. (2009). Styring, ansvarliggjøring og ansvarsfraskrivelse. I Dale, E. L. (red.). *Læreplan: et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Engebretsen, E., & Heggen, K. (2012). *Makt på nye måter*. Oslo: Universitetsforl.
- Ertsås, T. I. (2011). *Kontaktlærerarbeid i videregående skole: en kvalitativ studie av kontaktlæreres utvikling av praksiskunnskap* (Vol. 2011:205). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

- Flores, M. A. & Day, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2006), s. 219–232.
- Flyvbjerg, B. (1998). *Rationality and power: democracy in practice*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- Gadamer, H.-G., Holm-Hansen, L., & Schaanning, E. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. [Oslo]: Bokklubben.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glenna, A. H., & Postholm, M. B. (2013). *En helstøpt lærerutdanning: fokus på klasseledelse med fundament i teori og praksis*. Trondheim: Akademika.
- Glosvik, Ø., Langfeldt, G., & Roald, K. (2014). *Rektorrollen: om å skape ledelse i skolefelleskap*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Goodson, I. F., & Hargreaves, A. (2003). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Granlund, L., Munthe, E., & Mausestaden, S. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon* (HiO-rapport nr.2/2011 nr. 2). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hansen, B., Raaen, F. D., & Østrem, S. (2010). Det heseblesende lærerarbeidet - om nyutdannede lærernes mestring av yrket. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket*.

- Hargreaves, A. (2013). *Are schools squandering their teachers' talent?*
<http://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/nov/13/teaching-talent-schools-attract-staff#comments>, sett 09.04.2015.
- Hargreaves, A., & Torbjørnsen, K. M. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hargreaves, A., Fullan, M., & Sandengen, S. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Haug, P. (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt.
- Haugen, C. R., & Hestbek, T. A. (2013). Hensikter med lærerutdanning og ulike kunnskapsformer. Er integrasjon av pedagogikk og fagdidaktikk formålstjenlig? *Bedre skole* (2) 2013, nr. 2, s. 32-37.
- Haugsbakk, G. *Mistillit til lærerne*,
http://nyemeninger.no/alle_meninger/cat1003/subcat1013/thread295624/#post_295624, sett 01.05.15
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier I*, 321-332. Oslo: Universitetsforl.
- Hestbek, T. A. (2014) Fra demokratisk danning til markedstilpasning av utdanning? I Haugen, C. R., Hestbek, T. A., & Øfsti, R. (2014). *Pedagogikk, politikk og etikk: demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Holm, G. (1989). *Lærer - hvorfor II: oppfølgingsundersøkelse om motivasjon for læreryrket blant søkere til allmennlærerutdanning 1974 og 1982* (Vol. 8). Nesna: Lærerhøgskolen.
- Holter, H., & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforl.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Johnsen, Å. (2007). *Resultatstyring I offentlig sektor. Konkurransen uten marked*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet Del 1: innføring i pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Karseth, B. & Sivesind, K. (2009) Skolens samfunnsmandat- med eller uten anførselstegn. *Bedre skole (1) 2009, s. s. 50 – 53.*

Kleven, T. A., Hjørdemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering.* [Oslo] Unipub.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvernbekk, T., & Andersen, A. (2003). *Pædagogik og lærerprofessionalitet.* Århus: Klim.

Lemert, C. (2004). *Social theory: the multicultural and classic readings.* Boulder, Colo.: Westview Press.

Lillejord, S. (2014). *Lærerefaktor. Bedre skole (2) 2014, s. s. 84 – 86.*

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study.* Chicago: The University of Chicago Press.

Marsdal, M. E. (2011). *Kunnskapsbløffen: skoler som jukser, barn som gruer seg.* Oslo: Manifest.

Maslach, C., Leiter, M.P. (2008) Early Predictors of Job Burnout and Engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3): 498-512.

Mausethagen, S. (2013). *Reshaping teacher professionalism: an analysis of how teachers construct and negotiate professionalism under increasing accountability* (Vol. 2013 nr. 5). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods.* Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Munthe, E. (2005) Læreren og læring: mellom usikkerhet og skråsikkerhet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89: 262 – 445.

NOU 2014: 7. *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Ohnstad, F. O. (2013). *Profesjonsetikk i skolen: læreres etiske ansvar.* Kristiansand: Høyskoleforl.

Ohnstad, F.O. (2014) Lærerprofesjonens etiske plattform – og hvordan lærerutdanningen kan bruke den. *Bedre skole, (2) 2014, s. s. 50-57.*

Opplæringslova med forskrift, www.Lovdata.no. Lastet ned 1. mai 2015.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Pettersson, T., Postholm, M. B., & Smidt, J. (2004). *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforl.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforl.

Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*: Tapir Akademisk Forlag.

Rapport fra Tidsbruktvalget levert kunnskapsministeren 15. desember 2009, <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/Rapport-fra-Tidsbrukutvalget/id592307/>, sett 01.05.2015.

Roness, D. (2011). *Hvorfor bli lærer?: motivasjon for utdanning og utøving*. Bergen: Universitetet i Bergen.

Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier I* (s. 279-294). Oslo: Universitetsforl.

Sjøberg, S. (2013). *Pisa styrer skoledebatten*. <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Pisa-styrer-skoledebatten-7300765.html>, sett 10.05.2015.

Sjøberg, S. (2015). *Skolens samfunnsmandat*. <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Skolens-samfunnsmandat-8013674.html>, sett 10.05.2015.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning.

Skinner, Q., & Østerberg, H. (2011). *Staten og friheten*. [Oslo]: Res Publica.

Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.

Slagstad, Rune (2014): *Befri oss fra pedagogene!* Foredrag holdt 3. september 2014 ved overlevering av første delrapport fra Ludvigsen-utvalget (NOU 2014:7), trykt i Klassekampen 6.9. 2014, s. 32-34.

Stortingsmelding 11 (2008-2009). (2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Oslo: kultur- og kyrkjedepartementet.

Utdanningsforbundet (2009). *Politiske vedtak. Landsmøtet 2009. Lillehammer 2.–5. november 2009*.

Innholdsliste for vedlegg.

1. NSD
2. Samtykkeskjema
3. Intervjueguide
4. Kodifisering og kategorisering av datamaterialet. Utvikling av studiens sentrale kategorier.

Vedlegg 1. Svar på søknaden fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Turid Irgens Ertsås
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 21.10.2014

Vår ref: 40269 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40269	<i>Hvordan dagens lærere opplever sin profesjonell identitet og profesjonsutvikling</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Turid Irgens Ertsås</i>
<i>Student</i>	<i>Irina Ivashenko Amdal</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Irina Ivashenko Amdal iamdal@hotmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uo.no
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 40269

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Vedlegg 2. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt og samtykkeskjema.

«Hvordan dagens lærere opplever sin profesjonelle identitet og profesjonsutvikling»

Jeg heter Irina Ivashenko Amdal. Jeg studerer ved NTNU på masterprogrammet «Lærerprofesjon og yrkesutøvelse». I min masteroppgave setter jeg forskningsblikk på lærernes (personlige) opplevelser av sin plass i yrket og profesjonsutvikling.

Formålet med dette forskningsprosjektet er:

- å undersøke hvordan lærere opplever sin rolle i læreryrket;
- å finne ut hvilke personlige ressurser lærere anvender i yrkesutøvelsen
- å sette lys på hvilke perspektiver lærere ser for seg i sin profesjonsutvikling
- å sette søkelyset på hvilke premisser lærere baserer sin yrkesutøvelse.

I forbindelse med forskningsprosjektet mitt vil jeg gjennomføre individuelle intervjuer lærere som sier seg villige til å være med.

Intervjuene skal gjennomføres på deres skole og skal vare opptil 45-60 minutter. Alle intervjuene skal lagres på lydopptaker og transkriberes av meg selv. Notater og lydopptak som blir skapt under intervjuene blir brukt kun av meg selv, og vil bli slettet etter at prosjektet er ferdig. Både notater og lydopptak skal ikke inneholde personlig informasjon som kan identifisere deltakere. I masteroppgaven vil ingen personlige opplysninger bli brukt, og det blir ikke mulig å identifisere deltakerne i teksten.

Forskningsresultater skal brukes i masteroppgaven min som skal leveres ved NTNU i juni 2015. Deltakelse i undersøkelsen er frivillig og kan avsluttes av deltakere uten å oppgi grunn til dette. Studien vil bli gjennomført i tråd med retningslinjer fra Personvernombudet og alt materiale vil bli anonymisert før publisering. Turid Irgens Ertsås, NTNU (turid.ertsas@plu.ntnu.no) er veileder i prosjektet.

Hvis du har spørsmål angående prosjektet kan du ta kontakt per e-mail iamdal@hotmail.com eller per telefon 41290782

Samtykke på deltakelse i undersøkelsen

Jeg har blitt informert om forskningsprosjektet «Hvordan dagens lærere opplever sin profesjonelle identitet og profesjonsutvikling» og bekrefter min deltakelse i prosjektet.

Dato:

Underskrift:

Vedlegg 3. Intervjueguiden.

Hvor gammel er du?	
Hvor lenge har du vært i læreryrket?	
Hvilke fag underviser du i?	

Tema	Spørsmål	Mulige utdypende spørsmål
Identitet og lærerrollen	1. Fortell, hvorfor valgte du læreryrket?	1.1.Hva var attraktivt i læreryrket for deg da?
	2. Hvordan var din forståelse av lærerrollen da?	
	3. Har forståelsen av din rolle i yrket forandret seg over tid?	3.1 Hvorfor? 3.2 Hvorfor hadde det skjedd?
	4. Fortell, hvordan forstår du din rolle som lærer nå?	
	5. Hva er dine sentrale oppgaver i din jobb?	5.1. Hvilke oppgaver liker du best? 5.2. Hvilke oppgaver oppleves som mindre interessante?
	6. Hva tror du forventes av deg som lærer?	
	7. Hvordan stemmer din forventning til læreryrket med det som myndighetene etterspør.	7.1. Hvorfor har du slik vurdering?
	8. Fortell, hvem bestemmer hvordan du skal jobbe?	8.1. Hvorfor? 8.2. Hva tenker du om det?
Profesjonsutvikling	9. Fortell hvilke kunnskaper og holdninger trenger du for å lykkes i yrket?	
	10. Fortell hvilke ressurser <u>som person</u> får du ikke brukt i jobben?	
	11. Hvilke ressurser <u>som person</u> kan forbedre praksisen din?	
	12. Hva betyr det for DEG å lykkes i yrket?	
	13. Hvilket mål i profesjonsutvikling har du?	9.1. Hvorfor akkurat dette målet?
	14. Fortell, hvem er <i>den gode lærer</i> for deg personlig?	
	15. Fortell, hva betyr for deg personlig å være <i>en erfaren lærer</i> ?	15.1. Hvorfor?
Til slutt	Er det noe du vil legge til?	

Vedlegg 4. Kodifisering og kategorisering av datamaterialet. Utvikling av studiens sentrale kategorier.

<p>Samfunnsutvikling Tidsbruk Mange oppgaver Vil mest undervise enn å løse andre oppgaver Lærertetthet Begrensninger i yrkesutøvelsen Ledelse på skolen og dens rolle for lærernes yrkesutøvelse Skolens samfunnsmandat Lærernes samfunnsmandat Utdanning er viktig Tidspress Forventningspress</p>	<p>De gode lærere er tydelige <i>Den gode lærer</i> respekterer elever Elevene blir sett av <i>den gode lærer</i> Ulike forståelser av hvem <i>den gode lærer</i> er Engasjement Kjærlighet Elevenes prestasjoner og <i>den gode lærer</i> Kjærlighet til faget Stiller høye krav til seg selv og de andre</p>	<p>Samfunnsutvikling Kompleksitet Rammevilkår Stadig flere oppgaver Ulike relasjoner Ulike forventninger til læreryrket og skolen Hva er kvalitet? Ny retorikk om lærere og skole Samfunnsmandat og skole/lærere</p>	<p>Ønsket til å jobbe med barn og unger Hvilken rolle har jeg som lærer i relasjon med elever Mange ulike relasjoner i læreryrket Retferdighet Tydelighet Trygghet Inkluderende Etske utfordringer Talent Interessert i faget Engasjert i arbeidet Å bety noe til noen Å gjøre en forskjell</p>	<p>Ulike forventninger til <i>den gode lærer</i> Personlige egenskaper til <i>den gode lærer</i> <i>Den gode lærer</i> som yrkesutøver Erfaring</p>	<p>Samfunnsutvikling Samfunnsutvikling Dagens utfordringer og forandring lærere møter i yrket</p>	<p>«Jeg i læreryrket» Hvilke personlige egenskaper hjelper i læreryrket? Rolleforståelse Ønsket til å jobbe med mennesker</p>	<p>Ønsket om å bli lærer Lærernes personlige egenskaper</p>	<p>Samfunns- og yrkesmessig kontekst for lærernes yrkesutøvelse</p>
<p>Lærernes selvbevissthet i læreryrket</p>	<p>Den gode lærer i dagens samfunn</p>							