

Eirik Sognnes Haugen

Endra relasjonar mellom leiing og lærarar i skulen

Ein analyse av lærarar si beskriving av den pedagogiske kulturen ved grunnskular i Bergen etter innføringa av Kunnskapsløftet

Masteroppgåve i lærarprofesjon, utviklingsarbeid og rettleiing
Veileder: Cecilie Haugen

November 2020

Eirik Sognnes Haugen

Endra relasjonar mellom leiing og lærarar i skulen

Ein analyse av lærarar si beskriving av den pedagogiske kulturen ved grunnskular i Bergen etter innføringa av Kunnskapsløftet

Masteroppgåve i lærarprofesjon, utviklingsarbeid og rettleiing
Veileder: Cecilie Haugen
November 2020

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for ei betre verd

Samandrag

Hausten 2006 blei *Kunnskapsløftet*, ein ny læreplan for grunnskulen og den vidaregåande opplæringa innført i Noreg. To år forut for læreplanen blei Stortingsmelding 30 *Kultur for Læring* lagt fram for Stortinget. *Kultur for læring* gav styringssignal for korleis Noreg skulle skape framtidens «kvalitetsskule».

På den eine sida sa Stortingsmeldinga at det var tid for å gi lærarane meir tillit. Det var lærarane som hadde dei beste føresetnadane for å vite korleis god læring kunne skapast og gjennomførast, slo meldinga fast.

På den andre sida var meldinga klar på at skulen også trengte eit «tydelig og kraftfullt lederskap» (Meld. St. 30, 2004, s. 99) som gjekk i dialog med lærarar om korleis opplæringa «**bør** gjennomføres og forbedres» (Meld. St. 30, 2004, s. 28 mi utheving).

Denne studien undersøker korleis Kunnskapsløftet og desse til dels motsetningsfylte styringssignala i *Kultur for læring* har blitt tolka, iverksett og materialisert i den pedagogiske kulturen ved tre ulike grunnskular i Bergen kommune. Fire erfarne lærarar med ei variert bakgrunn bidreg til studiens datamateriale. Deira beskrivingar er analysert i lys av Basil Bernsteins pedagogiske kulturteori, som studiens teoretiske og analytiske rammeverk.

Studien antyda at den pedagogiske kulturen har endra seg på fleire områder etter innføringa av Kunnskapsløftet. Funn i studien indikerer at lærarane etter Kunnskapsløftet opplev redusert moglegheit til å medverke og påverke skulen lokalt. Studien antydar at den pedagogisk kulturen har strekt seg i ei meir vertikalt hierarkisk retning der leiinga (ved skulen eller lokalt i kommunen) i større grad har kontroll over kommunikasjonen mellom lærar og leiing. Satsingsområde som er utforma og bestemt av eksterne utafor den lokale skulen set i større grad rammene for innhaldet i denne kommunikasjonen. Dette kan være fokus på å levere resultat på nasjonale prøver og kartleggingsprøver, eller *implementere* satsingar som eksterne aktørar har skapt.

Studien indikerer at skulane etter Kunnskapsløftet prioriterer lesing, bokstav og tal-opplæring, og lese og læringsstrategiar og at dette har gått på bekostning av musikk, KRLE-faget, kunst og handverk, samfunnsfag tverrfagleg arbeid og fri leik.

Hausten 2020 blei ei ny utgåve av læreplanen Kunnskapsløftet 2020 innført. I den nye versjonen er demokrati og medborgarskap eitt av tre tverrfaglege tema. Studien reiser avslutningsvis spørsmål ved om dagens ideal for styring av skulen er foreinleg med Overordna del i Kunnskapsløftet 2020, der kan ein lese at «skulen skal vere ein stad der barn og unge opplever demokrati i praksis».

Abstract

Kunnskapsløftet (LK06, autumn 2006) introduced a new curriculum for the Norwegian primary, secondary and upper secondary schools. Two years earlier, Stortingsmelding 30 *Kultur for Læring* (Report to the Storting 30, 'Culture for learning') was passed by the Storting, thus providing the direction for the development of future education in Norway.

On the one hand, Stortingsmelding 30 pronounced an increased trust in teachers. On the other hand, Stortingsmelding 30 stated the need for a "clear and powerful leadership" (St.meld. nr. 30: 99; translation: E. Sognnes) in dialogue with the teachers about how education *should* be implemented.

This study explores how Kunnskapsløftet and the contradictory signals in *Kultur for Læring* mentioned above have been interpreted, implemented, and executed at three schools in Bergen municipality. Four experienced teachers with varied teaching backgrounds contribute to the data of the study, which is analysed in line with the theoretical framework of Basil Bernstein's Pedagogical Culture Theory.

The study suggests several ways in which the pedagogical culture at the respective schools has changed as a result of the implementation of Kunnskapsløftet. First, the teachers interviewed report reduced opportunity to contribute to and influence practice at their local level. Specifically, the study indicates that there is a pedagogical culture characterised by a hierarchical structure in which the leadership (at the school or in the municipality) to a larger extent controls the communication between teachers and the leadership. This communication often is predicted by priority areas determined by actors outside the local school, e.g., delivering results on national and other tests, or implementing activities developed by external actors.

Secondly, the study proposes that the schools in response to Kunnskapsløftet prioritised reading and reading strategies, the teaching of letters and numbers, as well as general learning strategies. This focus was on the expense of activities related to subjects such as music, Christian and other religious and ethical education (*CREE*), art and crafts, social studies, or interdisciplinary activities and activities such as singing or free playtime.

With the 2020 revision of Kunnskapsløftet, Democracy and citizenship was introduced as one out of three interdisciplinary topics in school. In line with this development, the present study closes with a discussion about the extent to which the current school management ideals align with the core values of education and training emphasised in Kunnskapsløftet 2020.

Føreord

Når eg no 25. november 2020 leverer denne masteroppgåva etter to og eit halvt år som fulltids masterstudent ved NTNU kjenner eg på fleire kjensler. Eg er letta, eg er stolt, eg kjenner på vemod, men mest av alt kjensla av takksemnd.

Eg kjenner på takksemnd for at eg, ein arbeidarklassegut frå Lærdal, har fått moglegheit til å gjennomføre mange års høgare utdanning og ta ei mastergrad ved NTNU i Trondheim, heilt gratis! Eg ELSKAR velferdsstaten vår.

Eg kjenner på takksemnd for all hjelp og støtte eg har fått på vegen:

Takk Malin, Anne Marthe og Peder, for hjarterom, husrom, latter, klemmar, samtalar og støtte. Utan dykk hadde detta rett og slett ikkje gått.

Takk Bård og Marius for god emosjonell og intellektuell støtte, og for all hjelp undervegs i arbeidet.

Takk Kåre, Ingrid, Tone, Mari og Jonny for kjekke og interessante samtaler i og utafør klasserommet.

Takk Mari, Anne, Bård og Joakim for hjelp med korrekturlesing.

Takk Bruce for at du alltid er der.

Eg kjenner også på takksemnd for alt nytt og nyttig som eg har lært gjennom studiet. Nye teoriar og perspektiv som har gjort mitt yrkes og kvardagsliv rikare. Og for all ny forskning eg har fått lest, og som i nokre høve har gjort meg opprørt og bekymra over kva retning delar av skulen vår har gått i.

Eg minnst ein samtale eg hadde med forelesar og medstudentar i faget Læring og Sosialisering hausten 2018. Noko opprørt og engasjert over den nye forskinga eg hadde fått presentert spurte professor og forelesar Cecilie Haugen kva som motiverte ho til å drive med forskings- og undervisningsarbeid. Ho fortalte at ho sjølv som student hadde spurt sin forelesar om det same. Forelesaren svara at motivasjonen var «å halde liv i ideane».

Dette er eit utsegn eg har funne svært meningsfylt og det har faktisk vore ein motiverande faktor i arbeidet med denne oppgåva.

Takk Cecilie Haugen, for god rettleiing og for alt eg har fått lært av og saman med deg.

No ser eg fram mot å halde liv i ideane gjennom mitt virke som lærar og praksislærar ved skulen min.

-Eirik-

Innhold

1	Introduksjon	3
1.1	Oppgavens oppbygging	4
2	Bakgrunn for innføringa av Kunnskapsløftet i 2006.....	7
2.1	Velferdsstaten og New Public Management	7
2.2	PISA-sjokket og den nyliberale skulen	8
3	Teoretisk og metodologisk rammeverk: Pedagogisk kulturteori	11
3.1	Epistemologi og vitenskapsteoretisk tradisjon.....	11
3.2	Pedagogisk kulturteori	13
3.2.1	Bias.....	14
3.2.2	Form	15
3.2.3	Stabilitet	16
3.2.4	Prioriteringar	17
3.3	Datamateriale	17
3.3.1	Metode – intervju.....	17
3.3.2	Rekruttering av informantar	18
3.3.3	Forskingsetiske omsyn ved rekruttering av informantar	19
3.4	Om analysearbeidet.....	20
3.4.1	Kort om koding i NVivo	20
3.4.2	Sorterer (kaosproblemet)	20
3.4.3	Induktiv og deduktiv koding	20
3.4.4	Reduserer (representasjonsproblemet)	21
3.4.5	Argumenterer (autoritetsproblemet)	21
4	Analyse	23
4.1.1	Presiseringar knytt til bruken av ordet leiing og dei nye gruppene	23
4.2	Den pedagogiske kulturen under Lærarråd	23
4.2.1	Form under lærarråd:	24
4.2.2	Stabilitet og prioriteringar under lærarråd	24
4.3	Den pedagogiske kulturen etter Kunnskapsløftet	25
4.3.1	Form	25
4.3.2	Stabilitet	27
4.3.3	Prioriteringar	29
4.3.4	Oppsummering	32
4.3.5	Tabell over oppsummering	33
5	Drøfting av funn	37
6	Oppsummering og konklusjon	43

7	Referansar	45
8	Vedlegg	47
8.1	Vedlegg 1: Samtykkeerklæring og informasjon om prosjektet.....	48
8.2	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	52

Alle veit kva som er best for den norske skulen.

Politikarar veit kva som er best for den norske skulen.

Byråkratane veit kva som er best for den norske skulen.

Ekspertane veit kva som er best for den norske skulen.

Redaktørane veit det.

Direktørane veit det.

Foreldra veit kva som er best for den norske skulen.

Kronikkforfattarar veit kva som er best for den norske skulen.

Ein vakker dag skal vi spørje den norske læraren også.

Frode Grytten

1 Introduksjon

«Whether we like it or not, curriculum talk is power talk.»
(M. W. Apple, 2003, s. 7)

Våren 2004 blei stortingsmeldinga *Kultur for læring* (Meld. St. 30 (2003–2004)) lagt fram for Stortinget. *Kultur for læring* gav styringssignal for korleis kommunane skulle realisere framtidens «kvalitetsskole» som fremja ein kultur for læring (Meld. St. 30 (2003–2004), s. 12), men styringssignala var motsetningsfylte. På den eine sida sa meldinga at framtidens kvalitetsskule skulle skapast gjennom «dialog med dem som har sitt daglige virke i og for skolen». Gjennom «tillit til skolen og lærerne som profesjonelle yrkesutøvere» skulle eit mangfald av lokale kreative løysingar på kvalitetsskulen vekse fram i kommune-Noreg. Vidare skulle desse kunne konkurrere med kvarandre om å skape dei beste løysingane og resultatane på framtidens kvalitetsskule. Den gamle førestillinga om å skape eit likeverdig skuletilbod i heile Noreg gjennom sentral detaljregulering og detaljstyring, skulle erstattast med lokal fridom, ansvar og tillit. Meldinga understreka at det læraren, skuleleiinga og skuleeigar lokalt som hadde dei «beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål.» (Meld. St. 30 (2003–2004), s. 25). På den andre sida var meldinga klar på at «føyelige ledere», som i for stor grad overlet ansvaret for opplæringa til lærarar hindra kultur for læring. I meldinga kunne ein lese at leiarane burde gå i dialog med lærarane om korleis opplæringa «**bør** gjennomføres og forbedres» (Meld. St. 30 (2003–2004), s. 28, mi utheving).

Hausten 2006 blei Kunnskapsløftet innført som ny læreplan i grunnskulen. *Kunnskapsløftet* bygde vidare på styringssignala frå *Kultur for læring*, og styringsregimet rundt undervisninga blei «radikalt endret» (Imsen og Ramberg, 2014, s. 17). Lærarar blei i «utgangspunktet gitt frihet til å velge» korleis ein skulle nå dei nye kompetansemåla (Mausethagen 2018, s. 34), men *Kunnskapsløftet* la også til rette for at staten og kommunane også kunne kontrollere resultatane av opplæringa gjennom nasjonale prøver og offentleggjering av skuleresultat. Møller og Skedsmo (2013) skriv at sjølv om lærarane sitt handlingsrom og autonomi i stor grad blei vektlagt i styringsdokument på 2000-talet, kom i det i same periode eit langt sterkare fokus på viktigeita av ei skuleleiing som «plasserte lærerne 'under' rektorene og deres ledelse» (Mausethagen, 2018, s. 36).

Britt Ulstrup Engelsen (2017) har analysert rettleiingar til lokalt læreplanarbeid i *Mønsterplan 87* og *Kunnskapsløftet*. Ho hevdar konsekvensen av arbeidet med *Kunnskapsløftet* er store endringar i lærarrolla. Der rettleiingane til *Mønsterplan 87* inviterte lærarar til å bli «reelle læreplanutviklere» og la til rette for didaktisk profesjonalitet, blei det med *Kunnskapsløftet* degraderte til «tilretteleggere av læringsssituasjoner» (Engelsen, 2017, s. 10). Kunnskapsløftet la til rette for at lærarar blei «utførere og leverere» (Engelsen, 2017, s. 11). Mausethagen og Mølstad (2014, s. 160) observerer ei liknande utvikling, der Kunnskapsløftet førte til at lærarar byrja sjå på seg sjølv som «iverksetjarar» av læreplanen, heller enn «utviklarar». Haugen (2020, under arbeid) beskriv korleis lærarane i stadig større grad opplev at lærarrolla ber preg å være ein slags «teknisk funksjonær».

Interessen for skulen i samfunnet er aukande, og ei mengd ulike aktørar forsøker å få innflytelse over innhaldet og den pedagogiske diskursen i skulen. Basil Bernstein har

utforma teoretisk modell som kan forklare korleis ulike aktørar forsøker å få innflytelse over innhaldet og den dominerande diskursen i skulen (Bernstein, 2000). Enkelt forklart består modellen av tre nivå. Øvst i hierarkiet (distributive rules) skjer produksjon av kunnskap, ofte gjennom offentleg eller privat finansiert forskning. Det neste nivået er rekontekstualiseringsnivået. I dette nivået blir nye læreplanar som Kunnskapsløftet og stortingsmeldingar, laga. På dette nivået finn ein ei mengd ulike aktørar. Desse kan, grovt sett, delast inn i to grupper: dei offisielle (official recontextualising field) og den profesjonelle (edagogic recontextualising field). *Dei offisielle* kan være offentlege etatar som direkte eller indirekte har innflytelse over innhaldet i skulen, som Stortinget, Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Desse er igjen påverka av internasjonale samarbeidsorganisasjonar, mellom anna gjennom tilrådingar frå OECD til Stortinget om kva kompetanse framtidige arbeidstakarar vil trenge i eit samfunn i stadig omstilling. *Dei profesjonelle* representerer det pedagogiske fagmiljøet, som lærarutdanningar ved høgskular og universitet, faglitteratur og profesjonsfellesskap. Både dei offisielle og profesjonelle aktørane ynskjer å få innflytelse over innhaldet og den pedagogiske diskursen i skulen. Dette kan truleg forklare noko av motsetningane vist til i *Kultur for læring*. Der dei profesjonelle aktørane ynskjer styringssignal om lokal autonomi, fridom og ansvar velkommen, ynskjer dei offisielle bevis på at samfunnets felles midlar blir brukt godt i skulen, i form av resultat. På det tredje nivået i Bernstein sin modell finn me lærarane, leiarane og skulane. Dei forsøker å samanfatte og setje i verk dei måla, som har blitt samanfatta i styringssignal som *Kultur for læring* og *Kunnskapsløftet*. Slik får lærarar ei rolle som forhandlarar og iverksettarar av idear, ideologi og politikk.

Denne studien har som formål å undersøkje korleis lærarar og leiing både lokalt ved skulane og i kommunen forhandlar og sett i verk styringssignala i *Kultur for læring* og Kunnskapsløftet og korleis desse styringssignala er blitt materialisert i *den pedagogiske kulturen* ved grunnskular i Bergen kommune. I arbeid med studien har eg ikkje funne studiar eller undersøkingar med same eller liknande formål med utgangspunkt i Bergen kommune. Cecilie Haugen (2020, under arbeid), har gjort liknande undersøkingar av den pedagogiske kulturen med utgangspunkt i Oslo. I hennar studie fortel lærarar om redusert autonomi og liten eller inga moglegheit til å medverke, stille spørsmål ved eller diskutere praksis ved skulen. Dette strid mot styringssignala i *Kultur for læring*, der det blir påpeika at lærarane sjølv har dei «beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres» (Meld. St. 30 (2003–2004), s. 25).

Med dette som bakgrunn er problemstillinga for denne studien:

Korleis beskriv erfarne lærarar den pedagogiske kulturen ved grunnskular i Bergen etter innføring av Kunnskapsløftet?

Med bakgrunn i oppgåvas avgrensa omfang vier denne studien mest fokus på korleis den pedagogiske kulturen kjem til uttrykk i relasjonen mellom lærarar og leiing.

1.1 Oppgavens oppbygging

Denne studien er delt opp i seks kapittel. Introduksjonskapittelet gjer grei for konteksten og bakgrunnen til undersøkinga. I kapittelet *Bakgrunn for innføringa av Kunnskapsløftet* går studien nærare inn på den politiske bakgrunnen for innføringa av Kunnskapsløftet. Kapittel tre *Teoretisk og metodologisk rammeverk: Pedagogisk Kulturteori* gjer greie for studiens epistemologi og kva vitskapsteoretisk tradisjon studien plasserer seg innafor. Vidare kan ein lese om *Pedagogisk kulturteori av Basil Bernstein som denne studien*

nyttar som teoretisk og metodologisk rammeverk. I Kapitelet kan du også lese om intervju som metode for datainnsamling som denne studien byggjer på, styrkjar og svakheiter ved utvalet og ei utgreiing av analyseprosessen. I kapittelet kan ein også lese om etiske omsyn og val studien som ligg til grunn for denne studien.

I kapittel fire kan du lese analysen av datamaterialet frå forskingsintervjua pedagogisk kulturteori. Kapittel fem drøftar funna i lys av i lys av teori om ulike former for profesjonalitetsdiskurs og kva konsekvensar den dominerande profesjonalitetsdiskursen i den pedagogiske kulturen kan ha for tilliten til lærarar, deira moglegheit for å ytre seg kritisk med meir. Kapittel seks oppsummerer funna i studien og stiller spørsmålsteikn ved om den pedagogiske kulturen som lærarane i denne studien beskriv er eit godt utgangspunkt i arbeidet med ny læreplan der mellom anna demokrati og medborgarskap er eit nytt tverrfagleg tema.

2 Bakgrunn for innføringa av Kunnskapsløftet i 2006

2.1 Velferdsstaten og New Public Management

For å forstå Kunnskapsløftet er det fyrst naudsynt å sjå på ei breiare utvikling innanfor norsk politikk og forvaltning, nemleg den gradvise innføringa av New Public Management (NPM) i offentleg sektor. Gjennom 1990- og 2000-talet gjennomførte Noreg fleire slike reformer. Essensen av ulike NPM-reformar er ei individsentrert tilnærming i tenestar. Mål om effektivitet og kvalitet og bruk av tydelege og ofte sentralgjevne mål, desentralisering av ansvar og til ei viss grad metode- eller verkemiddelfridom knytt til korleis etaten når målet. Fleire av desse prinsippa kan ein kjenne att i *Kultur for læring* (Meld. St. 30 (2003–2004)). Ein kan forstå NPM-reformar som «en fellesbetegnelse for en serie av styringsmessige reformer som har pågått de siste 20 år, og som stadig pågår» (Karlsen, 2015, s.30). Bakgrunnen for innføringa av dei ulike reformene var kritikk frå fleire hald der staten vart beskrive som ein tungrodd og dyr sosialdemokratisk velferdsstat. Kritikarane hevda at velferdsstaten leverte dårlege tenestetilbod, pasifiserte individ og fritok individet frå personleg ansvar. I verste fall kunne velferdsstaten verke umyndiggjerande og klientifiserande på individet (Karlsen, 2015, s. 37–38). Politikarar, også i Arbeidarpartiet, reiste krav om modernisering, effektivisering og utvikling av offentleg sektor. Ulike NPM-reformar vart løysinga. Offentlege tenestar måtte tilpasse seg brukaren, ikkje omvendt. Gjennom NPM skulle brukarane bli tatt på alvor og som følgje få eit betre servicetilbod, samstundes som det skulle sikre ein meir effektiv velferdsstat.

Dei ulike NPM-reformene har i hovudsak ei liberal og konservativ forankring, som vektlegg individualisme og valfridom. Likevel har det vore betydeleg tverrpolitisk semje om reformene i Noreg (Karlsen, 2015, s. 31). NPM-reformar har, og har hatt som uttalt mål å sørge for at offentlege tenestar i større grad tek brukarane på alvor. Verkemidla for å få dette til er bruk av tydelege mål (ofte sentralt gitt), og kontroll og dokumentasjon av offentlege verksemdar si måloppnåing. Kva metodar eller verkemiddel etaten eller organisasjonen nyttar for å nå måla, er underordna. (Karlsen, 2015, s. 33). Dette er i tråd med styringssignala i *Kultur for læring* om at skulane og skuleeigarane må bli gitt fridom for korleis dei løyser arbeidet med å nå måla dei no har fått meir ansvar for å oppnå. Dersom ein leiar kan vise til ein kostnadseffektiv etat med nøgde brukarar (forstått som elevar og foreldre), er oppdragsgivar (stat, fylke eller kommune) nøgd.

I utdanningssektoren gav også ein rapport frå effektiviseringsutvalet på 1990-talet (NOU 1991: 28) politikarar og næringsliv legitimitet til å setje krav om effektivisering av grunnskulen. Rapporten hevda at det i grunnskulen fans eit potensiale for spare inn heile 11 000 lærarårsverk (Karlsen, 2015, s. 190). I 2013 la den raudgrøne regjeringa fram ei perspektivmelding som slo fast at dersom ein i 2035 opprettheld 2013-nivået på velferda, vil staten gå i minus (Melgård, 2017). Den siste i rekkja av effektiviseringsreformar er avbyråkratisering- og effektiviseringsreforma (ABE) som blei introdusert med statsbudsjettet i 2015 (Aasland, 2017). Staten sitt verkemiddel for å auke produktiviteten og redusere kostnadane i offentleg sektor er å redusere budsjetta med 0.5% kvart år. I

tråd med prinsippa frå tidlegare NPM-reformar, er det opp til kvar enkelt offentleg etat og leing kva verkemiddel dei nyttar for å oppnå kostnadsreduksjonen.

OECD har anbefalt Noreg å innlemme fleire NPM-prinsipp, og har hevda at auka bruk av (sentralgitte) mål og resultatstyring, konkurranse i produksjon av offentlege tenestar og større valfridom, vil gje brukarane eit betre tilbod (Hansen, 2018). OECD har også anbefalt at dei demokratisk valte politiske myndigheitene ikkje skal detaljstyre dagleg drift av det offentlege tenestetilbodet. Dette bør overlatast til administrasjon og leing i etaten. Dei demokratisk valte politikarane bør legge seg mindre opp i innhaldet i skulen og heller overlata dette til byråkrater, som styrer etter implementerte prinsipp frå NPM-reformar og tilrådingane frå OECD (Hansen, 2018). Ein rapport frå OECD i 1989, peikte på at desentraliseringa av makt og oppgåver i utdanningssektoren i Noreg hadde gått for langt (Karlsen, 2015, s. 39). Desentraliseringsreformar hadde ført til uklarheit med tanke på fordeling av ansvar og oppgåver. Behovet for kontroll meldte seg. Løysinga vart innføringa av målstyring i offentleg sektor, og vidare i utdanningssektoren med Meld. St. 31 (1990–1991) (Karlsen, 2015, s. 34). Med mål og resultatstyring skulle skulen og fordelinga av ansvar og oppgåver bli betre. Det skulle likevel ei «krise» til for å verkeleg realisere den nyliberale skulen.

2.2 PISA-sjokket og den nyliberale skulen

«Skuffet over norske elever», «Strykkarakter for norsk skole», «Norske elever får stryk av finnene», er eksempel på overskrifter i norske aviser etter det såkalla «PISA-sjokket» i 2001 (Mausethagen, 2018, s. 15). «Norge er skoletaper – Hermed er det solid dokumentert: - Det er typisk norsk å være middels» (Ramnefjell, 2001) skreiv Dagbladet etter PISA-resultata for norsk skule blei offentleggjort i 2001. Dåverande utdannings- og forskingsminister Kristin Clemet uttala i denne samanheng at «Vi må ha høgere ambisjoner enn å være gjennomsnittlige. Det skylder vi barna våre». Skulen må løfte kvaliteten og ha større fokus på elevresultat enn tidlegare utdanningsreformar, meinte Clemet (Ramnefjell, 2001).

Etter PISA-sjokket har den norske skulen gått gjennom store endringar. Nasjonale prøver vart innført i 2004, og den nye læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) i 2006. I artikkelen «Læreplanene i Kunnskapsløftet: et internasjonalt sammenliknende perspektiv» har Kristin Sivesind (2013) undersøkt korleis kunnskapsløftet la til rette for eit vurderingssystem som gjorde det mogleg for skular å konkurrere med kvarandre, både lokalt, nasjonalt og mellom nasjonar. Medisinen var meir konkurranse mellom skulane, lærarane og elevane. Ho skriv at bruk av prøver og evalueringar har auka stort i omfang med innføringa av Kunnskapsløftet og som følgje av internasjonalt og transnasjonalt press (Sivesind, 2013, s. 370). Kunnskapsløftet har dreia innhaldsmoment frå kva som blir vektlagt i undervisninga «til sider ved elevens læring som kan observeres og vurderes» (Sivesind, 2013, s.375), altså mot *synleg læring*. Vurderingsarbeid som nasjonale prøver og større fokus på fagleg elevresultat, samt offentleggjering av skuleresultat, har bidratt til auka politisk interesse for styring av elevresultat hos skuleeigarar (Sivesind, 2013, s. 377). Mausethagen (2018) skriv om korleis PISA-sjokket og evalueringa av L97 gav myndighetene informasjon om korleis det «faktisk» stod til med norsk skule. Ho hevdar også at politikarar har fått auka interesse for resultata i skulen etter PISA-sjokket og at dei difor krev at lærarar justerer undervisninga si etter testresultat (Mausethagen, 2018).

PISA-rapporten og ministeren sine utsegn rokka truleg i skulen sin sosiale legitimitet hos politikarar, næringsliv og foreldre. Statssekretæren til ministeren, Helge Ole Bergesen, har i ettertid uttala at «Pisa-sjokket ga Høyre en *flying start* og la grunnlaget for det store

norske oppgjøret om kunnskap i skolen» (Sjøberg, 2013). PISA-testen, utdanningsministeren sine polariserte utsegn og retorikk om norske elevresultat som dominerte nyhendebilete, svekka skulen sin sosiale legitimitet i samfunnet (foreldre, politikarar, næringsliv med fleire). Samtidig gav det Clemet handlingsrom og legitimitet til å endre skulen i sitt bilete. Clemet sette i gong ei rekkje tiltak, med store konsekvensar for praksisen i skulen. Målet var betre elevresultat gjennom konkurranse mellom lærarar, skular, kommunar og fylke. Den raudgrøne regjeringa vidareførte i stor grad løysingane til Clemet, med nokre restriksjonar på kor detaljert resultat ein kan offentleggjere på nasjonale prøver (Karlsen, 2015, s. 58).

I boka *Kampen om kunnskapsskolen* (Bergesen, 2006) beskriv tidlegare statssekretær under Kristin Clemet, Helge Ole Bergesen, korleis PISA-resultata bidrog til eit debattklima der det ikkje lenger var mogleg å nekte for at den norske skulen hadde store utfordringar. Han seier at utan PISA-resultata, så ville det truleg aldri vore mogleg for han og statsråden å gjennomføre kunnskapsløftet i skulen. Men var PISA-sjokket berre bevisst retorikk frå statsråden, som sørga for at skulen mista sosial legitimitet, medan statsråden fekk styrka sin eigen? Professor Svein Sjøberg hevdar berre retorikken har endra seg, og ikkje PISA-resultata. I podkasten *Lektor Lomsdalen* (Lomsdalen, 2017) fortalte Sjøberg:

Den krise som ble skapt om norsk skole for 15-16 år siden av Kristin Clemet, da Norge faktisk lå midt i lagene blant de rike landene, ble fremstilt som at norsk skole var en taper og at vi var i krise! Det var vi ikke. Nå er vi på akkurat samme nivå! (...) Etter 15 år er vi på akkurat samme nivå, og nå tar en ny minister fra samme parti og innkasserer det som en stor suksess og sier vi er på rett kurs!

PISA-sjokket gav altså høgrestatsråden legitimitet til å handle og endre skulen. Som Basil Bernstein skriv: "Every time a discourse moves, there is space for ideology to play" (Bernstein, 2000, s. 99) og i rommet etter PISA-sjokket tok Høgre regien. Resultatet er ein skule med større vekt på konkurranse, offentleggjering av resultat, effektivitet, auka fokus på kunnskap, elevresultat og læringstrykk – ei vektlegging som passar godt overeins med ulike NPM-reformer.

Lars Løvlie (2005) skriv at skulepolitikken til høgrreregjeringa som sat med makta mellom 2001–2005 og læreplanen Kunnskapsløftet som vart initiert i denne perioden er sterkt prega av nyliberal ideologi. Michael Apple (2016) anerkjenner at skulen i dag i stor grad er styrt av høgresida og nyliberalistisk ideologi med røter i konservativ politisk ideologi. Ei liknande utvikling har blitt beskrive av den danske sosiologen Rasmus Willig, som hevdar den nyliberale ideologien infiltrerer og «koloniserer alle dele af livet» (Willig, 2016, s. 149). Han åtvvara mot å berre betrakte nyliberalisme som ein økonomisk dominerande teori. Willig hevdar «det neoliberale regime» forplantar seg også i pedagogikken vår gjennom organisering og måten ein blir styrt og leie på (Willig, 2016, s. 51). Willig skil ikkje mellom reformar me gjerne omtalar som New Public Management, neoliberalisme eller «sterk leiing». Han hevdar at alle desse har felles at «de sætter den økonomiske rationalitet forud for alle andre former for rationalitet.» (Willig, 2009, s. 19). Willig hevdar at staten ikkje lenger kan betraktast som ein motsats eller motstemme til marknaden. Snarare tvert imot så produserer og fremjar den nyliberale staten nye marknader. Willig hevdar at stat og marknad gjennom dominerande nyliberal ideologi har smelta inn i kvarandre (Willig, 2016, s. 206) og har difor også gjort sitt inntog i skulens praksis. I Noreg verkar Kunnskapsløftet å markere dreinga i retning av ein slik nyliberal skule.

3 Teoretisk og metodologisk rammeverk: Pedagogisk kulturteori

Denne studien undersøker korleis lærarar beskriv den pedagogiske kulturen og den pedagogiske diskursen i skulen etter Kunnskapsløftet. Studien byggjer på eit utval av Basil Bernsteins teoretiske og metodologiske rammeverk og nyttar hans teori om *pedagogisk kultur* i analysen av datamaterialet frå intervjuet. *Pedagogisk kultur* er relevant når man skal undersøkje forhold mellom politiske intensjonar på makronivå i styringsdokument som *Kultur for Læring og Kunnskapsløftet*, og realisering og iverksetjing av desse intensjonane i pedagogisk praksis på mikronivå. Basil Bernsteins teoretiske rammeverk er omfattande og mangfaldig og kan for mange framstå som «detaljerte, komplekse og lite tilgjengelege» (Hovdenak, Riksaasen & Wiese, 2007, s. 11). Dei skriv at:

«Modellene [Bernstein] utvikler og presenterer, er ofte detaljerte og fremstår som finmasket og komplekse uten at Bernstein bruker særlig tid på å forklare. Det er forståelig at disse til dels innfløkte modellene kan ta motet, for å ikke si pusten, fra leseren som forsøker å forstå budskapet.» (Hovdenak et al., 2007, s. 11).

Dette er bakgrunnen for at eg, ved sidan av primærkjelda *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique* (Bernstein, 2000) også viser til sekundærlitteratur i dette teorikapittelet. Bøkene *Utdanningssosiologi – Fra teori til praksis i skolen* (Hovdenak 2017) *Klasse, kode, og identitet: Bernstein i norsk forskning* (Hovdenak et.al. 2007) og *Hva skjer med skolen? – En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag* (Hovdenak og Stray 2015), presenterer og forklarer eit utval av Bernsteins teoriar og omgrep på norsk og set dei inn i ein norsk kontekst.

3.1 Epistemologi og vitskapsteoretisk tradisjon

Ettersom denne masteroppgåva byggjer på Bernsteins teoriar er det naudsynt å utdjupe kva kunnskapssyn og vitskapsteoretisk tradisjon oppgåva er skriven innanfor. Synet på *kunnskap* som denne studien byggjer på, og produserer, kan ein forstå som *horisontale kunnskapsstrukturar* i ein *vertikal diskurs*. Dette er truleg nye og ukjente omgrep for mange lesarar. Bernstein skil mellom *vertikal* og *horisontal kunnskapsdiskurs*. Innanfor desse to kunnskapsdiskursane vert ulike former for kunnskap realisert. *Horisontal kunnskapsdiskurs* beskriv den subjektivt erfarte kvardagskunnskapen. Dette er ei tydeleg sosialkonstruktivistisk tilnærming til kunnskap, der kunnskap er situert, segmentert, ofte munnleg og bunden til kontekst. Den *vertikale diskursen* tek opp i seg både *vertikale (hierarkiske) kunnskapsstrukturar*, som ofte legg til grunn ei positivistisk tilnærming til kunnskapsomgrepet (meir dominerande innan realfag) og *horisontale kunnskapsstrukturar* (må ikkje forvekslast med *horisontal kunnskapsdiskurs!*) der ei sosialkonstruktivistisk tilnærming til kunnskap er rådande (meir dominerande innan humaniora). Pedagogikk og sosiologi er døme på fagområde der horisontale kunnskapsstrukturar er dominerande. Dei neste avsnitta gjer greie for korleis ein kan forstå Bernstein epistemologisk og drøfter kva vitskapsteoretisk tradisjon Bernstein er ein del av.

I fagmiljøet er det «et omdiskutert tema hvor Bernstein bør plasseres teoretisk og vitenskapsteoretisk» (Hovdenak et al., 2007, s. 9). Det er fleire grunnar til dette.

Bernsteins teoriar og analytiske rammeverk er omfattande. Teoriane hans tek opp i seg både eit makro- og mikronivå, og kan beskrive og analysere *struktur*, kommunikasjon og interaksjon, makt og kontroll, sosial ulikskap, kunnskap, pedagogiske diskursar og praksisar, identitetsdanning, med meir. Bernstein sjølv plasserte seg heller aldri innanfor ein bestemt epistemologisk og vitskapsteoretisk posisjon. Snarare tvert om. Bernstein har blitt omtala som «ingen ortodoks teoretiker» og «ingen slave av verken det ene eller det andre perspektivet» (Hovdenak et al., 2007, s. 9) med det resultat at kunnskapsteorien hans i dag har blitt rekontekstualisert inn i eit mangfald av ulike empiriske samanhengar i til dels ulike vitskapstradisjonar.

Hovdenak og Stray (2015, s. 18-23) viser til utdannings sosiologen Michael Young (2012, vist til i Hovdenak & Stray, 2015) sin epistemologiske analyse og diskusjon knytt til kunnskapsomgrepet i pedagogisk teori. Young (2012, referert til i Hovdenak & Stray 2015) ser nærare på Vygotsky og Durkheim, to sentrale namn innan sosiologisk pedagogisk teori som også Bernstein i sitt tidlege arbeid skriv at han var inspirert av. Hovdenak og Stray (2015) hevdar Vygotsky har fått ein svært sentral posisjon som læringsteoretikar i norsk utdanningsforskning. Det interessante med Young (2012, referert til i Hovdenak & Stray s 19) er at han hevdar Vygotsky ikkje var så opptatt av å utvikle ein teori om *kunnskap*, men om *læring*. Vygotsky var fyrst og fremst opptatt av menneskeleg utvikling (læring) på mikronivå, medan Durkheim var opptatt av utviklinga av kunnskap på makronivå. Durkheim vektla generelle kollektive representasjonar (makronivå) framfor Vygotskys individuelle og partikulære (mikronivå). Young (2012, vist til i Hovdenak & Stray, 2015) hevdar at både Durkheim og Vygotsky burde betraktast som representantar for tilnærming til kunnskap kjent som *sosial-realisme*.

Sosial-realisme som vitskapsteoretisk perspektiv posisjon kritiserer og skil seg noko frå *sosialkonstruktivisme* i synet på *kunnskap*. Rob Moore (2004, s. 124, attgjeve i Hovdenak & Stray, 2015, s. 21) kritiserer sosial konstruktivisme for «the reduction of knowledge to knowing», og hevdar at synet på kunnskap innanfor ei konstruktivistisk tilnærming reduserer kunnskapsomgrepet til subjektive erfaringar. Forskarar innanfor ei sosial-realistisk retning er usamd i ei slik forståing av kunnskap. Dei hevdar at det er ein differensiert skilnad på kunnskapen ein tileignar seg gjennom utdanning og den ein tileignar seg i kvardagslivet. Dette er eit perspektiv på kunnskap som stemmer overeins med Bernsteins eigen kunnskapsteori. Hans beskriving av den *horisontale kunnskapsdiskursen* beskriv nettopp den kunnskapen ein får i kvardagen gjennom subjektive erfaringar, og har ei tydeleg sosialkonstruktivistisk tilnærming til kunnskap. Bernstein er også som Rob Moore (2004 s. 124, attgjeve i; Hovdenak & Stray, 2015, s. 21) klar på at det er ein skilnad mellom «kvardagskunnskapen» ein tileignar seg gjennom den *horisontale kunnskapsdiskursen* og «utdanningskunnskapen» ein tileignar seg gjennom den *vertikale kunnskapsdiskursen*. Bernstein skil den vertikale kunnskapsdiskursen i *vertikal kunnskapsstruktur* og *horisontal kunnskapsstruktur*, der den vertikale i større grad dreier i retning av ei positivistisk tilnærming til kunnskap, medan sistnemnte dreier i retning av ei sosial konstruktivistisk tilnærming til kunnskap. Ei sosial-konstruktivistisk forståing av kunnskap vil difor ikkje heilt dekkje Bernsteins kunnskapssyn. Der ei sosial konstruktivistisk tilnærming til kunnskap vurderer kunnskap som subjektive erfaringar eller produkt av sosiale praksisar, vil Bernstein og sosial-realismen vere samd i at mykje kunnskap er sosialt produsert, men også hevde at nokre former for kunnskap faktisk er objektiv, kontekstuavhengig og individuavhengig (Hovdenak, 2017, s. 13).

Sosial-realismen hevdar den objektive kunnskapen er «open for alle» gjennom språk og andre symbolsystem (Hovdenak & Stray, 2015, s. 21), men at systemet eller strukturar

kan gjere det lettare for nokre grupper i samfunnet å meistre eller lære dette «språket» eller symbolsystemet. Nettopp dette har Bernstein sjølv hevda etter undersøkingar han gjorde som viste at middelklasseborn har lettare for å meistre språket og symbolsystemet i skulen enn arbeidarklasseborn. Med bakgrunn i utgreiinga ovanfor forstår denne studien kunnskapen den produserer som horisontale kunnskapstrukturar i ein vertikal diskurs.

Med bakgrunn i denne utgreiinga av kunnskapssynet til Bernstein, er det ikkje ei enkel oppgåve å plassere han i ein vitskapsteoretisk tradisjon. Michael Apple (1995) og Paul Atkinson (1995) hevdar Bernstein er ein meister i å integrere ulike teoretiske perspektiv. Apple beskriv arbeidet til Bernstein som «ein original sammenkopling av forskjellige teoretiske tradisjoner». Atkinson (1995) og Sylvi Hovdenak (Hovdenak et al., 2007) hevdar Bernsteins tidlege arbeid er inspirert av ei rekkje store namn innan den kritiske tradisjonen. Kodeteoriane er på eit makronivå inspirert av Karl Marx sine teoriar, medan mikronivået er påverka av George Herbert Mead sitt interaksjonistiske perspektiv og delar av Bernsteins teori kan forståast som ein strukturalistisk teori inspirert av Durkheim. Bernstein sjølv hevdar i sitt tidlege arbeid at han henta inspirasjon frå mellom anna Durkheim, Parsons, Marx, Mead, Piaget, Levi-Strauss, Vygotsky og Laura (Hovdenak et al., 2007, s. 9). Måten Bernstein møter andre kollegars forsøk på å plassere han vitskapsteoretisk er truleg noko av grunnen til at han er så vanskeleg å plassere. Eit døme er korleis han i si eiga bok (Bernstein, 2000, s. 124-125) kommenterer Paul Atkinsons forsøk på å ramme inn Bernstein som ein strukturalist. Bernstein kommenterer: «But I am not sure whether this identification as structuralist is not a little too excluding of other influences». Til tross for at Bernstein sjølv ikkje bidreg til å oppklare kva vitskapsteoretisk tradisjon han er inspirert av og plasserer seg innafor, legg denne studien til grunn at han er ein del av den *kritiske vitskapsteoretiske tradisjonen*. Bakgrunnen for dette er at forskning som nyttar Bernsteins teoretiske og analytiske rammeverk ofte står i ein kritisk metodologisk tradisjon. Det er også her Gunn Imsen i boka *Lærarens Verden* plassera han (2019, s. 375).

Oppsummert forstår denne studien kunnskapen den produserer som *horisontale kunnskapsstrukturar* i ein *vertikal diskurs*. Dette synet på kunnskap tek opp i seg eit sosialrealistisk kunnskapssyn, som anerkjenner eit sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Det vil seie at det vurderer sosial erfaringar og produkt av sosiale praksisar som kunnskap. I tillegg til dette anerkjenner dette synet på kunnskap og Bernsteins kunnskapsteori at det finnes ein kunnskap som er objektiv, kontekstuavhengig og individuavhengig, som er tilgjengeleg for alle, gjennom språk og andre symbolsystem.

3.2 Pedagogisk kulturteori

Teorien *pedagogisk kultur* er ein teoretisk modell Bernstein aldri fekk gjort ferdig og fullført før han døde i 2000. Dette er nok bakgrunnen for at det finnes relativt lite litteratur om teorien og at den er relativt lite nytta i norsk utdanningsforskning. Difor, for å gi ei djupare forståing av teorien, tek neste avsnitt for seg likskapar mellom Bernsteins teori om *pedagogisk kultur* og *kritisk diskursanalyse*, som er ein meir kjent metodologi innan den kritiske tradisjonen. Det må understrekast at denne studien ikkje er ein kritisk diskursanalyse, men det er vist til litteratur om kritisk diskursanalyse for å kunne gi ei djupare forståing av teorien om *pedagogisk kulturteori* som denne studien nyttar som teoretisk og metodisk rammeverk. Felles for både pedagogisk kulturteori og kritisk diskursanalyse er deira fokus på korleis språk, makt og kontroll påverkar samfunn, organisasjonar og menneske, som er fokusområde i denne studien.

I boka *Handbok i Kvalitativ Analys* (Fejes & Thornberg, 2019, s. 112) skriv forfattarane at ein kritisk diskursanalytikar er opptatt av «Att studera vilka sanningspråk som

dominerar.». Bernstein sjølv nyttar følgjande språklege bilete for å forklare korleis dominerande politiske ideologiar og verdiar kan kome til uttrykk i ein organisasjon som skulen gjennom det dominerande *sanningspråket* i skulen (Bernstein 2000, attgjeve i Haugen, 2019, s. 7; gjengitt i Haugen, 2020-Under arbeid, s. 77 omsett til nynorsk av underteikna)

Tenk deg at du ser den rådande ideologien i skulen som ein konstruksjon framfor ein spegel. Kven har bygd konstruksjonen framfor spegelen? Kva verdiar reflekterer den? Kven kjenner seg igjen i spegelbilete og kven gjer ikkje det? Kven si stemme blir høyr, og ikkje høyr?

Norman Fairclough, som blir rekna som ein av grunnleggjarane av kritisk diskursanalyse er opptatt av makt ein ikkje eksplisitt får auge på, men som er lokalisert i det «usagte» og implisitte (Skrede, 2017, s. 28). Parametrane *form, stabilitet* og *prioriteringar* i Bernsteins pedagogiske kulturteori er opptatt av å avdekke det usagte og implisitte, og kven som har makt og kontroll over dette. Denne studien legg til grunn at Bernsteins kulturteori deler kritisk diskursanalyse sitt syn og forståing av makt. Dei ser begge vekk frå makt i ein klassiske eindimensjonal definisjon som seier at: «*A har makt over B i den grad han kan få B til å gjøre noe B ellers ikke ville gjort*» (Lukes, 2005, s. 16, gjengitt i Skrede, 2017, s. 28). I staden deler dei eit tredimensjonalt syn på makt:

A kan utøve makt over B ved å få ham til å gjøre ting han elles ikke ville ha gjort, men A kan også utøve makt gjennom å påvirke, forme, og bestemme Bs ønsker. Den mest effektive formen for makt er å få andre til å ønske det samme som deg selv — og det kan gjøres gjennom å kontrollere deres tanker og begjær (Lukes, 2005, s. 27, gjengitt i Skrede, 2017, s. 29).

Bernstein pedagogiske kulturteori kan nyttast når ein skal studere maktforhold i organisasjonar i lys av politiske føringar. Teorien tek syfte på å undersøkje og analysere korleis A (*styringsdokument* og/eller leiinga) kontrollerer og påverkar B (lærarar og/eller leiing) sine tankar og handlingar gjennom makt og kontroll over parametrane *form, stabilitet* og *prioriteringar* i ein organisasjon.

For å studere den pedagogiske kulturen i ein organisasjon nyttar Bernstein fire parameter. Då denne teorien i liten grad er nytta i forskning på norsk har eg valt å omsetje dei slik (originalt fagomgrep står på engelsk i parentes): **Form** (shape), **stabilitet** (stability) **prioriteringar** (economy) og **bias** (bias). Me skal fyrst sjå nærare på *bias*, den parameteren som påverkar den pedagogiske kulturen i organisasjonen **utanfrå**. Deretter tek teksten for seg parametrane *form, stabilitet* og *prioriteringar*, som alle påverkar den pedagogiske kulturen **innanfrå**.

3.2.1 Bias

Bias påverkar organisasjonen utafrå eller eksternt ved å kome med styringssignal om mål, krav og kriterier til kva organisasjonen må eller bør oppfylle. Denne studien tek utgangspunkt i stortingsmelding *Kultur for læring* og Kunnskapsløftet 2006 som uttrykk for Bias. Som vist til i introduksjonskapittelet bestod desse styringsdokumenta av motsetningsfylte styringssignal.

Framtidas kvalitetsskule skulle skapast gjennom «dialog med dem som har sitt daglige virke i og for skolen» og gjennom «tillit til skolen og lærerne som profesjonelle yrkesutøvere» samstundes som eit «tydelig og kraftfullt lederskap» (Meld. St. 30, 2004, s. 99) burde gå i dialog med lærarane om korleis opplæringa «**bør** gjennomføres og

forbedres» (Meld. St. 30 (2003–2004), s. 28, mi utheving). Meldinga understreka at læraren, skuleleiinga og skuleeigar lokalt hadde dei «beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål.» (*Kultur for læring*, 2004, s. 25), samstundes var meldinga klar på at «føyelige ledere», som i for stor grad overlot ansvaret for opplæringa til lærarar hindra kultur for læring. *Kunnskapsløftet* bygde vidare på styringssignala i *Kultur for læring*, og styringsregimet rundt undervisninga vart ifølge Imsen og Ramberg (2014, s. 17) «radikalt endret». Gamle førestillingar om å skape eit likeverdige skuletilbud i heile Noreg gjennom sentral detaljregulering og detaljstyring skulle erstattast med lokal fridom, ansvar og tillit, samstundes som staten skulle kontrollere skulane gjennom sentralgitte nasjonale prøver. Denne studien undersøker korleis erfarne lærarar beskriv den pedagogiske kulturen ved grunnskular i Bergen etter innføringa av *Kunnskapsløftet*. Eit hovudfokus i analysen er korleis dette kjem til uttrykk i relasjonen mellom lærarar og leiing. *Korleis har styringssignala (bias) i Kultur for Læring og Kunnskapsløftet blitt tolka og iverksett av lærarar og skuleleiarar og materialisert seg i den pedagogiske kulturen?* Dette har studien som formål å undersøkje og analysere med hjelp av parametrane **form, stabilitet** og **prioriteringar**.

3.2.2 Form

Innafor parameteren *Form* opererer ein med dei teoretiske og analytiske omgrepa *innramming* og *klassifikasjon*. Omgrepet *Klassifikasjon* beskriv relasjonen mellom kategoriar, eller grad av isolasjon mellom kategoriar. Ein kategori kan være ulike aktørar som ein lærar eller lærarkollegiet, leiing, rektor og ulike objekt, arenaer, diskursar, praksisar, fag med meir. Klassifikasjonen, eller graden av isolasjon kan vere sterk (K+) eller svak (K-). Dersom den er sterk er ulike kategoriar sterkt isolerte frå kvarandre. Dersom den er svak er grensene mellom kategoriane vanskeleg å kjenne igjen. Eit døme: Graden av isolasjon mellom kategoriane lærar og leiing ved ein skule kan ein beskrive anten som sterk (K+) eller svak (K-). Dersom lærarane opplev at leiinga er lite synleg ved ein skule, vil ein kunne beskrive klassifikasjon, altså graden av isolasjon i relasjonen mellom lærarar og leiing som sterk (K+). Dersom lærarane og leiinga samarbeider tett, er involvert i kvarandre sitt arbeid og er synlege for kvarandre i kvardagen kan ein beskrive klassifikasjonen, altså relasjonen mellom lærarane og leiinga som svak (K-).

I relasjonar prega av sterk klassifikasjon er makta ofte eksplisitt hierarkisk, og lett å få auge på. Ved svak klassifikasjon kan makta vere vanskelegare å få auge på, då den i større grad er usynleg og kan opplevast som flat og implisitt. Likevel, svak klassifikasjon er ikkje einstyddande med at makt er meir spreidd. Den kan berre vere vanskelegare å få auge på. Bernstein er opptatt av kva maktforhold som prøver å oppretthalde isolasjon mellom kategoriar og kven si makt eller ideologi ein reproducerer ved å oppretthalde isolasjonen (Bernstein, 2000). Det er dei dominerande stemmene innafor ein kategori som har makt til å bestemme og oppretthalde ulik grad av sterk og svak klassifikasjon. For å kunne beskrive og analysere desse stemmene har Bernstein utvikla eit teoretisk og analytisk omgrep han kallar *innramming*, som me skal sjå nærare på i neste avsnitt.

Omgrepet *innramming* omhandlar *kontroll* over kommunikasjon i situasjonar der interaksjon går føre seg. Innramminga kan vere sterk (F+) eller svak (F-). *Innramminga* av kommunikasjon kan omhandle *seleksjon av kunnskap, organisering, tempo, sekvens og kriteria for «riktig» kunnskap*. *Seleksjon* regulerer kva som blir valt ut som viktig eller riktig, og kva som ikkje blir tatt med. *Sekvens* regulerer kva som kjem fyrst og sist. *Tempo* regulerer kor ofte nokon blir eksponert i kommunikasjonen. *Kriteria* regulerer kva me beskriv som «riktig» kriteria for kunnskap. Denne studien nyttar

innramming i analysen av kven som har *kontroll* over kommunikasjonen i den pedagogiske kulturen, til dømes i kommunikasjonen mellom lærar-leiing ved fellestida ved skulen.

Bernstein skriv at det er i innramminga endringspotensiale for å kunne påverke klassifikasjonen, altså makta, ligg (Hovdenak, 2017, s. 38). Ved å sikre eller forsøke å ta kontroll over diskursen kan aktørar sikre eller forsøke å sikre seg makt og innflytelse. Å sikre kontrollen over innramminga av kommunikasjonen mellom kategoriar og hindre at stemmer som utfordrar makta får rom til å vekse seg større kan være strategiar for behalde denne makta. Bernstein skriv at der innramminga er sterk har avsendaren eksplisitt kontroll over seleksjon, sekvens, tempo og kriteria. Ved svak innramming har mottakaren større kontroll (Bernstein, 2000). Ei fellestid der leiinga har kontrollen over *seleksjon av kunnskap, organisering, tempo, sekvens* og *kriteria*, og lærarane i liten grad får medverke til å utforme eller endre dei, er innramminga sterk (F+). Dersom lærarane får medverke og påverke er innramminga svak (F-).

Oppsummert kan ein seie at klassifikasjon beskriv korleis makt blir reproduisert i ein organisasjon og *innramming* korleis kontroll over kommunikasjonen gjer dette mogleg, eller nærast umogleg å endre maktforholda i ein organisasjon innanfrå. Saman regulerer dei eit individ og ein organisasjons måte å tenke på og praksis (Bernstein, 2000, s. 44). *Innramming* og *Klassifikasjon* kan vere sterk (F+/K+) eller svak (F-/K-). Denne studien nyttar F+/- av ordet framing frå engelsk då dette er vanleg i anna norskspråkleg forskning med Bernstein som teoretisk rammeverk. Dersom Klassifikasjon eller Innramming endrar seg frå sterk til svak, eller svak til sterk, vil organisasjonen og relasjonane mellom aktørane; lærarar, leiing og elevar endre seg, som igjen endrar forma på organisasjonen. Ei slik endring kan skje *innanfrå* ved at aktørar forsøker å få innflytelse over kontrollen på kommunikasjonen i organisasjonen eller gjennom **Bias**, altså at aktørar med makt *utanfrå* forsøker å ta kontroll over kommunikasjonen.

3.2.3 Stabilitet

Stabilitet refererer til strategiane ulike aktørar i organisasjonen nyttar for å stabilisere og reproducere maktstrukturar i organisasjonen. Korleis handterer aktørar utfordringar i organisasjonen? Kva strategiar nyttar dei for å redusere konflikt og skape konsensus i organisasjonen? Når **forma** i ein organisasjonen endrar seg resulterer dette også i nye utfordringar og nye konfliktar kan potensielt oppstå. Strategiar i møte med dette kan være å forsøke å ta kontroll over innramminga på kommunikasjonen mellom aktørar (Bernstein, 2000, s. 22-23). I denne studien kan fleire spørsmål stillast til datamaterialet for å undersøkje parameteren *stabilitet*: Kven har *kontroll* over (gjer eit utval/ selektera) kva saker eller fokusområde ein skal ha og ikkje ha i fellestida på skulen (*seleksjon av kunnskap*)? Kven har *kontroll* over korleis ein organisere denne tida til dømes gjennom førelesingar, allmøte eller gruppearbeid? Og i kva grad innbyr og kontrollere organiseringa til monolog eller dialog og debatt med moglegheit til å medverke til og ta kontroll over kommunikasjonen (*organisering*)? Kven har *kontroll* over kor fort arbeidet går, eller det er forventat at arbeidet skal gå (*tempo*)? Eit høgt tempo kan mellom anna hindre at ein tek seg tid til å snakke om andre ting enn det den med kontroll over *seleksjonen* og *organiseringa* har intensjon om fordi det hindrar deltakarane i å finne tid til dette. Kven har *kontroll* over kva som kjem fyrst og sist til dømes i ei sakliste på eit møte (*sekvens*)? Her kan den eller dei som har kontroll over innramminga av sekvensen opne opp for eller hindre kommunikasjon og dialog ved å strategisk legge noko til slutten av eit møte. Ein godt brukt strategi, som me kjenner frå samfunnsdebatten der makthaverar forsøker å sleppe kontrollen over dårlege nyhender som rammar deira eige makt fredag ettermiddag når alle har teke helg. Kven har *kontroll* over kva som blir gitt legitimitet som

«riktig» kunnskap (*kriteria*) beskriv innramminga av *kriterier* for denne kunnskapen (Hovdenak, 2017, s. 38; Hovdenak et al., 2007, s. 34-35).

3.2.4 Prioriteringar

Prioriteringar er parameteren over organisasjonens symbolske, humane og materielle ressursar. Prioriteringar kan beskrive kva som blir prioritert i ein organisasjon og kva som ikkje blir det. Døme på kva som blir prioritert eller ikkje i ein skule kan være: nasjonale prøver, skulemat, rapportering, dokumentasjon, standard for undervisningspraksis, mangfald, autonomi, solidaritet, kontroll, effektivitet, pedagogisk nyskaping innanifrå eller program utanifrå. Ulike prioriteringar kan representere ulike verdiar og slik stå i konflikt eller kontrast til kvarandre. Dette kan skape konflikt leiinga må løyse ved hjelp av ulike strategiar for *stabilitet*. Det er verdt å merke seg at prioriteringar i organisasjonen ikkje nødvendigvis treng å vere i tråd med organisasjonens reelle ressursar som til dømes fagkompetansen i kollegiet. Til dømes kan ei danselinje på vidaregåande skule etter press utanifrå (Bias) prioritere nasjonale prøver og realfag både materielt og symbolsk sjølv om kollegiet har større kompetanse innan dans.

3.3 Datamateriale

Dette kapittelet gjer greie for studiens val av metode for å innhente datamateriale, rekruttering av informantar, styrkjar og svakheiter ved utvalet og etiske spørsmål ein måtte ta omsyn til i prosessen. Mot slutten av kapittelet kan ein lese ei grundig utgreiing av framgangsmåte og ulike val denne, som ligg til grunn for denne studiens analyse.

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2019, s. 137) har utforma modellen *intervjuundersøkelsens syv stadier*. Modellen består av stadia: *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering*. I arbeidet med **tematisering** kartlegg ein studiets *kvifor?* og *kva?* før ein stiller seg sjølv spørsmålet *korleis?* (Kvale og Brinkman, 2019 s. 137). Denne studiens forskingsspørsmål, og difor svar på spørsmålet *kva?* er: **Korleis beskriv erfarne lærarar den pedagogiske kulturen ved grunnskular i Bergen etter innføring av Kunnskapsløftet?**

I **planlegginga** med å utforme studiens *korleis?* dukka det opp fleire spørsmål: Kva metode var best eigna for å kunne svare på studiens forskingsspørsmål? I boka *Från stoff till studie – om analysearbeite i kvalitativ forskning* skriv forfattarane at dersom ein ynskjer å «*djupdyka i och forklara pågående samhällsförändringar*» og «*detaljstuderat spanningsförhållande eller motsagelser inom och kring et fenomen*» (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 17) så er kvalitativ metode godt eigna. Fokusområdet for studien ynskjer nettopp å ta eit slikt «djupdykk» for å forstå endringane i den pedagogiske kulturen i Bergensskulen etter innføringa av Kunnskapsløftet. Valet av kvalitativ metode var påverka av at studien bevegde seg innafor ein forskningstradisjon der dette er mest vanleg.

3.3.1 Metode – intervju

Postholm og Moen skriv at «I observasjon må all informasjon filtreres gjennom lærerforskerens egen subjektivitet. I intervjuene kommer elevenes egne meninger frem» (2018, s. 60). Sjølv om det er lærarar og ikkje elevar som er informantar i denne studien gir sitatet eit godt argument for kvifor ein bør nytte intervju i ei kvalitativ undersøking. Postholm skriv om fire ulike formar for intervju; *det planlagde formelle intervjuet, det halvplanlagde formelle intervjuet, gruppeintervju* og *det uplanlagde halvformelle intervjuet* (2017, s. 69-74). Denne studien byggjer på ei form for intervju nær Postholms beskriving av *halvplanlagd formelt intervju*.

Vidare utforma studien ein intervjuguide med det Steinar Kvale (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 162-163) omtalar som *tematiske* og *dynamiske aspekt*. *Tematiske aspekt* omhandlar tema intervjuaren har planlagd at ein skal snakke om. I denne studiens intervjuguide var dette: *arbeidsoppgåver, satsingsområde i skulen, planlegging av undervisning og undervisningsmetodar, mål og vurdering, kollegasamarbeid og elevmangfald*. *Dynamiske aspekt* omhandlar spørsmål som spontant oppstår i dynamikken mellom forskar og informant under intervjuet. I studiens fyrste intervju oppstod temaet *lærarråd* som eit dynamisk aspekt. Lærarråd var på dette tidspunktet eit tema som var ukjent for meg og det blei difor søkt etter litteratur om temaet etter det fyrste intervjuet. Dette resulterte i at lærarråd i gjekk frå å være eit dynamisk aspekt i det fyrste intervjuet til å bli eit tematisk aspekt i dei tre påfølgande intervju.

Intervjuguiden bestod av fleire tematiske aspekt, men desse blei ikkje følgd til punkt og prikke under intervjuet. Gjennom intervjuet kom ein naturleg innom dei ulike tematiske aspekta i intervjuguiden. Omgrep, ord, eller sitat som var uklare blei undersøkt nærare gjennom oppfølgingsspørsmål. Det kunne vere undersøkte spørsmål som «kan du seie meir om dette?» og fortolkande spørsmål som «eg noterte meg at du sa... Er det riktig at du beskriv dette slik?»

Ei utfordring som kan oppstå under planlegging, gjennomføring og i etterkant av intervju er samhandlinga mellom deduksjon og induksjon. Gjennom masterstudiet har eg blitt opptatt av og engasjert i mange av endringane som skjer i skulen. Eg har lese mykje forskning om endringane i skulen. Dette påverkar sjølvstundt min teoretiske bakgrunnskunnskap og difor også mine teoretiske deduktive briller. Samstundes er det god forskingsetikk å være grundig førebudd på temaet ein skal intervju informantar om. Ei utfordring med utforming av intervjuguide og ved oppfølgingsspørsmål under intervjuet er at ein kan risikere å bli «farga» av sitt teoretiske utgangspunkt (deduksjon). Det var difor eit stort fokus under utforminga at spørsmåla i intervjuguiden var opne og ikkje førande.

Ei anna utfordring er at ein som forskar kan ta for stor plass i ein intervjusituasjon. Eit slags «mantra» eg lagde for meg sjølv og som eg haldt meg til i arbeidet med intervjuguiden og undervegs i intervjuet var at *gode forskingsspørsmål er gjerne korte men fordrar eit langt svar frå forskingsdeltakaren og at eit godt forskingsintervju ofte er prega av at forskaren tek liten plass, medan forskingsdeltakrane får ta mykje plass*. For å fremje dette var det viktig at eg på førehand hadde grundig kunnskap om fagområdet eg skulle undersøkje og intervjumetoden eg nytta. Dette er også viktig for å ivareta god forskingsetikk: å tileigne seg brei kunnskap om det aktuelle fagfeltet og metodane som skal nyttast bidreg til å sikre god kvalitet på studien. Manglande kunnskap om området ein skal forske på og metodekunnskap vil redusere kvaliteten på studien. Eg hadde difor, med god hjelp frå rettleiar, sett meg grundig inn i litteratur og tidlegare forskning før gjennomføringa av intervjuet.

3.3.2 Rekruttering av informantar

Forskingsspørsmålet for studien er: **Korleis beskriv erfarne lærarar den pedagogiske kulturen ved grunnskular i Bergen etter innføring av Kunnskapsløftet?**

Med bakgrunn i dette var eg ute etter å rekruttere lærarar som:

- 1) Hadde jobba i skulen i meir enn 15 år, og som dermed hadde kjennskap til skulen før Kunnskapsløftet blei innført

2) Arbeidde som lærarar i Bergen kommune denne perioden.

Med bakgrunn i desse to kriteria kartla eg nettverket av lærarar eg har opparbeidd meg etter 5 år som lærar i kommunen. På grunn av nødvendig avgrensing med omsyn til studiens tidsramme valde eg i samråd med rettleiar å djupintervjue 4 lærarar. Intervjua sin varigheit var planlagd til om lag 90 minutt.

Dei aktuelle kandidatane blei spurt om dei kunne tenkje seg å delta som informantar eller ta imot meir informasjon om prosjektet på mail. Ein invitasjon og informasjonsbrev blei deretter sendt med overskrifta «*Vil du delta i eit forskingsprosjekt?*» med underoverskrifta «*Korleis opplev erfarne lærarar i Bergenskulen at lærarrolla og skulen har endra seg etter innføringa av Kunnskapsløftet i 2006?*». Alle informantane sa seg villige til å delta.

Styrkjar ved utvalet er at informantane kjem frå tre ulike skular i Bergen kommune og representerer ei mangfaldig bakgrunn. Dei har ulikt kjønn, ulik fagkrets, og har erfaring over fleire år frå både småtrinnet, mellomtrinnet og ungdomsskulen.

Svakheiter ved utvalet er at dei er få. Ein kan ikkje seie noko generelt om korleis den pedagogiske kulturen er i Bergen kommune basert på eit så lite utval. Funn kan difor heller ikkje generaliserast frå utval til populasjon, til det er utvalet for lite, men gjennom intervjua kan interessante tema å forfølge vidare i forskning dukke opp.

3.3.3 Forskingsetiske omsyn ved rekruttering av informantar

Å sikre informert samtykke, konfidensialitet og være tydeleg ovanfor informantane på kva det inneberer å bidra i studien er tre viktige berande etiske retningslinjer når ein skal rekruttere informantar til kvalitativ forskning (Everett & Furseth, 2012, s. 140). Desse tre prinsippa danna grunnlaget informasjonsskrivet som vart sendt til informantane i forkant av intervjuet.

For å sikre meg eit informert samtykke skreiv eg kort om forskingsprosjektet i brevet, kva kunnskapshull eg forsøkte og fyllte og kvifor dette hadde verdi for lærarprofesjonen, skulen og samfunnet. Vidare informerte eg om at underteikna, rettleiar professor Cecilie Haugen og Noregs teknisk- naturvitskaplege universitet (NTNU) var ansvarlege for forskingsprosjektet.

For å **sikre informanten sin konfidensialitet** vart dei opplyst om rutinar for å ivareta og sikre eit godt personvern, mellom anna rutinar for lagring sletting av data. Eg informerte om at det var heilt frivillig å delta og at informanten når som helst, utan grunngjeving, kunne trekke seg frå studien. Alle opplysningar informanten då hadde bidreg med ville blitt sletta. Eg informerte også om rutinane mine for å sikre informanten sitt personvern som på førehand var godkjent av Norsk senter for forskingsdata (NSD). Desse innebar m.a. at datamaterialet berre blir lagra på NTNU sin OneDrive konto som dei har teikna databehandlingsavtale med. Her treng ein brukarnamn og passord for å logge seg inn. Data blei ikkje lagra lokalt på pc. Alle informantane blei anonymisert kjønnsnøytralt som lærar 1, lærar 2, lærar 3 osv. I brevet stod det kva deltaking i prosjektet ville innebære for informanten:

- hen måtte stille til eit intervju med varigheit på om lag 90 minutt
- det ville bli teke opp lyd av intervjuet
- kjønn og at informanten jobba som lærar i Bergen kommune ville koma fram i studien.

Dette om at informanten sitt kjønn ville kome fram i studien har eg gått attende på. Gjennom analysearbeidet har eg kome fram til at dette ikkje er vesentleg eller viktig informasjon for innhaldet i denne studien og at omsynet til å sikre informantane sin konfidensialitet trumfar behovet for at dette kjem fram i forskinga.

3.4 Om analysearbeidet

3.4.1 Kort om koding i NVivo

I analysearbeidet mitt har eg nytta meg av analyse og kodeprogrammet NVivo 12. Ein fin funksjon i programmet er at du kan legge inn dei ulike intervjutranskripsjonane og gi dei namn. I denne studien blei dei omtalt som «intervju med lærar 1», «intervju med lærar 2», «intervju med lærar 3» osv. Seinare kan sitat frå alle informantane samlast i ein kategori, men du kan framleis sjå om det er lærar 1, 2, 3 eller 4 som står bak dei ulike sitata innafor ein kategori. Når transkripsjonane var lasta inn i programmet starta jobben med å sortere og kode materialet.

3.4.2 Sorterer (kaosproblemet)

«Sortering besvarar det vi kallar kaosproblemet», skriv Jens Rennstam og David Wasterfors (2018 , s. 69) og viser til kaoset ein kan oppleve når ein, som meg, hadde fleire ti tals sider med tekst føre seg, som skal sorterast og analyserast. Min analyse veksla mellom induktiv og ein teoridreven deduktiv koding. Eg skal fyrst fortelje om den induktive kodinga, deretter deduktiv teoridreven koding.

3.4.3 Induktiv og deduktiv koding

For å få oversikt i kaoset foreslår Rennstam og Wästerfors (2015) at ein kan starte med å sortere materialet etter *innhald* og deretter *tema*. Dette var ein strategi som blei nytta i den induktiv delen av sorteringa. Rennstam og Wästerfors (2015) skriv at ein god strategi for å avdekke innhald og tema i materialet er å spørje materialet sitt; «kva snakkar informanten om her?». Stadig tilbakevendande innhald veks etter kvart fram som induktive temakategoriar. Døme på dette er at alle fire informantane på ulike måtar omtalte arbeidstid. Sitat knytt til dette blei etter kvart til temakategorien «arbeidstid».

Det hendte også at induktive kategoriar etter kvart blei deduktive teori-kategoriar. Til dømes fortel den fyrste informanten om *Lærarråd*. På tida under intervjuet var eg ukjent med *lærarråd* og temaet fekk i starten status som ein induktiv kategori. I arbeidet etter intervjuet undersøkte eg litteratur om emnet. Etter kvart som eg fekk meir teoretisk kunnskap om *lærarråd* endra kategorien seg frå å være ein induktiv kategori til å bli ein deduktiv teoretisk kategori. Denne prosessen omtalar Steinar Kvale (referert til i Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 74) som at datamaterialet går frå *konstruksjon* til *kategorisering*.

Det neste steget i analysearbeidet bar preg av eit fint samspel mellom deduktiv og induktiv koding. Den deduktiv teoridrivne kodinga var knytt den teoretiske og analytiske modellen; *pedagogisk kulturteori*. Modellen inneheld fire teoretiske parameter, *form*, *stabilitet*, *prioriteringar* og *bias*. Desse fungerte som deduktive kategoriar.

Kategorien **Form** inneheldt deduktive teorikodar som sterk og svak innramming (F+/F-) og klassifisering (K+/K-). For kategorien **Stabilitet** skriv Bernstein at dette kan være strategiar leiinga i ein organisasjon nyttar for å sikre stabilitet, konsensus og ro i organisasjonen. I analysearbeidet med denne kategorien voks det fram fleire induktive

kategoriar mellom anna *høgt tempo, medverknad, nærheit til avgjersler, vertikal lojalitet, horisontal lojalitet, «dei nye gruppene» og «å bli lært av likemenn»*. Innanfor desse kodane voks det etter kvart fram eit rikt datamaterial. For kategorien **prioriteringar** skriv Bernstein at dette kan være human, materiell og symbolsk kapital. Desse tre teoretiske omgrepa danna difor tre deduktive kategoriar. Innafor desse voks det fram fleire induktive kodar som til dømes: *kven får dra på kurs, og i kva?, kva fag og ferdigheiter blir prioritert, kva fag og ferdigheiter blir ikkje prioritert? Nasjonale prøver/kartleggingsprøver, rom* (kva rom blir pussa opp og får nytt utstyr) med meir.

3.4.4 Reduserer (representasjonsproblemet)

Eit viktig steg i analysen var å velje ut og spisse studiens fokusområde. Eg hadde eit rikt datamaterialet som eg kunne gripe fatt på frå ulike innfallsvinklar. Når ein spissar studiens fokusområde, vel ein også vekk områder som ein ikkje vel å fokusere på; ein føretek ein *kategorisk redusering*.

Når ein fyrst har snevra inn fokuset må ein i analysen foreta ein del val knytt til korleis ein skal presentere funn skifteleg i ei oppgåve. Kvale og Brinkmann (2019, s. 297-298) skriv at kjedelege intervjufunn «kan være preget av lange, tunge, ordrette sitater». Forfattarane peikar på fleire grunnar til kvifor dette skjer. Det kan skuldast at ein redd for å ta subjektive fortolkingar og at ein heller vel å presentere «kjedelige rekker av ufortolkede resultater.» Nettopp i denne situasjonen stod i ein periode under analysen. Eg ynskte å være transparent ovanfor lesaren om mine funn, så eg skreiv fyrst ein analysetekst der eg tok med alle sitat frå alle informantar som underbygde eit funn. Kvale og Brinkmann (2019, s. 297) skriv at «lange ordrette transkripsjoner anses som den grundigste form for dokumentasjon», men at ein då står i fare for at sitata framstår som «kjedelige, fylt av gjenntakelser, tomprat og ufullstendige setninger.» Eg forstod at eg nettopp hadde skrive ein «lang kjedeleg intervjurapport». Eg måtte foreta eit nøye utval av kva sitat og kor lange sitat eg skulle ta med så teksten blei lettare tilgjengeleg for lesaren. I slik prosess kan *representasjonsproblemet* oppstå: *kven sine stemmer, eller kva utsegn fjernar eg ved å foreta denne reduseringa? Eg måtte foreta ei illustrativ redusering*, det vil seia at eg valte ut utdrag frå materialet som på ein god måte skildrar og visualiserer eit funn (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 112). Dette var eit utfordrande arbeid og det var fleire etiske omsyn å ta. Kjem alle informantane til orde? Dersom ein av informantane formulerer seg kvassare enn dei andre, er det då riktig av meg å nytte dette sitatet som ein representasjon for eit funn som også fleire informantar fortel om? Vel eg vekk viktig og godt meiningsinnhald frå studien, utan at eg er klar over det, når eg føretek ei redusering? Denne delen av prosessen var svært krevjande, men eg sit igjen med ein lettare tilgjengeleg og meir konsis analyse etter prosessen.

3.4.5 Argumenterer (autoritetsproblemet)

Som forskar må eg kunne argumentere ut frå og med materialet mitt. I møte med røynde forskarar som har bidrege med god forskning på mitt temaområde kan ein kjenne på autoritetsfrykt. Det er dette ein tenkjer på som *autoritetsproblemet*. Rådet frå Rennstam og Wästerfors (2015, s. 137) er at du går i dialog med etablerte forskarar og teoriar og, argumentere for eller mot deira forskning, omgrep eller teoriar. Kanskje kan funn komplimentere eller nyanse nokre av deira funn?

4 Analyse

Dette kapitlet analyserer korleis erfarne lærarar beskriv den pedagogiske kulturen ved grunnskular i Bergen etter innføring av Kunnskapsløftet. Grunna oppgåvas avgrensa omfang har analysen eit særleg fokus på korleis den pedagogiske kulturen kjem til uttrykk i lærarane sine beskrivingar av kulturen som omhandlar relasjonen lærar og leiing.

Analysen er delt i to. Fyrste del av analysen analyserer den pedagogiske kulturen under tida med lærarråd, slik tre av fire informantar beskriv denne. Den fjerde informanten jobba ikkje i skulen under lærarråd, og bidreg difor ikkje til denne delen av analysen. Andre del av analysen analyserer korleis lærarane beskriv den pedagogiske kulturen etter innføringa av Kunnskapsløftet 2006. Denne delen av analysen er via mest plass då dette var hovudfokus i intervjuet og er hovudfokus i denne studien. I denne delen av analysen bidreg også den fjerde informanten med sine beskrivingar. Analysen viser at Kunnskapsløftet førte til endringar i dei tre parametrane *form* (maktforhold i relasjonar og kontroll over kommunikasjon), *stabilitet* (strategiar for å redusere konflikt, skape konsensus og reproducere maktforhold) og *prioriteringar* (kva som blir prioritert og ikkje).

4.1.1 Presiseringar knytt til bruken av ordet leiing og dei nye gruppene

Før eg går i gang med analysen er det naudsynt med ei presisering. I denne analysen er ordet *leiing* forstått som leiinga ved den enkelte skule, og leiinga for skule i kommunen (tidlegare fagavdelinga, no Etat for skule). Ein eigen analyse av den pedagogiske kulturen i relasjonen mellom etat for skule og leiing ved dei ulike skulane (rektorane) hadde vore interessant, men grunna oppgåvas avgrensa omfang har eg ikkje prioritert å intervjuet rektorar. Eg har difor ikkje kategorisert utsegn som går direkte mot kommunal leiing og dei som er retta mot leiinga lokalt ved skulane til informantane då dette ikkje er eit fokusområde for denne studien. I analysen vil du møte på omgrepet dei nye gruppene. Dette er eit omgrep som blir nytta når eg viser til informantane si beskriving av «team», «komitear», «utviklingsgrupper» og «grupper». Analysen viser at oppbygginga av desse ulike nye gruppene er lik, men at ulike skular gir dei ulike namn.

4.2 Den pedagogiske kulturen under Lærarråd

Lærarråd vart innført med lov om grunnskolen i 1969, som ei følgje av at radikale politiske rørsler i verda og i Noreg fekk større fotfeste (Thue, 2017). I skulen materialiserte rørslene sitt fokus på *nærdemokrati* seg i form av innføringa av lærarråd. Lærarrådet forsvann frå skulane med ny kommunelov som blei innført i 1994 (Thue, 2017, s. 109-110). Dei tre informantane fortel at lærarråd var eit fast obligatorisk møtepunkt kvar veke for alle lærarar. I lærarråd sat lærarane saman med leiinga ved skulen og diskuterte og vedtok prioriteringa internt på skulen. Denne delen av analysen er via mindre plass då det er tida etter innføringa av Kunnskapsløftet som står i sentrum for intervjuet som er gjennomført og som er hovudfokus i denne studien. Når eg likevel vel å analysere informantane sin beskriving av perioden med lærarråd er det fordi informantane sjølv ved fleire høve viste til denne tida når dei peika på endringar som kom etter innføringa av Kunnskapsløftet.

På spørsmål om kva dei tre informantane erfarer at lærarråd blei erstatta av fortalte dei om *grupper*, *team* og *komitear*. At informantane gir «erstatningane» ulike namn har bakgrunn i at dei er frå ulike skular. Eg vel difor vidare i analysen å omtale desse

erstatningane som *dei nye gruppene*. Lærarane fortel at dei nye gruppene består av ei handfull lærarar, ofte saman med ein eller fleire representantar frå leiinga. Dei tre informantane som tidlegare jobba under lærarråd fortel at ein del av sakene og tema ein tidlegare tok opp i lærarråd no blir teke opp i *dei nye gruppene*. Grunnen til at lærarråd og dei nye gruppene er via mykje fokus i denne analysen er fordi dette er ein fast møtestad ofte mellom leiing og lærarar, og fordi det nettopp er i desse møta mykje av styringssignala blir fortolka og iverksett av leiing og lærarar.

4.2.1 Form under lærarråd:

Med omsyn til kontroll over kommunikasjonen beskriv lærarane lærarråd som eit fast, felles møtepunkt mellom rektor og alle lærarar ved skulen. Lærarane beskriv eit møte kjenneteikna av svak klassifisering mellom leiing og lærarar og fortel om ein svak hierarkisk struktur: «alle var med, «leiinga også». (K-) Informantane fortel at det under lærarråd var rom for at lærarane sjølv tok ordet og retta spørsmål ved praksisen på skulen: «Kva er det me held på med og kvifor gjer me det me gjer?» (K- og F-). Informantane fortel at ein kunne diskutere budsjett, lokale prioriteringar og stille spørsmålsteikn ved skulen sine prioriteringar og debattere spørsmål som: «Kva skal me prioritere i skulen? Kva tykkjer me er viktig no?» (F-, K-). Informantane beskriv ein kultur for kommunikasjon kjenneteikna av svak innramming (F-) og svak klassifisering mellom leiing og lærarar (K-), at ein tok opp saker og debatterte lokale prioriteringar. Ein lærar beskriv lærarråd slik:

Me tok opp budsjett, kva skal me prioritera i skulen? Kva tykkjer me er viktig no? Det var interessante diskusjonar som gjorde at me på ein måte kunne tenkje «okay no kan me tåla ein periode der det er litt dårleg med læremiddel fordi me har valt å prioritere å kjøpe inn nye maskiner til kunst og handverk. Det var meningsfylt på den måten at me fekk ta hand om ting. Vera med å påverke. (F- og K-)

Lærarane beskriv ein møtestad med stor takhøgde. Ein lærar fortel at leiinga møtte kritikk meir opent under tida med lærarråd enn i dag. Læraren fortel om ein kultur kjenneteikna av svak klassifisering mellom leiing og lærarar og svak innramming av kommunikasjonen:

Ja, det var takhøgde. Både latter og gråt. Og dei som var rektorar då ... Eg trur dei fekk masse peppar, men det var stor takhøgde. I dag er me litt skuggeredd for konflikhtar.

Dei tre informantane beskriv lærarrådet som ein stad med «meir trøkk», «meir engasjement», «meir protestar på ting» enn kva det er i dag. Ein lærar fortel at det kunne vera «krangling og høge ord» og at det hendte at «nokon slo i bordet» (F-, K-). Lærarane ser tilbake på lærarrådet som eit fast møtetidspunkt i veka der lærarane eller leiinga kunne ta opp ting dei ynskte å snakke om eller diskutere med andre lærarar eller leiinga ved skulen. Lærarane ser tilbake på moglegheita dei fekk gjennom lærarråd til påverke skulen som organisasjon lokalt som meningsfylt.

4.2.2 Stabilitet og prioriteringar under lærarråd

Med omsyn til strategiar for å sikre stabilitet beskriv lærarane at diskusjonar i lærarråd av og til enda i demokratiske vedtak. Ein kan forstå dette som eit uttrykk for ein strategi der forståing, eigarskap og ansvar bak prioriteringar og endringar i organisasjonen var ein strategi for å redusere konflikt og sikre ein viss grad av konsensus i kollegiet. Ein kan også forstå det som eit uttrykk for at lærarråds *prioriteringar* av menneskelege og symbolske ressursar i form av demokratiske ferdigheiter, plikt og rett til å medverke, og nærleik til

avgjerslene som blei tekne i organisasjonen. Ein lærar fortel korleis ein gjennom debatt og demokratisk handsaming forankra skulens prioriteringar i kollegiet. Å sikre eit demokratisk fleirtal bak ei prioritering eller avgjerd, er ein like gamal strategi som demokratiet: Det gav lærarane demokratiske rettigheter til å meine og påverke, men også plikter og ansvar.

4.3 Den pedagogiske kulturen etter Kunnskapsløftet

4.3.1 Form

Så me har på ein måte mista eit ledd, eller ein moglegheit til å kunne delta meir aktivt. For det som skjedde når lærarråd gjekk ut var at me fekk desse gruppene der nokon lærarar fekk, eller blei spurde om å gå inn i ei gruppe, som då jobba tett med administrasjonen.

Analysen av form viser at relasjonane mellom lærarar og leiing og lærarar og lærarar har endra seg. Informantane fortel at dei nye gruppene på oppdrag frå leiinga får i oppgåve å setje seg inn i og jobbe med ei satsing som dei seinare skal «ta ut i kollegiet». Informantane beskriv ei utvikling der kommunikasjonen i dei nye gruppene i stadig større grad blir kontrollert av leiinga ved skulane (F+). Informantane beskriv fleire endringar som påverkar relasjonen mellom leiing og lærarar i organisasjonen. I tida med lærarråd var relasjonen mellom leiing og «alle lærarane» kjenneteikna av svak klassifisering. Med organiseringa av dei nye gruppene har klassifiseringen gått i retning av å bli sterkare (K+), spesielt for det fleirtalet av lærarar som ikkje får, vil, eller kan sitje i dei nye gruppene. Lærarane beskriv at ein blir «litt fjern frå avgjerslene» og at ein mista moglegheita til å delta meir aktivt dersom ein ikkje sjølv sit som lærarrepresentant i dei nye gruppene.

Lærarane fortel også om ei endring i rolla som lærar i dei nye gruppene. I starten fungerte ein meir som «representant for sitt trinn», medan ein no i større grad har ei rolle der ein skal setje i verk nye satsingar. Deltaking i dei nye gruppene inneber ofte kurs, redusert undervisningstid og at ein får i oppdrag å organisere opplæring av kollegar i «det nye me satsar på». Slik beskriv ein av lærarane korleis hens skule løyste kommunen si satsing på leseopplæring og programmet Leselos gjennom dei nye gruppene:

Skulen valde å prioritere at tre lærarar hadde redusert ein time i veka med undervisning, slik at dei fekk tid til å planleggje opplegg som me andre skulle setje oss inn i. Skulen eg jobbar på har valt å redusere undervisningstida for nokre lærarar slik at dei kan vere med å planlegge ting som er i tråd me det nye me satsar på.

Lærarar fortel at dei nye gruppene har resultert i mindre fellesskap og eigarforhold til avgjersler som skulen må ta. Ein lærar fortel at ei konsekvens av denne endringa er at fellesskapet har «smuldra litt vekk». Klassifiseringen mellom leiing og lærarar er blitt sterkare (K+) med unntak av relasjonen lærar-leiing i dei nye gruppene der det ofte sit ein representant for leiinga, eller leiinga på anna vis er tett på (K-). Endringa i organisering av organisasjonen har gått i retning av ei meir vertikal hierarkisk form. Det kjem ikkje klart fram av materialet kva kriterier som ligg til grunn for at nokre lærarar får eller blir spurt om å delta i dei nye gruppene. Ein informant fortel at «nokon lærarar fekk eller berre blei spurt om dei kunne tenkje seg å gå inn i ei gruppe». Ein informant ved ein anna skule

fortel at lærarar ved skulen kan søkje om å få sitte i nye gruppe. Ein fortel at skulen helst ynskjer at ein representant for kvart trinn skal sitje i dei nye gruppene og kan fungere som «bindeleddet tilbake til mitt team».

Analysen av kontroll over kommunikasjonen i dei nye gruppene viser at leiinga i stor grad har kontroll over kommunikasjonen i dei nye gruppene. På spørsmål om informantane kan fortelje litt om kva som er skulen sine satsingsområde er det ingen av lærarane som fortel om satsingar som er initiert, skapt eller sterkt ynskt av lærarane sjølve. Heller ikkje når dei fortel om korleis dei jobbar med noko i gruppene eller i felles møtetid beskriv lærarane satsingar initiert eller skapt av lærarane. Det betyr ikkje at slike initiativ og satsingar ikkje fins, men det er likevel påfallande at alle informantane fortel om mange satsingar som leiinga ved skulen anten har initiert eller som kommunen har pålagt skulen å jobbe med.

Altså går det ikkje ann at me kan få lov til å tenke litt sjølv?! Kan me ikkje få lov til det? Men då kjem den der «skal vere best i klassen» som me lærarar vil vere, så me hiv oss på og skal vere «så ivrig». Eg saknar at me står opp og seier «dette gidd ikkje vi meir. No er det nok! Dette tullet her!»

Ein lærar beskriv dette som ei endring i organisasjonen «over skulenivå» der nytt stoff ein skal jobbe med «trykkast ned på oss» (F+, K+). Læraren beskriv ei endring der lærarane blir pålagt å jobbe med stadig nye satsingar initiert ovanfrå og at dette går ut over diskusjonane initiert av lærarane lokalt på skulen. I staden for at ein tek opp ei satsing det er ønskt at skulen skal jobbe med i plenum, så får «dei nye gruppene» i oppdrag å *implementere* dei nye endringane i kollegiet:

Detta skal me jobbe med no, detta skal me jobbe med no. Me har ikkje lenger diskusjonar internt på skulen om kva som er viktig for oss, på vår lokale skule og for våre elevar. Slike diskusjonar har me ikkje lenger. Me har berre planen å forhalde oss til og den skal gjennomførast.

Kontrollen over kommunikasjonen eller «samtalerommet» der lærarane kan diskutere om den siste satsinga er noko ein ynskjer å satse på er ramma inn til å omhandle spørsmål om korleis lærarane best mogleg kan implementere «den siste satsinga» frå leiing og kommunen. Ein lærar fortel om korleis ein *implementerer* satsingar ved sin skule:

Om me får noko nytt som skal inn i skulen... I staden for at ein tek det opp i fellesskap, så plukkar ein ut nokon som skal jobbe med det for så å ta det ut i kollegiet, som så skal implementerast, som det brukast så fint no, for no «implementerer vi» (...).

Så langt viser analysen at relasjonen mellom lærarar og leiing har gått i retning av ein meir hierarkisk organisasjon. Lærarar fortel at dei er blitt fjernare frå avgjersler som blir tekne i organisasjonen. Analysen viser at satsingsområder frå leiinga set rammer for kommunikasjon i relasjonen lærarar-leiing, ein kommunikasjon leiinga i stor grad har kontroll over. Funn som byggjer opp under denne analysen er lærarar som anten direkte eller indirekte fortel om *reduisert autonomi*. Ein lærar fortel at ein konsekvens av stadig nye satsingsområde som blir «trykt ned på oss» er at hen har mista ein del av sin autonomi. Læraren fortel at hen opplever å måtte «lure meg til å bruke den». Ein anna lærar fortel at hen er lei av å bli fortalt kva ein skal gjere heile tida. Hen meiner at lærarane er utruleg lojale mot skulen og kommunen, til tross for at dei opplev ein del av satsingane som kjem ovanfrå som «heilt rævva».

Me er så lojale. Sei me skal gå å lytta på [James] Nottingham, han som har blitt mangemillionær for å seie dei same orda år etter år, så peisar me av garde. Og eg tenker: kva er det da? Vi er så lojale mot skulen eller kommunen som har kjøpt inn antimobbeprogrammet Olweus, sjølv om eg og mange på skulen syns det er heilt rævva. Likevel så er me lojale. Du gjer ikkje ein god jobb då. Om eg skal gjere ein god jobb og du skal vere leiaren min, så vil eg jo at du skal få noko piff i meg, få meg til å tenke eller bry meg. Eg veit ikkje om du gjer det ved å fortelje meg kva eg skal gjere heile tida?

Oppsummert viser analysen av form at klassifikasjonen mellom leiing og lærarar er blitt sterkare og at ein konsekvens av dette er ein meir hierarkisk relasjon mellom leiing og lærarar. Kommunikasjonen mellom lærarar og leiing er sterkt innramma og ofte kontrollert av leiinga. Leiinga set dagsorden over saker gruppene skal jobbe med og rammar på denne måten sterkt inn kommunikasjonen i desse møtepunkta mellom lærarar og leiing. Det er blitt mindre diskusjonar om lokale prioriteringar og lærarane fortel at deira autonomi er blitt redusert. Sjølv om nokre av prioriteringane som leiinga gjer blir opplevd som dårlege fortel lærarane at dei er svært lojale mot leiinga si. Likevel viser analysen at mindre diskusjon og satsingar som ein opplev som «tull» eller «heilt rævva» reduserer engasjement hos lærarane. At nokre lærarar blir valt ut til dei nye gruppene og får jobba tettare med leiinga resulterer også i eit meir vertikalt-strekt hierarki mellom lærarane.

4.3.2 Stabilitet

Lærarane fortel om ulike strategiar leiinga tek i bruk for å skape orden, redusere konflikt og reprodusere forma i organisasjonen. Så langt har analysen av form i relasjonen mellom leiing og lærarar vist at klassifikasjonen mellom lærarar og leiing har blitt sterkare og at det er leiinga og dei ulike satsingsområda som set rammer for kommunikasjonen. Nøkkelen til å nettopp endre forma i ein organisasjon er å få kontroll eller forsøke å ta kontroll over innramminga av kommunikasjonen. I innramminga av kommunikasjonen ligg nettopp moglegheita til endring eller til å hindre endring gjennom sterk innramming. I denne delen av analysen skal me sjå på nokre strategiar, eller uttrykk for strategiar leiinga tek i bruk for å skape orden, redusere konflikt og oppnå konsensus.

Høg grad av lojalitet kan ein tolke som ein stabiliserande faktor på ein organisasjon. Analysen viser at *vertikal lojalitet* frå lærar til leiing og horisontal lojalitet mellom lærarar oppstår eller blir sikra i organisasjonen på fleire måtar. Ein av informantane fortel at leiinga i kommunen ber leiing ved skulen må skrive under på ein lojalitetserklæring som krev at dei er lojale mot sine leiarar i organisasjonen (F+).

Analysen vitnar også om ein sterk vertikal lojalitet frå lærarar til leiing. Ein lærar beskriv denne endringa som om at «den gamle protesten er vekk!» Hen fortel at sjølv om lærarane ikkje er samde prioriteringane til leiinga, så dreg dei på arrangement eller nyttar tid på ulike program som leiinga har sagt ja til å implementere, sjølv om ein tykkjer programma eller foredrag består av «sjølvsagtheiter» eller «gamalt innhald i ny innpakning».

Gjennom bruken av ein strategi eg har valt å kalle «å bli lært av likemenn» oppstår også ein sterk horisontal lojalitet mellom lærar-lærar. Som god kollega på same stad i hierarkiet er det vanskeleg å ytre seg kritisk til ei satsing frå kommunen ein opplev som «tull» dersom det er ein kollega av deg har fått i oppdrag å lære deg den siste satsinga. Som konsekvens oppstår ein ganske trong horisontal lojalitet mellom lærar og lærar, der omsynet til å være ein god kollega for mange trumfar behovet for å ytre kritikk. Ein av lærarane er kritisk til

denne strategien. Hen fortel at leiinga som ein følgje av denne er blitt mindre synlege når noko nytt skal implementerast. Læraren mistenkjer at strategien blir nytta fordi leiinga ikkje ynskjer å stå ansvarlege for å implementere noko dei sjølv ikkje trur på, men som dei gjer for å vere lojale mot si leiing igjen. Ved å få nokre lærarar i kollegiet til å leie arbeidet med implementeringa slepp leiinga å «stå ansvarleg for noko tull!» hevdar læraren, som fortel:

I staden for at ein tek det opp i fellesskap, så plukka ein ut nokon som skal jobbe med dette, og så tar det ut i kollegiet. Og det har eg tenkt på. Kvifor er det slik? Kvifor tek ikkje rektor det? Er det fordi rektor vil sleppe det ubehagelege ved å stå ansvarleg for noko tull?!

Ved å nytte denne strategien i arbeid med å implementere endringar rammar leiinga inn kommunikasjonen mellom lærarane i dei nye gruppene og dei andre lærarane utafør gruppa. Dei ansvarlege for utforminga av opplegget og vedtaket om å innføre det er ikkje synleg til stades i implementeringsarbeidet. Dette snevrar ytterligare inn rommet der ein kan stille, og få svar på, kritiske spørsmål og verkar slik dempande på uttalt eller synleg kritikk.

Høgt tempo er ein anna strategi, intendert eller ikkje, som kan gjere det vanskelegare å ytre og mobilisere kritikk. To av informantane fortel eksplisitt om høgt tempo i utviklingsarbeidet. Ein av dei beskriv det høge tempoet slik: «straks du er ferdig med ein ting, så kjem det noko nytt. So er det me haldt på med gløymt.» Ein nyttar det å være elev i skulen som ein metafor for korleis utviklingsarbeidet av og til går føre seg og beskriv eit tidvis høgt tempo der ein er innom ei mengd ting gjennom året.

Det er eit veldig trykk på «no er det dette me skal gjera». Me har utviklingstid kor du berre blir pålagt «no er det detta, no er det detta». Du blir som ein elev igjen. Eg sit mange gonger som ein elev å tenkjer «å ja i dag har læraren sagt me skal jobbe med dette, så er me innom det litt, så var det ferdig». Kor lenge haldt me på med det? Blei det følgd opp? Drog me det fram igjen? Leselos ... Drog me det frem igjen? Nei, me gjorde ikkje det. Altså ... «dette skal me prøve, dette skal me prøve.»

Læraren fortel at «dette trykkast ned på oss» i eit høgt tempo og at dette går ut over dei interne diskusjonane på skulen og reduserer moglegheita for diskusjon. Ein av lærarane fortel likevel at tempoet i dag er rolegare enn det var ein periode. Læraren fortel at ein no går meir i djupna på det skulen satsar på. Hen fortel:

Ein periode så skumma me innom alt mogleg. So fekk me kanskje vere med på kurs en dag, komme tilbake til skulen og halde ein halvtimes forelesing og så var du ferdig med det. Kommunen har no heller valt å prioritere djupare ned i ting. Dei har valt at me skal satse på lesing, data og realfag.

Ein anna strategi og endring av rollane i skulen som ein lærar fortel er at avdelingsleiarane i tillegg til å vere leiarar for lærarane også har fått ei slag ombudsrolle på vegne av lærarane. «Det å være representant for trinnet i utviklingsgruppa er no tona ned, avdelingsleder har på en måte erstatta den biten der», fortel ein lærar. Ein anna lærar fortel korleis hen no forsøker å påverke ei sak: «No går du til avdelingsleiar, som så igjen går til leiarteamet eller rektor dersom det er noko (...) Så reint organisatorisk har det skjedd en endring; kor nært vi er avgjerslene.» Avdelingsleiarane forsøker å snakke lærarane si sak i møte med rektor, leiarteamet og leiinga for skule i kommunen samstundes som dei skal forsøkje å snakke leiartemaet for skule i kommunen, rektor og

leiarteamet si sak i møte med lærarane. Avdelingsleiarane står i eit svært krevjande krysspress.

Analysen viser at aktørane i organisasjonen tek i bruk fleire strategiar for å redusere konflikt og reprodusere forma i organisasjonen. Leiinga i kommunen sikrar seg lojale leiarar ved skulane ved å få rektorar til å skrive under på lojalitetsavtalar fortel ein av lærarane. Analysen viser også at lærarane er svært lojale til leiinga ved skulen. Desse funna peikar i retning av at det eksisterer ein sterk vertikal lojalitet i Bergensskulen. Analysen viser også at bruk av strategien «å bli lært av likemenn» i implementeringsarbeid skaper ein sterk horisontal lojalitet mellom lærarar i skulen. Dette snevrrar inn moglegheitsrommet for å kunne ytre kritikk då ønsket om å være ein god og støttande kollega overfor læraren som har fått i oppdrag å implementere den siste satsinga trumfar ønsket eller behovet om å ytre kritikk

Høgt tempo i utviklingsarbeidet gjer det også vanskeleg å mobilisere kritikk. Satsinga ein jobbar med rammar inn kommunikasjonen mellom lærar og leiing og lærar og lærar og er slik med på å redusere rommet som mogleggjer ytring av kritikk. Det høge tempoet hindrar refleksjon, som igjen kan hindre ein i å mobilisere motstand og kritikk.

Analysen viser at avdelingsleiarane står i eit krevjande krysspress. Dei har i større grad enn tidlegare fått ei rolle der dei også skal snakke lærarane si sak i leiarteamet ved den lokale skulen eller i kommunen, samstundes som dei også skal formidle og setje i verk styringssignal frå leiarane i kommunen og leiartemaet ved skulen i lærarkollegiet.

4.3.3 Prioriteringar

Prioriteringar beskriv kva som blir prioritert og ikkje i ein organisasjon. Analysen av *form* og *stabilitet* har vist at leiinga i stor grad har kontroll over kommunikasjonen i den organiserte fellestida eller i dei nye gruppene etter innføringa av Kunnskapsløftet. Vidare i analysen ser me nærare på kva skulen, leiinga og lærarane prioriterer av symbolske, menneskeleg og økonomiske ressursar og kva som ikkje blir prioritert.

Ein lærar fortel at etter innføringa av Kunnskapsløftet «så kom jo alle desse testane.» Læraren fortel at testane er blitt styrande for undervisningspraksisen i klasserommet. Hen fortel at dei drillar elevar i det dei trur dei blir målt på og at dei lukar vekk elevar i forkant som ein trur ikkje vil gjere det bra, eller som kan «øydelegge statistikken». Læraren fortel:

Med Kunnskapsløftet kom jo også alle desse testane. Kvifor gjer me det me gjer no? Jo, fordi me skal testast i det, ikkje sant. Ei vanvitig trening i forkant av dei nasjonale prøvene og kartleggingsprøvene. Det er ein veldig drilling på det i forkant. Så lukar ein vekk dei som ein veit ikkje vil klare det så bra fordi det øydelegge statistikken, men heldigvis også for å skjerme plaginga. Men samtidig gjer jo dette noko med elevar.. «Kvifor kunne ikkje eg delta på dette?» «Eg er ikkje så flink, eg, difor slepp eg delta». Det er jo noko stigmatiserande med det også. Me slapp heldigvis dette før. Dette er ei stor endring i mi lærarkarriere, som ikkje er grei.

På oppfølgings spørsmål om korleis ein av lærarane førebur seg på kartleggingsprøver svarar hen at lærarkollegiet får beskjed frå leiinga ved skulen om å trene på fagleg stoff ein erfaringsmessig veit kjem på kartleggingsprøver. Ein anna lærar fortel at kommunen arrangerer kurs der temaet er korleis ein skal jobbe mot nasjonale prøver for å få gode resultat:

«Ein får beskjed tidleg på året, før ein nasjonal prøve, at du blir sendt på kurs for å få opplæring i kordan vi skal jobbe for å få gode resultat på nasjonale prøver. Det er kommunen som kallar inn til slike kurs.»

På oppfølgings spørsmål om hen opplev at essensen på kurset er korleis ein kan jobbe mot nasjonale prøver for å få godt resultat svara hen:

Ja, ja. Det heiter jo evaluering og eit eller anna av nasjonale prøver. Ein ser då litt på resultatata som var sist og kva me må gjere annleis for å unngå desse feila neste gong.

Mange skular sender lærarar på desse kursa. Ein av lærarane fortel at «me sat 150 stykk på kurs i dette her», men hevdar også at nokre skular ikkje prioriterer dette. Læraren fortel at dersom du får for dårleg resultat på nasjonale prøver kan du bli sendt på kurs i korleis ein skal forbetre elevresultata neste gong. Men læraren understrekar at hen ikkje føler at leiinga ved skulane hen har jobba på er ute etter å «ta lærarane» på resultatata dei får. Læraren fortel at hen har vore med på å gjere det både godt og dårlig på nasjonale prøver, og at resultatata stort sett er som venta:

Eg har jo vore med på å gjort det dårlig på en nasjonal prøve og blitt kalla inn på kurs, men eg har også gjort det veldig godt og ikkje høyrd nokon ting. Joda, eg har vore med på begge delar.

Sjølv om dei Nasjonale prøvene blir via mykje merksemd og fokus både på skulen og i kommunen, så fortel to informantar om at det ytre presset frå media knytt til gode resultat på dei nasjonale prøvene har blitt mindre og at dette har gjort at skuldrene er senka litt. Eit utsegn frå ein anna lærar kan også tolkast som eit uttrykk for dette:

Med dei Nasjonale prøvene kom konkurranseaspektet veldig inn i skulen. Det skapte mykje stress, uro og fortvilning. Eg har inntrykk av at dette er tona litt ned no? No har det vore nasjonale prøver, men eg har ikkje høyrd noko om resultatata. Er dei presentert for i år eller forbigås dei meir i stillheit no?

På spørsmål om lærarane kan fortelje om satsingar i kommunen svarar informantane eksplisitt lesing. Lærarane fortel om eit stort fokus på grunnleggande ferdigheiter, teori og basisfag. Ein av lærarane formulerer seg slik: «det er no desse teori og basisfaga som har vore og er dei mest verdsette i skulen». Ein lærar fortel at fokuset på å måle kor flinke elevane er i matte og lesing går på bekostning av det breie danningsoppdraget i skulen, det trumfar fokuset på at elevane skal bli «gode borgarar». Læraren fortel at hen opplev at kompetanseomgrepet, forstått som kompetanse i fag, blir via mykje merksemd på fleire nivå i utdanningssystemet.

Lærarane skal ha kompetanseheving. Elevane skal ha kompetansemål. Alt me snakkar om er kompetanse, og det me skal ha kompetanse i er fag. Dette er ei så tydeleg prioritering at eg kan ikkje få sagt det, og det kjem frå øvste hald.

Dette trykket om kompetanse forstått som fagleg kunnskap, ferdigheiter og strategiar er ei stor endring i skulen, fortel ein av lærarane. Hen fortel at barn og unge i dag må lære stadig meir på stadig tidlegare tidspunkt:

Læringstrykket i dag er mykje høgare. Dei faglege krava. Krav om at dei skal lære det eine og det andre. Lese og læringsstrategiar som ein tidlegare lærte på vidaregåande lærer ungane no i barneskulen. Faglege ting lærer dei også

tidligere. Eg hugsar når eg starta som lærar så var gongetabellen kanskje oppe i 7. klasse, no skal jo elevane kunne heile gongetabellen i 4. klasse.

Ein av lærarane fortel at «det er norsk, matte og naturfag som er prioritert i kommunen og i skulane». Læraren fortel at kommunen har satsa å naturfag dei siste åra. Mange skular har fått mykje nytt læremiddel, utstyr og nye forskingsrom i denne satsinga. På spørsmål om kva fag som ikkje blir prioritert fortel læraren:

«KRLE-faget har aldri vore prioritert. Heller ikkje samfunnsfag. Dei kreative faga som kunst og handverk, kroppsøving og musikk har vore nedprioritert mykje dei siste åra.

Ein av lærarane fortel at «alt dreier seg om lesing, skriving og bokstavopplæring». Læraren er redd for å bruke tid på «gøye ting» fordi hen er «redd for å ikkje nå måla i det som skal målast». Høgt tempo og fokus på lesing, skriving og rekning går på bekostning av «de pusteromma som me hadde før». Eit resultat av dette er mindre tid på tverrfagleg arbeid.

Det å la ungane jobbe på fleire arenaar, både i forhold til song og musikk, lage ting i kunst og handverk, forme ting ... Det føler eg at me gjer mindre no enn tidlegare.

Læraren beskriv korleis dei tidlegare jobbe med eit tema over lang tid «trekte inn matte, kunst og handverk, musikk», men at «det forsvann på en måte ut (lager lyd som et fly som tar av)». Ein anna fortel at ein stor test i april i fyrste klasse i både lesing, skriving og rekning som Bergen kommune er ansvarleg for, gjer at ein får eit «veldig press på seg om at elevane må 'øve, vi må øve, vi må øve' (klappar i hendane for å understreke tempo).» Læraren fortel også at «det er viktig at alle lærer bokstavane og at dei lærer å lesa. Dei må også lære alle tal og lære å rekne, for me skal jo gjennom ein test.» Ein periode følte læraren at alt handla om å «nå mål i forhold til lesing, skriving og rekning». Læraren fortel at lærarkollegiet fleire gonger stoppa opp og spurte seg:

«Kor har det blitt av leiken? Joda, me kan leike, men då leikar me gjerne med bokstaver og memorerer bokstavane, om du skjønner kva eg meiner?»

På spørsmål om kva ein får dra på kurs i, svarar lærarane at «Det er lite du får dra på kurs i». Skulen har ikkje «råd til å sende lærarar på kurs, særleg kurs som er utanom kommunens arrangement». På spørsmål om kva tema som blir teke opp på «kommunens arrangement» fortel læraren at:

«Me har vore på forelesinga som handlar om læring. Korleis lære best mogleg. Elevmedverknad har det vore nokre kurs på, men mykje læring. Fokus på læringsbiten. *Læringsgropen* har me vore mykje på forelesing om. Det handler om å bevisstgjøre barna på si eiga læring. 'Kor er eg no i forhold til å lære dette? Kor er eg i forhold til der eg starta? Kva skal til for at eg kjem meg vidare?' Det har vore ein del sånne ting i regi av kommunen. Dette har kome dei seinare åra.

Ein lærar fortel at dei på hans skule i kursing i leseopplæring valte ut tre lærarar, gjerne med utdanning i norsk, som drog på kurs, fekk tid til å lage opplegg som dei kursa dei andre lærarane i. Desse lærarane fekk redusert arbeidstid for å lære vekk det dei hadde lært til dei andre lærarane. Slik får dei andre tilsette «nesten same opplæringa utan at dei treng å reise på kurs vekk frå skulen.» Læraren fortel at leiinga sette av mykje tid ved skulen for at ein skulle gjere dette bra. «Mykje fellestid gjekk til leselos og lesing som

satsing i Bergen kommune.» Lærarane fortel ingenting om at dei sjølv dreg på kurs i eigen regi. Ein kan likevel ikkje utelukke at dette skjer.

Læraren som fortel at «det er lite ein får dra på kurs i» fortel likevel at hen har vore på fleire kurs, møter og evalueringar av nasjonale prøver dei siste åra. Læraren fortel og grunnleggjend dette med at rektor blir målt på resultatane frå dei nasjonale prøvene og kartleggingsprøvene og at dei risikerer å må stå til rette ovanfor skuleleiinga i kommunen dersom dei får dårleg resultat på desse. Læraren fortel at rektorar ynskjer gode resultat fordi om resultatane uteblir eit år så får dei høyre frå leiarane sine etterpå: «Kvifor gjorde de det så dårleg i år, i forhold til i fjor og forfjor?» og at rektorar då må forsøkje å argumentere med at «elevmassen vår i år er sånn og sånn».

Oppsummert viser analysen av prioriteringar i Bergenskolen etter Kunnskapsløftet 2006 at det teori og basisfaga som blir prioriterte i den faglege kommunikasjonen mellom leiing og lærarar i skulen. Praktisk estetiske fag som kunst og handverk, musikk blir ikkje prioritert, heller ikkje dei humanistiske faga KRLE og samfunnsfag. Kommunikasjonen i relasjonen prioriterer lesing, skrivning, bokstav- og talopplæring. Kommunen har prioritert leseopplæring dei siste åra. Øving og trening mot nasjonale prøver og kommunale kartleggingsprøver blir prioritert i kommunikasjonen mellom leiing og lærarar, men og mellom lærarar. I studien fortel lærarar at dei nasjonale prøvene og kartleggingsprøvene er blitt styrande for undervisningspraksisen i klasserommet. Særleg prioriteringane om høgt tempo på innlæring av bokstavar og tal, og lese og rekneopplæringa går på bekostning av den frie leiken. Lærarane fortel at kommunen arrangerer kurs der dei evaluerer resultatane av nasjonale prøver, med mål om ikkje gjere dei same feila neste år. Dersom ein får dårlege resultat på dei nasjonale prøvene kan både lærarar og rektor bli kalla inn til samtale med sine leiarar der ein må forklare dei dårlege resultatane. Kommunen arrangerer også kurs i korleis elevane skal lære å lære, læringsstrategiar, læringsgropen med meir. Lærarane dreg i liten grad på kurs som ikkje omhandlar prioriteringane nemnt ovanfor. Lærarane fortel om eit større trykk på kompetanse, der kompetanse forstått som fagleg kunnskap, ferdigheiter og ulike læringsstrategiar er prioritert, medan det breie danningsoppdraget i mindre grad blir prioritert.

4.3.4 Oppsummering

Kort summert opp fortel fleire lærarane i denne studien om redusert autonomi og moglegheit til å medverke og påverke skulen lokalt etter Kunnskapsløftet. Lærarane beskriv ei dreining i retning av ein meir hierarkisk og toppstyrt skule. Leiinga (forstått som leiinga ved skulen og for skule i kommunen) har i større grad kontroll over kommunikasjonen i relasjonen lærar-leiing og set dagsorden og rammer for kommunikasjonen mellom lærar og leiing. At det har skjedd ei endring i den pedagogiske kulturen mellom lærar og leiing, blir tydeleg når lærarane samanliknar situasjonen etter Kunnskapsløftet med *lærarråd* på 1990-talet. Lærarane beskriv *lærarråd* som eit «personalmøte» med ein meir flat og horisontal hierarkisk struktur. Dei beskriv *lærarråd* som eit fast møtepunkt i veka med tidvis høg temperatur og stort engasjement. Lærarane fortel at dei under *lærarråd* opplevde større grad av medverknad og moglegheit til å medverke til prioriteringar ved skulen i enn dei gjer i dag.

I dag er *lærarrådet* forsvunne frå skulen. Lærarane fortel at «utviklingsgrupper», «komitear» og «team» har erstatta *lærarrådet*. I desse *nye gruppene* samarbeider nokre lærarar tett med leiinga i arbeidet med å implementere kommunen sine satsingsområde. Denne studien gir grunn til å tru at det er leiinga som i stor grad bestemmer kva satsingsområde ein skal jobbe med, og ikkje lærarane sjølve. Mykje tydar på at det interne

rommet for det lokale lærarinitiativet er redusert gjennom sterk innramming av seleksjon og tempo i kommunikasjonen i ein stadig meir vertikal hierarkisk organisasjon. Til tross for denne utviklinga fortel lærarane om ei sterk vertikal lojalitet til leiinga si, også i tilfelle der ein opplev at den siste satsinga frå kommunen som ein jobbar med «er noko tull!». Lojaliteten er også sterk horisontalt til dei andre lærarane i «utviklingsgruppene» som har i oppdrag å «ta den siste satsinga ut i kollegiet» og «implementere» den i kollegiet. Lærarane fortel at stadig «nye satsingsområde ovanfrå» reduserer deira autonomi, engasjement og motivasjon. Lærarane fortel om eit høgt tempo og press på å levere i dette arbeidet. Ein lærar hevdar dette har betra seg dei siste åra og at skulen no er betre på å sette av tid til å gå i djupn på ei satsing. Dei tre andre lærarane fortel om ein toppstyrt dialog (eller monolog?), der innramminga av tempo, og seleksjon er sterk. Ein beskriv at lærarrolla i organiserte møter mellom lærar og leiing har fått hen til å kjenne seg som ein «passiv elev som berre sit og mottar». Lærarane fortel at skulane prioriterer lesing, bokstav og tal-opplæring, og lese og læringsstrategiar. På spørsmål om kva som ikkje blir prioritert i skulen nemner lærarane song, musikk, kunst og handverk, tverrfagleg arbeid, fri leik, KRLE-faget og samfunnsfag. Lærarane fortel at ein øver mot kartlegging og nasjonale prøver. Nokre av lærarane i studien vedkjenn at desse prøvane er blitt styrande for undervisninga deira. Dårlige resultat kan resultere i at lærarar blir sendt på kurs og at rektor blir kalla inn til samtale der rektor «må svare for seg» ovanfor etat for skule.

4.3.5 Tabell over oppsummering

Pedagogisk kultur i relasjonen mellom lærarar-leiing			
	Form	Stabilitet	Prioriteringar
LÆRARRÅD (FØR)	<p>Svak klassifisering mellom leiing-lærer (K-). Rektorane møtte i lærarråd.</p> <p>Svak innramming av kommunikasjonen (F-). Lærarane sjølv kunne ta opp ting dei ville diskutere, endre eller var kritisk til. Leiinga hadde også denne moglegheita.</p> <p>Dialogen gikk «begge vegar».</p>	<p>Redusere konflikt ved å behandle saker frå lærarane i lærarråd, diskutere dei, gjere vedtak dersom det var ynskt eller naudsynt.</p> <p>Sikre eigarskap og ansvar for endringar i organisasjonen ved å handsame ynskjer frå leiing og lærarane demokratisk.</p> <p>Gi lærarane opplevinga av å bli høyrte gjennom mogelegheit og ansvar for å medverke til endring.</p>	<p>Lokalt initiativ, medbestemmelse</p> <p>Lærarråd er eit uttrykk for at ein prioriterer menneskelege ressursar i form av demokratiske ferdigheter.</p> <p>Det gav lærarane demokratiske rettigheter til å meine og påverke, men også plikter og ansvar.</p> <p>Nærare beslutningane knytt til kva organisasjonen</p>

	<p>«Stor takhøgde» (F-)</p> <p>Flatere maktstruktur mellom leiing og lærarar</p> <p>Lærarar relativt stor kontroll over kommunikasjonen.</p>	Nærleik til avgjersler. (nærdemokrati).	skal prioritere.
Etter Kunnskapsløftet	<p>Klassifikasjonen mellom leiing og lærarar er blitt sterkare. Meir toppstyrt hierarki.</p> <p>Kommunikasjonen er sterkare innramma. Stort sett styrt og initiert av leiinga. Leinga set dagsorden over saker gruppene skal jobbe med.</p> <p>Nokre lærarar blir valt ut av leiinga til å jobbe tettare med leiinga (K-)</p> <p>Det er blitt mindre av den interne diskusjonen og debatten om lokale prioriteringar. Lokal kjennskap</p>	<p>Vertikal lojalitet: rektorarar skriv under på at dei skal vere lojale mot si leiing. Lærarane er også veldig lojale mot leiinga si og utfører det dei blir sett til å gjere, sjølv om dei opplev at det er unyttig. Sterk form for kommunikasjonskontroll</p> <p>Horisontal lojalitet: Lærarane er lojale mot dei lærarane som sit i utviklingsgruppene og som har i oppdrag å lære dei andre lærarane om ei satsing. Lojalitet til kollega trumfar ynskje om å rette kritikk.</p> <p>Å bli lært av sine likemenn gjer implementeringsarbeidet enklare då leiinga sjølv slipp å leie eit pedagogisk arbeid som</p>	<p>Fag: lesing, skriving, bokstav og tallopplæring. «De teoretiske fagene», matte, lese og lærestrategiar,</p> <p>Øve og «trene» mot nasjonale prøver og kommunen sine kartleggingsprøver. Norsk, engelsk, matte,</p> <p>Ikkje prioritert: song, musikk, kunst og håndverk, tverrfaglighet, fri lek, KRLE-faget, samfunnsfag,</p> <p>Redusert arbeidstid for lærarar som kursast og hadde ansvar for Leselos</p>

	<p>og kunnskap blir mindre brukt. (F+)</p> <p>Lærarane er lojale mot leiinga</p> <p>Redusert autonomi</p> <p>Mindre engasjement, initiativ frå lærarane. Ein lærar beskriv seg sjølv som ein passiv elev som berre sit og mottar.</p>	<p>kanskje personalet er i mot.</p> <p>Høgt tempo i utviklingsarbeidet gjer det vanskeleg å mobilisere kritikk og hindrar refleksjon som er ein føresetnad for å tenke kritisk.</p> <p>Avdelingsleiar verkar no som representant for lærarane inn mot rektor, men også rektor sitt talerøyr mot lærarane. Krysspress situasjon, der lojaliteten til avdelingsleiaren sin sjef, rektor trumfar?</p>	<p>Mykje fellestid satt av til Leselos og kursing i god leseopplæring</p> <p>Får sjeldan dra på kurs, men har vore på ein del arrangement/kurs i regi av kommunen:</p> <p>«Lære å lære», «Læringsgropen», korleis gjere det betre/bra på nasjonale prøver</p> <p>Kompetanse: faglig kunnskap,</p> <p>Dersom dårlege resultat kan rektor bli kalt inn til samtale og lærarar sendt på kurs.</p> <p>Materielt: naturfag og forskingsrom</p>
--	---	--	---

5 Drøfting av funn

Problemstillinga i denne studien er: **Korleis beskriv erfarne lærarar den pedagogiske kulturen ved grunnskular i Bergen etter innføring av Kunnskapsløftet?**

Dette kapittelet drøftar funna i denne studien og lys Julia Evetts (2009) sin teori om profesjonalitetsdiskursar. Fem hovudpoeng vil bli drøfta nærmare: **Første avsnitt drøftar** korleis me kan forstå endringa frå lærarråd til dei nye gruppene som eit uttrykk for ei ny og anna forståing av profesjonalitet. **Andre avsnitt drøftar** korleis denne nye profesjonalitetsdiskursen kan verke kontrollerande og disiplinerande på læraren og skulen. **Tredje avsnitt drøftar** korleis den dominerande organisasjonsprofesjonalitetsdiskursen til Evetts (2009) reduserer lærarar si moglegheit til å ytre kritikk. For å belyse dette viser dette avsnittet i hovudsak til Rasmus Willigs (2009, 2016) arbeid som analysa kjenneteikn ved det moderne arbeidslivet og korleis den nyliberale profesjonalitetsdiskursen gjer det vanskeleg for profesjonsutøverar å ytre kritikk og slik verkar umyndiggjerande på mennesket. **Fjerde avsnitt** ser nærare på korleis den dominerande profesjonalitetsdiskursen i større grad enn tidlegare er skapt og kontrollert av eksterne aktørar. Dette avsnittet drøftar også kva konsekvensar dette kan få for tilliten til lærarane og skulen som organisasjon. **Femte avsnitt ser nærare på** korleis den nye dominerande profesjonalitetsdiskursen dreier læraren og skulen sitt fokus meir i retning *utover* på kva samfunnet og marknaden treng og i mindre grad *innover* mot kva individet treng.

Evetts (2009) skriv at krav om profesjonalitet i stadig større grad blir påført arbeidarar i samfunnet vårt. Målet med profesjonalitetsdiskursen hevdar Evetts, er å motivere dei tilsette gjennom felles mål og språk. Profesjonalitetsdiskursen er i følgje Evetts eit mektig maktinstrument for å skaffe seg eller sikre seg kontroll over ei yrkesgruppe. Ho hevdar profesjonalitetsdiskursen har kraft i seg til å endre relasjonar, kontekst og dei tilsette sine tilhøve i ein organisasjon. I dagens samfunn og særleg i utdanningssektoren i følgje Evetts, ser ein utviklinga av to svært ulike og kontrasterande former for profesjonalitetsdiskursar; *organisasjonsprofesjonalitetsdiskursen* (organizational professionalism) og *yrkesprofesjonalitetsdiskursen* (occupational professionalism). Oppsummert kan ein beskrive dei to kontrasterande profesjonalitetane slik (Evetts, 2009, s. 23):

Organisasjonsprofesjonalitetsdiskursen	Yrkesprofesjonalitetsdiskursen
<ul style="list-style-type: none">- Diskursen er kjenneteikna av kontroll. Toppstyrt av leiarane.- Leiinga har størst autoritet. Organisasjonen er kjenneteikna av eit vertikalt strekt hierarki.- Ynskje om standardisering av prosedyrar og arbeidsoppgåver.- Støttar seg på eksterne former for regulering, målsettingar og kontroll, med mål om auka tillit.- Styring gjennom mål, ansvarliggjøring og kontroll	<ul style="list-style-type: none">- Diskursen blir skapt i profesjonsfelleskapet.- Kollegial autoritet- horisontal autoritet.- Stor grad av autonomi. Kontroll gjennom praksis.- Skapar tillit i relasjonen arbeidar og klient gjennom god praksis.- Kontroll skjer gjennom praksisfelleskap.- Godt etisk og profesjonelt yrkesmessig handverk blir sikra gjennom institusjonens kultur og dei som har sitt virke der (held eit auge med kvarandre)

Lærarane i denne studien si beskriving av profesjonalitetsdiskursen under lærarråd på 1990-talet minner om Evetts si beskriving av *yrkesprofesjonalitetsdiskursen*. Under lærarråd blei profesjonalitetsdiskursen i større grad skapt **internt** i profesjonsfellesskapet mellom lærarar. Lærarane fortel at lærarråd var ein stad der ein i større grad fekk medverke og påverke skulen og ytre kritikk eller meine noko om skulens prioriteringar. Lærarråd var eit fast møtepunkt mellom leiing og lærarar der innramminga av og kontrollen over kommunikasjonen mellom lærarar og leiing var svakare enn i dag. Autoriteten og makta var i større grad spreidd utover i lærarkollegiet, og hierarkiet difor flatare. Etter at lærarråd vart avskaffa og Kunnskapsløftet seinare blei innført beskriv lærarane i denne studien ein profesjonalitetsdiskurs som dreier i retning av *organisasjonsprofesjonalitetsdiskursen*. Denne profesjonalitetsdiskursen blir i større grad forma **eksternt** av aktørar utafor den lokale skulen. Leiinga set i stor grad dagsorden og har kontroll over kommunikasjonen mellom lærarar og leiing i organisasjonen. Studien viser at fleire dei fleste av satsingane på skulen kjem utifrå og at lærarane i liten grad får medverke over kva ein satsar på, kvifor ein gjer det eller korleis ein skal gjere det. Lærarane fortel om eit stort fokus på mål og kontroll av måloppnåing, forstått som kriterium sett av eksterne aktørar. Dette kan til dømes være mål om resultat på nasjonale prøver og kartleggingsprøver i kommunen. Lærarane fortel at rektorar og lærarar kan bli kalla inn til samtale med leiinga lokalt i kommunen dersom dei leverer dårlege resultat på desse eksterne målingane. Rektorar og lærarar må då svare for korleis dei kan betre desse resultatane neste gong. Det hender også dei blir sende på kurs der målet er å evaluere korleis dei kan skåre betre på desse målingane. Denne studiens beskriving av den pedagogiske kulturen under lærarråd og etter innføringa av Kunnskapsløftet stemmer overeins med Evetts sitt syn på at ein i skulen har sett ei utvikling av to ulike kontrasterande former for profesjonalitetsdiskurs. Der lærarane sine beskrivingar av lærarråd i større grad minner om Evetts sin yrkesprofesjonalitetsdiskurs dreier deira beskrivingar av den pedagogiske kulturen etter Kunnskapsløftet meir i retning av organisasjonsprofesjonalitetsdiskursen. Sidan hovudfokuset i denne studien er den pedagogiske kulturen etter Kunnskapsløftet skal me i det neste avsnittet sjå nærare på organisasjonsprofesjonalitetsdiskursen og korleis denne kan verke kontrollerande og disiplinerte på læraren og skulen.

Evetts (2009, s. 22) hevdar at profesjonalitets-diskursar som *organisasjonsprofesjonalitetsdiskursen* blir skapt av leiarane og pålagt arbeidarane. Vidare hevdar ho at organisasjonsprofesjonalitetsdiskursen ofte er ein selektiv diskurs som leiarar nyttar for endre og omstille organisasjonen. Organisasjonsprofesjonalitetsdiskursen kjem til uttrykk gjennom felles mål, språk, kriteria på vellukka og mislukka måloppnåing og evaluering av praksis, og verkar slik regulerande og disiplinerte på arbeidarane i ein organisasjon. Men ikkje berre innhaldet i organisasjonsprofesjonalitetsdiskursen verkar regulerande og disiplinerte. Også forma på diskursen bidreg til dette. Bernstein (2000, s. 15) hevdar nettopp at det er i innramminga av kommunikasjonen potensialet for endring ligg. Difor vil nykkelen til å endre den pedagogisk kulturen i ein organisasjon være å ta eller forsøkje å ta kontroll over innramminga av kommunikasjonen i organisasjonen. Aktørane som har kontroll over innramminga av kommunikasjonen i den dominernde profesjonalitetsdiskursen vil difor også ha stor makt og innflytelse over normane i organisasjonen og menneske der sin åtferd og handlingar. Ein profesjonalitetsdiskurs som organisasjonsprofesjonalitetsdiskursen til Evetts, med sterk toppstyrt kontroll over innramming av kommunikasjonen vil difor verke kontrollerande og disiplinerte på lærarane i skulen. Funn i denne studien med utgangspunkt i Bergen, og i Haugens (2020, under arbeid) studie med utgangspunkt i Oslo viser at leiinga i kommunen har stramma grepet over kontrollen på innramminga av kommunikasjonen mellom lærarar og leiing og difor også set dagsorden ved å ta kontroll over innramminga av kommunikasjonen i organisasjonen. Begge studiane beskriv ein pedagogisk kultur som dreier i retning av kjenneteikna på Evetts sin organisasjonsprofesjonalitetsdiskurs.

Bernstein vektlegg at språket i ein dominernade profesjonalitetsdiskurs påverkar normane i profesjonen og igjen profesjonsutøvarane sin åtfærd og handlingar. Rasmus Willig (2009, 2016) er også oppteken av korleis det dominerande språket i ein diskurs påverkar den einskilde profesjonsutøvar sin åtfærd og måte og tenkje på. Willig er særleg opptatt av korleis språket påverkar og gjennspeilar seg i normane våre. Funn i denne studien viser nettopp at nye ord og omgrep som blei innført med Kunnskapsløftet etter kvart blei eit dominerande språk som kjenneteiknar den profesjonelle diskursen i den pedagogiske kulturen i Bergensskulen.

Evetts, Bernstein og Willig sine teoretiske perspektiv gir grunn til å tru at ord kan påverke og endre den pedagogiske kulturens normar, leiarar og lærarars åtfærd og handlingar. Denne studien viser profesjonalitetsdiskursen etter Kunnskapsløftet er prega av nyord som kompetanssmål, måloppnåing og nasjonale prøver. Lærarane i studien fortel korleis *kartleggingsprøver, lesehastigheit, bokstavinnlæring, mål, vurdering* – ofte nytta ord i den nye rådande diskursen – påverkar deira åtfærd og handlingar i klasserommet. Det kan være i form av ei innsnevring av undervisninga etter kva lærarane trur dei eksterne kontrollane vil teste elevane i og at ein i mindre grad prioriterer ting ein ikkje blir testa i. Slik regulerer, disiplinere, kontrollerer, og i nokre tilfelle, motiverer den dominerande profesjonalitetsdiskursen leiarane og lærarane i organisasjonen, gjennom felles språk, mål og kriterier for vellukka og mislukka måloppnåing og styring gjennom evaluering.

Dette avsnittet drøftar korleis den dominerande *organisasjonsprofesjonalitetsdiskursen* reduserer lærarar si moglegheit til å ytre kritikk og korleis denne diskursen kan påverke *sjølv* til lærarane. Den danske sosiologen Rasmus Willig (2009, 2016) har over fleire år undersøkt det han omtalar som *kritikkens infrastruktur* hos ulike profesjonar i Danmark, deriblant lærarar. Eg vel å omtale Willig si beskriving av det å være profesjonell i eit nyliberalt samfunn som den *nyliberale profesjonalitetsdiskursen*, sjølv om Willig ikkje brukar dette omgrepet. Der organisasjonsprofesjonalitetsdiskursen til Evetts beskriv fleire organisatoriske kjenneteikn på makronivå, går Willig (2009, 2016) lenger i å drøfte og analysere korleis den *nyliberale profesjonalitetsdiskursen* påverkar individet og den einskilde profesjonsutøvar på mikronivå. Særleg er Willig opptatt av den nyliberale profesjonalitetsdiskursens negative konsekvensar for profesjonsutøvarane si moglegheit til å ytre kritikk og kva følgjer dette får eller kan få for *sjølv* i individet. Willig hevdar at eit kjenneteikn ved det moderne arbeidsliv og ved den nyliberale profesjonalitetsdiskursen er at mange arbeidarar opplev at dei ikkje lenger blir lytta til, at dei ikkje får påverke sine omgjevnadar og at dei blir fråteke medbestemmelse. Willig kallar denne endringa for ei *umyndiggjering av mennesket* (Willig, 2009, s. 22). Willig hevdar «det er naturstridig» for menneske å halde tilbake kritikk og at kritikk ikkje berre forsvinn av seg sjølv. Å ytre seg kritisk er eit «grundlæggende menneskeligt vilkår» skriv Willig (2016, s. 42) og hevdar mennesket må «lette på trykket» iblant så det ikkje «kokar over» (2016, s. 42-43). Lærarane i denne studien fortel at det under tida med lærarråd i større grad kunne «koke over» enn det gjer i dag, sjølv om ein ikkje kan utelukke at det skjer iblant. Faktisk er det fleire av lærarane i studien som fortel at dei saknar at lærarar tek til motmæle når dei ikkje er samde i prioriteringar i skulen. Eller at dei ytrar seg kritisk om dei opplev dårlege endringar eller avgjersler. Ein av lærarane beskriv denne utviklinga som at «den gamle protesten er vekk». Legg ein til grunn Willig sitt perspektiv på kor eksistensielt og essensielt det er for menneske å ytre kritikk, kan ein stille spørsmål ved kvar det blir av kritikken. Er «den gamle protesten» vekke fordi lærarane rett og slett var meir mindre nøgd tidlegare? Der Evetts viser til organisatoriske kjenneteikn ved organisasjonsprofesjonalitetsdiskursen som i mindre grad verdsett eller etterspør lokal utvikling og kritikk av frå dei tilsette, går Willig lenger i å vise til korleis organisatoriske endringar påverkar og endrar *kritikkens infrastruktur* inni individet. Willig (2016, s. 208-209) viser til dei feministiske forskarane Dana Crowley Jack og Alisha Ali (Jack & Ali, 2010) som har studert kvinners ytringar, eller fråvær av ytringar, grunna sterk sjølvensur. I

følgje Jack har mangelen på likestilling ført til at mange kvinner har «installert» eit «over-auge» inni seg. *Over-auget* består av to stemmer som representerer motstridande verdiar: *Den fyrste stemma* representerer det grunnleggjande menneskelege behovet det er å uttrykkjer erfaringar, tankar og følelsar om det ein har kunnskap om, og difor også uttrykkje kritikk.

Den andre stemma overvåkar, dømmer, og sensurerer den fyrste stemma. Der den fyrste stemma representerer ein slags personleg fridom og ligg nærare *sjølv*et i mennesket, er den andre stemma i større grad dominert av normer og verdiar som eksterne maktstrukturar i samfunnet påfører menneske og samfunn. Denne andre stemma fortel *sjølv*et kva ein *bør* gjere for å svare på dei eksterne maktstrukturane sine krav til individet (Jack & Ali, 2010). I denne studien kan ein forstå desse som ulike profesjonelle og offisielle aktørar i rekontekstualiseringsfeltet som utdanningsdirektoratet, storting, næringsliv, OECD, osv. Lærarar står i eit krysspress mellom desse to stemmene. På den eine sida har ein ei indre profesjonell stemme som fortel lærarar kva som er det beste for kvar enkelt elev, for klassen og for undervisinga samstundes så ein forsøkkjer å *innfri krav om læringstrykk, tempo og levere resultat*. Slik tek *organisasjonsprofesjonalitetsdiskursen* eller den *nyliberale profesjonalitetsdiskursen* bustad i kvar einskild profesjonsutøvar og fortel lærarar kva samfunnet tykkjer dei **bør** gjere. Kanskje «den gamle protesten er vekk» rett og slett fordi den dominerande organisasjonsprofesjonalitetsdiskursen tek bustad i *sjølv*et til læraren og fungerer slik som ein slags form for intern sosial kontroll utan at makta treng å vere fysisk tett på individet.

Me skal no sjå nærare på korleis den dominerande profesjonalitetsdiskursen i større grad enn tidlegare er skapt og kontrollert av eksterne aktørar og kva konsekvensar dette kan få for tilliten til lærarane og skulen som organisasjon. Evetts (2009) skriv at innhaldet i den dominerande *organisasjonsprofesjonalitetsdiskursen* ofte er selektert av eksterne aktørar utafør profesjonen. Eksterne aktørar utafør profesjonen kan være politiske parti med utspring i ulik ideologi, næringsliv eller internasjonale organisasjonar som Europeiske Union eller Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD). Kapitlet *Bakgrunn* går nærare inn på nokre av desse aktørane og kva innflytelse dei har og har hatt på norsk utdanningspolitikk. Forenkla kan ein seie at summen av rekontekstualiseringsprosessen etter at dei offisielle rekontekstualiseringsaktørane (ORF) og dei profesjonelle rekontekstualiseringsaktørane (PRF) har forsøkt å påverke og forhandle om kva som skal få plass i skulen, resulterer i ein rekontekstualisert profesjonalitetsdiskurs. Denne diskursen kjem då til syne i styringsdokument som Stortingsmeldingar som *Kultur for læring* og læreplanar som *Kunnskapsløftet*.

Funn i denne studien tydar på at profesjonalitetsdiskursen i skulen har bevega seg vekk frå *yrkesprofesjonalitetsdiskursen* og meir i retning av *organisasjonsprofesjonalitetsdiskursen*. Paradokset i følgje Evetts (2009), er at ein dominerande organisasjonsprofesjonalitetsdiskurs faktisk kan verke de-profesjonaliserande, føre til redusert kompetanse og skape ei redusert tillit til profesjonen som ein langvarig konsekvens. Uttrykk for dette kjem fram i lærarane sin misnøye med utviklingstrekk og dilemma som i større grad har oppstått etter Kunnskapsløftet. Lærarar fortel at deira profesjonelle tenking og handverk blir utfordra når eksterne mål, krav og system for kontroll materialiserer seg og påverkar undervisinga i klasserommet. Dei fortel om ei dreining av undervising i retning av å ha eit meir standardisert preg. Lærarane beskriv at dei føler dei må leggje opp til ei undervising med høgt tempo og stort læringstrykk då eksterne mål og kontrollar som nasjonale prøver og kartleggingsprøver set «krav» om dette. Dei fortel at dette eksterne forventingspresset av og til utfordrar deira eigne profesjonelle verdiar som kor verdifullt fri leik og variasjon i løpet av ein time, ein dag, ei veke eller ein periode er. Eit anna døme er situasjonar der dei må fortelje elevar som av ulik grunn blir fritekne frå nasjonale prøver og kartleggingsprøver kvifor berre dei

ikkje skal ta prøva medan alle andre tek den. Ein lærar beskriv denne utviklinga som «ei stor endring i mi lærarkarriere, som ikkje er grei.»

Likevel, skriv Evetts (2009), blir organisasjonsprofesjonalitetsdiskursen paradoksalt nok ofte ynskt velkommen av profesjonen sjølv. Dersom Evetts har rett kan dette være ei av fleire forklaringar på kvifor funn i denne studien viser at utviklinga av den pedagogiske kulturen i Bergenskulen etter Kunnskapsløftet dreier i retning av organisasjonsprofesjonalitetsdiskursen til Evetts. Så kvifor blir lærarane med på dette? I følgje Evetts skjer dette fordi lærarar vurderer dei eksterne krava om resultat som ei moglegheit til å auke tilliten til, og dermed også statusen, arbeidstilhøva og løna til yrket. Tross alt gjev kontrollane eit «bevis» på, riktig nok lite bevis på, resultat av jobben ein gjer som lærar, men i følgje Evetts gir dette eit kortvarig «glede» som på sikt vil redusere tilliten til yrket.

I dette avsnittet ser me nærare på korleis organisasjonsprofesjonalitetsdiskursen dreier læraren og skulen sitt fokus *utover* på kva samfunnet og marknaden treng og i mindre grad *innover* kva individet treng. Organisasjonsprofesjonalitetsdiskursen etterspør og framhevar ein lærarkompetanse som fyrst og fremst handlar om å «levere» gode resultat på mål, ofte sett av aktørar utanfor organisasjonen utan lærarprofesjonskompetanse. Sett på spissen kan ein seie at diskursen fordrar lærarar til å levere resultat på mål dei «uprofesjonelle» har satt dei profesjonelle til å utføre! Engelsen (2017) si analyse av rettleiarane til Kunnskapsløftet kan ein forstå som eit uttrykk for ei slik endring i oppfatninga av «det å være profesjonell». Engelsen hevdar veileidarane til Kunnskapsløftet degraderte lærarprofesjonen til å bli «ut-førere og leverere» (2017, s. 11) og at profesjonalitetsdiskursen i veileidarane tona ned behovet for ein profesjonell skjønnsprofesjonalitet hos lærarar.

Organisasjonsprofesjonalitetsdiskursen støttar seg på eksterne reguleringar, målsetningar og kontrollmekanismer. Ei naturleg konsekvens av dette er at skulen som organisasjon «tvingar» lærarane si merksemd *utover* på samfunnets krav om å levere resultat. Dette utfordrar læraren si profesjonelle skjønnskompetanse som er retta *innover* på eleven. Sett på spissen kan ein seie at ein dominerande *organisasjonsprofesjonalitetsdiskurs* dreier fokuset vekk frå å handle om å *utvikle* pedagogisk fingerspisskompetanse og eit individuelt og kollektivt profesjonelt skjønn og meir i retning av å inneha kompetanse og ferdigheiter som får elevane til å *levere* det samfunnet krev. Ei konsekvens av ei slik utvikling vil vere ein reduksjon og ei innsnevring av meningsinnhaldet i det å være ein *profesjonell lærar*. Å vere ein profesjonell lærar vil i mindre grad blir forstått som at ein innehar eit kritisk, kreativ og skapande profesjonelt skjønn. I staden vektlegg og verdset ein ferdigheiter og kompetanse som handlar om å «levere» resultat som samfunnet til ei kvar tid etterspør. Lærarar i studien frå Oslo (Haugen, 2020-Under arbeid) fortel nettopp om ei slik dreining i utvikling av kva det vil seie være ein profesjonell lærar. Lærarane i studien fortel at dei opplev at lærarrolla har endra seg i retning av å bli ein «teknisk funksjonær» (Haugen, 2020, under arbeid). Ei slik forståing av å vere ein profesjonell lærar kan redusere samfunnets tillit og profesjonsmiljøet egne krav til lærarprofesjonen, som tradisjonelt har hegna om og vektlagt god didaktisk og skjønns-kompetanse. Sett på spissen vil det degradere forståinga av det å være ein profesjonell lærar til å ha meir til felles med tenesteytande yrke. Ei slik utvikling vil få store konsekvensar for statusen og tilliten til yrket, og ikkje minst til profesjonen, samfunnet og elevane våre.

Avslutningsvis ynskjer eg å trekkje inn eit augeblikk frå eitt av intervjuet, som eg gjennom arbeidet med denne studien så inderleg har forsøkt å forstå. Møtet foreløypt omtrent slik: Eg starta intervjuet med eit spørsmål om læraren kan fortelje litt om arbeidsoppgåvene sine. Læraren fortalte om planlegging av undervisning, samarbeid med elevar, foreldre, lærarar, barnevern, PPT, med meir. Læraren fortalte at «lærarrolla har endra seg kollosalt». Læraren fortalte (enkelte ord i sitatet er utheva for å synleggjere nokre poeng):

I dag føle eg mange **utafor** skulen set **krav** til kva me lærarar skal bidra med mot **dei**. **Dei** forlanga at ein skal gjera jobben som lærar ut i frå alle planar og rettigheter, som **dei** har. Den der «vi har krav på, vi har rettar på». Før så skulle me bidra **alle**, men i dag er me opptatt av kva andre kan bidra med i forhold til **meg**. Heile samfunnsstrukturen er i endring (...) og det er blitt større krav til meg som person, som gjer til at eg av og til tenker: «når seier det stopp? Når må eg seie stopp?» Eg byrjar nesten å grine når eg snakkar om det og set ord på det, det litt sånn rart. Eg trur veldig mange går på akkord med seg sjølv, for det er så uendelig mykje, men så er det veldig kjekt også!

Når eg no skriv dette drøftingskapittelet, over eitt år etter intervjuet fann stad kan eg ikkje seie at eg har forstått kva som låg i, eller *mellom* desse orda, men dei fem avsnitta ovanfor kan setje denne hendinga i perspektiv og hjelpe oss til å forstå. Læraren beskreib at lærarrolla har endra seg mykje. Evetts (2009) sine profesjonalitetsdiskursar kan tilby ei teoretisk tolkingsramme som hjelper oss å forstå denne endringa. I dette drøftingskapittelet har me sett på korleis dei to kontrasterande profesjonalitetsformene gir ei passende ramme for å beskrive skulen under lærarråd og etter Kunnskapsløftet. Vidare har me også sett nærare på korleis ein dominerande organisasjonsprofesjonalitetsdiskurs er kjenneteikna av at nettopp aktørar utafor skulen set krav til lærarar om kva resultat dei skal levere av resultat til ut til dei. Truleg kan denne utviklinga tilby ei forklaring på læraren si beskriving av at heile samfunnsstrukturen har endra seg, frå at ein før tenkte at alle skal bidra, medan fokuset no i større grad er kva andre kan bidra med mot meg. Vidare har me sett på Rasmus Willig sitt teoretiske perspektiv som rettar kritikk mot den dominerande nyliberale profesjonalitetsdiskursen, som har store likskapar med Evetts sin organisasjonsprofesjonalitet. Willig hevdar at den nyliberalistiske diskursen hindrar oss i å ytre kritikk både på eit organisatorisk plan og ved at den tek bustad inni oss og fortel oss korleis samfunn forventar at me **bør** seie, handle eller tenke. Ein konsekvens av ei slik utvikling, hevdar Willig, er at me vrir kritikk innover mot oss sjølv, i staden for å rette den utover på systemet og seie «stopp». Me har også drøfta kva konsekvensar den dominerande profesjonalitetsdiskursen kan få for tilliten til lærarane og skulen som organisasjon ved at den verkar deprofesjonaliserande og at den i større grad etter Kunnskapsløftet er skapt og kontrollert av eksterne aktørar. Me har drøfta om den dominerande profesjonalitetsdiskursen dreier læraren og skulen sitt fokus meir i retning *utover* på kva samfunnet og marknaden treng og i mindre grad *innover* kva individet treng. Kanskje denne endringa er bakgrunnen for kvifor lærarar som i møtet ovanfor til å stille spørsmålsteikn ved om ikkje mange lærarar går på akkord med eigen profesjonalitet?

6 Oppsummering og konklusjon

Skolen skal vere ein stad der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevane skal erfare at dei blir lytta til i skolekvardagen, at dei har reell innverknad, og at dei kan påverke det som vedkjem dei. Dei skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltaking og medverknad, både i det daglege arbeidet i faga og gjennom til dømes elevråd og andre rådsorgan.

Sitatet ovanfor er henta frå kapittelet *Demokrati og medverknad* i *Overordna del* av den heilt ferske læreplanen *Kunnskapsløftet 2020* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som ungdomsskulelærer har eg jobba mykje med den nye læreplanen det siste året. I dette arbeidet har eg grubla mykje på korleis me lærarar skal realisere og setje desse overordna demokratiske prinsippa ut i livet i klasserommet. Samstundes har eg arbeidd mykje med denne studien, som også i stor grad omhandlar spørsmålet om demokrati i skulen.

Formålet med denne studien har vore å undersøkje korleis erfarne lærarar beskriv at skulen har endra seg etter førre læreplan, Kunnskapsløftet, blei innført i 2006. Resultata frå denne studien peikar på at den pedagogiske kulturen ved tre ulike grunnskular i Bergen har endra seg på fleire områder etter Kunnskapsløftet. Lærarane fortel at leiinga i større grad har kontroll over kommunikasjonen mellom lærarar og leiing. I dette ligg det også ei redusert moglegheit til å medverke, påverke og meine noko om skulens praksis lokalt. Studien antyd at ei følgje av dette er at hierarkiet i den pedagogiske kulturen har dreia i ei meir vertikalt strekt retning. Denne utviklinga blir spesielt tydeleg når studien samanliknar skulen etter Kunnskapsløftet med skulen under ordninga med *lærarråd*, som vart avvikla i 1994. Lærarane fortel at dei i større grad fekk medverke til og påverke prioriteringar ved skulen lokalt under lærarråd enn i dag. Dette er også tydeleg i korleis lærarane snakkar om satsingar i skulen: heller enn å *diskutere* satsingsområde opplev lærarane i studien at dei etter Kunnskapsløftet har blitt sett til å *implementere* endringar. Dei fortel at dei er forventa å *utføre*, heller enn å *utvikle* satsingar. Dette inneber også at det har blitt færre diskusjonar i profesjonsfelleskapet om kva satsingar som er naudsynte for skulen lokalt og fleire situasjonar der eksterne satsingar set rammer for samtalen. Ei slik utvikling går utover lærarane sin autonomi og lærarane i studien fortel om redusert motivasjon og engasjement som ei følgje av dette.

Desse funna blir drøfta i lys av Evetts (2009) sin teori om ulike profesjonalitetsdiskursar. Studien reiser spørsmål ved om den dominerande profesjonalitetsdiskursen etter Kunnskapsløftet faktisk på lang sikt kan verke deprofesjonaliserande på lærarprofesjonen, då den etterspør lærarkompetanse som i større grad omhandlar å *levere* enn å *utvikle*. Ei slik utvikling kan på lang sikt medføre ei ny og snevrare forståing av kva det inneber å vere ein profesjonell lærar, med redusert tillit til lærarar som yrkesgruppe som mogleg konsekvens. Studien drøftar også kor vidt den dominerande profesjonalitetsdiskursen verkar så kontrollerande og regulerande på lærarar at den kan snevre inn mogleheitsrommet for ytre kritikk, og kva følgjer dette kan ha for den einskilde læraren.

Sjølv om denne studien byggjer på eit lite utval informantar, og difor ikkje gjev grunnlag for å seie noko generelt om den pedagogiske kulturen i Bergensskulen, så gjev studien likevel eit godt innblikk i denne kulturen. Informantane har til dømes ein mangfaldig

fagbakgrunn: dei har brei erfaring frå ulike trinn, dei har ulikt kjønn og dei har arbeidd ved ulike grunnskular i Bergen kommune gjennom mange år. Trass i denne mangfaldige bakgrunnen frå ulike skular, så er det mogleg å sjå store likskapar mellom lærarane sine erfaringar, sjølv etter å ha leitt aktivt etter motstemmer under analysearbeidet. Denne studien tilbyr likevel berre ei beskriving, og ute hos kommunens over 3000 lærarar finnes det fleire og kanskje kontrasterande beskrivingar. Difor håpar eg denne studien kan danne grunnlag for, og inspirere andre til å undersøke desse beskrivingane nærare.

Avslutningsvis ynskjer eg å reise spørsmål ved om den pedagogiske kulturen i skulen etter Kunnskapsløftet gir lærarar og leiing reell moglegheit til å «oppleve demokrati i praksis». Demokrati er ikkje berre teori, det er også praksis. I dagens skule kan det sjå ut som demokratisk praksis har blitt erstatta med andre ideal for styring, ideal som i stor grad har blitt utvikla og etablert utanfor læraryrket. Dermed kan ein spørje seg sjølv korleis lærarane skal lære bort demokrati i praksis, når dei sjølv ikkje får ta del i demokratiske prosessar. Korleis skal lærarar skape ein skule for elevane opplev dei overordna demokratiske prinsippa i Kunnskapsløftet 2020 i klasserommet, dersom deira eiga moglegheit til å oppleve dette er vesentleg redusert? Kva følgjer får det for framtidens demokrati dersom lærarane som skal danne og utdanne morgondagens demokratiske borgarar og sørgje for at «barn og unge opplever demokrati i praksis», at «dei blir lytta til», «at dei har reel innverknad» på skulekvardagen og at dei får «påverke det som vedkjem dei» ikkje sjølv kjenner dette på kroppen i sin eigen arbeidskvardag?

I lys av funna som denne studien antyder vil eg avslutningsvis ta til orde for at me reviderer delen om *Demokrati og medverknad* i det nye *Kunnskapsløftet*. Eg føreslår følgjande tilføyingar, utheva med feit skrift:

*Skolen skal vere ein stad der barn, unge **og vaksne** opplever demokrati i praksis. Elevane og **dei vaksne** skal erfare at dei blir lytta til i skulekvardagen, at dei har reell innverknad, og at dei kan påverke det som vedkjem dei. Dei skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltaking og medverknad, både i det daglege arbeidet i faga og gjennom til dømes elevråd, **lærarråd** og andre rådsorgan.*

Funna frå denne studien tydar på at ei slik tilføying kan vere naudsynt. Utan denne kan lærarane ende opp med å undervise i noko dei har teoretisk kunnskap om, men ikkje sjølv får erfare.

7 Referansar

- Apple, Michael. (2016, 12.oktober 2012). *Michael W. Apple: Power, policy, and the realities of curriculum and teaching*. Youtube.com: CEPS Ljubljana. Henta frå <https://www.youtube.com/watch?v=YcPv0Pk7Uqs&t=3985s>
- Apple, Michael W. (1995). *Education and Power* (2. edition. utg.). New York: Routledge.
- Apple, Michael W. (2003). *The state and the politics of knowledge*. New York ;,London: RoutledgeFalmer.
- Atkinson, Paul. (1995). From Structuralism to Discourse: Bernstein's Structuralism. I Alan R. Sadovnik (Red.), *Knowledge and pedagogy : the sociology of Basil Bernstein* (s. 83–96). Norwood, N.J: Ablex.
- Bergesen, Helge Ole. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Bernstein, Basil. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity : theory, research, critique* (Rev. ed. utg.). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Everett, E. L. & Furseth, Inger. (2012). *Masteroppgaven : hvordan begynne - og fullføre* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Evetts, Julia (2009). The management of professionalism. I Sharon. Mahony Gewirtz, Pat. Hextall, Ian. Cribb, Alan. (Red.), *Changing teacher professionalism : international trends, challenges and ways forward*. London: Routledge
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert. (2019). *Handbok i kvalitativ analys* (2. utök. oppl. utg.). Stockholm: Liber.
- Hansen, Tore. (2018). New Public Management. I Store Norske Leksikon (Red.). Henta frå https://snl.no/New_Public_Management
- Haugen, Cecilie Rønning. (2019). Teachers' experiences of school choice from 'marginalised' and 'privileged' public schools in Oslo. *Journal of Education Policy*, 35(1), 68-94. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1587519>
- Haugen, Cecilie Rønning. (2020-Under arbeid). Performativity and Pedagogic Culture: Teachers Experience from 'Marginalised' and 'Privileged' Public Schools in Oslo.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen. (2017). *Utdannings sosiologi : fra teori til praksis i skolen* (3. opplag utg.). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen, Riksaasen, Rita & Wiese, Veslemøy. (2007). *Klasse, kode og identitet : Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen & Stray, Janicke Heldal. (2015). *Hva skjer med skolen? : en kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforl.
- Imsen, Gunn. (2019). *Læreren verden : innføring i generell didaktikk* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Jack, Dana C. & Ali, Alisha (2010). *Silencing the Self Across Cultures: Depression and Gender in the Social World*. New York: New York: Oxford University Press.
- Karlsen, Gustav E. (2015). *Utdanning, styring og marked - Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lomsdalen, Christian (2017). Lektor Lomsdalens innfall,. I Christian Lomsdalen (Red.), *LL-43: Svein Sjøberg om PISA, testing i og av skolen, og lærerutdanning 7. august 2017*. Spotify. Henta frå <https://open.spotify.com/episode/1smCs9O95Pb63LAtAbdu3W?si=qE-rm2UiRaiJnHBVbqvNAA>
- Løvlie, Lars (2005). Ideologi, politikk og læreplan. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 269-278.
- Mausethagen, Sølvi. (2018). *Læreren i endring? : om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet* (2. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforl.

- Meld. St. 30. (2004). *Kultur for læring (2003-2004)*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Melgård, Marie. & Presetgård, Sofie. (2017, 13. mars 2017). Slik vil Erna redde velferdsstaten. Henta frå <https://www.abcnyheter.no/nyheter/politikk/2017/03/13/195285321/slik-vil-erna-redde-velferdsstaten>
- Møller, Jorunn & Skedsmo, Guri. (2013). Modernising education: New Public Management reform in the Norwegian education system. *Journal of educational administration and history*, 45(4), 336-353. <https://doi.org/10.1080/00220620.2013.822353>
- Postholm, May Britt & Moen, Torill. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen : metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Ramnefjell, Erling. (2001). Norge er skoletaper: Hermed er det solid dokumentert: - Det er typisk norsk å være middels! *Dagbladet.no*. Henta frå <https://www.dagbladet.no/nyheter/norge-er-skoletaper/65772609>
- Rennstam, Jens & Wästerfors, David. (2015). *Från stoff till studie : om analysarbete i kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Sivesind, Kirsten. (2013). Læreplanene i Kunnskapsløftet: et internasjonalsammenliknende perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (06), 370-387.
- Sjøberg, Svein. (2013, 5. september 2013). Pisa styrer skoledebatten: OECDs Pisa-prosjekt legger premisser for skoledebatt og -politikk i utallige land. *Aftenposten*. Henta frå <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/5V1zb/Pisa-styrer-skoledebatten>
- Skrede, Joar. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thue, Fredrik W. (2017). Lærerrollen lag på lag – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (01), 92-116. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-09>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (Kunnskapsløftet 2020). Henta frå <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Willig, Rasmus. (2009). *Umyndiggørelse* (1. utg.). Denmark: Lasertryk.dk A/S.
- Willig, Rasmus. (2016). *Afvæbnet kritik* Hans Rietzels Forlag.
- Aasland, Synnøve (2017, 30.08.2017). OSTEHØVELKUTT – IKKE SÅ EFFEKTIV EFFEKTIVISERING. *Tankesmien Agenda*. Henta frå <https://tankesmienagenda.no/post/ostehovelkutt-ikke-sa-effektiv-effektivisering/details>

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Samtykkeerklæring og informasjon om prosjektet.

Samtykkeerklæring til behandling av personopplysningar om deltaking i forskingsprosjekt og informasjon om prosjektet:

Vil du delta i eit forskingsprosjekt?

«Korleis opplev erfarne lærarar i Bergensskulen at lærarrolla og skulen har endra seg etter innføringa av Kunnskapsløftet i 2006?»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å dokumentera korleis du som har jobba i Bergensskulen i meir enn 15 år opplev at lærarrolla og skulen har endra seg.

I dette skrivet finn du informasjon om mål for prosjektet og kva det vil innebera for deg å delta.

Om prosjektet:

I mi masteroppgåve ynskjer eg å undersøke korleis erfarne lærarar som har jobba meir enn femten år i Bergensskulen opplev at skulen og lærarrolla har endra seg sidan Kunnskapsløftet blei innført i 2006. Dette vil eg gjere ved å intervjuje deg, og fleire lærarar i Bergensskulen.

Det er behov for denne forskinga

Tidlegare forskning på området er gjort med utgangspunkt i Osloskulen. Osloskulen blir ofte trekt fram av forskarar, politikarar, foreldre, lærarprofesjonen og andre aktørar med interesse i skulen, som døme på ei vellukka og/eller kritikkverdige endring av lærarrollen og skulen. I dag finnes lite forskning med utgangspunkt i Bergen og andre kommunar - difor ynskjer eg å intervjuje deg!

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Som erfaren lærar i Bergensskulen sit du med verdifull kunnskap og erfaring om endringane i skulen dei siste femten åra. Samfunnet manglar empiri og forskning frå Bergen og andre kommunar utafor hovudstaden. Din kunnskap og erfaring vil bidra til ny kunnskap på eit viktig samfunnsområde.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

- Norges teknisk- naturvitenskaplige universitet (NTNU) er ansvarleg for prosjektet.
- Forskinga vil bli gjennomført av masterstudent Eirik Sognnes Haugen.
- Veileidar for masteroppgåva er professor i pedagogikk og spesialpedagogikk Cecilie Haugen. Haugen har publisert ei rekkje artiklar internasjonalt og nasjonalt om møtet mellom OECD og norsk utdanningspolitikk, samt korleis norsk utdanningspraksis endrast i møtet med internasjonale trendar. For meir informasjon om Cecilie Haugen besøk: <https://www.ntnu.no/ansatte/cecilie.haugen>

Kva inneber det for deg å delta?

- Dersom du seier ja til å delta i prosjektet, inneber det at du må kunne stille til eitt intervju. Du vil bli intervjuet av masterstudent Eirik Sognnes Haugen.
- Intervjuet har ei tidsramme på 60 – 90 minutt.
- Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Dette vil seinare bli transkribert av Eirik Sognnes Haugen.
- Du vil bli anonymisert, men kjønn, yrke (at du er lærar) og at du jobbar i Bergen Kommune vil gå fram i forskinga.
- Leiinga ved Olsvik skule (arbeidsplassen til masterstudent Eirik Sognnes Haugen) er kjent med at eg skriv masteroppgåve og det overordna tema for oppgåva. Dei vil ikkje få kunnskap om kven som bidreg som informantar i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst, utan grunngeving, trekkje ditt samtykke tilbake. Alle opplysningar om deg vil då bli sletta. For å trekkje ditt samtykke ta kontakt med masterstudent Eirik Sognnes Haugen. Du kan trekkje ditt samtykke munnleg eller skrifteleg på mail til eirik.sognnes@gmail.com

Ditt personvern – korleis me oppbevara og nyttar dine opplysningar

Me vil berre bruka opplysningane om deg til formåla me har fortalt om i dette skrivet. Me vil behandla opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Saman med masterstudent Eirik Sognnes Haugen vil veileidar; professor Cecilie Haugen ved NTNU ha tilgang til forskingsmaterialet.*
- *Du vil bli anonymisert ved bruk av pseudonym. Namn og kontaktopplysningar vil bli erstatta med pseudonym som lagrast på ei namnelista avskilt frå øvrig data.*
- *Datamaterialet vil bli lagra på NTNU sin «OneDrive»-konto som NTNU har teikna databehandlaravtale med. Innlogging krev brukarnavn og passord. I tillegg til dette så vil dokumenta blir passordbeskytta med eige passord. Ingen data blir lagra lokalt (for eksempel på studenten sin heime pc eller på minnepinne)*
- *Du vil ikkje kunne bli gjenkjent i den endelege masteroppgåva, men opplysningar om at du jobbar som lærar i Bergenskulen, har jobba der meir enn femten år og kva kjønn du har vil framgå i forskinga.*

Kva skjer med opplysningane dine når me avsluttar forskingsprosjektet?

Det transkriberte (anonymiserte) materialet vil bli lagra på NTNU sin OneDrive disk som er tilknytta studenten fram til masteroppgåva er levert og vurdert. Etter vurdering vil datamaterialet bli lasta opp i NSD (Norsk senter for forskningsdata) sin konto for langtidslagring. Dette er fordi materialet kan vera av interesse for ny analyse dersom 1) krav om etterprøving av forskinga blir fremja eller 2) at masterstudent eller veileidar ynskjer å nytte datamaterialet i oppfølgingsstudiar. Lydopptak vil bli sletta.

Dine rettigheter

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- få slettet personopplysningar om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- å senda klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Me behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå NTNU- Norges teknisk- naturvitenskaplige universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kor kan eg finne meir informasjon om studien eller mine rettigheter?

Dersom du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Norges teknisk- naturvitenskaplige universitet (NTNU) ved professor Cecilie Haugen.
TLF: 73590459
E -post: cecilie.haugen@ntnu.no
- Masterstudent ved NTNU master i lærarprofesjon, skuleutvikling og veiledning Eirik Sognnes Haugen
TLF: 46662863
E -post: eirik.sognnes@gmail.com
- Personvernombod ved NTNU: Thomas Helgesen
TLF: 93079038
E –post: thomas.helgesen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
TLF: 55 58 21 17
E – post: personverntjenester@nsd.no

Med vennleg helsing

Cecilie Haugen

Eirik Sognnes Haugen

Prosjektansvarleg

Masterstudent

(Professor/Forskar/Veileder)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om masteroppgåveprosjektet "*Korleis opplev erfarne lærarar i Bergensskulen at lærarrolla og skulen har endra seg etter innføringa av Kunnskapsløftet i 2006*"? og har fått anledning til å stilla spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysningar som kjønn, yrke og kva kommune eg jobbar i fremgår i masteroppgåva.
- at anonymiserte transkriberte intervju lagrast etter prosjektslutt, og kan nyttast som materiale i seinare forskning av Eirik Sognnes Haugen (masterstudent) og Cecilie Haugen (professor, veileder)– dersom dette blir aktuelt

Eg gir samtykke til at mine opplysningar behandlast fram til prosjektet er avslutta, ca. 15.november 2020

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide til masteroppgåve i lærarprofesjon, utviklingsarbeid og veiledning av Eirik Sognes Haugen

Problemstilling: Korleis opplev erfarne lærarar i Bergensskulen at lærarrolla og skulen har endra seg sidan innføringa av Kunnskapsløftet i 2006?

Overordna spørsmål:

Kva krav opplev lærarar at det er til lærarrolla i dag versus tidlegare?

Korleis opplev erfarne lærarar at lærarrolla har endra seg i si karriere? (Profesjonalisering/ de-profesjonalisering)

Kor kjem krava frå og korleis materialisera desse seg i klasserommet, i lærargjeringa og i skulen? (samfunn, forskarar, profesjonen, politikarar, leiing ved skulen, foreldre, elevar, IT-system, verdssamfunn?)

Tema: arbeidsoppgåver:

1. Kan du fortelje litt om kva ulike arbeidsoppgåver du har som lærar i dag?
 - a. Er det nokre av desse arbeidsoppgåvene (som du nemner) som har endra seg gjennom di karriere i læraryrket? Dersom ja: kan du kome med nokre eksempel på dette...?
 - b. Kva nye arbeidsoppgåver har du i dag, som du ikkje hadde før? Kan du kome med eksempel på dette..

Tema: Den profesjonelle læraren..

2. Kva tenkjer du er dei viktigaste eigenskapane ein lærar bør/må ha?
 - a. Har ditt syn på kva som er viktige eigenskapar/ferdigheiter/verdiar/**kompetanse** endra seg gjennom åra? (kva opplevde du som viktig før/ kva er viktig no? Fortel/ kom med eksempel
 - b. Kva eigenskapar/verdiar/ferdigheiter/**kompetanse** opplev du blir verdsett av andre (leiing, politisk leiing, samfunnsdebatt, profesjon) i jobben din? Kan du kome med eksempel på dette?
 - c. Kva opplev du som kjenneteikn ein på ein profesjonell lærar i dag? Har synet på dette endra seg i di karriere? Kom med eksempel.
 - d. Er det noko ved endringane du fortel om som har bidrege til at du opplev at lærarrolla er meir eller mindre profesjonell i dag enn tidlegare? Fortel/kom med eksempel...

Tema: Satsingsområde i skulen

3. Kan du fortelje kva du opplev som viktige satsingsområde i skulen i dag?
 - a. Kan du kome med eksempel på korleis de jobbar med dette (tid, fellestid, kursing osv.)?
 - b. Kva opplev du er via mindre fokus i skulen i dag enn før? Kan du kome med eksempel på korleis dette kjem til uttrykk i kvardagen på skulen....
 - c. Av fag du har kompetanse i, er det nokon fag du opplever blir meir verdsatt enn andre? Kom med eksempel...

Eventuelt: Kva kompetanse opplev du at blir verdsett i læreryrket no, som ikkje var via like mykje fokus før? Kom med eksempel...

Tema: Å planlegge undervisning og undervisningsmetodar

4. Kan du fortelje kva som styrer og/eller påverkar korleis du planlegg undervisninga di?
 - a. Du seier at ...(eksempel frå svar)....styrer/påverkar undervisninga di. Kan du kome med eksemplar på dette?
5. Er det nokre undervisningsmetodar du nyttar i dag som du ikkje nytta før? Kan du kome med eksempel på dette...
 - a. Dersom ja: kvifor nyttar du desse metodane?
 - b. Er det nokre undervisningsmetodar du opplev er meir ynskja at du nyttar i undervisninga di, enn andre? Fortel.../kom med eksempel.
 - c. Er det nokre undervisningsmetodar du nyttar mindre no enn før? Kan du kome med eksempel på desse.
 - i. Eventuelt: kvifor trur du at du nyttar du desse mindre i dag?

Tema: Mål og vurdering

6. Kan du fortelje litt om korleis du jobbar med mål i arbeidet ditt som lærar?
 - a. Korleis har fokuset på mål endra seg gjennom ditt virke som lærar?
 - b. Er det nokre områder du meina er viktig, som er via mindre fokus i slike mål? kom med eksempel.
7. Kan kome med eksempel på korleis du jobbar med vurdering i faga dine?
 - a. Korleis har vurderingsmetodar og fokus på vurdering endra seg i di tid i yrke? Kom med eksempel.
 - b. Kva opplev du er det overordna målet med vurderingsarbeidet ditt?
 - c. Kven opplev du at du vurderer for? Fortell...
 - d. Krav til vurdering (undervegs, fremover og eigenvurdering) er nedfelt i Opplæringslova. Korleis opplev du at vurderingsarbeidet du er pålagt, statleg eller lokalt, er til hjelp for elevane dine? Kom med eksempel..
 - e. Korleis opplev du at auka fokus på mål og vurdering påverkar tilliten til lærarar (frå elevar, foreldre, leiing, og samfunn). Har tilliten auka eller blitt redusert? Kom med eksempel
 - f. Korleis opplev du at vurderingsarbeidet du er pålagt påverkar di oppleving av eige lærarprofesjonalitet? Kom med eksempel

Tema: Tid

8. Kan du fortelje litt om kva du nyttar tid på, utanom oppsett undervisning?
 - a. Er det noko du nyttar meir og/eller mindre tid på no enn tidlegare? Kom med eksempel...
 - b. Er det noko du føler du «må» nytte tid på som du ikkje trengte tidlegare? (kom med eksempel)
 - c. Er det nokre fag (eller grunnleggande ferdigheiter) du føler du nyttar meir tid på no enn tidlegare? Fortel.../kom med eksempel...
 - d. Er det noko av det du nyttar tida på som du opplev som meningslaust? Dersom ja, kom med eksempel og fortel kvifor du føler deg slik....

Tema: Nyutdanna og erfarne lærarar

9. Me har i denne samtalen snakka mykje om «før og no». Opplev du at det er noko skilnad i fokus/verdiar/ferdigheiter mellom unge (nyutdanna) lærarar og meir erfarne lærarar (som deg)?

Tema kollegasamarbeid

10. Korleis opplev du at kollegasamarbeid er no i forhold til før? Har dette endra seg noko? Fortell....
11. Har innhald og fokusområder i tid satt av til kollegasamarbeid og utvikling endra seg? Dersom ja, kva nyttar de meir tid på no i forhold til tidlegare? Fortell..

Tema elevar og elevmangfald

12. «Korleis opplev du at endringane du har fortalt om har vore for elevane i skulen?
- Eventuelt: Korleis opplev du at endringane har påverka elevar som tykkjer skulen er vanskeleg å meistre?
 - Korleis opplev du at endringane har påverka elevar som stort sett meistrar skulen?
 - Korleis opplev du at endringane har påverka elevar frå heimar med lågare sosioøkonomiske status/ eventuelt: med mindre oppfølging i skulearbeidet heime?
 - Korleis opplev du at endringane har påverka elevar frå heimar med gjennomsnittleg og høg sosioøkonomiske status/ med god oppfølging i skulearbeidet heime?

Tema: Eventuelt

13. Er det noko du ynskjer å fortelje om før me avsluttar intervjuet?

Til hjelp for meg under intervjuet:

Ulike typer spørsmål:

Introduserende spørsmål: Kan du fortelje litt mer om....Kan du beskrive en situasjon der....

Oppfølgingsspørsmål: Hva mener du med det? Du nemte dette?

Undersøkende spørsmål: kan du si noe mer om dette? Kan du gi en mer detaljert beskrivelse av dette? (intervjuren følger svar)

Spesifiserende spørsmål: hva var det du egentlig opplevde når du opplevde denne angsten?(dersom informanten gir generelle svar)

Direkte spørsmål: Forskeren introduserer tema. «har du noen gang fått penger av foreldre for å gjøre det bra på skolen»

Indirekte spørsmål: «Hva tror du andre elever synst om at foreldre betaler sine barn om å gjøre det bra på skolen? Spørsmål som henter om noe

Strukturerte spørsmål: Akkurat nå ønsker jeg å introdusere et annet tema (noen informanter snakker mye. Langt utenfor temaet for hva intervjuet handler om)

Fortolkende spørsmål: reformulere ett svar «så du mener at....» «er det riktig at du føler at...?»

Sekundære spørsmål: Lytte å følge opp spørsmål.

EN god intervjuer er: kunnskapsrik, strukturert, imøtekommende, sensitiv, åpen, styrende, kritisk, god hukommelse, fortolkende

