

Kristine Magdalene Ystad

Læreres opplevelse av profesjonalitet i en prestasjonsorientert skole.

Masteroppgave i Lærerprofesjon, utviklingsarbeid og veiledning.

Veileder: Ingvil Bjordal

November 2020

Kristine Magdalene Ystad

Læreres opplevelse av profesjonalitet i en prestasjonsorientert skole.

Masteroppgave i Lærerprofesjon, utviklingsarbeid og veiledning.
Veileder: Ingvil Bjordal
November 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Skolen er stadig under utvikling, og det er mange som har noe å si om skolen da de fleste har vært gjennom systemet selv. Gjennom de siste 30 årene har skolen vært under flere reformer og nye styringsdokumenter har kommet og gått. Samtidig har skolen hatt en dreining fra å være en institusjon hvor lærere har hatt mye respekt fra elever og styringsmakter, men som nå har vist seg å bli mer og mer styrt inn mot New Public Management.

Denne studien ser på 5 læreres opplevelser av deres profesjon, handlingsrom, autonomi og ansvarliggjøring sett i perspektiv av Julia Evetts (2009, 2011) to profesjonalitets diskurser.

Min empiri er innhentet via halvstrukturert intervju. Funnene viser at informantene har stort sett samme forståelse over deres profesjon, handlingsrom og ansvarliggjøring. Deres forståelse av egen profesjon kan igjen settes i sammenheng med en skolestruktur som er styrt av en profesjonalitet ovenfra, noe som igjen kan være med å deprofesjonalisere lærerrollen.

Abstract

The school is constantly evolving, and there are many people who have something to say about the school system. Especially since most of the people have gone through the system themselves. Over the last 30 years, the school has been undergoing several reforms and new management documents have come and been corrected. At the same time, the school has had a shift from being an institution where teachers have had a lot of power and respect from other people, which now has proven to be more and more directed toward New Public Management, where standardization in school have become the new normal.

This study looks at 5 teachers' experiences of their profession, room for maneuver, autonomy and accountability seen in the perspective of Julia Evetts (2009, 2011) two profession discourses, occupational professionalism and organizational professionalism.

My empirical data is obtained during five semi-structured interviews. The findings show that the informants have largely the same understanding of their profession, room for maneuver, and accountability. This can again be put in context with a school structure that is governed by an organizational professionalism, which can turn in to a deprofessionalization of the teacher role.

Forord

Etter 3,5 år er jeg endelig ferdig med min mastergrad. Jeg har lært så mye, spesielt under prosessen og er takknemlig for at jeg har hatt en så tålmodig familie som har holdt ut med meg gjennom denne tiden. Jeg vil også si takk til alle mine informanter som stilte opp til intervju! Uten dere hadde jeg ikke hatt noe å skrive.

Takk til min veileder, Ingvil Bjordal, for all hjelp og verdifulle kommentarer på oppgaven. Ikke minst for at hun var villig til å være min veileder etter at jeg tok et år med permisjon. Det satt jeg utrolig stor pris på.

Takk til min arbeidsplass som har innvilget permisjoner og gitt meg muligheten til å fullføre en mastergrad.

Takk til Malin, for lange samtaler på nett og i fysisk rom om alt mellom master relaterte samtaler til samtaler om familieliv. Du har vært en viktig støttespiller under hele prosessen og jeg er så glad for at jeg ble kjent med deg!

Takk til familie og venner som har vært barnevakt og gitt positive kommentarer til meg underveis. Takk for at dere hadde trua på meg og var villig til å stille opp når tiden ikke trådde til her hjemme.

Og sist, men ikke minst, tusen takk til min mann, Geir Andre, og mine barn, Laura og Leonora, for at dere har holdt ut med meg i denne perioden og i tillegg ble med et år til Spania for å ta en pause og prøve noe nytt! Nå kan vi endelig nyte dagene, kveldene og helgene sammen igjen, og jeg skal ikke studere igjen – på lenge i så fall!

Steinkjer, november 2020

Kristine Magdalene Ystad

Innhold

Sammendrag	1
Abstract	2
Forord	3
Innledning	6
1.Tema	8
1.1 Oppgavens formål og problemstilling.	9
1.2 Oppgavens oppbygning	9
2.Kontekst.....	11
2.1 New Public Management	11
2.2 New Public Management i norsk skole.....	11
2.3 Humankapital	13
2.4 Skolens hovedfunksjoner	14
2.5 Allmenndannelse.....	15
2.6 Tidligere forskning	16
3.Teori	18
3.1 Profesjonalitet sett i et organisatorisk perspektiv	18
3.2 Profesjonalitet og profesjon	20
3.3 Performativity.....	22
3.4 Lærerens handlingsrom og autonomi.....	24
4.Metode	27
4.1 Personlig/min forståelse.....	27
4.2 Vitenskapsteoretisk ståsted	28
4.3 Kvalitativ forskningsintervju	28
4.4 Informanter	29
4.5 Intervjuguide	29
4.6 Intervju	30
4.7 Etikk og personvern	30
4.8 Tilnærming til analyse og drøfting	30
4.9 Analysens fremgangsmåte	31
4.10 Informantene	32
4.11 Pålitelighet og validitet.....	32
4.11.1 Kvalitet og etikk	33
4.11.2 Kritikk av intervjustudier	33
5.Presentasjon av funn.....	34

Kategorier:	34
Kategori 1.Opplevelse av hovedoppgave og profesjon	34
Kategori 2: Opplevelse av handlingsrom og autonomi	37
Kategori 3: Opplevelse av ansvarliggjøring	39
Kategori 4: Opplevelse av yrkesetiske dilemma	41
6. Diskusjon	43
6.1 Når en ny profesjon får festet seg	44
6.2 Utfordring ved å ivareta skolens samfunnsmandat	45
6.3 Like muligheter.....	46
8. Avslutning	48
Referanser.....	49
Vedlegg 1: Infoskriv til informanter	52
Vedlegg 2: Intervjuguide	55

Innledning

I dagens samfunn er det mange som har en mening om skolen da de fleste har vært innom skolesystemet i løpet av sitt liv (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Hvordan skolen skal styres og hvordan elevenes læring skal bedres er et stadig aktuelt spørsmål. De siste to tiårene har det vært en stor reformprosess i norsk skole hvor det blant annet har vært et uttalt mål om å heve kvaliteten i utdanningsløpet og kompetansen hos lærere i form av profesjonalisere læreren i større grad. Ifølge St. Meld 11 (2008-2009) står det at «For å sikre at samfunnets forventninger til skolen realiseres, er det en grunnleggende forutsetning at lærerne har god innsikt i sin egen rolle og skolens betydning i samfunnet, og at de utøver sin rolle i tråd med skolens styringsdokumenter og verdigrunnlag.» (Kunnskapsdepartementet, 2009b).

I løpet av 90-tallet var norsk skole gjennom flere reformer. Reformene innebar en omfattende restrukturering av det norske utdanningssystemet, og man så til globale tendenser (Karlsen, 2002, s. 25). New Public Management var en fellesbetegnelse for en internasjonal reformbølge hvor man mente at den offentlige sektoren var for stor og byråkratisk. Med New Public Management skulle man få effektivisere og rasjonalisere organisasjonen. Et annet element for New Public Management var desentralisering som et virkemiddel til å få en bedre ressursutnyttelse av lokale ressurser (Karlsen, 2002, s. 30). St.meld. 37 1990-91 ble dermed sett på som et nøkkeldokument fordi målstyring ble introdusert som styringsprinsipp.

Det har vært et økende fokus på elevenes resultater i denne perioden, noe som indikerer kvaliteten i grunnskoleopplæringen. Da Kunnskapsløftet kom i 2006 fikk vi også nye krav til lærerrollen samtidig som læreren fikk et økt ansvar for elevens læringsutbytte. Likevel var det viktig å påpeke at læreren skulle få større frihet enn under tidligere læreplaner. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Samtidig har innføringen av nasjonalt kvalitetsvurderingssystem hatt som mål å forbedre kvaliteten i tillegg til å dokumentere kvaliteten på alle nivåer i skolesystemet. Kunnskapsløftet innebærer også kontroll. Med nasjonale prøver gis det informasjon om skolens resultater samt nasjonale læreplaner som formulerer kompetansemål i hvert fag. De nasjonale læreplanene skal igjen forstås og tolkes lokalt. For å dokumentere og forbedre kvaliteten har man måttet hentet informasjon i fra elevers prestasjonsnivå for å utvikle undervisning og læring. På en annen side er formålet om kontroll underkommunisert fra statens side (Skedsmo & Mausestaden, 2017, s. 169). Elevresultatene skaper igjen en tilbakemeldingssløyfe innad i organisasjonen, som skal føre til læring og utviklingsarbeid i organisasjonen. Dette er blant annet noe av det profesjonelle ansvaret til lærerne og skolelederne (Skedsmo & Mausestaden, 2017, s. 176).

Skaalvik & Skaalvik sier at internasjonal forskning viser at lærere trives godt i arbeidet sitt og at det oppleves som en meningsfull jobb, samtidig oppgis det at lærerjobben også oppleves som stressende og belastende (2012, s.11). Det nevnes flere stressfaktorer som bidrar til at lærere ikke trives så godt, blant annet «...tidspress, disiplinproblemer, vanskelige samarbeidsforhold med kollegaer eller rektor, problemer i forhold til foreldre, skolens evalueringssystem, reduksjon av lærerens handlefrihet, lav status i læreryrket og negativ omtale av skolen og lærerne i media» (2012, s. 15). Dette kan være faktorer mange lærere kjenner på, da skolen i dag ikke bare skal tilfredsstille elevene, men også foreldre, skoleledere og skoleeiere. Dette kan også sees i sammenheng med den styringsformen som er ledende innenfor norsk skole i dag, hvor ansvarliggjøringen ligger på læreren.

Lærernes opplevelse av arbeidsmiljøet har fått større oppmerksomhet de siste 10-15 årene, fordi så mange lærere har forlatt læreryrket til fordel for andre yrker (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Det kan derfor være interessant å se hvordan lærere opplever profesjonen i en prestasjonsorientert hverdag. Lærerne har som sagt, mange de skal forholde seg til, noe som kan knyttes opp til Merton, i Skaalvik & Skaalvik 2012, sin rolleteori. Lærerne har ikke bare en rolle i yrket sitt. De har mange å forholde seg til, noe som også tilsvarer flere roller. Dette blir kalt for subroller, og viser seg gjennom rollene de har ovenfor elever, foreldre og andre ansatte ved skolen. Rollene innehar ulike forventninger, og for læreren, som innehar flere roller, kan de ulike partene stille ulike krav og forventninger til læreren. Hvis noen av gruppene har ulike forventninger eller forventninger som står i motsetning til hverandre, så kan det komplisere arbeidet til læreren. Denne komplikasjonen kan vise seg i form av at læreren opplever det umulig å innfri forventningene fra alle rollesettene en lærer innehar (Skaalvik & Skaalvik, 2012. s. 16). Denne komplikasjonen kan videre føre til stress, og følelsen av å bli dratt i flere retninger.

Det har vært flere diskusjoner om hvordan skolen skal styres. Skal den styres lokalt av skole og ansatte, av kommunen, eller sentralt og statlig? Historisk sett har skolen vært styrt under kirken og kommunen helt til staten gradvis tok over kontrollen på slutten av 1800-tallet. Staten ønsket nå å skape mest mulig like vilkår for elevene rundt om i landet. Dette kalles for en sentraliseringsprosess. På 1970-tallet fikk den enkelte kommune mer innflytelse, og det skjedde en desentralisering. Men på 2000-tallet gjorde staten noe nytt. De ville gi kommunene og skolene innflytelse, men tok tilbake kontrollen ved å innføre kontrollordninger, testing og vurderingssystemer. Dette bli kalt for re-sentralisering. (Imsen, 2016. s. 115).

Norsk skole er regelstyrt, det vil si at skolen styres av lover, forskrifter og rundskriv. Lovene er gitt av folkevalgte i stortinget, mens forskrifter gis fra departementet, men har juridisk bindende status fordi. Opplæringsloven er en av lovene skolen må styres etter, men det finnes mange flere lover som skolen må forholde seg til (Imsen, 2016. s. 123). Læreren styres av læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006), i skrivende stund, hvor de grunnleggende ferdighetene, formål og kompetansemål for ulike fag blir presentert. Likevel har lærerne frihet til å definere innholdet og metoder, da læreplanverket er generelt. Av den grunn har også utdanningsmyndighetene re-sentralisert oppgaven til kommunene hvor læreplanverket skal tolkes lokalt (Imsen, 2016. s. 115). Det viser at skolene har fått et stort spillerom når de skal tolke læreplanmålene, samtidig som regjeringen kontrollerer innholdet i undervisningen gjennom standardiserte tester, konkurranse mellom skoler, offentliggjøring av elevresultater, elevundersøkelse, prestasjonslønn for lærere og rektorer (Imsen, 2016. s. 132) Dette igjen kan føre til at enkelte lærere gjør om på sin undervisningsstil for å få tilfredsstillende resultater tilbake.

Læreren skal ikke bare legge til rette for skolefag, men lærerne skal også opplære elevene i sosial kompetanse. I den generelle delen av læreplanen står det at formålet med opplæringen blant annet er «... å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgaver og mestre utfordringer saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp.» (Læreplanverket, 2006). Skolen skal hjelpe elevene til å bli selvstendige mennesker i fremtiden og bli agenter i eget liv. Det vil med andre ord være interessant å se det presset som fagplanene legger på lærerne og om deres læringstrykk i klasserommet viker unna for sosiallæring. Og hvordan håndterer lærere å jobbe med ytre press fra alle kanter, med tanke på alle rollene de må forholde seg til, kunnskapsløftet, ledelsen ved skolen og ikke minst elevene, som er hovedårsaken til at de kanskje jobber som lærere?

I tillegg til at læreren skal ruste barn til å møte verden og mestre utfordringer sammen, så har lærerne et stort ansvarsområde. Ifølge læreplakaten skal læreren stimulere til kritisk tenkning, læringslyst, utvikling av egne læringsstrategier, personlig utvikling, elevmedvirkning, tilpassetopplæring og legge til rette for arbeidet med heimen til de enkelte elevene (Læringsplakaten, i den Generelle del av læringsplanen, 2006). Dette var bare noen av punktene som er listet opp, men ut ifra dette ser man allerede her at det er mange ansvarsområder, og man vet det er mange individer i et klasserom. Skaalvik & Skaalvik sier det så godt når de forklarer ansvaret til læreren «Det betyr at læreren står med et stort ansvar uten noen oppskrift eller «kokebok» på hvordan målene skal fremmes.» (2012, s 18). Det vil si at læreren trenger handlingsrom og autonomi for å sette disse handlingene og prinsippene ut i praksis.

1.Tema

Prosjektets tema er læreres opplevelse av profesjon i en prestasjonsorientert skole. Her ønsker jeg å se på hvordan lærere (her: barneskolelærere) oppfatter sin profesjonalitet og hvordan dette påvirker hvordan vi forstår begrepet profesjonalitet. Selv om begrepet profesjonalitet kan være vanskelig å definere i en lærerdiskurs, så kan en se på det som en profesjon som har stor grad av autonomi og kontroll over eget arbeid (Mausethagen & Smeby, 2017. s. 12).

Mye har skjedd innenfor norsk skole de siste tjue årene. Vi fikk kunnskapsløftet i 2006, revidert i 2013. Standardiserte tester som nasjonale prøver har blitt en del av grunnskolen og PISA og TIMSS gjennomføres med jevne mellomrom i ungdomskolen. Samtidig som innføring av standardiserte tester og et kunnskapsløfte med en tydelig målstyring har også lærerprofesjonen endret seg. Julia Evetts skriver om to profesjonalitet diskurser. Den ene er en profesjonalitet som kommer innenfra og baserer seg på tillit og autonomi og kommer fra profesjonen selv. Så har du den andre diskursen som en profesjonalitet ovenfra som har sitt utspring i New Public management, hvor kontroll og en hierarkisk struktur er viktige faktorer (Evetts 2009, 2011). Men hva skjer når en profesjonalitet ovenfra eller innenfra får festet seg er et spørsmål jeg stiller under diskusjonen.

Resultatstyring i skolen hvor nye vurderingsverktøy har blitt innført, har som mål å kunne gi informasjon som igjen kan øke kvaliteten på utdanningen. Denne informasjonen kan igjen brukes til å «... legge premisser for utdanningspolitiske føringer og initiativer for å forbedre praksis.» (Skedsmo & Mausethagen, 2017, s. 170-171). Skoleeiere, skoleledere og lærere blir ansvarliggjort for elevenes prestasjoner. Med ansvarliggjøringen ligger det en tro på at lærere vil jobbe hardere og bruke mer effektive metoder for å oppnå gode resultater. Samtidig viser Skedsmo & Mausethagen (2017) til Gunter & Fitzgerald om at «Resultatstyring og ansvarliggjøring legger i hovedsak vekt på prestasjoner, kvalitetsindikatorer, bruk av intensiver og sanksjoner og konkurranse som nøkkelen til forbedring.» (Skedsmo & Mausethagen, 2017, s. 171). Dette går også under navnet *performance management* og er i dag kanskje den mest dominerende formen for ansvarliggjøring. I denne formen for ansvarliggjøring ligger karakteristikker som «hierarkisk, administrativ eller managementorientert «accountability»», som på norsk kan kalles *prestasjonsorientert ansvarliggjøring* (Skedsmo & Mausethagen, 2017, s. 171).

Hovedfaktorene som ligger i prestasjonsorientert ansvarliggjøring er fokus på resultater for så å bruke resultatene til utviklingsarbeid, altså en tilbakemeldingssløyfe innad i

organisasjonen. Innenfor en slik tankegang kan det oppstå dilemmaer og spenninger mellom prestasjonsorientert ansvarliggjøring og det faglig-profesjonelle ansvaret en lærere har. Det *faglig-profesjonelle ansvaret* går på å følge de faglige og etiske normene i arbeidet. Samtidig kan det virke som prestasjonsorientert ansvarliggjøring og faglig-profesjonelt skjønn henger litt sammen, da lærere kan se at det er samsvar mellom det de jobber mot og elevresultatene. På en annen side kan prestasjonsorientert ansvarliggjøring og faglig profesjonelt skjønn være mot sin hensikt om man har elever som er lavt motiverte, og som igjen kan føre til at man ikke har tro på systemet (Skedsmo & Mausestaden, 2017. s. 171).

1.1 Oppgavens formål og problemstilling.

Målet med oppgaven er å undersøke lærernes opplevelse av profesjonalitet innenfor en prestasjonsorientert skole. Problemstillingen lyder derfor som følge: *Hvordan opplever lærere profesjonalitet innenfor en prestasjonsorientert skole?*

Med denne oppgaven ønsker jeg å se hvordan lærerne opplever sin profesjonalitet i forhold til Julia Evetts to diskurser om profesjonalitet innenfra og utenfra. Evetts diskuterer et skille mellom profesjonalitet ovenfra, som handler om hierarkisk struktur og kontroll og som har flere fellestrekk med New Public Management. Den andre profesjonalitet diskursen er profesjonalitet innenfra, som kommer fra profesjonen selv, hvor blant annet tillit og autonomi hos læreren er viktig. Disse to diskursene kaller Evetts for organizational professionalism og occupational professionalism (Evetts, 2009, 2011). Dette vil jeg komme tilbake til under teoridelen.

1.2 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygget opp med 6 kapitler: 1.tema, 2.kontekst, 3.teori, 4.metode, 5.presentasjon av funn, 6.diskusjon og 7.avslutning.

I kapittel 1, tema, legger jeg fram tema for oppgaven. I kapittel 2, kontekst, legger jeg fram konteksten rundt tema. Her går jeg blant annet inn på New Public Management, New Public Management i norsk skole, humankapital, allmenndannelse og tidligere forskning. Konteksten skal være med på å bygge opp rundt min oppgave slik at det er enklere å forstå min problemstilling.

I kapittel 3, teori, presenterer jeg de teoriene jeg har valgt ut som interessant og relevant for min problemstilling. Først ser jeg på profesjonalitet i et organisatorisk perspektiv. Deretter legger jeg frem Evetts teori om profesjonalitet ovenfra og innenfra. Denne teorien vil være viktig i mitt videre arbeid i oppgaven. Jeg skriver også om profesjonalitet og profesjon, performativitet og om lærerens handlingsrom og autonomi. Dette vil være mine briller under analysedelen.

I kapittel 4, metode, har jeg beskrevet framgangsmåten til innhenting av empiri. Her har jeg valgt en kvalitativ studie med intervju som metodevalg. Her forteller jeg om min forforståelse og mitt vitenskapsteoretiske ståsted før jeg går inn på beskrivelse av innhenting av empiri. På slutten av kapitlet tar jeg opp etikk og personvern og pålitelighet og validitet. Til slutt presenterer jeg analysens framgangsmåte.

I kapittel 5, presentasjon av funn, legger jeg fram mine kategorier, og skriver mine funn under. Her har jeg valgt å legge ved sitater for å gi analysen pålitelighet. Jeg har også dratt inn teori underveis.

I kapittel 6, diskusjon, har jeg satt mine funn i en tabell før jeg så diskuterer funnene mine opp mot relevante spørsmål og relevant teori. Til slutt har jeg sammenfattet en avslutning i et eget kapittel.

2.Kontekst

2.1 New Public Management

New Public Management (fra nå; NPM) er ifølge Karlsen «en fellesbetegnelse for en internasjonal reformbølge, i hovedsak med en liberal og konservativ politisk forankring.» (Karlsen, 2002. s. 30). Det inneholder metoder og prinsipper for hvordan man skal styre og organisere offentlig virksomhet for en mer kostnadseffektiv produksjon og bedre tjenesteyting til brukerne (Karlsen, 2002. s. 30). Målstyringsprinsippet som ligger i NPM er ansvarliggjøring, *accountability*. Det vil si definerte mål og rammevilkår gitt av staten som skoleleder og rektor stilles til ansvar for resultatene som forekommer uten at det blir gitt retningslinjer for hvordan målene skal oppnås (Skaalvik & Skaalvik, 2012. s. 19).

Bullough Jr. sier det er snakk om en aggressiv reform og ikke en fornyelse, og mener den bygger på falske og- eller feilaktige forutsetninger. Med falske- og feilaktige forutsetninger sikter han til tanken om at økt konkurranse vil skape bedre læring hos elevene og bedre motivasjon hos lærernes undervisning, at alle elever kan lære foreskrevne mål i undervisningen på forhånd, at testresultater representerer mål for opplæringen og at ansvarliggjøring av læreren gjør læreren ansvarlig for elevens læring (Bullough Jr., 2011. s. 16-17). Dette kan høres fint ut på papiret, men i virkeligheten kan det oppstå indre konflikter hos lærerne. Disse konfliktene, eller dilemmaene kan føre til at lærere mister motivasjonen eller velger seg vekk fra yrket.

2.2 New Public Management i norsk skole

Målstyring ble innført i Norge på slutten av 80-tallet, men tidlig 90-tallet kom målstyringen inn i den norske skolen (St. meld. nr. 37(1990-91)). Målet var å kunne redusere offentlige byråkratier ved å overlate oppgaver lenger ned i systemet, som til kommuner, fylkeskommuner og den enkelte skole, en desentralisering av ansvaret. Selv om det var myndighetene som formulerte de viktigste målene, skulle det på lavere nivå (kommune/fylkeskommune) konkretisere målene og velge hvordan de skulle gå fram for å nå de. Her kom måloppnåelse i fokus og myndighet ble gitt til lavere nivåer, selv om det ikke nødvendigvis ble gitt mer makt (Imsen, 2016. s. 124). Selv om målstyring krever en del kontroll har den også blitt kritisert. Meningen var at målstyringen skulle føre til større grad av desentralisering, og skolene skulle få mer innflytelse i styringsprosessen. Men, makten, ligger fremdeles hos styringsmyndighetene, derfor har det blitt sett på som en re-sentralisering, hvor for eksempel utdanningsmyndighetene står for lover og forskrifter som skolen er pålagt å følge, men gir skolene lokalt ansvar til å tolke og oppnå målene på sin måte. Samtidig kontrolleres det at dette arbeidet blir gjort i tråd med lover og forskrifter gjennom standardisering, offentliggjøring av elevresultater, elevundersøkelser og rektor og lærerlønn etter prestasjon (Imsen, 2016. s. 124).

Her i Norge har vi hatt flere læreplaner som følge av reformer. Disse kom i 1971, 1974, 1987, 1994, 1997, 2006 og nå læreplanverket 2020. Bare i løpet av 1990-årene gjennomgikk det norske utdanningssystemet flere utdanningsreformer. Grunnskolen ble 10-åring og man sank alderen på skolestartere til 6 år med innføring av ny læreplan i 1997.

Skolen, som på 70-tallet gikk fra å være karakterfri, og hvor «skolen først og fremst skulle være et sted å være, et sted der man ikke målte og rangerte, men der eleven skulle vokse, blomstre og sosialiseres.» (Sjøberg, 2014. s. 30) har nå blitt til det motsatte, hvor Norge er med på flere internasjonale tester – i tillegg til at vi har fått nasjonale prøver, elevundersøkelser, evaluering og rapporter. Vi ser en endring i skolens hverdag, som «nær sagt alle politiske partier synes å ha fulgt med på ferden.» (Sjøberg, 2014. s. 32).

På 70- og 80-tallet gjorde lærerne et godt arbeid på å utvikle nye undervisningsopplegg og arbeidsformer. En ny type organisering førte også med seg en ny type profesjonalitet. Profesjonaliteten flyttet seg fra en individuell profesjonalitet med fokus på det enkelte individs yrkesutøvelse, til en retning av en kollektiv profesjon hvor teamarbeid, felles planlegging og skolebasert vurdering (Imsen, 2009 s. 43).

Allerede i 1988 kom OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) ut med en rapport om det norske skolesystem (Møller & Skedsmo, 2013. s. 341-342). Denne rapporten ble startpunktet på en debatt om styringsstrategier og som endte opp i St. meld. nr. 37 (1990-1991) *Om omorganisering og styring i utdanningssektoren*. Skolelover, reglementer, rundskriv og stillingsinstruksjoner var de vanligste utdanningspolitiske styringsmidlene staten benyttet seg av. Men med St. meld. 37 (1990-1991) ble tilbakerapportering og evaluering viktige styringsmidler og det ble konstatert at «evalueringen er i dag mangelfull i det norske utdanningssystemet» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1990-1991, s. 26).

Arbeiderpartiet stod for reformene på 90-tallet, men da Høyre kom til makta i 2001 var det samtidig som de første PISA-resultatene for Norge ble lagt frem. Resultatene kom som et sjokk på noen, mens andre hele tiden hadde ment at norsk skole var for dårlig. Det at Norge endelig satt på data over hvordan det sto til med utdanningen førte til flere tiltak i utdanningspolitikken. Høyre la skylden på reformene fra 90-tallet og PISA-resultatene ble en forløper til kunnskapsløftet 06 (Hølleland, 2007).

Begrepet *målstyring* ble tydeligere i den norske skole som styringssystem gjennom St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* og viser til regjeringens prioriteringer i kunnskapsløftet.

For at skolene skal greie det, trengs et systemskifte i måten skolene styres på. Nasjonale myndigheter må tillate større mangfold i de løsninger og arbeidsmåter som velges, slik at disse er tilpasset situasjonen for den enkelte elev, lærer og skole. Staten skal sette mål og bidra med gode rammebetingelser, støtte og veiledning. Samtidig må det vises tillit til skolen og lærerne som profesjonelle yrkesutøvere. Vi skal mobilisere til større kreativitet og engasjement ved å gi mer frihet til å ta ansvar. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003. s. 3).

Det ble også satt opp grunnprinsipper i styringssystemet; klare nasjonale mål, kunnskap om resultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et støtte- og veiledningsapparat. Samtidig kom det frem at statens detaljregulering og –styring «erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål.» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003. s. 25).

Læreplanene fikk status som forskrift og dermed også et administrativt styringsmiddel. I tillegg ble kontroll i form av evaluering og tilbakerapporteringer sett på som en forutsetning for innføringen av målstyring (Karlsen, 2002. s. 86., Møller & Skedsmo, 2013. s. 343) selv om målstyringen ikke kom for fullt før på 2000-tallet. Målene i L94 og L97 sine

retningslinjer ble formulert ut fra ideer påvirket av målstyring (Møller & Skedsmo, 2013. s. 343) og fokuserte stort sett intern prosess og utvikling. Erfaringer fra evalueringen av Reform-97 tilsa at de tidligere læreplanene var for detaljerte og at man ikke klarte å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev (Bachmann & Sivesind, 2008. s. 4 & Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Reform LK06 skulle heve kunnskapsnivået i den norske skolen, og dermed ble også reformen i større grad resultatstyrt.

2.3 Humankapital

På slutten av 80-tallet ble begrepet *kunnskapssamfunnet* brukt innenfor den politiske retorikken. Hernes-utvalget (høyskolereformen 1988, ledet av Gudmund Hernes) mente at Norge ikke fikk hentet ut nok av befolkningens talent. Det ble snakket om at Norge ikke kunne måle seg internasjonalt når det kom til kunnskap, og noe måtte gjøres. Samtidig hadde ikke Hernes-utvalget noe forskning å vise til. Hernes, som var kunnskapsminister og opptatt av Norges økonomiske konkurransedyktighet, mente blant annet at Norge ikke kunne hevde seg godt nok internasjonalt. I senere tid har det blitt en sammenheng mellom økt kunnskapsvekst og økonomisk vekst og hvordan man forbereder elevene til kunnskapssamfunnet (Mausethagen, s. 29). Denne sammenhengen kom tydelig frem i St.Meld 30, *Kultur for læring* som kom i forkant av LK06. Her ble det blant annet tatt opp at Norges konkurransedyktighet er avhengig av et høyt utdanningsnivå. Siden alle samfunn er basert på kunnskap vil et høyt utdanningsnivå være med å øke verdiskapningen i et samfunn.

Utdanning er den viktigste investeringen et land gjør med sine innbyggere (Hovdenak & Stray, 2015. s. 59-60). Dette har fått begrepet *humankapital* og omfatter kunnskap, informasjon, helsetilstand og ideer borgere i et samfunn innehar (Becker, 2006. s. 292). Dette synet på humankapital har også fått sin plass i norsk utdanningspolitikk og begrepet brukes i kunnskapspolitiske styringsdokumenter.

I St.meld. nr. 14 (2008-2009), kommer begrepet internasjonalisering av utdanning frem. Her knyttes humankapital til internasjonal konkurranse, relevant utdanning med høy kvalitet, internasjonale erfaringer og kunnskap og ikke minst «internasjonalisering av utdanning ikke bare defineres som et mål i seg selv, men også som et virkemiddel til å fremme økt kvalitet og relevans i norsk utdanning.» (Kunnskapsdepartementet, 2009a). Hovdenak & Stray skriver at humankapital «...forstås som en kombinasjon av kunnskap, ferdigheter innovative evner og mulighetsbetingelser som de ansatte i en bedrift har for å møte utfordringer. Humankapital inkluderer bedriftens verdier, kultur og filosofi.» (Hovdenak & Stray, 2015. s. 59-60). Videre sier de at humankapitalen ikke eies av bedriften, men av bæreren av kunnskapen, altså arbeidstakeren.

Humankapital er derfor kunnskapen og ressursene de enkelte arbeiderne innehar, og arbeideren viderefører denne kunnskapen og ressursen til sin arbeidsplass, men tar kunnskapen og ressursen med hjem når skiftet er over. (Hovdenak & Stray, 2015. s. 59-60). Humankapitalen har kanskje fått en større plass som begrep og forståelse for hva det innebærer, etter NPM ble introdusert som en styringsideologi. Det blir nesten at man tenker «skal man ha gode resultater for en god og forsvarlig måte må vi ta vare på den kunnskapen som kommer ut». Samtidig ser man også at med OECD blir kanskje

kunnskapssynet styrt i en mer global retning, siden standardiserte tester blir gjennomført til tross for ulike læreplaner i landene som deltar.

Det kan være lurt å holde seg faglig oppdatert gjennom forskning og faglig fornyelser som lærer. Dette kan sees i sammenheng med humankapitalen. Man må holde seg oppdatert for å gjøre en god jobb og oppnå gode resultater i tillegg til å være attraktiv på arbeidsmarkedet. På en annen side må også arbeidsplassene være relevant for arbeidstakeren slik at de ulike kunnskapene arbeidstakeren besitter kan komme til full utnyttelse.

Det at arbeidstakerne har kunnskap om sin profesjon, gjennom utdanning, og motivasjon til å drive det arbeidet de gjør, kan være viktig for at organisasjonen skal gå rundt.

2.4 Skolens hovedfunksjoner

Med nye styringsformer bestemmer også innholdet i skolen. Imsen (2016) skriver om tre mulige måter å styre læring på. Den første sier noe om at en skole er god når elevene lærer mye i skolefagene. Elevene skal lære kunnskaper og ferdigheter som er allerede fastlagt i læreplaner i tillegg til at de skal tilegne seg dybdekunnskap og oversikt over innholdet. Deretter skal dette bidra til vekst og utvikling hos eleven. Den andre dreier seg om et samfunn i stadig utvikling, både nasjonalt og globalt. Vi vet kanskje ikke hvilke jobber elevene våre vil arbeide med som voksen. Dermed er det viktigere for eleven å innhente informasjon i en informasjonsjungel, løse problemer, samarbeider i team og velge gode effektive strategier for læring (Imsen 2016. s. 119). Den tredje måten å lære på står i kontrast til den første, hvor eleven skal lære fast kunnskap. Samtidig finnes det en tredje måte å oppnå kunnskap på, og det er å oppnå resultater i skolen i form av prestasjoner. Her teller ikke arbeidsmåter eller kunnskap, men rett og slett hva eleven kan vise til av synlige tegn på hva som er lært (Imsen, 2016. s. 120).

Biesta igjen, sier at formålet til skolen er å være produsent av ulike kvaliteter. Han nevner tre funksjoner, kvalifikasjonsfunksjon, sosialiseringsfunksjon og en subjektivering. Kvalifikasjonsfunksjonen av barn, ungdom og unge voksne går ut på at utdanningssystemet forsyner elevene med kunnskap og viten, ferdigheter og forståelse og former for dømmekraft. Dette igjen gir de en evne, som blir en slags inngang til et arbeidsliv. Den andre funksjonen er sosialiseringsfunksjonen. Den går ut på at gjennom et utdanningsløp blir man en del av bestemte sosiale, kulturelle og politiske «ordener». Utdanningsinstitusjonene kan etterstrebe sosialiseringen ved å videreføre bestemte normer og verdier. Dette kan være av både kulturelle eller religiøse tradisjoner, men uansett vil utdannelsen ha en sosialiserende effekt. Den siste funksjonen er det han kaller for subjektivering. Den går mer ut på individet og er en slags motsetning til sosialiseringsfunksjonen. Man skal bli et selvstendig, uavhengig individ. Likevel blir det påpekt at diskuteres hvorvidt den tredje funksjonen er med i utdannelsens innflytelse. Den kan begrenses til de to første (Biesta, 2009. s. 31-32). Dette er interessant, for Imsen påpeker også at innholdet i skolen justeres etter konjunksjoner i næringslivet og hva slags kunnskap det vil være et behov av i framtiden (Imsen, 2016. s 118).

Imsen har listet opp fire funksjoner i skolen. De blir listet opp som *reproduktiv*, *produktiv*, *identitetsskapende* og *likhetsskapende*. Disse kan også ses i sammenheng med Biesta sin inndeling. Den første, *reproduktiv* går ut på å innføre en felles kulturarv som kan bli ført

videre. Her kan vi plassere sosialiseringfaktoren til Biesta. *Produktiv* går på det å få nødvendig kompetanse slik at næringsliv, institusjoner og styringsorganer skal fungere. Her kan vi plassere Biesta sin faktor for kvalifikasjon. Den *identitetsskapende* går ut på at hver elev skal få kunnskap og ferdighet som skal være til nytte og glede og personlig vekst. Her kan vi plassere Biestas faktor om subjektivisering. Og den siste, *likhetsskapende* går ut på at skolen skal skape likeverd og likhet (Imsen, 2016. s 200). Biesta har ikke den siste faktoren, men en grunn til det er at den likhetsskapende funksjonen er mer sentral i lang som har innført den nordiske skolemodellen (Imsen, 2016. s. 202).

2.5 Allmenndannelse

I dagens samfunn vil man kanskje si at de grunnleggende ferdighetene og læringsstrategier, er alfa omega i dagens globaliseringskultur og dermed også en viktig del av allmenndannelsen. LK06 og læreverket 2020 bærer preg av å lære seg teknikker og strategier for å lære bedre, og store fag som norsk inneholder mange læringsstrategier som skal bli iverksatt i flere fag for at elevene skal lære mer effektivt. Dette henger blant annet sammen med den andre måte å styre læring på, som skrevet ovenfor. Samtidig vil det også være noen som mener noe annet, som blant annet økt fokus på utvikling av demokratisk identitet er den viktigste delen av allmenndannelsen.

I skrivende stund er det *den generelle delen* i læreplanen som gjelder innenfor norsk skole, frem til *den overordnede delen* tar over etter hvert som fagfornyelsen er ferdig høsten 2020. Begge delene gir en klar forståelse for hva som er viktig innenfor norsk skole, og legger danning av eleven som hovedgrunnlag fremfor det faglige. Likevel skal både læreplaner og generell/overordnet del sees i sammenheng og arbeides med på lik linje. Hvilke kunnskapssyn regjeringen har kan sees på som bred, som vist fra Djupedal sin tale fra 2005:

«kunnskap er ferdigheter, fakta, forskning, men kunnskap er også mye mer: Kunnskap er danning; kritisk tenkning, analytiske evner og refleksjon. Kunnskap er kompetanse til å arbeide sammen med andre mot felles mål, evne til demokratisk og solidarisk deltakelse. Og, ikke minst, kunnskap er evnen til å stadig kunne tilegne seg ny kunnskap gjennom å møte og mestre nye utfordringer hele livet. (Djupedal, 2005).

I den generelle delen av læreplanen, under det allmenndannede mennesket, står det at en god allmenndanning er tilegnelse av:

- konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv
- kunnskap og modnad til å møte livet - praktisk, sosialt og personleg
- eigenskapar og verdiar som lettar samvirket mellom menneske og gjer det rikt og spennande for dei å leve saman. (Kunnskapsløftet, 2006).

Til tross for at den generelle delen av læreplanen er et viktig dokument, kan det for noen lærere drukne i den eller så målstyrte tilværelsen ved å være lærer. Men det sosiale må få mye plass for at elever skal skape trygghet seg imellom og for å skape et bedre læringsmiljø. Samtidig påpekes det i den generelle delen om allmenndannelse at «Erfaring og forskning viser at di mindre ein har med seg av førehandskunnskapar som ein kan knyte ny kunnskap til, di langsamare og mindre overkommeleg blir læringa. Særleg viktig er dei grunnleggjande referanserammene i dei ulike faga.» (Kunnskapsløftet, 2006). Læreplanen

er bygd opp på et spiralprinsipp, hvor kunnskapsnivået øker for hvert årstrinn, og delen om allmenndannelse i den generelle delen tar også opp viktigheten med samarbeid mellom fag for å se relevansen de imellom. «Utan overgripande referanserammer blir det vanskelegare for vanlege samfunnsmedlemmer - ikkje-spesialistar - å ta del i avgjerder som grip djupt inn i deira liv. Di meir spesialisert og teknisk kulturen vår blir, di vanskelegare blir det å kommunisere på tvers av faggrensar.» (Kunnskapsløftet, 2006). Læreren har et viktig samfunnsmandat når det kommer til å lære elevene grunnleggende kunnskaper innenfor fag og den sosiale konteksten. Dette ansvaret er stort, og må jobbes med kontinuerlig. Til tider må man kanskje legge vekk fag for å ordne opp i sosiale utfordringer i klassen, men for å kunne legge bort fag for å jobbe med relasjoner i klassen, må man kunne være autonom og ha et handlingsrom hvor man ikke blir stående mellom prestasjonsorientert ansvarliggjøring og faglig-profesjonelt ansvar.

2.6 Tidligere forskning

Her vil jeg vise til noe tidligere forskning innenfor samme tema.

Skaalvik & Skaalvik (2012) har i prosjektet "Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestringsforventning, stress og utbrenthet" forsket på lærerrollen, deres arbeidssituasjon og hvordan den oppleves. Selv skriver de at søkelyset rettes mot: «hvordan arbeidet i skolen oppleves av lærerne; hva som oppleves stimulerende og som bidrar til trivsel og engasjement, mens også hva som oppleves stressende og som bidrar til lave forventninger om å mestre utfordringene og til utbrenthet, lav trivsel og ønske om å forlate læreryrket» (Skaalvik & Skaalvik, 2013. s. 2). Forskningen bygger på nasjonal- og internasjonal forskning og er en kvalitativ forskning med 36 lærere fra grunnskolen som har deltatt i intervju mens 2569 lærere deltok på en skjemaundersøkelse. Rapporten viser blant annet at arbeidsmiljøet har en stor betydning for lærernes opplevelse av arbeidet. Analysen kommer frem til at det ikke er nok å sette inn et enkelt tiltak for å fremme læreres trivsel, engasjement og mestringsforventninger. Flere tiltak må settes inn samtidig for å redusere lærernes stress, utmattelse og motivasjon til å slutte i yrket sitt. Noen av tiltakene de kom fram til var å redusere tidspress blant lærere, og gi de tid til å lage god undervisning. Redusere disiplinproblemer samt energien lærernes bruker på å holde ro i orden i klasserommet, i tillegg til en økt autonomi av lærernes undervisning. (Skaalvik & Skaalvik, 2013. s. 69).

Mausethagen har også sett på endringer i utdanningsfeltet som handler om ansvarliggjøring av lærerprofesjonen ved bruk av nye styringsformer. Gjennom boka *Læreren i endring* har hun tatt utgangspunkt i doktorgraden sin, og har i boka sett mer på forventningene til lærerprofesjonen og tatt et profesjonsperspektiv på læreryrket. Her undersøker hun blant annet hvordan lærerne selv oppfatter disse forventningene.

Datamaterialet i forskningen er hentet fra doktorgraden hennes som består av intervju og observasjoner. I tillegg til intervju og observasjoner analyserer hun dokumenter, som stortingsmeldinger, Utdanningsforbundets politiske plattform i tillegg til å bruke noen kvantitative data fra en spørreundersøkelse fra 2008 (Mausethagen, 2015. s. 11). Hun belyser ulike sider ved lærerprofesjonen i møte med nye styringsformer og ser hvordan dette henger sammen med «spørsmål knyttet til læreprofesjonens ansvar, kunnskapsbase og autonomi.» (Mausethagen, 2015. s. 126). Det dokumenteres endringer i diskurser om lærerprofesjonalitet blant lærerorganisasjonen og politikere. Lærerorganisasjonen er mer

proaktiv i å skape legitimitet for arbeidet sitt. Utdanningsforbundet og lærere gjør lokal motstand mot ekstern kontroll av arbeidet og yngre lærere ser ut til være med positiv og balansert til de nye forventningene til lærerrollen. (Mausethagen, 2015).

Skedsmo & Mausethagen (2017) har i artikkelen *Nye styringsformer i utdanningssektoren – spenninger mellom resultatstyring og faglig profesjonelt ansvar* sett på hvordan resultatstyring og ansvarliggjøring iverksettes i Norge. De har så sett på andre studier med fokus på resultatstyring før de selv har drøftet hvordan resultatstyring oppfattes og bli iverksatt på ulike måter i tillegg til at de har sett på spenning og dilemmaer som kan oppstå. De sier at resultatstyring må sees i kontekst med den globale utviklingen, og funnene deres var ikke så ulik som i den internasjonale litteraturen. De påpekte også at det var lite forskning på hvordan lærere oppfattet resultatstyringen. En forståelse over nasjonale betingelser som spiller inn på det globale kan vise hvordan ansvarliggjøring utvikles og manifesteres. Dermed tar de opp at Norge har tillitt til lærerne sine, og at lærernes lojalitet til staten «... vil nok fortsette så lenge det eksisterer en oppfattelse om å jobbe mot felles mål, ...» (Skedsmo & Mausethagen, 2017. s. 178).

3. Teori

I dette kapitlet presenterer jeg min teori som vil være mine briller under analysedelen. Jeg presenterer Evetts teori grundigere enn tidligere og hennes to diskurser om profesjonalitet innenfra og profesjonalitet ovenfra. Jeg vil så inn på profesjonalitet og profesjon før jeg går inn på performativitet. Til slutt tar jeg opp lærerens handlingsrom og autonomi.

3.1 Profesjonalitet sett i et organisatorisk perspektiv

Langfeldt nevner tillit som en viktig indikator på profesjonalitet. Han skriver «Tillit – troen på at andre vil deg vel – er en grunnleggende pedagogisk kvalitet.» (Langfeldt, 2008. s. 129). Ved å bygge opp tillit mellom lærer og elev bygger man også opp lysten til å lære og evnen til å lære hos eleven. At læreren har evner til å se den enkelte eleven vil være hensiktsmessig for elevens læring. Videre skriver han

«Tillit står i kontrast til kontroll. All opplæring som ikke bare har barnets utvikling som mål, men som er bygd inn i et nett av de mål samfunnet anerkjenner som viktige, vil innebære en blanding av tillit og kontroll. Kontrollens vurderende blikk åpner for standardisering. Kontroll kan binde tillitsrelasjonen inn så snevre rammer at tilliten forsvinner, og opplæringen blir en meningsløs rekke av timer og prøver uten relevans for den enkelte elevens liv eller for elevens livsprosjekter.» (Langfeldt, 2008. s. 129).

Evetts (2009, s. 19) skriver at den økende delen av profesjoner som krever høyt utdannet arbeidskraft er koblet til en økende kapasitet i høyere utdanning til å produsere og uteksaminere arbeidere som er utdannet og trent innenfor ulike profesjonsoppgaver. Samtidig oppstår det et behov for arbeidskraft og managerer/ledere innenfor organisasjoner til å ha kontroll over kunnskaps-arbeid og service arbeid. Dette henger sammen med investeringen i humankapital som ble nevnt tidligere, og om hvor viktig arbeidskraften er innenfor en organisasjon.

Nedenfor kommer noen begreper om hvordan denne arbeidskraften blir brukt og organisert og hvordan arbeiderne, her lærere, anser sin profesjonalitet som en del av det.

Evetts (2011, s. 407) tar opp begrepene *organizational professionalism* og *occupational professionalism*. Evetts sier at begrepet profesjonalitet har endret seg fra å inneholde yrkesverdi, til å bli en profesjonalitet styrt ovenfra. En kan se på det som to ulike diskurser innenfor profesjonalitet. Evetts har satt et skille mellom de to diskursene, hvor *occupational professionalism* kommer innenfra, for eksempel fra lærerens yrkes-etiske plattform, mens den andre diskursen, *organizational professionalism* kommer ovenfra gjennom for eksempel styringsdokumenter og politiske beslutninger. Videre vil jeg omtale *organizational professionalism* som *profesjonalitet ovenfra* og *occupational professionalism* som *profesjonalitet innenfra*.

Evetts beskriver dette skiftet med «Accounts of change describe a shift from notions of partnerships, collegiality, discretion and trust to increasing levels of managerialism, bureaucracy, standardization, assessment and performance review.» (Evetts, 2011. s. 407). Det vil si at tidligere var profesjonalitet basert på kollegialitet, skjønn og tillit, mens det nå legges vekt på managerialism, standardisering og evaluering av resultater. Profesjonalitet blir dermed pålagt ovenfra og ned noe som viser til arbeidsgivere og ledere som bestemmer hvordan arbeidet skal utføres lenger ned i systemet (Evetts, 2011. s.

408). Videre skriver hun at realiteten av profesjonalitet ovenfra og ned er forskjellig og at effekten ikke nødvendigvis er kontroll av arbeidet eller de ansatte, men kontroll av organisasjonsledere og veiledere (Evetts, 2011. s. 208). Dette kan sees i sammenhengen med skoleeier som står til ansvar for skolens resultater, men samtidig læreren som ansvarlig for elevenes læring (Skaalvik & Skaalvik, 2012. s. 19). Flere av faktorene til en profesjonalitet ovenfra har fellestrekk med NPM hvor man i læreryrket ønsker at definerte mål og rammevilkår utgitt av utdanningsmyndighetene skal ansvarliggjøres av skoleleder og rektor (Skaalvik & Skaalvik, 2012. s. 19).

Skiftet fra profesjonalitet gjennom profesjonalisering innenfra, altså profesjonens yrkesetiske verdier, fagforeninger og profesjonsutdanning, står i kontrast til profesjonalisering ovenfra, hvor effektivitet, vise til resultater som svar til målene myndighetene og lederne har satt. Den nye forståelsen for profesjonalisering står derfor i kontrast til den gamle forståelsen for profesjonalisering, hvor profesjonen gav en lisensiering til å utføre arbeidet og til å ta ansvarlige avgjørelser. Forskjellen viser seg også hvor man under den gamle profesjonaliteten, *profesjonalitet innenfra*, kunne begrunne valg ut ifra yrkesetiske normer, mens man i den nye profesjonaliteten, *profesjonalitet ovenfra*, anser ansvarliggjøringen som målbar. Følger av dette er blant annet standardiserte arbeidsoppgaver og konsekvenser som økt papirarbeid, mindre vekt på kreativitet og ignorering av ikke målbare resultater. Selv om Evetts skriver om to forståelser for profesjonalitet sier hun at de kan oppfattes som idealtyper, og at de dermed kan sameksistere som hybrider som er tilpasset lokale eller nasjonale kontekster (Evetts, 2011). Dette er også relevant med tanke på mitt prosjekt, for å se hvordan disse to begrepene, profesjonalitet innenfra og profesjonalitet ovenfra, kommer til uttrykk eller om det oppstår profesjonsetiske dilemmaer med en slik profesjonalitets diskurs blant informantene mine.

Organizational professionalism	Occupational professionalism
<ul style="list-style-type: none"> - Er basert på kontroll og regulering, regler og rutiner. 	<ul style="list-style-type: none"> - Er basert på tillit av den profesjonelle kunnskapen, etikk, utdanning og erfaring.
<ul style="list-style-type: none"> • diskurs av kontroll som brukes i økende grad av ledere i arbeidsorganisasjoner. • Rasjonelle juridiske myndighetsformer. • Standardiserte prosedyrer. • Hierarkisk myndighetsstrukturer og avgjørelser • Managerialism • Ansvarlighet og eksterne former for regulering, målsetting og resultatrevisjon. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diskurs konstruert innenfor profesjonelle grupper. • Kollegial autoritet. • Skjønn og yrkeskontroll av arbeidet. • Praktiserende tillit fra både kunder og arbeidsgivere. • Kontroll utført av utøvere. • Faglig etikk overvåket av institusjoner og foreninger.
<ul style="list-style-type: none"> - Syring - Overvåkning - Systemer - kontroll 	<ul style="list-style-type: none"> - autonomi - tillit - relasjoner - profesjonelle verdier

Modell 1. Her ser vi en overordnet modell over ulikhetene de to profesjonalitetene innebærer. Den midterste delen er oversatt fra Evetts *model 2.1 Two different form of professionalism in knowledge-based work* (Evetts, 2009. s. 23). Stikkordene nederst er notert av meg.

Som tabellen over viser så kan man sette opp motsetninger til profesjonalitet ovenfra og innenfra. Profesjonalitet innenfra, som spiller på arbeideres kunnskap gjennom utdanning, ønsker å vise at de har *autonomi* til å ta valg basert på den kunnskapen de besitter etter den utdanningen de har tatt. Motsetning til dette er *styring*, hvor noen ovenfra styrer hva som skjer lengre ned i systemet. Eksempel på dette i læreryrket kan være styringsdokumenter som lærerne jobber under, økt rapportering og standardiserte tester og lønn etter prestasjon hos lærer og rektor og offentliggjøring av skole og elev-resultater.

Der hvor profesjonalitet innenfra spiller på *tillit* mellom partene det gjelder, for eksempel lærer-elev, lærer-lærer, lærer-ledelse fokuserer profesjonalitet ovenfra på *overvåkning* og *kontroll*. Utdanningsmyndighetene har kontroll på det som blir gjort gjennom standardiserte tester, rapportering og undersøkelser (Imsen, 2016. s. 132). Samtidig som staten har desentralisert ansvarliggjøringen til kommunene slik at det er skoleeier og rektor ved de enkelte skolene som står til ansvar for resultatene, har de kontroll gjennom re-sentralisering. Resultatene kommer frem av standardiserte tester utgitt av utdanningsmyndighetene for å se de ulike plasseringene skolene får på rangeringslistene. Dette medfører også til at skoleeiere/rektorer ønsker høyere rangering om resultatene skulle være dårlig et år. Man vil kunne jobbe opp mot bedre resultat året etter.

Videre satser profesjonalitet innenfra på relasjoner mellom aktørene som igjen skaper tillit mellom dem, mens profesjonalitet ovenfra konsentrerer seg om systemer med standardiserte prosedyrer og hvor ledelsen tar avgjørelsene.

3.2 Profesjonalitet og profesjon

Hva er det som gjør lærere profesjonelle og hva er det som definerer begrepet profesjon? Mausethagen skriver at «Begrepet profesjon brukes om en gruppe mennesker som deler et yrke med spesielle egenskaper og kjennetegn.» (Mausethagen, 2015. s. 19). Det strides om hvilke yrker som kan kalle seg en profesjon, men det er også en enighet om at «profesjonene utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap som har blitt tilegnet gjennom en spesialisert utdanning» (Mausethagen, 2015. s. 19) som for eksempel lærerutdanning. Samtidig må en se på kriteriene for hva en profesjon er, for å kunne definere lærerprofesjonen. Mausethagen & Smeby henviser til Evetts og Abbott om at det er vanskelig å komme fram til en klar definisjon og at man kan si at profesjoner kan defineres bredt som kunnskapsbaserte yrker (Mausethagen & Smeby, 2017. s. 12). Videre må yrket være basert på høyere utdanning på universitets- eller høyskolenivå.

På lista over kriterier for hva en profesjon er diskuteres det stadig om hva som skal inkluderes eller ikke. Å sammenligne leger og lærere vil være rart, og lærere og politikere har historisk sett definert læreryrket som en profesjon eller en semi-profesjon (Mausethagen, 2015. s. 19). Det er kvaliteten på arbeidet som blir utført av en profesjonsutøver som er viktig ovenfor de det gjelder, her: elever, foreldre og samfunnet. Det er da viktig at læreryrket får brukt den abstrakte og teoretiske kunnskapen som er nødvendig for at god undervisning skal finne sted i klasserommet. (Mausethagen, 2015. s. 19).

I tillegg påpeker Mausethagen & Smeby at profesjoner har stor grad av autonomi, som med andre ord viser til høy grad av kontroll over eget arbeid. Med autonomi stilles det krav

til at den profesjonelle har kunnskap og kompetanse til å utføre profesjonelt skjønn. Samtidig har det å være profesjonell vært under diskusjon hos andre forskere, og noen påpeker at det å være profesjonell ikke innebærer å være helt autonom, da de «alltid må utøve sitt skjønn innenfor organisatoriske rammer» (Mausethagen & Smeby, 2017. s. 12). Mausethagen og Smeby henviser til Evetts, om profesjonalitet ovenfra som noe som kan «begrense autonomien gjennom styringsformer, standardisering, evidensbaserte prosedyrer og felles krav og regler.» (Mausethagen & Smeby, 2017. s. 12). Denne begrensningen kan blant annet føre til en deprofesjonalisering. Utøvelse av skjønn er en av hovedoppgavene i profesjonelt arbeid og er basert på «tillit til at profesjonsutøverne har evne og vilje til å utføre arbeidet sitt på en hensiktsmessig måte, og at de kan redegjøre for sine vurderinger og beslutninger.» (Molander i Mausethagen & Smeby, 2017. s. 15). Myndighetene sikrer seg dette ved å forme og utvikle profesjonsutdanningene. En slik styring kan foregå gjennom reformer i utdanningene og noen har som hensikt å «endre utførelsen av profesjonelt arbeid gjennom alt fra innføring av standarder, prosedyrer og nye måter å styre på til nasjonale tiltak for etter og videreutdanning.» (Mausethagen & Smeby, 2017. s. 15). Dette har vært en utvikling læreryrket har vært gjennom, med nye reformer og et statlig ønske om å profesjonalisere lærerne i større grad gjennom nasjonale tiltak for etter og videreutdanning som tilbys gjennom utdanningsdirektoratet. Samtidig påpekes det at statlig styring kan gå på bekostning av profesjonens skjønn. En profesjonalisering ovenfra, som også henger sammen med begrepet New Public Management, har som hensikt «... å stimulere profesjonene til å bidra til og realisere politiske og organisasjonsmessige målsettinger.» (Evetts i Mausethagen & Smeby, 2017. s. 15). Videre skriver de at det er en forventning om at profesjonen selv, individuelt eller kollektivt, videreutvikler det arbeidet som ble pålagt ovenfra og ned og prøve å drive profesjonaliseringsprosesser på eget initiativ og ikke bare som en konsekvens av en reform. Eksempel på dette er når skoleeier pålegger skolene prosjekter som skal gjennomføres, eller program man blir trent opp i og skal videreutvikle sammen som team i etterkant innad organisasjonen.

Med KL06 ble det også bestemt at lærere skulle bruke mer forskning i sin undervisning, og ikke minst i sin utvikling som lærer. Mausethagen skriver at læreryrket også kan beskrives som en relasjonsprofesjon, fordi det gir mulighet til å jobbe med barn og unge over tid, og er en grunn for mange til å velge lærerutdanningen. Det er også arbeidet med å skape og opprettholde gode relasjoner mellom lærer og elev som er vurdert som viktig for elevenes læring. Det faglige og det relasjonelle oppstår til tider som to motsetninger til hverandre i læreryrket, men det er når lærere behersker det relasjonelle og det faglige at elevene trives og får gode resultater (Mausethagen, 2015. s. 20). En av årsakene til at læreryrket i dag opplever utfordringer med tanke på status og tillit til befolkningen kan komme av læreres vektlegging av erfaringsbasert kunnskap.

På en annen side vil de ulike kriteriene som brukes for å definere en profesjon, gi innblikk i hva som kjennetegner profesjonens utførelse og arbeid. Det vil si at det er viktig for profesjonen å legge vekt på den spesielle kunnskapen og kompetansen arbeidet krever «og at de tar ansvar for å utføre yrket på best mulig måte, blant annet gjennom å følge profesjonsetiske normer» (Mausethagen, 2015. s. 21). Derfor sier Mausethagen at profesjonene det gjelder trenger en høy grad av autonomi for å kunne utføre sin kompetanse i arbeidet man er satt til å gjøre.

3.3 Performativity

En del av det jeg har skrevet om hittil henger sammen med begrepet performativity. Performativity viser til hvordan profesjonalitet utøves og har også sammenhenger til NPM, måloppnåelse og ansvarliggjøring av læreren. Her vil jeg først starte med å redegjøre for begrepet performativity.

I følge Priestley, Biesta & Robinson så kan *performativity* bli «understood in its most basic sense as the demand on schools and teachers to `perform`, that is, to generate achievements in a clearly specified range and `outcomes` .» (Priestley, Biesta & Robinson, 2015. s. 107). Dette kan forstås som at skoler og lærere er underlagt et krav, «a demand» om at skolen, og derfor lærere, skal levere resultater. Samtidig sier de «Performativity is not simply the demand for teachers to `perform`, but rather a pressure to perform in particular ways, most notably in terms defined and measured by external actors (Shore and Wright 2000).» (Priestley, Biesta & Robinson, 2015. s. 107). Dette kan dras paralleller til metoder som skal brukes for å oppnå resultater eller standardiserte tester som viser resultater av lærerne og skolens *performativity*. Michael Apple har argumentert for at skolen har vært gjennom et skifte på hva som skal vektlegges, «... from student needs to student performance, and from what the school does for the student to what the student does for the school (Apple, 2001. s. 413)» (Priestley, Biesta & Robinson, 2015. s. 105). Denne måten å bruke *performativity* vises godt innenfor utdanningssektoren, og andre deler av offentlig sektor. Dette er også et fenomen som har innflytelse på læreres agency, altså hvordan lærerne er agenter i deres arbeidsliv.

Det har blitt diskutert i media om lærere er kvalifiserte nok. Gjennom St. Meld. 30 *Kultur for læring* ble det fastsatt at lærerкомпетansen skulle heves i håp om at elevene skulle få bedre undervisning. I St. Meld 30 står det:

«Alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere. De er skolens viktigste ressurs. Derfor er det en sentral oppgave å styrke og videreutvikle læreres faglige og pedagogiske kompetanse og å motivere for forbedringer og endringer. Denne meldingen varsler en omfattende satsing på kompetanseutvikling i skolen.» (St. Meld. 30, 2004-2005)

Det har dermed vært en stor prosess å sørge for at alle lærere uten godkjent lærerutdanning, eller lærere som ikke har nok studiepoeng i undervisningsfagene sine har fått tatt videreutdanning gjennom Utdanningsdirektoratet. Selv om man har vært lærer i over 30 år har man, hvis man ikke har nok studiekompetanse i faget man underviser i, er man nødt til å ta videreutdanning for å kunne undervise i disse fagene etter år 2025. Dette lærerløftet har blitt nedskrevet som strategi av regjeringen og målet heter *Lærerløftet, på lag med kunnskapsskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2014). Her er målet å heve kunnskapen blant lærerne gjennom blant annet videreutdanning av lærere som arbeider i skolen, skjerpede opptakskrav, fra bachelor til masterutdanning, for å sørge for at barna møter faglig dyktige lærere (Kunnskapsdepartementet, 2014). Dette kan også dras paralleller til *performativity*, hvor man med riktig utdanning skal kunne videreformidle kunnskapen og få resultater. Samtidig er dette noe som staten har bestemt og desentralisert oppgaven med å utføre kravene til skoleeierne. Dette er et typisk eksempel på ovenfra og ned struktur, hvor de på toppen bestemmer over arbeidstakerne.

Bullough Jr. skriver at lærere er under angrep som «incompetent, selfish, and self-serving.» (Bullough Jr., 2011. s. 15) Ovenfor har det blitt nevnt noen årsaker til noen

falske antagelser om lærermotivasjonen. Disse er 1, konkurranse mellom skoler, 2, foreskrevne mål i undervisningen, 3, testresultater som indikasjon på undervisningskvalitet og 4, ansvarliggjøring av lærere. (Bullough Jr., 2011. s. 16-17).

Bullough Jr. sier at drivkraften i en NPM skolereform ligger i straff i stedet for en positiv psykologi. Skolen har fokus på svakheter og feil i stedet for på læring og utvikling. Dette kan føre til en negativ kultur i skolen, hvor man forsøker å skape feilfrie og risikoløse organisasjoner, hvor tillit ikke er nødvendig på grunn av at alt er kontrollert og mikrostyrt (Bullough Jr., 2011. s. 16). Ball skriver i sin artikkel, *The teacher`s soul and the terrors of performativity* (Ball, 2011) at den praktiske kunnskapen blir byttet ut med eksperten. Det blir ikke lenger viktig å ta ansvarfulle avgjørelsene, men heller villigheten til å adaptere avgjørelser som andre har tatt for en. Dette henger sammen med det Evetts profesjonalitet ovenfra, hvor man handler ut fra organisasjonens beste, som nevnt ovenfor. Dette gjelder avgjørelser som hovedsakelig følger teknologiske imperativer hvor mål og mening blir diktert av teknologiske krav og muligheter. Dette ble blant annet sett på som en utfordring for lærere som distanserer seg fra de de underviser og som mister gleden i å undervise. (Bullough Jr., 2011. s. 16). Dette er også spennende med tanke på de som er nyutdannede lærere i dag mest trolig har gått gjennom et resultatstyrt skoleforløp, noe som igjen kan vise seg i deres profesjonelle handlingsrom, at de kanskje godtar målstyringen de er pålagt på en mer positiv måte enn for eksempel lærere som har en annen skolereform bak seg, samt lærere som har vært med under andre læreplaner. Mausestagen nevner blant annet at de yngre lærerne er mer opptatt av forskrifter og regler enn de litt eldre lærerne og mener at å følge dette gjør de mer profesjonell. Alle lærerne i studiet hennes mente at de var ansvarlige ovenfor læreplan og mål i læreplanen. Videre skriver hun at «De eldre lærerne er mer skeptiske til former for ekstern kontroll, mens de yngre lærerne ikke vurderer disse utviklingstrekkene på samme måte som vi kan se de eldre og mer erfarne lærere gjør...» (Mausestagen, 2015. s. 61-62).

Ball skriver at *performativity* er en teknologi, en kultur og et regelverk som anvender sammenligninger, dømmer, og innebærer intensiver som kontroll, slitasje og forandring som videre baserer seg på belønning eller straff systemet. *Performativity* viser videre til det som kommer ut som et produkt eller et resultat (Ball, 2003. s. 216). Det er heller ikke noe tvil om at tegn på *performativity* fører med seg tegn på at det er mer stress i jobben som lærer, og at det også er mindre tilfredsstillende å jobbe som lærer på grunn av dette stresset (Bullough Jr., 2011. s. 16). Å ha *tro* i undervisningssammenheng er ikke lenger det viktigste siden det som kommer ut som resultat teller mest. Når man blir verdsatt på grunn av produktiviteten alene, får ikke de sosiale relasjonene like stor plass. De sosiale relasjonene mellom lærer-lærer og lærer-elev er med på å øke og oppmuntre til både håp og glede i lærerens arbeid, men blir i stedet for dømt og nedprioritert. Videre følger en fabrikkering, hvor en versjon av en organisasjon som ikke eksisterer produserer målrettet for å være ansvarlig. Lærere kan da oppleve å jobbe på akkord med egne verdier, eller bli trukket i ulike retninger av konflikter og påstander (Ball, 2003. Bullough Jr., 2011.). Noen lærere står i dette sterkere fordi de har håp, glede og resiliens til å stå i det ... (Bullough Jr., 2011. s. 16). Skaalvik & Skaalvik (2012) skriver at resiliens hos lærere er en evne å overkomme negative opplevelser, bevare tro på seg selv og opprettholde motivasjonen til å fortsette arbeidet/undervisningen selv om man har opplevd negative opplevelser (Skaalvik & Skaalvik, 2012. s. 53). Samtidig er håp og glede lite diskutert blant utdannere og enda mindre på politisk nivå. Bullough Jr. skriver:

«This is so even though, as almost every beginning teacher knows, to teach is inevitably to be in the hope and happiness business, for hope and happiness are essential conditions for

life, living and learning, and most especially for the well-being of those like teachers, who live with and for the young.» (Bullough Jr., 2011. s. 17).

Håp og glede er viktig med tanke på lærernes motivasjon til å jobbe. Hovedsakelig underviser lærere for indre motivasjon. Grunner til at mennesker velger læreryrket er mange, men ofte blir grunner som vil jobbe med barn/ungdom og være med på å forme framtiden som blir nevnt. Håp og glede er viktige faktorer for et barn som vokser opp, noe som også vil være viktig for en lærer som skal undervise barn. Likevel er det ikke fokus på håp og glede rundt lærerrollen, og Bullough Jr. sier at det vil være harmfult å ikke legge vekt på dette. «Efforts to create greater effectiveness among teachers, more learning among students, and higher performing schools that ignore the hope and happiness of children and teachers will inevitably fail. Worse, they will be harmful.» (Bullough Jr., 2011. s. 17).

3.4 Lærerens handlingsrom og autonomi

Lærerrollen er mangfoldig og utfordrende. Den er krevende, stimulerende og ansvarsfull. Man får brukt ulike sider av seg selv som lærer og person, og man blir drevet av å se elever mestre og utvikle seg. Lærere kan oppleve det som tilfredsstillende når det går opp et lys for eleven og man ser at de mestrer arbeidsoppgavene. Mange lærere opplever lærerrollen som positiv og får positive emosjoner og gode sosiale relasjoner til elevene sine. Arbeidet kan derfor oppleves som meningsfylt og derav engasjementet hos lærere. (Skaalvik & Skaalvik, 2012). I St. Meld 11, *Læreren Rollen og utdanningen* beskrives lærerrollen med et litt mer teknisk syn;

«Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøveren av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid. Bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter alle lærere, og definerer et felles grunnlag for utøvelse av rollen. Dette regelverket gir et stort handlingsrom for lokale myndigheter og for læreren. I tillegg danner nasjonale og lokale systemer for evaluering og rapportering viktige premisser for utøvelse av rollen. Det samme gjør avtaleverket mellom partene i arbeidslivet. Den enkelte lærer må være kjent med de nasjonale og lokale kravene og forventningene, holde seg orientert om og innrette seg etter endringer i disse.» (Kunnskapsdepartementet, 2009b)

Handlingsrommet til en lærer kan forstås opp oppleves ulikt. I dagens skole opplever lærerne mer papirarbeid og byråkrati, samt en arbeidsmengde i form av krav om måloppnåelse (Helleve, Ulvik & Smith, 2018). Rammefaktorer og regler som kommer utenfra kan fort tenkes skal følges og at man skal justere seg etter de nye reglene. Sett innenfra kan de samme «påleggene oppleves og tolkes ulikt.» (Helleve, Ulvik & Smith, 2018. s. 2). Videre skrives de om lærerens handlingsrom:

«Mennesker er ikke maskiner som kan programmeres. Krav til standarder og måloppnåelse forstås ulikt av ulike aktører. Lærere er ledere av læringsfellesskap. De tar sine egne valg og beslutninger innenfor det de opplever som sitt rom for handling. Dette rommet finnes ikke fysisk og kan ikke måles. Det er definert av lærerens egen opplevelse av situasjonen.» (Helleve, Ulvik & Smith, 2018. s. 2).

Det profesjonelle handlingsrommet er også knyttet til begrepet agency, som viser til at mennesket handler intensjonalt, altså i tråd med egne mål. Helleve, Ulvik & Smith skriver at «Agency kan derfor forstås som kapasiteten den enkelte har til å gjennomføre en

målrettet handling. Det vil si handle i tråd med sin profesjonelle forståelse og egne mål.» (Helleve, Ulvik & Smith, 2018. s. 4). Videre påpekes det at agency viser til lærerens evne til å handle «utover kontekstuelle regler og reguleringer og omgjøre disse slik at de handler i samsvar med sin profesjonelle forståelse og sine egne mål innenfor det vi definerer som lærerens profesjonelle handlingsrom.» Lærerens handlingsrom kan forstås ut ifra deres tidligere erfaringer, nåtidens situasjon og framtidens situasjon. Lærerens agency vil endre seg med situasjonen, og av den grunn er agency dynamisk. Faktorer som kan påvirke lærerens handlingsrom er blant annet tro, verdier og holdninger lærerne har til situasjonen. Samtidig vil «opplevelsen av muligheter for å handle i tråd med egne mål vil også være avhengig av erfaring» (Helleve, Ulvik & Smith, 2018. s. 5). Det opplevde handlingsrommet er en slags profesjonell identitet i bevegelse, og handler om å «kunne undervise i tråd med sine idealer gjennom å være den læreren man ønsker å være.» (Helleve, Ulvik & Smith, 2018. s. 5).

Det kan være vanskelig å beskrive lærerrollen uten å legge vekt på det relasjonelle. I den forstand kan man se på lærerrollen som personlig og følelsesmessig egenskap og handling, som er ulik fra lærer til lærer. Relasjoner er viktig i arbeidet som lærer, og kan være avgjørende for eleven i klasserommet. «Læreren vil konstruere og skape sin mening om relasjonen til alle elevene i klassen, og hver enkelt elev vil gi mening til sin relasjon til læreren og de andre elevene ut ifra sitt ståsted og perspektiv.» (Mausethagen & Kostøl, 2010). Relasjonen blir bygget opp (eller ned) i interaksjon og kommunikasjon med andre. Mausethagen og Kostøl sier derfor at «...undervisning og læring egentlig handler om å utvikle og ivareta relasjoner til hverandre.» (Mausethagen & Kostøl, 2010. s. 232).

Skaalvik & Skaalvik (2012) viser til undersøkelser som viser at størst prosentandel trives godt. Samtidig kan man ikke legge skjul på at det er mange utfordringer ved å være lærer i dagens skole. Mange lærere er fornøyde med jobben og arbeidsmengden sin, men det er også en stor belastning som fører til mange slitne lærere. Skaalvik & Skaalvik (2009) viser blant annet til en internasjonal forskning som sier at læreryrket er et av de yrkene som opplever sterkest jobbrelatert stress og utbrenthet (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006; Stroeber & Rennert, 2008 i Skaalvik & Skaalvik, 2009.). Det er også mange eksempler på lærere som skifter yrker, førtidspensjonerer seg eller går ned i stillingsandel. Forskningen viser også en høyere rapportering av utbrenthet enn andre omsorgsyrker og at en sammenheng mellom utbrenthet og høyere mestringsforventning kan være en buffer mot utvikling av utbrenthet (Skaalvik & Skaalvik, 2012. s. 14-15). Også i andre land opplever lærere et økt krav til byråkrati, med økt dokumentasjon og papirarbeid som medfører et økt tidspress (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

I tillegg til relasjonen til elevene, må læreren samarbeide med kollegene, ledelsen og foreldrene. I St. Meld 11 (2008-2009) er lærerens hovedoppgave beskrevet slik; «... legge til rette for og lede elevenes læring. Samarbeid med kolleger, ledelse, hjem og instanser utenfor skolen og deltakelse i utviklingen av skolen som organisasjon skal støtte opp om dette.» (Kunnskapsdepartementet, 2009b). Her blir ikke relasjoner nevnt i forhold til elevenes læring, men anses likevel som en nødvendig faktor for at mest mulig læring skal oppnås i et klasserom.

Som nevnt i innledningen, så har de fleste voksne meninger om skolen, da de aller fleste har vært gjennom skoleløpet. Det vil også si at de ulike individene læreren skal forholde seg til vil også ha ulike holdninger og synspunkter til de ulike oppgavene en lærer har og vil av den grunn ha ulike forventninger til læreren. Disse synspunktene, oppfatningene og holdningene kan gi læreren en opplevelse av å være i et krysspress til hvordan han eller

hun skal utføre arbeidet sitt. Læreren jobber med elevene over lengre tid, og har mulighet til å opparbeide seg gode relasjoner til elevene sine. Samtidig må lærerne ha langsiktige mål for undervisningen, og bruke metoder og arbeidsformer som de har tro på. Lærerne har dermed behov for «utholdenhet og motstandskraft (resilience) når resultatene ikke viser seg umiddelbart, eller når det ytre presset om hvordan læreren skal arbeide, blir stort.» (Skaalvik & Skaalvik, 2012. s. 14). En slik motstandskraft vil hjelpe læreren å holde seg i yrke lengre, ved å beholde troen på seg selv og sitt arbeid.

Skaalvik & Skaalvik påpeker at lærere som har klare verdier og mål for sin undervisning vil oppleve mangel på autonomi som en belastning som fører til frustrasjon og lav trivsel. Motsatt viser forskning at autonomi fremmer mental helse og trivsel. En lærers hverdag kan bare planlegges med en grov arbeidsplan som må tilpasses til situasjonen. Man må til stadighet forholde seg til nye situasjoner og ta valg ut fra omfanget på situasjoner der og da. Valget lærerne tar har utgangspunkt i lærernes verdisyn og hans eller hennes beste faglig pedagogiske skjønn. Videre skriver Skaalvik & Skaalvik.

«Hvis rektor eller skoleeier dikterer hva det skal fokuseres på, hvordan undervisningen skal organiseres eller hvilke arbeidsformer lærerne skal bruke, er muligheten til stede for at noen lærere oppleve at de går på akkord med egne verdier. Det kan bety et brudd med egne tanker om hva som tjener elevene best, eller med hva som vil gi den beste undervisningen.» (Skaalvik & Skaalvik, 2012. s. 47).

Dette kan være interessant å se på i forhold til dette prosjektet, om lærerne står i noen form for profesjonsetiske dilemma med tanke på verdisyn kontra resultat, prestasjon og ansvarliggjøringen av lærerrollen.

Profesjonsetiske dilemmaer er ifølge Ohnstad, «en verdikonflikt hvor vi opplever at vi må gå på akkord med verdier og normer vi mener vi er moralsk forpliktet på, uansett hva vi velger.» (Ohnstad, 2015. s. 69). Disse dilemmaene kan oppleves som uløselige fordi verdier som «rettferdighet, lojalitet, omsorg, kvalitet og respekt for andres integritet og selvbestemmelse» står på spill (Ohnstad, 2015. s. 69). De profesjonsetiske dilemmaene oppstår når verdier og normer i yrkesøvelsen konkurrerer med hverandre. De oppstår spontant og tilfeldig, men kan også ligge der over tid. Dilemmaene må håndteres, så for noen lærere må man mestre de ubehagelige situasjoner eller finne kompromisser. Noen finner en balansegang mellom de ulike verdiene.

De overnevnte teoriene, og perspektivene, vil være mine briller som jeg betrakter lærernes utsagn gjennom. Det vil si at jeg ønsker å bruke denne teoridelen som en slags forståelse for hvorfor lærerne tenker og opplever slik som det kommer til uttrykk gjennom intervjuene

4. Metode

I dette kapitlet gjør jeg rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted og metodiske design. Jeg argumenterer også for hvorfor jeg har valgt dette designet. Her vil jeg så belyse hvordan jeg har kommet fram til designet, hvordan jeg har utformet intervjuguiden, valg av informanter og innhenting av data. Det vil også skrive frem hvilke utfordringer jeg har møtt på og hvilke valg som har blitt tatt i den anledningen og om dette har påvirket prosjektet. Jeg vil også komme inn på etikk og validitet på slutten av kapitlet.

4.1 Personlig/min forståelse

Med kompetansemål som har inntatt en stor plass i skolen som teoretisk betinget kunnskap vil jeg si at jeg til tider jobber med to motsetninger. Å kunne lærer elevene mest mulig for å oppnå best mulig resultater i tillegg til å utøve skjønn og forså den relasjonelle konteksten mellom de ulike situasjonene man havner opp i hver dag som lærer. I tillegg er det frustrerende at man må jobbe under tidspress i forhold til hvor mange mål som man skal gjennom og oppnås i løpet av skoleåret, og hvordan i det hele tatt skal målene tolkes lokalt for så å vurderes i samsvar med kompetansemålene. At lærere blir utslitt eller utbrent er fullt forståelig fra mitt ståsted, når man har med seg jobben hjem og kverner på tanker om bedre undervisning, mer ressurser og kanskje et ønske om å legge mer vekt på ulike tema enn hva man kan ta seg tid til.

I denne oppgaven er jeg farget av min forståelse over hvordan det er å være lærer i grunnskolen. Jeg har innsikt i skolehverdagen med tanke på de utfordringene som kan oppstå i og rundt et klasserom, de etiske dilemmaene man må ta stilling til der og da, de relasjonelle konsekvensene for godt eller dårlig læringsmiljø, ulike forventninger fra elever og foreldre og ikke minst de tankene man kan få når det bekker imot over lengre tid. Dette kan være en svakhet, eller en styrke, når det kommer til intervjurunden. Da tenker jeg på at jeg har informasjon, som ikke nødvendigvis kommer til uttrykk fra informantens side, men som jeg har fordi jeg jobber som lærer. Fordi jeg kjenner dette feltet så godt har jeg prøvd å holde en analytisk distanse til det. Selv om det idealt sett hadde vært greit og vært objektiv, så er det vanskelig når jeg forsker på eget felt. Samtidig har jeg valgt ut teori, som skal være mine briller når det kommer til å forstå informantens opplevelse av å være lærer. Videre er det spørsmålene som jeg har valgt ut som skal få fram disse opplevelsene, slik at jeg kan analysere de i neste kapittel.

Jeg må også få frem at jeg i utgangspunktet hadde en forforståelse om at vi alle er styrt og at det skulle komme tydelig frem i funnene mine. Men under analyseprosessen har jeg vært usikker på om vi i det hele tatt er styrt fra noe hold, helt til jeg igjen fikk plassert funnene mine i Evetts to diskurser, profesjonalitet innenfra og profesjonalitet ovenfra. Det har vært en reise for meg personlig, der jeg trodde min empiri skulle være tydelig i forhold til min forforståelse, men som jeg underveis ikke har klart å tolke eller kodet helt til jeg fant de riktige teori-brillene. Nå ser jeg at de antagelsene jeg hadde, også faktisk kan stemme.

4.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

Postholm skriver at en «kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men dette forskerblikket blir selvsagt farget av forskernes teoretiske ståsted.» (Postholm, 2011. s. 17). Mitt ståsted innenfor vitenskapsteorien er konstruktivismen. Dette prosjektets epistemologi er konstruktivismen. Epistemologi er ifølge Crotty «theory of knowledge embedded in the theoretical perspective and thereby in the methodology.» (Crotty, 1998. s. 3). Epistemologien ligger som grunn for det teoretiske perspektivet som igjen styrer hvilken metodologi man kan velge til prosjektet. Konstruktivismen går blant annet ut på at mennesket selv betraktes som handlende og derav ansvarlig for sine handlinger. Postholm skriver at kunnskap ikke er gitt en gang for alle, men at kunnskap konstrueres ut ifra forståelse og mening skapt mellom mennesker i sosial samhandling. Den historiske, kulturelle og sosiale settingen mennesket lever i får da betydning for menneskets forståelse og oppfatning. (Postholm, 2011. s. 21-22). Dette er en vesentlig del av hvordan min forforståelse og oppfatning av verden er med på å styre de oppfatningene vi har av oss selv. ved å velge ulike metodologier og metoder kan man få ulikt datamateriale, ut ifra hvilke vitenskapelige briller og forforståelse man har for temaet. Crotty sier en må spørre seg selv hva slags kunnskap som kan forekomme ved bruk av de ulike metodologiene og metodene. Når man spør seg selv om dette spør man altså etter vitenskapelige perspektiver (Crotty, 1998. s. 2).

Siden jeg ser på hvordan lærere opplever profesjonalitet innenfor en prestasjonsorientert skole vil det være naturlig for meg å velge en kvalitativ forskningsmetode. Den kvalitative forskning går ut på å «beskrive kompleksiteten av et fenomen knyttet til et bestemt fokus eller problemstilling.» (Postholm, 2010. s. 22). Av den grunn har jeg fenomenologi og hermeneutikk som vitenskapelig perspektiv. Innenfor fenomenologiske studier er fokuset på selve individet, og finne individets erfaringer og opplevelser «samtidig som forskeren prøver å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider» (Postholm, 2010. s. 41). Hermeneutikk er i all hovedsak «læren om fortolkning av tekster.» (Kvale & Brinkmann, 2015. s. 73), og formålet er å kunne finne ut hva en «gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr.» (Kvale & Brinkmann, 2015. s. 74).

Med disse vitenskapelige perspektivene i bunn kan jeg gå inn på et gitt fenomen for å finne ut hvordan fenomenet oppleves og forstås av de utvalgte informantene mine, som i dette tilfellet vil være barneskolelærere.

4.3 Kvalitativ forskningsintervju

Språket er en av de faktorene som skiller mennesket fra andre dyr. Og språket har fungert som et medium oss mennesker mellom. Postholm påpeker at «samtaler har vært vesentlig del av menneskers livsverden» (Postholm, 2010. s. 68) og har dermed kunne gitt uttrykk for følelser, tanker, intensjoner og holdninger. Ved en slik kommunikasjon mellom menneskene, som har vært under utvikling over tid, har man fått en «forståelse for hva som foregår i andres bevissthet, og samtidig fått innblikk i de andres livsverden, både med de begrensninger og ulikheter den byr på for handling og samtalefellesskap.» (Postholm, 2010. s. 68).

For å kunne hente ut den informasjonen jeg trengte til mine forskningsspørsmål måtte jeg finne en metode som var hensiktsmessig med tanke på innhenting av informasjon. I tillegg til at jeg måtte ta hensyn til egen tid og familie samt informantenes tid og personlige erfaringer. Det falt da naturlig å velge en kvalitativ metode. Her falt jeg på intervju som metode hvor formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå informantens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015. s. 42). Prosjektets problemstilling setter føringer for hvilke metoder som kan velges (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010. s.99) og vil også ha innvirkninger på det innsamlede datamaterialet. For å belyse oppgavens tema har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming, hvor semi-strukturert intervju ble fremgangsmåten, altså metoden.

4.4 Informanter

For å rekruttere informanter tok jeg kontakt via kommunens ansattliste, og sendte mail til to lærere. Deretter spurte jeg om disse to lærerne hadde noen kollegaer som kunne være interessert i å være med i en intervjurunde i anledning master-prosjektet mitt. På den måten fikk jeg rekruttert lærere gjennom andre lærere. Flere av de jeg fikk rekruttert på denne måten fortalte under intervjuet at de ønsket å bidra til masteroppgaven ved å kunne si noe om egne erfaringer og anså det som viktig å hjelpe til studenter ved å stille til intervju. Jeg ønsket et utvalg i ulike aldre, aller helst noen som hadde jobbet under flere læreplaner, og noen yngre som bare hadde jobbet under nåværende læreplan. Samtidig ønsket jeg begge kjønn, noe som var vanskelig å få til, slik at jeg ikke fikk den bredden jeg ønsket med tanke på kjønn. Dette kan kanskje anses som en svakhet, og burde kanskje vært prioritert ved et nytt prosjekt. At man får flere aldersgrupper med begge kjønn. På denne måten vil det kanskje være mer gunstig å se på ulikhetene eller likhetene kjønne opplever seg imellom.

Det er ulike meninger om hvor mange som må intervjues i ulike prosjekter. I dette tilfelle (per dags dato) har jeg 5 informanter. Med tanke på hvor mye tid jeg har til rådighet er dette et fint antall for mitt prosjekt. Postholm henviser til blant annet Polkinghorne (1989) og Dukes (1984) som sier alt fra fem til tjuefem informanter og tre til ti informanter er nok i et mindre kvalitativt forskningsprosjekt (Postholm, 2011. s. 43). Mens Johannessen, Tufte og Christoffersen sier at man kan sette «en «grenseverdi» eller metningspunkt der det ikke lenger har noen hensikt å intervju flere.» (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010. s. 104).

4.5 Intervjuguide

Intervjuguiden ble først formet som et skjema med en rekke spørsmål. I dialog med veileder ble jeg rådet til å heller holde et litt mer fritt intervju, med veiledende stikkord. Stikkordene ble utarbeidet sammen med veileder og var *bakgrunnsinformasjon, lærerrollen, pedagogisk handlerom, ansvarliggjøring, standardisering, vurdering, dokumentasjon og relasjoner* (Vedlegg 1). Videre skrev jeg noen linjer og spørsmål til stikkordene slik at jeg hadde noe å se til hvis jeg skulle oppleve usikkerhet rundt tema. Intervjuguiden ble et viktig dokument under intervjurundene, samtidig som det falt naturlig å snakke om de ulike stikkordene/temaene, men ikke nødvendigvis i rekkefølge.

Intervjuene ble dermed en dialog mellom informant og meg, selv om jeg som forsker ikke gjorde så mye mer enn å spørre spørsmål og oppfølgingsspørsmål.

4.6 Intervju

Jeg valgte intervju for å samle inn empiri til dette prosjektet. Det var viktig kunne hente ut empiri fra lærernes egne opplevelser, og intervju var en god metode å hente ut disse opplevelsene på. Her kunne jeg få lærernes subjektive opplevelser og oppfatninger, erfaringer og refleksjoner. Dalen referer i sin bok til Kvale og skriver «intervju betyr egentlig en «utveksling an synspunkter» mellom to personer som snakker sammen om et felles tema.» (Dalen, 2004. s.15). Videre skriver hun at «intervjuet er godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser.» (Dalen, 2004. s.15). Formålet med intervjuet er blant annet å innhente subjektive opplevelser og beskrivende informasjon om hvordan mennesker opplever et gitt fenomen, eller ulike sider av en situasjon. (Postholm, 2011 s. 41 og Dalen, 2004 s. 15). I dette prosjektet er det hovedsakelige fenomenet lærernes opplevelse av profesjonalitet innenfor en resultatstyrt skole som skal utforskes.

4.7 Etikk og personvern

Prosjektet ble godkjent av NSD før det ble sendt ut informasjon til informantene (Vedlegg 2). I forkant av intervjuene fikk informantene informasjonsskrivet tilsendt på mail, som beskrev tema for prosjektet, hvordan informasjonen skulle oppbevares, hvordan framgangen i intervjuet skulle skje og oppbevaring av datamaterialet. Informantene fikk også informasjon gjennom informasjonsskrivet om at det var fullt mulig å trekke seg fra prosjektet hvis det skulle være ønskelig. Dette ble også nevnt muntlig før intervjuet tok sted. Ingen av informantene ble nevnt med navn under transkriberingen, mest fordi dette ikke var vesentlig eller ble med på opptaket. Lydfilene ble slettet etter transkribering, og transkriberingen ble lagret på kryptert minnepinne.

4.8 Tilnærming til analyse og drøfting

Da intervjuene var gjort, var det å begynne den store jobben med å transkribere de. Kvale & Brinkmann tar opp transkriberingens tolkningsmessige problemstillinger, blant annet ordrett talespråkstil til skriftspråkstil (Kvale & Brinkmann, 2015. s. 207). Man må ta valg om man skal ha med alle ordene, små uferdige setningene og «eh`ene», eller om man skal konsentrere seg om de fullstendige setningene (Kvale & Brinkmann, 2015. s. 208). Siden jeg ikke hadde flere enn fem informanter var det jeg selv som utførte transkriberingen. Dette gjorde meg kjent med materialet, og lot meg notere noen tanker underveis, hvis det var noe viktig jeg la merke til. Jeg valgte å skrive så ordrett som mulig, men valgte bort småord, som ikke gav en fullstendig setning, hvis informanten kom med en fullstendig setning etterpå. Transkriberingen foregikk ved at jeg lyttet til opptaket, stoppet opp, skrev det jeg hadde hørt, og fortsatte slik til opptaket var hørt ferdig. Dette tok tid, noe som førte til at jeg prøvde å få gjort unna transkripsjonene så raskt som mulig

etter intervjuene var gjennomført. Intervjuene, som ble en slags samtale hvor informanten hadde ordet mest, ble skrevet ned på en lignende måte. Først skrev jeg spørsmålet, så hadde jeg et innrykk før informanten sin stemme ble skrevet ned. Dette førte til at jeg fikk en større oversikt over hva som var mine ord og hva som var informanten sine ord. Slik gjorde jeg det på alle intervjuene.

Før jeg skulle begynne på selve analysen, leste jeg meg opp på intervjuene og de notatene jeg hadde gjort meg, før jeg begynte å lese meg opp på hvordan jeg skulle utføre analysen. Her var det litt frem og tilbake for å finne ut hva jeg ønsket å legge fokus på. Mer om dette kan leses under analyse kapitlet.

I denne delen vil jeg forklare hvilke fremgangsmåter og valg jeg har tatt før jeg presenterer mine funn.

4.9 Analysens fremgangsmåte

Jeg har valgt en abduktiv tilnærming i min analyse. En abduktiv tilnærming, eller en abduksjon, vil si å kunne bruke en «type resonnering som vi bruker i situasjoner med uvisshet når vi trenger å forstå eller forklare noe.» (Brinkmann & Kvale, 2015. s. 224). Siden mennesket er uforutsigbart, og det som skal analyseres kan avvike fra forventningene velger jeg å bruke en abduktiv tilnærming. Dette henger også sammen med fenomenologi som går ut på å «beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig. Å beskrive, snarere enn å forklare og analysere.» (Kvale & Brinkmann, 2015. s. 45). Det vil si at jeg undersøker et fenomen, ved å bruke intervju som inngang til informantenes opplevelser rundt mitt tema.

Som første ledd i analysedelen begynte jeg å organisere og strukturere intervjuene jeg allerede hadde transkribert. Jeg valgte å gå for en temasentrert analytisk tilnærming, hvor mine utvalgte tema står i fokus. Thagaard sier det slik at temasentrert analyse er «knyttet til presentasjoner av materialet hvor temaene er i fokus.» (Thagaard, 2009. s. 171). Her ville jeg prøve å sammenligne informasjonen jeg fikk ut av de fem informantene mine, ved å se på sitater og henvise til teori for å skape mening og en «dyptgående forståelse av hvert enkelt tema.» (Thagaard, 2009. s. 171).

Innenfor temasentrert analyse opprettes kategorier som man skal jobbe ut ifra. Thagaard legger også vekt på at man ikke velger ut for mange kategorier, da poenget med analysen er å kunne sammenligne intervju-sitatene. Jeg har valgt kategoriene *oppfatning av lærerens hovedoppgaver og profesjon, oppfatning av lærerens handlingsrom og autonomi, oppfatning av ansvarliggjøring og kontroll, og oppfatning av profesjonsetiske dilemmaer* som kan oppstå i kombinasjon med de overnevnte kategoriene. Da jeg hadde organisert kategoriene mine, begynte jeg å se på transkripsjonene mine over og over igjen. Deretter plasserte jeg sitater inn under kategoriene i Word før jeg begynte å kode sitatene innenfor kategoriene ved å lete etter begreper fra teorien (dette blir beskrevet lengre ned).

Kategoriseringen og koding kan ofte være forvirrende å brukes om hverandre, men her vil begge begrepene hjelpe meg å få oversikt over tekstmaterialet, da kodingen sørget for at jeg fikk knyttet ulike nøkkelord til teksten. Forskjellen på koding og kategorisering, er ifølge Brinkmann og Kvale «Koding innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse, mens kategorisering er en

mer systematisk begrepsdannelse rundt en uttalelse som skaper forutsetninger for kvantifisering.» (Brinkmann & Kvale, 2015. s. 226).

Da jeg skulle begynne å kode valgte jeg å sette opp en tabell med begrepene profesjonalitet innenfra og profesjonalitet utenfra i hver sin kolonne. Deretter satte jeg kategoriene 1. Opplevelse av hovedoppgave og profesjon, 2. Opplevelse av handlingsrom og autonomi, 3. opplevelse av ansvarliggjøring og 4. opplevelse av yrkesetiske dilemma i hver sin rad. Deretter begynte jeg å plote inn stikkord under begrepene profesjonalitet innenfra og ovenfra. Jeg leste alle transkriberingene og begynte å fargekode ut ifra stikkord. Etter det satt jeg inn alt i tabellen slik at jeg fikk et mer oversiktlig bilde over intervjuene. Deretter var det bare å begynne å skrive om funnene jeg hadde gjort.

4.10 Informantene

Alle informantene er lærere på barneskoler innenfor samme kommune. Noen jobber kun på småtrinnet, mens noen jobber litt på alle trinnene. Dette kan prege de oppfatningene de har av de ulike fenomenene, samtidig som at informantene kun består av kvinnelige lærere. Dette er blant annet en svakhet ved oppgaven, at det ikke er mer kjønnsnøytralt utvalg og også noe som må tas til betraktning.

Informant 1 er i tidlig 30-årene og jobbet som lærer i 9 år. Informanten har jobbet i hele grunnskolen, og hele tiden som kontaktlærer. Akkurat nå jobber hun på småtrinnet på en liten skole som kontaktlærer.

Informant 2 er i slutten av 20-årene og nylig ferdig utdannet. Informanten har selv gått i et resultatorientert skolesystem, til forskjell for de andre informantene. Informanten jobber nå på småtrinnet og mellomtrinnet på en mindre skole.

Informant 3 er i 40-årene og har vært lærer i 18 år på to forskjellige skoler i to ulike kommuner. Hun har jobbet både på en liten og en stor barneskole, og jobber nå som kontaktlærer på en stor barneskole på småtrinnet. Hun er blant annet lesekoordinator ved skolen. Informanten har kjennskap til L97 gjennom studietiden og noen år under læreplanen.

Informant 4 har jobbet i skolen i 13 år. Informanten er i slutten av 30-årene og er utdannet allmennlærer. Hun har jobbet ved en stor byskole, men jobber nå på en liten skole i en annen kommune. Informanten jobber på småtrinnet og er kontaktlærer der. Informanten har litt kjennskap til L97 gjennom studietiden sin.

Informant 5 er den eldste av informantene og er i 50-årene og har jobbet som lærer i 23 år. Hun har blant annet jobbet under L97 og ser kontraster mellom de to reformene. Informanten jobber på småtrinnet fra første til tredje klasse.

4.11 Pålitelighet og validitet

Pålitelighet, eller reliabilitet, har sammenheng med om resultatene kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015. s. 276). Dette vil være vanskelig innenfor en kvalitativ metode, da det er vanskeligere å se om resultatene er repeterbare. En forskers subjektivitet og tolkning kan være ulik fra person til person, og

dermed vil man kunne få frem ulike resultater. Under mine intervjuer hadde jeg tema som vi snakket om, og samtalen endret seg i takt med hva informanten hadde å si. Det førte til at alle intervjuene var ulike, men med samme tematiske oppbygning. På den måten kan en også anta at en annen forsker ville få sine unike svar i tillegg til egen måte å tolke resultatene på. Samtidig vil jeg vise til mine resultater gjennom bruk av sitater når jeg skal fremlegge funn.

Validiteten sier noe om «i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, ...» (Kvale & Brinkmann, 2015. s. 276). De påpeker videre at validitet i et intervju innebærer «den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk.» (Kvale & Brinkmann, 2015. s. 276). Det vil si at forskerens metodiske håndverk, forskerens evne til å finne og benytte relevant teori, fortolke funnene for deretter å sammenfatte funnene i en rapport for å gi de gyldighet og mening for leseren, er en del av prosjektets validitet.

4.11.1 Kvalitet og etikk

Kvaliteten av en fenomenologisk studie viser seg gjennom forskerens evne til å behandle og tolke data. Forskeren er dermed det viktigste instrumentet, sier Postholm (Postholm, 2010. s. 136). Det å kunne være åpen og gjennomsiktig i sin måte å håndtere data på vil være vesentlig for at andre skal forstå dine valg gjennom studien. I dette prosjektet har jeg intervjuet fem lærere, som jeg har valgt å kalle informanter, og deretter har jeg transkribert lydopptakene. Å transkribere lydopptak kan sette påliteligheten på prøve. Dette fordi to forskjellige mennesker kanskje ikke hadde ville transkribert et lydopptak på lik måte. Dette kan man også sjekke ved å la enkelte dataprogram gjøre jobben ved å transkribere lydopptak. Siden jeg ikke har dette programmet er det jeg selv som har transkribert intervjuene. Derfor, for at mine transkripsjoner skal være pålitelige, har jeg som nevnt ovenfor, prøvd å skrive ordrett, samtidig som enkelt ord, som ikke utgjør en mening eller fullstendig setning, ikke har blitt nedskrevet.

Hva angår etikk når det kommer til transkripsjon, sier Kvale & Brinkmann (2015) at det er viktig å beskytte konfidensialiteten til intervjupersonen og institusjonene som kan nevnes i intervjuene. I mine transkripsjoner har jeg valgt å anonymisere alle egennavn som personer, institusjoner og steder, da jeg ikke har lagt dette som fokusområdet, samt for å holde det så anonymt som mulig. I tillegg har jeg unnlatt å transkribere enkelte utsagt, som for eksempel banneord, eller hendelser som var litt utenfor tema. Andre tiltak som er gjort er sikkerlagring og sletting av lydopptak.

4.11.2 Kritikk av intervjustudier

Siden denne studien baserer seg på fem informanters opplevelser, vil nok ikke funnene kunne generaliseres. Spørsmål om funnene i intervjustudier kan generaliseres har ofte blitt stilt. Men her stiller jeg meg bak en fenomenologisk tankegang, hvor det er enkelt individets opplevelser som er interessante, og viktige, og ikke nødvendigvis at man skal kunne generalisere funnene. Det er godt mulig at en annen forsker hadde fått andre resultater. Det er mange faktorer som påvirker informantens svar, samtidig som demografiske forskjeller også vil kunne ha noe å si for svarene som blir gitt.

5. Presentasjon av funn

Problemstillingen var *Hvordan opplever lærere profesjonalitet innenfor en prestasjonsorientert skole*. Gjennom koding har jeg fått satt deres sitater i system, noe som har vist hvilke to profesjons diskurser som har vært gjeldene for informantene, uten at informantene nødvendigvis har tenkt over om de har en profesjonalitet innenfra eller ovenfra.

I denne delen av analysen vil jeg presentere mine funn. Her vil jeg presentere funnene kategorisk hvor jeg viser til mine funn sett i lys av Evetts teori om profesjonalitet innenfra og profesjonalitet ovenfra. Jeg viser til noen sitater underveis for å underbygge mine funn. Mine følgende kategorier er som nevnt tidligere, *oppfatning av lærerens hovedoppgaver (og profesjon)*, *oppfatning av lærerens handlingsrom og autonomi*, *oppfatning av ansvarliggjøring og kontroll*, og *oppfatning av profesjonsetiske dilemmaer*. Jeg vil først presentere kategoriene ved å vise til hva jeg legger i kategoriene, før jeg presenterer funnene.

Kategorier:

Under analysen lagde jeg en tabell med de to profesjonalitet diskursene i hver sin kolonne og de fire kategoriene i hver sin rad. Deretter kodet jeg sitatet ut ifra stikkord som passet inn under de to diskursene og kategoriene. På denne måten fikk jeg et overblikk over hvilken profesjonalitet diskurs som var gjeldene innenfor de fire kategoriene. Under disse to begrepene profesjonalitet innenfra og profesjonalitet ovenfra har jeg sett til modell 1 som er skrevet under teoridelen, og lagt vekt på stikkordene styring, overvåkning, systemer og kontroll på profesjonalitet ovenfra, og autonomi, tillit, relasjoner og profesjonelle verdier på profesjonalitet innenfra.

Kategori 1. Opplevelse av hovedoppgave og profesjon

Den første kategorien, oppfatning av lærerens hovedoppgave og profesjon, går ut på hva lærerne tenker om sin profesjon og deres oppfatning, eller tanker om hva hovedoppgaven deres som lærer er. Dette er en kategori som blander to faktorer, da jeg tenker profesjon går litt mer på det formelle rundt det å være lærer, og hva kravene rundt en profesjon er. Når det er sagt betyr det ikke at dette er bevisste tanker, eller uttrykk informantene kommer med, men mer hva jeg velger å tolke utsagnene deres i. Hva angår hovedoppgaver som lærer er det spennende å se hva de selv tenker er viktig og hva de velger å legge vekt på. Læreplanen har et bredt mandat og vi vet at skolens innhold påvirkes av måten styres på. Derfor vil det være spennende og se om lærerne tenker fag fremfor elevenes sosiale relasjoner, eller om elevenes sosiale relasjoner er grunnlaget for faglig læring.

Mine funn innenfor den første kategorien viser at de profesjonelle verdiene til informantene er opplæring og det å forberede elevene på livet som kommer. De ønsker å gjøre eleven rustet til å møte hverdagen, og gjøre de trygge i omgivelsene sine og lære bort tradisjonen

rundt det å gå på skole. Nedenfor er et eksempel på hva informant 2 og 3 tenker om sin hovedoppgave.

«Det jeg ser på som min hovedoppgave, det er å få elevene rustet til å møte hverdagen. Jeg føler at det er min oppgave, at det med at livsmestring, vi jobber veldig mye med det. Jeg syns det er kjempeviktig at vi skal lære de folkeskikk. At de skal klare å mestre både motgang og medgang, og det å handle med respekt av andre folk. Så det syns jeg er min oppgave. Oppdragelse faktisk. Det er veldig viktig. Og selvfølgelig det faglige også.» (Informant 2)

«Det er flere oppgaver. Det er jo det den faglige biten, å lære ungene det de skal. Så er det den omsorgsbiten, det å ta vare på ungene, gjøre de trygge. Lære de livsmestring da. Det er jo en oppgave.» (Informant 3)

Dette kan også tolkes dit hen at psykisk helse er en viktig del av informantenes profesjonelle verdier, der det å trygge elevene i ulike miljøer, som skolemiljø og det å være sterk å stå rustet til framtiden er viktig. Dette henger i tråd med begrepet livsmestring, som også er en viktig del av skolens ansvar.

Informantene påpekte også at en del av det å være profesjonell var å kunne undervise i fag de hadde utdanning i, slik at deres spesialkompetanse ble utnyttet maksimalt.

«Der tenker jeg det er viktig at man kan faget sitt. Og det er viktig at det er en ledelse på skolen og, at de som har utdanning i det faget får undervise i det. Vi ser jo at kvaliteten kommer deretter.» (Informant 3)

Dette var med på å fremme deres tillit og autonomi noe som kan ses i sammenheng med Evetts profesjonalitet innenfra. Informant 3 opplevde seg selv som profesjonell og at kollegiet var profesjonelt og blitt flinkere til å handle/tenkte likt. Dette var viktig for at informanten slik at utvikling innad team kunne skje, og at ressurser ble brukt riktig.

«Jeg syns jeg har blitt mer profesjonell etter hvert som årene går. Også syns jeg kollegiet har blitt flinkere til å gjøre ting mer likt. Det ser mer profesjonelt ut.» (Informant 3)

Relasjoner kommer også tydelig frem, hvor informant 2 blant annet nevner det å lære respekt fra og til andre er viktig. Informant 3 nevner relasjoner mellom lærer – elev og elev – elev er avgjørende for elevens læring.

«Du klarer ikke å være i et klasserom hvis ungene er usikre på seg selv og usikker på hverandre og det ikke er et godt miljø, så blir det ikke et godt miljø eller et godt læringstrykk heller.» (Informant 3)

Fag må settes til side for at elevene skal føle seg trygg i skolesituasjonen, og at relasjonsarbeid aldri tar slutt, men må jobbes med kontinuerlig. Informant 5 påpeker relasjoner mellom elevene er viktig fordi det er en viktig kunnskap å kunne sosialisere seg.

«Jeg syns lærerens hovedoppgave er å få ungene til å være sammen. Altså det å sosialisere seg inn. Og klart det å lære seg å kjenne tradisjon ved skole. Det er jo det viktigste.» (Informant 5)

I denne kategorien ser en at vekten av uttalelser ligger på en profesjonalitet innenfra med de overnevnte stikkordene profesjonelle verdier og relasjoner. I disse stikkordene kan en også tolke det dit hen at informantene opplever at de har høy tillit fra ledelsen til å kunne lese elevenes behov for å trygges og jobbe med relasjoner i stor grad i tillegg til målrettet undervisning. Lærerne kan ta egne avgjørelser basert på relasjonene i klasserommet og bedre læringsvilkårene ved å trygge elevene i ulike skolesettinger. Alle informantene har

høyere utdanning innenfor lærerutdanning eller fag med praktisk pedagogisk utdanning. Mausethagen og Smeby sier blant annet at for at man skal se på yrket som en profesjonalitet, så må yrket være basert på en høyere utdanning på universitets- eller høyskole nivå (Mausethagen & Smeby, 2017. s. 12). Samtidig er det viktig at lærere får brukt kunnskapen, teoretisk og abstrakt, for at god læring skal oppstå i klasserommet (Mausethagen, 2015. s. 19).

Det kommer frem noen utsagn som går inn under en profesjonalitet ovenfra også. Det blir blant annet nevnt av informant 3 at informanten ønsker å tilfredsstille foreldrene på ulike krav og forventninger.

«Så er den en oppgave å tilfredsstille foreldrene på ulike krav og forventninger, og ledelse og være en god kollega og hjelpe til på den siden også.» (Informant 3)

Informant 4 sier også at hun føler seg profesjonell i den grad hun støtter seg til forskning og litteratur. Hun mener også at kollegiet holder seg oppdatert også, noe som igjen øker profesjonaliteten innad i kollegiet.

«Jeg støtter meg veldig mye på litteratur og god forskning. Der syns jeg kollegiet er veldig god da.» (Informant 4)

Det å støtte seg til litteratur og forskning var også en av hensiktene til LK06, og er også en måte for utdanningsmyndighetene å styre lærerprofesjonen inn dit de ønsker å ha den, dette blir sett på som profesjonalitet ovenfra. Likevel påpeker informant 1 og 4 at de har mange oppgaver og flere blir det uten at de har noen påvirkningskraft på hvilke oppgaver de ble pålagt. Informantene kommer inn på rolleteori. Som nevnt i innledningen, og som sitat fra informant 3 ovenfor her, så har læreren flere roller. Blant annet som arbeidskollega, lærer for elever, ansatt. Men for elevene får læreren flere tildelte roller ut ifra elevens behov.

«Men slik som lærerjobben er i dag er det mye annet enn opplæring sånn rent faglig, vi driver også – jeg er litt helsesøster, psykolog og mye av tida går med på det.» (Informant 1)

«Du er omsorgsperson, du er utdanner de, du er helsesøster, du er psykolog, du er vaktmester, du er mamma, du er så mye. Føler jeg har mye ansvar for deres psykiske helse, deres livsmestring.» (Informant 4)

Rollene viser til et komplekst yrke med en varierende hverdag.

I denne kategorien har mine funn ligget under Evetts profesjonalitet innenfra. Informantene har noe av den samme oppfatningen av hva som er deres hovedoppgave som lærer, og setter det relasjonelle arbeidet i første rekke, slik at elevene skal føle seg trygge i læringssituasjonen. Selv om de opplever en høy profesjonalitet til å kunne fatte beslutninger selv om hva som er viktig å jobbe med i ulike perioder, så er de også tydelig på at styringsdokumenter og standardiserte tester må følges.

Samlet sett ligger tyngden på den siden at lærerne opplever seg autonom og blir vist tillit til og handler ut fra en yrkesverdi. Dette kan også ses i sammenheng med Langfeldt som sier at tillit står i kontrast til kontroll og som også er en indikator på profesjonalitet (Langfeldt, 2008. s. 129).

Kategori 2: Opplevelse av handlingsrom og autonomi

I denne kategorien er fokuset rettet på lærernes opplevelse av handlingsrom og hvordan autonomi av lærerrollen kommer frem. Det vil si deres oppfatning av lærerrollen som utfordrende, mangfoldig, krevende, stimulerende og ansvarsfull.

Mine funn gir et overblikk over at det er likevekt mellom informantenes opplevelser sett i Evetts diskurs om profesjonalitet innenfra eller profesjonalitet ovenfra. Flere av informantene opplever høy grad av autonomi. De nevner blant annet at de har frihet til å velge undervisningsmetoder selv. Informant 1 sier hun er styrt av lærebok, men at det er et bevisst valg. Informant 2 følger ikke læreboka slavisk, men forholder seg til årsplanen. Hun har frigjort seg fra boka, og bruker flere typer ressurser i undervisningen sin. Informant 3 sier hun er kreativ i metodevalgene sine, men at det er flere innenfor organisasjonen som er styrt av bøker. Informant 4 sier hun har et gjennomtenkt faglig innhold, og informant 5 sier hun styrer innhold og metode selv. Disse utsagnene viser at informantene opplever seg selv som autonom og med handlingsrom, men i bunn og grunn er de styrt av utdanningsmyndighetene sine læreplan, rapporteringer og standardiseringer. Dette går på re-sentraliseringen som er nevnt tidligere, hvor skolen og kommunen får bestemme en del, men samtidig kontrolleres alt gjennom standardisering, rapportering og læreplaner.

Informant 1 nevnte også at hvis hun gjorde jobben sin bra, så ble rektor fornøyd. Samtidig skal det påpekes at informanten også gav uttrykk for at rektoren ikke sa det eksplisitt, men gav lærerne tillit til å styre mye av undervisningen sin selv. Samtidig ønsker informant 1 at rektor skulle se at arbeidet hennes gav resultater.

«Vi har en rektor som er veldig, sånn, åpen for veldig mye nytt, så lenge vi jobber etter målene og at elevene lærer seg det de skal til slutt, så er det litt på det samme hvilke metoder vi ønsker å bruke, men jeg er litt styrt av bøker da, det er kanskje min svakhet.» (Informant 1)

Dette henger sammen med Mausethagen og Smeby som påpeker at autonomi stiller krav til læreren om at han eller hun har kunnskap og kompetanse til å utøve profesjonelt skjønn (Mausethagen & Smebym 2017, s, 12). På den andre siden er det staten som styrer deres arbeid med styringsdokumenter, og dermed innenfor Evetts teori om profesjonalitet ovenfra.

To av informantene nevner blant annet at de opplever handlingsrommet som mindre under LK06 enn L97. Dette på grunn av økt læringstrykk, hvor blant annet den ene sa at det man lærte i 2.klasse før skal man nå lære i 1. klasse, og i tillegg til mindre fokus på lek, til tross for at det ble lovet mer lek i LK06.

«Under L97 var det ikke det presset på å nå alle målene slik som i kunnskapsløftet, det var litt mer slingringsmonn i forhold til om du da «ok, her tar vi litt lett på det og kanskje tar det neste år». Man fulgte kanskje barnets utvikling litt mer enn hva vi gjør i dag, synes jeg. Det stilles jo spørsmål om det blir så mye flinkere selv om fagtrykket kommer så tidlig da. Det var litt mer rom i L97 enn i kunnskapsløftet.» (Informant 3)

«Jeg tenker og tror at det blir lettere for ungene å lære så lenge de har bevis på at det her har du lært, det ser vi og at de starter tidligere med alt. Det tror de gjør at de blir enda flinkere fordi de starter tidligere med.. det vi gjorde i 2.kl under L97 gjør vi i 1. kl nå. Slik at de har jo, men om det gjør at de blir flinkere når de går ut 10.kl, det er jeg litt usikker på. Men det håper jeg noen forskere klarer å finne ut av da.» (Informant 3)

Informant 3 sa hun opplevde litt slingringsmann under L97. Selv om det var mer detaljstyring, så var det satt av tid til at de minste elevene skulle få leke og at de fulgte barnets utvikling i større grad enn etter LK06 kom. Nå mente hun at handlingsrommet i stor grad var målstyrt, noe som kom tydelig frem i klasserommet med oppskrevne mål for timen/uka samt ukeplaner med mål for de ulike fagene. Dette kan sees på som kontroll og overvåkning over hva som blir gjort gjennom uka i de ulike klassene.

«Jeg har jo handlingsrom selv om det er veldig målstyrt. Du tenker mål på planer, snakker om målene til elevene, henger opp målene i klasserommet, slik at dagene er veldig – det har blitt veldig målstyrt etter kunnskapsløftet. Men vi må jo selvfølgelig være kreativ i forhold til metoder. Selv om målene er fastlagt så sånn sett så. Du må jo ha en variert hverdag fordi da. Så det er jo litt som du gjør det til selv da tenker jeg. Om du klarer å fylle inn det du skal.» (Informant 3)

Selv om informanten opplever å ha et tydelig handlingsrom, som også er målstyrt, så kommer informantens agency frem i form av at hun handler intensjonalt, i tråd med sine egne verdier. Informanten har trua på systemet, og følger opp med en målstyrt skolehverdag. Hun har et ønske om å gjøre elevene rustet til både mot- og medgang i tillegg til faglig kompetanse. Til tross for at handlingsrommet er styrt gjennom læreplan og rapporteringer gir den også en opplevelse av at handlingsrommet til læreren er høyt.

Informant 4 sa hun opplevde mindre handlingsrom på en bygdeskole enn en større byskole.

«Det er mindre unger så du skal ha tettere oppfølging på hver enkelt. Det går nok sikkert på meg som person, men jeg føler da og mye mer ansvar for hver enkelt. Og når du er så tett på 15 unger om dagen, så vil du ikke at noe skal glippe heller. Det er bare jeg som er her. De har ingen andre lærere, det er bare meg. Mens på byskolen så var vi 5 lærere på en gruppe på 60 elever.» (Informant 4)

Dette utsagnet baserer seg nok på at informanten hadde få lærere å spille på, og få lærere å dele arbeidsoppgavene med.

Det som er interessant er at det er en informant som sier at hun ikke føler seg styrt av noen og det var informant 2.

«Nei vet du, jeg føler jeg har veldig stor frihet. Og det er kjempegodt. Jeg føler også at jeg har veldig mye tillit fra rektor og kollegaer. Jeg føler jeg styrer veldig mye selv. Og kan legge til rette og, for hva jeg føler for selv. Jeg føler ikke at jeg blir styrt av noen.» (Informant 2)

Dette funnet er for meg veldig interessant fordi dette er den yngste informanten som selv er oppvokst i et resultatstyrt skolesystem. Dette påpekte Mausethagen (2015) også, at lærere som er relativt nyutdannet, og som har vært gjennom et resultatstyrt skoleløp selv, ofte godtar målstyringen de er pålagt på en mer positiv måte enn lærere med en annen skolereform bak seg. Ball (2003) sier i denne sammenhengen, at den praktiske kunnskapen blir byttet ut med eksperten, og at det ikke vil være nødvendig å ta ansvarsfulle avgjørelser selv, men det å kunne adaptere avgjørelser som er tatt av andre. Nå dette blir normalen, kan det hende at det blir mer naturlig å godta ulike politiske beslutninger som læreren skal overholde.

Selv om handlingsrommet ikke er et synlig rom, så kan det forstås og oppleves ulikt. Noen av informantene påpeker blant annet at det er mer byråkrati og læreplan tolkes ulikt fra skole til skole. Begrepet handlingsrom knyttes også opp mot agency som blant annet

forstås som kapasiteten den enkelte lærere har til å handle i tråd med sin profesjonelle forståelse og egne mål (Helleve, Ulvik & Smith, 2018. s. 4). Ut ifra mine informanternes uttalelser så viser de at de har et fritt handlingsrom, med restriksjoner som styringsdokumenter og standardisering. Dette kan ses som en hybrid mellom profesjonalitet ovenfra og profesjonalitet innenfra.

Kategori 3: Opplevelse av ansvarliggjøring

Her ser jeg etter hvordan ansvarliggjøring av lærere setter sine spor i tankeganger eller opplevelser som kommer til uttrykk gjennom intervjuene. Noe vil være eksplisitt i intervjuet, men andre steder må det kanskje fortolkes og hentes frem. Noen lærere er mer bevisst disse faktorene enn andre, og jobber kanskje mot eller med ansvarliggjøring og resultatstyrt hverdag. Hvordan kommer kontroll frem i situasjonene, eller bevisstheten rundt å bli kontrollert gjennom styringsdokumenter og standardiserte tester, er noe jeg vil se på.

Mine funn i denne kategorien viser at informantene er klar over at de på en eller annen måte blir kontrollert. Samtidig har de sagt tidligere at de opplevde en høy grad av autonomi og handlingsrom som sin rolle som lærer. Når det kommer til kontroll, eller overvåkning, så er det noe de er klar over. Alle føler også at de er ansvarlig for elevenes resultater, spesielt jo lengre de har hatt elevene. Mellomtrinn-elevene påpekte at de ikke anså seg helt ansvarlig for resultater på nasjonale prøver i 5.trinn, noe informant 3 påpekte var et ansvar hos småtrinns lærere.

Informant 1 sier blant annet at hun jobber i en liten kommune hvor ungdomskolen ser kvaliteter hos elevene fra ulike skoler og at hun derfor ønsker å gjøre det bra. På samme vis ønsker hun å gjøre det bra på standardiserte prøver slik at ikke foreldrene skal tenke hun har gjort en dårlig jobb. Samtidig påpeker hun at det også ligger et ansvar i hjemmet, og ikke bare på skolen, når det kommer til elevenes læring.

«Man vet jo at kommunen er liten, og elever som kommer til ungdomskolen fra for eksempel den og den skolen, at de bestandig er god i norsk, ja så tenker man jo sitt, man vil jo være en god lærer hvor elevene avgir gode resultater. Så føler man jo at, hvis det er en elev som ikke lykkes, så føler man jo at foreldrene tenker at det er læreren som har gjort en dårlig jobb altså, og at det ikke er noe med det som skjer rundt, i hjemmet for eksempel. Det er kun på skolen de lærer, virker det som mange foreldre tenker.»
(Informant 1)

Informanten sier også at hun må jobbe med relasjonen mellom skole – hjem også slik at alle jobber for elevens beste. Informant 4 sier at rektor er opptatt av resultater, og av den grunn blir læreren det også. Informant 3 er også inne på dette, og sier at kommunen som hun jobber i er interessert i gode resultater på standardiserte tester.

«Det er det jo rektorene veldig opptatt av, og skoleeier sier vi skal være veldig opptatt av det. Og det må vi jo også fordi vi har fått beskjed om det.» (Informant 3)

Dette utsagnet viser en ovenfra og ned struktur, hvor skoleeier pålegger lærere å gjøre en god jobb slik at skolene får gode resultater. Flere av informantene sa også at de var villig til å legge om undervisningen sin hvis testene ikke gav gode nok resultater. De mente resultatene gikk på de som lærere og dermed hadde mulighet til å gjøre om undervisningen slik at resultatene skulle bli bedre.

«Så jeg tenkte at hvis de gjør det dårlig nå så tenkte jeg med meg selv at da må jeg gjøre om på noe av det jeg gjør. Det betyr at noe som jeg gjør ikke er bra. Så det tenkte jeg med meg selv. Jeg skjønner jo at elevgruppene er veldig forskjellig også, men jeg tenkte at, så tenke jeg at når de gjorde det bra så er det noe jeg gjør riktig.» (Informant 3)

«Hvis jeg ikke kommer gjennom hos en elev og ser at eleven her ikke har skjønt noe eller ikke klarer dette, med noe vi har jobbet med lenge, så føler jeg så klart det er mitt ansvar.» (Informant 2)

Dette blir også påpekt av Skedsmo & Mausehagen (2017) at ansvarliggjøringen av lærere vil være med på at skoleeiere, skoleledere og lærere blir ansvarliggjort av elevenes resultater. Dette skal da igjen sørge for at lærere jobber hardere og bruker mer effektive metoder for å oppnå gode resultater (Skedsmo & Mausehagen, 2017. s. 171). Dette er interessant, fordi dette er en del av NPM at man jobber etter å hele tiden bli bedre. Dette skal igjen føre til resultater som igjen fører til utviklingsarbeid innenfor organisasjonen. Innenfor Evetts modell ligger dette langt innenfor en profesjonalitet ovenfor. Evetts sier blant annet at en profesjonalitet ovenfra begrenser autonomien til lærerne. Denne begrensningen skjer gjennom styringsformer, standardisering, evidensbaserte prosedyrer og felles krav og regler. Informantene har litt ulike svar når det kommer til standardiserte tester og kontroll.

Informant 2 sier at det er mye organisering med tanke på standardiserte tester. I tillegg drar hun paralleller til egen skolegang, som også har vært resultatstyrt.

«Å teste elevene for å kartlegge hvordan de ligger an faglig, det syns jeg på en måte er greit. Men jeg syns også det er mye organisering. Veldig mye. Det er mye organisering i og utenfor klasserommet. Det er regler, regler, regler alt skal styres og organiseres. Vi hadde veldig mye prøver som jeg kan komme på i hvert fall. Det er lesetesting, det er tester i matematikk, og det ene og det andre. Og viktig for å se hvordan de ligger an, men likevel syns jeg det ligger for mye fokus på prestasjonsbiten. At det skal presteres, at man skal klare noe hele tiden. At det presset, ligger der hele tiden.» (Informant 2)

Informant 2 nevner et press hos elevene om å hele tiden prestere. Flere informanter mente de selv var fullstendig klar over hvordan elevene lå an i sine fag, men at standardiserte tester var noe de var pålagt og ikke kunne komme seg unna. Dette henger sammen med statens styringsdokument som lærere er forpliktet til arbeide ut ifra, og som nevnt i konteksten, har standardiserte tester kommet for å kontrollere det arbeidet som blir gjort. Evetts sier at man i en profesjonalitet ovenfra blir kontrollert gjennom forskrifter og styringsdokumenter, og at standardiserte tester da blir en kontroll på om forskrifter og læreplaner blir fulgt. Samtidig kan ansvarliggjøringen legges på skoleeier. Lærerne, som sier de stort sett har kontroll på hvor elevene ligger an i fag, trenger ikke standardiserte tester for å hente ut informasjon om sine elever. Evetts sier at innenfor profesjonalitet innenfra er relasjoner mellom aktørene, lærer-lærer, lærer-elev og elev-elev viktig for å skape tillit mellom dem. Tillit igjen, står som kontrast til kontroll ifølge Langfeldt (2008).

Sånn overordnet sett ligger denne kategorien godt innenfor profesjonalitet ovenfra. Alle informantene er innforstått med at de har et ansvar rundt elevenes læring, og de fleste sier også at de er villig til å gjøre om undervisningen sin til fordel for bedre resultater. Samtidig skiller det seg litt ut at informantene også sier de ikke har behov for standardiserte tester for å få mer informasjon om hvor skoa trykker til elevene sine. Dette henger sammen med informantenes profesjonalitet, de har kunnskap til å se hver enkel elev, men fra staten sin side er de underlagt et krav om at skoleeier skal levere resultater.

Kategori 4: Opplevelse av yrkesetiske dilemma

Et profesjonsetisk dilemma som går igjen hos flere av informantene er tid. Selv opplever de seg selv som autonome lærere med et stort handlingsrom. Alt dette hører fint under Evetts teori om en profesjonalitet innenfra. Samtidig er lærerne pålagt å sørge for at elever, som har faglige forutsetninger, skal gjennomføre standardiserte tester. Selv er ikke standardiserte tester noe informantene opplever som nødvendig, men at de kan, ut fra resultatene, gjøre om undervisningen sin, til fordel for bedre resultater.

Det opplyses om lite tid til psykososialt arbeid og relasjonsbygging direkte i klasserommet. At fag tar stor plass, men at lærerne selv opplever høy profesjonalitet og handlingsrom til å kunne fokusere på dette hvis klassen har problemer med det psykososiale miljøet. Dette blir også et dilemma for informantene, da flere av de opplyser at de må bruke arbeidstimer og friminutt til å ordne opp i den sosiale uroen som kan oppstå i klassen. Dette gir de også uttrykk for at er en veldig viktig del av arbeidet sitt, for å trygge elevene og deretter øke læringstrykket i undervisningen. Når friminutt og arbeidstimer går med på å legge ned arbeid rundt relasjoner og psykososialt klassemiljø går det også på bekostning av undervisningsopplegg som skal lages.

Informant 3 nevner blant annet at arbeid mellom det sosiale og det faglige kan gå på bekostning av hverandre. Hvis læringsmiljøet ikke er greit i klassen, må fag vike for sosialt arbeid, og dette er noe som må jobbes med kontinuerlig. Alle informantene anså hovedoppgaven sin om å trygge elevene og lære de livsmestring som viktig og på lik linje som det faglige. Men måten det kom fram på var at de ikke opplevde at dette ble ansett som like viktig fra utdanningsmyndighetene sin side, da det er større fokus på det faglige gjennom standardisering.

«Noen ganger må man legge bort det faglige for å ta tak i klassemiljøet hvis det har sklidd ut. Det er jo noe vi bare må, men selvfølgelig så er det presset om at vi må komme i mål med ting.» (Informant 3).

Dette henger sammen med tillit, autonomi og relasjonsarbeidet mellom ledelse-lærer og lærere-elev. Informantene har nevnt hva de anser som sin hovedoppgave er, trygge elever og gjøre de rustet til framtiden og imot- og medgang. Samtidig har de et press på seg om å komme gjennom de fleste kompetansemålene for det aktuelle skoleåret. Dette er ikke bare styrt av læreplanen, men også av standardiserte tester. Lærerne vet hva slags tema som kommer i testene, og de undervises deretter også, slik at det ikke skal bli ubehagelig for elevene å ikke kunne besvare noe som helst. Informant 1 sier;

«Under sist kartlegging hadde vi ikke gått gjennom alle temaene som kom på kartleggingsprøven. Da var det flere elever som ikke klarte å gjennomføre deler av prøven. Nå i ettertid har jeg forandret på undervisningen min, slik at jeg har gått gjennom alle tema som kommer på prøven. Jeg vil jo vise at klassen min kan gi gode resultater.» (Informant 1).

Dette anser jeg som profesjonsetiske dilemma, at læreren må haste seg gjennom tema som kommer på en kartleggingsprøve, slik at resultatene viser at de kan eller ikke kan det de blir spurt om. Opprinnelig hadde læreren brukt lengre tid på hvert tema, men gjorde om dette til fordel for bedre resultater på en kartleggingsprøve. Dette er også et resultat av NPM, som nevnt tidligere, at man gjør om på egen undervisning for å få de resultatene som ønskes.

Informantene opplyses også at det er mye dokumentasjon som skal dokumenteres for at de skal kunne vise tilbake til tiltak som er satt inn.

«Det er mye mer dokumentasjon, men det er ikke dokumentasjon som jeg trenger. Jeg gjør det fordi jeg er pålagt å gjøre det. Men jeg har oversikten likevel, Jeg trenger ikke en ordkjedetest for å vite om han eller hun er en sterk leser.» (Informant 4).

Dette viser en profesjonalitet ovenfra at dokumentasjonen er pålagt, men læreren har ikke behov for den dokumentasjonen. Informanten kjenner elevene sine, men må bruke tid på å gjennomføre tester som informantene ikke har bruk for. Dette henger sammen med Priestly, Biesta & Robinson som sier at performativity handler om lærernes evne til å levere resultater (Priestly, Biesta & Robinson, 2015. s. 107). Dette har hatt en spennende utvikling, for hva er det vi lærere skal vektlegge, er det elevenes behov eller elevenes prestasjoner? (Apple, 2001. s. 413).

6. Diskusjon

Som problemstillingen min sier, så skulle jeg i denne oppgaven se hvordan lærere opplever profesjonalitet innenfor en prestasjonsorientert skole. Jeg har valgt å se dette i lys av Julia Evetts teori og to ulike diskurser innenfor profesjonalitet. Profesjonalitet ovenfra, hvor NPM og resultater er viktig og stikkord som styring, overvåkning, systemer er viktige faktorer og profesjonalitet innenfra, som går mer på tiltro til lærerens profesjon etiske skjønn og kunnskap med stikkord som autonomi, tillit, relasjoner og profesjonelle verdier er viktig. Jeg har valgt å sette mine funn i en tabell for å tydeliggjøre funnene i større grad.

Kategori	Profesjonalitet innenfra	Profesjonalitet ovenfra
Opplevelse av hovedoppgave og profesjon	Hovedoppgave: Informantene viser til elevens ve og vel, det å være rustet til hverdagen, livsmestring. Profesjon: opplever seg selv som profesjonell gjennom relevant utdanning, skoleledelse som setter de til fag de har kompetanse i og kollegiet som både interesserer seg for fag- og skoleutvikling og som handler i noe grad likt. Opplevs profesjonelt innad og utad i organisasjonen.	Følger utdanningsmyndighetens dokumenter, standardiserte tester, elevundersøkelser, gjør om egen undervisning ved dårlig resultater.
Opplevelse av handlingsrom og autonomi	3 informanter opplever et stort handlingsrom og høy autonom ved å velge metoder og lærebøker selv. Opplever støtte fra rektor i metodefrihet. Opplever høy grad av autonomi	Informantene ønsker å få gode resultater og at jobben blir lagt merke til som bra. To informanter opplever handlingsrommet som mindre og sammenligner med L97. blir påpekt at læringstrykket har økt, det som skulle læres i 2.kl før skal nå læres i 1.kl. Handlingsrommet opplevs i større grad som målstyrt. Informant 4 opplever handlingsrommet på bygdeskole som mindre enn i større byskole pga mindre elever og mindre lærere å samarbeide med.
Opplevelse av ansvarliggjøring	Har ikke behov for standardiserte tester for å vite hvor elevene ligger an faglig.	Fleste informantene er klar over at de blir kontrollert. Rektorer og skoleeier opptatt av resultater. Opplever ansvarliggjøring av resultater hvis man har vært lærer for en klasse over flere år med mindre innblanding fra andre lærere. Villig til å gjøre om egen undervisning for bedre resultater. Kan legge opp undervisning ut ifra tema på standardiserte tester. Bruker tid på å lære å sitte rolig over lengre tid, og forstå oppgavetyperne på testene. Accountability (Mausethagen, 2015), læreren står til ansvar.
Opplevelse av yrkesetiske dilemma		Tid er en faktor som går igjen, og som alltid har gått igjen. Lite tid til å lage undervisningsopplegg når mye av arbeidstidene går på rapportering og ordne opp i sosiale utfordringer til fordel for bedre læringsmiljø.

Denne tabellen viser en overvekt av faktorer innenfor profesjonalitet ovenfra. Selv om informantene ikke tenker på seg selv som styrt av noe, så kan de fleste sitatene settes inn under profesjonalitet ovenfra. Selv om det var en overvekt av sitater på profesjonalitet innenfra på kategori 2, opplevelse av handlingsrom og autonomi, så er likevel overvekten samlet sett på diskursen om en profesjonalitet ovenfra. Dette er ifølge Evetts, en profesjonalitet som er basert på kontroll og regulering, regler og rutiner. Selv om mine resultater ikke kan generaliseres, så viser disse 5 informantene at de er nokså like, og havner på en profesjonalitet ovenfra, selv om de kanskje ikke anser seg selv som styrt og kontrollert i den grad det kommer frem her. Dette henger godt sammen med NPM hvor blant annet kontroll gjennom styring og utvikling innad organisasjonen er en viktig faktor.

Gjennom mine funn ser vi at prøveresultatene ikke nødvendigvis er noe de trenger for å vite hvor elevene ligger an faglig, men som er pålagt fra høyere hold, og dermed er resultatene deres ansvar, accountability (Mausethagen, 2015). Informantene var og er fortsatt villig til å gjøre om på undervisningen sin, hvis at de ser resultatene går i feil retning. Dette har også vist seg å skape dilemma i den grad at man underviser etter standardiserte tester, i stedet for å undervise etter elevenes behov og det pålagte samfunnsmandatet. De standardiserte testene blir som hinder i undervisningsløpet, for å tilfredsstille skoleledere, skoleeiere og utdanningsmyndighetene. Lærerne ønsker å prestere, for å vise at de kan levere gode resultater, uten at det har noe betydning for deres kunnskap rundt ferdighetene til elevene.

6.1 Når en ny profesjon får festet seg

Et spørsmål en kan spørre seg er hvilken betydning har dette for norsk skole når en slik profesjonalitet får feste seg? På en side kan en se at utdanningsmyndighetene har oppnådd sitt mål om å styre skolen med økt fokus på rapporteringer, standardiserte tester, intensiver som bedre lønn for lærere eller rektorer som får gode resultater, elevundersøkelser og legge fram elevresultater ved skoler for å få konkurranse mellom skoler. Utdanningsmyndighetene har sin agenda på hva som anses som viktig kunnskap og kan ut ifra hva som anses som et behov i humankapitalen for framtiden, sørge for at humankapitalen innenfor staten økes. Dette kan de gjøre ved å for eksempel nevnt ovenfor å legge føringer gjennom styringsdokument, rapporteringer og standardiseringer. Samtidig gir de uttrykk for at skoleeier og lærere skal ha metodefrihet, og dermed få en opplevelse av tillit og autonomi. Dette kan ses på som en re-sentralisering av kontroll (Imsen, 2016). De har oppnådd en re-sentralisering av kontroll hvor skolene tidligere ble styrt lokalt, men hvor utdanningsmyndighetene nå har kontroll over hva som skal utføres i skolen (Imsen, 2016). Mine informanter opplever at de har et stort handlingsrom og autonomi, men samtidig er de styrt i den grad at de ikke har like stort handlingsrom og autonomi som tidligere. På den siden kan en si at utdanningsmyndighetene har klart sitt oppdrag med å føre en diskurs innenfor profesjonalitet ovenfra, hvor resultater og standardisering er med på å bidra til utvikling i skolen. Dette skal igjen gjøre skoleeier og lærere ansvarlig for resultatene slik at organisasjonens praksis videreutvikles i riktig retning, gjennom utviklingsarbeid i skolen. Dette nevner Evetts også, hvor profesjonalitet styrt ovenfra vil være med å begrense autonomien gjennom styringsformer, standardisering og evidensbaserte prosedyrer. Samtidig sikrer utdanningsmyndighetene seg lærerens opplevelse av autonomi og profesjonsutøverens evne til å utføre skjønn, ved å forme og videreutvikle profesjonsutdanningene (Mausethagen & Smeby, 2017).

6.2 Utfordring ved å ivareta skolens samfunnsmandat

Lærerrollen er krevende og utfordrende. Læreren skal ikke bare videreføre samfunnets kultur og nødvendig kunnskap og ferdigheter, men også være med på å forme samfunnet som de unge en dag skal bli en del av (Imsen 2016). På den måten kan en se læreryrket som en mellomstilling mellom staten og barna, da man har et oppdrag fra staten til å utdanne og danne demokratiske medborgere, samtidig som man skal møte hver enkelt elev med sine interesser, behov og ulik hjemmebakgrunn (Imsen, 2016. s. 198). Utfordringer med en profesjonalitet ovenfra vil være å ivareta skolens samfunnsmandat. Skolen har ansvar for læring og danning og skal sikre en god dannelsesarena. Skolen har fått et mandat fra samfunnet om å tilegne elever og lærlinger kunnskap som skal gjøre de rustet til å mestre livene sine som voksen, kort fortalt. I tillegg til kunnskaper, ferdigheter og kompetanser skal elevene lære seg å tenke kritisk og ha demokratiske holdninger og verdier. Formålsparagrafen (Opplæringsloven, 1998) forteller oss hvilke type samfunnsborgere staten ønsker og lærerne har da fått det mandatet til å utføre dette. Samfunnsmandatet kan bli satt på prøve når styringen i skolen blir trukket mot kvalifisering av elever mer enn danningen av elever. Mine funn sier at lærerne er villig til å gjøre om sin undervisning for å oppnå høyere resultater på standardiserte tester. Dette er positivt for en profesjonalitet ovenfra, men sett fra et lærerperspektiv kan det oppstå et dilemma når resultatene er viktigere enn selve danningen av eleven. Danning av eleven kan miste plass i undervisningen til fordel for et evig jag etter å videreutvikle arbeidet sitt mot bedre resultater eller måloppnåelse. Ved et ønske om gode resultater år etter år mister kanskje læreren litt fokus på hva som er viktig i det store og det hele. Samtidig viser empirien at informantene har et stort ønske om at elevene skal lykkes med sine liv. Selv om funnene viser at de er styrt av en profesjon ovenfra, har de gode intensjoner og har nok en opplevelse av at de ikke er så styrt som det kommer frem i mine funn. En annet dilemma oppstår når en slik produktivitet blir verdsatt ene og alene. Da får ikke de relasjonelle aspektet like stor plass selv om kanskje lærerne ønsker det. I mine funn var informantene klar over at det relasjonelle aspektet var svært viktig, både for læringsmiljøet og for elevens framtid.

Slik skolen drives i dag kan det ses i sammenheng med *principal agent teori*. Principalen, altså kunden som her er elever og foreldre, vil ha utført en tjeneste av en agent, her: skole. I denne teorien er det prinsipalen som har autoritet og overfører denne til agenten. Prinsipalen kan også avbryte avtalen med agenten for å finne en ny agent. I dette tilfelle reduseres oppdragelse og læring til et forhold som gjelder kjøp og salg av tjenester på mikronivå (Imsen, 2009). Den tar ikke høyde for det samfunnsmessige og nasjonsbyggende oppdraget skolen har på makronivå og kommer derfor i konflikt, eller dilemma, hvor lærerens autoritet blir nedgradert.

Det at lærere blir styrt er ikke noe nytt. Lærere har alltid hatt styringsdokumenter å forholde seg til, men de siste 20 årene har dreiningen gått fra en sentralisering til desentralisering og igjen re-sentralisering hvor styringen har gått fra å være ikke eksisterende på 70-tallet, til stede på 90-tallet mens nå på 2000-tallet en styring gjennom kontroll for å sikre at kompetansemål blir jobbet med. Dette er typiske trekk ved Evetts diskurs om profesjonalitet ovenfra. Trekkene vi ser her har en klar forbindelse til NPM, hvor prinsipper for hvordan man skal styre mest mulig kostnadseffektivt og yte bedre

tjenesteyting til brukerne (prinsipalene) ikke nødvendigvis vil tjene til elevens beste, men kanskje for skolens beste.

6.3 Like muligheter

Et sentralt prinsipp i norsk skole er likeverd og tilpasset opplæring (Imsen, 2016). En standardisert skole bryter med dette. På en side kan det være bra at elevene sluses gjennom en standardisert skole og derfor får de samme mulighetene til å ta seg en utdanning og mestre det kommende voksen livet sitt. Men siden ingen elever er like, og alle har sine styrker og svakheter, skaper det også problemer i klasserommet, når man blant annet må utøve et profesjonelt skjønn over hva som må prioriteres i det aktuelle tidsrommet. For eksempel som å legge fag på hylla hvis det sosiale klasse miljøet ikke er bra, eller prioritere at man kommer gjennom alle temaene som kommer på standardiserte tester fremfor dybdelæring. Dette kom også frem i empirien, at informantene måtte legge fag til side for å jobbe med det sosiale, men også at tid var en faktor, siden de ikke alltid kunne nå gjennom alle kompetansemål, eller temaer, før en standardiserings test. Det er bra å jobbe med relasjoner mellom elever og lærere for å kunne skape et bedre læringsmiljø. Noen av mine informanter opplevde likevel at det kunne gå på bekostning av fag når de måtte jobbe med det relasjonelle i klassen. Dette bringer oss inn på performativity. Ball (2003) nevner blant annet stress i jobben som lærer og at jobben blir mindre tilfredsstillende på grunn av dette stresset. Dette ses i sammenheng med at informantene har mange kompetansemål, rapporteringer og standardiserte tester hengende over seg, til tross for at de ønsker elevenes beste både sosialt og faglig, kan det oppleves som at arbeidshverdagene er stressende på grunn av alt som er lagt inn i skolen uten at noe blir tatt vekk eller at det blir lagt inn mer tid.

Vi kan se dette som styring ovenfra og ned, som også kan være med på å begrense autonomien gjennom styringsformer, standardisering, evidensbaserte prosedyrer og felles krav og regler (Mausethagen & Smeby). Slike former for kontroll og et slikt instrumentelt syn på læring kan igjen skape en deprofesjonalisering av læreren (Mausethagen, 2015. s. 50). Dette kan ses i sammenheng med Apples utsagn om hva skolen er for. Han sier skolen har skiftet fra hva skolen gjør og er for eleven, til hva eleven gjør og er for skolen (Apple, 2001. s. 413). Priestly, Biesta og Robinson (2015, s. 107) stiller spørsmål rundt performativity, lærerens evne til å oppnå resultater, og det som kommer ut av skolen, og ikke bare hva som blir satt inn i skolen. De sier blant annet at lærerne har et press på seg til å gi resultater. Dette er interessant med tanke på mine funn, hvor de under kategori 3, opplevelse av ansvarliggjøring, til en viss grad følte seg styrt, men ikke var fullstendig klar over i hvilken grad de ble styrt.

Bullough (2011) sier blant annet at skolene er i ferd med å bli feilfrie og risikoløse organisasjoner. Dette kommer frem hvor tillit til læreren ikke er nødvendig og at alt er kontrollert og mikrostyrt. Dette skaper et dilemma, hvis kontrollen tar over for tilliten hos læreren, gjør den, ifølge Ball (2003), at det ikke er viktig å ta ansvarsfulle avgjørelser, men at det er viktig som lærere å kunne adaptere avgjørelser som andre har tatt for en. Dette kan ses i sammenheng med lærernes behov for standardiserte tester. Ikke alle har behov for en slik test for å vite hvor eleven ligger an faglig, men tilliten til læreren, kan ifølge utdanningsmyndighetene, ikke stoles på, slik at man må ha standardiserte tester for å utvikle skolesystemet, og læreren skal dermed videreutvikle sin egen undervisning. Det er da viktig for utdanningsmyndighetene at lærere er villig til å adaptere nye avgjørelser

som er tatt av andre inn i klasserommet, som for eksempel om standardiserte tester, rapporteringer, høyere lønn hos de som får gode resultater og konkurranse mellom skoler ved offentliggjøring av elevresultater. Dette er interessant siden det tar mye av en lærers tid, tid en lærer heller ville ha brukt på god undervisning av elevene sine.

8. Avslutning

Lærerprofesjonen har forandret seg mye siden 70-tallet. Vi har fått et mer globalisert samfunn i tillegg til at skolen har gått inn i en mer resultatstyrt hverdag hvor effektivitet har blitt en viktig faktor (Karlsen, 2002). Selv om lærerne har fått et større handlingsrom lokalt gjennom målstyring og sentralisering, så har det også blitt innført vurderings- og kontrollsystemer som følger med på lærerens arbeid (Imsen, 2009). Lærerprofesjonen har utviklet seg til å ikke bare kreve kompetanse innenfor fag og pedagogikk, men også kreve en større kunnskapsbase blant lærerne, ved blant annet at lærerne skal være teamarbeidere, utvikle egen praksis, målstyre og formulere mål, vurdere forskningsresultater og være en del av organisasjonens utvikling.

I denne oppgaven har jeg sett på fem læreres opplevelse av prestasjonsorientert ansvarliggjøring og hørt deres opplevelse av deres *hovedoppgave, profesjon, autonomi, handlingsrom, ansvarliggjøring og etiske dilemma* som kan oppstå. Empirien viste i lys av Evetts to diskurser om profesjon ovenfra og profesjon innenfra, at det var en overvekt innenfor profesjon ovenfra, til tross for at opplevelsen informantene satt med selv, kanskje kunne blitt karakterisert som profesjonalitet innenfra. Mange av handlingene hos informanten var utført i beste tanke ovenfor elevene, men samtidig var det tydelig at re-sentraliseringen av kontrollen var tydelig gjennom standardiserte tester og videreutvikling av egen undervisning. På den siden har utdanningsmyndighetene klart å skape en tro eller en opplevelse av at lærerne har et stort handlingsrom og en høy grad av autonomi. For så lenge en lærer tror at han eller hun har det, vil det oppleves slik for læreren. Læreren vil kanskje også handle ut ifra den opplevelsen, og i den grad videreutvikle organisasjonen i felleskap med de andre lærerne som også opplever dette.

I min oppgave har jeg bare fem informanter. Mine funn kan dermed ikke generaliseres, men det er heller ikke meningen i en fenomenologisk kvalitativ studie. Det ville vært interessant å sett empirien til en lignende forskning i større skala.

Et klart skille som blant annet kommer frem her er at oppfatningen av skolen som organisasjon blir oppfattet ulikt av politikere og lærerprofesjon. Politikerne viser et ønske om at læreprofesjonen og skolen skal være en del av en markedsorientert tankegang og tilnærmet lik andre organisasjoner, mens lærerprofesjonen anser kanskje skolen mer som en lærende arena for barn og unge (Sørreime, 2016). Hvorvidt mine funn er utbredt, kan forskes på videre.

Referanser

- Bachmann, K. E., & Sivesind, K. (2008). Evaluering og ansvarliggjøring i skolen. I Langfeldt, G., Elstad, E., og Hopmann, S. T. (2008) (red.), *Ansvarlighet i skolen: Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen.
- Ball, S. J. (2003). The teachers` s soul and the terrors of performativity. 03(02), s. 215-228. DOI: 10.1080/0268093022000043065
- Becker, G. (2006). The age of human capital. I: H. Lauder, P. Brown, J-A. Dillabough og A.H. Halsey (red), *Education, Globalization and Social Change*, s. 292-294. Oxford: Oxford University Press. Hentet fra: http://media.hoover.org/sites/default/files/documents/0817928928_3.pdf
- Biesta, G. (2009). *God utdannelse i målingens tidsalder. Etik, politik, demografi*. 3. utgave. Aarhus: Forlaget Klim.
- Bullough Jr. R. V. (2011). Hope, happiness, teaching, and learning. I C. Day & J. C-K. Lee (red), *New Understandings of Teacher`s work. Emotions and educational change*. s. 15-30. New York: Springer. Hentet fra: http://www.newbooks-services.de/MediaFiles/Texts/9/9789400705449_Excerpt_002.pdf
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. London: Sage Publishing.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Evetts, J. (2009). The management of professionalism. A contemporary paradox. I: Gewirtz, Mahony, Hextall & Cribb (red), *Changing teacher professionalism*. 19-29. New York: Routledge.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 11(4), s. 406-422, DOI: 10.1177/0011392111402585
- Helleve, I., Ulvik, M., & Smith, K. (2018) «Det handler om å finne sin egen form» *Læreres profesjonelle handlingsrom – hvordan det blir forstått og utnyttet*. s.1-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4794>
- Hovdenak, S. S., & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Hølleland, H. (2007) Innføring i Kunnskapsløftet. I Hølleland *På veg mot kunnskapsløftet* (red.) (2007). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hølleland, H. (2008) Reformen som skaper reformer. *Bedre skole* s. 46-49 (4/2008) Hentet fra <https://epi-server.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2008/bedreskole-4-2008.pdf>
- Imsen, G. (2009) Lærernes profesjonalitet og nye styringsregimer. *Bedre skole* s. 42-49 (1/2009) Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/BedreSkole%201%202009.pdf>
- Imsen, G. (2016) *Lærerens verden*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. oppl). Oslo: Abstrakt forlag.
- Karlsen, G. E. (2002) Utdanning, styring og marked: Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1990). *Om omorganisering og styring i utdanningssektoren*. (St.meld. nr. 37 (1990-1991)). Hentet fra https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1990-91&paid=3&wid=c&psid=DIVL402&s=True&pgid=c_0412

- Kunnskapsdepartementet. (2009a). *Internasjonalisering av utdanning*. (St.meld. nr. 14 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-14-2008-2009-/id545749/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2009b). *Læreren rollen og utdanningen*. (St.meld. nr. 11 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Strategi. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategisk_ole_web.pdf
- Kunnskapsløftet. (2006 – revidert 2013). *Den generelle del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleing/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring. Om nye forventninger til lærerprofesjonalitet og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. (3)10 s. 231-243. Hentet fra: <https://www.idunn.no/file/pdf/41379936/art02.pdf>
- Mausethagen, S. & Smeby, J-Ch. Smeby (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ohnstad, F. O. (2015). *Profesjonsetikk i skolen. Læreres etiske ansvar*. (2. utg). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Opplæringsloven (1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-6). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). *Teacher agency. An ecological approach*. New York: Bloomsbury Academic.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Trivsel, stress og utmattelse blant lærere: En paradoksal kombinasjon. *Bedre skole* (1)09. s. 30-37.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. NTNU Samfunnsforskning AS. Hentet fra: <https://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Kvantitativ%20rapport%20WEB.pdf>
- Skedsmo, G. & Mausethagen, S. (2017). Nye styringsformer i utdanningssektoren – Spenninger mellom resultatstyring og faglig-profesjonelt ansvar. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*. 17(2), s.169-179. Doi: 10.18261
- Sørreime, Ø. (2016). Mål og resultatstyringssystemet i skolen. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/malstyring-skolestyring/mal--og-resultatstyringssystemet-i-skolen/145211>
- Thagaard, T. (2009). *Systematisk innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3.utg). Oslo: Fagbokforlaget.

- Utdanningsforbundet (2019) *Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m skoleåret 2018/19*. Faktaark 1/2019 Hentet fra (<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2019/nokkeltall-for-grunnskolen-t.o.m.-skolearet-201819/>)
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1_21.02.19.

Vedlegg 1: Infoskriv til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Prestasjonsorientert ansvarliggjøring i skolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se hvordan ansvarliggjøring av lærere påvirker læreres undervisning i klasserommet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se hvordan prestasjonsorientert ansvarliggjøring av lærere påvirker læreres arbeid og oppfatning av eget profesjonelt ansvar.

Problemstillingen er «Hvordan opplever lærere prestasjonsorientert ansvarliggjøring og hvordan påvirker dette lærernes profesjonelle ansvar?». Jeg ønsker derfor å stille noen spørsmål som samsvarer med denne problemstillingen for å belyse lærerens opplevelse av ansvarliggjøring. Dette forskningsarbeidet gjøres i forbindelse med min masteroppgave ved NTNU, Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon – studieretning lærerprofesjon, utviklingsarbeid og veiledning.

Opplysningene jeg får tilgang til gjennom dette forskningsprosjektet skal ikke brukes til annet enn analyse og du som informant vil være anonym gjennom hele prosessen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Kristine Magdalene Ystad, student.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er valgt ut i fra kommunens liste over barneskolelærere da forskningsprosjektet omhandler barneskolelærere. Det er sendt ut 8 forespørsler om deltakelse og du er en av dem.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir med på et intervju med båndopptak. Opptaket vil bli transkribert og både opptak og transkribering vil lagres på en kryptert minnepinne.
- Intervjuet vil ta opptil 30-45 minutter. Du vil få tilsendt intervjuguide i forkant av intervjuet.

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

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

- Det er kun Kristine Magdalene Ystad (student) og Ingvil Bjordal (veileder) som vil ha tilgang til dine opplysninger.
- I dette prosjektet vil det IKKE samles inn navn eller andre personopplysninger, annet enn mailadresse. Mail adressen vil ikke lagres i samme dokument som intervjuopptaket eller intervjutranskriberingen, men vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen mail-liste adskilt fra øvrige data. Ellers vil datamateriale lagres på kryptert minnepinne.
- Du vil være anonymisert og ikke gjenkjennelig i selve masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.06.2019. Datamaterialet vil da bli slettet.

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?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Lærerutdanningen ved 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:

- *Kristine Magdalene Ystad (student) – tlf: 48025643*
Ingvil Bjordal (veileder) – tlf: 73412388
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kristine Magdalene Ystad
Prosjektansvarlig

Intervjuguide

Prestasjonsorientert ansvarliggjøring

Semistrukturert intervju

1. Bakgrunnsinformasjon

- Erfaring som lærer,
- alder,
- hvor lenge har læreren vært på denne skolen?
- Kontaktlærer?
- Vært på andre skoler?
- Hatt forskjellige rektorer?
- Jobbet under ulike lærerplaner?

2. Lærerrollen

- Har læreren noen tanker om hvordan profesjonalitet kommer til uttrykk i din jobb som lærer?

3. Pedagogisk handlingsrom

Opplever du din måte å velge metode og innhold i undervisningen som styrt av nasjonale prøver?

- Ansvarliggjøring begrenset handlingsrommet?
- Styrer du innhold og metode i undervisningen din selv?
-

4. Ansvarliggjøring

- Styrt i undervisningen?
- Opplever du økt ansvarliggjøring?

5. Vurdering

(Opplevelser rundt)

- Hvordan jobbes det med vurdering.
- Vurdering for læring.

6. Standardisering

- Vi har hatt en utvikling de siste tjue årene hvor standardiserte tester har blitt en del av skolehverdagen.
 - i. Blir du fortalt hva du skal gjøre i forkant av nasjonaleprøver?
 - ii. Opplever du å bli fortalt i forkant av nasjonaleprøver at du må øve med klassen din? Hvordan gjøres dette?
 - iii. Hvordan opplever du ledelsen i perioden før og under nasjonale prøver? Er de med påkøbet din undervisning?

7. Dokumentasjon

- Vi blir pålagt å dokumentere mer og mer, noe som kommer med ansvarliggjøringen, Hvordan gjøres dette på din skole? Hvordan stilles det krav til deg fra skolen om økt dokumentasjon?

8. Relasjoner

Hvordan relasjon blir påvirket av ansvarliggjøring.

- Relasjoner til lærere (og samarbeid mellom lærere)
- Relasjon til foreldre (ansvarliggjøring i fokus)
- Relasjon til ledelsen (ansvarliggjøring tredd nedover)

