

# Innholdsfortegnelse

---

Innholdsfortegnelse .....	1
Forord .....	5
Innledning.....	7
Tema.....	7
Avgrensning av tema og problemstilling .....	7
Problemstillingen .....	9
Teoretiske perspektiver .....	11
Profesjon.....	11
Lærerprofesjonen .....	12
Lærerprofesjonalitet .....	13
Lærerrollen og sentrale kompetanseområder .....	14
Faglig lærerkompetanse .....	15
Betydningen av faglig lærerkompetanse .....	17
Pedagogisk sosial lærerkompetanse .....	18
Pedagogisk sosial lærerkompetanse og undervisning .....	20
Pedagogisk sosial lærerkompetanse sin status .....	21
Metode.....	23
Kvalitativ metode .....	23
Det semistrukturerte forskningsintervjuet .....	23
Gruppeintervju .....	24
Forforståelse og vitenskapelig ståsted.....	24
Forberedende intervjuarbeid .....	25
Utvalg og utvalgsprosess.....	25

Bakgrunnsinformasjon om informantene .....	26
Forskerrollen .....	27
Relasjonen mellom intervjuer og informanter .....	27
Intervjuguide .....	28
Gjennomføring av gruppeintervjuene .....	29
Intervjuforløpet og metodiske erfaringer .....	29
Noen utfordringer .....	30
Forskingskvalitet .....	31
Forskningsetikk .....	32
Etterarbeid – veien mot analyse og tolkning .....	33
Analyseprosessen .....	33
Resultater.....	35
Lærerprofesjonalitet - begrepsforståelse .....	35
Faglig lærerkompetanse .....	36
Undervisningspraksis .....	38
Oppfatningen av utdanningspolitiske krav .....	39
Pedagogisk sosial lærerkompetanse .....	40
Betydningen av pedagogisk sosial lærerkompetanse .....	41
Holdninger til dannelse .....	42
Et sammenhengende og helhetlig kompetansefelt .....	43
Den viktigste lærerkompetansen .....	44
Oppsummering av analysens hovedfunn.....	46
Oppsummering og konklusjon .....	47
Litteratur.....	51
Vedlegg .....	57
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD .....	57
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	61

Vedlegg 3: Informasjonsskriv .....	63
Vedlegg 4: Taushetserklæring.....	65
Vedlegg 5: Samtykkeerklæring .....	67



# Forord

---

Som fersk og nyutdannet lærer fortsatte jeg utdanningsferden min fra HIST sin allmennlærerutdanning til NTNU sitt masterprogram for voksnes læring. Dette gjorde jeg i håp om å erverve meg et utvidet og annerledes kunnskapsfelt. Her er det ingen tvil om at ønsket mitt ble oppfylt! Ikke bare har jeg lært nye ting, men jeg føler studiet har gitt meg en helt annen måte å tenke på. Sammen med masteravhandlingen min tør jeg nemlig å påstå at jeg etter endt studie sitter på ny kunnskap og kompetanse som jeg virkelig har troen på at vil komme til nytte for både meg selv og andre.

Etter en lang og interessant samtale med min mors kollega i høst sitter jeg igjen med et sitat som brant seg fast i minnet mitt. Dette har gitt meg mye underveis i skriveprosessens berg- og dalbane og fortjener en oppmerksomhet her:

**«Det er ikke nødvendigvis den endelige oppgaven i seg selv som har mest å si, men det den har gitt deg for din personlige nytte- og bruksverdi!»**

Masteroppgavens forløp har nok tatt pusten fra meg opptil flere ganger. De utallige teorier og føringer, oppfatninger og meninger som finnes rundt temaet mitt kan noen ganger virke som ulike stier i et utforskende terreng. Det å forstå at man ikke har mulighet til å innta alle stier på den tiden man har disponibel har kanskje vært den største utfordringen med masteroppgaven. Med nysgjerrighet og interesse valgte jeg min vei og kom i land!

En stor takk til min veileder Wenche Rønning som har vært en god veiviser. Takk til mine enestående foreldre som hele veien har sagt at det blir bra til slutt som mitt eget verk. Takk til en oppmuntrende søster og nære venner som alltid får frem et smil og motivasjonen i meg. Nå ser jeg frem til å kaste meg ut i det fargerike arbeidsliv og starte min kontinuerlige søken etter nettopp lærerprofesjonalitet.



# Innledning

---

## Tema

Utdanning er et felt som er viktig for både samfunnet som en helhet og for det enkelte individ. Tanken om at læring av spesifikke kunnskaper og ferdigheter kommer til nytte for en selv og fellesskapet er viet stor plass i dagens læreplanverk Kunnskapsløftet (LK-06; Rammeplan, 2003; St. meld. 11, 2009). Samfunnsutviklingen har i flere tiår båret preg av forventninger om kunnskaps- og kompetanseøkning. Kunnskaps- og kompetanseproduksjonen er selve fundamentet i denne tematikken (Imsen, 2005).

Som profesjonelle yrkesaktører er lærere ansvarlige for elevene i grunnopplæringen. De skal sikre optimal utdanningskvalitet. Hvordan dette skal foregå er en omfattende diskusjon i dagens samfunn. Styringsdokument har siden etterkrigstiden nærmet seg en definisjon av lærerrollen som en «profesjonell aktør» (St. meld. 11, 2009). Hva som bør vektlegges og prioriteres for å innfri målene finnes det mange meninger om, og er et tema som stadig er i søkelyset. Som nyutdannet allmennlærer opptar dette min interesse.

Grunnopplæringens overordnede målsetting omhandler å tilrettelegge for fremgang og vekst hos den enkelte elev og å bidra til utvikling av faglig og intellektuell kunnskap. Målet er å hjelpe elevene til å oppnå personlig velferd, danning og samfunnsrelatert gevinst (LK-06; St. meld. 11, 2009). I lys av dette forutsettes det at lærere har flere kompetanser av både faglig, didaktisk, pedagogisk og sosial karakter. Spørsmålet omkring betydningen av lærerens faglige og pedagogiske rolle står sentralt i dagens utdanningsdebatt.

## Avgrensning av tema og problemstilling

Læring, utvikling, kunnskap og kompetanse er sentrale begrep innen området voksnes læring. Som nyutdannet allmennlærer er jeg nærmere bestemt opptatt av temaet lærerprofesjonalitet. Hvordan denne oppfattes og utøves av lærere i dagens skole og hvilke utdanningspolitiske føringer som påvirker deres yrkeshverdag er et interessant tema å gripe fatt i. Det å skulle imøtekomme de sammensatte kravene som regulerer utdanningssektoren i Norge i dag er et utfordrende prosjekt for lærere i grunnskolen. Det finnes mange utdanningspolitiske plan- og styringsdokument som skisserer lærerens rolle som ansvarlig aktør i dette bildet. Stadig gis det uttrykk for at lærerne ikke er gode nok og at de må bli dyktigere. Skillet mellom faglig og

pedagogisk lærerkompetanse har lenge preget diskusjonene, og disse faktorene blir ofte satt opp mot hverandre. Spørsmålet som trekkes fram er hvilken av dem som har størst nytteverdi i den grad en betrakter læreryrket som en profesjon. Det er denne kompleksiteten ved lærerprofesjonalitet som gjør at jeg vil undersøke hva som eventuelt oppfattes som viktigst i yrkesrollen for lærere i grunnskolen, sett fra politisk hold og fra lærerne selv. Det kan se ut som at det utdanningspolitiske fokuset går mest i retning av at den faglige kunnskapsutviklingen veier tyngst. På den annen side ser man at pedagogiske og læringsrelaterte teorier tydelig vektlegger pedagogiske og sosiale grunnprinsipp for utvikling og læring. Dette er med andre ord et spenningsfelt i læreres yrkesutøvelse.

Som en avgrensning av masteroppgaven tar jeg utgangspunkt i grunnopplæringens overordnede målsetting om at en må tilrettelegge for utvikling av et verdimeessig, kulturelt og kunnskapsmessig grunnlag for elevene (LK-06; St. meld. 11, 2009). Dette vil sees i sammenheng med læreres yrkesoppgaver som akademikere og deres sosiale rolle som pedagoger. Læreres undervisningskompetanse som didaktikere kommer inn under begge disse punktene.

Pedagogiske element er sentrale i lærerprofesjonaliteten og trekkes ofte frem som viktige når det kommer til lærerens væremåte. Jeg velger derfor å se disse elementene i sammenheng og bruker begrepet pedagogisk sosial lærerkompetanse i den videre framstillingen.

Didaktisk kompetanse handler om formidling av kunnskap gjennom undervisning, altså lærerens praktiske yrkesutøvelse (NOKUT, 2006). Didaktiske ferdigheter hos lærere viser seg gjennom hvordan de tilrettelegger, tilpasser og gjennomfører god undervisning for slik å møte elevenes forutsetninger og behov (Rammeplan, 2003). Didaktikken anses for å være tosidig, både som teori og som praksis i forhold til hva som skal læres, hvordan det skal læres bort og i hvilken hensikt (hvorfor). Denne tosidigheten innebærer både faglig og pedagogisk lærerkompetanse (NOKUT, 2006). Jeg velger derfor å betrakte lærerens didaktiske kompetanse både i forhold til det faglige/akademiske og det pedagogiske aspektet ved lærerkompetanse.

Skal man utforske lærerprofesjonalitet vil man måtte ta hensyn til at det er flere moment som er i samspill med hverandre og som sammen utgjør en helhetlig tilnærming til temaet. Utdanningssektoren fungerer som styringsorgan for profesjonen. Overordnede føringer herfra regulerer yrkesfeltet og setter målsettinger, krav og forventninger som må innfris. Et annet element er elevene som er objektene for yrkesutøvelsen. Det er elevenes utvikling og læring



som er selve målsettingen for den profesjonelle lærers arbeid. Læreren kan derved betraktes som en mekler mellom utdanningspolitiske krav og elevene. I kraft av sin rolle som yrkesutøver vil læreren være en mellommann mellom intensjonene (profesjonens teori) og realitetene (profesjonen i praksis).

## **Problemstillingen**

Denne oppgaven tar for seg hvordan lærerprofesjonalitet oppfattes i utdanningspolitisk perspektiv med fokus på faglig lærerkompetanse og pedagogisk sosial lærerkompetanse. Jeg vil undersøke og sammenligne forholdet mellom forventninger og retningslinjer gitt fra utdanningspolitiske hold om lærerprofesjonalitet og læreres egne meninger om dette. Spørsmålet er om det er faglig eller pedagogisk sosial lærerkompetanse som tillegges størst betydning når man skal definere hva som ligger i oppfatningen om lærerprofesjonalitet. Oppgavens problemstilling er som følger:

***Hva oppfattes som viktigst av faglig og pedagogisk sosial kompetanse i forhold til lærerprofesjonalitet? Er det noen forskjeller mellom utdanningspolitiske synspunkt og læreres egne meninger?***



# Teoretiske perspektiver

---

For å nærme meg temaet lærerprofesjonalitet tar jeg utgangspunkt i offentlige dokument som styrer utdanningsvirksomhet, med de krav og det innholdet som speiler dagens lærerrolle. Jeg knytter de utdanningspolitiske føringene til et teoretisk perspektiv på lærerprofesjonalitet. På bakgrunn av dette vil det bli redegjort for sentrale begrep, utdyping av aktuelle temaer og gitt innblikk i teoretiske perspektiv. Stortingsmeldinger (nr. 11, nr. 16, nr. 30, nr. 31), NOU'er, Rammeplan for allmennlærerutdanningen, Kunnskapsløftet og NOKUT er sentrale utdanningspolitiske dokument der lærerprofesjonen og lærerrollen i grunnopplæringen belyses og utdypes. Samfunnsvitenskapelig og pedagogisk teori som er relatert til temaet vil trekkes frem for å gi støtte til det som presenteres.

## Profesjon

Ordet profesjon er latinsk og betyr yrke. Innen profesjonstenkning er kjernen at man har spesifikke kunnskaper og ferdigheter som tilfredsstillende den forventede kompetansen som foreligger. Profesjoner defineres derfor ulikt etter de ulike kriterier som stilles med hensyn til kvalifisering og dyktighet. Krav og forventninger til yrkesutøvelsen preges av den forskningsbaserte kunnskapen som produseres i et felt (Damsgaard, 2010; Munthe og Haug, 2010).

Yrkesprofesjonalitet handler om yrkesutøvelse som holder mål i forhold til kunnskapen på området for å sikre kvalitet. Gitte mål og kriterier må tilfredsstillende og blir derfor styrende for yrkespraksisen. Snakker man om kvalifisering for en spesifikk yrkesutøvelse må man ha innsikt i de forutsetninger som foreligger. Grimen (2008) trekker frem forholdet og samspillet mellom teori og praksis som definerer profesjoner. Han omtaler det som 'et kontinuum' i den forstand at teoretiske og praktiske kunnskapsformer anses for å være i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre.

## Lærerprofesjonen

I NOKUT sin evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge (2006) poengteres det at profesjonell yrkesutøvelse handler om kvalifisering innenfor rammen av de forventninger og krav som stilles av nasjonale føringer.

Evalueringspanelet vil understreke betydningen av at lærerutdanningen som profesjonsutdanning må ta utgangspunkt i utdanningen som profesjon. Kompetansebehovene i yrkesutøvelsen som lærer må være styrende for innholdet i utdanningen (NOKUT, 2006:58).

Myndighetene definerer hvilke lærere som er ønskelig til enhver tid i skoleverket gjennom definerte mål og krav i lover, forskrifter og plandokument for utdanningsvirksomhet. Kjernen i yrkesprofesjonen er relatert til det overordnede målet med dagens utdanning og opplæring om utvikling av kunnskap, ferdigheter, kompetanse, holdninger og verdier både for elevenes personlige- og samfunnets helhetlige vekst (NOKUT, 2006; Rammeplan, 2003; St. meld. 30, 2004; St. meld. 31, 2008; St. meld. 11, 2009). Slik blir også utdanningssektorens formålsparagrafer og målsettinger en naturlig del av profesjonsbegrepet innen læreryrket, noe som definerer læreres primære yrkesoppgaver.

I Stortingsmelding 11 (2009) fremheves det at kompetanse kan defineres som summen av læreres praktiske ferdigheter, kunnskaper, evne til refleksjon og personlige kvaliteter. Kompetansen må kunne utnyttes i praksis for å innfri de mål, krav og forventninger som stilles i opplæringen og til læreren (LK-06).

Utvikling og læring er selve kjernen i all opplæringsvirksomhet (NOKUT, 2006; St. meld. 11, 2009). Dagens læreplanverk Kunnskapsløftet (2006) fungerer som rammeplan for lærere og skolelederes yrkesvirksomhet med det overordnede målet om å utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse hos alle elever i norsk skole (LK-06). Læreres oppgave er å tilrettelegge for dette gjennom sin yrkesutøvelse. De er samfunnets hovedressurs i arbeidet med å gi elever tilgang på verdifull kunnskap og kompetanse (Illeris, 2009).

Lærerutdanningen har blitt gradvis forlenget, fra toårig i 1902, til fireårig grunnutdanning i 1998. I dag er det klare ønsker om ytterligere et års utvidelse til en femårig grunnutdanning. Årsaken bak forslaget til en slik utvidelse er den økte offentlige interessen for å nå målet om å imøtekomme de kompetansekravene som stilles og stadig øker i lærerprofesjonen. Her anses spesialisering som en forutsetning for tilstrekkelig kompetanse (Damsgaard, 2010; NOKUT,

2006). Mer pedagogikk, styrket faglighet, økt spesialisering og vektlegging av fagdidaktikk er blant de nyeste utviklingstrekkene i norsk lærerutdanning som trekkes frem som nødvendige kompetansefelt (NOKUT, 2006; St. meld. nr. 30, 2004; St. meld. 31, 2008; St. meld. 11, 2009).

## Lærerprofesjonalitet

Lærerprofesjonalitet defineres som evnen til å utøve yrket på en forsvarlig måte. Dette inkluderer:

(...) faglig kunnskap, ferdigheter i å motivere, tilrettelegge og lede meningsfulle og utviklede læringsprosesser og evne til å knytte relasjoner (...) kunne reflektere over og begrunne gyldigheten til de valgene som tas, benytte forskningsbasert kunnskap og kunne bidra til utvikling av egen og skolens praksis (Solstad, 2010:204).

På den ene siden trekkes faglig dyktighet og formidlingsevne frem, mens på den andre siden understrekes det at elevmotivering og relasjonsbygging også er viktig for å fremme elevens læring (LK-06; NOKUT, 2006; St. meld. 11, 2009). Dette utgjør til sammen læreres overordnede ansvar for å legge til rette for både kunnskapsvervelse og allmenndannelse hos den enkelte elev.

Profesjonsfokuset rettes mot kvaliteten på læreres utøvelse av sitt yrke. Her kommer også didaktikkens overordnede rolle inn. Det handler om hva som skal læres og undervises, hvordan det skal undervises og læres, og i hvilken hensikt noe skal undervises og læres (Imsen, 2006). Skoler er ansvarlige for å gi en kvalitetsrik og likeverdig opplæring for alle gjennom undervisningen som tilbys. Sagt på en annen måte handler lærerprofesjonalitet om å realisere målene for opplæringen og dette har en tydelig sammenheng med undervisningskvalitet. Ansvar legges hos lærere som undervisere (LK-06; St. meld. 31, 2008; St. meld. 11, 2009). I en systematisk kunnskapsoversikt finner Totterdell, Woodroffe, Bubb, Daly, Smart og Arrowsmith (2008) at styrking av læreres kunnskaper om læreplaner, pedagogiske innsikt og ferdigheter i klasseledelse fremmer profesjonsutvikling.

Lærerprofesjonalitet er både praksisorientert og har et teoretisk fundament. Det praktiske knyttes til lærerens daglige handlinger og utøvelse i yrket, altså den pedagogiske kompetansen. Det teoretiske fundamentet handler om å ha et akademisk kunnskapsrepertoar og utgjør lærerens faglige kompetanse (NOKUT, 2006). Røkenes og Hanssen (2006) sin beskrivelse av profesjonalitet med begrepene handlingskompetanse og relasjonskompetanse illustrerer disse avgjørende lærerkompetansene. Handlingskompetanse relateres til

kunnskaper og ferdigheter som innebærer å gjøre noe for den andre. Relasjonskompetanse dreier seg om å forstå og samhandle, om å forholde seg til og søke å ivareta den andres interesser og behov fremfor sine egne. I læreryrket handler det altså om læreres samhandling med elevene i opplæringssituasjonen. Dette inkluderer både faglig, pedagogisk og sosial kompetanse og vil ha sammenheng med elevenes trygghet, selvtillit, motivasjon og engasjement under opplæringen (LK-06).

### Lærerrollen og sentrale kompetanseområder

Det ene hovedområdet ved lærerrollen som trekkes frem i Stortingsmelding nr. 11 (2009) er læreren i møte med elevene. Læreren er den faktoren som har størst betydning for elevenes læring og er derfor naturlig gitt stor plass i utdanningspolitikken (St.meld. 11, 2009).

Lærerens rolle handler om å kunne faget slik at elevene får innsikt. Det handler om å formidle kunnskap på en interessant og forståelig måte slik at elevene opplever lærelyst. Det handler også om å ha pedagogisk innsikt som inkluderer rollen som igangsetter, veileder, samtalepartner og regissør (LK-06). Lærere har med andre ord ulike roller og funksjoner som de må beherske som profesjonelle yrkesutøvere. Dette forklarer de mange oppgavene som lærere står ovenfor i utøvelsen av sitt yrke og det forutsetter at de har flere typer kompetanse (St. meld. 11, 2009). Kompetansekravene til lærere har altså blitt utvidet betydelig. Fra å sentrere seg om faglig orientert yrkeskompetanse har flere element fått plass i yrkesrollen.

Både kunnskapsoversikter og enkeltstudier peker på at solid fagkompetanse, kombinert med evnen til å formidle faget, lede undervisningsarbeidet og inngå i en relasjon med elevene fremmer elevenes læring (St. meld. nr. 11, 2008-2009:47).

Slik må en yrkesmessig forsvarlig lærerpraksis inkludere faglige, didaktiske, pedagogiske og sosiale ferdigheter for å skape fullverdige og meningsfulle læringsprosesser (NOKUT, 2006; St. meld. 31, 2008; St. meld. 11, 2009; Mottelson, 2010; Solstad, 2010).

Den overordnede visjonen for opplæringen i grunnskolen handler om fremgang og vekst hos den enkelte, både for personlig velferd og samfunnsrelatert gevinst. Dette stiller krav til de ansatte i grunnskolen om faglig og pedagogisk sosial kompetanse for lærerprofesjonen. Forskningsstudier som Darling-Hammond (1999) og NOKUT (2006) sin evaluering viser nemlig at det er sammenheng mellom lærernes faglige og pedagogiske kompetansenivå og elevenes skolerresultater. Derfor er det «nødvendig å øke tilgangen på motiverte lærere med høy faglig og pedagogisk kompetanse» (St. meld. 11, 2009:10).

Stortingsmelding nr. 30: Kultur for læring (2003-2004) viste til de fem konkrete lærerkompetansene; faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, yrkesetisk kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse. Etterfølgende kom Stortingsmelding nr. 11: Læreren, Rollen og utdanningen (2008-2009) med følgende syv kompetanseområder for lærere: Fag og grunnleggende ferdigheter, skolen i samfunnet, etikk, pedagogikk og fagdidaktikk, ledelse av læringsprosesser, samhandling og kommunikasjon, og endring og utvikling. Kompetanseområdene «fag og grunnleggende ferdigheter» og «pedagogikk og fagdidaktikk» står mest i takt med den faglige og pedagogisk sosiale lærerkompetansen for lærerprofesjonalitet. Element fra de andre kompetanseområdene, for eksempel kompetanseområdet «samhandling og kommunikasjon» vil også ha en sammenheng med lærerens sosiale relasjon til elevene og den faglige formidlingsevnen.

Hvilken kompetanse som er den viktigste for lærere kan det være ulike oppfatninger om, i takt med at folk tolker dem noe ulikt. Utdanningspolitiske dokument understreker at det er summen av all kompetanse som danner grunnlaget for lærerprofesjonalitet, med andre ord læreres helhetlige kompetansefelt (NOKUT, 2006; Rammeplan, 2003; St. meld. 31, 2004; St. meld. 11, 2009). Det overordnede skillet anses å være mellom lærerens faglige og pedagogiske kompetanse, der lærere skal tilrettelegge for at elever utvikler faglig og intellektuell kunnskap og erverver sosial kompetanse gjennom danning og verdiskaping (LK-06; NOKUT, 2006; St. meld. 11, 2009).

### **Faglig lærerkompetanse**

Siden etterkrigstiden har samfunnsutviklingen vært preget av økt fokus på kunnskap og kompetanse. Med ønske om å innfri kravene fra det globaliserte samfunnet for å oppnå kvalitet i samfunnet kan disse utviklingstrekkene trekkes frem blant årsaksforklaringer, og har også satt sitt preg på utdanningssektoren. Det faglige kompetansefokuset i grunnopplæringen har sitt utspring fra det politiske systemet hvor man utdanning anses som å bringe økonomiske gevinster for samfunnet. Verdiskaping, vekst og konkurransedyktighet er avhengig av befolkningens kompetansenivå og forklarer de statlige interessene for god utdanningskvalitet. Den amerikanske sosialøkonomen Theodore W. Schultz presenterte i 1959 en slik tankegang i humankapitalteorien, der menneskelig kapital som utdanning og opplæring anses som en investering for samfunnsvekst og økonomisk vekst (Imsen, 2006).

Statistisk sentralbyrå har anslått at 80 prosent av den norske nasjonalformuen består av menneskelige ressurser. I et slikt lys får menneskenes kunnskap, kompetanse og holdninger en helt avgjørende betydning både for samfunnet og for menneskene selv (St. meld. 30, 2004:23).

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1930-2002) var opptatt av maktforhold og maktstrukturer i samfunnet. Hans teori handler om hvordan menneskelig makt henger sammen med sosial klasse og kulturell og økonomisk kapital. Bourdieu omtaler kapital som noe mennesket har, som kan investeres i til fordel for seg selv og sin samfunnsposisjon. Han skiller mellom kulturell kapital, som symbolske goder, herav språk, vaner og kunnskap, og økonomisk kapital, som materielle goder (Bourdieu, 2006; Danielsen og Hansen, 1999).

I utdanningssammenheng handler Bourdieu sin teori om hvordan faglig kunnskapsutvikling i skolen blir en ressurs for tilgang til både kulturell kapital og økonomisk kapital, og vil være en inngang til individs velferd. Dette bekreftes av forskning som viser at det er en positiv sammenheng mellom skoleprestasjoner og sosial klasse. Familiens klasseposisjon, spesielt den kulturelle og sosiale kapitalen, fremmer egenskaper hos barna som har gevinst i utdanningssammenheng. Eksempler her er språklige ferdigheter, evne til abstrakt tenkning eller prestasjonsrelaterte ferdigheter (Bakken, 2007). Skoleprestasjoner og kunnskap blir nært forbundet med makt. Det gamle ordtaket «Kunnskap er makt» fra den engelske filosofen Francis Bacon (1561-1626) tydeliggjør også en slik tankegang, om gevinsten av faglig kunnskap fra utdanningsvirksomhet (Imsen, 2006).

### Faglig lærerkompetanse og undervisning

Undervisningstradisjonen i Norge har vært preget av lærerstyrt kunnskapsformidling, der lærerens primære rolle bestod av å belære elever (Imsen, 2006). Skolefagenes plass har økt i allmennlærerutdanningen siden 1975, noe som i dag har resultert i krav og behov for faglig spesialisering og fordypning hos lærerne. I allmennlærerutdanningen velger lærerstudenter mellom et studium rettet mot 1-7 trinn eller mot 5-10 trinn, for å bli eksperter i å undervise på utvalgte årstrinn (St. meld. 11, 2009).

Faglig kompetanse knyttes til at læreren er kunnskapsrik, kan det faglige innholdet og formidler dette med trygghet, tyngde og engasjement. Det handler om overføring av informasjon, kunnskap og ferdigheter til elevene gjennom undervisningen (Imsen, 2006; Mottelson, 2010). Lærerens fagkompetanse omhandler også å fremme godt temabasert og tverrfaglig læringsarbeid, slik at elevene stimuleres til å ta i bruk varierte læringsstrategier



(Rammeplan, 2003). Undervisningens mål og til dels innhold speiler hva læreren skal lære bort, og handler om lærerens fagdidaktiske kompetanse. Faglig struktur, valg av lærestoff og arbeidsmetoder blir sammen med kunnskapsformidlingen noen viktige didaktiske forutsetninger for å skape god undervisning (NOU, 1996:22).

Faglig kompetanse trekkes ofte fram som en av de viktigste forutsetningene for profesjonell lærerkompetanse. Dette er fordi det får betydning for elevenes kunnskapservelse i undervisningen som er en av de overordnede målsettingene i utdanningspolitikken (LK-06; St. meld. 31, 2008; St. meld. 11, 2009). En rekke studier bekrefter at det er positiv sammenheng mellom læreres fagkunnskap og elevers læringsutbytte (Darling-Hammond, 1999; Nordenbo, Sjøgaard, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008; Salvanes Møen, Raaum & Bjorvatn, 2008). Darling-Hammond (1999) viser spesielt til læreres faglig kunnskap og formidlingsevne som variabelen for kvalifiserte lære. Sammenlagt illustrerer studiene viktigheten av å vektlegge faglig kompetanse hos lærere. Den akademiske skolerte og kunnskapsrike læreren er med andre ord en forutsetning i dagens skole. «God fagbakgrunn er nødvendig for å kunne motivere og formidle kunnskap med tyngde, trygghet og entusiasme» (St. meld. 31, 2008:35).

Det overordnede fokuset på kunnskap i grunnopplæringen kommer frem gjennom tittelen på dagens læreplanverk «Kunnskapsløftet». Her var ambisjonen å fremme et nasjonalt kunnskapsløft. Kompetansemål og generelle ferdigheter er formulert for hver fagplan for de ulike fagene, og definerer hva elevene skal utvikle og lære. Dette kunnskapsmessige grunnlaget for opplæringen henviser blant annet til formuleringen «Det arbeidende mennesket» som en del av læreplanen, der det tydeliggjøres at opplæringa har en klar sammenheng med arbeidsliv og samfunnsliv (LK-06).

### **Betydningen av faglig lærerkompetanse**

Fra utdanningspolitisk hold er det ingen direkte utsagn som hevder at faglig lærerkompetanse er den viktigste delen av lærerprofesjonen. Men utdanningspolitiske føringer inneholder flere tydelige indikasjoner på et slikt faglig fokus. De krav, målsettinger og forutsetninger som er gjeldende i grunnopplæringen baserer seg først og fremst på elevers faglige utvikling og kunnskapservelse. Derfor presiseres det at allmennlærerutdanningen må sikre et høyt kompetansenivå, spesielt i skolens undervisningsfag (St. meld.11, 2009).

NOKUT sin evaluering av allmennlærerutdanningen (2006) oppsummerer diskusjonen om hvor kompetansecikket i grunnopplæringen ligger med å omtale utdanningen som

fagsentrert. Her vises det til konkretiseringen av læreres kompetanseområder, fagfordelingen, fagplanene, rammefaktorer samt fag- og eksamensvurderinger (St. meld. 11, 2009).

Differensieringen av årstrinn innen lærerutdanningen kan også trekkes frem som et resultat av ambisjonen om faglig spesialisering og fordypning. Videre bekrefter planen om en ny, revidert og forlenget lærerutdanning kravet om styrket faglighet i yrket. Den faglige lærerkompetansen er tydelig i søkelyset (St. meld. 11, 2009).

Fremveksten av vurderingssystemer og resultatmålinger i skolen kan også trekkes frem som et eksempel på det overordnede utdanningspolitiske fokuset på kunnskap- og ferdighetsproduksjon. Intensjonen med slike målinger er å kontrollere og dermed sikre kvalitet i utdanningen. Hvor troverdige disse vurderingene er i forhold til å måle graden av utdanningskvalitet kan diskuteres. Det er utallige faktorer som spiller inn i læringsprosesser, særskilt med tanke på at elevene er mange og ulike, som stiller forskjellige krav til hva god undervisning omhandler for den enkelte elev (Imsen, 2005; 2006). For stor prioritering av faglig kunnskapsproduksjon kan ha negative konsekvenser for elevenes læring.

For stort faglig kunnskapsfokus for å mestre og prestere kan skape forventningspress og mistriivsel hos elevene, både i undervisningssituasjonen og på et personlig nivå. Dersom læreren kun er opptatt av hva som skal læres og glemmer meningen med elevenes læring, kan dette skade kvaliteten på undervisningen (Imsen, 2005).

### **Pedagogisk sosial lærerkompetanse**

Pedagogikk har alltid vært et kjerneelement i utdanning. Dette dreier seg om å ha kunnskap om og visjoner for barns læring og utvikling i skolens omgivelser (Imsen, 2006). Siden denne fagdisiplinen ble lovfestet som del av lærerutdanningen har det pedagogiske perspektivet blitt trukket frem flere steder som en høyst nødvendig og avgjørende lærerkompetanse. Lærerens pedagogiske og sosiale rolle er avgjørende for å innfri formålene for grunnskoleopplæringen som sentrerer seg om elevenes dannelse i tillegg til deres lærelyst og trivsel for læring (NOKUT, 2006; Rammeplan, 2003; St. meld. 30, 2004; St. meld. 31, 2008; St. meld. 11, 2009).

Pedagogisk kompetanse handler om lærerens evne til å imøtekomme de hensyn og forutsetninger som er avgjørende for elevene i lærings- og utviklingssituasjoner. En god pedagogisk tilnærming forutsetter et trygt og inkluderende læringsmiljø, der elevene opplever trivsel og tilhørighet. Læreren må ta hensyn til elevenes behov for sosial tilhørighet (LK-06;

St.meld. 31, 2008). Som ansvarlige yrkesaktører må lærere skape et sosialt, trygt og inkluderende læringsmiljø for å innfri læring- og utviklingsrelaterede målsettinger, med pedagogisk og sosial kompetanse som redskap (NOKUT, 2006; St. meld. 30, 2004; St. meld. 31, 2008; St. meld. 11, 2009).

Pedagogisk tilrettelegging blir altså en bakgrunnsfaktor og er inngangen til en verdifull læringsarena for elevenes utvikling. Dette inkluderer blant annet sosiale, emosjonelle, og relasjonelle aspekt med trygghet, trivsel, motivasjon og mestring som betydningsfulle forutsetninger for god læring (Damsgaard, 2010; Imsen, 2005). Dansk Clearinghouse sin kunnskapsoversikt over lærerkompetanser og elevers læring i grunnskolen fra 2008 fremhever det sosiale miljøets betydning for elevenes trivsel, læring og utvikling (Nordenbo mfl., 2008).

Motivasjon er et nøkkelbegrep og en viktig faktor for læring. Det er også drivkraften bak all menneskelig aktivitet (Imsen, 2005). Lærelyst og utholdenhet hos elevene er helt avgjørende for utbyttet av undervisningen (LK-06). Her er det mange ulike element som spiller inn. Konstruktivismen er læringsteorien som poengterer at kunnskap må skapes gjennom aktiv deltakelse, samhandling og mestring (Glaserfeld, 1995). I takt med denne læringsteorien hevdet den amerikanske filosofen John Dewey (1859-1952) at barns læring og utvikling må basere seg på deres egen verden, deres interesser og aktivitetstrang (Dewey, 1916). Med bakgrunn i en meningsfull og aktiv læringsprosess blir elevene motiverte, kunnskapssøkende og belærte (Imsen, 2006).

Sosiokulturell læringsteori tar også for seg pedagogiske og sosiale forutsetninger for god læring, der det sosiale miljøet står i sentrum. I følge Lev Vygotsky (1896-1934) anses læring som en sosial prosess som oppstår i samspill med kulturelle sammenhenger og omgivelser. Gjennom sosial interaksjon og samhandling tilegner barn seg relasjoner til andre og læringsprosessen foregår som et samarbeid mellom de interagerende (Vygotsky, 1971). Fokuset ligger på samhandlingen mellom aktørene for læringen, der elevene får utviklet sine kognitive evner i et sosialt læringsmiljø. Det sosiale samspillet påvirker læringsprosessene og undervisningen (Schiefløe, 2003; Dysthe, 2001).

Den voksne (læreren) tilpasser utfordringene til barnas mestringsevne slik at de får noe å strekkes etter og lærer noe nytt. Dette omtales som deres proksimale utviklingssone. Sammen med de mellommenneskelige relasjonene øker dette den enkeltes trivsel, mestringsopplevelse og selvoppfatning, noe som får betydning for læringsutbyttet (Schiefløe, 2003; Dysthe, 2001).

George H. Mead (1863-1931) sin teori om sosial interaksjonisme handler om hvordan selvoppfatning dannes i interaksjon med signifikante andre, der blant annet reaksjoner og anerkjennelse får betydning for identitetsutvikling og selvbylde (Mead, 1934). I opplæringsammenheng blir læreren en signifikant aktør for elevene. Lærere må ha god kommunikasjonsevne og gi positive tilbakemeldinger. De må ha evne til å bygge nære relasjoner til hver enkelt elev og være gode rollemodeller for at elevene skal oppnå læring og utvikling (Imsen, 2005).

### **Pedagogisk sosial lærerkompetanse og undervisning**

Grunnskolen ansvar for å utvikle selve mennesket (allmenndannelse) retter seg mot behovet for pedagogisk lærerkompetanse. Kunnskapsløftets element «Det integrerte mennesket» og «Det allmenndanna mennesket» illustrerer hvordan lærere må tilrettelegge for elevers personlige og samfunnsrelaterte utvikling som selvstendige, delaktige, moralske og engasjerte individ og borgere. Lærere må gå foran som sosiale rollemodeller slik at elevene utvikler seg sosialt, kulturelt, demokratisk og moralsk (LK-06; St. meld. 11, 2009).

Læreren må ha kunnskap om elevenes nivå, forutsetninger, behov og sosiale kompetanse for å stimulere til og tilrettelegge for læring i henhold til dette (Imsen, 2006; Mausehagen og Kostøl, 2010). Her kommer betydningen av didaktiske undervisningsprinsipp med pedagogisk forankring frem, der undervisningens «hvordan» og «hvorfor» dreier seg om tilrettelegging og gjennomføring av læringen, både på et praktisk og pedagogisk nivå. Fleksibilitet og kreativitet hos læreren fremmer undervisningsstrategier, tilpasset opplæring og variasjon i læringsarbeidet, som igjen bidrar til motivasjon for læring hos elevene (St. meld. 11, 2009).

Læreren som formidler har gått mer i retning av læreren som tilrettelegger for elevenes læring (St. meld. 11, 2009). Støtte, tilbakemeldinger, tilpasning og oppfølging er viktige virkemidler i den pedagogiske lærerrollen. Læreren må iverksette dette gjennom sin sosiale kompetanse og tilrettelegge for at elevene innfrir målsettingene som gjelder, slik at de jobber målbevisst og føler at de behersker og lærer noe. Lærerrollen er tydelig preget av å være en betydningsfull omsorgsperson for elevene, der trygghet og trivsel blir avgjørende element og målsettinger i seg selv (Imsen, 2005; 2006).

Relasjonen mellom skolen, læreren, elevene og lærestoffet blir sentralt for undervisningskvaliteten (St. meld. 11, 2009). Oxford Research sin analyse av en elevundersøkelse fra 2008 viser at relasjonen til læreren både knyttes opp mot deltakeres motivasjon og faglige resultater, noe som er en forutsetning for læring (Skaar, Viblemo og

Skaalvik, 2008). Slik omtales læreryrket som en relasjonsprofesjon. Kvaliteten på relasjonene er avgjørende for kvaliteten på læringen (Mausethagen og Kostøl, 2010; Mottelson, 2010).

### **Pedagogisk sosial lærerkompetanse sin status**

Over tid har flere forskere hevdet at pedagogikkfagets plass i utdanningsvirksomhet har blitt svekket på bekostning av det faglige (Haug, 2008b; Kvalbein, 2002; Løvlie, 2003; Telhaug, 2004). Peder Haug forklarer den pedagogiske statusen med at omfanget av pedagogisk forskning i allmennlærerutdanningen er lite, og sammen med mangel på pedagogisk profesjonsrettet vinkling har ikke fagfeltet fått nok fokus (Haug, 2008b). Didaktikk, som en del av pedagogikken, har derimot fått stor plass i opplæringen og omfatter noen av de pedagogiske elementene. I overensstemmelse med NOKUT (2006) sin forklaring av fagdidaktikk som den pedagogiske bearbeidingen av undervisningen er det en indikasjon på at pedagogikken har en viktig rolle og et sentralt fokus innen allmennlærerutdanningen. Likedan viser nye forskrifter for lærerutdanningen til planer om mer didaktikk. Til tross for disse tendensene skal det sies at NOKUT sitt evalueringspanel hevder at fagdidaktikken ikke kan oppveie det pedagogiske læringsaspektet (NOKUT, 2006; St. meld. 11, 2009).

Viktigheten av pedagogisk og sosial lærerkompetanse kommer fremdeles frem flere steder fra utdanningspolitisk hold, da pedagogikk omtales som grunnmuren for barns utvikling og læring. Lærerens personlighet og væremåte har stor betydning for elevenes læringsprosesser. Utdanningspolitiske dokument viser til forskning som bekrefter betydningen av pedagogiske og sosiale aspekt for elevenes læring (Haug, 2008a; Haug 2008b; Nordenbo mfl., 2008; Pianta, La Paro & Hamre, 2006).

Lærerens kompetanse som er relatert til det sosiale samspillet med elevene trekkes frem som det viktigste for å fremme elevenes læring (St.meld. 31, 2008). En studie gjort av Darling-Hammond (2000) viser at det er en klarere sammenheng mellom læreres pedagogiske kompetanse og elevenes læringsutbytte enn læreres faglige kompetanse, da denne betydningen avtar etter et visst nivå.

Tanken om et fornyet pedagogikkfag med et utvidet innhold indikerer at pedagogikk er kjerneelementet i yrkesprofesjonen, og at det er nødvendig å øke det pedagogiske fokuset i skolen. Det nye, planlagte pedagogikkfaget i grunnopplæringen omtales av noen som et profesjonsfag. Her er det fokus på sosial kompetanse, tilpasset opplæring, demokratiske og yrkesetiske holdninger, praksis kunnskap og vitenskapsbasert teori (St. meld. 11, 2009).



# Metode

---

Vi mennesker er av natur kunnskapssøkende og utforskende, stadig på jakt etter ny og økt viten. Med ulike virkelighetsoppfatninger og perspektiv stilles det krav til å kunne støtte opp og bevise det man hevder er gjeldende. Vitenskapelig forskning bygger nettopp på dette, der man gjennom systematisk arbeid søker etter ny, objektiv kunnskap som er etterprøvbar. Når man skal undersøke et fenomen kan man benytte ulike teknikker og fremgangsmåter, omtalt som forskningsmetoder. Hva man skal utforske vil være avgjørende for hvilken metode man benytter seg av (Dalen, 2011).

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for valg av metode, forberedelser, utvalgsstrategi og gjennomføring av forskningsprosessen, samt etterarbeidet med dataene for den videre analysen og tolkningen av funnene. Jeg vil komme med metodiske refleksjoner rundt de valg jeg har tatt, selve intervjurollen, intervjuforløpet, metodiske utfordringer og forskningsetiske betraktninger.

## Kvalitativ metode

I hovedsak skiller man mellom to ulike metodiske tilnærminger, kvantitative metoder som baserer seg på målbarhet og utbredelse, og kvalitative metoder som omfatter tolkning og forståelse av meningsinnhold, en tilnærming som går mer i dybden (Kvale og Brinkmann, 2009). Det er viktig å velge den mest velegnede metoden som er mest relevant i forhold til forskningsprosjektets tema og problemstilling. I mitt forskningsprosjekt vil en kvalitativ tilnærming egne seg da målsettingen nettopp er å fange opp menneskers livsverden, derav læreres meninger og opplevelser rundt lærerprofesjonalitet.

## Det semistrukturerte forskningsintervjuet

Kvalitative forskningsmetoder egner seg til å fortolke datamateriale som går i dybden på det valgte forskningstemaet. Ved utforsking av menneskers livsverden, deres erfaringer, meninger og verdier vil intervju kvalifisere seg godt som forskningsmetode, omtalt som «en utveksling av synspunkter mellom personer i samtale om et tema som opptar dem» (Kvale og Brinkmann, 2009:22). Intervju skal bidra til å fange opp subjektive opplevelser, oppfatninger og kommunikasjonsmåter som generelt bygger på samtaleaspektet. Menneskelig samspill,

samtaler og kommunikasjon er kilder til å innhente nyttig informasjon i forskningsøyemed. Slik snakker man om intervjuets tosidighet med personlig interaksjon og kunnskapsproduksjon som nøkkelement til et kvalitativt forskningsprosjekt (Dalen, 2011).

Det finnes flere typer intervju avhengig av hva forskningen skal belyse. Jeg valgte et såkalt semistrukturert intervju, der intervjueren styrer den ellers nokså frie samtalen mot forskningsspørsmålets vinkling (Kvale og Brinkmann, 2009).

### **Gruppeintervju**

Sosialkonstruktivismens fokus på å utforske oppfatninger, holdninger og erfaringer som eksisterer i et kollektivt miljø kan tydelig kobles til en forskningsmetode som møter flere menneskers forståelsesverden samtidig. Jeg valgte å benytte meg av intervju i grupper da dette egner seg godt for undersøkelser som har som mål å oppnå en bred beskrivelse av deltakernes konstruktive erfaringer, tanker, meninger og konteksten meningene er dannet i, relatert til et spesifikt tema (Bauer og Gaskell, 2000; Wibeck, 2010). Samtaleutveksling i et gruppeintervju med en viss deltakerhomogenitet rundt et gitt tema kan ha den fordel at informantene ofte blir revet med av fellesskapet gjennom å oppleve større oppslutning, entusiasme og utløp for å ta del i samtalen (Ryen, 2002). Trygghet og tilhørighet er nøkkelement for dette, ofte med hensyn til at informantene kjenner de andre gruppemedlemmene, føler seg som en del av fellesskapet og er komfortabel i sin rolle. Det åpnes for ærlighet og slik snakker man om god grupperelasjon (Wibeck, 2010).

Med flere informanter enn en har gruppeintervjuet en større tendens til å spore av temaet og gi diskusjonen en annen vinkling som fort kan bli mindre relevant i forhold til problemstillingen som skal belyses (Wibeck, 2010). Intervju med grupper kan også bære preg av visse gruppenormer og maktstrukturer som kan skape et forventningspress om å si det som forventes av dem. Dette presset kan reduseres av at informantene kjenner hverandre fremfor et gruppeintervju med fremmede informanter (Dalen, 2011; Wibeck, 2010).

### **Forforståelse og vitenskapelig ståsted**

«All forståelse er bestemt av en forforståelse eller forståelseshorisont» (Dalen, 2011:16). Innen forskning handler det om de meninger og oppfatninger forskeren har på forhånd, ved siden av den faglige kunnskapen og antakelsene han/hun har om fenomenet som studeres. Forskeren, hans/hennes forforståelse og valg av analysemetode står i nær sammenheng. Det finnes flere forskjellige analytiske tilnærminger til et kvalitativt forskningsmateriale, avhengig av studieobjekt og ønskelig innfallsvinkel for kunnskapsproduksjonen. Hermeneutikk er en



retning innenfor kvalitativ forskning som dreier seg om forståelse av kunnskap og sannhet som en dypere meningssammenheng gjennom fortolkning av et forskningsmateriale. Subjektive forforståelser ligger til grunn for tolkningen, men utvikles underveis i forskningsarbeidet da nytt materiale oppdages, nye spørsmål blir stilt og forskeren tilegner seg en dypere innsikt i forskningstemaet. Slik foregår prosessen i en hermeneutisk spiral. Vekselspillet mellom helhet og del er essensielt, omtalt som den hermeneutiske sirkel.

Min forforståelse bærer preg av den kunnskapen jeg har lært fra allmennlærerutdanningen og av den oppfatningen og erfaringen jeg har tilegnet meg gjennom praksis i skolen. Mine personlige opplevelser og erfaringer som elev har også fått betydning for mine meninger om lærerprofesjonen. Media og utdanningspolitikken har også fått en viss innflytelse på hvordan jeg stiller meg til temaet.

Under et gruppeintervju er alle parter med på å konstruere kunnskap og mening i samtaleforløpet. Da det er informantenes meninger og oppfatninger som skal utforskes må forskeren være bevisst på egen forforståelse og legge til side egne meninger, oppfatninger og forventninger og teoretiske kunnskapsfelt (Kvale og Brinkmann, 2009).

Jeg benyttet relevant litteratur og teori vedrørende forskningstemaet for å unngå at personlige oppfatninger farget den videre forståelsen og tolkningen av dataene. Slik forsøkte jeg å sikre en systematisk og refleksiv forskningsprosess, med hensikt om å oppnå overførbarhet til lignende kontekster (se punkt, Forskningskvalitet).

### **Forberedende intervjuarbeid**

Ved siden av å gjennomføre en etisk forsvarlig forskningsundersøkelse er det mange forutsetninger og hensyn å imøtekomme for å få et mest mulig troverdig resultat. Som ansvarlig aktør må forskeren være bevisst på flere element som del av forberedelsene for forskningen.

### **Utvalg og utvalgsprosess**

Lokalisering av informanter er også et viktig element innen forskning og retter seg mot å foreta et utvalg av forskningsobjekt som sitter på den relevante informasjonen som best kan belyse forskningsspørsmålet. Slik avhenger kvalitativ forskning av at utvalget er strategisk (Thagaard, 2009). For å kunne besvare oppgavens problemstilling ble utvalget mitt bestående av lærere i grunnskolen. Jeg ville intervjuere lærere som hadde praktisert læreryrket noen år, da opplevelser, meninger og erfaringer er mer utstrakte over tid. Grunnet min tidsbegrensning,

både i forhold til gjennomføring av intervjuene og bearbeidelse av dataene, bestemte jeg meg for å benytte gruppeintervju i stedet for å intervju en og en informant. Omfanget av informanter må først og fremst velges ut fra håndterbarheten av det, da dataene skal analyseres grundig og nøyaktig (Bauer og Gaskell, 2000).

For å få en viss spredning av erfaringer i utvalget valgte jeg å gjøre gruppeintervju ved to skoler i ulike byer, en storby og en mindre by. Målet var å oppnå en variasjon med hensyn til geografi, demografi og skolekulturelle karakteristika. Jeg valgte også lærere av begge kjønn og fra ulike trinn i grunnskolen. Med hensyn til eventuelle gruppeforventninger og maktforhold under gruppeintervjuet benyttet jeg et utvalg av lærerne som hadde samme yrkesposisjon (lærere i grunnskolen).

Jeg opplevde noen vanskeligheter med å få tak i skoler som ville stille med lærere til forskningsintervjuet, da flere responderte med at de ikke hadde tid og anledning til å delta grunnet andre prioriteringer. Den ene skolen jeg kom i kontakt med var per telefon. Jeg sendte videre ut en e-post om mitt forskningsprosjekt. Etter å ha fått bekreftelse fra denne skolen kontaktet jeg en tidligere medstudent/venninne for å få hjelp til å skaffe informanter til det andre gruppeintervjuet. Hun er nyutdannet lærer og i full jobb. Etter å ha fått bekreftelse om ønsket deltakelse fra begge skolene sendte jeg ut fullstendig informasjonsskriv samt taushetserklæring og samtykkeerklæring (se punkt, Forskningsetikk). Utvalget ble bestående av til sammen seks informanter fra to gruppeintervju, to i det ene gruppeintervjuet og fire i det andre gruppeintervjuet. Det var tre kvinner og tre menn i alderen 28 til 59 år.

På bakgrunn av komplikasjonene med å anskaffe informanter ble metodeprosessen noe forsinket i forhold til antatt. Grunnet tidsklemma for forskningsprosjektet fikk jeg ikke inkludert lærere på ungdomsskoletrinn. Utvalget omfattet derfor lærere som per i dag arbeider på skoletrinn fra 1-7. Dette kan ha noe betydning for forskningsresultatet, da det kan være ulike oppfatninger om hva nødvendig og viktig lærerkompetanse sentrerer seg om, i takt med elevenes alder. Det er stor forskjell på barn og ungdoms modningsnivå, fra 1-10 skoletrinn, som også kan stille ulike krav til lærerrollen. Fire av informantene jeg benyttet var lærere på mellomtrinn (femte til syvende trinn), som representerer noe eldre skoletrinn. Alle informantene hadde dessuten erfaring med å jobbe på alle skoletrinn fra 1-7.

#### **Bakgrunnsinformasjon om informantene**

Som en kort presentasjon av informantene velger jeg å bruke fiktive navn og utelukke informasjon som avslører personlige karakteristika for å bevare deres personvern gjennom et

konfidensielt datamateriale. Dette vil ikke ha noen betydning for forskningskvaliteten da denne informasjonen ikke har noen verdi for forskningsspørsmålet.

Ove, 28 år. Fireårig allmennlærerutdanning med et år tilleggsutdanning i veiledning. Har to års arbeidserfaring og jobber som kontaktlærer på 4. trinn.

Ida, 29 år. Fireårig allmennlærerutdanning og to års arbeidserfaring. Jobber som kontaktlærer på 6. trinn.

Turid, 30 år. Fireårig allmennlærerutdanning med et år tilleggsutdanning i engelsk. Har tre års arbeidserfaring. Jobber som kontaktlærer på 6. trinn.

Petter, 36 år. Fireårig allmennlærerutdanning med tilleggsutdanning. Tar masterutdanning i utdanningsledelse ved siden å jobbe deltid i tre klasser på syvende trinn. Han har ellers vært lærer for alle skoletrinn på barneskole de elleve årene han har jobbet med yrket.

Jan, 52 år. Omskolerte seg til allmennlærer i 2002 med en master i spesialpedagogikk. Har akkurat fulgt en klasse ut, fra første til syvende trinn, og jobber nå som kontaktlærer i en sjette klasse. Har arbeidet som lærer i syv år, og har tidligere mye erfaring med å jobbe med barn og unge innen idrett.

Mette, 59 år. Fireårig allmennlærerutdanning, med tretti års yrkeserfaring. Er kontaktlærer på 3. trinn og har erfaring med å jobbe på alle trinn fra 1-7.

### **Forskerrollen**

Med et semistrukturert intervju var min rolle som aktiv intervjuer som tidligere nevnt å holde meg i bakgrunnen, blant annet for å unngå avbrytelser, påvirkning og innflytelse av samtaleforløpet informantene imellom. Forskeren må være nøytral og ikke `lete etter data`, standardisere eller manipulere resultatene da dette svekker påliteligheten ved forskningsprosjektet (Thagaard, 2009). Å lede et gruppeintervju kan være utfordrende da det er flere informanter som undersøkes samtidig (Wibeck, 2010). Med rollen som intervjuer forsøkte jeg å skape god balanse i gruppene ved å stimulere informantene dersom de stod fast. Samtidig forsøkte jeg å unngå å blande meg inn når samtalen gikk.

### **Relasjonen mellom intervjuer og informanter**

God forskningspraksis under gruppeintervju vil avhenge av forskerens personlige egenskaper. Evnen til å opptre behagelig, imøtekommende og genuint interessert, ha metodiske ferdigheter, utlyse lydhørhet og kunne justere sin delaktighet er essensielt for resultatet (Kvale

og Brinkmann, 2009). Som intervjuer viste jeg interesse, tillit og respekt overfor informantene slik at de i gjengjeld utviklet tillit og en relasjon til situasjonen og meg som intervjuer. Dette vil være en viktig forutsetning for at informantene åpner seg og gir intervjueren inngang til oppriktig og personlig informasjon (Thagaard, 2009).

Et annet verktøy for å skape trygghet hos informantene til å utlevere ærlig og personlig informasjon under intervjuet var å levere ut informasjonsskriv (vedlegg 3). Der opplyste jeg om informantenes personvern, anonymitet og rettigheter (se punkt, Forskningsetikk). Jeg leverte også ut taushetserklæringen (vedlegg 4) vedrørende min forskerrolle, som nok et tiltak for å skape tillit hos informantene.

### Intervjuguide

Intervjuguiden min (vedlegg 2) var i likhet med intervjustrukturen, semistrukturert og hadde en tredelt oppbygning. Med en introduksjonsdel ble generell informasjon meddelt til informantene, for så å åpne med introduksjonsspørsmål og overgangsspørsmål. Hensikten med en slik introduksjon er at intervjuer og informanter blir kjent, og at intervjuer skaper en myk start på intervjuet slik at informantene blir trygge og komfortable i settingen. Thagaard (2003) omtaler dette som et godt grunnlag for et vellykket intervju.

Videre bestod intervjuguiden av en hoveddel, der nøkkelspørsmål skal fange opp direkte og utdypende informasjon relatert til forskningsspørsmålet. Relevante begrep underbygd med teori utgjorde vesentlige nøkkelbegrep for gode spørsmål her. Lærerprofesjonalitet, kompetanser, kunnskap, erfaring og den gode lærer var blant nøkkelbegrepene. Målet var å innhente informasjon om enkelte temaer med stort spillerom for informantene til å beskrive og utdype sin forståelse (Dalen, 2011). Med en semistrukturert intervjuguide skal intervjueren rettlede informantene mot temaet uten å være ledende, la de snakke fritt samtidig som å følge opp forskningsspørsmålet. Verken rekkefølgen på intervju spørsmålene eller intervjuets retning var fastsatt, men skulle fungere som en semistruktur.

Med en avsluttende del i intervjuguiden rundet jeg av intervjuet ved å la informantene komplettere med det de ønsket for å unngå at noe er ufullstendig, misforstått eller usagt vedrørende temaet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Gjennom et prøveintervju fikk jeg testet ut intervjuguiden min slik at jeg kunne foreta nødvendige endringer for å forbedre guiden med mål om en best mulig intervjusekvens (Dalen, 2011). Jeg intervjuet to venninner som er utdannet lærere og som nettopp har inntatt

læreryrket, og opplevde at intervjuguiden min hadde den funksjonen den skulle ha. Jeg endret et par formuleringer for å sikre å være så konkret og forståelig som mulig.

### Gjennomføring av gruppeintervjuene

Jeg gjennomførte de to semistrukturerte gruppeintervjuene i starten av oktober 2013 ved ulike skoler og ulike byer i landet. Begge intervjuene fant sted på et grupperom ved skolene, og på en ukedag og et tidspunkt som passet. Intervjuene hadde samme progresjon som spørsmålene i intervjuguiden. Det ble benyttet båndopptaker og begge gruppeintervjuene varte i cirka 40 minutter. Båndopptaker er et hjelpemiddel for forskeren i intervjusituasjonen, noe som gjør at forskeren kan ha et bedre fokus på informantene og samtalen. Dette vil kunne bidra til å skape en mer naturlig samtaleflyt enn dersom intervjueren måtte ha tatt notater underveis i intervjuet. Lydopptak vil dessuten være et nøkkelredskap for den videre analyseprosessen da man har intervjuene ordrett å se tilbake på (Thagaard, 2009).

### Intervjuforløpet og metodiske erfaringer

Jeg startet med en introduksjon av meg selv og forskningstemaet, samt at jeg repeterte hovedpunktene fra informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen som informantene hadde fått tilsendt på forhånd, derav deres rettigheter som informanter og mine etiske plikter som forsker. Med dette ønsket jeg å gjøre informantene kjent med- og avslappet til situasjonen. At lærerne kjente hverandre fra før og hadde samme yrkesposisjon var også med på å skape trygghet under intervjusituasjonen.

Før jeg startet med introduksjonsspørsmålene opplyste jeg også om at det var informantenes personlige oppfatninger og meninger jeg var ute etter, og at jeg ønsket at alle kom med innspill ved hvert spørsmål som ble stilt. På den måten følte jeg at samtaleforløpet, spesielt under første intervju med kun to informanter, fikk en god flyt og bidro til at jeg som intervjuer slapp å gripe inn for ofte.

Jeg presenterte de aktuelle temaene etter tur for så å sette i gang samtalen. Jeg benyttet korte, enkle og konsise spørsmål for å skape mest mulig forståelse. I tillegg holdt jeg meg unna ledende spørsmål for å ikke påvirke informantene i noen retning. Som intervjuer opptrådte jeg som ordstyrer underveis i den ellers nokså frie intervjusamtalen ettersom dette viste seg å være nødvendig når man har en gruppe informanter. Jeg måtte passe på at informantene holdt seg til forskningstemaet og måtte avgjøre hvilke vinklinger av de som oppstod under diskusjonen som skulle styres utenom, følges opp eller utdypes. Jeg hadde i bakhodet at informanter må bevisstgjøres- samt påminnes om forskningstematikken under intervjuseansen

slik at forskningen ikke mistet sitt fokus. Jeg nevnte begrepene `lærerprofesjonalitet`, `lærerprofesjon`, `kompetanse`, `oppgaver`, `lærerrollen` og `en god lærer` av og til for å innfri dette.

Som forsker forsøkte jeg å opprette et likeverdig forhold til informantene, samt vise respekt, forståelse og interesse for dem. Jeg benyttet nikk, smil og erkjennende kommentarer som «ja» og «mm» der det passet seg, men var påpasselig om å ikke være for ivrig i å bekrefte informantenes utsagn for å ikke ha noen innflytelse i samtalene. Thagaard (2009) belyser hvordan god relasjon mellom forsker og informanter er vesentlig for å skape en komfortabel og trygg intervjusetting og de gevinstene dette medbringer for forskningskvaliteten.

### Noen utfordringer

Jeg merket utfordringene med å intervju flere informanter samtidig. Min rolle var mer krevende i gruppeintervjuet med fire informanter enn i gruppen to. Jeg forsøkte bevisst å fremme gruppedynamikk slik at alle informantene kom til orde som likeverdige grupped medlemmer. Det kan være utfordrende å få alle informanter til å svare på samme spørsmål under et gruppeintervju når man også skal ta hensyn til en mer løs semistruktur. Med fire informanter kom det fram flere meninger og refleksjoner, noe som skapte større og flere diskusjoner rundt intervju spørsmålene. Samtaleforløpet under det andre gruppeintervjuet krevde derfor noe mer ordstyring. Som intervjuer måtte jeg rettlede samtalene oftere enn i gruppeintervjuet med to informanter da samtalene flere ganger sporet noe av fra temaet. Dette merket jeg spesielt i forhold til å gå tilbake til det opprinnelige spørsmålet når samtalen hadde beveget seg et hakk videre. For å bekrefte at jeg hadde forstått rett forsikret jeg meg om at informantene utdypet det opprinnelige spørsmålet i de tilfellene ikke alle informanter kom til fra starten av. Der jeg derimot følte meg usikker på hva den enkelte informant mente om spørsmålet som ble diskutert gikk jeg tilbake til det opprinnelige spørsmålet. Jeg observerte også nikk som nonverbal kommunikasjon og bekreftelser som uttrykte oppslutning og enighet til flere av utsagnene.

En gevinst jeg opplevde ved begge gruppeintervjuene, spesielt ved den med flest informanter, var at gruppa selv førte samtalen fremover og kom inn på flere av temaene og dermed spørsmålene fra intervjuguiden som jeg ville ta opp. Dette belyser hvordan gruppehomogenitet kan fremme utdypende og innsiktsfull informasjon med engasjerte og komfortable informanter. Informantene var også flinke til å styre ordet selv ved å la alle komme til med sin meningsytring. Årsaken kan være at jeg på forhånd opplyste om at det var

ønskelig at hver og en svarte på samtlige spørsmål, men god gruppedynamikk kan også være en forklaring på den gode samtalefordelingen og flyten.

Fra de to gruppeintervjuene var det to informanter som muligens var noe ansente i starten av intervjusituasjonen. Jeg valgte da å la de andre informantene komme med sine refleksjoner. Dette hadde en `oppmykende` effekt. Informantene hørte på spørsmålene, lyttet til de andre og reflekterte rundt det de ble spurt om. Det var ingen tegn på ansenthet videre i intervjuet. Engasjementet og avslappetheten så bare ut til å øke utover i gruppeintervjuet, med refleksjoner som virket personlige og oppriktige.

Alt i alt fikk jeg ikke inntrykk av at informantene verken opplevde gruppe- eller intervjusituasjonen som ubehagelig eller truende, da alle bidro aktivt og engasjert i samtalene og virket åpenhjertede, bevisste og ærlige. Det at alle informantene uttrykte entusiasme og at det var god grupperelasjon mellom dem under gruppeintervjuene anser jeg også som indikasjoner på at de var trygge i og komfortable med intervjusituasjonen. Dette øker sannsynligheten for at uttalelsene var oppriktige. Det samme gjaldt gruppedynamikken. I flere tilfeller korrigerer informantene hverandre og kom med utfyllende kommentarer eller de konfronterte hverandre ved uenighet eller uklarhet. Informantene virket spesielt opptatt å få frem lærerprofesjonens komplekse realitet. Dette opplevde jeg som nok en indikasjon på at samtalene var åpne og ærlige, uten tilbakeholdelse av informasjon.

### **Forskningskvalitet**

Forskningskvalitet handler om å fremme et solid, originalt, relevant og nyttig forskningsresultat. Ved å kunne underbygge empiriske spørsmål med kontrollerbare data gir man et grunnlag for tillit mellom forsker og leser. Slik skaper forskningsmetoder en felles arena for forskningskvalitet (Dalen, 2011). I kvalitativ forskning benyttes begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet om kvalitetssikring (Thagaard, 2009).

Troverdigheten handler om hvorvidt forskningen er tilstrekkelig gjennomført. Forskeren må redegjøre for veien mot funnene og selve resultatet. Gjennom refleksjon, beskrivelser av- og begrunnelser for forskningsprosessen forsøkte jeg som forsker å styrke forskningsresultatenes pålitelighet.

Bekreftbarhet sier noe om kvaliteten på forskningen og dens gyldighet. Tolkingsprosessen står i fokus her. Thagaard (2009) belyser hvordan forskningsresultat skal begrunnes både med bakgrunn i teori og metodikk for å forsvare at undersøkelsen måler det den har som hensikt å

måle. I forskningssammenheng inkluderer dette forskerrollen, forskningsprosessen, datamaterialet og tolkningene som gjøres (Holter og Kalleberg, 1996; Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg var opptatt av å sikre at jeg hadde rett forståelse av den informasjonen som informantene kom med under intervjuforløpene. Som forsker hadde jeg et kritisk blikk under tolkningsprosessen og benyttet tidligere forskning og teori som støtte. Jeg gikk nøye gjennom kodingsprosessen flere ganger for å sikre rett forståelse av funnene.

Overførbarhet handler om at forskningen kan overføres til andre sammenhenger, i den forstand at en annen forsker som benytter metoden vil oppnå samme resultat. Forskerens forståelse og mulighet til å koble empiri til teoretiske perspektiv øker sannsynligheten for overførbarhet til lignende situasjoner (Thagaard, 2009).

### **Forskningsetikk**

Forskningsetikk er helt avgjørende for solid, moralsk og forsvarlig forskning. Nasjonal etisk komite for humaniora og samfunnsvitenskap (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som i hovedtrekk sentrerer seg om at forskeren må sikre informantenes selvbestemmelse og personvern og hindre at forskningsdata manipuleres (etikkom, 2006; Hummelvoll, Andvig og Lyberg, 2010).

Først og fremst må forskeren melde forskningsprosjektet til NSD, for å verne informantene mot krenking av personvern og å ivareta deres personopplysninger (Thagaard, 2009). Jeg sendte inn en søknad om å benytte gruppeintervju som metode ved å fylle ut et meldeskjema med detaljerte opplysninger om forskningsprosjektet mitt. Jeg fikk tilbakemelding om at prosjektet mitt ikke medførte meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33 og kunne dermed utføre gruppeintervjuene. Slik forsikret jeg meg om at forskningsprosjektet var forsvarlig å gjennomføre.

Som forsker måtte jeg informere informantene om at prosjektet er godkjent av NSD samt om prinsippet om at forskningsdataene skal anonymiseres, ivaretas og behandles konfidensielt. Det skal ikke være mulig å spore informasjon tilbake til informantene. Informert samtykke er et viktig etisk krav som sikrer frivillig deltakelse og opplysning om forskningsprosjektet (Kvale og Brinkmann, 2009). På bakgrunn av dette sendte jeg som tidligere nevnt ut informasjonsskriv til hver informant før intervjuene fant sted (vedlegg 3). Hver informant fikk også tilsendt en samtykkeerklæring for å bekrefte sin frivillige deltakelse i forskningsprosjektet (vedlegg 5).



Et annet etisk prinsipp er å opplyse informantene om forskerens taushetsplikt og at all informasjon som informantene oppgir blir slettet i etterkant. Dette prinsippet ble dekket ved å informere om det både i informasjonsskrivet, i samtykkeerklæringen og ved at jeg sendte en taushetserklæring til hver informant der jeg påla min taushetsplikt som forsker i forbindelse med opplysningene fra intervjuene (vedlegg 4). Ved å ivareta informantenes rettigheter og sikre et forsvarlig forskningsprosjekt med intervju som metode er målet at informantene opplever sin rolle under intervjuet som trygg og uten fare for misbruk av personvern. Dette vil være avgjørende for forskningskvaliteten (Hummelvoll et. al., 2010).

### Etterarbeid – veien mot analyse og tolkning

Informasjonen fra informantene var ikke av sensitiv karakter, da uttalelsene i hovedsak omhandler allmenne refleksjoner rundt lærere, yrket og profesjonen. Men for å ivareta informantenes personvern og opptre som en profesjonell forsker, oppbevarte jeg intervjudataene forsvarlig ved å overføre lydopptakene fra mobiltelefon til data. Dette reduserte sjansen for at andre fikk tilgang til forskningsmaterialet.

Datamaterialet ble så transkribert. Denne prosessen skaper nærhet til og innsikt i materialet og gjør at forskeren kan gjenoppleve intervjusituasjonen og dermed oppdage og avklare ny mening i informantenes uttalelser. Meningsinnholdet fortolkes i takt med teoretiske innfallsvinkler som del av analysen (Dalen, 2011). Transkriberingen fanger opp den verbale samtalen. Jeg valgte å oversette alle utsagnene til bokmål, selv om noen av informantene hadde dialekt. Dette var også et valg jeg tok med hensyn til informantenes personvern ved å unngå mulige personidentifikasjoner. Ved siden av transkriberingen av de muntlige utsagnene var informantenes kroppsspråk en annen viktig kilde for den videre tolkningen, som nonverbal kommunikasjon (Thagaard, 2009). Jeg observerte bevisst kroppsspråket til informantene under gruppeintervjuene, nettopp for å inkludere dette som supplerende informasjon for den videre analysen.

### Analyseprosessen

For å nærme seg forskningsspørsmålet må de empiriske forskningsfunnene analyseres og tolkes opp mot relevant teori og litteratur ved feltet. Dette er også en omfattende prosess som stiller flere krav til forskeren. Etter å ha gjennomført to gruppeintervju med grunnskolelærere og transkribert materialet var neste steg i forskningsprosessen å systematisere dataene. Slik kunne jeg sette merkelapper på materialets egentlige innhold, som tolkning og analyse (Dalen, 2011). Blant de ulike analytiske tilnærmingene som finnes for kvalitativ tolkningsarbeid

benyttet jeg som nevnt en hermeneutisk. Med en hermeneutisk tilnærming fortolkes meningen i teksten ut i fra utvalgt teoretisk bakgrunn ved å ta for seg del for del for å nærme seg en helhetsforståelse (Kvale og Brinkmann, 2009).

Med bakgrunn i forskningsspørsmålet vil jeg i analysen belyse sammenhenger og særskilte betydninger for å danne meg en dypere forståelse av temaet. Jeg har benyttet meg av meningsfortetting som innebærer at forskeren forkorter informantenes uttalelser i så korte trekk som mulig, uten å miste sin mening. Disse kategoriene beskriver en helhet av opplevelsene som forskes på og er med på å kvantifisere utsagnene, herav danne fokusområdene (Kvale & Brinkmann, 2009). Etter å ha lest gjennom transkriberingene av intervjuene og dannet meg et overordnet inntrykk av dataene, fant jeg meningsbærende enheter som representerte hovedtemaene. Slik koding er til hjelp i kategoriseringsfasen, der forskeren reflekterer over innholdet og finner forskningsdataenes overordnede temaer. På denne måten reduserte jeg den store mengden med forskningsdata til mindre kategorier, som sammenlagt speilet det samlede forskningsresultatet, derav meningstolkning.

I analyseprosessen har jeg benyttet tre analysenivå, der jeg først vil redegjøre for informantenes selvforståelse om oppgavens tema som utgjør forskningsresultatet. Deretter vil jeg bruke teoridelen for å få frem informantenes utsagn i lys av teori, som den teoretiske forståelsen. Til slutt avrunder jeg med en kritisk forståelse, som omhandler min tolkning av funnene med bakgrunn i kunnskap og teori (Kvale og Brinkmann, 2009).

Informantenes uttalelser om lærerprofesjonalitet som forskningstema har blitt kategorisert i to hovedområder som utgjør funnenes hovedfokus. Den ene kategorien handler om lærerens faglige kompetanse og den andre kategorien handler om lærerens pedagogiske og sosiale kompetanse. Jeg vil starte med å presentere lærernes begrepsoppfatning av lærerprofesjonalitet før jeg tar for meg deres oppfatning av de de to lærerkompetansene. Utvalgte sitat fra informantene vil legges frem for å belyse funnene. Til slutt vil jeg komme med en oppsummering av de samlede funnene som konklusjon på lærernes helhetlige oppfatning av lærerprofesjonalitet diskutert opp mot teoretiske perspektiv. Slik nærmer jeg meg svar på problemstillingen for oppgaven.

# Resultater

---

Lærerprofesjonalitet er komplekst, lærerrollen er omfattende og kompetanseområdene konkurrerer om oppmerksomhet. Utdanningspolitikken vet hvordan de vil ha det og legger føringene for yrkesprofesjonen, men lærerne vet hvordan det faktisk er da de står for selve yrkesutøvelsen. Med bakgrunn i utdanningspolitiske dokument og forskningsbasert kunnskap har jeg et teoretisk utgangspunkt for begrepet lærerprofesjonalitet, og oppfatningen og vektleggingen av faglig lærerkompetanse kontra pedagogisk sosial lærerkompetanse fra statlig hold. Etter å ha gjennomført to gruppeintervju som forskningsmetode og fortolket lærernes utsagn vil jeg her legge frem hovedresultatene og sette de empiriske funnene i sammenheng med teori. Slik nærmer jeg meg forskningsspørsmålet i denne oppgaven.

Jeg vil følgende presentere lærernes oppfatninger av hva som ligger i begrepet lærerprofesjonalitet og hvordan de vektlegger faglig og pedagogisk sosial lærerkompetanse i denne sammenhengen.

## Lærerprofesjonalitet - begrepsforståelse

Lærerprofesjonalitet er et begrep som lærerne hadde flere meninger om innholdet av. Faglig dyktighet, å være faglig forberedt, faglig kunnskap og kompetanse ble umiddelbart trukket frem når lærerne skulle fortelle hva de legger i begrepet lærerprofesjonalitet. «At du kan faget ditt» er det enighet om blant alle som ble intervjuet. Ved siden av det faglige omfattet lærerens begrepsforståelse tydelig av et pedagogisk preg, der lærerne kommer inn på personlige og sosiale hensyn til elevene.

*«Den faglige sterke læreren og den som ser hele mennesket, og den som er en dyktig pedagog og får med seg alle. Det er jo mye av det som ligger i det lærerprofesjonalitetsbegrepet. Det å utøve yrket på best mulig måte» (Petter, 36 år).*

*«En kombinasjon da av alle tingene, da å se hele mennesket, altså hele eleven, og ha det som et ideal. Også det at vi er sterke nok faglige til at vi faktisk klarer å lære bort. Hvis du klarer å kombinere det så er du vel inne på hva en god lærer er» (Ove, 28 år).*

*«Vi har en faglig autoritet som lærere da, og pedagoger. At vi skal lære bort noe, det, det er viktig» (Jan, 52 år).*

*«Man prøver jo å være proff på alle nivåer. Personlig, eller både sosialt og faglig» (Turid, 30 år).*

Lærerne kommer med noen utsagn som både oppsummerer og illustrerer hvilke hovedområder som utgjør fokuset i deres egne oppfatninger av hva lærerprofesjonalitet omhandler. Faglig, didaktisk, pedagogisk og sosial lærerkompetanse trekkes frem som selve essensen i lærerens profesjonelle rolle, som et helhetlig kompetansefelt.

Det er naturlig å se på sammenhengen mellom lærerkompetansene for å nærme seg lærerprofesjonalitet. Lærere skal fremme læring og utvikling hos elever gjennom en tilrettelagt og god undervisning (LK-06; NOKUT, 2006). Lærerne i denne undersøkelsen trekker flere ganger frem at en må ta hensyn til elevenes læring, utvikling og behov som nødvendige hensyn i samtalene, hvilket indikerer at lærerne ser en sammenheng mellom lærerprofesjonalitet og elevenes utbytte. De empiriske funnene samsvarer således med det utdanningspolitiske perspektivet på lærerprofesjonalitet når det gjelder å ha kompetansen til å imøtekomme de krav og forventninger som stilles til profesjonen for å innfri de målsettinger som er gjeldende der (Damsgaard, 2010; NOKUT, 2006).

### **Faglig lærerkompetanse**

Behovet for faglig lærerkompetanse trekkes frem under intervjuene, der lærerne flere ganger bruker beskrivelser som et godt kunnskapsfelt, kunnskapsrik, faglig sterk og fagkyndig for å forklare hva de legger i en profesjonell yrkesutøvelse. Faglig kompetanse knyttes til lærerens evne til å skape læring hos elevene, der kunnskap, formidling og stabilitet trekkes frem.

*«Den faglig sterke. Ja, faglig kompetanse slo meg ganske kjapt. At eleven lærer noe, og da ligger det implisitt at læreren faktisk klarer og har den evnen til å lære bort og kjenner faget sitt. Det ser jeg på som utrolig viktig» (Petter, 36 år).*

*«Du må være god faglig, du må alltid være forberedt. Man kan ikke komme slengende inn i et klasserom hvis man ikke kan brøk i matte, om man skal ha om brøk. Så du må hele tiden være faglig forberedt» (Jan, 52 år).*

*«Du må være faglig sterk, du må kunne det du driver med. Det er da du liksom blir den gode læreren med det faglige» (Mette, 59 år).*

Sitatene fra lærerne illustrerer hvordan faglige moment går igjen i deres begrepsforklaringer. Dette er også tilfellet i dagens utdanningspolitiske styringsdokument, i takt med grunnopplæringens overordnede målsetting om å fremme elevers kunnskapsutvikling og læring. Lærernes oppfatning av begrepet lærerprofesjonalitet har altså klare likhetstrekk med hvordan dette defineres i utdanningspolitikken. Generelt handler det om å innfri de forutsetninger, målsettinger og krav som stilles til yrkesrollen, som yrkesspesifikk kunnskap og kompetanse (Damsgaard, 2010; NOKUT, 2006). Spesifikt knyttes det til faglig kompetanse, der læreren er kunnskapsrik og kan det akademiske innholdet (Imsen, 2006).

Resultatene viser også at lærerne opplever den faglige lærerkompetansen som en nødvendighet liggende i bunn, som et grunnleggende element for lærerprofesjonen. Lærerne fremstiller faglig kompetanse som noe opplagt innen lærerprofesjonen og som en bakenforliggende faktor for annen virksomhet i skolen.

*«Du må jo ha det faglige i bunn selv om du må ha en del andre kvaliteter. Men det betyr mye at du kan det du underviser (...). At man kan faget sitt. Du må jo ha et grunnlag i bunn. Du må vite hva du skal gjøre og du må kunne det» (Mette, 59 år).*

*«Har du en god sånn basis i bunn, faglig, der du vet hva du prater om, da blir du trygg i klasserommet og ovenfor elevene dine. Så blir elevene dine trygge på at denne her læreren vet hva han driver med. Så han vil jeg lære mer av» (Jan, 52 år).*

*«Er du faglig sterk og har det i bunn, så er det klart at du gjør lærings situasjonen bedre. Kunnskap er jo mye av skolen, så du må jo ha det på plass som faglig lærer, for elevenes læring» (Ida, 29 år).*

Den faglige kunnskapen ble først og fremst trukket frem som noe en kompetent lærer må ha for å fremme læring hos elevene. Lærerne vet åpenlyst hva som forventes av dem ovenfra og det kan virke som om de har automatisert dette i sin yrkesrolle. Som lærernes arbeidsoppgaver vil de være opptatt av å innfri sin rolle og bevise sin profesjonalitet. Sett i sammenheng med Grimen (2008) sin profesjonsforståelse er det snakk om at en må ha et teoretisk grunnlag for å kunne betrakte seg som en profesjonsutøver. Det ligger store forventninger, mål, og krav til faglig lærerkompetanse for elevenes faglige utvikling i skolen.

## Undervisningspraksis

Å se eleven faglig og å tilpasse undervisningen deretter trekkes frem som viktig av lærerne. Faglig, trygg og engasjert formidlingsevne inngår også i beskrivelsen av den faglige lærerkompetansen, både fra teoretisk og utdanningspolitisk hold (St.meld. 31, 2008; St. meld. 11, 2009). Som en sentral føring fra utdanningspolitisk hold skal undervisningens mål og innhold tilpasses elevenes behov og nivå. I sosiokulturell læringsteori vektlegges det at elevene må ha noe å strekke seg etter for å oppnå læring og utvikling. Dette omtales som elevenes proksimale utviklingszone og læreren har ansvar for å tilpasse undervisningen deretter (Dysthe, 2001; Schiefloe, 2003).

*«Det må være rom for læring, som en lærende organisasjon sånn rent faglig, å finne hva som fungerer (...). Altså det med hvordan du legger det frem og formidler det. Også litt valgene du tar, hvorfor du gjør det og det i forhold til det faglige. Hva liksom er målet ditt med akkurat det» (Ida, 29 år).*

*«Du må på en måte prøve å få de med deg på en måte. De skal jo ha noe å strekkes mot og lære noe» (Ove, 28 år).*

*«Å liksom ha kontroll på dem. Å vite hvordan du skal hjelpe dem videre, Hvor er dem hen nå, hvordan skal de videre. Hva er neste trinn på stigen, faglig sett da» (Mette, 59 år).*

Lærerne er opptatt av å finne ut hva som skaper læring for elevene, der sammenhengen mellom god undervisning og elevenes faglige læringsutbytte trekkes frem. Ved siden av å tilrettelegge undervisningen er det her snakk om didaktiske forutsetninger for læring, som blir avgjørende for elevenes læringsutbytte. Røkenes og Hanssen (2006) sitt begrep handlingskompetanse, som del av lærerprofesjonalitetsbegrepet, passer med lærernes beskrivelser av faglig lærerkompetanse. Faglige kunnskaper og ferdigheter hos læreren, sammen med faglig tilrettelegging og tilpasning for elevene, er nødvendig for å fremme god læring (Røkenes og Hanssen, 2006).

Lærerne beskriver faglig kompetanse som en relasjon til elevenes kunnskaps- og ferdighetsutvikling, som vil komme til nytte for elevenes fremtidige yrkesrolle. Her blir kunnskapssamfunnets økonomiske fokus gjeldende, med bakgrunn i humankapitalteorien der utdanning, kompetansenivå og samfunnsvekst ses i sammenheng (Imsen, 2006). Dette ser man gjenspeilet i utdanningspolitikken for å markere formålet og nytteverdien med

kvalitetsrik opplæringsvirksomhet, som lærernes yrkesoppgave (NOU, 2003:16; St. meld. 11, 2009).

Sett i lys av Bourdieu kan kapitalbegrepet ses i sammenheng med utdanningens formål og faglige målsetting, der læreren skal ruste elevene til å bli egnede samfunnsborgere. Kunnskap og kompetanse bidrar til velstand og livsmestring (Danielsen og Hansen, 1999). Dette forklarer behovet for og nytteverdien av høy faglig lærerkompetanse, for å kunne fremme elevenes faglige kunnskapsutvikling.

### Oppfatningen av utdanningspolitiske krav

Det faglige fokuset på lærerkompetanse får også negative utslag. Lærerne har en felles oppfatning av at det er et statlig forventningspress om resultater. Lærerne opplever at den statlige utdanningspolitikken fokuserer for mye på faglig kunnskapsutvikling i grunnskolen, som kan få konsekvenser for elevenes læring og utvikling.

*«Det er jo de satsingsområdene i forhold til ferdigheter som vi blir fulgt opp på. Så det er jo der hovedfokuset deres ligger» (Turid, 30 år).*

*«Det snakkes jo bare om åssen vi skal heve elevene, så og så opp i forhold til alle andre nordiske land, og Norge ligger etter. Det er jo det eneste som er i media (...). Det går jo bare på fag. Det er liksom der vi må løfte oss. Og aldri er det bra nok» (Ida, 29 år).*

*«Det er liksom, hvor mange rett hadde dem på den matteprøven, det er liksom det myndighetene er opptatt av. Akkurat de talla og de resultatene som kommer ut der, ikke på hvordan elevene har det i forhold til skolehverdagen sin» (Jan, 52 år).*

*«Fordi du blir målt og evaluert så mye gjennom alt at det, det kan gå litt andre veien også. At man blir kanskje skolelei og skolemett. At de føler motstand og de får det ikke til, og mestring er jo essensielt i alt egentlig» (Petter, 36 år).*

*«Alt skal liksom måles og nesten telles. Det er et veldig stort fokus på resultater, resultater, resultater, og det er ikke bare gjort på en snap altså. Det må faktisk bygges opp med å faktisk ha en god grunnmur» (Jan, 52 år).*

Lærerne mener at måling og vurdering av kunnskap kan bli en belastning både for elever og lærere. Forventningspresset om å innfri målene, mestre og prestere best mulig oppfattes av lærerne som å kunne ha motsatt effekt av å fremme læring. I tillegg poengterer de at målingene og evalueringene ikke inkluderer faktorer som elevenes trivsel og velferd. Dersom

lærere kun fokuserer på det som skal læres, som resultatstyring, kan dette gå ut over undervisningskvaliteten, og dermed elevenes læringsutbytte (Imsen, 2005; 2006; NOKUT, 2006; St. meld. 31, 2008).

## Pedagogisk sosial lærerkompetanse

Lærerprofesjonalitet handler også om pedagogisk og sosial lærerkompetanse. Læreren som pedagog er en beskrivelse som stadig går igjen. Det handler om at lærerens omsorgsrolle er en del av yrkesprofesjonen. At elevene har det bra trekkes frem som en grobunn for læring og som et kjerneelement i den kollektive oppfatningen av lærerprofesjonalitet, som har stor samstemmighet.

*«For meg handler læreryrket først og fremst om å se elevene våre egentlig. Om å se hver enkelt av dem hver dag egentlig. Det føler jeg er det læreryrket handler om. Å se de. Å ta vare på de og gjerne å få dem til å strekke seg litt til å bli enda flinkere. Og ikke minst til å få dem til å få troa på seg selv (...). Den som ser hele mennesket og er en dyktig pedagog og den som får med seg alle» (Petter, 36 år).*

*«Når barn kommer på skolen så kommer de jo hit med forventninger. De kommer jo hit med forventninger om at læreren skal se de, og de skal bli tatt vare på, og de skal lære noe selvfølgelig» (Jan, 52 år).*

*«Du gjør en god del for at elevene skal føle at det er noen som møter deg, som ser deg og som har kontroll» (Ove, 28 år).*

*«Mange barn trenger mye omsorg og veldig mye oppfølging, og det ser du at veldig mange ikke får fordi mamma og pappa har ikke tid» (Mette, 59 år).*

Lærerne uttrykker viktigheten av å ta vare på elevene, å se elevene og å ta hensyn til elevenes behov, som er relatert til samspillet mellom elevene og læreren. Lærerens kompetanse i samspillet med elevene er den viktigste faktoren i opplæringen for å fremme læring (St. meld. 31, 2008). Læreren skal være en støttespiller, en veileder, en samtalepartner og en fasilitator (LK-06). Funnene viser også at lærere må gi elevene det de trenger, som handler om å ha kunnskap om elevene for å tilpasse og tilrettelegge for god læring og utvikling (St. meld. 11, 2009).



## Betydningen av pedagogisk sosial lærerkompetanse

Lærerne gir uttrykk for at pedagogisk sosial lærerkompetanse er et nøkkelement til elevenes personlige utvikling. Elevene må ha det bra, og lærerne er enige i konsekvensene av at de ikke har det bra i skolen.

*«Å faktisk ha en god grunnmur med sosialt nettverk og at elevene har det bra (...). Så da tenker jeg at en elev som har det bra yter bedre. Barn som ikke har det bra yter dårligere» (Jan, 52 år).*

*«Hvis han ikke har det bra så kan det vel kanskje være en grunn til at han ikke har det bra. Og det igjen er kanskje grunnen til at han sliter faglig» (Petter, 36 år).*

*«Vi skal jo gi de et slags verktøy til å klare seg gjennom livet, og for å klare seg gjennom et trettenårig skoleløp da må de jo ha den første delen der, med det pedagogiske, være på plass for å klare å kunne takle ting» (Turid, 30 år).*

*«Forskjellen mellom at du for eksempel driver med penger i forhold til kunnskap, det er jo at det er med individet da å gjøre. Du har med barn å gjøre. Og det gjør jo at du på en måte kan ikke bare hele tiden bare stille krav uten å tenke på at det er faktisk med personer du har med å gjøre» (Jan, 52 år).*

Lærernes oppfatninger av lærerprofesjonalitet heller tydelig mot det pedagogiske, hvor trivsel er høyt prioritert. Fravær av trivsel brukes ofte som eksempel av lærerne på hva som hindrer god læring i opplæringen. Det er tydelig det de anser pedagogisk sosial lærerkompetanse som en avgjørende forutsetning for å fremme mestring og et godt læringsutbytte hos elevene.

Funnene står i overenstemmelse med hvordan relasjonen mellom lærer og elev trekkes frem som betydningsfull for elevenes trygghet, selvtillit og trivsel. Dette fremmer motivasjon og videre læring (Schiefløe, 2003; St.meld. 11, 2009; Dysthe, 2001).

*«At du klarer å skape et trygt læringsmiljø, ja, at de vil komme på skolen. At de vil utvikle seg på alle nivåer egentlig (...). Er ungene utrygge eller er det et eller annet, ja vanskeligheter, da må man bare legge det faglige bort da» (Turid, 30 år).*

*«Det viktigste kanskje er at de klarer å motivere elevene for uansett hva det skulle være. Engasjere de og motivere de. Uten det så klarer ikke de så mye liksom» (Ove, 28 år).*

*«Og mestring er jo essensielt i alt egentlig. Hvis ikke du føler mestring så, så ja, har du en god mestringsfølelse i bunn så kan du ta med deg det selv i fag du sliter med, fordi du har den*

*bygd inn i deg selv da, den mestringsfølelsen i andre fag og andre aspekter ved skolen»*  
(Petter, 36 år).

Å skape trygghet, motivasjon og mestringsopplevelser hos elevene er element som lærerne flere ganger trekker frem i sammenheng med trivsel og læring, som samsvarer med den pedagogiske grunntanken. Lærerne omtaler slike pedagogiske element som vesentlige for elevenes trivsel og som forutsetninger for læring i skolen. Dette står sentralt innen forskning, i utdanningspolitiske dokument og innen pedagogisk teori. Elevenes faglige resultater har en sammenheng med miljø, samspillet og relasjonene til læreren (Nordenbo mfl., 2008; St. meld. 31, 2008). I lys av symbolsk interaksjonisme kommer det frem hvordan lærerens rolle som en signifikant annen har stor relevans for elevenes læringsutbytte (Imsen, 2005; Mead, 1934).

Mangel på trygghet, motivasjon, mestring og trivsel trekkes flere ganger frem som eksempler på hva som hemmer elevenes læringsutbytte. Slik kommer det implisitt frem at lærerne anser sosiale og pedagogiske element som grunnmuren for lærerprofesjonaliteten. Lærelyst er blant annet understreket i dagens læreplan, som nødvendig for elevenes faglige utvikling og at lærere må skape trivsel og motivasjon gjennom sin og undervisning (LK-06). Omgivelsene har stor betydning for læringsutbyttet. Trivsel springer ut av miljøet og av interaksjonen og samspillet som foregår mellom mennesker. Dette står sentralt både i konstruktivismen og sosiokulturell læringsteori. Funnene samsvarer med oppfatningen av at elevenes læring og utvikling fremmes av sosiale element og fører til motivasjon og nysgjerrighet (Dysthe, 2001; Imsen, 2005).

### Holdninger til danning

Et annet moment som kommer fram gjennom intervjuene er at lærerprofesjonalitet handler om å gå foran som et forbilde gjennom sin sosiale rolle. Lærerne nevner flere ganger at elevene skal kunne se opp til læreren, at læreren må gå foran som et godt eksempel og at elevene skal lære av læreren.

*«Du må være ordentlig og gå foran som et godt forbilde for elevene dine (...). Det har noe med elevenes forventninger til den voksne personen (...). Du kan ikke komme slengende inn døra fem over halv ni om du vil at elevene dine skal være på plass fem på halv ni. Så du må på en måte sette litt krav til deg selv og»* (Jan, 52 år).

*«Og vi skal jo på en måte være litt gode modeller for ting. Hvordan er vi mot andre, det er, det er på alt. Det er jo en sånn standard i bunn for meg. Og da må du prøve å være sånn som*

*du ønsker at andre skal være på en måte (...). Å lære seg evnen til å hjelpe, evnen til å gjøre ting, evnen til å tro på seg selv» (Mette, 59 år).*

*«Du er jo i rolle hele tida. Og er sånn som du vil ungene skal oppfatte deg. Og som du vil at de på en måte skal strekkes etter å være. Du sitter jo ikke og banner og snuser og gjør ting som du gjør på fritida når du er på jobb (...). Du prøver jo å være proff» (Ida, 29 år).*

Læreren som rollemodell og som signifikant annen står sentralt i Mead sin symbolske interaksjonisme. Denne handler om hvordan elevenes relasjon og interaksjon med læreren har betydning for deres identitetskonstruksjon. Lærerens væremåte og personlighet nevnes i utdanningspolitikken som betydningsfullt for elevenes dannelse. Lærere oppfatter det slik at de må gå foran som forbilder fordi demokratiske, sosiale og etiske verdier vil utvikle elevenes dannelse (LK-06; NOU, 2003:16; St. meld. 11, 2009).

## **Et sammenhengende og helhetlig kompetansefelt**

Lærerprofesjonalitetens kompleksitet og flersidighet kommer frem i lærernes begrepsoppfatning. Relasjonen mellom kompetanseområdene trekkes frem som en forutsetning for å nærme seg lærerprofesjonalitet. Lærerne gjentar at man ikke får til det ene dersom det andre ikke er på plass.

*«At du har lærergrep i verktøykassa di da. Som gjør at du kan lære bort men også se alle elevene dine, og du har en faglig kompetanse som gjør at du klarer å lære bort, fra deg de tingene du skal, eller som du vet elevene bli målt på og skal gjennomføre. Men det handler like mye om det å skape det hele mennesket» (Petter, 36 år).*

*«Så det med faglig kompetanse og pedagogisk kompetanse, det henger veldig mye sammen altså. Får du ikke til det ene så får du jammen ikke til det andre heller» (Ove, 28 år).*

*«Begge to er like viktige fordi det ene må utfylle det andre for å lære. Så du er nødt for å jobbe med det parallelt» (Mette, 52 år).*

*«Det å være en god lærer det er så mange ting som henger sammen. Så det er en sånn kjede som skal fungere sammen, mye faglig og pedagogisk, før du blir en god lærer for elevene dine. Det er ganske komplekst» (Jan, 52 år).*

Intervjuene viser at lærerne anser kompetanseområdene i en sammenheng. De opplever det som vanskelig å skille dem fra hverandre og de ender opp med å snakke om

kompetanseområdene om hverandre. Dette indikerer betydningen av at begge kompetanser er grunnleggende forutsetninger og må inkluderes som en helhet for lærerprofesjonalitet.

Profesjonsbegrepet sett i forhold til læreryrket handler om å utøve den nødvendige kompetansen, slik at man innfrir de mål og forventninger som gjelder (Damsgaard, 2010; NOKUT, 2006). Utdanningspolitiske dokument redegjør tydelig for lærerrollens kompleksitet i forhold til alle oppgavene som ligger i yrket. Et helhetlig og sammenhengende kompetansefelt trekkes frem som en forutsetning for lærerprofesjonalitet (NOKUT, 2006; Rammeplan, 2003; St. meld. 31, 2008; St. meld. 11, 2009). Den teoretiske definisjonen av lærerprofesjonalitet og resultatene i denne undersøkelsen er i overensstemmelse, noe som indikerer at lærerne har en begrepsoppfatning av lærerprofesjonalitet som harmonerer med definisjonen innen utdanningspolitikken.

### Den viktigste lærerkompetansen

Lærernes uttalelser viser at de vektlegger pedagogisk sosial lærerkompetanse i diskusjonen om lærerprofesjonalitet. Mange gjentar at det pedagogiske og sosiale må komme først og at det ikke går an å få til noe uten at det pedagogiske og sosiale er i bunnen. Dette kompetansefeltet anses som det grunnleggende og som forutsetning for elevenes læring og utvikling.

*«Det å få opp den sosiale biten, jobbinga med den sosiale biten, den sosiale atferden, det tror jeg på sikt kommer til å gi bedre, enda bedre resultater faglig. For de henger såpass mye i hverandre, men med det første der (...). Det er enda viktigere med den sosiale kompetansen i bunn enn den faglige» (Ove, 28 år).*

*«Men man kan være faglig dyktig men være en elendig lærer. Men har du det sosiale og det pedagogiske på plass så kan du på en måte egentlig klare å lære bort veldig mye om ikke det faglige er helt der (...). Om elevene har det faglige på plass så er det ikke sikkert du takler en annen personlig del senere, men har du det personlige på plass så kan du takle litt faglig motgang» (Turid, 30år).*

*«Uten den sosiale kompetansen og da tryggheten hos elevene så går det ikke an å ha noe fag (...). Ja, du må ha den på plass hvis ikke så får du ikke gjort noe videre» (Ida, 29 år).*

Dette kan tolkes som indirekte illustrasjoner på at den pedagogiske og sosiale lærerkompetansen er den viktigste kompetansen for lærerprofesjonalitet. Det er mange

indirekte og implisitte uttalelser fra lærerne om hva som er viktig og nødvendig for læring knyttet til lærernes kompetanse, og omvendt, hva som ikke fungerer. Innholdet i disse henspeler samme underliggende konklusjon om at den pedagogiske og sosiale lærerkompetansen veier mest for lærerprofesjonaliteten. Sammenlagt utgjør altså pedagogiske og sosiale element i opplæringen en stor del av lærernes uttalelser, både som merverdi, gjentakelser, fokusområder og konklusjoner.

Men funnene viser også at noen av lærerne setter kompetanseområdene direkte opp mot hverandre. Lærerne kommer også med noen direkte uttalelser om at det pedagogiske og sosiale ved elevenes læring er det viktigste, som i sammenheng med lærerrollen relateres til den pedagogiske og sosiale kompetansen. Dette støtter de uttalelsene som indirekte belyser at pedagogisk sosial lærerkompetanse veier mest for lærerprofesjonalitet.

*«Det er vanskelig å sette dem opp mot hverandre, men hvis jeg skulle velge ville jeg også selvfølgelig valgt det sosiale» (Ove, 28 år).*

Utdanningspolitikken angir at det pedagogiske og sosiale er viktig i all opplæringsvirksomhet, noe som speiler seg blant lærerkompetansene som kreves i grunnskolen. Men i utdanningspolitiske dokument er det ingen direkte påstander om at lærerens pedagogiske og sosiale lærerkompetanse er det viktigste elementet for elevenes utvikling og læring. Forskning støtter derimot opp under at den viktigste lærerkompetansen for elevenes læring er den som knyttes til det sosiale samspillet. For eksempel viser Oxford research sin analyse av elevundersøkelsen fra 2008 at elevenes relasjon til læreren, som motivator og tilknytningsperson, har betydning for elevenes læring (Skaar, Viblemo og Skaalvik, 2008).

Lærerne uttrykker at de ikke anser faglig lærerkompetanse alene som tilstrekkelig nok for lærerprofesjonalitet. At man ikke kommer så langt med å være faglig sterk, dersom man ikke er en god pedagog, trekkes frem flere ganger. Lærerne nevner også stadig at elevenes læring og utvikling forutsetter en sammensatt kompetanse hos læreren. Alle var enige om at det sosiale må på plass først og det faglige dernest. Implisitt kan dette tolkes som at faglig lærerkompetanse alene ikke anses som en tilstrekkelig nok forutsetning for å fremme god læring og utvikling hos elever i grunnopplæringen. Tanken om at det ligger flere kompetanser i lærerprofesjonalitet finnes også i de nyeste utdanningspolitiske dokumentene (NOKUT, 2006; St.meld. 30, 2004; St.meld. 11, 2009).

Disse resultatene står i overensstemmelse med en studie gjort av Darling-Hammond (2000) som viser at elevenes faglige prestasjoner har sterkere sammenheng med den pedagogiske og sosiale læreren enn med lærerens faglige kompetanse. Dette støtter opp tolkningen om at det hersker en felles forståelse blant lærerne om at pedagogisk sosial lærerkompetanse er den viktigste lærerkompetansen for lærerprofesjonalitet.

### **Oppsummering av analysens hovedfunn**

Analysen av forskningsfunnene besvarer de ulike aspektene ved problemstillingen. Lærernes begrepsforståelse av lærerprofesjonalitet kom først på banen, hvor de tydelig trakk frem lærerprofesjonens målsetting om å innfri de krav og forventninger som stilles i grunnopplæringen.

Videre rettet fokuset i intervjuene seg mot innholdet, betydningen og vektleggingen av de to kompetansene faglig lærerkompetanse og pedagogisk sosial lærerkompetanse. Lærerne relaterte faglig lærerkompetanse til et rikelig kunnskapsfelt og en god formidlingsevne, som avgjørende for å fremme god læring og utvikling hos elevene.

Lærerne belyste pedagogisk sosial lærerkompetanse som grobunnen for elevenes læring. Lærerne trakk frem betydningen av deres omsorgsrolle med hensyn til elevenes trivsel, mestring, trygghet og motivasjon, som forutsetninger for læring. Slik ble pedagogisk og sosial lærerkompetanse viet både størst plass og mest verdi hos lærerne.

Lærerne henviste stadig til lærerprofesjonalitetens kompleksitet, i forhold til å innfri alle yrkesoppgavene de står ovenfor. Nødvendigheten av et helhetlig kompetansefelt for lærerprofesjonalitet hadde hele veien en sentral plass hos lærerne under intervjuene.

# Oppsummering og konklusjon

---

Denne masteroppgaven sentrerer seg om temaet lærerprofesjonalitet. Lærerprofesjonalitet omhandler de kunnskaper og kvalifikasjoner som kreves i yrkesutøvelsen for å innfri de mål og krav som er gjeldende i utdanningen. Lærere i grunnskolen har ansvar for å utvikle elevene faglig og sosialt, til nytte for samfunnet og det enkelte individ (St. meld. 11, 2009). Satt i sammenheng med lærerprofesjonalitet har jeg fokus på faglig lærerkompetanse og pedagogisk sosial lærerkompetanse i oppgaven. Her undersøker og sammenligner jeg det utdanningspolitiske perspektivet og lærernes egne meninger som yrkesgruppe.

Som forskningsmetode for studie benyttet jeg to kvalitative gruppeintervju med lærere i grunnskolen. Den utvalgte teorien i oppgaven er forankret i utdanningspolitiske plan- og styringsdokument, samt teoretiske perspektiv med samfunnsvitenskapelig, pedagogisk og sosialt preg. Problemstillingen lyder som følger:

***Hva oppfattes som viktigst av faglig og pedagogisk kompetanse i forhold til lærerprofesjonalitet? Er det noen forskjeller mellom utdanningspolitiske synspunkt og læreres egne meninger?***

For analyseprosessen av forskningsdataene benyttet jeg en hermeneutisk tilnærming for å tolke hovedfunnene fra gruppeintervjuene med lærerne. Ved hjelp av meningsfortetting fant jeg kategorier som representerte overordnede temaer i samråd med problemstillingen. Disse koblet jeg videre til teoretiske perspektiver og koblet funnene opp mot utdanningspolitiske føringer.

Hovedfunnene fra de to gruppeintervjuene var svært like og samstemmige, både på gruppenivå og individnivå. Alle de seks informantene har samme forståelse av- og meninger om lærerprofesjonalitet både når det kommer til begrepsoppfatning, kompetansefelt og hva som anses som viktigst i yrkesrollen.

Lærernes helhetlige begrepsoppfatning av lærerprofesjonalitet samsvarer med den teoretiske definisjonen som råder fra utdanningspolitisk hold. Yrkesrelevant kompetanse anses som inngangen til lærerprofesjonalitet med fokus på elevenes kunnskapsutvikling og personlige

dannelse (NOKUT, 2006). Dette illustrerer hvordan lærerne opplever en tydelig sammenheng mellom elevenes læringsutbytte og lærerprofesjonalitet.

De empiriske funnene viser at lærerne anser faglig lærerkompetanse som en forutsetning for å fremme læring hos elevene. Som fagperson og underviser må læreren ha god faglig kunnskap, tilpasnings- og formidlingsevne for at elevene kan utvikle de ferdigheter og kompetanser som forventes i grunnopplæringen. Faglig engasjement og trygghet relateres til lærerens kompetanse da det har innvirkning på elevenes trivsel, motivasjon og læringsutbytte.

Lærerne mener at staten og de utdanningspolitiske føringene har et ensrettet resultatfokus i grunnopplæringen, der elevenes faglige prestasjoner vektlegges som et overordnet mål på lærerprofesjonalitet. Som yrkespersoner er de uenige i at det er her fokuset skal ligge og referer til andre mer betydningsfulle elementer for elevenes læring- og utviklingsprosesser, og dermed for lærerprofesjon.

Pedagogisk sosial lærerkompetanse trekkes frem som den mest grunnleggende og viktigste forutsetningen for å fremme elevens utvikling og læring. Omsorg vektlegges tydelig av lærerne da elevenes trygghet, selvoppfatning, mestring, trivsel og motivasjon poengteres som høyst nødvendige pedagogiske prinsipper for deres læring- og dannelsesprosesser. Lærere må fremme et godt læringsmiljø med pedagogiske verktøy, der lærerens sosiale rolle har stor betydning (Imsen, 2005). Lærerne trekker frem det å se elevene, og knytte gode relasjoner til hver enkelte elev samt å gå foran som en rollemodell som viktige pedagogiske kompetanser i opplæringen. Slik anser lærerne den pedagogiske og sosiale lærerkompetansen som bidrag til elevenes personlige utvikling og dannelse på den ene siden og elevenes faglige læring på den andre siden.

Lærerne opplever at de statlige føringene fra utdanningspolitisk hold kun fokuserer på faglige resultater og dermed vektleggingen av elevenes kunnskapsutvikling og prestasjonsnivå. Det står ikke konkret i utdanningspolitiske dokumenter at lærerens faglige kompetanse er viktigst, men hovedvekten av innhold, målsettinger, føringer og krav oppfattes å ligge på det faglige og kunnskapsrettede. Lærerne selv er uenige i at faglig kompetanse er det viktigste innen opplæringen og trekker frem behovet for pedagogiske og sosiale elementer i elevenes læringssituasjon og ved lærerrollen. Et godt læringsutbytte med faglig og personlig utvikling er avhengig av trivsel, selvtillit, trygghet og motivasjon, som stiller krav til lærerens pedagogiske og sosiale kompetanse (NOKUT, 2006; St. meld. 30, 2004; St. meld. 31, 2008; St. meld. 11, 2009).



Alt i alt kommer det fram i de samstemmige funnene at lærerne mener at lærerprofesjonalitet er komplekst og mangfoldig. Faglige, pedagogiske og sosiale element, både ved elevenes læring og ved lærernes yrkesrolle, oppleves å gli inn i hverandre som forutsetninger og sammenhenger for profesjonalitet. Lærerne anser pedagogisk sosial lærerkompetanse som grunnleggende for elevenes læring og slik trekkes denne kompetansen frem som den overordnede og viktigste i diskusjonen om lærerprofesjonalitet. Dette er ulikt fra utdanningspolitiske synspunkt som oppleves å ha et større fokus på behovet for faglig lærerkompetanse. Men både lærerne og utdanningspolitikken konkluderer med at lærerprofesjonalitet krever et helhetlig og samlet kompetansefelt hos lærere i grunnopplæringen, der faglig, pedagogisk og sosial kompetanse må samkjøres. En profesjonell lærer må være faglig dyktig og ha det pedagogiske og sosiale til grunn som betingelser for god læring.



# Litteratur

---

- Bakken, A. (2007). *Ungdommens klasseskiller*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2000). *Qualitative researching with text, image and sound. A practical handbook*. SAGE publications.
- Bourdieu, P. (2006). *Kapitalens former*. *Agora* 24:5-26. Hentet fra [http://www.idunn.no/file/ci/59687155/agora\\_2006\\_01-02\\_kapitalens\\_former.pdf](http://www.idunn.no/file/ci/59687155/agora_2006_01-02_kapitalens_former.pdf)
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H.L. (2010). *Den profesjonelle lærer. Profesjonalitetens mange ansikter*. Cappelen akademisk forlag.
- Danielsen, A., & Nilsen, M. (1999). Makt i Pierre Bourdieus sosiologi. I Engelstad, F. (1999). (red.). *Om makt: Teori og kritikk*. Ad Notam Gyldendal.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle: University of Washington, Center for Study of Teaching and Policy. Hentet fra <http://www.politicalscience.uncc.edu/godwink/PPOL8687/WK11March202920Teachers/Darling-Hammond20Review20essay20on20teacher20quality20and20outcomes.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. *Education Policy Analysis Archives*, nr. 8 (1). Stanford University. Hentet fra <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*, s. 33-72. Oslo: Abstrakt forlag
- Forskningsetiske komiteer (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som->

PDF/Forskningsetiske20retningslinjer20for20samfunnsvitenskap,20humaniora,20juss20og20t  
eologi2028200629.pdf

Glaserfeld, E. (1995). *Radical Constructivism. A way of knowing and learning*. London and Washington: The Falmer Press. Hentet fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381352.pdf>

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I Molander, A., & Terum, L.I. (2008). (red). *Profesjonsstudier*, s. 71-86. Oslo: Universitetsforlag.

Haug, P. (2008a). *Klasseromforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanning*. Oppdragsnotat til Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [http://brage.bibsys.no/hvo/bitstream/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_25364/1/Rapport\\_21.pdf](http://brage.bibsys.no/hvo/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_25364/1/Rapport_21.pdf)

Haug, P. (2008b). Pedagogikk i allmennlærerutdanninga. I *Nytt norsk tidsskrift 01/2008*, s. 17-25.

Holter, H., & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hummelvoll, J. K., Andvig, E., & Lyberg, A. (2010). *Etiske utfordringer i praksisnær forskning* (red.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Illeris, K. (2009). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2006). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvalbein, I.A. (2002). Pedagogikkfaget i norsk allmennlærerutdanning – en historie om vekst og fall, i *Norsk pedagogisk tidsskrift 02-03/2002*, s. 111-123.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg). Oslo: Gyldendal akademisk.

*Læreplanverket for kunnskapsløftet* (2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

Løvlie, L. (2003). Pedagogikken i allmennlærerutdanningen. I Karlsen, G.E. & Kvalbein, I. A. (red.). *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mausestaden, S., & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 03/2010, s. 231-242.

Mead, G.H. (1934). *Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Ed. by Morris, C. W. (vol. 1). Chicago: University of Chicago. Hentet fra [http://www.google.no/books?hl=no&lr=&id=R0u2QZHCKE0C&oi=fnd&pg=PR37&dq=Mead,+G.H.+Mind+Self+and+Society+from+the+Standpoint+of+a+Social+Behaviorist.&ots=vG0TKKnd8a&sig=ZvGvn14cF8cPx\\_04nHiKaGHUccs&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Mead2C20G.H.20Mind20Self20and20Society20from20the20Standpoint20of20a20Social20Behaviorist.&f=false](http://www.google.no/books?hl=no&lr=&id=R0u2QZHCKE0C&oi=fnd&pg=PR37&dq=Mead,+G.H.+Mind+Self+and+Society+from+the+Standpoint+of+a+Social+Behaviorist.&ots=vG0TKKnd8a&sig=ZvGvn14cF8cPx_04nHiKaGHUccs&redir_esc=y#v=onepage&q=Mead2C20G.H.20Mind20Self20and20Society20from20the20Standpoint20of20a20Social20Behaviorist.&f=false)

Mottelson, M. (2010). *Lærere praksis*. København: Hans Reitzels forlag.

Munthe, E., & Haug, P. (2010). En integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert grunnskolelærerutdanning. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 03/2010, s. 188-202.

NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*. Hovedrapport. Oslo: Utdanningsdepartementet. Hentet fra [http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk\\_utdanning/Evaluering/alueva/ALUEVA\\_Hovedrapport.pdf](http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/alueva/ALUEVA_Hovedrapport.pdf)

Nordenbo, S. E., Sjøgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/LC3A6rerkompetanser\\_og\\_elevers\\_LC3A6ring.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/LC3A6rerkompetanser_og_elevers_LC3A6ring.pdf)

NOU 1996: 22. *Lærerutdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1996/nou-1996-22/6/3/3.html?id=342287>

NOU 2003: 16. *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077>

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Pianta, R., La Paro, K.M., & Hamre, B.K. (2006). *Classroom, Assessment, Scoring System (CLASS) Manual*. Brookes Publishing.

Rammeplan (2003). *Rammeplan for allmennlærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/LC3A6rer/Rammeplan\\_2003\\_allmennlaererutd.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/LC3A6rer/Rammeplan_2003_allmennlaererutd.pdf)

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Røkenes, O., & Hanssen, P.H. (2006). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.

Salvanes, K.G., Møen, J., Hægeland, G., Raaum, O., & Bjorvatn, K. (2008). *Veien mot kunnskaplandet – utfordringer for det norske utdanningssystemet*. SNF Rapport 1/2008. Hentet fra [http://brage.bibsys.no/nhh/bitstream/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_23259/1/R01\\_08.pdf](http://brage.bibsys.no/nhh/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_23259/1/R01_08.pdf)

Schiefloe, P.M. (2003). *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skaar, K., Viblemo, T.E., & Skaalvik, E.M. (2008). *Se den enkelte: Analyse av elevundersøkelsen 2008*. Oxford research. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Elevundersokelsen\\_2008.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Elevundersokelsen_2008.pdf?epslanguage=no)

Solstad, A.G. (2010). *Praksisnær teori og teorinær praksis –den nødvendige relasjonen*. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 03/2010, s. 203-218.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html>

Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html>

Telhaug, A.O. (2004). Pedagogikkvitenskap i krise?, i *Norsk pedagogisk tidsskrift 06/2004*, s. 425-437.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Totterdell, M., Woodroffe, L., Bubb, S., Daly, C., Smart, T., & Arrowsmith, J. (2008). *What are the effects of the roles of mentors or inductors using induction programmes for newly qualified teachers (NQTs) on their professional practice, with special reference to teacher performance, professional learning and retention rates?* EPPI-Centre report no 1603T, Institute of Education: University of London. Hentet fra <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=yC98u50k1K03d&tabid=2364&language=en-US>

Vygotsky, L.S. (1971). *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels Forlag.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppeintervjuer som undersøkingsmetode*. Malmö: Studentlitteratur.





# Vedlegg

---

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

## **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

**Wenche Margrethe Rønning**  
**Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap NTNU**  
**7491 TRONDHEIM**  
**Vår dato: 25.09.2013. Vår ref: 35512 / 2 / MB**

### **TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.09.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

**35512 Lærerprofesjonalitet -Akademikeren, pedagogen**

**Behandlingsansvarlig NTNU, ved institusjonens øverste leder**

**Daglig ansvarlig Wenche Margrethe Rønning**

**Student Tone Spilling**

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

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marianne Bøe



## **Personvernombudet for forskning**

### **Prosjektvurdering - Kommentar**

#### **Prosjektnr: 35512**

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven. Personvernombudet legger til grunn at man ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler, eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller kode. Forventet prosjektslutt er 23.12.2013. Lydopptak slettes.



## Vedlegg 2: Intervjuguide

### **Intervjuguide**

#### **Generell informasjon**

Presentasjon av meg som forsker og intervjuer, om min masteroppgave; tema, forskningsmetode, hensikt. Se informasjonsskriv.

Informere om informantens rettigheter samt taushetserklæringen og selve intervjuforløpet.

#### **Faktaspørsmål**

Alder, kjønn, utdanning, yrkestittel, arbeidserfaring.

#### **Introduksjonsspørsmål**

Hvorfor valgte du læreryrket? Interesse, drivkraft, mål, ambisjoner.

#### **Overgangsspørsmål**

Hva er det ved læreryrket som opptar ditt fokus?

Hva assosierer du med en god lærer?

Egne erfaringer fra grunnopplæringen?

#### **Nøkkelspørsmål**

Hva motiverer deg i jobben din som lærer?

Hva legger du i begrepet lærerprofesjonalitet?

Hva vil det si å være en profesjonell lærer?

Hva anser du som viktige kompetanser hos læreren?

Hva anser du som viktigst av de nevnte kompetansene?

Hva tenker du om faglig kompetanse?

Hva tenker du om pedagogisk og sosial kompetanse?

Hva tenker du om lærerrollen i forhold til elevers faglige utvikling?

Hva tenker du om lærerrollen i forhold til elevers sosiale utvikling?

Hvilken kompetanse er viktigst for elevene å utvikle? Hva forutsetter dette i forhold til lærerrollen?

Hvilken kunnskap og erfaringer har du i forhold til kompetanse og lærerprofesjonalitet fra lærerutdanningen?

Erfaringer og opplevelser fra yrkesutøvelsen i praksis?

Opplevelser av kollegaer (profesjonelle og uprofesjonelle)?

Arbeidsplassens fokus (på profesjonalitet/kompetanse); oppfølging, press, krav, oppfordring/engasjement, utviklingsmuligheter?

Dine meninger om de statlige føringene rundt læreryrket? Hva anser du som myndighetenes fokus? Er dette ulikt fra deg/lærerne selv? I såfall, hva kan årsaken være til det?

*Innsnevring mot fokus:* Hva legger du i læreres faglige kompetanse? Hva legger du i læreres pedagogiske og sosiale kompetanse? Hva anser du som viktigst? Hvorfor?

Hva er viktigst av elevenes faglige utvikling og kunnskapsproduksjon kontra elevenes personlige og sosiale utvikling og allmenndanning? Hvorfor?

### **Avsluttende spørsmål**

Etter å ha deltatt i dette intervjuet: Har du fått noen nye tanker rundt lærerprofesjonalitet for din egen del? Er det noe mer du vil tilføye?

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv

### **Informasjonsskriv**

**30.08.2013**

Som masterstudent ved studieprogrammet, Voksnes læring ved NTNU i Trondheim skal jeg skrive hovedoppgave om temaet *lærerprofesjonalitet*.

Jeg ønsker å benytte gruppeintervju som metode for forskningen, hvor jeg vil undersøke læreres personlige oppfatninger og meninger om lærerprofesjonalitet med fokus på kompetanse og videre hva lærere oppfatter som viktigst i sin yrkesrolle. Under intervjuet vil jeg benytte lydopptak og dette vil slettes etter avsluttet oppgave. Intervjuet skal kun benyttes av meg og eventuelt under veiledning med min veileder ved NTNU.

Intervjuet vil ta ca. 45 minutter. Forskningsprosjektet mitt er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS som har godkjent søknaden om forskningsprosjektet.

Informasjonen jeg tilegner meg fra gruppeintervjuene vil jeg sammenligne med overordnede styringsdokument og teoretiske perspektiv rundt temaet. Dette vil være til stor nytte for oppgaven min og jeg er derfor takknemlig for at du vil bidra.

Jeg vil informere deg om dine rettigheter:

Som informant har du har mulighet til å trekke deg både under og etter utført intervju. Personlig informasjon vil anonymiseres slik at ikke det er mulig å spore noe tilbake til deg. Alt du deler behandles således konfidensielt, og som intervjuer er jeg taushetsbelagt (se vedlegg om taushetserklæring).

Dersom du vil være behjelpelig og være med på intervjuet ber jeg deg om å signere samtykkeerklæringen som ligger vedlagt.

Har du noen spørsmål er det bare å kontakte meg på mail: [spilling08@hotmail.com](mailto:spilling08@hotmail.com) eller på tlf: 93606214.

Med vennlig hilsen

Tone Spilling, masterstudent ved NTNU, program for voksnes læring.





## Vedlegg 4: Taushetserklæring

### **Taushetserklæring**

#### **Intervju som forskningsmetode**

Jeg er kjent med at Forvaltningslovens § 13 pålegger meg taushetsplikt om forhold jeg får kjennskap til gjennom intervjuet. Dette gjelder så vel opplysninger om enkeltpersoner som forhold som ellers ikke er alminnelig kjent.

Jeg er klar over at jeg ved å bryte denne taushetsplikten kan pådra meg straffeansvar etter Straffelovens § 121. Taushetsplikten gjelder for alltid.

Sted: \_\_\_\_\_ Dato: \_\_\_\_\_

Signatur: \_\_\_\_\_



## Vedlegg 5: Samtykkeerklæring

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt informasjon vedrørende masteravhandlingen som tar for seg temaet, lærerprofesjonalitet, og ønsker å delta som informant til intervjuet for forskningsprosjektet.

Jeg er gjort kjent med at mine rettigheter som frivillig deltaker, der opplysningene som registreres på meg når som helst kan bes slettet. Jeg er informert om at opptak og annet materiale som kan spores tilbake til meg også vil bli slettet når prosjektet er gjennomført.

Jeg samtykker i at intervjumaterialet kan brukes av forsker forutsatt at informasjonen som kan identifisere meg vil bli anonymisert i offentliggjøringen av prosjektet.

Sted: \_\_\_\_\_ Dato: \_\_\_\_\_

Signatur: \_\_\_\_\_