

Sammendrag

I løpet av de siste 20 årene har skolen gjennomgått mange reformer. Nye styringsdokumenter blir skrevet som alle kan sies å legge føringer på hvordan lærerprofesjonalitet skal forstås og hvordan yrket utøves. I denne studien presenterer jeg en historisk gjennomgang av hva læreryrket har vært for deretter å si noe om hvordan det er nå.

Målet med denne studien har vært å løfte frem noen læreres stemme for å høre fra dem hvordan de erfarer sin egen arbeidshverdag. Og deretter se fortellingene de presenterer i lys av ulike perspektiver på profesjon. Disse perspektivene er i alle hovedsak basert på Julia Evetts (2009) diskusjon rundt profesjonalisering ovenfra og innenfra samt Granlund, Mausethagen & Munthe (2011) som diskuterer spenningsfeltet mellom policy og profesjon.

Studien er gjennomført med en kvalitativ tilnærming med halv-strukturert intervju som metode. Informantene besto av 5 lærere med ulik mengde arbeidserfaring.

Kort oppsummert viser studien at lærere erfarer handlingsrommet noe ulikt, og at de legger ulik vekt på hva som oppleves som viktig. Lærerne er også opptatt av å se elvene og anser dette som viktig for elevenes trivsel og læring, men erfarer at det drukner i et jag på læringstrykk og resultater.

Abstract

Over the past 20 years, the school has undergone many reforms. New management documents are written that can all be said to provide guidance on how teacher professionalism is to be understood and how the profession is practiced. In this study, I present a historical review of what the teaching profession has been and then say something about what it is like now.

The aim of this study has been to raise the voice of some teachers to hear from them how they experience their own working life. And then see the stories they present in light of different perspectives on profession. These perspectives are mainly based on Julia Evett's (2009) discussion of professionalization from above and from within, as well as Granlund, Mausethagen & Munthe (2011) who discuss the tension between policy and profession.

The study was conducted with a qualitative approach with a semi-structured interview method. The informants consisted of 5 teachers with different amount of work experience.

In short, the study shows that teachers are experiencing the practice of teacher autonomy slightly different, and that they place different emphasis on what is perceived as important. Teachers are also keen to see the rivers and regard this as important for the pupils' well-being and learning, but experience that it is drowning in a rush for learning pressure and results.

Forord

Å jobbe med en masteroppgave er som å kjøre en berg- og dalbane. Det er oppturer der du kjenner at du mestrer, tastaturet ryker nesten der du sitter og skriver ned alle tanker du får. Det er nedturer der du forkaster halve oppgaven og begynner nesten på nytt. Det er blod, det er svette, det er tårer.

En masteroppgave skrives ikke alene. For at dette skulle bli et godt og gjenførbart prosjekt er det mange mennesker jeg er stor takk skyldig. Aller først, uten noen å intervjuer hadde dette aldri vært mulig, så stor takk til de lærerne som stilte opp og fant tid og rom i sin timeplan for å gi meg noe å forske på.

Jeg vil også rette en stor takk til veilederen min Cecile Haugen som etter beste evne har forsøkt å veilede og støtte meg i innspurten til denne oppgaven. Ragnhild Liland skal også ha takk som hjalp meg å starte dette prosjektet og finne en vei inn i det.

En slik prosess som jeg har stått i nå ville ikke vært mulig uten støtte fra den nærmeste familien. En særlig stor takk til søsteren min som ofrer nattesøvn for at denne teksten i alle fall skal være fri for skrivefeil.

Til samboer og datter, uten deres tålmodighet den siste måneden ville dette aldri blitt en realitet. I sommer blir det mengder med oppmerksomhet og en passelig dose is. Det fortjener dere.

Fredrikstad juni 2020

Malin Bilet

Innhold

1.0 Innledning	6
1.1 Hensikten med studien og aktualisering.....	7
1.2 Problemstilling	7
1.3 Aktualisering	8
1.4 Oppgavens innhold	8
2.0 Historisk bakteppe	9
2.1 Tidligere forskning.....	9
2.2 Hargreaves fire perioder.....	9
2.3 Læreplanen gjennom tidene	10
2.4 New Public Management.....	11
3.0 Teoretisk rammeverk	13
3.1 Profesjonsbegrepet.....	13
3.2 Kunnskap.....	14
3.3 Ansvar.....	15
3.4 Autonomi	15
3.5 Analyseverktøy	17
4.0 Metode.....	20
4.0.1 Kvalitativ forskning.....	20
4.1 Valg av metode	20
4.2 Datainnsamling	21
4.2.1 Intervjuguide og valg av informanter	21
4.2.2 Gjennomføring av intervju.....	22
4.3 Bearbeiding av datamaterialet.....	23
4.3.1 Transkribering.....	23
4.3.2 Analyse	24
4.4 Undersøkelsens validitet, reliabilitet og etiske betraktninger	25
4.4.1 Validitet	25
4.4.2 Reliabilitet	25
4.4.3 Etiske refleksjoner	25
5.0 Empiri og Analyse.....	27
5.1 Kort presentasjon av informantene	27
5.1.1 Luna.....	27
5.1.2 Kasper.....	28
5.1.3 Nille	28
5.1.4 Thea.....	28
5.1.5 Krister	28
5.2 Å se elvene	28
5.3 Planlegging og andre oppgaver	30

5.4 Handlingsrom	32
5.4.1 Arbeidstid og sted	34
5.4.2 Folketoeren	35
5.5 Kollegialt fellesskap	36
5.5.1 Refleksjon over møtevirksomhet	36
5.6 Analysen kort oppsummert	37
6.0 Avslutning og en mulig vei videre	38
Litteratur	39
Vedlegg	45
Vedlegg 1	46
Vedlegg 2	49

1.0 Innledning

Hvem er læreren? Det er et stort og åpent spørsmål som vil få 100 ulike svar. Vi kan stille spørsmål som «hvem skal læreren være?», «hvem vil læreren være?» og «hvem bør læreren være». Da jeg startet å studere PPU var den første oppgaven å reflektere rundt hvorfor man ville bli lærer og hva slags lærer man ville være. Dette har jeg tatt med meg inn i arbeidet med masteroppgaven. Hvordan snakker lærere om yrket sitt? Hvilke utfordringer har de og hvilke muligheter ser de? Utdanningsfeltet er komplekst, skolen møter krav og forventinger fra flere hold, blant annet fra sentrale myndigheter og elever og foreldre, noen ganger er kravene sammenfallende, men de kan også være motstridende (Kunnskapsdepartementet, 2008). Midt i dette står læreren.

Fem læreres fortellinger om sin arbeidshverdag danner grunnlaget for tematikken i denne oppgaven. Formålet er å kunne belyse noe av den komplekse hverdagen disse lærerne står i med utgangspunkt i ulike perspektiver om profesjon. Det har også vært hevdet at det finnes lite forskning på lærerrollen sett fra lærernes ståsted (Utdanningsnytt, 2016). Noe som forsvarer et fokus på lærerstemmen i denne oppgaven.

Skolen har i løpet av relativt kort tid, de siste 20 år, gjennomgått mange reformer, disse reformene kan ha ført til endringer i hvordan læreren gjør jobben sin. Verden er i konstant endring. Skal skolen være det stabile i samfunnet eller bidra til endringen? Kanskje skolen til og med skal ligge i forkant? Skolen er i samfunnet og samfunnet er i skolen. Dette setter læreryrket i en særstilling og gjør at alle har anledning til å mene noe. Samfunnet styrer skolen og skolen styrer fremtida (Imsen, 2014). Gjennom denne teksten skal jeg legge vekt på hvor og hva læreryrket har vært for deretter å si noe om hva det er nå. Ved hjelp av fem lærers fortellinger om sin arbeidshverdag skal jeg kaste lys over hvilke perspektiver på profesjonalitet som kan sies å gjøre seg gjeldende.

I flere offentlige dokumenter uttrykkes det hva og hvem læreren skal være (Kunnskapsdepartementet 2014, Kunnskapsdepartementet 2016) Kunnskapsdepartementet (2009) sier dette om hva som er gode lærere:

Gode lærere har godt kjennskap til formålet for skolen, grundig systemforståelse og innsikt i skolen som organisasjon. De ser nødvendigheten og verdien av at skolen har et godt lederskap, kan vurdere eget og skolens handlingsrom og nyttiggjøre seg det potensialet som ligger i samhandling med kolleger, ledelse og andre aktører på skolen.

Dette synliggjør mange av forventingene som eksisterer til læreren, og kan også begrunne at det er viktig å søke lærernes stemme i dette. Her uttrykkes blant annet at lærerne skal klare å ta i bruk handlingsrommet og å samhandle med kolleger, dette er også noe jeg ser på gjennom analysen.

Postholm (2010) sier at det er viktig at forskerens subjektive og individuelle teorier kommer frem (s. 127). Derfor ønsker jeg kort å presisere at som elev i skolen har jeg byttet skoleslag omtrent hver gang det har kommet en ny reform. Men jeg har aldri opplevd nasjonale prøver. Som lærer jobber jeg nå i videregående og det har jeg gjort i relativt kort tid. Min erfaring på feltet er derfor begrenset, men samtidig kan noen av tolkningene jeg gjør være farget av mine opplevelser.

1.1 Hensikten med studien og aktualisering

Helt siden praksis på PPU har jeg vært interessert i hva som er lærerens jobb. Jeg har fått med meg fra sidelinjen at lærerne har streiket for høyere lønn. I min omgangskrets kan det med litt forakt i stemmen bli sagt: hva har lærere å streike for, de har jo så mye fri. Dette er også noe Imsen (2014) trekker frem som antagelser folk som ikke kjenner til læreryrket kan ha. Dette gjorde at da jeg fikk muligheten til å ta en master som rettet seg mot forskning på lærerprofesjonen grep jeg sjansen med begge hender. I likhet med Ohnstad (2012) anser jeg læreryrket som et viktig yrke og mener at det derfor er hensiktsmessig å sette fokus på lærernes arbeidshverdag. I en tid med økt fokus på globalisering og påvirkning utenfra (jf. Karlsen, 2006) kan det argumenteres for at det er minst like viktig å løfte frem lærenes egne stemmer. At læreryrket er en profesjon behøver vi ikke sette spørsmålsteget ved, men det er interessant å forsøke å gripe fatt i hvordan profesjonaliteten forstås, fordi det eksisterer en uenighet i hvordan lærerprofesjonalitet skal utøves (Elstad, Helstad & Mausestagen, 2014, s. 23). I denne studien tar jeg derfor tak i ulike sider ved begrepet profesjon og lærerprofesjonalitet og ser på hvordan litteraturen beskriver den, og hvordan lærere erfarer den. Lærernes erfaringer henter jeg frem gjennom intervju og samtale (se metodekapittel).

Evetts (2009) hevder at vi har kommet til et punkt der det ikke lenger er hensiktsmessig å diskutere hvorvidt læreryrket er en profesjon, men hvordan profesjonaliseringen skjer. Granlund, Mausestagen & Munthe (2011) diskuterer spenningsfeltet mellom policy og profesjon. Der policy skal forstås som styringsdokumenter. Profesjon er i dette tilfellet representert av utdanningsforbundet (Udf) da de har analysert hvordan Udf svarer på ulike former for styring som blir uttrykt. De argumenterer i likhet med Evetts (2009) for at profesjonalisering skjer enten ovenfra eller innenfra.

1.2 Problemstilling

Profesjon og profesjonalitet er komplekse begreper som det ikke eksisterer en tydelig enighet om hvordan skal forstås (Evetts, 2009; Mausestagen, 2015; Smeby & Mausestagen, 2017). I den forbindelse er jeg nysgjerrig på hva lærere vektlegger som det viktigste i yrket sitt og hva de trekker frem som kan knyttes til profesjon og profesjonalitet. Derfor har jeg formulert en problemstilling som forsøker å fange opp tankene og erfaringene lærere har knyttet til sin egen arbeidshverdag:

Hvilke tanker og erfaringer har lærere om læreryrket som profesjon og hvordan kan disse sees i lys av ulike perspektiver på profesjon?

Denne problemstillingen er veldig åpent formulert for å ha muligheten til å romme lærernes erfaringer. For å få søke svar på denne problemstillingen formulerte jeg spørsmål og oppfordringer som «fortell om en vanlig arbeidsdag», «hva er viktig for deg som lærer» og «hva er viktig for deg og din utvikling som lærer». Problemstillingen er også formulert slik for å kunne antyde forskjeller i tanker og erfaringer som lærere måtte ha.

1.3 Aktualisering

Jeg har allerede nevnt at lærerne er å anse som en av våre viktigste yrkesgrupper, derfor er en studie om læreryrket som profesjon og hva det innebærer relevant i seg selv. Siden 2015 har det vært arbeidet med nye læreplaner i alle fag, og disse skal iverksettes trinnvis fra skolestart 2020. I flere av stortingsmeldingene (Kunnskapsdepartementet 2016; Kunnskapsdepartementet 2017) som er utgitt i tiden etter 2015 har det vært stort fokus på begrepene profesjon og profesjonelt skjønn. Ludvigsen-utvalget har skrevet at det er viktig at handlingsrommet til lærerne opprettholdes (NOU, 15:8, s. 74). Det finnes altså flere offentlige dokumenter som sier noe om og beskriver læreryrket. Men hva tenker lærerne selv? I kapittelet som presenterer lærerprofesjonalitetens historie vil denne studiens aktualisering komme tydeligere frem. I tillegg til min egen nysgjerrighet og interesse for dette temaet er det de siste årene flere mastergrader og doktorgrader som i en eller annen form tar for seg lærerprofesjonalitet som tema (Chinga-Ramirez, 2014; Theodorsen, 2017)

1.4 Oppgavens innhold

Denne oppgaven er videre bygget opp på følgende måte: kapittel 2 redegjør for det historiske bakteppe med utgangspunkt i utdanningspolitikk som kan sies relevant for oppfattelsen og utøvelsen av lærerprofesjonalitet. Norsk lærerplanhistorie og ulike faser i lærerprofesjonalitet er gjort rede for, samt en redegjørelse av New Public Management. Kapittelet er ment som et forsøk på å kontekstualisere denne oppgaven. Kapittel 3 er det teoretiske rammeverket. Der fokuserer jeg på profesjonsbegrepet og hva som ifølge ulik litteratur og teori ligger i lærerprofesjonalitet. Evetts (2009) og Granlund mfl. (2011) danner sammen grunnlaget for min videre bruk av profesjonalitetsbegrepet. Kapittel 4 er en grundig redegjørelse av metoden som er brukt. I kapittel 5 blir empirien presentert analysert og drøftet. Kapittel 6 samler trådene og antyder en vei videre.

2.0 Historisk bakteppe

I dette kapittelet vil jeg presentere bakgrunnsteppet for denne studien. Først presenteres tidligere forskning, deretter kommer en gjennomgang av ulike faser i lærerprofesjonens historie. Denne gjennomgangen er basert på Hargreaves (2000) og Brusling (2001). Etter dette følger en redegjørelse av norsk læreplanutvikling, dette anses som hensiktsmessig for å kunne se på hvordan handlingsrommet har endret seg. Engelsen (2012) mener også at det er fornuftig å vite noe om fortiden slik at man lettere kan forstå den tiden en selv er inne i.

2.1 Tidligere forskning

Da norsk skolepolitikk har blitt påvirket av den svenske sosialdemokratiske tenkingen mener jeg at forskning på svensk utdanning med letthet kan overføres til norsk utdanning. Det er flere studier gjort av hvordan svenske lærere opplever autonomi, blant andre Helgøy & Homme (2007) og Wermke & Höstfält (2014). Den første studien sammenligner hvordan norske og svenske lærere opplever autonomi. Det de finner er at svenske lærere opplever stor grad av individuell autonomi og norske lærere opplever en stor grad av kollektiv autonomi. Den andre studien ser på hvordan svenske læreres autonomi kommer til uttrykk. Det er også gjort studier av læreres autonomi utover Skandinavias grenser, se blant annet Wilkins (2011), Pearson og Moomaw (2005) og Erss (2018). Blant forskning på New Public Management (NPM) og utdanning finner vi Solhaug (2011) som diskuterer forskjeller og likheter mellom måten den rød-grønne og den sentrums-konservative regjeringen bruker og utøver NPM. Likhetene som presenteres er blant andre «management by output control, explicit standards, a test system and an accountability system». Det som skiller dem er blant annet synet på friskoler og private skoler. Med dette ser vi at det er ganske store likheter i det som har størst påvirkning på arbeidsdagen til lærerne. Haugen (2014) diskuterer hvorvidt nyliberalismen og markedsdiskursen er med på å påvirke lærernes profesjonelle handlingsrom. Se også Wiborg (2013) for en diskusjon om de nyliberalistiske strømningene i skandinavisk utdanningspolitikk. Mausestaden (2015) refererer også til flere forskningsprosjekter hun selv har gjort

2.2 Hargreaves fire perioder

I det følgende skal jeg gi en kort beskrivelse av fire perioder i lærerprofesjonens historie basert på en artikkel av Hargreaves (2000). Jeg gjengir disse periodene på engelsk her: *pre-professional age*, *the age of the autonomous professional*, *the age of the collegial professional* og *post-professional or postmodern age*. For å vise relevans til norsk kontekst skal jeg koble dette opp mot læreplanens utvikling i Norge.

I den første fasen Hargreaves nevner, *pre-professional age* eller *førprofesjonsfasen*, ble læreryrket sett på som krevende når det gjaldt lederskap, men ikke når det gjaldt tekniske ferdigheter. Læreryrket kunne nesten beskrives som et kall, og man utviklet seg gjennom prøving og feiling. I klasserommet hadde læreren all kunnskap og elevene tok i mot kunnskapen (Brusling, 2001, s 123). Etter dette kommer «*the age of the autonomous professional*», som oversatt til norsk blir perioden for den autonome profesjonen. I denne perioden var det bred enighet om at lærere kunne bestemme hvilke metoder som passet best for sine elever i sitt klasserom. Den enkeltes lærers autonomi var viktig. Den neste perioden i lærerprofesjonens historie handler om det kollegiale. Det var fokus på å bygge et sterkt kollegialt fellesskap med et felles mål. Men som

Hargreaves (1996) sier, hvis dette fellesskapsarbeidet blir tvunget på lærerne vil de motsette seg det. I Brusling (2001) sin gjennomgang av Hargreaves fire perioder sier han det handler om at lærerne søkte sammen for å finne støtte i hverandre. «Det en ikke kan, kan en annen. Det en ikke tør å prøve alene kan flere tørre sammen» (Brusling, 2001, s. 123). Dette er noe jeg vil komme tilbake til i analyse og drøftedelen. Det kommer frem av intervjuene at flere lærere ikke ser poenget med samarbeid og møter de blir pålagt fra ledelsen. Den sistnevnte perioden, post professional age, er den vi står i nå. Post professional kan sees i sammenheng med begrepet postmoderne. I det postmoderne samfunnet ser vi at skolen har blitt gjenstand for en rasjonaliseringsprosess samt skolen skal være økonomisk effektiv (Hargreaves, 2000, s. 168). I denne prosessen har lærere også fått oppleve en sterkere sentralisert styring samt testeregimer, PISA-testene kan nevnes som et eksempel her. Slike krefter argumenterer Hargreaves (2000) for at er med på å deprofesjonalisere læreryrket og skaper en slags mistillit til lærere (s. 168). Hargreaves (2000) argumenter også for en re-profesjonalisering av læreryrket, han nevner flere punkter det er viktig at lærere fokuserer på. Disse handler blant annet om at lærere må fortsette å arbeide for en konkurransedyktig lønn for alle lærere, verdsette og forsvare retten og muligheten til kunnskapsutvikling og styrke samarbeidet (Hargreaves, s. 169-171). Dette samarbeidet skal være rettet mot utvikling og forbedring av pedagogiske og didaktiske prosesser. Om samme emne skriver Brusling (2001) at lærere må gjøre seg mer tilgjengelige og sårbare for å styrke profesjonen sin. Jeg ser også her en kobling mot Biesta (2005) som argumenterer for at vi har bruk for en ny diskurs om skole. En diskurs som i større grad handler gir lærere definisjonsmakt over hva som er god undervisning.

Det er viktig å understreke at de fire periodene Hargreaves beskriver er basert på det engelske systemet. Men slik jeg ser det har det overføringsverdi til norsk profesjonshistorie. Særlig hvis vi ser på læreplanutviklingen.

2.3 Læreplanen gjennom tidene

Et annet viktig område for å forstå lærerprofesjonen er å se det i lys av politiske endringer gjennom historien, fokuset er i all hovedsak på det norske. Her vil jeg i hovedsak basere meg på Telhaugs (2007) diskusjon av skole og samfunnspolitiske endringer fra mellomkrigstiden og frem til i dag. Siden 1935 har det vært hele ti reformer. Og bare de siste 30 åra har det vært 3 reformer og det er en ny reform på trappene i skrivende stund.

I mellomkrigstiden var det et politisk skifte fra Venstre til Arbeiderpartiet. Dette endret hva staten så på som sine oppgaver. Fra den borgerlige, noe passive staten gikk det over til å bli en stat som ønsket å planlegge og å være sterkt tilstede (Telhaug, 2007, s. 48). I norsk skolesammenheng skulle klasseskille utjevnes. Enhetsskoleprinsippet ble innført. Enhetsskole som begrep ble første gang brukt i 1913 (Thuen, 2010, s. 278). Skolen skulle være identitetsskapende og et sted for demokratisk sosialisering, fellesskap og likhet var viktige verdier (Tellhaug, 2007). I en slik type skole ble elevsentrert pedagogikk godtatt. Ytre incentiver som karakterer og eksamener var den sosialdemokratiske skolen heller skeptisk til. (Tellhaug, 2007, s. 50). Thuen (2010) forklarer at enhetsskoleprinsippet bærer med seg et dilemma, nemlig forholdet mellom individ og fellesskap. Norge er et langt land med spredt bosetning, noe som gjør at det er/var viktig å gi alle et likeverdig skoletilbud. Læreplanen er et sentralt middel for å

oppnå det (Engelsen, 2012, s. 21). Videre skal jeg se på utviklingen fra Normalplanen (N39) til Kunnskapsløftet (LK06).

Normalplanen fra 1939 la sterke føringer for hva elevene skulle jobbe med av arbeidsoppgaver, det var derfor en sterk sentral offentlig styring av utdanningssystemet (Telhaug, 2007; Engelsen, 2012). Den er også kjent for å være påvirket av amerikansk progressivisme og tysk reformpedagogikk (Engelsen, 2012, s. 80). I etterkrigstiden og frem mot 1970-tallet vokste det frem et syn på pedagogikk som et samfunnskritisk redskap «målet var det frigjorte mennesket som kunne avsløre falske ideologier og fremmedgjørende og undertrykkende samfunnskrefter og ut fra dette gjennomføre radikale endringer av samfunnet» (Engelsen, 2012, s. 82). På 1970-tallet oppstod det en ny politisk samfunnsbevegelse som var kritisk til den sosialdemokratiske tillitten til staten (Telhaug, 2007, s. 52). Selv om verdiene om likhet og troen på inkludering ble videreført var tilhengerne av denne nye samfunnsbevegelsen også opptatt av verdier som selvrealisering og trygghet (Telhaug, 2007). Dette førte til at eleven ble mye sterkere til stede i sin utdanning. I tillegg til selvrealisering kom også begrepene *selvbestemmelse*, *selvbilde*, *selvoppfatning* og *identitet* til syne (Telhaug, 2007). Tanken om å utdanne hele mennesket gjorde seg gjeldende. I forkant av Mønsterplanen fra 1974 (M74) ble det gitt uttrykk for førproduisert undervisningsopplegg. Det som ble sett på som positivt med dette var at det ville frigjøre lærere fra rutinepregede oppgaver. Læreren ble derimot sett på som et læremiddel blant andre læremidler og andre kan avgjøre når læreren skal byttes ut med noe annet. Avgjørelser som læreren tradisjonelt har tatt skulle gjøres av eksperter utenfor skolen (Engelsen, 2012, s. 82). M74 gjorde det imidlertid mulig for læreren å velge lærestoff lokalt, tilpasset nærmiljøet til elevene. Tankegangen i denne læreplanen innebar at læreren gikk fra å være en som formidlet innhold, til å bli mer en veileder i elevenes arbeid med prosjektarbeid. Selv om «prosjektarbeid-feberen» har gitt seg noe er det fortsatt en viss forståelse av læreren som en som veileder og legger til rette for elevens læringsarbeid.

I løpet av både 80- 90- og tidlig 2000-tall ble synet på utdanning i større grad sett i et mer globalt perspektiv (Telhaug, 2007 s. 54). Det vil si at den kunnskapen skole skal formidle til elevene skal være en kunnskap som er gjeldende i det globale samfunnet. Det er viktig for norsk samfunnsøkonomi at vi kan konkurrere globalt (Telhaug, 2007, s. 54). Hva skjer med norsk skole under implementeringen av kunnskapsløftet? De første nasjonale prøvene ble gjennomført i 2004 og 2005. Dette var altså før kunnskapsløftet ble gjort gjeldende. Telhaug (2007) skriver at de nasjonale prøvene ble videreført med den rødgrønne regjeringa for å opprettholde det ytre trykket.

2.4 New Public Management

New Public Management (NPM) er en samlebetegnelse på de endringene som har forekommet i norsk utdanningssektor siden 80-tallet (Karlsen, 2006, s. 30). NPM bygger på modeller fra privat næringsvirksomhet. Forskjellen på offentlig og privat virksomhet går i at der den private virksomheten har fokus på å skape overskudd og økt fortjeneste skal den offentlige virksomhet dekke befolkningens behov for en eller flere tjenester (Jensen, 2007, s. 23). Utdanning er en slik tjeneste som offentlig virksomhet skal dekke. Kjernen i NPM består blant annet av fokus på marked, konkurranse og bedriftsøkonomiske styrings og ledelsesprinsipper (Jensen, 2007, s. 27). Flere har uttalt seg om den nyliberalistiske diskursen og hvordan den påvirker lærerens rolle (Haugen, 2014; Karlsen, 2006; Skedsmo & Mausestaden 2017). Biesta (2005) skriver også om

hvordan måten vi snakker om skole på påvirker utdanningen. Den nyliberalistiske diskursen er preget av fokus på effektivitet og målbarhet (Hestbek, 2014, s. 44). Målstyring ble sett på som «den viktigste forutsetningen for å bevare et nasjonalt utdanningssystem i en periode med vekt på omfattende desentralisering» (Karlsen, 2006, s. 29). Målstyringen forutsatte også at den sentralt gitte læreplanen var mye mer detaljert enn det som hadde vært vanlig tidligere (Engelsen, 2012). Liberalisme er et innfløkt begrep og kan være vanskelig og definere, men det kan blant annet handle om at hvert enkelt individ bør stå fritt til å velge hva som er viktig for seg i avgjørende situasjoner (Thuen, 2010, s. 274). Dette kan for eksempel handle om læreres autonomi og utøvelse av skjønn som vil være tema i neste hovedkapittel.

Karlsen (2006) har i sin bok *Utdanning styring og marked* en grundig redegjørelse av det historiske og samfunnsmessige bakteppet for utvikling i retning NPM. I det følgende vil jeg kort skissere noe av dette. Karlsen (2006) fokuserer på fire baktepper: *velferdsstaten, styring, ideologi, og globalisering* og de kriser og utfordringer man kan se i forbindelse med disse.

På 80-tallet kom det som har blitt kaldt en blå bølge. I USA og England kom sterke konservative ledere til makten og i Norge dannet Høyre en mindretallsregjering. Det innebar at kritikere av den sosialdemokratiske velferdsstaten ble sittende med maktposisjoner. Kritikken som ble rettet mot velferdsstaten handlet kort om at den skapte late borgere. I tillegg var måten å drive på lite effektiv (Karlsen, 2006)

Ifølge Karlsen (2006) var det med St.Meld. nr 37 (1990-1991) at målstyring ble innført i Norge (s. 39). Det handlet i stor grad om at myndighetene var misfornøyd med desentraliseringsprosessen som hadde funnet sted. Denne desentraliseringsprosessen ble sett på som negativ fordi den hadde skapt uklarhet i hvem som har ansvar. Opprinnelig var desentralisering sett på som positivt og det hadde eksistert en tro på initiativ og fornyelse nedenfra. (jf. profesjonalisering innenfra). Dette kan sees i sammenheng med det Evetts (2009) sier om hvor profesjonalisering kommer fra. Desentralisering er en måte å gi myndighet til å bestemme.

Karlsen (2006) gjør rede for to ideologiske diskurser, nyliberal og nykonservativ. De er både ulike og like. De er like på den måten at begge ideologiene har tro på markedskreftene og at de kan bidra til økonomisk vekst og fremgang. I Norge hadde det frem til 1980/1990-tallet eksistert en aksept av markedet, men man så også at markedet hadde begrensninger. Dette snudde imidlertid og troen på markedsstyring økte. Dette hadde stor betydning for utdanningen, hvor man begynte å snakke om foreldre og elever som brukere av tjenester. Diskursen bar preg av å dreie seg om at «education should be about meeting the needs of the learner» (Biesta, 2005, s. 59). Noe som er problematisk fordi det setter fokus på effektivitet. Det er også et uttrykk for at diskurs om skole låner elementer fra en markedsdiskurs der det ofte er slik at kunden alltid har rett. Biesta (2005) argumenterer for at i skolesammenheng så må man tale at den som skal lære ikke alltid har full kontroll over situasjonen.

Globalisering er ifølge Karlsen (2006) et veldig viktig bakteppe om vi skal forstå de endringene som har skjedd i det norske utdanningssystemet. Verden har blitt mindre, vi reiser mer og vi kan snakke med noen på andre siden av jorda med kun et tastetrykk. Vi påvirker og blir påvirket i et stadig større verdenssamfunn.

3.0 Teoretisk rammeverk

I det foregående har jeg presentert det historiske bakteppet som kan sies å ligge til grunn for å forstå hvordan vi tenker om lærerprofesjon. Å vite noe om fortiden er noen ganger nødvendig for at vi skal forstå verden slik den ser ut for oss i dag. At læreryrket er og skal være en profesjon er ikke lenger hovedtyngden i diskusjonen, men det eksisterer uenighet om hva begrepet lærerprofesjonalitet skal fylles med (Mausethagen, 2015, s. 44). I denne delen skal jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for analysen bygger på. Først en definering av profesjonsbegrepet. Deretter en grundig gjennomgang av ulike perspektiver på profesjon. Jeg presenterer også to tabeller som er viktige i arbeidet med analysen. Rapporten «Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon» av Granlund mfl. (2011) samt «Lærerprofesjon i endring» av Mausethagen (2015) danner det generelle utgangspunktet for min analyse. Jeg trekker også veksler på «The management of professionalism. A contemporary paradox» av Evetts (2009) som tar for seg perspektiver på profesjonalisering innenfra og utenfra.

3.1 Profesjonsbegrepet

Læreryrket er en ung profesjon, i den forstand at det ikke er så mange år siden man begynte å bruke ordet profesjon om lærerne. Det var på tidlig 2000-tall at lærerprofesjonsbegrepet ble tatt i bruk i forbindelse med skolereformene som oppstod (Imsen, 2016). Granlund mfl. (2011) finner en økning i antall ganger ordet profesjon blir brukt når de sammenlikner stortingsmeldinger i perioden 1996-2008. I St.meld 11 (2008-2009) finner de at profesjonsbegrepet er brukt 126 ganger (Granlund, mfl. 2011, s. 16). At man nå snakker om lærerne som en profesjon har stor betydning for hva som kan og skal anses som arbeidet til lærerne. Profesjonsbegrepet kan forstås på ulike måter. Karlsen (2006) sier at profesjon har blitt ett slags honnørord. Begrepet blir vidt og uklart og det blir derfor vanskelig å se hva som egentlig ligger i begrepet (Helle, 2006, s. 16). Alle ønsker å bli oppfattet som profesjonelle. Det er blitt et positivt ladet ord, alle ønsker å bli oppfattet som en som er god i jobben sin. Når vi bruker ordet profesjonell tenker vi ofte på noen som har gjort en god jobb, vi stolte på at de kunne jobben sin og de hadde de nødvendige kvalifikasjonene og kunnskapene (Hovdenak, 2010, s. 18). For eksempel kan vi snakke om profesjonelle håndverkere.

Hargreaves & Fullan (2014) setter et skille mellom det å være profesjonell og det å være *en* profesjonell. Å være profesjonell handler om den jobben man gjør, hvilke arbeidsoppgaver har man og hvordan utfører man dem. Å være *en* profesjonell handler om hvordan andre ser deg. Oversatt til læreryrket kan det bety at som lærer så er du skolens ansikt utad. Det handler for eksempel om hvordan elever og foreldre oppfatter deg som lærer. Fokuset for denne oppgaven handler i stor grad om det å være profesjonell. Hva vil det si for lærerne som yrkesgruppe å være profesjonelle. Samtidig skjeler jeg noen ganger mot det å bli oppfattet som profesjonell.

Kunnskap, ansvar og autonomi er tre ulike aspekter ved det å være profesjonell (Smeby & Mausethagen, 2017). Dette er tre store og komplekse områder som går i hverandre. Læreren skal gjennom utdanning skaffe seg grunnleggende kunnskap for å kunne ivareta sitt ansvar og praktisere autonomi. Mausethagen (2015) ser på hvordan betydningsinnholdet i de tre kategoriene har utviklet seg. For oversiktens skyld vil jeg gjøre rede for de ulike aspektene i hvert sitt underkapittel. Først i hvert delkapittel vil jeg

si noe generelt om begrepet, deretter gjøre rede for hva det vil si for lærere spesielt. Ulike perspektiver på lærerprofesjonalitet vil også bli trukket inn, slik det er gjort rede for i Evetts (2009) og Granlund mfl. (2011). Evetts (2009) diskuterer profesjonalisering av læreryrket og argumenterer for et skille mellom profesjonalisering ovenfra og innenfra¹. Profesjonalisering ovenfra handler om kontroll og hierarkisk struktur, rasjonalisering og standardisering. Den andre består derimot av en diskurs som er laget av profesjonen selv, der tillit og autonomi er viktige stikkord. Granlund mfl. (2011) tar for seg flere ulike stortingsmeldinger og sammenligner hvordan bruk av profesjonsbegrepet har endret seg over tid samt hvordan lærerrollen forstås i de ulike dokumentene.

3.2 Kunnskap

Uansett yrke eller profesjon har man bruk for et sett med kunnskap. Noen yrker har en utbredt praktisk kunnskapsbase som ulike håndverksyrker, mens andre har en mer vitenskapelig kunnskapsbase, slik som legene. Noen yrker trekker veksler på flere ulike vitenskapelige disipliner og kan derfor sies å ha et heterogent kunnskapsgrunnlag (Gilje, 2017, s. 21). Dette betyr at yrkesutøveren må være i stand til å sette sammen ulike former for kunnskap, nemlig vitenskapelig kunnskap, teknisk ferdighetskunnskap og praktisk-moralsk kunnskap (Gilje, 2017, s. 22). Læreryrket er et slikt yrke. Lærere tilegner seg teoretisk/vitenskapelig kunnskap gjennom fag som pedagogikk, og de tilegner seg praktiske kunnskaper gjennom møte med praksis. Videre i kapittelet vil ordet kompetanse i stor grad bli brukt for å uttrykke læreres kunnskap. Kompetanse er et begrep som rommer både boklige og praktiske ferdigheter (Mausethagen, 2015) og kan derfor mer presist uttrykke det komplekse i lærerprofesjonaliteten.

Det eksisterer bred enighet om at kunnskap og kompetanse er viktig. Spørsmålet handler derimot om hvordan kompetansebegrepet skal forstås. Synet på kompetanse har gått fra å være noe som går i arv gjennom profesjonen selv til å være noe man må bevise at man den har (Mausethagen, 2015, s. 47). Ofte da gjennom såkalte suksessfulle handlinger. Dette kan for eksempel være at elever gjør det bra på nasjonale prøver eller at karaktersnittet i klassen er høyt. Historisk har også læreren hatt ett bredt ansvarsområde. Granlund mfl. (2011) har sett på hvordan lærerrollen og lærernes kompetanse har blitt forstått og forklart i ulike styringsdokumenter. I stortingsmelding 48 (1996-1997) ser de at den lærerrollen som fremheves er allmennlæreren. Dette er en lærer som «har bred kompetanse og som kan undervise på alle trinn, og for alle, også i voksenopplæringen» (Granlund mfl. 2011, s. 9). Dette er noe som nå er på vei til å endre seg. For bare få år siden gikk lærerutdanningen fra å være 4-årig til en 5-årig utdanning med innbakt mastergrad. I tillegg er det fokus på at læreren skal spesialisere seg innenfor ulike trinn. Dette kan sies å være en måte å gjøre læreryrket mer akademisert (Granlund mfl. 2011).

Samtidig som vi ser en økt akademisering med mer bruk av forskning skal lærerutdanningen (og utøvelsen) også gjøres mer yrkesrettet, noe som kan oppfattes som et paradoks (Mausethagen, 2015, s. 47). Likevel, selv om man skal bruke mer forskning skal den også være relevant for praksis. Dette kan eksemplifiseres ved at utdanningsforbundet er opptatt av at praksisen skal være forskningsinformert snarere enn forskningsbasert (Granlund mfl. 2011, s. 26). Når Granlund mfl. (2011) finner at utdanningsforbundet snakker om forskningsinformert praksis og at dette er noe lærerne

¹ Evetts (2009) bruker begrepene *organizational* og *occupational professionalism*, som kan oversettes til profesjonalisering ovenfra og innenfra

skal bruke sitt profesjonelle skjønn for å avgjøre kan det sees som en måte å drive profesjonalisering innenfra. Når profesjonalisering kommer innenfra er det profesjonen selv som er premissgiver for diskursen (Evetts, 2009).

3.3 Ansvar

Helt banalt kan vi si at *ansvar* i lærerprofesjonen handler om at skolen har ansvar for nasjonens kunnskap noe som også er nedfelt i samfunnsmandatet lærerne har. Ansvar handler også om tillit og skjønn. Kort sagt at lærerne bør oppleve at det blir vist tillit til at det har kompetanse til å utøve skjønn. Lærerne skal bruke det de «har lært og erfart for å treffe en god beslutning (Garbo & Raugland, 2017, s. 11). Lærerne trenger altså kunnskap og kompetanse for å kunne ta ansvar.

I engelsk faglitteratur finner vi begrepene *accountability* og *responsibility* som uttrykker to ulike nyanser av det norske ordet ansvar. *Accountability* kan forklares med å bli stilt til ansvar for noe, at noen andre forventer at det skal gjennomføres. Mens *responsibility* kan forklares som at det er du som aktivt tar ansvar. Skedsmo & Mausethagen (2017) bruker ordet *ansvarliggjøring* for å forklare det engelske begrepet *accountability*. Ansvarliggjøring kan sies å være en følge av resultatstyring, lærerne står ansvarlig for prestasjonene eller resultatet til elevene sine (Skedsmo & Mausethagen, 2017 s. 171).

I en profesjonaliseringsdiskurs ovenfra er det i stor grad snakk om en passiv ansvarliggjøring, mens profesjonaliseringsdiskurs innenfra handler om at profesjonsutøvere aktivt tar ansvar på bakgrunn av kunnskap og etikk (Granlund mfl. 2011, s. 1). Utdanningsforbundet utarbeidet i perioden 2010-2012 den profesjonsetiske plattformen. Den er utarbeidet av profesjonen selv og trekker frem fire hovedtemaer som er viktige etiske prinsipper: *menneskeverd og menneskerettigheter, profesjonell integritet, respekt og likeverd, personvern* (Utdanningsforbundet, 2018). Denne utarbeidelsen kan være et kjennetegn på det som kalles profesjonalisering innenfra. En slik profesjonsetisk plattform kan være en måte for lærere markere sin profesjonelle autonomi i en skvis mellom lojalitet til elevens læringsbehov og resultatkrav fra skolemyndigheter (Berg, 2014, s. 130).

Mausethagen (2015) skriver om en økt frihet, tillitt, men også kontroll. Der lærernes ansvar blir beskrevet som noe som har gått fra å dreie seg om hvordan lærere begrunner sine handlinger til å handle om ansvaret for elevenes læring. Det betyr for eksempel at lærerne får større ansvar for at den metoden de velger bidrar til både gode læringsmiljøer, og læringsresultater (Mausethagen, 2015, s. 48).

3.4 Autonomi

Autonomi betyr selvstyre, man skal kunne bestemme over seg selv som individ (Sagdahl, 2019). Disse avgjørelsene er det noe ubestemmelig over, de er ikke nedfelt noe sted. Abbott (1988) uttrykker det slik: «a jurisdictional claim made before the public is generally a claim for the legitimate control of a particular kind of work. This control means first and foremost a right to perform the work as professionals see fit» (s. 60). Dette betyr med andre ord at den profesjonelle har kontroll over utførelsen av et arbeid og har rett til å utføre det slik hun finner det hensiktsmessig. Wille (2009) påpeker at

den autonome lærer er kompetent til å ta egne valg og gjøre de prioriteringer som finnes hensiktsmessig (s. 32). Dette viser igjen hvordan både kunnskap, ansvar og autonomi henger sammen.

Det finnes flere måter å forstå autonomibegrepet på, blant annet sier Smith og Erdogan (2008, i Erss, 2018) at man kan forstå autonomi ut fra tre komponenter: selvregulering, kapasitet for autonome handlinger og frihet fra kontroll. Det kan forstås slik at man skal være i stand til å regulere sitt eget arbeid, måten man reagerer på og være i stand til å ta avgjørelser basert på kunnskap om feltet man jobber innenfor. Jeg vil dvele litt ved den siste komponenten «frihet fra kontroll». Det blir forklart at «frihet fra kontroll» kan føre til at lærere bare følger strømmen og ikke bruker friheten de har til å utvikle seg selv eller praksisen sin (Erss, 2018, s. 240). Dette er en interessant å ta med som et element i profesjonaliseringsdebatten, på den måten at det kan forklare hvorfor det kan være nødvendig med noe styring utenfra. Dale (1999) beskriver på den andre siden to dimensjoner innenfor profesjonell autonomi: «*Den ene er lærernes frihet til å sette forpliktende mål og planlegge i forholdt til dem. Den andre dimensjonen ligger i lærernes følelse av å uttrykke seg selv som aktør ved å virkeliggjøre målene han eller hun har satt som kollegamedlem*» (Dale, 1999, s. 204). Med andre ord er dette et uttrykk for individuell autonomi og kollektiv autonomi, og at begge disse eksisterer side om side i læreryrket. Det å sette forpliktende mål og forholde seg til dem er også et uttrykk for at lærere tar aktivt ansvar.

Wermke & Höstfält (2014) argumenterer for at «the teaching profession can be described as having either extended or restricted autonomy» (s. 67). De skiller også på «service» og «institutional» autonomi. Begrepene bygger på det Hoyle (2008, i Wermke & Höstfält, 2014) sier om profesjonalisering. Den institusjonelle komponenten handler om de ulike kriteriene en bestemt profesjon må oppfylle og opprettholde. Service handler på den andre siden om hvordan man forbedrer praksis med tanke på andres interesser (s. 66). Den institusjonelle autonomien velger jeg å se i sammenheng med Evetts (2009) sin kategori om profesjonalisering ovenfra, samt begrepet ansvarliggjøring.

I en redegjørelse av lærerprofesjonalitet kommer man ikke utenom begrepet *skjønn*. Skjønnsutøvelse viser som tidligere nevnt at lærere trenger en form for grunnleggende kunnskap. Berg (2014) skriver om autonomi og *skjønn* at det ikke er entydige begreper og må betraktes i kontekst. Det handler blant annet om hva som er skolens samfunnsmandat, men også de politiske føringene. I Meld. St 21 «Lærelyst. Tidlig innsats og kvalitet i skolen» er det flere referanser til det «profesjonelle *skjønn*». Et eksempel er dette:

«Profesjonelt *skjønn* hviler derfor på kunnskap og på profesjonsfellesskap. Gode skjønsmessige vurderinger betinger en lærerprofesjon som i fellesskap finner frem til den undervisningspraksisen som har størst betydning for elevenes utvikling og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 34)

Dette sitatet indikerer altså at *skjønnsutøvelse* er noe som lærere utvikler i fellesskap. Løvlie (2011) bruker begrepet *takt* som et alternativ til *skjønn*. Takt er ikke noe som lett kan måles og kan derfor ikke standardiseres. Erfaring er det som skal til for å utvikle evnen til å vise takt og da gjennom refleksjon med andre. Dette kan sies å stemme overens med sitatet fra Kunnskapsdepartementet (2017). Løvlie (2011) ser på takt som en modus eller en væremåte, fremfor evne, metode eller fremgangsmåte (s. 66). Takt

er ikke noe som lett kan måles, den kan ikke standardiseres. Den er ikke regelmessig, det er ikke slik at når du har utvist takt i en situasjon så klarer du det i neste. Det er nok slik at med erfaring vil evne til å utvise takt bli bedre. Men det er ingen statistisk kunnskap. Det er gjennom å reflektere over handlinger at man utvikler seg. Etter at en episode har skjedd kommer man gjennom refleksjon på noe man kanskje kunne gjort i stedet. Dette er takt. Gjennom refleksjon får man mulighet til å la takten virke ved en senere anledning (Løvlie, 2011).

Som begrep kan vi si at autonomi er teoretisk knyttet til profesjon. For å si noe om hva autonomi betyr i praksis kan begrepet agency benyttes (Erss 2018). Det er begreper som overlapper hverandre, men samtidig rommer de litt forskjellig innhold. Helt kort kan agency bety at man er agent i eget liv, og det rommer for eksempel autonomi (Helleve mfl., 2018, s. 3-4). En mye brukt definisjon på agency er denne:

midlertidig konstruert engasjement av aktører i ulike strukturerte miljø – den midlertidig relasjonelle handlingskonteksten – som gjennom samspill med vaner, fantasi og dømmekraft både reproduserer og transformerer disse strukturene i interaktiv respons med utfordringene som oppstår i nye historiske situasjoner (Erimbayer og Mische i Helleve, Ulvik og Smith 2018 s. 4)

Agency handler altså om de valgene man gjør i situasjoner der og da, basert på vaner man har opparbeidet seg, fantasi og dømmekraft. Dømmekraft speiler etter min mening kunnskapen og kompetansen lærere har til å lese rommet.

Et annet begrep som også må gjøres rede for er *handlingsrom*. Handlingsrommet er ikke et fysisk rom, men er definert av hvordan lærere selv oppfatter det (Helleve mfl., 2018; Helle, 2006). Likevel kan læreplanen være en premissgiver for hvordan handlingsrommet oppfattes. Man kan også stille spørsmålstegn ved hvorvidt lærere oppfatter handlingsrommet og klarer å ta det i bruk (Helle, 2006). Som tidligere nevnt har læreplanene gjennomgått en utvikling fra å være svært styrende (Normalplanen) til å gi litt mer spillerom. LK06 er en slik plan, den gir et ganske fritt spillerom hva gjelder metode, men har klare rammer for hvilke kompetansemål eleven skal ha nådd innen gitte frister (Engelsen, 2012). Kunnskapsdepartementet (2016) sier dette om læreplaner og handlingsrom: «Læreplanene skal være tydelige, men de skal samtidig gi et lokalt handlingsrom slik at opplæringen blant annet kan tilpasses lokale forhold og den aktuelle elevgruppen» (s. 36). Disse kompetansemålene sier også noe om hva undervisningen skal inneholde. Skedsmo & Mausehagen (2017) tar til orde for at handlingsrommet til norske lærere svekkes ved den tydelige formuleringa av kunnskap elever skal oppnå.

3.5 Analyseverktøy

I analysen skal jeg bruke de perspektivene som er presentert i dette kapittelet. For å oppsummere kort handler disse om kontinuitet vs. endring i lærerprofesjonalitet og profesjonalisering ovenfra og innenfra. Disse perspektivene skal kaste lys over hvordan de fem lærerne i min studie erfarer hverdagen sin.

For å konkretisere arbeidet med analysen har jeg i tillegg til det som er redegjort for over valgt å støtte meg til tabell 1 (gjengitt fra Granlund mfl. s. 42) og tabell 2 (gjengitt fra Evetts (2009)). Tabell 1 oppsummerer funnene som Granlund mfl. gjorde da de undersøkte ulike stortingsmeldinger over tid. Dette er referert til tidligere. Og en del av funnene er også presentert og gjort rede for i gjennomgangen av det teoretiske rammeverket. Tabell 2 er en oppsummering av hva Evetts' perspektiver om profesjonalisering ovenfra og profesjonalisering innenfra.

Tabellen vil ikke kunne gi utfyllende svar på alle områder, og i den forbindelse støtter jeg meg på annen litteratur og teori som er presentert tidligere i denne teksten.

Tabell 1

Kontinuitet i lærerprofesjonalitet	Lærerprofesjonalitet i endring
God kompetanse hos læreren er helt sentralt	Fra å ha kompetanse til også å vise kompetanse
Brede kompetanseområder	Spesialisering: fra allmennlærer til vekt på fag og trinn
Både fag og pedagogikk er viktig	Akademisering: mer forskning og fagfordypning
Erfaringsbasert kunnskap	Styrking av yrkesrettingen i lærerutdanningen
Autonomi over klasseromspraksis	Autonomi, men økt ekstern kontroll
Tillitt og skjønn	Tillitt og skjønn, men økt ekstern kontroll.
Læreren som leder, formidler og veileder	Læreren som leder, mer vekt på læringsutbytte
Mange arbeidsoppgaver	Lærerens oppgave er primært undervisning
Refleksjon, grunnleggende syn på undervisning	Forskningsbasert og forskningsinformert praksis.

Tabell 2

Organizational professionalism (profesjonalisering ovenfra)	Occupational professionalism (profesjonalisering innenfra)
<ul style="list-style-type: none"> • Discourse of control used increasingly by managers in work organizations • Rational-legal forms of authority • Standardized procedures • Hierarchical structures of authority and decision-making • Managerialism • Accountability and externalized forms of regulation, target setting and performance view 	<ul style="list-style-type: none"> • Discourse constructed within professional groups • Collegial authority • Discretion and occupational control of the work • Practitioner trust by both clients and employers • Controls operationalized by practitioners • Professional ethics monitored by institutions and associations.

4.0 Metode

I dette kapittel gjør jeg rede for selve forskningsprosessen. Jeg skal gjøre rede for hvilken metode jeg har brukt. Samtidig vil det blir gjort rede for valg av informanter, hvordan jeg utformet intervjuguide og gjennomføring av intervjuene. Deretter vil jeg si noe om oppgavens reliabilitet, validitet og etiske betraktninger, før jeg til slutt gjør jeg rede for analysemetoden jeg har valgt og teorier som ligger til grunn.

4.0.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning «innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting» (Postholm, 2010, s. 9). I kvalitativ forskning kommer man tettere på feltet man undersøker. Man ønsker å gå i dybden, og interesserer seg for hvordan noe sies, oppleves, gjøres, fremstår eller utvikles (Brinkmann & Tangaard, 2019, s.11). Derfor er refleksjon over sin egen forforståelse viktig.

4.1 Valg av metode

Det aller første man gjør i et forskningsprosjekt er å tenke ut prosjektets hvem, hva og hvordan, eller forskningsdesign (Thagaard, 2013, s. 48). Jeg bestemte tidlig at jeg ville ha en kvalitativ tilnærming. Dette fordi en slik tilnærming gir en stor mulighet til å forstå perspektivet til den enkelte forskningsdeltaker samt legge merke til hvordan de forstår og handler i en naturlig kontekst (Postholm, 2010, s. 17).

Valg av problemstilling har også stor betydning for hvordan forskningsdesignet blir seende ut (Thagaard, 2013). Det er viktig at utformingen av problemstillingen er av en slik art at den er forskbar og kan besvares innenfor de rammene som forskeren har til rådighet. Likevel ønsker man også en problemstilling som kan åpne opp for andre temaer som viser seg interessant underveis (Thagaard, 2013, s. 52). Det betyr at problemstillingen må være avgrenset, samtidig som den gir muligheter til å skifte fokus. I arbeidet med denne oppgaven hadde jeg flere arbeidsproblemstillinger før jeg til slutt endte opp med det som til slutt ble oppgavens problemstilling.

Å tenke nøye gjennom hva man ønsker å finne ut av, samt valg av metode er av stor betydning for resultatet du oppnår (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Det første man gjør i et forskningsprosjekt er å tenke ut prosjektets hvem, hva og hvordan, eller forskningsdesign (Thagaard, 2013, s. 48). Jeg bestemte tidlig at jeg ville ha en kvalitativ tilnærming. En slik tilnærming gir en stor mulighet til å forstå perspektivet til den enkelte forskningsdeltaker samt legge merke til hvordan de forstår og handler i en naturlig kontekst (Postholm, 2010, s. 17). På bakgrunn av at jeg ønsket å høre lærernes stemme og meninger, falt valget på kvalitativ intervjuforskning. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at «det kvalitativt forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side» (s.20). Jeg ønsket å høre lærernes egne historier om deres arbeidshverdag. Og dersom du ønsker å finne ut av hvordan andre opplever livet, hva er vel en bedre metode enn å spørre dem? Sagt på en annen måte kan man si at hensikten med et kvalitativt forskningsintervju er å se og forstå situasjonen ut fra intervjupersonens perspektiv.

Det finnes flere måter å organisere et intervju på. Man kan for eksempel ha individuelle eller gruppeintervju. I utgangspunktet skulle jeg ha et fokusgruppeintervju. Fordelen med et slikt intervju er muligheten til å få tak i og analysere nyanser i en bestemt diskurs. Av praktiske hensyn lot det ikke seg gjennomføre. Det viste seg vanskelig for skoleledere å avse opptil seks lærere på en gang, da de var presset på tid og resurser. Dette kan ha ført til at jeg ikke fikk tak i de nyansene jeg i utgangspunktet søkte. Blant annet vil det komme til syne i analysen når jeg ser på lærernes tanker knyttet til handlingsrom.

For den enkelte lærer var det mer gjennomførbart å finne tid i timeplanen sin. Å gjennomføre intervjuer med én har en stor fordel i at den som intervjues ikke behøver å tenke over hvordan han/hun fremstår for andre. Det som også gjør det individuelle intervjuet sterkt er at det får frem den enkeltes oppfattelse av en situasjon i større grad. Blant annet på grunn av at man i slike intervjuer garanteres en form for anonymitet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). På grunn av lærernes manglende tid valgte jeg at intervjuene ikke skulle vare lenger enn 30-40 minutter. Kvale og Brinkmann (2015) støtter dette, og sier at «hvis man vet hva man skal spørre om, hvorfor man spør og hvordan, kan man foreta korte intervjuer som likevel er innholdsrike» (s. 192). Det skilles mellom *det strukturerte intervjuet*, *det halvstrukturerte intervjuet* og *det ustrukturerte intervjuet*. For å søke svar på min problemstilling vedrørende læreres tanker om læreryrket og ulike perspektiver på profesjon fant jeg det mest hensiktsmessig å stille åpne spørsmål, med forslag til oppfølgingsspørsmål. Jeg ønsket at informanten kunne ha mulighet til å velge retning ut fra svarene sine, og at jeg kunne være med på denne veien. Derfor besluttet jeg å gjennomføre et halvstrukturert intervju. Som nettopp handler om at forsker har noen relevante spørsmål klare, men at det er åpent for at temaer som ikke var planlagt på forhånd kan tas opp (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75). Om intervjuet gikk i en retning jeg på forhånd ikke hadde tenkt, var jeg med på informantens refleksjonsreise. Dette brakte fram ulike perspektiver som jeg ikke hadde tenkt over på forhånd (Postholm, 2010). Som igjen førte til at jeg endret innfallsvinkel på de to siste intervjuene, dette kommer jeg også tilbake til i kapittel 4.2.1 «Intervjuguide og valg av informanter»

4.2 Datainnsamling

Kvalitativ datainnsamling krever ulike forberedelser. Ved intervju som forskningsmetode innebærer det blant annet å utforme intervjuguide, innhente informanter og gjennomføre intervjuene. Jeg beskriver denne prosessen videre under.

4.2.1 Intervjuguide og valg av informanter

Som nevnt i forrige kapittel gjennomførte jeg et halvstrukturert intervju. Ifølge Postholm & Jacobsen (2011) er det viktig at forskeren lager en liste over tema som er ønskelig å ta opp i løpet av intervjuet. En slik intervjuguide inneholder som oftest ikke spørsmål som stilles i en bestemt rekkefølge, men tema man ønsker å komme inn på i løpet av intervjuet (s. 78). På forhånd lagde jeg et åpningsspørsmål som ble stilt til alle informantene og ulike oppfølgingsspørsmål/temaer som var relevante opp mot problemstillingen. Disse kunne vi komme inn på dersom samtalen stoppet opp, men ønsket var at informantens svar skulle bestemme retningen. Dalen (2013) skriver at det er viktig å stille spørsmål slik at informantene forteller med sine egne ord og så åpent og ærlig som mulig. Det de forteller er datamaterialet, og bør derfor være «så riktig og

fyldig som overhodet mulig» (s. 27). Ved å stille åpne spørsmål om læreres arbeidshverdag kunne jeg få innblikk i hvordan de tenker og forholder seg til arbeidshverdagen sin. Åpne spørsmål kan gi deltakerne mulighet til å gi mer fyldige svar noe som igjen kan gi både dybde og bredde i mitt materiale. Dette blir referert til som tykke beskrivelser (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). For å få frem de tykke beskrivelsene har jeg derfor valg å presentere informantene og det som jeg oppfatter som deres hovedsynspunkt først i analysen. Jeg bruker også mange sitater for å begrunne og utdype informantenes tanker og erfaringer slik jeg tolker dem. Underveis i intervjuprosessen ble jeg tryggere i min forskerrolle. Dette førte til at jeg i de to siste intervjuene endret noe på innfallsvinkelen i intervjuene. Jeg stilte fremdeles samme åpningsspørsmål, og veien videre ble til ut fra svaret de ga, men hva jeg stilte som oppfølgings spørsmål til det de fortalte endret seg noe. Dette gjorde at jeg på de to siste intervjuene var i stand til å få tak i mer informasjon i dybden.

Studien fikk godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) etter at jeg i søknaden gjorde rede for blant annet hvordan jeg skulle ivareta informantenes etiske retningslinjer. Det er viktig å reflektere grundig over valg av informanter. Tidlig i forskningsprosessen viste jeg at jeg skulle intervjuere lærere, og etterhvert bestemte jeg meg for å intervjuere lærere som jobbet i ungdomsskolen eller i videregående skole. Jeg møtte som nevnt på utfordringer i innhenting av informanter, noe som førte til endring av intervjuform. Jeg gikk fra tanken om gruppeintervju til individuelle intervju. Antall informanter kan variere både på bakgrunn av hva man skal undersøke og tiden man har til rådighet. I et kvalitativt intervju er det vanlig å si 15 +/- 10 (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Tanggaard & Brinkmann (2019) skriver at «antall informanter bør bestemmes i forhold til intervjuprosjektets rammer, varighet og ressurser» (s. 20). I utgangspunktet ønsket jeg å intervjuere fem-seks lærere da det sies å være bedre å gjennomføre få intervjuer og analysere disse godt, enn å gjøre mange intervjuer og risikere å drukne i mengde data som man ikke evner å gjennomføre gode analyser og fortolkninger av (Tanggaard & Brinkmann, 2019, s. 21). På bakgrunn av at jeg jobber i videregående skole forsøkte jeg først og fremst å rekruttere lærere i ungdomsskolen. Dette fordi jeg ønsket å begrense forforståelsen jeg har til temaet. Til tross for dette endte jeg til slutt opp med én lærer ansatt i ungdomsskolen og fire ansatt i videregående skole. Gjennom eget nettverk kom jeg i kontakt med fire av informantene. Den femte informanten kom jeg i kontakt med etter å ha sendt mail til rektorer på fire forskjellige skoler på Østlandet. En av rektorene videresendte mailen min til lærerne ved skolen, hvor én meldte interesse til å delta. Av informantene mine er tre kvinner og to menn. Deres fartstid som lærer varierer, men alle har minimum åtte års yrkeserfaring.

4.2.2 Gjennomføring av intervju

En avslappet, lyttende, oppmerksom og interessert intervjuer som vet hva han/hun ønsker å vite har lettere for å skape god kontakt med informanten, enn en intervjuer som er motsatt. De første minuttene i et intervju kan sies å være avgjørende for intervjuets videre gang. Informanten gjør seg opp en oppfatning av intervjueren før han/hun snakker fritt og legger frem sine følelser og meninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Som intervjuer må du være bevisst det asymmetriske forholdet mellom deg og informanten. Uavhengig om informanten kjenner deg, oppstår det et asymmetrisk forhold da du sitter med «makten» og styrer intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Før

intervjuet var jeg bevisst dette. Derfor innledet jeg alle intervjuene med litt «løs» prat om prosjektet og hva det ville si for informanten å delta. Vi snakket om utdanningen deres, hvor lenge de har jobbet ved den skolen og ellers litt om livet der og da. Slik småprat kan gjøre at intervjupersonen får en tydelig oppfatning av intervjueren før de begynner å snakke fritt. I tillegg startet alle intervjuene med den samme oppfordringen: «fortell om en vanlig arbeidsuke». Intervjuene foregikk på den enkeltes arbeidsplass, da det var det beste for hver informant at jeg kom til dem. Informantene fikk ikke spørsmål foran seg, ei heller ble det foretatt en begrepsavklaring. Jeg ønsket å høre hva informantene selv la i begrepene og eventuelt hvilke begrep de brukte. Jeg unngikk så langt det lot seg gjøre å bruke teoretiske begreper, da dette kunne ført til at de heller ønsket å si det som var rett, fremfor det som var sant. Jeg forsøkte å vise at jeg lyttet til det informantene fortalte ved bruk av kroppsspråket og enkelte gester som «ja», «mhm», og ved å stille relevante oppfølgingsspørsmål. Jeg nikket bekreftende og viste at jeg var interessert i det de fortalte. Dette er en måte å skape god kontakt med intervjupersonen og kan føre til at denne blir mer avslappet (Kvale & Brinkmann 2015, s. 160), det hjelper også på det asymmetriske forholdet.

Informantene samtykket til at intervjuet kunne bli tatt opp med lydbåndopptaker på en mobil som ikke er i bruk, ei heller koblet til internett. Grunnen til at jeg ønsket å ta opp intervjuene var for å kunne konsentrere meg om hva informantene snakket om, samtidig som jeg hadde mulighet til å observere kroppsspråket deres. Samtidig kan jeg i transkripsjonen lytte til opptaket å registrere ordbruk, pauser og tonefall, som ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er en styrke ved å bruke lydopptaker (s. 205). Jeg behøver derfor ikke å skrive ned hva informantene forteller underveis, og jeg kan konsentrere meg om samtalens innhold og kroppsspråket til informantene. Lydopptakeren ble lagt på et slikt sted at den lå uforstyrret på bordet slik at kvaliteten på opptaket skulle bli så godt som mulig. Lydopptaker fanger naturligvis ikke opp informantenes kroppsspråk. Kvale & Brinkmann (2015) anbefaler at man etter hvert intervju tenker gjennom hva som har kommet fram i intervjuet.

4.3 Bearbeiding av datamaterialet

Etter gjennomføring av intervjuene startet jeg med nedtegningen og tolkningen av intervjuene. Videre gjør jeg rede for transkribering og analyse.

4.3.1 Transkribering

Å transkribere er en tidkrevende og ganske komplisert prosess. Transkribering er å skrive ned hva informantene forteller fra lydfilene til intervjuet. Vi gjør talespråket om til skriftlig språk. Forskjellen på det talte og det skrevne språket er stor, og man mister mye viktig informasjonen når man skriver det ned. Dette understreker viktigheten av å notere ned kroppsspråk dirkete etter gjennomført intervju, da dette sammen med stemmeføring ikke lar seg umiddelbart transkribere (Tanggaard & Brinkmann, 2019, s. 34). Til tross for dette noterte jeg ikke ned i etterkant tanker jeg gjorde meg underveis i intervjuet, men jeg transkriberte etter få dager. Jeg valgte å lytte til intervjuene gjentatte ganger og deretter transkribere de delene jeg mente hadde mest relevans i min analyse. Enkelte elementer ble skrevet ned som sammendrag med tidsreferanse hvis jeg skulle få bruk for det senere. Ved å gjøre det på denne måten sparte jeg tid, men jeg

risikerte også at enkelte nyanser i intervjuene gikk tapt. I ettertid har jeg blant annet sett viktigheten av å skrive ned tanker direkte etter intervjuene, samt skrive ned informasjon som når informanten sier «eh», tenker lenge og/eller virker usikker. Dette ville vært nyttig informasjon å ha i analysen av datamaterialet. Samtidig var jeg mer opptatt av hva lærerne snakket om, og ikke hvordan de snakket om det.

Tanggaard & Brinkmann (2019) og Kvale & Brinkmann (2015) skriver om betydning av forskere som transkriberer egne intervjuer. Underveis i transkripsjonen vil du kanskje huske deler av de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen. Transkripsjonen kan ses på som en start på analysearbeidet og man blir godt kjent med materialet sitt. Jeg transkriberte intervjuene selv og brukte standard rettskriving. Sitatene ble gjengitt på standard bokmål, dette for å øke anonymiteten til informantene. Det tas høyde for at nyanser kan bli borte i en slik transkriberingsprosess.

4.3.2 Analyse

Analyse innebærer å forstå det som forskes på (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 114). Analysearbeidet starter allerede i starten av forskningsprosjektet ved at du lager problemstilling. Å lage problemstilling til datainnsamlingen og analysere materialet er prosesser som går side om side og blir påvirket av hverandre gjensidig. Å ha en plan for hvordan du skal trekke ut essensen av all informasjonen du samler inn er viktig. I kvalitativ forskning blir du som oftest sittende med en stor mengde data, å planlegge godt i forkant kan derfor være av betydning for videre analysearbeid (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 101).

Ved første gjennomlesing av de transkriberte intervjuene så jeg etter kategorier som gikk igjen. Om det var noen klare fellestrekk i hva informantene snakket om. Disse ble så sett i lys av ulike perspektiver på profesjon. Jeg ønsket å gjennomføre en diskursanalyse av fortellingene informantene kom med. Dette leste jeg meg opp på i forkant av intervjuene. For å tydeliggjøre hva som ligger i en diskursanalyse gjør jeg kort rede for begrepet diskurs. Jørgensen & Philips (1999) sier at diskurs er et mangfoldig begrep og at betydningen av det avhenger av de ulike teoriene man kan legge til grunn. Under følger det derfor en redegjørelse av de ulike måtene å forstå diskursbegrepet på. Den retningen det vil bli lagt mest vekt på er kritisk diskursanalyse. Jeg støtter meg til Jørgensen & Philips (1999) sin redegjørelse av den, som igjen støtter seg til Fairclough. Det Jørgensen & Philips legger vekt på er at diskursanalyse er en pakke bestående av metodologi, ulike teorier og en egen analysemetode (1999, s. 12). «Ingen diskurs er en lukket enhed; diskursen omformes snarere konstant i kontakten med andre diskurser» (Jørgensen & Philips, 1999, s. 15). Med dette menes at enhver diskurs alltid vil være utsatt for endring, og at ulike diskurser vil påvirke hverandre, en såkalt *diskursiv kamp*. Alle ytringer ytres i en kontekst og vi forstår ytringen først når vi vet konteksten. Det er en av årsakene til at jeg har valgt en grundig historisk gjennomgang.

I en fremstilling av diskursteori trekkes Michael Foucault ofte frem, dette fordi flere av dagens teoretiske retninger bygger på nettopp hans teoretiske tanker (Jørgensen & Philips, 1999, s. 21). Foucault så etter hvilke diskurser som preget de ulike historiske periodene, og han lette etter den ene diskursen som var gjeldene. Dette tar, ifølge Jørgensen & Philips, flere teoretikere avstand fra. I stedet for å se etter bare en diskurs er det nå vanlig å si at det er flere diskurser som kjemper side om side (1999 s. 22).

Evetts (2009) og Granlund mfl. (2011) er de jeg i stor grad støtter meg på for å synliggjøre de diskursene som eksisterer om lærerprofesjon. Disse er redegjort for i kapitlet Teoretisk rammeverk.

4.4 Undersøkelsens validitet, reliabilitet og etiske betraktninger

4.4.1 Validitet

Validitet kan defineres som «en uttalelse av sannhet, riktighet og styrke» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det går på om metoden undersøker det den har intensjon om å undersøke (Vetteranta, 2010, s. 170). Dette forstår jeg som at metoden man har valgt bør være forenelig med det man skal undersøke. Jeg anser forskningsmetoden jeg har valgt som valid med hensyn til problemstillingen og intensjonen. Dette fordi problemstillingen var av slik art at intervju var en fornuftig metode å bruke for å finne svar. Et intervju gjorde at jeg kom tett på informantene og hadde mulighet til å stille relevante oppfølgingsspørsmål og å avklare informasjonen slik at jeg kunne være sikker på at jeg forstod informanten riktig. Svakheten ved metoden er at jeg ikke noterte ned elementer som stemning, kroppsspråk og slik rett etterpå. Jeg transkriberte dataene selv, og lyttet til lydopptak flere ganger. På den måten fikk jeg god kjennskap til materialet.

4.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99), sagt med andre ord, om dataene er til å stole på. Kvale & Brinkmann (2015) skriver at det handler om spørsmålet om hvorvidt resultatene er repeterbare (s. 41). Innenfor kvalitativ forskning er det noe vanskeligere å vurdere om resultatene er repeterbare. Her er forskerens subjektive opplevelse, oppfattelse og tolkning av data mye å si. Et spørsmål å stille seg er om informantene vil endre svarene sine dersom samme studie gjøres igjen, eller om svarene blir de samme? I mitt tilfelle vil nok svarene bli noe ulikt, da jeg hadde et åpent intervju og veien videre ble til ut fra hva informantene svarte. Samtidig anser jeg det som en styrke i min studie at informantenes svar samstemte ganske bra. Uavhengig om studien er repeterbar, kan den være et bidrag til forskningsfeltet. Den sier ikke noe om hvordan *alle* lærere tenker, men den belyser fem læreres tanker vedrørende læreryrket og profesjon.

4.4.3 Etiske refleksjoner

Postholm (2010) skriver at «etiske prinsipper kan ikke ses på som regler som skal følges, men de kan være en støtte ved ulike valg som forskeren må ta i forskningsprosessen» (s. 155). I en kvalitativ undersøkelse er man ofte tett på forskingsdeltakerne og derfor er det viktig å gjøre etiske refleksjoner. Etiske retningslinjer skal følges gjennom hele forskningsprosjektet (Postholm, 2010). Blant annet er det viktig å reflektere over hvilken rolle man som forsker skal ha. I dette prosjektet har jeg som nevnt gjort en fenomenologisk studie av læreres opplevelse av egen arbeidshverdag, måten jeg samlet

inn informasjon på var gjennom intervjuer. Innenfor fenomenologisk forskning skal informantene få «fullstendig informasjon om hensikten med forskningen og forskningsprosjektets krav til dem» (Moustakas, 1994, referert i Postholm, 2010, s. 146). Informantene må få grundig informasjon om hensikten med forskningen, samt at ingen vil kjenne de igjen. Du må garantere anonymitet og at de når som helst kan velge å trekke seg. Som forsker må du derfor være tydelig når du forteller om hvem som vil få adgang til materialet og bruken av det (Postholm, 2010, s. 145). I min studie var det vanskelig å gi informantene fullstendig informasjon på forhånd, fordi ny kunnskap og innsikt kom til i løpet av forskningsprosjektet. Jeg informerte informantene om at prosjektet kunne få en annen retning enn hva jeg hadde tenkt på forhånd, i og med at jeg valgte halvstrukturert intervju. I brevet jeg sendte ut i forkant la jeg ingen føringer på ønsket resultat, men understrekte at jeg var ute etter informantens tanker og meninger vedrørende valgt tema.

Min rolle som forsker har stor betydning i forskningsprosjektet. Å ta hensyn til informantenes interesser og verdier kan bidra til opprettholdelse av tillitsforholdet mellom informant og meg som forsker (Postholm, 2010, s. 148). Jeg tenkte at jeg skulle være i bakgrunnen mens informantene skulle spille hovedrollen i sin betraktning av hverdagen. Men jeg ser i ettertid at noen av spørsmålene virker ledende og dermed gjør at min mening skinner gjennom og kan farge svaret til informanten. Ut fra opptakene var det hørbart at enkelte forsøkte å svare det de tror jeg ville høre. Hadde jeg lagt merke til dette under intervjuet kunne jeg stilt oppfølgingsspørsmål og/eller avklart eventuelle misforståelser. Postholm (2010) skriver at dette er viktig for å forhindre at det som blir referert til ikke blir referert feil (s. 149). Som nevnt tidligere er det et asymmetrisk maktforhold mellom meg og informanten. Informanten skal svare på spørsmål jeg stiller og til mitt prosjekt. At jeg skaper gode og trygge rammer er viktig for tryggheten informantene opplever, noe som igjen kan ha innvirkning på svarene de gir. Jeg ivaretok mitt ansvar som forsker ved å være åpen og ærlig gjennom hele forskningsprosjektet. Informantene samtykte til å delta og jeg ga så fullstendig informasjon som jeg kunne. Det ble garantert for fullstendig anonymitet, noe som også er blitt opprettholdt. Underveis i intervjuet var jeg bevisst det asymmetriske forholdet og forsøkte å dempe dette ved blant annet å være bekreftende og interessert i det informanten forteller. I analysen av datamaterialet lyttet jeg opptil flere ganger på intervjuet før jeg transkriberte det som var mest relevant. At jeg lyttet flere ganger kan også bidra til å minske risikoen for at jeg mister viktige poenger, og refererer feilaktig.

Personvern er viktig, og fordi jeg skulle gjøre intervju med opptak meldte jeg prosjektet til NSD. Prosjektet er godkjent.

5.0 Empiri og Analyse

Et spennende spørsmål er hvordan lærere tenker om og erfarer arbeidshverdagen sin. Hvilke perspektiver på profesjon kommer til syne om man ser på hvordan lærerne ordlegger seg? Tre av spørsmålene som lærerne skulle reflektere over var «fortell om en vanlig arbeidsuke», «hva ser du på som din viktigste oppgave i rollen som lærer» og «opplever du å ha tid og rom nok til å være den læreren du ønsker å være». Alle intervjuene startet med at lærerne fortalte om en vanlig arbeidsuke. De kategoriene som har utkrystallisert seg gjennomgående hos alle informantene er: *å se elvene, planlegging og andre oppgaver, handlingsrom og kollegialt fellesskap*.

Med utgangspunkt i en tabell utarbeidet av Granlund mfl. (2011) skal jeg analysere hvorvidt lærernes erfaringer kan knyttes opp mot kontinuitet i lærerprofesjonalitet eller lærerprofesjonalitet i endring. Innholdet og tankegangen bak tabellen er redegjort for i teorikapitlet. Jeg bruker også perspektiver fra Evetts (2009) om *Organizational professionalism (profesjonalisering ovenfra)* og *Occupational professionalism (profesjonalisering innenfra)*. Dette er teorier og perspektiver som overlapper hverandre. Dette gir grunnlag både for å si noe om endring i lærerprofesjonalitet og noe om uenigheter i hvordan lærerprofesjonalitet skal utøves. I tillegg til tabellen og perspektivene om profesjonalisering vil også relevante stortingsmeldinger kunne fungere som bakteppe. Videre skal jeg kort presentere alle informantene og det jeg anser som deres hovedsyn.

5.1 Kort presentasjon av informantene

Her velger jeg å presentere de fem informantene som har vært grunnlaget for denne analyseprosessen. Luna har jobbet som lærer i 8 år, hun jobber på en ungdomsskole på Østlandet. Thea har vært lærer i 12 år, hun har jobbet i ungdomskolen men er nå tilsatt ved en videregående skole på Østlandet. Krister har jobba 13 år i skolen, han har alltid jobbet i videregående. Kasper er den av lærerne som har jobbet lengst i skolen og han har jobbet hele veien fra barneskole til videregående. Nå jobber han i videregående og har tilsammen vært lærer i 15 år, han begynte å jobbe som lærer i voksen alder. Nille begynte også å jobbe som lærer i voksen alder og har vært lærer i 11 år. Fire av lærerne jobber på samme skole.

Til tross for at skillet i antall år som lærer ikke er så stort, skilles de av ulik livserfaring. Et eksempel her kan være Luna. Hun har jobbet kortest i skolen. Hun kom rett inn i yrket fra skolebenken, og har dermed ingen jobberfaring. Samtidig er det Nille som kun har jobbet tre år lenger enn Luna, men hun har jobbet i privatnæringen før hun videreutdannet seg som lærer. Derfor har hun en annen jobberfaring med seg. Dette kommenteres underveis i analysen. Enkelte av lærerne trekker frem temaer som kan knyttes til det politiske plan, snarere enn det praktiske arbeidet i klasserommet.

5.1.1 Luna

Luna er den eneste av lærerne i studien som gir uttrykk for at handlingsrommet kan oppleves uoversiktlig. I den forbindelse snakker hun mye om lærebok vs kompetansemål. Det oppleves frustrerende når det finnes så mange ulike læreverk og resurser på nettet: «det er bare sånn opp til deg selv å velge da». Hun understreker at det ikke handler om at hun ikke får det til, men at det handler mer om «at man hele tiden da må forsikre seg om at de gjør det samme som jeg gjorde i 8.klasse». Dette innebærer ifølge Luna at lærere må snakke mer sammen på tvers av trinn, men at det

ikke blir gjort på grunn av mangel på tid. Det kan virke som at Luna er opptatt av å sikre kontinuitet i opplæringen til elevene men at hun kjenner at det er vanskelig å gjennomføre.

5.1.2 Kasper

Som lærer har Kasper bred erfaring. Siden starten på 2000-tallet har han jobbet seg gjennom samtlige klasser og skoleslag. Han har derfor veldig godt grunnlag for å sammenligne de ulike skolelagene. Og det er nettopp det han gjør, og som er en av de fremtredende temaene i samtalen med ham. Kasper forteller at han trives best som lærer i videregående skole fordi «det er litt lengre og roligere dager enn på barne- og ungdomsskole». Da tenker han på at når man underviser på videregående har man ofte mer luft i timeplanen, altså at man ikke må løpe fra time til time. Som Kasper sier «tar man fra 08:00-15:30 her så har man litt lavere puls i hverdagen». Det er samtidig viktig å påpeke at dette er Kasper sin betraktning og at den ikke nødvendigvis er gjeldende for andre lærere.

5.1.3 Nille

Nille har lang erfaring som norsklærer, men har også undervisningskompetanse i engelsk og KRL. Samtalen med Nille bærer preg av at hun er norsklærer og alle hennes betraktninger omkring arbeidsmengde må sees i lys av det. Når Nille skal fortelle om sin arbeidsuke legger hun vekt på mengden for og etterarbeid. Hun reflekterer også over erfaringen hun har: «Jeg er glad jeg var voksen og erfaring fra en annen yrkeshverdag før jeg gikk inn i yrket. Hadde jeg liksom vært et par og tjue og gått inn i det her, så tror jeg at jeg hadde gjort noen annet ja».

5.1.4 Thea

Thea er opptatt av å jobbe effektivt når hun er på arbeidsplassen. Hun er naturfagslærer og bruker mye tid på klargjøring til forsøk. Som lærer har hun vokst fra å trives med å undervise fag til også å trives med «den medmenneskelige biten». Dette tolker jeg som at Thea ser på profesjonalitet med to ulike briller, en som er opptatt av fag og læringstrykk og en som er opptatt av det relasjonelle, av å se elevene. Dette er en kategori som vil bli belyst videre.

5.1.5 Krister

Tidkrevende og variert, er stikkord som Krister bruker for å beskrive yrket sitt. Selv etter å ha jobbet som lærer i 11 år er det fortsatt ting som tar tid. Han tror likevel at erfaring vil gjøre det bedre over tid, «jo tryggere man blir i sin rolle, jo lettere blir det å ta avgjørelsene». Dette handler om skjønn og autonomi, som kan sies å være utfordrende sider ved å være en profesjonell lærer.

5.2 Å se elvene

Det vil ikke være banebrytende å hevde at det «å se elevene» er viktig for lærere. Granlund mfl. (2011) finner at «å kunne skape trivsel og trygghet» oppleves som viktig for å lykkes i læreryrket. Jeg støtter meg på dette i min begrunnelse for å ta med dette som en viktig kategori i min studie. Videre skal jeg se på hvilken måte lærere uttrykker fenomenet «å se elvene» og diskutere dette i lys av perspektiver på profesjon.

«Å se elevene» kan være et uttrykk for elevsentrert og en form for myk pedagogikk eller skoletenking der det er viktig å ta vare på både nytte og ekspressivitet i arbeidet med elevene (Telhaug, 2005, s. 104). Altså at skole blir mer enn å fokusere på hva elevene får ut av dette, og hva samfunnet kan dra nytte av senere. I tabellen presenteres blant annet kontinuitet som at «god kompetanse hos læreren er helt sentralt», at «både fag og pedagogikk er viktig og at læreren skal være en «leder, formidler og veileder». Vi kan for eksempel si at det å ha relasjonskompetanse (Mausethagen & Kotsøl, 2010) er en del av denne brede kompetansen. Når lærerne blir spurt om hva de anser som det viktigste i yrket sitt svarer flertallet at det er relasjonen med elevene og at de skal oppleve å bli sett. Blant annet snakker Thea om å skape de relasjonene og et klassemiljø har mye å si for elevene og læreren. Kasper forteller også at blikkontakt og å ha snakket litt med alle elevene i løpet av timen er viktig for at de skal føle seg sett. Nille er den som trekker inn at en av hennes styrker er at hun «ofte har gode relasjoner med elevene». På bakgrunn av dette tolker jeg at informantene er opptatt av elevsentrert pedagogikk som et viktig utgangspunkt for yrket sitt. Jeg vil argumentere for at den elevsentrerte pedagogikken hører til venstresiden i tabellen, og på den måten også at lærerne i min studie ønsker at dette skal være noe som kan eksistere side om side med annen pedagogikk.

I tillegg til at lærenes fortellinger uttrykker at de er opptatt av å se elevene erfarer de også et økt fokus på «å vise kompetanse» (Jf. Tabell 1). Ifølge Granlund mfl (2011) kan man spore en endring til at lærere må bevise at de har kompetanse. Blant annet ved å kunne vise til elevenes læring og utvikling (s. 17). Det er lærerens ansvar å skape gode læringsmiljøer og læringsresultater, og dette skal kunne måles. I analysen av mitt materiale finner jeg at en av lærerne på vis befinner seg i en skvis mellom å være en veileder og «å se eleven» og det å vite at på et tidspunkt så skal han bli målt. Dette uttrykker læreren på to måter: Kasper snakker om at ikke alltid «hodet til ungdommene» er tilstede der han er. Andre ting som har skjedd kan være mye viktigere enn det han skal prate om. Han forteller også at han «kunne jobba hardere med å motivere», men at han kjenner at det stopper litt opp om han skal motivere elevene «ihjel». I tillegg vet Kasper at han skal bli målt på slutten av året. Dette kan bidra til ambivalente følelser. Han vil gjerne at elevene skal være motivert og at de skal lære, samtidig som at å motivere dem hele tiden også er utfordrende. På toppen av dette vet han tiden hvor elevene skal bli målt kommer, og at dette kan si noe for hans undervisning.

Et annen viktig tema som synes å oppta Kasper er elevsynet. Han sier «Jeg tror jeg har hatt det samme menneskesynet hele tiden, det er viktig for meg, det menneskesynet. Ikke om dem får en 6'er eller en 2'er». Av dette tolker jeg at det er viktig for Kasper å vite hvem eleven er, og at det ikke nødvendigvis har en sammenheng med karakteren de får. Han ser også at det noen ganger er andre ting enn fag som opptar elevene i skoletiden «(...) noen ganger så er det hue til de ungdommene helt andre steder. Og ting som har skjedd som er mye viktigere enn det jeg skal stå å prate om».

Disse fortellingene viser at lærerne noen ganger kan oppleve å befinne seg i en skvis mellom den myke pedagogikken og forventningene om prestasjon. Dette kan sees i sammenheng med skiftet mot å bevise kompetanse.

5.3 Planlegging og andre oppgaver

Flere av lærerne uttrykker at de bruker forholdsvis mye tid på å planlegge undervisning. Det i seg selv er ikke overraskende, da planlegging av undervisning er en stor del av arbeidsoppgavene til en lærer. Et sitat hentet fra Krister trekker etter min mening frem essensen i hvorfor planlegging er viktig:

«Men artigere å gå til time når man er mer forberedt, har en god plan. Kan være perioder jeg ikke er fullt så godt forberedt og da syns jeg også der er tyngre å være lærer, selv om jeg kanskje har hatt mer fritid. Så jeg foretrekker å bruke mer tid, og trives mer i timene med elevene da».

Det handler om å være trygg på det man skal gjøre og dermed trives mer i timene. Samtidig tolker jeg at Krister anerkjenner at planlegging av en god læringsøkt er noe som tar tid. Hensikten med dette delkapittelet er derfor å belyse hvordan lærerne i denne studien oppfatter sin egen mulighet til planlegging av undervisning. Dette blir så knyttet opp mot kontinuitet vs endring.

Et av stikkordene for en profesjon er ansvar. I engelsk faglitteratur skilles det som tidligere nevnt mellom «responsibility» og «accountability». Der den ene kan oversettes med «å ta ansvar» og den andre «ansvarliggjøring». «Å ta ansvar» er aktivt. I den diskursive kampen om hvordan lærerprofesjonalitet skal utøves er det «å ta ansvar» et begrep som kommer fra lærerprofesjonen selv (se Granlund m.fl. 2011). Det er nettopp i kampen mot ansvarliggjøringen at utdanningsforbundet sier at lærere tar ansvar for å skape gode læringssituasjoner. Det å planlegge en læringsøkt godt kan sies å være en del av det ansvaret. Som vi allerede har sett i sitatet fra Krister er det noe han ser på som viktig. Luna prater utfyllende om hvordan hun ser for seg at et godt undervisningsopplegg skal se ut,

På tross av at å planlegge gode undervisningsøkter og gi tilfredsstillende tilbakemeldinger blir ansett som viktig for informantene, erfarer flere av dem at de må bruke mer tid enn de har. For Luna spesielt handler det om å oppnå tilfredsstillende produkter som hjelper elevene til å oppleve læring og mestring. Når Luna blir spurt om hun har tid til å planlegge svarer hun «ikke sammens med et vanlig liv». Dette tolker jeg som at hun bruker mye tid på disse arbeidsoppgavene, men erfarer at hun ikke har nok tid til rådighet sammen med et «vanlig liv». Selv om flere av lærerne uttrykket at de bruker lang tid på planlegging er det likevel enighet om at man blir tryggere på planlegging etterhvert. Etter å ha gjennomført noen vurderinger og klasser går ting enklere og fortere når det kommer til planlegging. Nille sier at med tiden så vil erfaringen man får lære en hva en «skal bruke lang tid på, det her kanskje ikke like (mye)». Trygghet er noe Krister snakker en del om. Både tryggheten til å ta avgjørelser der og da i klasserommet, samt tryggheten vedrørende å ha vurdert elevene riktig. Han forteller at han blir tryggere i rollen som lærer etter å ha hatt en del klasser og evalueringer. Det ser altså ut som at med tiden kan noe i læreryrket oppleves lettere.

Lærernes opplevelser av å ha mange arbeidsoppgaver er et annet funn som kan trekkes frem. Dette er en kategori som vi kan finne igjen på venstre siden i tabell 1. Når Luna skal fortelle om sin arbeidsuke går hun detaljert til verks. Hun starter på mandag og beskriver i detalj hva hun gjør hver dag. Det som skiller seg ut er en dag i uka der hun opplever at hun må være tre steder på en gang. Denne dagen er det gym før lunsj og i lunsjen har hun kantinevakt:

«og så prøver jeg å være med inn i garderoben fordi det er mye jenteissues, [...]men da er det jo egentlig ganske dårlig tid, når vi slipper elevene i garderoben så skal jeg på de ti minuttene være i garderoben å skifte selv sammen med de pluss at jeg skal rydde opp etter gymtimen, å være i kantina ti minutter seinere for å være kantinevakt»

Dette sitatet kan sies å romme ulike aspekter ved læreryrket som ikke direkte handler om det faglige. Det handler om ønsket om å være tilstede for elevene slik at de opplever trygghet i skolehverdagen sin. Det oppleves som viktig for Luna å få muligheten til å avdramatisere prosessen, skape trygghet for jentene og samtidig vise dem at hun dusjer og skifter, «det er ikke noe farlig. [...] men tida strekker liksom ikke til». Dette kan tolkes som at Luna noen ganger føler seg i en skvis mellom å være der hun skal eller der hun føler hun bør være.

Slik jeg ser det er dette en billedliggjøring av opplevelsen lærere kan ha om at læreryrket består av mange arbeidsoppgaver. Det er flere sitater fra lærerne som underbygger dette funnet. Flere av informantene underbygger dette. Blant annet sier Nille at det er mye "utenomting, ikke-faglige ting, ikke direkte knytta til undervisning som tar veldig mye av tida våres». Hun sier også at hun skulle ønske hun fikk mer «tid til å være lærer". Dessverre avdekker ikke analysen nøyaktig hva som menes med «tid til å være lærer» da det ikke ble fulgt opp i intervjuet (se metodekapittel for refleksjon rundt intervjusituasjonen). Likevel basert på sitatet tolker jeg at Nille erfarer at det er mange oppgaver knyttet til det å være lærer. I denne forbindelse er det også hensiktsmessig å trekke inn all jobben lærerne opplever at de legger ned i yrkeshverdagen sin. Tre av lærerne er inne på at det noen ganger oppleves vanskelig å kombinere for og etterarbeid med ett sosialt liv. I tabellens høyre kolonne står det at lærernes oppgave primært er undervisning. I snever forstand kan det tolkes til å innebære kun jobben i klasserommet, men undervisning handler også om for – og etterarbeid. Dette vet lærerne, og de erfarer det på kroppen.

Et interessant funn i denne sammenheng er hvordan lærernes fortellinger kan tolkes i ulik retning. Hensikten er for øvrig ikke å si noe om hva som er bra eller dårlig, men å adressere at lærerne plasserer seg noe ulikt i denne kategorien. Ser man på sitatet fra Luna kan man få inntrykk av at hun ønsker å være tilstede for elevene sine også utenom gymtimen men at arbeidsoppgavene og tiden skulle være annerledes. Hun uttrykker frustrasjon over manglende tid, likevel ser hun merverdien av den ekstraoppgaven som hun noen ganger velger å ta på seg. Derimot, sitatet fra Nille uttrykker sterk frustrasjon over ulike arbeidsoppgaver som hun oppfatter ikke er helt i samsvar med å være lærer. Det kan derfor tolkes som at Nille erfarer en hverdag der hverdagen bærer preg av mange og ulike arbeidsoppgaver, men at hun ønsker en hverdag som er mer forbeholdt undervisning. Sagt på en annen måte: begge lærerne erfarer kontinuitet i lærerprofesjonalitet på det området, men det kan også spores et ønske om endring.

Både Kasper og Nille gir uttrykk for at de har hatt god nytte av å ha hatt et annet yrke først. Kasper sier: «det kommer an på det ståstedet du har når du går inn i et yrke, hvis du er vant til noe annet kan du godt tenke at læreryrket er bra». Kasper forklarer videre at han tror at når man kommer rett fra vgs via lærerskolen kan man tenke at det er mer slitsomt enn det er. Likevel sier Kasper at «det er slitsomt til å begynne med, før du blir vant til det, det er jo liksom en spesiell jobb». «Å bli vant til» kan se ut som nøkkelbegrepet her, men det er ikke spesielt kun for læreryrket.

5.4 Handlingsrom

Som en innledning til dette delkapittelet trekker jeg her frem to sitater. Et fra Thea og et fra Nille.

«Jeg tenker at vi er veldig heldige der, at vi har en frihet i så stor grad. Vi har selvfølgelig en læreplan å forholde oss til i stor grad, men det er jo stor frihet, også tidsmessig. (...) jeg synes nok vi er heldige i forhold til mange andre profesjoner» (Thea)

«Det er klart at vi har jo et visst handlingsrom. Og det er noe jeg setter pris på» (Nille)

Sitatene over kan sies å sette standarden for hva lærerne i min studie jevnt over har å si om handlingsrom. Slik jeg tolker dette så kan vi si at handlingsrom favner ett bredt område. Det handler på den ene siden om metodefriheten lærere har i klasserommet og på den andre siden om hvor og når lærere skal gjøre jobben sin. Når Thea sammenligner yrket sitt med andre profesjoner kan det tolkes på flere måter. Den ene handler om at Thea er takknemlig for den friheten hun har til i stor grad å velge når og hvor hun vil jobbe. Det kan også tolkes som et signal på at hun ikke vil at dette skal endres. En tredje måte å tolke dette på kan være ett stikk til diskusjoner som pågår i lærermiljøet angående temaer som bundet tid (jf. Imsen, 2016, s. 85). Andre stikkord som også vil være av interesse når handlingsrom skal diskuteres er autonomi, tillitt og skjønn. Se teorikapittel for utfyllende redegjørelse for sammenhengen mellom disse.

Analysen avdekker at informantene er noe delt i erfaringene knyttet til handlingsrom og også hva de legger vekt på. Under intervjuene og i transkriberingsprosessen etterpå var det mulig å legge merke til variasjon i stemmeleie. Jeg har ikke anledning eller kunnskap til å vektlegge dette i stor grad, men det er likevel av interesse fordi det forsterker oppfattelsen av at lærerne ikke alltid er enige. Slik Thea innledningsvis, som i stor grad kan oppfattes positivt innstilt, mens Luna, den yngste av informantene, kan sies å ha et noe mer anstrengt forhold til handlingsrommet. På direkte spørsmål om hvordan handlingsrommet oppleves svarer Luna at hun opplever å ha et handlingsrom. Noen ganger «i litt for stor grad, der det til en viss grad kan bli en belastning fordi man blir usikker på om man gjør ting bra nok, riktig». Handlingsrommet definerer som sagt det området som lærerne rår over selv. Blant annet så er det stort fokus på at lærere har metodefrihet. Handlingsrom handler også om lærernes opplevelse av hva de opplever å «få lov til» i klasserommet. Helle (2006) presenterer tanker om det uutnyttede handlingsrom, altså at lærere oppfatter seg mer styrt enn det de faktisk er. Samtidig som andre mener at økt standardisering og fokus på læringsutbytte snevrer inn handlingsrommet (Skedsmo & Mausestaden, 2017).

Min forforståelse var at lærere ønsket seg et handlingsrom og kanskje heller ikke erfarte at de hadde ett. På den måten at de følte seg tvunget av f.eks. lærebøker eller fremtidige eksamener til å legge opp undervisning på en bestemt måte. Luna prater derimot om at handlingsrommet oppleves som stort. Hun forteller at det blir «for mange muligheter, det blir liksom for lite, for ulikt fra undervisning til undervisning, fra lærer til lærer. Det elevene opplever. Det blir for ulikt tenker jeg». Dette sitatet sier noe om Lunas erfaring knyttet til hverdagen sin som profesjonell lærer. Når Luna sier «Det blir for ulikt tenker

jeg» tolker jeg det som at hun ønsker mer retningsanvisning når det kommer til innhold. I tabellen finner vi motsetningene «autonomi over klasseromspraksis» og «autonomi, men økt ekstern kontroll». Ekstern kontroll kan være økt kontroll over innhold. Den økte eksterne kontrollen kan også handle om å sjekke hvorvidt lærerne evner å skape gode læringsmiljøer som igjen gir gode læringsresultater (Mausethagen, 2015, s. 47). Luna erfarer at hun har et handlingsrom, men at det er for mange muligheter. Dette kan argumenteres med å stemme overens med det Helle (2006) skriver om det uutnyttede handlingsrommet. Men her ser vi det på den måten at læreren ikke helt klarer å ta det i bruk. Historisk har lærere hatt varierende grad av kontroll over innhold og metode. M74 er tidligere beskrevet som en læreplan som la føringer for undervisningsopplegg elevene skulle jobbe med, noe som på den tiden ble sett på som positivt. I tillegg var L97 en læreplan som hadde stort fokus på undervisningens innhold. For å rette søkelys mot dagens situasjon vil jeg presentere ett lengre sitat fra Luna, jeg tenker det også er viktig være klar over at Luna er den yngste informanten og også den med kortest fartstid i yrket. Dette sier Luna:

«Og så syns jeg ikke vi er et større land enn at vi kunne hatt lærebøker der det var akkurat det her ungene skal lære, det her er 8.klasseboka, det her skal dem gjennom i 8. klasse. Sånn at vi slipper å for det første hele tiden sammenligne opp mot kunnskapsløftet, og at vi som lærere hele tiden skal den dere jobben det er at det som står i læreboka stemmer overens med kunnskapsløftet».

Dette sitatet stammer fra en lengre refleksjon rundt det å velge ut innhold til undervisningen. Det kan synes som at det er jobben med å vurdere hva som er korrekt innhold med tanke på kompetansemålene som er det Luna opplever som utfordrende. Slik jeg tolker det ser hun for seg et felles standardisert innhold for hele landet. Noe som kan sies å stemme overens med det Mausethagen skriver om at lærere ønsker å styres på innhold men ikke metode (s. 105).

For Krister står metodefrihet høyt. Han sier det er bra å få kursing, innspill og å prøve nye ting, men at det er viktig for ham at han «til syvende og sist kan velge sjøl hvordan jeg vil gjøre det, det betyr mye for meg». Dette handler om at Krister mener det er viktig at ledelsen har tillitt til at han vet best hva som fungerer for sine klasser. På denne måten er Krister fornøyd med handlingsrommet og han erfarer at han har muligheten til å bruke det, i motsetning til Luna som vi har sett strever. Likevel reflekterer Krister rundt vurderinger, og da særlig muntlig eksamen som et område der handlingsrommet kan oppleves problematisk. Han har gjennom årene vært sensor ganske ofte og på den måten erfart at det ofte er et stort sprik mellom det han og andre vurderer.

Krister forteller at til tross for at man har kompetansemål å forholde seg til har noen sine «kjepphester som mener at det bør være med, mens andre har andre kjepphester så der kan det være litt mismatch». Dette er også meninger som Mausethagen & Mølstad (2014) finner uttrykt i sin studie. Det kan tolkes som at det er et ønske om en sterkere styring på hva og hvordan eksamen skal vurderes.

Kasper viser en annen side av handlingsrommet, han snakker om at «hvis du er inni et emne som alle syns er spennende så kan du ikke bli værende der fordi du må gjennom det og det fordi at de kan komme opp til eksamen». Jeg tolker dette som et tegn på at handlingsrommet oppfattes som for trangt. At man til syvende og sist er styrt av

eksamen. I tillegg tolker jeg utsagnet som et uttrykk for læringstrykket det er forventet at skal eksistere i et klasserom.

I den ene tabellen som ligger til grunn for denne analysen finner vi «autonomi over klasseromspraksis» og «tillit og skjønn» i kolonnen for *kontinuitet i lærerprofesjonalitet*. I kolonnen for *lærerprofesjonalitet i endring* finner vi autonomi, men økt ekstern kontroll og «tillit og skjønn, men økt ekstern kontroll». At lærer skal ha autonomi over klasseromspraksis handler om at de skal ha frihet til å bestemme hva som foregår i klasserommet. Det har vi sett at er viktig for flere av lærerne, og også at de erfarer at de har det. Likevel kan det også spores en antydning til at de ønsker økt ekstern kontroll på enkelte områder. Blant annet på definering av undervisningens innhold og utarbeidelse av vurderingskriterier.

Om handlingsrommet sier Nille at det er noe hun setter pris på, og hun reflekterer rundt dette med erfaring «så vil jo erfaring lære en å si at det her, det skal vi bruke lang tid på, det her kanskje ikke like.. Det tror jeg man blir flinkere på». Dette tolker jeg til at Nille har forståelse for at det kan være vanskelig å velge hva man skal fokusere på men at det er noe man blir bedre etterhvert.

5.4.1 Arbeidstid og sted

En annen side ved handlingsrommet kan handle om hvor og når lærere gjør for og etterarbeid. Dette kunne også vært analysert under kategorien planlegging, men slik jeg ser det er det som kommer frem i større grad en fortelling om lærernes handlingsrom og autonomi, samt en opplevelse av hvorvidt de opplever tillitt fra lederne sine. I forklaringen til sitatet fra Thea som innledet dette kapittelet antydet jeg at hun også kom med ett stikk til de som klaget over arbeidstid.

I 2014 pågikk det en massiv og langvarig streik som handlet om lærernes arbeidstid (se Imsen, 2016, s. 85; Lejonberg og Elstad 2014 s. 40-41) Denne streiken handlet nærmere bestemt om hvor lærerne skulle utføre oppgaver som planlegging og retting. Konflikten bestod i at lærere ønsket å selv bestemme hvor disse oppgavene skulle utføres mens skoleeier (kommunene) ønsket lærernes tilstedeværelse på skolen. At skoleeier og skoleleder skal få styringsrett over kan tolkes som en måte å utøve sterkere ekstern kontroll og kan oppfattes som en mistillit til at lærere kan utføre oppgaver som planlegging og retting andre steder. Nille uttrykker dette om bindingstid:

«men det der fokuset på at det er så viktig at vi skal være her fra åtte til halv fire så lenge jeg ikke har eget kontor (...)

«jeg får sikkert hjerteinfarkt snart hvis de begynner å binde mer tid»

Ut fra utsagnene Nille er det tydelig at hun kjenner på frustrasjon rundt det å måtte være på kontoret. Dette tolker jeg som at hun føler seg styrt av arbeidsgiver og kjenner på en form for manglende tillitt. Nå skal det sies at hun også presiserer at de (kollegiet) allerede er mye på jobb all den tid de har en del undervisning, men hun kjenner på at hvor hun gjør før og etterarbeid burde vært mer opp til henne selv. Basert på tabellen kan dette sees på som en form for økt ekstern kontroll. Kasper nyanserer bildet når han sier "Glad for at jeg gjorde noe annet før jeg ble lærer, følte at da jeg kom inn i læreryrket at det syns jeg var helt supert. (...) for meg var det en overgang fra å ha det

veldig tight. Til å ha veldig mye mer frihet". I det utsagnet så ligger det en anerkjennelse av den friheten og handlingsrommet lærerne faktisk har.

5.4.2 Folketoeren

På mange videregående skoler er målet det å få alle elever gjennom studiet med bestått i alle fag. Det er bred enighet i at det er viktig å ha mål, slik at man har noe å strekke seg etter, og det er viktig at målene er klare og tydelige. Uten en ledelse som setter klare mål vil det bare bli diskusjoner «som ingen kan vinne» (Thea). Likevel sier Thea:

«Og hvis det er veldig svakt, og vi vil slite med å få dem opp på en ståkarakter, så likevel har vi det presset på oss fra skolen her «vi skal få dem igjennom, så du kan vel sette den 2'ern».

Og Nille sier:

«og så er det nesten sånn politisk press, altså, er det så, altså det går jo veldig på integriteten til deg selv som lærer. Du skal stå for det du gjør. (...)Og jeg tror at det fokuset. Det politiske, og det å få alle gjennom for enhver pris, det går litt sånn, for vi óg vil ha alle igjennom, men samtidig så er det ikke realistisk".

Her ser vi at både Thea og Nille erfarer et press om å få alle gjennom. Thea erfarer det mest som et trykk fra ledelsen lokalt, mens Nille løfter det opp på det politiske nivået. Læreren kan sies å oppleve å være i en skvis. På den ene siden presset og målet om å vise at man er en dyktig lærer ved å få alle igjennom og på den andre sin egen integritet. Thea kommer også med et motsvar til seg selv som handler om at det likevel kan oppleves fint å ha det lille presset: «Slik at vi ikke bare kan fraskrive oss det ansvaret med at den og den eleven er for svak». Det ligner også litt på det Nille sier om de (lærere) ønsker å få elever gjennom videregående. Men at noen ganger må man innse at løpet er kjørt. Det er kanskje nettopp det som oppleves problematisk, at det å få bruke sitt faglige profesjonelle skjønn til å vurdere en elev til strykkarakter ikke oppleves som et alternativ. Det at lærere har presset på seg om å få alle elever igjennom kan også sees som en måte å «bevise at de tar ansvar og fortjener tillitt» (Mausethagen, 2015, s. 48). Dette handler blant annet om det endrede fokuset fra å ha kompetanse til også å vise det. Noe som også har kommet frem tidligere i analysen.. Nille sier at det går på hennes integritet som lærer. Et viktig spørsmål å stille basert på denne analysen handler om hvorvidt det eksisterer tillit til at lærere aktivt klarer å ta ansvar for å løfte elever uten den eksterne kontrollen. Her vil jeg også trekke inn det Mausethagen & Kostøl (2010) beskriver som et faglig-profesjonelt ansvar. Når lærere tar det ansvaret så følger de faglige og etiske normer for arbeidslivet. Som jeg tidligere har vært inne på er lærernes etiske plattform en måte å uttrykke nettopp dette på, og har av Granlund mfl (2011) blitt sett på som et tegn på profesjonalisering innenfra. Jeg tolker Nilles utsagn om integritet til å handle om dette. At et så solid press utenfra fjerner tilliten til at lærere klarer å handle ut fra det som det som profesjonen selv har nedfelt.

En kort oppsummering av delkapittelet om handlingsrom viser at det er et tema som lærere opplever at favner om store deler av sitt virke. De er fornøyde med enkelte deler av det, og ønsker at det skal være slik. Samtidig er det områder der de opplever at de

enten kommer til kort, eller at det går på deres integritet som lærere. Stikkord er økt ekstern kontroll, tillit og autonomi.

5.5 Kollegialt fellesskap

Her presenteres funn knyttet til lærernes opplevelse av det kollegiale fellesskapet. Det handler blant annet om hvilken rolle kolleger har i lærernes egen utvikling og det å føle seg trygg. Det står mye skrevet i litteraturen om hvor viktig kolleger kan være for den profesjonelle utviklingen (Hargreaves & Fullan 2014; Helstad 2014). Nille reflekterer over kollegenes rolle rundt det å føle seg trygg på jobb: «Og så tenker jeg kollegaene (...). at det er godt å komme på jobb hver dag. At jeg føler meg trygg». Dette kan tolkes som at Nille setter pris på å jobbe tett med sine kolleger og at hun verdsetter samarbeid og fellesskap. Krister trekker også frem viktigheten av kollegene når man skal evaluere en time, om det ikke har gått så bra kan man få støtte fra hverandre og diskutere seg frem til hva som kan gjøres annerledes. Krister sier «Om det er gått bra, om det er faglige spørsmål man lurer på. Det snakker vi mye om der jeg sitter. Og det er gull verdt» (Krister). Dette tolker jeg som et veldig tydelig tegn på at samarbeid og jevnlig dialog med kolleger oppleves som verdifullt. Disse møtene mellom kolleger som er skissert over bærer preg av å være styrt av lærerne selv, det er de som tar initiativ til å treffes og diskutere det de måtte ha på hjertet. Her er det også relevant å vise til det som kom frem angående arbeidstid og opplevelsen av å være bundet til arbeidsplassen.

Nille ønsker også at «det skal bli satt av tid, mer fokus på å løfte hverandre og å bruke hverandres kompetanse». Dette er et viktig poeng med tanke på profesjonalisering innenfra og det å få spille hverandre gode. Det kommer også frem i ulike styringsdokumenter at det er av betydning at lærere får tid til å utvikle seg i fellesskap (blant andre Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg vil også argumentere for at det at lærere får bruke hverandres kompetanse er en god måte å utvikle sine egne evner til å utøve takt og skjønn jf. Løvlie (2011)

5.5.1 Refleksjon over møtevirksomhet

Opplever lærere at de har noe å si når det kommer til møtevirksomhet? Det er et spørsmål uten et klart svar. Det antydes at lærerne enkelte ganger opplever møtene som noe diffuse. Store fellesmøter oppleves av lærerne som nødvendige til tider. Men flere har opplevd at møter enkelte ganger virker å være avholdt kun for møtets skyld. Krister sier at han «har vært på en del møter hvor det ikke er noe spesielt å snakke om». Dette sier også Kasper noe om: «noen ganger er møtene matnyttig og bra. Men andre ganger så merker vi at de er pålagt å finne på noe, og kanskje de ikke har noe, så kanskje innspill fra oss hadde vært noe». Kasper sier ingenting om hva et matnyttig møte er, men jeg aner at det handler om at han ønsker å få noe ut av det. Nille sier noe som kan gi en pekepinn på hva matnyttig kan innebære for henne «en grundig revisjon i hva man bruker en del tid på i fellesskap her som lærer og større medvirkning fra hver enkelt». Det er tydelig at lærerne ønsker å få komme med innspill knyttet til hva man skal prate om på møter. Thea uttrykker det slik: «på et fagseksjonsmøte, 80% av tiden går med på noe rundt matematikken, for oss som ikke underviser i matematikk så føles det veldig dumt å sitte der. (...) det blir så feil bruk av tid og resurser». Her kan det se ut som at problemet ligger i at det er flere faggrupper innen realfag som er satt sammen, noe som resulterer i at enkelte lærere ikke har alle fagene. For at et møte skal oppleves som nyttig er det viktig at alle opplever at det er en hensikt at de er der. Hvis ikke vil det

oppleves slik som Thea sier, feil bruk av tid og resurser, samt en frustrasjon fordi man heller kunne vært en annet sted og gjort noe annet. Det kan også tyde på at tiden oppfattes som knapp, og at det er viktig at man bruker den riktig for å rekke det man skal i en travel hverdag. Thea har et svar her: «alt det organisatoriske med møter fordi vi skal ha møter, den biten sliter jeg litt med, føler meg litt rebell i hodet noen ganger, skulle ønske den føltes mer nyttig og interessant for meg, enn det den gjør». Jeg tolker flere av disse utsagnene fra lærerne som at de noen ganger sliter med å forstå hensikten med et møte, og at det oppleves frustrerende å sitte å høre på noe de kunne lest i en e-post.

Evetts (2009) har som nevnt trukket et skille mellom det som på norsk kan oversettes til profesjonalisering ovenfra (f-eks styringsdokumenter, politiske beslutninger) og profesjonalisering innenfra (jf. lærernes yrkes-etiske plattform).

For å summere opp dette delkapittelet er det tydelig at lærerne verdsetter samarbeid med kolleger og muligheten til å drøfte faglige og profesjonelle spørsmål. Samtidig ønsker de muligheten til å komme med fler innspill knyttet til hva møter skal dreie seg om. Det kan også tolkes dit hen at enkelte lærere ønsker muligheten til å velge å avstå fra et møte.

5.6 Analysen kort oppsummert

I dette kapittelet er det kommet frem til fire hovedkategorier som kan sies å prege disse fem lærernes fortellinger. De er alle opptatt av *å se elvene, planlegging/andre oppgaver, handlingsrom* og *kollegialt fellesskap*. Det har kommet frem at de ikke alltid er enige om hva som er viktigst eller hvordan de erfarer de ulike elementene. Samtidig har alle klare meninger om hva de ønsker, de ønsker å ha en stemme som blir hørt.

6.0 Avslutning og en mulig vei videre

Fem lærere har fortalt om sine tanker og erfaringer knyttet til sin arbeidshverdag. At læreryrket er komplekst og variert er selvsagt. Likevel kan det være nyttig å løfte frem noen stemmer som kan få fortelle fritt om sine opplevelser. Disse betraktningene om verden som kommer frem i denne studien kan ikke påstås å gjelde for mange, kanskje bare for den ene som har ytret dem. Men når historiene er sett i lys av perspektiver på profesjon er de likevel på et vis med på å danne et bilde av virkeligheten slik den kan oppleves av lærere.

Utgangspunktet for denne oppgaven var problemstillingen: *Hvilke tanker og erfaringer har lærere om læreryrket som profesjon og hvordan kan disse sees i lys av ulike perspektiver på profesjon?* Denne problemstillingen får ikke et entydig svar, da lærerens erfaringer er komplekse og varierte. Men jeg skal likevel forsøke å trekke frem essensen slik jeg ser det.

For det første ser det ut til å handle om at utøvelse av skjønn kan være vanskelig. Dette gjelder særlig der lærerne erfarer at de har et handlingsrom og der deres faglig-profesjonelle skjønn skal veie tyngst. Både ulike styringsdokument og blant andre Løvlie (2011) sier at det faglig-profesjonelle skjønn utvikles sammen med andre og at det er viktig at lærere får tid til det. Det er også her lærerne er ulike i oppfattelsen, det kan synes som at når man får flere års erfaring vil handlingsrommet bli lettere å utnytte.

For det andre opplever mange av lærerne at det er et prestasjonsjag både knyttet til dem og elevene med tanke på å få alle gjennom den videregående skolen. Dette kan oppleves å gå på integriteten løs, samt at lærerne av den grunn ikke ønsker å vurdere en elev til stryk. De opplever også at et slikt fokus på prestasjon og læringsutbytte tar fra dem muligheten til å dvele ved et emne.

Et annet underliggende funn som kan trekkes frem, men som ikke har vært i fokus, er dette med lærernes egen utvikling og vilje og mulighet til å gjøre det. Det uttrykkes av flere at det er viktig for dem å holde seg oppdatert, både på fag og på hva som skjer ellers i samfunnet. Men det oppleves som uoverkommelig fordi de drukner i andre arbeidsoppgaver. Et forslag til en vei videre ville derfor vært å synliggjøre for lærere hvilke muligheter de allerede har samt få frem behovet for mer tid til å holde seg oppdatert. En større studie ville også kunne tatt inn stemmene til skoleledere, da disse også må sies å være i en skvis mellom sine egne lærere og skoleeierne.

I en tid hvor samfunnet utvikler seg i raskt tempo og styringsdokumenter foreslår endringer raskere enn lærere rekker å implementere dem i sin hverdag oppfatter jeg det som fruktbart og hensiktsmessig og løfte frem lærerens stemme. Det er den enkelte lærer som står i førstelinjen i skolen. Denne studien her søkte å få svar på et stort og komplekst område, nemlig erfaringene lærere har om sin arbeidshverdag. Det gir et komplekst og kanskje uoversiktlig bilde, men det er likevel et bidrag til å løfte opp lærerstemmen.

Litteratur

- Abbot, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press
- Berg, K. (2014). Mellom politikk og etikk – en analyse av diskusjon av lærerens profesjonsetiske plattform. I S.R. Haugen & T.A. Hestbek (Red.), *Pedagogikk, politikk, og etikk: Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s. 130-143). Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk pedagogikk*, vol 25, 54-66. Hentet fra https://www.ltu.se/cms_fs/1.123949!/file/Article+Biesta+against+learning.pdf
- Brusling, C. (2001). Mot en demokratiserende deprofesjonalisering av læreryrket? I K. Kvernebekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 112-128). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg: en narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetselvers erfaringer med å være* (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2364846/Carla%20Chinga_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Elstad, E., Helstad, K. & Mausestaden, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17-38). Oslo: Universitetsforlaget
- Engelsen, B.U. (2012). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner- hva, hvordan, hvorfor?* (6.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Erss, M. (2018). 'Complete freedom to choose within limits'- teachers' views of curricular autonomy, agency and control in Estonia, Finland and Germany. *The curriculum journal*, 29(2), 238-256
- Evetts, J. (2009). The management of professionalism: A contemporary paradox. I S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (Red.), *Changing Teacher Professionalism: International trends, challenges and ways forward* (s. 19-30). New York: Routledge
- Garbo, J. & Raugland, V. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten- om skjønnsutøvelse og styring*. Oslo: Universitetsforlaget

- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausestagen & J-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 21-33). Oslo: Universitetsforlaget
- Granlund, L., Mausestagen, S. & Munthe, E. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon* (HIO-rapport 2/2011). Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/larerprofesjonalitet_hio_2011.pdf
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder* (K.M. Torbjørnsen, Overs.). Oslo: Gyldendal
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: history and practice*. 6(2), 151-182. Hentet fra <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.600.5220&rep=rep1&type=pdf>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital?* S. Sandengen, Overs.). Oslo: Kommuneforlaget
- Haugen, C.R. (2014). Resultatstyring- en motor for markedsretting og økende ulikhet? I S.R. Haugen & T.A. Hestbek (Red.), *Pedagogikk, politikk, og etikk: Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s. 70-82). Oslo: Universitetsforlaget
- Helgøy, I. & Homme, A. (2007). Towards a New Professionalism in school? A comparative Study of Teacher Autonomy in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal*, 6(3), 232-249
- Helle, L. (2006). *Rom for handling* (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form». Læreres profesjonelle handlingsrom- hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta didactica Norge*, 12(1), 1-22. <https://journals.uio.no/adno/article/view/4794/5460>
- Helstad, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglig læringsfellesskap. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 134-151). Oslo: Universitetsforlaget
- Hestbek, T. A. (2014). Fra demokratisk danning til markedstilpasning av utdanning. I S.R. Haugen & T.A. Hestbek (Red.), *Pedagogikk, politikk, og etikk: Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s. 44-55). Oslo: Universitetsforlaget
- Hovdenak, Sylvi Stenersen (2010). Den profesjonelle lærer i dagens skole: Krav, forventninger og muligheter. Mellom forskning og politikk, I: Rita Riksaasen (red.), *Læreren i skolen og samfunnet* (s.17-43). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Imsen, G. (2014). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (4.utg.) Oslo: Universitetsforlaget

- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (5.utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Jensen, B. (2007). *Offentlige velferdsgoder: Økonomistyring, regnskapsprinsipper og New Public Management* (Rapport nr. 12/2007). Hentet fra https://www.ivarjohansen.no/dmdocuments/rapp12_2007.pdf
- Jørgensen, M.W. & Phillips, L. (1999). *Diskurs analyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Karlsen, G.E. (2006). *Utdanning, styring og marked: Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. 31 (2007-2008)). Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf?fbclid=IwAR28d9Se71A98h0GIPGjxuhC16fDrNY07UfnXHjr_GqbJII5QFIon-VeOG4
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. (meld. St. 11 (2008-2009)). Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf?fbclid=IwAR0_sbGv_UTpfCW2VUK3quM1eZmOtmBQaNdC35bEsbHdiNINgTUIitzljkE
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet: På lag for kunnskapsskolen (Aurskog 09/2014)*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag- Fordypning- Forståelse: En fornyelse av kunnskapsløftet*. Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf?fbclid=IwAR0S90PWCM2zXa-6GVO7xN0jM9PYWUNHAmEC0opLuWBbEi9muh8MueJzNSY>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21 (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Lejonberg, E. & Elstad, E. (2014). Bruk av profesjonsbegrepet i kampen om utdanningspolitikken innhold. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 39-56). Oslo: Universitetsforlaget
- Løvlie, L. (2011). Når reglene kommer til kort. I T. Kvernbekk (Red.), *Humaniorastudier i pedagogikk: Pedagogisk filosofi og historie* (s. 51-70). Oslo: Abstrakt forlag
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Mausethagen, S. & Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of education policy*, 27(6), 815-833
- Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (3). Hentet fra https://oda.hioa.no/nb/det-relasjonelle-aspektet-ved-laererrollen?fbclid=IwAR0Txay5coX9AUk8uzDX7_kLZamWn6YSiy94Kx9FbtN-p-THjJ0HpWQdN_o
- Mausethagen, S. & Mølsted, C. E. (2014). Licence to teach? Læreplananalyse og profesjonsutvikling. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 152-169). Oslo: Universitetsforlaget
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf?fbclid=IwAR3IDI7ITirFy6T2MkLACjMhqmh5SZUYIXwf3kHY_XvtNpS87aNd6UEmVQI
- Ohnstad, F.O (2012). Lærerprofesjon og profesjonsetikk. I: M-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 209-242) Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget
- Pearson, I.C. & Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*. Hentet fra <http://www.differnet.com/experience/early-reading/EJ718115.pdf>
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Sagdahl, M. (2019, 25.juni). Autonomi- filosofi. Hentet fra https://snl.no/autonomi_-_filosofi
- Skedsmo, G. & Mausethagen, S. (2017). Nye styringsformer i utdanningssektoren - spenninger mellom resultatstyring og faglig profesjonelt ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 169-179. Hentet fra

https://www.idunn.no/npt/2017/02/nye_styringsformer_i_utdanningssektoren_-_spenninger_mellom

- Smeby, J-C. & Mausestagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausestagen & J-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11-20). Oslo: Universitetsforlaget
- Solhaug, T. (2011). New Public Management in Educational Reform in Norway. *Policy futures in education*, 9(2), 267-279
- Tanggaard, L. & Brinkmann S. (2019). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Telhaug, A.O. (2005). Kunnskapsløftet- ny eller gammel skole?- Beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnsopplæringen. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Telhaug, A.O. (2007). Kunnskapsløftet i et utdanningshistorisk perspektiv. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger, og utfordringer* (s.47-53). Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Theodorsen, G. (2007). *Hvordan oppfatter erfarne lærere på 1-4. trinn at skolen deres har endret seg de siste 15 årene?: Hvordan kan disse endringene forstås i lys av ulike perspektiver på endring?* (Masteroppgave, Universitetet i Tromsø). Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/12779/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Thuen, H. (2010). Skolen- et liberalistisk prosjekt? 1860-2010. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94, 273-282
- Utdanningsforbundet. (2018, 15.januar). *Lærerprofesjonens etiske plattform på 1, 2, 3*. Hentet fra <https://www.utoanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/brosjyrer/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3.pdf>
- Utdanningsnytt (2016, 27.april). Det finnes lite forskning om lærerrollen sett fra lærernes egen synsvinkel. Hentet fra <https://www.utoanningsnytt.no/forskning-laererarbeid-laereryrket/det-finnes-lite-forskning-om-laererrollen-sett-fra-laerernes-egen-synsvinkel/167855>
- Vetteranta, S. (2010). En fenomenologisk reise inn i de unges livsverden. I M. B. Postholm. *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassusstudier* (s. 159-175). Oslo: Universitetsforlaget
- Wermke, W. & Höstfält, G. (2014). Contextualizing Teacher Autonomy in time and space: a model for comparing various forms of governing the teaching profession. *Journal of Curriculum Studies*, 46:1, 58-80, Hentet fra <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.812681>

Wiborg, S. (2013). Neo-liberalism and universal state education: the cases of Denmark, Norway and Sweden 1980-2011. *Comparative Education*, 49:4, 407-423. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/03050068.2012.700436>

Wilkins, C. (2011). Professionalism and the post-performative teacher: new teachers reflect on autonomy and accountability in the English school system. *Professional development in education*, 37(3) 389-409

Wille, H. P. (2009). Lærerykret – en viktig og krevende profesjon i Svanberg, R. & Wille, H.P. (red.), *La stå! Læring på veien mot den profesjonelle lærer* (s. 25-38). Oslo: Gyldendal akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1 – forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet " Læreres tanker og erfaringer om læreryrket som profesjon"?

Hei, mitt navn er Malin Bilet og jeg er masterstudent ved NTNU. Våren 2019 skal jeg levere masteroppgave innenfor temaområdet lærerprofesjon, utviklingsarbeid og veiledning. Dette er derfor et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en bedre forståelse for lærernes arbeidshverdag. I dette skrivet gir jeg deg kort informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med mitt masterprosjekt ønsker jeg å få et innblikk i læreryrket ved å løfte frem læreres egne historier. Jeg er nysgjerrig på hvordan du som lærer opplever din egen arbeidshverdag, samt muligheter og begrensninger for å være den læreren du ønsker. I den forbindelse skal jeg gjennomføre et fokusgruppeintervju. Det betyr at du skal delta i en samtale med opptil 5 andre lærere (kollegaer fra din arbeidsplass).

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får forespørsel om å delta i denne studien fordi du jobber som lærer ved denne skolen. Jeg har også vært i kontakt med rektor for å be om tillatelse til å kontakte deg. I tillegg til deg er det 5 andre som får forespørsel om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet innebærer det at du som nevnt over delta i et fokusgruppeintervju med opptil 5 andre lærere. Dette vil ta ca 60 minutter. Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuet. Dette lydopptaket blir transkribert, anonymisert og brukt som analysegrunnlag i oppgaven.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er jeg som student som har tilgang på opplysninger om deg. Der det vil være relevant kan opplysningene også deles med veilederen min ved NTNU

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en navneliste adskilt fra øvrig data. Selve lydopptaket blir lagret på en kryptert minnepenn

Opplysninger om deg blir anonymisert på en måte som gjør at du ikke skal kunne gjenkjennes. Jeg lager oppdiktede navn. De opplysningene som vil bli publisert er hvor lenge du har vært lærer.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 25.05.2019. Alle opplysninger om deg vil bli slettet når masteroppgaven er blitt godkjent.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU ved Malin Bilet (student) epost: malinbi@ntnu.no tlf: 99384534 og Ragnhild Liland (veileder) epost: ragnhild.liland@ntnu.no

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen epost: thomas.helgesen@ntnu.no

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.

- Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).
- Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet (sett inn tittel), og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i (sett inn aktuell metode, f.eks. intervju)
- å delta i (sett inn flere metoder, f.eks. spørreskjema) – hvis aktuelt
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger behandles utenfor EU – hvis aktuelt
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes (beskriv nærmere) – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til (beskriv formål) – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. (oppgi tidspunkt)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

Fortell om en vanlig arbeidsuke?

Legg merke til: travelhet, opplevelser av å ikke rekke ting, møter, for/etterarbeid, samarbeid

Hva betyr det å være profesjonell for deg?

Hvordan vil du beskrive samarbeidet innad i lærerkollegiet?

Hvordan opplever du metodefriheten?

(Handlingsrom, autonomi)

I en ideell verden, hva kunne du tenkt var annerledes?