



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i utdanningsvitenskap, MUTMAS

Vårsemesteret, 2018

Åpen

Forfatter: Camilla Bakkene

(signatur forfatter)

Veileder: Nina Helgevold

Tittel på masteroppgaven:

Lærerens profesjonelle handlingsrom og autonomi på barnetrinnet – en kvalitativ studie

Emneord:
Lærerrollen, profesjonalitet, handlingsrom,
autonomi

Antall ord: 32.990 ord
+ vedlegg/annet: 4 vedlegg

Stavanger, 10.6.2018

Sammendrag

Denne kvalitative intervjustudien har hatt til hensikt å få ny kunnskap om lærerens autonomi og profesjonalitet sett fra lærernes eget perspektiv. Studiens formål har vært å undersøke handlingsrommet i lærerrollen slik det oppleves og erfares av lærere som jobber på de laveste trinnene i grunnskolen. På bakgrunn av det ble følgende problemstilling valgt: «Hvordan beskrives lærerrollens handlingsrom av lærere på barnetrinnet, og hvordan kan lærernes beskrivelser være et uttrykk for deres opplevelse av og forståelse for egen autonomi og profesjonalitet?» I hvilken grad lærerne opplever å ha handlingsrom, hvordan de utnytter handlingsrommet sitt og hva som eventuelt påvirker handlingsrommet, er forskningsspørsmål som stilles i studien. Med utgangspunkt i studiens formål og problemstilling, ble teori og litteratur om lærerens profesjonelle autonomi og identitet valgt som teoretisk forankring. Studiens utvalg har bestått av fem erfarne lærere på barnetrinnet, fra tre ulike skoler i samme kommune. Informasjon ble innhentet gjennom delvis strukturerte intervju. Intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert i programmet NVivo. For å ivareta studiens intensjon om å løfte frem lærernes stemmer, ble det valgt en diskursanalytisk tilnærming til analysen. Gjennom en abduktiv analyseprosess ble lærernes utsagn analysert og tolket i lys av studiens teoretiske grunnlag. Et sentralt funn er at lærerne gir uttrykk for å ha et stort individuelt handlingsrom til selv å planlegge og gjennomføre undervisningen. Lærerne gir videre uttrykk for at friheten til å planlegge og gjennomføre undervisningen er sentral for dem, både for deres egen motivasjon, men også med tanke på å kunne legge til rette for elevenes læring. Samtidig kommer det frem at felles uke- og temaplaner, samt lokalt utviklingsarbeid, legger tydelige rammer for lærernes individuelle handlingsrom og begrenser deres frihet til hovedsakelig å gjelde metodefrihet i undervisningen. Et sentralt funn er også hvordan lærernes praksis - helt ned på de laveste trinnene - bærer preg av å være mål- og resultatstyrt, og at forventninger om måloppnåelse legger tydelige føringer for lærerens undervisning. I diskusjonen pekes det på hvordan lærerne, gjennom å beskytte sin frihet i undervisningen, også selv kan være med på å begrense sin autonomi og profesjonalitet. Det diskuteres også hvordan målstyringen medfører noen dilemmaer for lærerne knyttet til deres profesjonelle ansvar. Et reflekterende samarbeid i lærernes profesjonsfelleskap blir trukket frem som en sentral faktor med tanke på å utvide lærernes profesjonelle handlingsrom og for å styrke lærernes autonomi og profesjonalitet.

Forord

Tre spennende og lærerike år som masterstudent nærmer seg slutten. Med mange års erfaring fra læreryrket med meg i ryggsekken, har det vært utrolig inspirerende, men også utfordrende, å være student igjen. Ny kunnskap har utfordret gamle tanker og satt i gang spennende refleksjoner omkring min egen rolle som lærer. Takk til forelesere og medstudenter som har bidratt til det!

Jeg vil spesielt rette en takk til Nina Helgevold, som har vært en inspirerende foreleser og samtalepartner, og en støttende veileder gjennom prosessen det har vært å skrive denne oppgaven. Dine kloke ord og positive innstilling har vært til hjelp og oppmuntring for meg gjennom hele dette studiet.

En spesiell takk går også til de fem lærerne som har latt seg intervjuet og som villig har delt av sitt engasjement og sine erfaringer om det å være lærer. Uten deres bidrag hadde denne studien ikke latt seg gjennomføre.

Takk også til familien min, som har stilt opp med uvurderlig moralsk og praktisk støtte, og som har gitt meg den tiden og det rommet jeg har trengt for å skrive denne oppgaven.

Sandnes, juni 2018

Camilla Bakkene

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
1. Innledning.....	6
1.1. Presentasjon av tema og begrunnelse for valg.....	6
1.2. Formål, problemstilling og forskningsspørsmål	7
1.3. Studiens aktualitet.....	8
1.4. Sammenheng og annen forskning.....	8
1.5. Sentrale begreper	10
2. Studiens teoretiske perspektiver	10
2.1. Lærerrollen og lærerprofesjonalitet.....	11
2.1.1. Lærerrollen	11
2.1.2. Den profesjonelle læreren	13
2.2. Lærerens profesjonelle autonomi	15
2.2.1. Profesjonell autonomi.....	15
2.2.3. Lærerautonomi i et styringsperspektiv	18
2.2.3.1. Prosesstyring.....	20
2.2.3.2. Produktstyring.....	22
2.3. Lærernes identitet og profesjonalitet i lys av nye styringsformer	23
2.3.1. Norsk skole mot sterkere mål- og resultatstyring	24
2.3.2. Lærernes profesjonelle identitet	25
2.3.3. Ulike diskurser om lærerprofesjonalitet	28
3. Metode og analyse.....	31
3.1. Studiens design og metode.....	31
3.2. Studiens utvalg	32
3.3. Datainnsamling.....	34
3.3.1. Å utarbeide intervjuguiden	35
3.3.2. Å gjennomføre intervjuene	36
3.3.3. Å transkribere intervjuene	38
3.4. Analyseprosessen	39
3.4.1. Underveis i intervjuet.....	39

3.4.2.	I løpet av transkriberingen	39
3.4.3.	Systematisk sortering.....	40
3.4.4.	Fra førsteordens- til andreordensbegreper	41
3.5.	Studiens gyldighet og troverdighet	43
3.5.1.	Studiens gyldighet.....	43
3.5.2.	Studiens troverdighet	45
3.5.3.	Etiske vurderinger og retningslinjer.....	45
3.5.4.	Min forforståelse	46
4.	Resultater/funn.....	47
4.1.	Relasjonen til elevene er viktig for lærerne	47
4.2.	Lærerens frihet.....	50
4.2.1.	Stor individuell frihet i undervisningen.....	50
4.2.2.	Friheten er viktig for lærerne	52
4.2.3.	Frihet innen gitte rammer	55
4.2.4.	Utviklingsarbeid kan utvide, men også begrense, lærernes handlingsrom	58
4.3.	Mål og resultater styrer	61
4.3.1.	Målene er overordnet.....	61
4.3.2.	Målene legger føringer for lærernes praksis.....	63
4.3.3.	Prøver utfordrer lærerne	66
4.4.	Oppsummering av studiens viktigste funn	71
5.	Diskusjon	72
5.1.	"Den store, lille friheten"	73
5.1.1.	Fornøyde med friheten	73
5.1.2.	Må gripe muligheten.....	75
5.2.	"Balanskunstneren"	78
5.2.1.	Responsibility eller accountability?	80
5.2.2.	Konsekvenser for undervisningen og elevene.....	81
5.2.3.	Økt kapasitet for skjønnsutøvelse	82
5.2.4.	Å finne balansen sammen	84

6. Avslutning	85
6.1. Oppsummering og konklusjon	85
6.2. Avsluttende betraktninger	87
 Referanser	 89
 Vedlegg.....	 90
Vedlegg 1: Informert samtykke. Informasjonsskriv til informantene.	90
Vedlegg 2: Intervjuguiden	90
Vedlegg 3: Analyseskjema	90
Vedlegg 4: Meldeskjema NSD.....	90

1. Innledning

Vet lærerne på barnetrinnet hvor profesjonelle de er? Gjennom flere år som lærer i grunnskolen har jeg gjort meg mange personlige erfaringer med hva det vil si å være lærer. Jeg har opplevd hvordan forventningene til meg som lærer har endret seg i løpet av de årene jeg har vært i yrket, og jeg har erfart at jeg selv har endret meg og min praksis. Det å være lærer på første trinn nå, er noe annet enn da jeg tok imot min første klasse med seksåringer for snart 20 år siden. At forventningene til lærerrollen endrer seg, og vi som lærere sakte men sikkert endrer oss i takt med det som forventes og kreves av oss, er noe jeg lenge har vært fasinert av og som jeg har reflektert mye over gjennom årenes løp. Hvem er jeg som lærer, og hvorfor er jeg en annen lærer nå enn jeg var før? I løpet av masterstudiet har min interesse for lærerens rolle og profesjonalitet blitt ytterligere forsterket. Ny kunnskap har ført til nye refleksjoner omkring lærerrollen generelt, og min egen praksis spesielt. Spørsmål om hva som er lærerens egentlige oppgave, og hva det vil si å skulle være en profesjonell lærer, har i særlig grad vekket min nysgjerrighet.

1.1. Presentasjon av tema og begrunnelse for valg

Det overordnede temaet for denne oppgaven er lærerens profesjonalitet, sett fra lærernes ståsted. Oppgaven har et spesielt fokus på hvordan lærere som underviser på de laveste trinnene i grunnskolen opplever sin profesjonalitet og utøver sin rolle som lærer.

Lærerne har i løpet av de senere årene befestet sin posisjon som fullverdig profesjon (Dahl et al., 2016; Elstad, Helstad & Mausethagen, 2014). Profesjoner er yrker som er gitt sitt mandat av staten og som i kraft av dette mandatet er satt til å forvalte, fortolke og formidle en gitt kunnskap til samfunnet og allmennheten generelt (Molander & Terum, 2008). Lærernes status som profesjon kan slik sett knyttes til deres samfunnsmandat og særskilte ansvar overfor barn og unges oppdragelse og læring. *Kunnskap, autonomi og ansvar* blir av mange løftet frem som sentrale kriterier for profesjoner og det som skiller profesjoner fra andre yrker (Elstad et al., 2014). Statusen som profesjon viser dermed også til at læreryrket er fundamentert på en egen profesjonskunnskap, som lærerne har et særskilt ansvar for å forvalte, og at deres

yrkesutøvelse krever en viss autonomi og handlingsrom i kunnskapsanvendelsen (Dahl et al., 2016; Molander & Terum, 2008)

Mausethagen & Granlund (2012) peker på at det bør vies mer oppmerksomhet til hvordan lærerprofesjonalitet oppfattes og utøves av lærerne selv, og sier blant annet:

“... more attention should be paid to the substance of facets of professionalism as they are established through the interactions amongst individual teachers, school leaders and the municipality, as well as the teacher’s union. How are the ideas of professionalism construed and negotiated on the local levels?” (Mausethagen & Granlund, 2012, s. 830).

1.2. Formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har valgt å gjennomføre en kvalitativ intervjustudie av fem lærere på barnetrinnet, med et spesielt fokus på lærernes autonomi og handlingsrom i profesjonsutøvelsen. Studiens formål er å bidra til økt kunnskap om og forståelse av hvordan lærerrollen oppleves og erfares av lærerne selv. Gjennom lærernes egne beskrivelser er målet å sette søkelys på lærernes profesjonelle autonomi – og hvilke muligheter og begrensninger lærerne opplever at handlingsrommet i lærerrollen gir dem. Studien er avgrenset til å gjelde lærere på barnetrinnet.

Basert på dette formålet har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvordan beskrives handlingsrommet i lærerrollen av lærere på barnetrinnet, og hvordan kan lærernes beskrivelser være et uttrykk for deres opplevelse av og forståelse for egen autonomi og profesjonalitet?

For å undersøke denne problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

- *I hvilken grad opplever lærerne å ha handlingsrom?*
- *Hvordan utnytter lærerne sitt handlingsrom?*
- *Hvilke faktorer opplever lærerne at påvirker (utvider/begrenser) handlingsrommet?*

1.3. Studiens aktualitet

Å studere lærernes profesjonalitet er aktuelt fordi profesjonsbegrepet for tiden blir mer og mer brukt i tilknytning til lærerrollen. Dette gjelder både innenfor akademien, i politisk sammenheng og i lærernes egne organisasjoner.

Arbeidet med å erstatte læreplanverket Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) er allerede godt i gang. Dette arbeidet aktualiserer også profesjonalitetsbegrepet, blant annet ved at Ludvigsen-utvalget i sin utredning om fremtidens skole fokuserer på lærerens profesjonalitet og peker på viktigheten av å ivareta lærerens handlingsrom for at læreren skal kunne foreta profesjonelle vurderinger (Nou 2015:8).

Et representantforslag om ny tillitsreform i skolen (Henriksen et al., 2018), som nylig ble fremmet i Stortinget, fokuserer også svært mye på lærerne som profesjonsutøvere og på deres profesjonelle handlingsrom. Ordet profesjon og profesjonell er nevnt ikke mindre enn 22 ganger i stortingsrepresentantenes forslag. Forslaget gikk ut på å gi lærerne økt tillit og utvidet handlingsrom i profesjonsutøvelsen, gjennom blant annet å erstatte dagens mål- og resultatstyring av skolen med et tillitsbasert kvalitetsvurderingssystem. Representantforslaget fikk ikke flertall i Stortinget, men ved å sette fokus på lærernes handlingsrom og profesjonalitet er forslaget likevel med på å gjøre denne studien svært aktuell.

Til tross for det økte fokuset på lærerprofesjonalitet, oppleves profesjonalitet samtidig som et relativt nytt begrep innenfor lærerstanden. Ordet profesjonalitet synes også lite brukt av lærerne selv i deres daglige virke.

Fordi denne studien handler om lærerens opplevelse av eget handlingsrom og autonomi i utøvelsen av sin profesjon, er studien aktuell med tanke på å belyse profesjonalitet sett fra lærernes eget ståsted.

1.4. Sammenheng og annen forskning

I forarbeidet til denne masteroppgaven har jeg erfart at det foreligger relativt lite forskning på hvordan lærerne selv opplever sin egen rolle og profesjonalitet. Av de studiene jeg har funnet

som relevante, er ingen av dem basert på utvalg kun av lærere fra barnetrinnet – slik min studie er.

I sin rapport om lærerrollen slår regjeringens ekspertutvalg blant annet fast at det finnes "relativt lite forskning på lærerrollen i Norge i dag som tar et eksplisitt utgangspunkt i lærernes egne beskrivelser, og som er knyttet til sentrale dimensjoner ved lærerrollen" (Dahl et al., 2016, s. 173).

I forbindelse med utgivelsen av sin rapport, har ekspertutvalget selv gjennomført en undersøkelse av hvordan lærere i norsk skole opplever sin egen rolle. Ekspertutvalgets studie danner derfor en viktig bakgrunn og et godt sammenligningsgrunnlag for min studie. Ekspertutvalget finner blant annet at norske lærere vurderer undervisning som sin kjerneoppgave, og at det relasjonelle aspektet ved lærerjobben er viktig for lærernes motivasjon i jobben. Studien fastslår også at lærerne har stor frihet og handlingsrom med hensyn til å kunne velge undervisningsmetoder i undervisningen, og at metodefrihet i undervisningen er av avgjørende betydning for lærerne. Ekspertutvalgets studie viser også at økt resultatfokus i enkelte tilfeller bidrar til å begrense lærernes metodefrihet.

I tillegg har jeg funnet to studier av særlig interesse for denne oppgaven:

Skaalvik & Skaalvik (2013) har i rapporten "Lærerrollen sett fra lærernes ståsted" undersøkt hvordan lærerne opplever sin yrkesrolle og arbeidsvilkår. Det å ha en viss autonomi i undervisningen fremstår i rapporten som viktig for lærerne. Lærerne ønsker å bruke sin egen kompetanse og sette sitt personlige preg på undervisningen. Ifølge rapporten opplever de fleste lærerne å ha autonomi i selve undervisningen. Samtidig oppgir relativt mange også at de har en begrenset autonomi, og at ytre rammer, som for eksempel nasjonale og lokale fagplaner, begrenser deres handlingsfrihet. Rapporten sier også at et verdisamsvar mellom skolens og lærernes verdier er sentralt for lærernes trivsel og engasjement i jobben. Selv om utviklingen i norsk skole beveger seg i retning av å bli mer produktorientert, tyder rapporten på at norske lærere har bevart sine tradisjonelle verdier, og at de er mer læringsorienterte enn produktorienterte. Det viktige for lærerne er å fremme utvikling og framgang hos elevene, basert på elevenes egne forutsetninger og muligheter (Skaalvik & Skaalvik, 2013)

Mausethagen & Mølsted (2015) har undersøkt hvorvidt en mer produktorientert læreplan har utfordret og endret tradisjonelle oppfatninger om lærerautonomi. Studien viser at lærerne i all hovedsak forstår sin autonomi på en tradisjonell måte, som en frihet, eller som fravær av kontroll. Å ha en viss pedagogisk frihet, og selv få bestemme undervisningsmetode, fremstår

som viktig for dem med tanke på å kunne utføre arbeidet sitt. Lærerne er derfor opptatt av å ivareta sin metodefrihet i undervisningen (Mausethagen & Mølstad, 2015).

1.5. Sentrale begreper

Profesjonalitet, autonomi og handlingsrom utgjør tre sentrale begrep i denne oppgaven.

Autonomi og handlingsrom kan ses på som en forutsetning for profesjonalitet. I denne oppgaven forstås derfor disse begrepene i sammenheng med hverandre.

Lærerens handlingsrom defineres av både ytre og indre rammefaktorer. Mens de indre rammene kan knyttes til den enkelte lærers egenskaper og forutsetninger (Helle, 2006), består ytre rammefaktorer blant annet av nasjonale og lokale føringer som Opplæringsloven, Læreplanverket, Stortingsmeldinger og vurderingsforskrifter (Dahl et al., 2016; Kunnskapsdepartementet, 2009).

Autonomi kan forstås som "freedom and capacity to act" (Helgøy & Homme, 2007, s. 233), eller som lærerens frihet og kapasitet til å utnytte det handlingsrommet det gir å være profesjonell.

Det er nærmere gjort rede for disse begrepene i oppgavens teoridel.

2. Studiens teoretiske perspektiver

Kvalitative forskningsprosesser kjennetegnes ved at "Ny kunnskap erkjennes og fortolkes i lys av det vi vet fra før" (Thagaard, 2013, s. 52). At en kvalitativ studie forankres i teoretiske perspektiver og tidligere forskning med relevans for studiens formål, vil derfor være av avgjørende betydning for studiens kvalitet (Thagaard, 2013). Det finnes flere teoretiske perspektiver som kunne vært aktuelle med tanke på å utforske denne studiens problemstilling. På grunn av studiens omfang har det likevel vært nødvendig å foreta noen valg og hensiktsmessige avgrensninger i så måte. Med bakgrunn i studiens formål om å utvikle ny kunnskap og forståelse om hvordan lærerens handlingsrom og autonomi oppleves og erfares av lærerne selv, har jeg valgt å forankre studien i teorier og forskning omkring lærernes profesjonelle autonomi og identitet.

Et teoretisk perspektiv på lærerens profesjonelle autonomi er hensiktsmessig med tanke på å forstå og synliggjøre ulike dimensjoner ved begrepet profesjonell autonomi, samt hvilke faktorer som kan sies å påvirke lærernes autonomi og handlingsrom. Teoriene om autonomi blir slik sett også et viktig redskap for å kunne analysere og tolke det lærerne forteller om sitt handlingsrom. Teori og forskning omkring lærernes profesjonelle identitet er tatt med, både med tanke på å analysere og tolke lærernes beskrivelser av egen rolle og handlingsrom, men også for å ivareta studiens intensjon om å løfte frem lærernes stemme og perspektiv.

Teorikapittelet er delt inn i tre hoveddeler; *Lærerrollen og lærerprofesjonalitet*, *Lærerens profesjonelle autonomi* og *Lærerens identitet og profesjonalitet i lys av nye styringsformer*. Hver av hoveddelene er igjen delt inn i underordnede avsnitt og deloverskrifter.

2.1. Lærerrollen og lærerprofesjonalitet

Denne delen av teorikapittelet handler om lærerrollen og lærerprofesjonalitet. Først gir jeg en definisjon av begrepet lærerrollen og skisserer noen av rammene og forventningene rundt dagens lærerrolle, hovedsakelig basert på Stortingsmeldingen om "Læreren. Rollen og utdanningen" (Kunnskapsdepartementet, 2009) og Ekspertutvalgets rapport "Om lærerrollen" (Dahl et al., 2016). Deretter forsøker jeg å løfte frem og gjøre rede for noen sentrale aspekter ved lærerprofesjonalitet.

2.1.1. Lærerrollen

Begrepet lærerrollen kan brukes som en generell betegnelse om hele lærerstanden, men også henviser til selve utførelsen av yrket og det som karakteriserer den enkelte lærers praksis i skolen og i klasserommet (Dahl et al., 2016). Lærerrollen er en kompleks og sammensatt rolle, som utspilles på flere arenaer, og som konkretiseres i møte med både elever, kollegaer, skoleledelse, foreldre, lokalsamfunn, samarbeidspartnere, skolemyndigheter, politikere og media (Kunnskapsdepartementet, 2009). Lærerrollen utspilles likevel hovedsakelig sammen med elevene i klasserommet. I Læreplanens generelle del (Kunnskapsdepartementet, 2006) heter det da også at læreren først og fremst skal være en leder for elevenes arbeidsfellesskap, mens det i Stortingsmelding 11, 2008/09, om "Læreren. Rollen og utdanningen", presiseres at:

"Lærerens hovedoppgave er å legge til rette for og lede elevenes læring"

(Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12).

I Stortingsmeldingen heter det videre at: "Det er lærernes oppgave å ivareta målet om mer læring i alle fag, og sørge for at arbeidet med fagene skal gi elevene et best mulig læringsutbytte" (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12). Her presiseres det at læreren skal sørge for at elevene lærer mer og oppnår best mulig resultater i fagene, og lærerrollen knyttes dermed direkte til forventningen om resultater og måloppnåelse. Fordi "Læring skjer gjennom relasjoner, i det sosiale samspillet mellom mennesker, mellom lærere og elever, mellom elevene eller andre aktører som inngår i en læringsprosess" (Dahl et al., 2016, s. 24), kan det samtidig også hevdes at det er relasjonen til elevene som utgjør selve kjernen i lærerens arbeid, og at lærerrollen dermed innebærer å skulle mestre både det relasjonelle og det faglige aspektet ved undervisningssituasjonen (Dahl et al., 2016)

Lærerrollen rammes inn av profesjonens mandat og av skolens lovverk og rammebetingelser. Innenfor de gitte rammene er det så opp til skolen og lærerne å gi elevene "de best mulige kunnskapsmessige og moralske forutsetninger for videre utdanning og yrkesliv, og for aktiv deltakelse som samfunnsmedlemmer og medborgere" (Dahl et al., 2016, s. 23).

Undervisningen har dermed både et formål om å utdanne og å danne, og lærerrollens mandat kan således sies å være dobbelt. På den ene siden er lærerne forpliktet til å iverksette regjeringens utdanningspolitikk og utvikle kompetanse for samfunnet, og samtidig skal de også ivareta elevenes behov og utdanne dem for livet (Dahl et al., 2016; Steinsvik, 2008).

"Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket" (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12). Fordi forventningene til lærerne vil variere som følge av ulike samfunnsendringer, kan lærerrollen derfor ikke defineres som noe statisk og konstant, men må forstås som en rolle som utvikles og endres i takt med de krav og forventninger som til enhver tid stilles til rollen (Dahl et al., 2016; Kunnskapsdepartementet, 2009). Skolen er forventet å følge samfunnets utvikling, og lærerrollen vil derfor hele tiden utvikles i takt med nye utfordringer knyttet til teknologi, miljø, globalisering, sosiale forskjeller og økt kulturelt mangfold. Både elever og foreldre, media og myndigheter, samt lærernes egen profesjon og organisasjon, uttrykker forventninger til lærerrollen. Lærerrollen kan dermed sies å utvikles og formes i spenningen mellom alle disse ulike forventningene (Dahl et al., 2016).

De senere årene er det uttrykt en stadig større forventning om profesjonalitet knyttet til lærerrollen (Dahl et al., 2016; Mausethagen & Granlund, 2012). Det synes å være en bred oppslutning om at læreryrket kvalifiserer som fullverdig profesjon (Elstad et al., 2014). Både politikere og lærernes egne organisasjoner bruker i større grad enn tidligere ord og begreper knyttet til profesjonalitet for å beskrive lærerens rolle og uttrykke ulike forventninger til lærerarbeidet (Mausethagen & Granlund, 2012). Men hva vil det si å være en profesjonell lærer?

2.1.2. Den profesjonelle læreren

"Å beskrive et yrke som profesjon uttrykker samtidig forventning om profesjonalitet" (Molander & Terum, 2008, s. 17). Begrepet profesjonalitet brukes ulikt av forskjellige aktører, til ulike tider og i ulike sammenhenger (Evans, 2008; Evetts, 2011). Fordi profesjonalitet er situert, og til enhver tid må forstås i lys av sin kontekst, finnes det ingen gitt definisjon av hva lærerprofesjonalitet innebærer (Dahl et al., 2016). Ekspertutvalget (Dahl et al., 2016) støtter seg likevel til en definisjon av lærerprofesjonalitet som: "...yrkesutøvelse basert på en kunnskapsbase som gir grunnlag for å håndtere komplekse spørsmål knyttet til læring og undervisning" (Lund, Jakhelln og Rindal 2015 i Dahl et al., 2016, s. 40). Definisjonen fremhever hvordan lærerprofesjonalitet ikke bare handler om å inneha en viss kunnskap, men også forutsetter at lærerne evner å bruke sin kunnskap skjønnsmessig i undervisningssituasjonen. Ifølge Grimen & Molander (2008) kjennetegnes profesjonelt arbeid nettopp ved at det er skjønnsbasert: "Kravet om profesjonsstatus forutsetter både en standardiserbar og overførbar kunnskap og en ubestemthet i kunnskapsanvendelsen" (Grimen & Molander, 2008, s. 179). Utøvelse av profesjonelt skjønn løftes da ofte også frem som selve kjernen i profesjonelt arbeid (Dahl et al., 2016). Utøvelse av profesjonelt skjønn handler om å kunne velge mellom ulike handlingsalternativ i komplekse og umiddelbare situasjoner, og å ta faglige begrunnede avgjørelser (Grimen & Molander, 2008). Fordi lærerprofesjonalitet forutsetter et visst handlingsrom for skjønnsutøvelse, kan lærerens autonomi sies å tre frem som et sentralt element i lærerens profesjonalitet.

Å være lærer har tradisjonelt vært forbundet med en stor grad av autonomi knyttet til selve yrkesutøvelsen (Dahl et al., 2016; Elstad et al., 2014; Hargreaves, 2000; Helgøy & Homme, 2007). I en skole som opprinnelig var organisert etter prinsippet "én lærer, én klasse, ett

klasserom" (Dahl et al., 2016, s. 55), og hvor den enkelte lærer ble gitt det hele og fulle ansvaret for undervisningen i sin klasse, var lærerens autonomi sterkt knyttet til den friheten det innebar å kunne lukke døra til klasserommet og styre sin egen undervisning (Dahl et al., 2016; Hargreaves, 2000). Gjennom sin frihet og selvstyret i klasserommet oppnådde lærerne samtidig en viss autoritet, status og makt som yrkesgruppe. Sammenhengen mellom den individuelle lærerens autonomi og lærernes kollektive status og legitimitet, var slik sett sterk, og lærernes profesjonalitet kan derfor i stor grad sies å ha vært fundamentert på deres klasseromautonomi (Hargreaves, 2000; Helgøy & Homme, 2007).

Etter hvert har lærerrollen utviklet seg i retning av å bli mer kollektiv. For å være bedre rustet til å håndtere et mer komplekst samfunn og de utfordringene det medfører for skolen, har lærerne i større grad blitt nødt til å samarbeide om ulike aspekter ved undervisningen, både som kollegium og som profesjon. Lærerne har dermed måttet redefinere sin rolle og sin profesjonelle identitet. Lærerprofesjonalitet assosieres ikke i samme grad som tidligere med den eneherkende klasseroms-monarken (Elstad et al., 2014; Hargreaves, 2000), men handler i større grad også om å utvikle seg som lærer gjennom et systematisk kollegasamarbeid omkring sin egen og skolens pedagogiske praksis (Dahl et al., 2016). Som en følge av en sterkere kollektiv identitet, kan lærernes kollektive autonomi som profesjon hevdes å ha blitt styrket, samtidig som den enkelte lærers individuelle autonomi har blitt noe svekket (Elstad et al., 2014; Hargreaves, 2000). Lærerprofesjonalitet har slik sett beveget seg fra å være individuell og autonom til å bli mer kollegial og kollektiv (Hargreaves, 2000). Den kollektive dimensjonen ved lærerprofesjonalitet handler om at lærerne sammen, som et profesjonelt fellesskap, håndterer komplekse sosiale og faglige oppgaver, basert på et felles kunnskapsgrunnlag. Profesjonsfellesskapene på den enkelte skole kan således sies å ligge til grunn for den enkelte lærers individuelle profesjonalitet (Dahl et al., 2016). Lærernes profesjonsfellesskap regnes også som en sentral forutsetning for profesjonalisering innenfra, det vil si profesjonsutvikling innad i profesjonen (Dahl et al., 2016; Elstad et al., 2014; Evetts, 2011).

Med argumenter om å bedre elevenes resultater og øke kvaliteten på opplæringen i skolen, har skolemyndigheter over store deler av verden, også i Norge, innført en sterkere ytre kontroll med skolen og lærerprofesjonen. I større grad enn tidligere er det nå eksterne myndigheter, og ikke lærerprofesjonen selv, som definerer hva som skal være skolens mål og innhold. Skolen og lærerne gis ansvar for at målene blir nådd, mens det er myndighetene, som gjennom standardiserte tester og vurderingssystemer, holder et visst oppsyn og kontroll med at elevene

når sine mål og at lærerne gjør sin jobb (Ball, 2003; Dahl et al., 2016; Day, 2002; Hargreaves, 2000; Mausehagen & Granlund, 2012). At myndighetene stiller tydelige krav og forventninger overfor lærerprofesjonen, kan forstås som et ledd i en profesjonalisering av lærerne (Mausehagen & Granlund, 2012). En slik profesjonalisering ovenfra (Dahl et al., 2016; Evetts, 2011), kan samtidig forstås som myndighetenes inngripen, og av mange lærere oppleves som en mistillit til dem som yrkesgruppe og som en trussel mot deres autonomi, legitimitet og profesjonalitet (Ball, 2003; Day, 2002; Hargreaves, 2000; Mausehagen & Granlund, 2012).

Myndighetenes sterkere styring over lærerprofesjonen rokker ved klassiske forståelser av lærerprofesjonalitet, og nye diskurser om hva lærerprofesjonalitet innebærer dukker opp (Day, 2002; Hargreaves, 2000; Helgøy & Homme, 2007; Mausehagen & Granlund, 2012).

"Various actors also construe the concept of professionalism differently (...), and the issue of professional autonomy is especially contested", sier blant annet Mausehagen & Granlund, og hevder at stridens kjerne på mange måter er lærernes profesjonelle autonomi (Mausehagen & Granlund, 2012, s. 815).

2.2. Lærerens profesjonelle autonomi

Denne delen av teorikapittelet handler om lærerens profesjonelle autonomi. På bakgrunn av Wermke & Höstfält (2014) sin teori om lærerautonomi (Wermke & Höstfält, 2014), samt andre studier om lærerens autonomi og profesjonalitet (Helgøy & Homme, 2007; Hopman, 2003; Mausehagen & Mølstad, 2015; Molander & Terum, 2008), vil jeg gjøre rede for ulike dimensjoner ved autonomibegrepet.

2.2.1. Profesjonell autonomi

Autonomi betyr opprinnelig selvstyre. Å ha autonomi, handler således om å være selvstyrt (Wermke & Höstfält, 2014). Autonomi blir ofte forstått som en form for frihet (Mausehagen & Mølstad, 2015; Wermke & Höstfält, 2014). Fordi autonomi også innebærer et visst moralsk ansvar, vil friheten det gir å være selvstyrt, også medføre noen forpliktelser. Autonomi betyr derfor ikke frihet alene, men handler i tillegg om å evne å håndtere den gitte friheten, eller om

å ha kapasitet til å bestemme over sine egne handlinger (Wermke & Höstfält, 2014).

Autonomi defineres derfor gjerne som: "freedom and capacity to act" (Lundqvist i Helgøy & Homme, 2007, s. 233), eller som frihet og kapasitet til å handle.

Autonomi er et sentralt kjennetegn ved profesjoner, og å inneha en viss profesjonell autonomi blir dermed å regne som et kjerneelement ved all profesjonalitet (Day, 2002; Helgøy & Homme, 2007; Wermke & Höstfält, 2014). Profesjonell autonomi kan generelt sies å innebære at den enkelte profesjonsutøver, på bakgrunn av sin kunnskap og sine moralske og etiske prinsipper, har stor grad av frihet og kontroll over egne arbeidsoppgaver (Helgøy & Homme, 2007; Mausethagen & Mølstad, 2015; Molander & Terum, 2008). Fordi profesjoner er politisk konstituerte yrker, og dermed underlagt en viss politisk styring og kontroll, vil profesjonene aldri kunne inneha en fullstendig frihet med hensyn til sitt virke (Mausethagen & Mølstad, 2015; Wermke & Höstfält, 2014). Profesjonell autonomi kan derfor også sies å handle om profesjonens og profesjonsutøverens kapasitet til å handle innenfor et gitt system av prinsipper, lover og reguleringer (Mausethagen & Mølstad, 2015; Wermke & Höstfält, 2014).

2.2.2. Ulike dimensjoner ved lærerens profesjonelle autonomi

Profesjonell autonomi beskrives ofte som et flerdimensjonalt begrep (Mausethagen & Mølstad, 2015; Wermke & Höstfält, 2014). Flerdimensjonaliteten synes i hovedsak å knyttes til det som i profesjonsteorien ofte omtales som profesjoners organisatoriske og performative aspekt, og som refererer henholdsvis til profesjonen som organisatorisk enhet og felleskap, og til selve profesjonsutøvelsen (Elstad et al., 2014; Mausethagen & Mølstad, 2015; Wermke & Höstfält, 2014). Som organisatorisk enhet og faglig fellesskap gis profesjonene myndighet til selv å sette standarder for hvordan arbeidsoppgavene de forvalter skal defineres og utføres, samtidig som det også overlates til profesjonene selv å vurdere hvorvidt arbeidsoppgavene blir tilfredsstillende utført. Sett i lys av det organisatoriske aspektet, kan profesjonell autonomi derfor sies å handle om at det er profesjonen selv, og ikke eksterne autoriteter, som definerer og kontrollerer profesjonens arbeidsoppgaver (Molander & Terum, 2008; Wermke & Höstfält, 2014).

Profesjoner kjennetegnes videre ved at arbeidsoppgavene de er gitt å forvalte ikke kan standardiseres, og at profesjonsutøvelsen derfor alltid er forbundet med en viss usikkerhet som profesjonsutøveren må håndtere. Arbeidsoppgavene stiller dermed ikke bare krav til formalisert kunnskap, men krever også en viss skjønnsutøvelse fra profesjonsutøverens side. På bakgrunn av sin fortolkning av situasjonen, profesjonens felles normer og verdier, samt sine faglige kunnskaper og sitt skjønnsmessige resonnement, må profesjonsutøveren velge en hensiktsmessig handlemåte i hvert enkelt tilfelle, eller situasjon, han står ovenfor. I lys av det performative aspektet handler profesjonell autonomi dermed om profesjonsutøverens frihet og kapasitet til å anvende sin kunnskap skjønnsmessig i sitt daglige arbeid (Mausethagen & Mølstad, 2015; Molander & Terum, 2008; Wermke & Höstfält, 2014).

Lærernes profesjonelle autonomi kan dermed vise både til lærerprofesjonens samlede, organisatoriske autonomi og til den enkelte lærers performative, eller utøvende, autonomi (Molander & Terum, 2008). Lærernes autonomi omtales derfor gjerne som henholdsvis individuell eller kollektiv (Helgøy & Homme, 2007; Mausethagen & Mølstad, 2015; Wermke & Höstfält, 2014). Mens individuell autonomi tradisjonelt henviser til den enkelte lærers frihet og kontroll i undervisningen, refererer kollektiv autonomi i stor grad til lærernes felles identitet og legitimitet som profesjon (Helgøy & Homme, 2007). Individualitet og kollektivitet trenger imidlertid ikke bare henviser til en samlet lærerprofesjon eller til den individuelle læreren i klasserommet, men kan referere til samtlige arenaer hvor lærere utøver sin profesjon, enten som enkeltperson eller som gruppe (Helgøy & Homme, 2007). En lærer kan ha individuell autonomi i klasserommet, men også når han bidrar med sin individualitet i ulike samarbeids- og møtesituasjoner. På samme måte kan lærerne også inneha kollektiv autonomi i enhver sammenheng hvor de opptrer som en samlet gruppe eller enhet, slik som for eksempel i et team, en faggruppe eller som et samlet kollegium (Helgøy & Homme, 2007; Mausethagen & Mølstad, 2015; Wermke & Höstfält, 2014).

Wermke & Höstfält (2014) velger å bruke begrepene institusjonell autonomi og service-autonomi om de ulike dimensjonene ved lærenes profesjonelle autonomi. Institusjonell autonomi betegner profesjonens autonomi på organisasjonsnivå og kan dermed ses i lys av profesjonens organisatoriske aspekt. Begrepet service-autonomi betegner profesjonens utøvende autonomi i praksis, og kan knyttes opp mot profesjonens performative aspekt. Fordi betegnelsen service-autonomi kan vise til både lærernes individuelle undervisningspraksis og til skolens eller lærerteamets felles praksis, omfatter service-autonomi både den individuelle

og den kollektive dimensjonen ved lærerens utøvende, eller performative, autonomi (Wermke & Höstfält, 2014).

Ifølge Mausestagen & Mølstad (2015) vil en tradisjonell dikotomisering av autonomibegrepet, som enten kollektiv eller individuell, eller performativ og organisatorisk, ikke kunne gi et fullstendig bilde av lærerens profesjonelle autonomi. Fordi profesjonell autonomi er et flerdimensjonalt begrep, kan de ulike aspektene ikke forstås uavhengig av hverandre, men må i stedet alltid ses i lys av hverandre, hevder Mausestagen & Mølstad (2015). De understreker hvordan de ulike aspektene ved lærerens profesjonelle autonomi står i en gjensidig og uløselig relasjon til hverandre, og hvordan lærerens kontroll over egen, utøvende praksis derfor alltid vil måtte forstås i lys av lærerprofesjonens samlede, organisatoriske legitimitet, og motsatt. Mausestagen & Mølstad (2015) hevder derfor at det er viktig å se ut over de tradisjonelle dikotomiene knyttet til lærerens autonomi, og heller forstå profesjonell autonomi som et kontinuum hvor de ulike dimensjonene ved begrepet kontinuerlig påvirkes i relasjon til hverandre: "Autonomy can therefore be viewed as a continuum where the performative and individual aspects of teachers' work are related to the organizational and collective aspects of their profession" (Mausestagen & Mølstad, 2015, s. 32).

2.2.3. Lærerautonomi i et styringsperspektiv

Profesjonell autonomi defineres også som et dynamisk, eller relativt, fenomen (Helgøy & Homme, 2007; Wermke & Höstfält, 2014). Fordi profesjonens og profesjonsutøverens autonomi hele tiden påvirkes av forhold i og utenfor profesjonen selv, kan profesjonell autonomi aldri defineres som en gitt enhet, men vil hele tiden måtte forstås i lys av sin tid og sin kontekst (Helgøy & Homme, 2007; Wermke & Höstfält, 2014). En faktor som trer frem som svært avgjørende i så måte, synes å være relatert til hvordan profesjonen styres og kontrolleres. Styringsformen som staten velger for å holde et visst oppsyn og kontroll med profesjonen, og hvilket ansvarsforhold som råder mellom stat og profesjon, vil til enhver tid være med på å definere profesjonens autonomi og påvirke graden av autonomi som profesjonen kan sies å ha (Day, 2002; Hargreaves, 2000; Helgøy & Homme, 2007; Hopman, 2003; Mausestagen & Granlund, 2012; Mausestagen & Mølstad, 2015; Wermke & Höstfält, 2014).

Fordi lærerprofesjonen står i en forpliktende og uløselig relasjon til skolen som institusjon, vil de lover, reguleringer og rammebetingelser som til enhver tid gjelder for skolen, nødvendigvis også legge viktige føringer og betingelser for skolens virksomhet og lærernes praksis (Dahl et al., 2016; Wermke & Höstfält, 2014).

Lærerens handlingsrom defineres av både ytre og indre rammefaktorer (Helle, 2006). Mens ytre rammefaktorer enkelt kan sies å være bestemmelser gitt utenfra, handler de indre rammefaktorene om begrensninger som settes av læreren selv. De indre rammene kan dermed knyttes til den enkelte lærers egenskaper og forutsetninger, mens de ytre rammene kan handle om alt fra utdanningspolitikk og lovverk til økonomiske, fysiske og strukturelle sider ved skolen og lokalmiljøet, samt skolens ledelse og skolekultur (Helle, 2006). I norsk sammenheng kan Opplæringsloven og Læreplanverket sies å være de viktigste styringsdokumentene i så måte, men Stortingsmeldinger og andre føringer knyttet til for eksempel nasjonale og lokale vurderingssystemer, vil også spille inn. I tillegg vil en statlig regulert lærerutdanning, sentrale avtaler omkring lærernes lønn og arbeidstid, samt skolens ressurstildeling også legge premisser for lærerrollen (Dahl et al., 2016; Kunnskapsdepartementet, 2009).

Lærerrollen utspiller seg i det spenningsfeltet som oppstår mellom disse ytre rammebetingelsene og det pedagogiske arbeidet i klasserommet. Det å hele tiden balansere sin pedagogiske praksis opp mot myndighetenes krav og betingelser, kan slik sett karakteriseres som en naturlig og integrert del av å være lærer (Wermke & Höstfält, 2014). Samtidig utgjør denne balansegangen også et konstant dilemma for lærerne, og innebærer at de hele tiden må inngå noen kompromisser: "Being a teacher (...) therefore involves a constant trade-off", sier Wermke & Höstfält (Wermke & Höstfält, 2014, s. 63), og poengterer at for å kunne håndtere de dilemmaene som oppstår, trenger lærerne en viss frihet og handlingsrom. Ifølge Wermke & Höstfält (2014) kan det handlingsrommet som lærerne til enhver tid disponerer, også sies å utgjøre rammene for deres autonomi: "In our understanding, the scope that teachers have to deal with this trade-off constitute their autonomy" (Wermke & Höstfält, 2014, s. 63), sier de, og definerer lærerautonomi som: "the relation between teachers' pedagogical work and its governance" (Wermke & Höstfält, 2014, s. 63). Fordi lærernes handlinger betinges av de mulighetene som oppstår i denne relasjonen mellom lærernes pedagogiske arbeid og profesjonens styring, kan lærerautonomi, fra et styringsperspektiv, derfor sies å handle om: "... the opportunities teachers have to gain, maintain and control crucial aspects of their profession in relation to state governance" (Wermke & Höstfält, 2014, s. 63). Hvorvidt

lærerprofesjonens institusjonelle autonomi eller lærernes utøvende service-autonomi kan defineres som henholdsvis utvidet eller begrenset, kan derfor relateres til profesjonens styringsform og det handlingsrommet som lærerne til enhver tid kan sies å disponere (Wermke & Höstfält, 2014).

Mausethagen & Mølstad (2015) peker også på profesjonens relasjon til myndighetene som avgjørende for profesjonens autonomi, og sier at profesjonell autonomi i tillegg til å handle om lærerens frihet og kapasitet, også handler om profesjonelt ansvar, og hvilket ansvarsforhold som til enhver tid råder mellom lærerne og staten. Å løsrive seg fra de tradisjonelle dikotomiene om autonomi blir derfor svært viktig, ikke bare med tanke på å synliggjøre relasjonen mellom lærerprofesjonens organisatoriske og performative aspekt, men også for å synliggjøre det dynamiske forholdet mellom lærerens selvstyring i klasserommet og styresmaktens kontroll over lærerprofesjonen (Mausethagen & Mølstad, 2015).

Det er myndighetene som, gjennom en sentral læreplan, definerer skolens overordnede formål og innhold. Læreplanen blir dermed statens viktigste styringsredskap overfor lærerprofesjonen (Dahl et al., 2016; Hopman, 2003; Mausethagen & Mølstad, 2015). Hopman (2003) definerer *prosesstyring* og *produktstyring* som to hovedretninger for hvordan staten kan velge å styre lærerprofesjonen. I det følgende vil jeg gjøre rede for disse styringsformene og på hvilke måter de kan sies å ha betydning for lærernes profesjonelle autonomi og handlingsrom i profesjonsutøvelsen.

2.2.3.1. Prosesstyring

Prosesstyring kjennetegnes ved at myndighetene i liten grad fører noen form for ekstern kontroll med lærernes arbeid eller elevenes læringsutbytte, men at ansvaret for dette forvaltes internt, av lærerne og profesjonen selv. Gjennom en felles, nasjonal læreplan og en statlig regulert lærerutdanning, utruker staten lærerne med nødvendig kompetanse og styrer skolen i ønsket retning. Innenfor de gitte rammene overlates så ansvaret for elevenes opplæring til skolen og lærerne selv, ved at lærerne gis en slags lisens til å undervise. Lisensen er basert på en grunnleggende tillit til at lærerprofesjonen forvalter sitt ansvar på best mulig måte, og er fundamentert på lærernes profesjonskunnskap og profesjonens moralske og etiske verdier (Dahl et al., 2016; Hopman, 2003; Mausethagen & Mølstad, 2015; Wermke & Höstfält, 2014).

Prosesstyring kan dermed sies å handle om å utvikle en veldefinert og robust lærerprofesjon, som selv holdes ansvarlig for å definere og sette standarder for eget arbeid og kontrollere og vurdere arbeidet som blir gjort. I prosessstyring blir lærernes didaktiske kompetanse derfor svært sentral med tanke på å styrke lærernes autoritet og profesjonelle legitimitet (Dahl et al., 2016; Hopman, 2003; Mauserhagen & Mølsted, 2015; Wermke & Höstfält, 2014). Didaktikk kan defineres som læren om undervisning og refereres ofte til som lærerprofesjonens eget språk (Dahl et al., 2016). Gjennom didaktikken utrustes lærerne med et felles redskap og språk de kan begrunne, legitimere og reflektere over arbeidet sitt i. Didaktikken anses derfor ofte for å være selve kjernen ved lærerprofesjonalitet, og sentral med tanke på å legitimere lærernes handlingsrom (Dahl et al., 2016; Hopman, 2003; Wermke & Höstfält, 2014).

Samtidig som prosessstyring innebærer at myndighetene må sette sin tillit til at profesjonen utfører sitt mandat til det beste for folk og samfunn, innebærer en slik styringsform også at profesjonen må vise seg sitt ansvar verdig og gjøre seg fortjent til myndighetenes og allmennhetens tillitt. En slik klassisk forståelse av profesjonelt ansvar, knyttes gjerne opp mot det engelske ordet *responsibility* og kan oversettes med begreper som moralsk, eller faglig-profesjonelt, ansvar (Dahl et al., 2016; Solbrekke & Østrem, 2011). Et faglig-profesjonelt ansvar bygger nettopp på prinsippet om at staten utviser tillit til profesjonen, og kjennetegnes ved at ansvaret forvaltes kollektivt, av hele profesjonen som faglig fellesskap, selv om den enkelte profesjonsutøver også har et ansvar for sine egne valg og handlinger (Dahl et al., 2016; Solbrekke & Østrem, 2011). Ved å gi et slikt ansvar til lærerne selv, bidrar en prosessorientert styringsform til økt autonomi for lærerprofesjonen (Helgøy & Homme, 2007; Mauserhagen & Mølsted, 2015; Wermke & Höstfält, 2014), eller til det Wermke & Höstfält (2014) definerer som en utvidet institusjonell autonomi. Samtidig vil prosessorientert styring kunne føre til en begrenset autonomi for den enkelte lærer (Helgøy & Homme, 2007; Mauserhagen & Mølsted, 2015; Wermke & Höstfält, 2014), noe som kan forklares med at en sterk intern kontroll og justis innad i profesjonen vil kunne legge visse føringer for den enkelte, og dermed også begrense den individuelle lærerens handlingsrom og autonomi (Wermke & Höstfält, 2014).

2.2.3.2. Produktstyring

Produktstyring innebærer at staten styrer, kontrollerer og regulerer lærerprofesjonen gjennom eksterne krav og kontrollfunksjoner (Dahl et al., 2016; Hopman, 2003; Mausehagen & Mølstad, 2015). Det vil si at det er eksterne myndigheter, utenfor lærerprofesjonen selv, som gjennom læreplanen definerer mål og valide måleinstrument, samtidig som det også er eksterne myndigheter som kontrollerer hvorvidt målene er nådd. I et skolesystem preget av produktstyring, vil lærerprofesjonen dermed kontrolleres gjennom eksterne, standardiserte tester, som måler elevenes læringsutbytte i henhold til gitte mål og kriterier. Når kvaliteten på opplæringen måles i resultater og grad av måloppnåelse på denne måten, blir den eksterne kontrollen over profesjonen også viktig for å skape tillit og legitimitet til skolen og lærerne (Dahl et al., 2016; Mausehagen & Mølstad, 2015).

Utdanningsreformer og læreplaner som vektlegger produktstyring, og som har til hensikt å øke elevens læring og skolens kvalitet gjennom økt fokus på ytre krav og kontroll, kan synes å ha blitt en internasjonal trend i skolepolitisk sammenheng (Ball, 2003; Dahl et al., 2016; Day, 2002; Mausehagen & Granlund, 2012; Solbrekke & Østrem, 2011). Et kjerneelement ved disse reformene er at både elevenes, lærernes og skolens prestasjoner blir vurdert i forhold til ytre krav og mål, satt av autoriteter eller myndigheter utenfor skolen og lærerprofesjonen selv (Ball, 2003; Day, 2002; Hargreaves, 2000). Reformene endrer dermed det tradisjonelle ansvarsforholdet mellom staten og lærerprofesjonen, ved at den tillitsbaserte pakten mellom partene erstattes med en slags kontrakt om å levere resultater i henhold til gitte mål (Dahl et al., 2016; Day, 2002; Solbrekke & Østrem, 2011). En slik form for profesjonelt ansvar omtales gjerne med det engelske ordet *accountability* (Dahl et al., 2016; Solbrekke & Østrem, 2011). *Accountability* assosieres blant annet med ord som *count* og *answerability*, og kan sies å handle både om noe som er målbart, og om det å kunne svare for seg. *Accountability* som profesjonelt ansvar handler dermed om en slags regnskapsplikt, eller om å bli stilt til ansvar for noe som en er pålagt av andre (Solbrekke & Østrem, 2011). I norsk sammenheng kan denne ansvarsformen betegnes som et prestasjonsorientert ansvar (Dahl et al., 2016), hvor det å handle ansvarlig blir målt etter prestasjoner i forhold til gitte kriterier, og ikke ut fra profesjonsutøverens faglige og moralske vurderinger (Dahl et al., 2016).

Fordi produktstyring innebærer at profesjonen blir underlagt en sterkere kontroll fra myndighetenes side, svekkes profesjonens selvstyring. Produktstyring hevdes derfor å kunne begrense profesjonens samlede, organisatoriske autonomi. Samtidig vil produktstyring også, i

et performativt perspektiv, kunne føre til en utvidet autonomi for skolene og den enkelte lærer (Mausethagen & Mølsted, 2015; Wermke & Höstfält, 2014). Når det er resultatene som teller, blir selve læringsprosessen underordnet. Så lenge målene blir nådd, står den enkelte skole og lærer derfor relativt fritt til å velge sine metoder, hevder Wermke & Höstfält (2014), som sier at produktstyring vil kunne føre til en utvidet service-autonomi og en større metodefrihet for den enkelte lærer:

“(...) a result-oriented profession has the advantage that the individual teacher gains more freedom in their pedagogical decisions in the classroom. As long as the results are appropriate, teachers are fairly autonomous in their methods” (Wermke & Höstfält, 2014, s. 64).

Når lærernes oppgave i et skolesystem hovedsakelig blir å finne hensiktsmessige måter og metoder for å hjelpe elevene til å nå målene som er satt, kan det samtidig sies å underbygge påstanden om at produktstyring vil kunne føre til en begrenset institusjonell autonomi for lærerprofesjonen (Helgøy & Homme, 2007; Mausethagen & Mølsted, 2015; Wermke & Höstfält, 2014).

Oppsummert kan vi si at styringsformen(e) som ligger til grunn for statens styring og kontroll over lærerprofesjonen, samt hvilket ansvarsforhold som eksisterer mellom staten og lærerprofesjonen, påvirker lærernes profesjonelle autonomi. Mens prosesstyring og vektlegging av lærernes *responsibility*-ansvar fører til utvidet institusjonell autonomi for lærerprofesjonen og en noe begrenset service-autonomi for læreren, vil produktstyring og økt *accountability* føre til en begrenset institusjonell autonomi for lærerprofesjonen og en utvidet service-autonomi for den enkelte lærer.

2.3. Lærernes identitet og profesjonalitet i lys av nye styringsformer

Det synes grundig dokumentert, særlig gjennom internasjonale studier, men også i noen studier blant norske lærere, at en endring i ansvars- og styringsform utfordrer lærernes autonomi - og samtidig også deres profesjonelle identitet (Ball, 2003; Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000; Day, 2002; Hargreaves, 2000; Helgøy & Homme, 2007; Lasky, 2005; Mausethagen & Granlund, 2012). I denne siste delen av teorikapittelet vil jeg gjøre nærmere

rede for hvordan nye styringsformer kan skape nye forventninger til lærerprofesjonalitet og dermed utfordre lærernes profesjonelle identitet.

2.3.1. Norsk skole mot sterkere mål- og resultatstyring

Innføringen av det nasjonale kvalitetssikringssystemet i 2004 og læreplanverket Kunnskapsløftet i 2006 markerer en tydelig kursendring for norsk skole (Dahl et al., 2016; Hatch, 2013; Mausestagen & Mølsted, 2015). Mens tidligere læreplaner har vært kjennetegnet av prosesstyring og et tillitsbasert forhold mellom stat og profesjon (Dahl et al., 2016), markerer Kunnskapsløftet overgangen til en sterkere produktstyring av lærerprofesjonen og et mer mål- og resultatstyrt skolesystem (Dahl et al., 2016; Hatch, 2013; Mausestagen & Mølsted, 2015).

Kunnskapsløftet er både en læreplanreform og en styringsreform. Den skiller seg markant fra tidligere læreplaner, både ved at læreplanene for fag i all hovedsak er bygget opp omkring kompetansemål og forventet læringsutbytte, men også ved at måloppnåelsen blir vurdert og kontrollert gjennom nasjonale prøver og standardiserte kartleggingsprøver samt jevnlig elev- og foreldreundersøkelser. Resultatene på prøvene og undersøkelsene var opprinnelig ment å skulle bidra til kvalitetsutvikling i skolen, ved at en åpenhet rundt skolens resultater skulle danne utgangspunkt for lokale utviklingsarbeid på kommune- og skolenivå. En offentliggjøring av resultatene førte til at testene også fikk en kontrollerende og rangerende funksjon, slik at resultatene ikke bare danner utgangspunkt for skolen og lærerne til å videreutvikle egen praksis, men også gir grunnlag for myndighetene og offentligheten til å uttale seg om skolens og opplæringsnivå og kvalitet (Dahl et al., 2016).

Et sentralt styringsprinsipp i Kunnskapsløftet er prinsippet om økt lokal styring av skolen og lærerprofesjonen. Ved å flytte avgjørelser nærmere praksisfeltet, og på den måten gi lokale myndigheter og aktører et større ansvar og handlingsrom med tanke på å iverksette tiltak for å forbedre elevenes læring og skolens kvalitet, kan Kunnskapsløftet derfor hevdes å bidra til en utvidet autonomi for skoleeier, skoleledelsen og lærerne selv (Dahl et al., 2016). Samtidig hevdes målstyring også å begrense lærerens handlingsrom og autonomi (Ball, 2003; Helgøy & Homme, 2007; Mausestagen & Granlund, 2012).

"Local autonomy is one of the recent trends in reforms of compulsory education. Parallel trends including individual accountability, performance and visibility challenge professional autonomy", sier for eksempel Helgøy & Homme (Helgøy & Homme, 2007, s. 232), og hevder at fordi nye læreplanreformer vektlegger lærernes lokale ansvar når det gjelder å dokumentere elevresultater, utfordrer reformene samtidig også lærerens autonomi og profesjonalitet. Reformene gir den enkelte lærer større frihet med tanke på hvordan undervisningen skal legges opp og organiseres, og kan slik sett sies å bidra til en utvidet lærerautonomi. Ved at den enkelte lærer i større grad holdes personlig ansvarlig for elevenes resultater, vil reformene samtidig også legge sterke føringer for lærerens arbeid, og dermed utfordre lærerens frihet og autonomi i undervisningen (Helgøy & Homme, 2007). Selv om mål- og resultatstyring i utgangspunktet skulle gi skolene og lærerne større frihet i sin pedagogiske praksis, kan det altså samtidig hevdes at en slik styringsform bare er en mer indirekte måte å styre lærernes praksis på (Ball, 2003). Ifølge Day (2002), vil læreplanreformer som vektlegger målstyring og lærerens accountability på lang sikt kunne utslette lærernes autonomi og dermed utfordre deres personlige og profesjonelle identitet: "... the persisting effect is to erode teachers' autonomy and challenge teachers' individual and collective professional and personal identities" (Day, 2002, s. 678).

2.3.2. Lærernes profesjonelle identitet

Profesjonell identitet kan defineres som "forteljingar om eller oppfatningar av kva som konstituerer 'meg' som profesjonell yrkesutøvar" (Heggen, 2010, s. 146). Lærernes profesjonelle identitet kan dermed sies å handle om hvordan lærerne definerer og oppfatter seg selv, eller som: "how teachers define themselves to themselves and others" (Lasky, 2005, s. 901).

Lærernes profesjonelle identitet utvikles og formes i den sosiale og politiske sammenhengen som lærerne er en del av (Heggen, 2010; Lasky, 2005). Mye av grunnlaget for lærernes profesjonelle identitet blir lagt i utdanningen og tidlig i deres yrkeskarriere. Profesjonell identitet er samtidig ikke et konstant fenomen, men utvikles og endres kontinuerlig, både som en følge av påvirkninger fra det miljøet læreren er en del av og de krav og forventninger som samfunnet, lovverk og læreplaner til enhver tid stiller (Lasky, 2005). Lærernes profesjonelle identitet kan derfor sies å bli skapt og gjenskapt i de fortellingene lærerne forteller og løfter

frem i samtale med andre, og kommer til uttrykk gjennom måten lærerne forholder seg til andre på, og gjennom den kunnskapen, det ansvaret og de holdningene lærerne viser og bruker i utøvelsen av sin rolle og profesjon (Beijaard et al., 2000).

Lærernes profesjonelle identitet kan i stor grad hevdes å være knyttet til selve undervisningssituasjonen og til møtet med elevene (Biesta, 2009; Dahl et al., 2016; Day, 2002; Lasky, 2005). "Many teachers connect their sense of professional identity precisely with the idea of the act of teaching", hevder Biesta (Biesta, 2009, s. 184). Når lærere selv blir bedt om å definere sin rolle, løfter de da også gjerne frem planlegging og gjennomføring av god undervisning som sin kjerneoppgave (Dahl et al., 2016). Samtidig trekker lærerne også frem det å skape gode relasjoner til elevene som en viktig forutsetning for læring, og som en av sine viktigste oppgaver som lærer (Dahl et al., 2016; Lasky, 2005).

Fordi profesjonell identitet handler om hvordan lærere forklarer og rettferdiggjør seg selv som lærer, blir lærernes profesjonelle identitet også et uttrykk for deres kulturelle verdier, normer og strukturer (Beijaard et al., 2000). Lærernes profesjonelle identitet henger derfor nøye sammen med både deres profesjonelle, men også personlige, verdier og ambisjoner (Day, 2002). Tradisjonelt har lærernes profesjonelle identitet vært sterkt knyttet til skolens og undervisningens overordna formål og de moralske og demokratiske verdiene forbundet med det. Det å være lærer har slik sett handlet om å formidle verdier og bety en forskjell. Å være lærer har også handlet om å se hele eleven og være en støtte for elevens sosiale og emosjonelle utvikling, så vel som det rent faglige (Ball, 2003; Day, 2002; Lasky, 2005).

Ved å vektlegge "teaching and learning agendas which focus upon improving schools and raising student achievement within a restricted, measurable range of subjects, abilities or competencies" (Day, 2002, s. 682), undergraver læreplanreformer som vektlegger mål- og resultatstyring de moralske intensjonene og verdiene ved lærerrollen, og dermed også lærernes profesjonelle identitet (Day, 2002). "Beliefs are no longer important – it is output that counts", sier Ball (Ball, 2003, s. 223), og hevder at: "Teachers are no longer encouraged to (...) account of themselves in terms of a relationship to the meaningfulness of what they do, but are required to produce measurable and 'improving' outputs and performances (...)" (Ball, 2003, s. 222). I en skole hvor "value replaces values" (Ball, 2003, s. 217), handler det å være lærer ikke lenger om å gjøre en meningsfull jobb, men om å kunne vise til målbare resultater (Ball, 2003).

Når verdiene som ligger til grunn for nye reformer i skolen strider imot lærernes egne verdier og ambisjoner, kan det ofte være vanskelig for lærerne å gjennomføre intensjonene bak reformene (Ball, 2003; Beijaard et al., 2000; Day, 2002; Lasky, 2005). Reformene kan føre til indre konflikter hos lærerne og til dilemmaer hvor de må velge mellom å følge sine egne verdier og overbevisninger eller levere i henhold til gitte krav og forventninger (Ball, 2003; Lasky, 2005). Lærere som opplever et manglende verdisamsvar mellom egne og skolens verdier, vil kunne oppleve et press til å undervise ut fra mål og verdier de selv ikke deler, noe som på sikt vil kunne få negative konsekvenser for lærernes trivsel og tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Læreplanreformer som vektlegger mål- og resultatstyring vil særlig kunne by på utfordringer for lærere som har jobbet i skolen noen år, og som er utdannet og opplært i en annen tid og læreplantradisjon (Lasky, 2005). Disse lærerne kjenner ofte på en større forpliktelse overfor elevene enn kun å formidle fag og kunnskap. Å være lærer handler for dem både om å undervise i fag, men vel så mye om å se hele eleven og være en støtte for elevens sosiale og emosjonelle utvikling. Å bygge gode relasjoner mellom lærer og elev fremheves som grunnleggende viktig, og lærernes følelse av å lykkes i jobben, henger nært sammen med deres forhold til elevene og følelsen av å ha betydd noe for dem. Til tross for nye reformer vil disse lærerne fortsette å kjenne på samme forpliktelser overfor elevene og stille de samme forventningene til seg selv og sin rolle, noe som kan være både utmattende og lite tilfredsstillende (Lasky, 2005).

Manglende samsvar vil også kunne føre til at lærerne ønsker å holde fast på kontrollen over sin egen klasseromspraksis, og at de i liten grad involverer seg i, eller tar ansvar for, andre sider ved lokalt læreplanarbeid. Ved å fokusere så sterkt på sin frihet og kontroll i klasserommet, aksepterer lærerne samtidig at deres autonomi og ansvar er knyttet til rollen som leverandører av læreplanen, og ikke som læreplan-utviklere. På sikt vil dette kunne føre til at lærerne mister innflytelse over viktige aspekter ved egen profesjon, og at de dermed selv kan medvirke til å redusere sin egen profesjonalitet (Mausethagen & Mølstad, 2015).

Slike reformer vil kunne få store konsekvenser for "the nature of teaching and learning, and for the inner-life of the teacher", sier Ball (Ball, 2003, s. 226). Han hevder videre at reformene sakte men sikkert ikke bare vil endre hva lærerne gjør, men også hva det vil si å være lærer. Nye reformer i skolen kommer med nye forventninger og krav til lærerrollen. Samtidig beskrives de nye forventningene til læreren ofte også i et helt nytt vokabular. Etter hvert vil lærerne lære å snakke om seg selv og jobben sin med disse nye ordene og begrepene, og gamle måter å snakke og tenke om seg selv og jobben sin på blir lite hensiktsmessig og etter

hvert helt utdatert. På sikt vil lærerne dermed justere forventningene de har til sin egen rolle, og de vil lære og forstå seg selv og sin oppgave i tråd med de nye reformenes etiske standarder og prinsipper (Ball, 2003).

2.3.3. Ulike diskurser om lærerprofesjonalitet

Som allerede påpekt vil ulike forventninger til lærerens oppgaver og ansvar, og den måten lærerprofesjonen styres på, påvirke hvordan lærerprofesjonalitet oppfattes og utøves og dermed gi utspring til ulike diskurser om lærerprofesjonalitet (Ball, 2003; Day, 2002; Evetts, 2011; Hopman, 2003; Mausestagen & Granlund, 2012; Wermke & Höstfält, 2014).

Tradisjonelle diskurser om lærerprofesjonalitet har sitt utspring i prosessstyring og den klassiske profesjonsforståelsen om et tillitsbasert ansvarsforhold mellom stat og profesjon. Prosessstyring kjennetegnes, som tidligere nevnt, av at profesjonens sterke kollektive identitet, basert på en felles faglig-didaktisk kunnskapsbase og etiske og moralske verdier, rammer inn og legitimerer lærernes individuelle undervisningspraksis. Slike diskurser viser dermed til en profesjonell praksis hvor den enkelte lærer, i kraft av å tilhøre profesjonen, og basert på sine formelle kvalifikasjoner og moralske og etiske verdier, gis tillit og ansvar for å undervise elevene. Lærerens profesjonelle ansvar er knyttet til utdanningens overordnede formål og samfunnets grunnleggende sosiale og demokratiske verdier, og lærerens profesjonelle oppgave handler om å legge til rette for elevenes læring og utvikling i et vidt perspektiv (Day, 2002; Evetts, 2011; Helgøy & Homme, 2007; Mausestagen & Granlund, 2012). I sin studie, som undersøker lærernes autonomi ved inngangen til Kunnskapsløftet, finner Helgøy & Homme (2007) at norske lærere den gang kunne sies å være kjennetegnet av en slik tradisjonell, eller det de velger å kalle *gammel*, profesjonalitet.

Nyere diskurser om lærerprofesjonalitet har sitt utspring i produktstyring og utdanningssystemene i USA og Storbritannia. Produktstyring kjennetegnes, som nevnt tidligere, av at den individuelle læreren har et utvidet ansvar for elevenes prestasjoner og resultater, og at det er den enkelte lærer som i større grad må stå til ansvar, både overfor elever, foreldre, skolens ledelse og myndigheter. Nye diskurser om profesjonalitet handler derfor ikke så mye om lærerens formelle kunnskaper og kvalifikasjoner, men mer om lærerens praksis i klasserommet, og hvordan den enkelte lærer legger opp undervisningen for

at elevene skal kunne oppnå forventede resultater (Day, 2002; Evetts, 2011; Helgøy & Homme, 2007; Mausestagen & Granlund, 2012).

Ulike diskurser om lærerprofesjonalitet presenteres ofte i dikotomier som gammel og ny eller før og etter (Mausestagen & Granlund, 2012). Mausestagen & Granlund (2012) hevder likevel at det ikke nødvendigvis trenger å være et enten-eller, men at ulike diskurser mest sannsynlig kan sies å eksistere parallelt med hverandre. I sin studie av politiske dokumenter, henholdsvis fra regjeringen og Utdanningsforbundet, viser de hvordan staten og lærernes største fagforening her i landet fremmer to ulike diskurser om lærerprofesjonalitet, og hvordan diskursene skiller seg fra hverandre på vesentlige punkter (Mausestagen & Granlund, 2012). Mens regjeringen blant annet vektlegger lærernes *accountability*-ansvar, fremhever Utdanningsforbundet i større grad lærernes *responsibility*-ansvar. Regjeringen vektlegger videre lærernes fagkompetanse og forskningsbaserte praksis, det vil si undervisning basert på kunnskap om hvilke metoder som har dokumentert læringseffekt. Utdanningsforbundet fremhever isteden lærernes faglige autonomi og forskningsinformerte praksis, hvor lærerne gis tillit og handlingsrom til å bruke sin kunnskap skjønnsmessig (Elstad et al., 2014; Mausestagen & Granlund, 2012). At regjeringen og Utdanningsforbundet fremmer ulike syn på hva lærerprofesjonalitet innebærer, kan også forstås som en maktkamp om retten til å definere hva lærerprofesjonalitet er og bør være. Utdanningsforbundets vektlegging av en sterkere indre styring av lærerprofesjonen kan således sies å være et motsvar til regjeringens inngripen og kontroll over profesjonen (Mausestagen & Granlund, 2012).

Mausestagen og Granlund (2012) poengterer samtidig at en ubetinget tillit til lærerprofesjonen, uten noen form for eksterne krav eller kontroll, kan være like uheldig for profesjonaliseringen av lærerne som en sterk ytre styring. Ekspertutvalget (Dahl et al., 2016) fremhever på sin side viktigheten av en viss balanse mellom *professionalism from within* og *professionalism from above*. Fordi lærerprofesjonen har fått sitt oppdrag definert av staten, vil en viss profesjonalisering ovenfra være nødvendig, og samtidig også en ønsket støtte til profesjonaliseringen innenfra, hevder de (Dahl et al., 2016). Solbrekke & Østrem (2011) poengterer også viktigheten av en viss balanse mellom et *responsibility*- og *accountability*-ansvar, og sier at profesjonsutøveren må forholde seg til begge disse formene for ansvar i sin profesjonsutøvelse (Solbrekke & Østrem, 2011).

Så, hva betyr det å være profesjonell? I dette teorikapittelet er det redegjort for hvordan profesjonalitet kan sies å være et situert begrep, og at hva det vil si å være en profesjonell lærer derfor må forstås i lys av de forventningene som til enn hver tid stilles til lærerne og

deres profesjonsutøvelse. Statens styring over lærerprofesjonen er trukket frem som sentral i så måte, da kravene og forventningene fra staten kan sies å legge viktige premisser for lærernes profesjonelle autonomi og handlingsrom - og dermed også for deres profesjonalitet. Samtidig er det belyst hvordan ulike forventninger fra forskjellige aktører, både utenfor profesjonen og blant lærerne selv, også vil kunne være med på å skape ulike diskurser om hva det å være profesjonell innebærer.

I dette krysspreset mellom ulike forventninger og krav skal dagens lærere finne sin rolle og utøve sin profesjonalitet. Hvordan løser de det? Hvordan forstår lærere på barnetrinnet sin egen rolle, og i hvor stor grad opplever de å ha handlingsrom til å utøve sin rolle og profesjon i dagens skole?

Å være profesjonell innebærer videre, som det også er redegjort for i dette teorikapittelet, å ha en viss autonomi til å ta skjønnsmessige avgjørelser, basert på sin profesjonskunnskap og profesjonsetikk. Det å ha en viss frihet og handlingsrom i profesjonsutøvelsen trer dermed frem som en forutsetning for å kunne utøve profesjonalitet. Å undersøke hvorvidt lærerne opplever å ha handlingsrom, og hvordan de utnytter sitt handlingsrom i sin daglige utøvelse av lærerrollen, vil derfor kunne være med å sette søkelys på hvorvidt dagens styring av skolen setter premisser for lærernes profesjonsutøvelse, og hvilke diskurser om profesjonalitet som gjør seg gjeldende blant lærere i barneskolen i dag.

Hvordan lærerne forstår seg selv som profesjonell yrkesutøver er tidligere i dette kapittelet redegjort for som lærernes profesjonelle identitet (Heggen, 2010; Lasky, 2005). Fordi lærernes profesjonelle identitet kan sies å komme til uttrykk gjennom de fortellingene lærerne løfter frem i møte med andre (Beijaard et al., 2000), vil lærernes egne beskrivelser av hvordan de opplever og utøver sin rolle være en hensiktsmessig innfallsvinkel med tanke på å belyse lærernes profesjonalitet, sett fra lærernes eget ståsted.

Med utgangspunkt i fem læreres egne beskrivelser av hvordan de opplever å være lærer i dagens skole, og hvilket handlingsrom de erfarer å ha i sin daglige utøvelse av lærerrollen, søker denne studien derfor å undersøke aspekter ved lærernes autonomi og profesjonalitet. Hva ser lærerne på som sin viktigste oppgave som lærer? I hvilken grad og på hvilke områder opplever de å ha autonomi og handlingsrom i sin daglige utøvelse av lærerrollen, og hvordan utnytter de det handlingsrommet de eventuelt opplever å ha? Opplever lærerne at noen faktorer begrenser deres profesjonsutøvelse, og ønsker de seg et større, eventuelt mindre, handlingsrom på enkelte områder?

3. Metode og analyse

I dette kapittelet presenteres studiens design og forskningsprosess. Det gjøres rede for valg av metode og analyseredskap og hvordan studiens deltakere er utvalgt. I tillegg redegjøres det for hvordan datainnsamlingen har foregått og hvordan analyseprosessen er gjennomført.

Kapittelet inneholder også etiske betraktninger og overveielser, samt en beskrivelse av hvordan ulike forhold knyttet til studiens gyldighet og troverdighet er ivaretatt.

3.1. Studiens design og metode

Denne studien er en kvalitativ intervjustudie om lærerrollen, med et særskilt fokus på lærerens profesjonelle autonomi. "Selve ordet kvalitativ viser til kvalitetene, det vil si til egenskapene eller karaktertrekkene ved de sosiale fenomener vi studerer" (Thagaard, 2013, s. 17), og kvalitative metoder regnes derfor som spesielt egnet for studier som søker å forstå sosiale fenomener eller bringe frem meninger som ikke kan måles i mengde eller hyppighet (Thagaard, 2013). Valget av kvalitativ metode og design ble tatt med bakgrunn i studiens formål om å undersøke hvordan handlingsrommet i dagens lærerrolle oppleves og erfares av lærerne selv.

Kvalitativt forskningsintervju er en av de mest benyttede metodene innenfor kvalitative studier. Fordi intervju regnes som en egnet metode til å innhente informasjon om "personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse" (Thagaard, 2013, s. 13), ble intervju et naturlig valg med tanke på studiens formål om å løfte frem lærernes synspunkter og forståelse omkring egen rolle og autonomi.

Lærernes oppfatninger og perspektiver legges til grunn for analysene i denne studien, samtidig søkes lærernes perspektiv også forstått i lys av studiens teorigrunnlag. Studien kan dermed sies å være abduktiv, i den forstand at den kombinerer induksjon og deduksjon (Dalen, 2011). Mens en induktiv forskningsprosess kjennetegnes ved at det er studiens empiri som legges til grunn for analysen, vil en deduktiv analyse ta utgangspunkt i allerede eksisterende teorier (Alvesson & Skoldberg, 2008; Thagaard, 2013). Fordi abduksjon tar utgangspunkt i studiens empiri, men uten å avvise tidligere teorier, kan abduksjon sies å kombinere de to analysemetodene. Alvesson & Skoldberg (2008) er likevel opptatt av at

abduksjon må forstås som en egen metode og prosess, og sier at den abduktive forskningsprosessen kjennetegnes ved en kontinuerlig alternering mellom tidligere teorier og studiens empiri, og på en slik måte at empiri og teori gradvis tolkes og utvikles i lys av hverandre (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Studier som preges av et slikt samspill mellom induktive og deduktive tilnærminger, og hvor forståelsen som studien kommer fram til kan knyttes både til etablert teori og til studiens empiriske datagrunnlag, kalles abduktive (Dalen, 2011; Thagaard, 2013).

På bakgrunn av at intensjonen om at studien skulle løfte frem lærernes stemme, valgte jeg en diskursanalytisk tilnærming til selve analyseprosessen. En diskursanalyse er "en analyse av hvordan mennesker skaper og gir mening til virkeligheten gjennom språket de bruker" (Mausethagen, 2017, s. 204) og regnes som en egnet analyseform for å studere hvordan personer oppfatter og forstår sin egen virkelighet (Thagaard, 2013). Fordi "Diskursanalytiske perspektiver gjør det mulig å utforske sentrale sider både ved profesjonsutøvernes oppfatninger og deres praksis samt hvordan de gir mening til ulike forventninger til arbeidet sitt" (Mausethagen, 2017, s. 205), hevder Mausethagen (2017) at en diskursanalytisk tilnærming vil kunne være spesielt godt egnet til å studere profesjoner og profesjonsutøvere. Diskursanalytiske tilnærminger kan brukes for å undersøke forholdet mellom diskursive praksiser og bredere sosiale og politiske kontekster, sier Mausethagen (2017). Hun sier videre at hvordan lærere uttaler og uttrykker forventninger til eget arbeid kan ses i sammenheng med større politiske eller sosiale diskurser om det å være lærer. En diskursinspirert analyse pekte seg dermed ut som svært aktuell med tanke på å forstå lærernes utsagn i lys av ulike diskurser om lærerrollen og lærerprofesjonalitet.

3.2. Studiens utvalg

Studien bygger på et strategisk tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013) bestående av fem lærere fordelt på tre skoler fra én og samme kommune. Utvalget består av en mann og fire kvinner, alle med godkjent utdanning og lang erfaring fra læreryrket. Alle lærerne i utvalget underviser på barnetrinnet, fire av dem på småskoletrinnet og en på 6. trinn. Utvalget er strategisk fordi deltakerne er strategisk utvalgt med tanke på undersøkelsens problemstilling og teori, og tilgjengelig fordi deltakerne har stilt seg tilgjengelige for meg som forsker. Utvalget kan også sies å være typisk (Thagaard, 2013) i den forstand at deltakerne, ved å være

erfarne lærere på barnetrinnet, alle er typiske representanter for den gruppen som studien ønsker å undersøke (Thagaard, 2013). Tabellen nedenfor gir en noe mer detaljert oversikt over studiens utvalg:

Oversikt over lærerne som utgjør studiens utvalg:				
	Lærer:	Skole:	Trinn:	Erfaring:
1	Anja	Skole nr. 1 (1-10 skole)	2. trinn	19 års erfaring fra to ulike skoler, småskoletrinnet
2	Bente	Skole nr. 1 (1-10 skole)	6. trinn	11 års erfaring fra en skole, mellomtrinnet og ungdomstrinnet
3	Cathrin	Skole nr. 2 (barneskole)	1. trinn	7 års erfaring fra en skole, småskoletrinnet
4	David	Skole nr. 3 (barneskole)	4. trinn	7 års erfaring fra fire ulike skoler, barnetrinnet
5	Elsa	Skole nr. 3 (barneskole)	3. trinn	15 års erfaring fra tre ulike skoler, barnetrinnet

I kvalitative studier regnes utvalget som tilstrekkelig stort når "studier av flere enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av de fenomenene vi studerer" (Thagaard, 2013, s. 65).

Materialet må være stort nok til å gi tilstrekkelig informasjon for tolkning og analyse, men ikke større enn at det er mulig å gjennomføre dyptgående analyser (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Fordi flere deltakere ville gitt flere fortellinger, kunne et større utvalg bidratt til å gi studien et utvidet datagrunnlag. Samtidig ville oppgavens omfang og tidsramme kunne gjøre det vanskelig å gjennomføre dyptgående analyser dersom materialet ble for omfattende. Av hensyn til studiens omfang, og i samråd med veileder, ble det derfor bestemt at et utvalg på mellom fire til seks deltakere var ønskelig og tilstrekkelig.

I kvalitative studier anbefales det gjerne at utvelgelsen baseres på gitte kriterier med utspring i studiens problemstilling (Dalen, 2011). Jeg satte tre slike kriterier for utvelgelse, og søkte i utgangspunktet etter kontaktlærere på barnetrinnet med mer enn tre års erfaring fra læreryrket. Siden studien har sitt hovedfokus på læreres erfaringer knyttet til egen rolle, ønsket jeg fortrinnsvis å intervju erfarne lærere, samtidig som kontaktlærere var ønskelig med tanke på å belyse flest mulig aspekter ved lærerrollen. Når jeg søkte lærere fra barnetrinnet, var det

først og fremst begrunnet i min personlige interesse, samt det faktum at det finnes lite forskning om å være lærer på barnetrinnet. Utvalget fikk til slutt en overvekt av lærere fra småskoletrinnet, noe som etter hvert skulle vise seg å bli ekstra spennende.

For at min egen forkunnskap i minst mulig grad skulle påvirke min tolkning av deltakernes svar og fortellinger, ønsket jeg ikke å intervjuere lærere fra kommunen hvor jeg selv jobber. Etter råd fra veileder henvendte jeg meg derfor til en av nabokommunene, hvor jeg i første omgang snakket med assisterende skolesjef. Han var svært imøtekommende og viste meg videre til fem barneskoler. Jeg kontaktet skoleledelsen på de ulike skolene, og ble også i denne omgang møtt svært positivt. Sammen med et kort informasjonsskriv om studien (vedlegg 1), brakte ledelsen ved skolene forespørselen min videre til lærerne. Det resulterte i at jeg fikk henvendelser fra seks lærere, fra henholdsvis tre av de fem skolene jeg hadde kontaktet. På grunn av sykdom ble den ene læreren nødt til å trekke seg fra studien, slik at det endelige antall deltakere ble fem. Jeg opplevde altså at det gikk relativt lett å rekruttere deltakere til studien. Selv om jeg åpnet opp for en frivillig rekruttering av deltakere og ikke presset noen til å delta, har jeg ikke nok kjennskap til hvordan forespørselen ble brakt videre fra skoleledelsen til å vite om deltakerne følte seg presset til å la seg intervjuere eller ikke.

Alle deltakerne ble informert om studiens formål og problemstilling, samt hvordan selve intervjuet skulle foregå. De fikk også nødvendig informasjon om egne rettigheter i forbindelse med sin deltakelse i studien, og informasjon om hvordan prinsippet om konfidensialitet og anonymitet skulle ivaretas. Informasjonen ble i første omgang gitt skriftlig, i form av informasjonsskrivet som jeg sendte ut til alle skolene sammen med forespørselen om å delta i studien. I tillegg informerte jeg også deltakerne muntlig i forkant av hvert intervju, og gav da også deltakerne anledning til å stille spørsmål. I henhold til lovverket, som sier at alle skal delta frivillig og uten tvang, undertegnet alle informantene en avtale om fritt, informert samtykke (vedlegg 1) (Thagaard, 2013).

3.3. Datainnsamling

Her gjøres det rede for hvordan innsamlingen av data har foregått ved å beskrive hvordan intervjuene ble planlagt, gjennomført og bearbeidet, og ved å gjøre rede for valg og refleksjoner knyttet til de ulike fasene.

3.3.1. Å utarbeide intervjuguiden

Fordi jeg ønsket at studien skulle bidra til å løfte frem lærernes egne opplevelser og erfaringer, var det viktig for meg å unngå å styre lærernes svar i en bestemt retning. Samtidig var det avgjørende at lærernes fortellinger kunne være med å belyse studiens problemstilling. Ved å velge en semi-strukturert, eller delvis strukturert, intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013), håpet jeg å åpne opp for lærernes perspektiver og samtidig sikre at vesentlige tema ble belyst og diskutert. En delvis strukturert intervjuguide, basert på studiens teorigrunnlag, men samtidig åpen for lærernes perspektiver, ville også stemme godt overens med studiens abduktive karakter. En delvis strukturert intervjuguide kjennetegnes ved at temaene i hovedsak er fastlagt på forhånd, men at rekkefølgen bestemmes underveis (Thagaard, 2013). Ut i fra studiens teoretiske forankring og problemstilling valgte jeg å bygge opp intervjuguiden rundt temaer som kunne belyse lærernes profesjonelle identitet og autonomi. Intervjuguiden (vedlegg 2) bestod av tre hoveddeler som representerte intervjuets hovedtema. Hver del bestod av spørsmål knyttet til det aktuelle temaet og noen oppfølgingsspørsmål til enkelte av disse (Thagaard, 2013).

"Det er en fordel å starte intervjuet med spørsmål som kan bidra til å berolige personer", sier Thagaard (2013) og anbefaler å innlede intervjuet med konkrete spørsmål om deltakernes bakgrunn, utdannelse og erfaring. Jeg valgte derfor å starte med noen innledende spørsmål om lærernes utdannelse, deres arbeidserfaring og nåværende arbeidssituasjon. En slik start ville både gi meg relevant bakgrunnsinformasjon om lærerne som deltok, og samtidig medvirke til å få samtalen i gang og skape en trygg atmosfære rundt intervjusituasjonen. Hensikten med et kvalitativt forskningsintervju er å få frem informasjon og kunnskap om temaet som deltakerne sitter inne med. Spørsmålene som stilles i intervjuet må derfor være åpne, og av en slik karakter at de innbyr til utfyllende svar og refleksjon hos intervjupersonen (Thagaard, 2013). Del to i intervjuguiden inneholdt derfor åpne spørsmål som jeg håpet ville være med å belyse lærernes profesjonelle identitet og gi informasjon og kunnskap om lærernes forståelse av egen rolle og oppgave. Denne delen besto av spørsmål som for eksempel: Hvorfor ville du bli lærer? Hva er det beste ved å være lærer, og innebærer lærerrollen noen dilemmaer eller utfordringer for deg?

Den tredje delen av intervjuguiden inneholdt spørsmål knyttet til lærerens profesjonelle autonomi og handlingsrom. For å forsikre meg om at ulike aspekter ved autonomibegrepet ble belyst, stilte intervjuguiden spørsmål både om lærerens opplevelse av frihet og handlingsrom i

utøvelsen av lærerrollen, om lærerens kapasitet til å utnytte sitt handlingsrom og om hvordan nye styringsformer eventuelt påvirket lærernes handlingsrom og praksis. Jeg forsøkte likevel å utforme spørsmålene så åpne som mulig, blant annet ved å unngå å bruke for teoristyrte begreper som for eksempel autonomi eller profesjonalitet. "Opplever du å ha frihet og handlingsrom i din daglige utøvelse av lærerrollen? I hvilken grad og på hvilke områder?", er et eksempel på hvilken type spørsmål som ble stilt. For å få innblikk i lærernes tanker og refleksjoner omkring egen profesjonell utvikling, hadde jeg også med et spørsmål om hva lærerne mente var viktig for dem med tanke på å kunne utvikle seg videre i lærerrollen. Avslutningsvis åpnet jeg opp for at lærerne selv kunne komme med innspill som de opplevde som relevante for temaet, men som jeg ikke hadde stilt spørsmål om. På den måten håpet jeg å understreke at deres meninger og perspektiver var viktige for studien, samtidig som intervjuet også fikk en rolig og naturlig avslutning (Thagaard, 2013).

3.3.2. Å gjennomføre intervjuene

Etter ønske fra lærerne som deltok i studien ble alle intervjuene gjennomført på skolene der lærerne jobbet, på et tidspunkt som var foreslått av lærerne selv og avtalt i god tid på forhånd. På denne måten håpet jeg å skape en trygg ramme rundt intervjusituasjonen, hvor lærerne følte seg ivaretatt og hadde god tid til å prate med meg. Av praktiske årsaker ble ett av intervjuene gjennomført en uke før de fire andre. Dermed fikk jeg anledning til å høre gjennom dette intervjuet og gjøre små korrigeringer før de andre intervjuene skulle gjennomføres. Ved gjennomlytting ble jeg særlig oppmerksom på min egen rolle som intervjuer. Spesielt merket jeg hvordan jeg, til tross for min intensjon om å innta en lyttende rolle, ikke alltid klarte å følge opp lærerens utsagn med relevante oppfølgingsspørsmål. Denne observasjonen gjorde meg ekstra bevisst på min rolle som aktiv lytter i de påfølgende intervjusituasjonene. I løpet av det første intervjuet erfarte jeg også at det i liten grad ble behov for å stille oppfølgingsspørsmålene som jeg hadde planlagt på forhånd -enten fordi læreren allerede hadde besvart dem, eller fordi spørsmålene opplevdes som irrelevante i forhold til det svaret læreren gav. Jeg erfarte også hvordan jeg måtte hoppe frem og tilbake i intervjuguiden for å få en naturlig flyt i samtalen og samtidig dekke alle hovedtemaene i intervjuguiden. Fordi jeg ikke visste hvordan de andre intervjuene ville forløpe, og fordi jeg ønsket så like forutsetninger omkring intervjusituasjonene som mulig, valgte jeg likevel ikke å gjøre endringer i intervjuguiden før de fire siste intervjuene.

Jeg ble tatt godt imot av lærerne jeg skulle intervjuer, og jeg opplevde en god atmosfære rundt alle samtaler. Lærerne jeg møtte hadde et stort engasjement for jobben sin. De virket oppriktig interesserte i spørsmålene jeg stilte og gav utfyllende og reflekterte svar. Dette kan handle om at lærerne opplevde temaet som interessant, eller at de hadde et særlig engasjement for jobben sin. Det kan også hende at lærerne var utfordret av ledelsen til å delta, nettopp på grunn av sitt engasjement eller sin evne til å reflektere og ordlegge seg. På bakgrunn av lærernes engasjement, kan spørsmålene i intervjuguiden sies å fungere tilfredsstillende. Likevel vil det alltid kunne stilles spørsmål ved hvorvidt spørsmålene jeg stilte var de beste med tanke på å undersøke studiens problemstilling, eller om det var andre spørsmål som heller burde blitt stilt. Alle intervjusamtalene bar preg av dialog og naturlig interaksjon mellom meg og lærerne som ble intervjuet. Erfaringen fra det første intervjuet, om at oppfølgingsspørsmålene jeg hadde planlagt ikke ble nødvendige, viste seg å gjelde også for de andre intervjuene. Som intervjuer forsøkte jeg å innta rollen som aktiv lytter og ha oppmerksomhet på det lærerne fortalte (Thagaard, 2013). Samtidig måtte jeg holde tråden i forhold til den planlagte intervjuguiden. Å klare å følge opp lærernes innspill og kommentarer underveis, samtidig som jeg sørget for å komme gjennom temaene i intervjuguiden, var det mest krevende med intervjusituasjonen. Selv om jeg hadde et bevisst forhold til dette underveis, er det rimelig å tro at min manglende intervjuerfaring ganske sikkert førte til at enkelte innspill fra lærerne ikke ble tilstrekkelig fulgt opp. Likevel opplevde jeg intervjusamtalene som gode og informative, mye takket være lærernes engasjement og vilje til å dele av sine tanker og erfaringer.

Jeg opplevde at min egen erfaringsbakgrunn som lærer gav meg en trygghet i rollen som intervjuer. Min personlige kjennskap til hva det vil si å være lærer på barnetrinnet gjorde det lettere for meg å forstå hva lærerne refererte til og finne naturlige oppfølgingsspørsmål. Samtidig var det også utfordrende å holde min egen forståelse i bakgrunnen og ikke la mine erfaringer styre og prege samtalen. Dette var noe jeg måtte være bevisst på hele tiden. Intervjuene hadde en estimert tidsramme på 60 minutter, en tidsramme som jeg stort sett klarte å overholde, og som opplevdes passelig med tanke på intervjuets omfang og innhold. Alle intervjusamtalene ble tatt opp på bånd. Lærerne ble informert om dette på forhånd, og alle gav sitt skriftlige, informerte samtykke før selve intervjuet startet.

3.3.3. Å transkribere intervjuene

Jeg transkriberte alle intervjuene i dataprogrammet NVivo. Transkriberingsprosessen var en omfattende og tidkrevende prosess. Selv om intervjusamtalene bare tok litt over en time å gjennomføre, brukte jeg 8-10 timer på å transkribere hvert enkelt intervju. Jeg valgte å transkribere intervjuene ordrett, ord for ord, og markerte samtidig små tenkepauser, nøling, kremting eller latter. Bakgrunnen for at jeg valgte en slik ordrett transkribering var først og fremst at jeg ønsket å være mest mulig tro mot lærernes utsagn. I følge Kvale & Brinkmann (2015), kan en skriftlig transkripsjon aldri gjengi alle dimensjonene ved en muntlig samtale. Lærernes stemmeleie eller intonasjon, deres kroppsspråk og det sosiale samspillet mellom dem og meg, vil derfor aldri fremkomme av transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er det viktig å være klar over. Jeg håpet likevel at mine markeringer av pauser, latter og nøling skulle gjøre det lettere for meg å huske og gjenkalle atmosfæren fra intervjuene når jeg senere skulle lese og analysere det skriftlige materialet.

Selv om jeg transkriberte ordrett valgte jeg likevel å skrive på bokmål. De gangene lærerne brukte dialektord eller uttrykk, som ikke direkte lot seg oversette til normalisert skriftspråk, valgte jeg å skrive de ordene som informantene brukte. Lærernes muntlige språk bar preg av gjentakelser, oppramsing og ufullstendige setninger. En av de største utfordringene ved transkriberingen var derfor knyttet til hvordan jeg skulle bruke tegnsetting. "Hvor man skal sette punktum og komma, er allerede en fortolkningsprosess", sier Kvale & Brinkmann (2015, s. 212), og hevder at hvordan man velger å bruke tegnsetting påvirker hvordan den transkriberte teksten leses og forstås. Selv om jeg forsøkte å ha et bevisst forhold til dette gjennom hele transkriberingsprosessen, er likevel all tegnsetting et resultat av mine fortolkninger og valg. For å være mest mulig tro mot informantene, valgte jeg å bruke en del komma og tankestreker for å markere pauser og ufullstendige setninger, men delte samtidig inn i setninger der det opplevdes naturlig. Ved å bruke formell rettskriving og tegnsetting, ønsket jeg å gjøre den transkribert teksten lettere å lese, og samtidig også enklere å sitere fra når studien engang skulle presenteres (Kvale & Brinkmann, 2015).

Konfidensialiteten til deltakerne er ivaretatt ved at navn på personer og institusjoner ikke er tatt med i transkripsjonene. Dersom skoler, kommuner, spesifikke personer eller steder ble nevnt med navn, ble disse anonymisert. På samme måte er heller ikke intervjupersonens egentlige navn angitt i selve transkripsjonen, men byttet ut med initialene til de fiktive navnene som deltakerne er gitt i studien.

3.4. Analyseprosessen

I det videre vil jeg forsøke å gjøre grundig rede for selve analyseprosessen. Jeg vil gi en så nøyaktig og detaljert beskrivelse av de ulike fasene i analysen som mulig, samt begrunne de valgene jeg har tatt underveis og gjøre rede for eventuelle refleksjoner knyttet til disse. At analyseprosessen fremstår som gjennomiktig og lett tilgjengelig, håper jeg samtidig vil være med å underbygge studiens troverdighet og gyldighet.

3.4.1. Underveis i intervjuet

Kvalitative studier kjennetegnes blant annet ved at de ulike fasene i prosessen ofte overlapper hverandre (Thagaard, 2013). For min del ble det tydelig at analyseprosessen allerede var i gang mens jeg intervjuet lærerne. Lærernes svar satte i gang mange analytiske refleksjoner hos meg selv, knyttet til både min egen erfaring fra lærerrollen, men også i forhold til teori og tidligere forskning jeg hadde lest om emnet. Fordi jeg i utgangspunktet ønsket å ha en empirinær tilnærming til intervjuene, forsøkte jeg å være bevisst på at intervjusamtalene ikke skulle styres av mine refleksjoner underveis, men heller av det lærerne sa og var opptatt av. Dette opplevde jeg som det mest utfordrende med hele intervjusituasjonen og som noe jeg måtte være bevisst på hele tiden. Fordi jeg ikke fikk tid til å ta notater i løpet av selve intervjusituasjonen, valgte jeg å skrive et lite refleksjonsnotat i etterkant av hvert intervju. Hensikten med refleksjonsnotatene var å forsøke å ta vare på førsteinntrykket jeg satt igjen med etter intervjuet og mine umiddelbare tanker og refleksjoner omkring det lærerne hadde sagt, slik at jeg kunne ta dette med inn i den videre analysen.

3.4.2. I løpet av transkriberingen

Analyseprosessen fortsatte også gjennom hele transkriberingsfasen, noe som gjorde at transkriberingen ikke bare ble en omfattende, men også en svært nyttig prosess. Ved å høre intervjuene om igjen, ble jeg både oppmerksom på ting jeg ikke hadde festet meg ved i selve intervjusituasjonen, samtidig som noen av mine umiddelbare inntrykk fra intervjuene også ble forsterket og bekreftet. Etterhvert begynte det også å tegne seg noen interessante mønster på

tvers av lærernes besvarelser. Jeg la merke til ord og begreper som gikk igjen i de ulike besvarelsene, og hvordan noen ting syntes å peke seg ut som særskilt viktig for dem alle. Allerede i denne fasen kunne jeg for eksempel ane at friheten til selv å kunne bestemme hvordan undervisningen skulle legges opp og gjennomføres, var viktig for disse lærerne, og at det å bygge relasjoner til elevene stod sentralt for dem. Men kunne dette sies å være mulige temaer for videre analyse, eller var det å regne for funn? På dette tidspunktet nøyde jeg meg foreløpig med å notere frihet og relasjoner som sentrale stikkord for meg selv.

3.4.3. Systematisk sortering

Etter transkriberingen satt jeg igjen med et empirisk datagrunnlag på i overkant av 100 skrevne sider. Thagaard (2013) hevder at "en systematisk tilnærming til kvalitativ forskning gir et viktig grunnlag for innsikt og forståelse" (Thagaard, 2013, s. 16). For å få en mer systematisk oversikt over lærernes svar, valgte jeg å benytte meg av NVivos node-funksjon. Jeg laget noder med navn etter hovedspørsmålene i intervjuguiden og samlet alle utsagn fra lærerne som kunne knyttes til hvert enkelt spørsmål under en og samme node. På denne måten fikk jeg en samlet oversikt over alle beskrivelser og svar som handlet om samme spørsmål eller tematikk. Med utgangspunkt i denne oversikten, utarbeidet jeg videre en enkel tabell (vedlegg 3). En side av tabellen er vedlagt for å illustrere hvordan jeg jobbet i denne fasen. Tabellen var utformet slik at mens kolonnene gav en oversikt over den enkelte lærers utsagn og svar, gav radene et samlet bilde av samtlige læreres svar på hvert enkelt spørsmål. På denne måten trådte både den enkelte lærers fortelling tydeligere frem, samtidig som det også ble lettere å se lærernes svar i sammenheng med hverandre. Noen av mønstrene jeg hadde antatt konturene av mens jeg transkriberte, trådte nå tydeligere frem. Samtidig dukket det også opp andre likheter, men også ulikheter og motsetninger. Det ble også tydelig hvordan enkelte ord og begreper, eller måter å ordlegge seg på, syntes å gå igjen i lærernes svar. Et eksempel kan være hvordan lærerne helt naturlig, og også uoppfordret, refererte til felles planer og overordna mål for undervisningen som en selvfølgelig ramme for eget arbeid.

Selv om denne systematiske sorteringen hjalp meg med å få en oversikt over intervjumaterialet, var det likevel utfordrende å vite hvordan jeg skulle gripe an det videre analysearbeidet. For å finne en hensiktsmessig analysemetode, valgte jeg derfor å ta utgangspunkt i studiens formål om å løfte frem lærernes egne stemmer og perspektiver i

debatten om lærerens rolle og profesjonelle autonomi. Med dette formålet som utgangspunkt, ville en empirinær, eller såkalt induktiv analyse, være å foretrekke. Samtidig innså jeg, at jeg ved å sortere lærernes svar og utsagn etter spørsmål og temaer fra intervjuguiden, allerede hadde begynt å knytte lærernes utsagn opp mot studiens teorigrunnlag, noe som kjennetegner en teoridrevet, eller deduktiv analyse.

Løsningen ble en diskursinspirert analytisk tilnærming med fokus på både empiri og teori og på samspillet mellom induksjon og deduksjon (Mausethagen, 2017). En slik diskursinspirert tilnærming kjennetegnes av at den ikke slavisk følger stegene i en spesifikk diskursanalytisk retning, men heller lar empirien legge premisser for valg av analyseverktøy underveis. Ifølge Mausethagen (2017) kan en slik fremgangsmåte være både hensiktsmessig og nødvendig for å undersøke profesjonsutøveres lokale oppfatninger og praksis. Fordi empirien og teorien vil informere hverandre fortløpende gjennom hele analyseprosessen, kan det å bestemme analyseverktøy underveis i prosessen både forhindre at forskeren begrenses av spesifikke forhåndsbestemte verktøy, samtidig som det også vkan ære med å sette fokus på de empiriske dataene og løfte frem aktørenes stemme (Mausethagen, 2017). Ved å kombinere en empiristyrte "nedenfra-og-opp"-tradisjon med en teoridreven "ovenfra-og-ned"-tradisjon, vil det være mulig å ivareta og respektere informantenes oppfatninger og samtidig se disse opp mot et mer teoretisk nivå (Mausethagen, 2017).

3.4.4. Fra førsteordens- til andreordensbegreper

Det neste steget i analysen ble å lese transkripsjonene gjentatte ganger for å forsøke å identifisere noen sentrale tema eller begreper i intervjumaterialet. Hva fortalte lærerne? Hvordan beskrev de sin egen rolle og oppgave? Hva var viktig for dem, og hva var deres største utfordringer, bekymringer eller dilemmaer? I denne fasen brukte jeg fargekoder for å identifisere sentrale tema, ord og begreper som gikk igjen i lærernes besvarelser, samt utsagn som viste hvordan lærerne beskrev sin rolle og oppgave, eller hvordan de begrunnet og legitimerte sine meninger og handlinger. Jeg markerte like ord og sammenfallende tematikk med samme fargekode, og jeg laget meg en ekstra kolonne i tabellen for å notere hva fargekodene refererte til (vedlegg 3). Dette var en spennende prosess, som var med på å løfte frem og tydeliggjøre flere sentrale aspekter ved det empiriske materialet.

For eksempel fikk jeg bekreftet mine tidligere antagelser om at møtet med elevene og det relasjonelle aspektet ved undervisningen syntes å være svært vesentlig for lærerne. Mine tidligere antagelser om at lærerne opplevde å ha en stor frihet i undervisningen, og at denne friheten framsto som svært viktig for dem, ble også forsterket. Samtidig avslørte analysen også visse motsigelser i materialet, knyttet til blant annet dette med lærernes opplevelse og beskrivelse av egen frihet. Mens lærerne på den ene siden hevdet å ha stor frihet i undervisningssituasjonen, fortalte de også om flere faktorer som tilsynelatende både rammet inn og begrenset deres frihet og handlingsrom.

Analysen viste hvordan samtlige av lærerne brukte ulike varianter av ordene mål og planer for å beskrive og begrunne arbeidet sitt, og hvordan de i stor grad refererte til skolens lokale og nasjonale planer og overordna mål for å legitimere sin frihet og handlingsrom. Lærerne refererte til målene i Kunnskapsløftet, men også til ukeplaner, temaplaner og leseplaner utarbeidet på skolen eller kommunalt.

Et annet interessant aspekt ved intervjumaterialet, som kom frem gjennom denne analyseprosessen, var hvordan lærerne i enkelte tilfeller syntes å motsi seg selv. Ikke bare fortalte de om en stor, men samtidig begrenset frihet, men de syntes også å ha et ambivalent forhold til prøver og vurderinger. På den ene siden uttalte de seg positivt til tester som kunne gi dem nyttige tilbakemeldinger om elevene og undervisningen, mens de samtidig også uttrykte en sterk misnøye med den rangerende funksjonen slike tester kan sies å ha.

De ovennevnte eksemplene fra analyseprosessen illustrerer hvordan begreper som blant annet *relasjoner*, *frihet* og *mål* trådte frem som betydningsfulle for lærerne, og dermed også som sentrale førsteordensbegreper i intervjumaterialet. Førsteordensbegreper er begreper eller beskrivelser som brukes av deltakerne i en studie, og som synes viktige eller meningsfulle for dem (Mausethagen, 2017). I analyseprosessen blir det forskerens oppgave å identifisere slike førsteordensbegreper fra empirien og videreutvikle dem til mer teoretisk orienterte begreper, ved gradvis å knytte dem opp mot aktuell litteratur og teori. De begrepene som forskeren utvikler eller velger å bruke for å knytte deltakernes beskrivelser og begreper opp mot teorien, kalles da gjerne for andreordensbegreper (Mausethagen, 2017).

Prosessene med å identifisere empiriske førsteordensbegreper og gradvis utvikle dem til teoretiske andreordensbegreper, opplevde jeg at gikk hånd i hånd gjennom hele analyseprosessen. Det falt naturlig å veksle mellom å finne ut hva i intervjumaterialet som pekte seg ut som viktig for lærerne og hvordan jeg skulle forstå og tolke det lærerne fortalte i

lys av studiens teorigrunnlag. For eksempel kunne jeg koble lærernes beskrivelser av egen frihet opp mot det tidligere studier sier om norske læreres metodefrihet i undervisningen, og til teorier om hvordan mål- og resultatstyring påvirker lærerens autonomi og kan gi økt metodefrihet. Måten lærerne refererte til mål og planer på, samt hvordan de snakket om prøver og resultater, kunne også knyttes til teorier om målstyring og til litteratur om hvordan lærernes verdier og profesjonelle identitet utfordres av nye styringsformer og diskurser om profesjonalitet.

En slik kontinuerlig alternering mellom empiri og teori samsvarer med det Alvesson & Skjöldberg (2008) beskriver som typisk for en abduktiv forskningsprosess (Alvesson & Sköldberg, 2008). Selv om prosessen på mange måter opplevdes naturlig, var det likevel krevende å tolke og trekke slutninger uten å være forutinntatt. Jeg måtte hele tiden være bevisst på å ikke lete etter antatte svar eller ønskede bekreftelser i lærernes utsagn. Ved å ta utgangspunkt i lærernes egne begreper og beskrivelser, være tro mot lærernes egne utsagn og hele tiden veksle mellom et "ovenfra- og- ned"-perspektiv og "nedenfra- og- opp"-perspektiv, har jeg forsøkt å bevare lærernes stemme gjennom hele analyseprosessen.

3.5. Studiens gyldighet og troverdighet

I dette avsnittet gjøres det rede for betraktninger knyttet til studiens gyldighet og troverdighet. Det redegjøres også for hvordan krav om etiske retningslinjer og prinsipper er overholdt og ivaretatt. Jeg har også valgt å ta med noen betraktninger omkring betydningen av min egen forforståelse.

3.5.1. Studiens gyldighet

"Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til" (Thagaard, 2013, s. 204). Intern validitet handler om hvorvidt de tolkninger som studien kommer frem til kan sies å være gyldige i forhold til den virkeligheten som er studert. Ekstern validitet knyttes til studiens overførbarhet og hvorvidt den forståelsen studien kommer frem til også kan sies å være gyldig i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). For å sikre studiens indre validitet, og at resultatene som presenteres kan sies å være gyldig svar på det studien ønsker å undersøke,

ble intervjuguiden utformet med utgangspunkt i studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Tatt i betraktning av at spørsmålene ble utformet i en tidlig fase av studien, og på bakgrunn av min gryende forståelse for tematikken som skulle undersøkes, kan viktige spørsmål som burde vært stilt likevel ha blitt unnlatt. Intervjuene ble tatt opp på bånd og lydopptakene transkribert ved hjelp av dataprogrammet NVivo, for på den måten å sikre at det var lærernes uttalelser som dannet utgangspunktet analysen, og ikke mine personlige notater. Å ivareta lærernes stemme har vært viktig for meg gjennom hele forskningsprosessen, og jeg har derfor forsøkt å holde meg nært opp til lærernes egne utsagn hele veien. Å velge en diskursanalytisk tilnærming til analysen syntes hensiktsmessig i så måte. I tillegg har en induktiv analyse gitt meg mulighet til å kontinuerlig vurdere lærernes utsagn og studiens teorigrunnlag opp mot hverandre. Dette har vært viktig, både for å sikre at mine tolkninger står i et relevant forhold til teorien, men også for å unngå å trekke mine personlige meninger og erfaringer inn i tolkningen av lærernes utsagn. I presentasjonen av studiens funn har jeg gjengitt mange av lærernes sitater. På den måten håper jeg å gi leseren mulighet til å skille mellom hva som er lærernes egne utsagn og hva som er min tolkning av det de har sagt. Jeg har også forsøkt å vise til andre studier og relevant teori for å begrunne de tolkningene som er gjort.

Når det gjelder ekstern validitet handler en kvalitativ studies overføringsverdi om hvorvidt forståelsen som er utviklet i en studie kan antas å ha gyldighet også i andre sammenhenger. Studiens overførbarhet knyttes derfor til gjenkjennelse (Thagaard, 2013). Dersom lærere, eller andre med kjennskap til feltet, som leser denne studien kan kjenne seg igjen i de tolkninger som er gjort, kan studien dermed sies å ha en viss overføringsverdi. Hvorvidt studien kan sies å ha en gyldighet utover seg selv, blir derfor i stor grad opp til mottakeren å vurdere. Fordi denne studiens utvalg er typisk, og i stor grad kan sies å representere erfarne lærere på barnetrinnet, er det grunn til å anta at andre lærere med tilsvarende erfaring vil kunne kjenne seg igjen i de fem lærernes beskrivelser, og kanskje også i mine tolkninger. Det at jeg har tolket lærernes utsagn i lys av teori og drøftet studiens funn i et større perspektiv, kan i tillegg være med på å gjøre studien lettere gjenkjennbar for flere, og dermed mer overførbar. At studien til en viss grad bekrefter funn fra tidligere studier, kan også være med å styrke studiens validitet og overføringsverdi (Thagaard, 2013).

3.5.2. Studiens troverdighet

I kvalitativ forskning knyttes studiens troverdighet, eller reliabilitet, til forskerens redegjørelse og refleksjon omkring studiens fremgangsmåter (Thagaard, 2013). Hvorvidt studien vurderes som troverdig, avhenger i stor grad av om forskerens redegjørelse gir inntrykk av at studien er gjennomført på en pålitelig måte. Ved at forskeren gjør forskningsprosessen "gjennomsiktig" for leseren og redegjør for hvordan forskningsprosessen har foregått, styrkes dermed studiens kvalitet og troverdighet (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). I metodekapittelet har jeg derfor gjort rede for hele forskningsprosessen slik den er gjennomført og erfart i denne studien. Fordi jeg selv er lærer på barnetrinnet, og dermed har kjennskap og personlig erfaring fra feltet som studeres, har jeg gjort rede for min egen forforståelse i et eget avsnitt. Jeg har videre beskrevet studiens utvalg og hvordan intervjuene ble planlagt, gjennomført og bearbeidet. Jeg har også gjort rede for valg av analysemetode og hvordan analysen er utført. Det at jeg har beskrevet hele forskningsprosessen stegvis på denne måten, samt synliggjort de valgene og refleksjonene jeg har gjort underveis, håper jeg kan være med å gjøre prosessen "gjennomsiktig" for leseren og dermed styrke studiens troverdighet.

3.5.3. Etiske vurderinger og retningslinjer

I tråd med personopplysningsloven er prosjektet meldt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) (vedlegg 4). De forskningsetiske retningslinjene utformet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora er ivaretatt, blant annet ved at kravene om fritt, informert samtykke og konfidensialitet er overholdt (Nesh, 2016). Alle lærerne har blitt informert, skriftlig og muntlig, om hva prosjektet går ut på og om deres rettigheter som deltakere. De har også fått informasjon om hvordan lydopptak og transkripsjoner vil bli tatt vare på og slettet, og samtlige har signert på at de deltar i studien frivillig. Alle lærerne er gitt fiktive navn i studien, og deltakernes ekte og fiktive navn eksisterer ikke sammen på noen lister eller kan på annen måte kobles sammen.

"Etiske dilemma har en fremtredende plass innen kvalitative metoder", sier Thagaard (Thagaard, 2013, s. 23), og forskerens etiske refleksjoner bør derfor inngå som en naturlig del av alle fasene i en forskningsprosess. Mange av de etiske dilemmaene jeg har møtt på, og de refleksjonene og valgene jeg har tatt i så måte, har derfor blitt gjort rede for i sammenheng

med de ulike fasene i forskningsprosessen. Det har vært grunnleggende viktig for meg å behandle lærerne som har deltatt og den informasjonen de har gitt med respekt. I analysen har jeg tatt utgangspunkt i lærernes uttalelser, men tolkningene av disse er mine. I presentasjonen av funn gjengir jeg mange og til dels lange sitater. Selv om lærerne er anonymisert, vil det derfor være mulig at de kjenner igjen sine egne utsagn. For å ivareta lærernes integritet har jeg derfor vært nøye med å skille hva som er lærernes direkte utsagn og hva som er mine tolkninger når funnene presenteres.

3.5.4. Min forforståelse

"All forståelse er bestemt av en førforståelse", sier Dalen (Dalen, 2011, s. 16). Fordi forskeren alltid vil ha noen meninger og oppfatninger om fenomenet som skal studeres, vil forskeren alltid stille med en forforståelse i møte med informantene og med studiens innsamlede datamateriale (Dalen, 2011). Jeg er selv lærer og har mer enn 20 års erfaring fra læreryrket. De fleste av disse årene har jeg jobbet på barnetrinnet, hovedsakelig som kontaktlærer på 1. – 4. trinn. Denne erfaringsbakgrunnen gjør at jeg har førstehåndskjennskap til hva det innebærer å være lærer på de laveste trinnene i grunnskolen. Gjennom masterstudiet har jeg i tillegg fått anledning til å tilegne meg teoretisk kunnskap om ulike aspekter ved lærerrollen og lærerens autonomi og profesjonalitet. Sammen med min erfaring utgjør denne teoretiske kunnskapen bakgrunnen for min forforståelse for emnet som denne oppgaven undersøker. Min personlig erfaring og interesse lå også til grunn for mitt valg av oppgave. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er det viktig at forskeren har kunnskaper om det temaet som skal undersøkes, blant annet med tanke på å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er samtidig avgjørende at forskeren anvender sin kunnskap og erfaring på en konstruktiv måte for å få best mulig forståelse for informantenes uttalelser, og ikke for å bekrefte sine egne meninger og erfaringer (Dalen, 2011). I denne studien har det vært svært viktig for meg å ikke la min egen erfaringsbakgrunn påvirke mine tolkninger av lærernes svar. Gjennom å velge en diskursinspirert, abduktiv analyseform har jeg derfor forsøkt å holde analysen tett opp til lærernes egne uttalelser og studiens teori.

4. Resultater/funn

I denne delen presenteres studiens resultater og funn. Jeg har valgt å presentere resultatene i tre kategorier:

- *Relasjonen til elevene er viktig for lærerne*
- *Lærernes frihet*
- *Styres av mål og resultater.*

Mens den første kategorien består av ett funn, presenteres de andre to kategoriene som flere funn, eller som delt inn i underkategorier. Kategoriene, eller hovedfunnene, har sitt utspring i de førsteordensbegrepene som fremsto som mest sentrale for lærerne i analyse materialet; *relasjoner, frihet og mål*. Denne måten å presentere funnene på fremstod dermed som naturlig og riktig med tanke på oppgavens hensikt om å løfte frem lærernes egne stemmer. Resultatene presenteres gjennom et utvalg sitater fra lærerne og mine tolkninger av disse. I noen tilfeller vises det også til tidligere forskning og relevant litteratur. Sitatene som brukes er gjengitt ordrett slik de fremstår i transkripsjonene. I noen tilfeller har jeg likevel tillatt meg å justere tegnsettingen og tatt vekk markeringen av tenkepauser for å gjøre sitatene mer lesbare. Å bruke sitater er med på å ivareta lærernes stemme gjennom presentasjonen av funn og gjør det samtidig lettere for leseren å skille mellom hva lærerne faktisk har sagt og hva som er mine tolkninger av deres utsagn. Alle lærerne omtales med fiktive navn for å ivareta deres anonymitet.

4.1. Relasjonen til elevene er viktig for lærerne

"Jeg trives veldig godt som lærer - å være i lag med elevene og være med i det utviklingsarbeidet" (Bente)

Et tydelig funn i studien er hvordan alle lærerne synes å sette elevene og undervisningen i sentrum for sitt virke, og hvordan samtlige av dem løfter det relasjonelle aspektet ved undervisningssituasjonen frem som selve essensen ved det å være lærer. Funnet er utledet av lærernes beskrivelser av og forventninger til egen rolle, samt det engasjementet lærerne viser

for elevene og undervisningen. At lærerne anser det å skape gode relasjoner som en forutsetning for læring, og som en av sine viktigste oppgaver, styrkes ved at det samsvarer med det Ekspertutvalget finner i sin studie blant norske lærere (Dahl et al., 2016). Funnet kan også sies å stemme over ens med litteratur og tidligere studier om at læreres profesjonelle identitet i stor grad kan knyttes til undervisningssituasjonen og møtet med elevene (Biesta, 2009; Dahl et al., 2016; Day, 2002; Lasky, 2005).

Alle lærerne nevner et ønske om å jobbe med mennesker, og da særlig med barn, som en viktig motivasjonsfaktor for å bli lærer. På spørsmål om hva som er det beste ved å være lærer, svarer samtlige av dem, at det å være sammen med barna, selve møtet med elevene, er det de setter aller størst pris på ved lærerrollen. Anja sier det slik:

"Jeg vil si det er møtet med elevene. Uansett hvilket fag det er, jeg synes alt blir bare gøy når jeg er med elevene" (Anja).

Lærerne viser et oppriktig engasjement for elevene, og samtlige gir uttrykk for at de anser det som sin oppgave å se alle elevene og verdsette og favne dem alle med sin undervisning. Det kan forstås som at skolens overordna formål og verdier, som for eksempel inkludering og tilpasset opplæring for alle, er viktig for disse lærerne. Dette underbygges også ved at flere av dem gir uttrykk for at deres største utfordring og bekymring som lærere, handler om hvordan de skal klare å se alle elevene og tilpasse undervisningen til så mange forskjellige barn og deres ulike behov. Når hun blir spurt om hva hun opplever som den største utfordringen med å være lærer, svarer for eksempel Anja at:

"At elevene er så forskjellige. De trenger forskjellige utfordringer (...) Hele veien, å gi de utfordringer på der de er" (Anja).

At lærerne så tydelig synes å sette eleven i fokus, og at de uttrykker et ønske om å hjelpe og støtte den enkelte, kan forstås i lys av det tidligere studier og litteratur sier om at lærerens identitet i stor grad er knyttet til overordna demokratiske verdier, og at det å være lærer tradisjonelt sett handler om å formidle verdier og å bety en forskjell for elevene (Ball, 2003; Day, 2002; Lasky, 2005). Det samsvarer også med det Skaalvik & Skaalvik (2013) finner i sin studie, om at norske lærere i stor grad synes å holde fast på slike tradisjonelle, demokratiske verdier knyttet til opplæringens og undervisningens mer overordna formål (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Samtlige av lærerne trekker videre frem det med å skape gode relasjoner til elevene som noe av det mest sentrale ved lærerrollen. Ifølge Elsa handler det å være lærer om å:

"Se ungene, se den enkelte, bry seg, ha gode relasjoner til dem" (Elsa).

Når lærerne begrunner hvorfor de mener relasjonsbygging er så viktig, knytter de det opp mot undervisning og læring. Samtlige gir uttrykk for at gode relasjoner mellom elev og lærer, og elevene imellom, er med på å skape et godt og trygt læringsmiljø, og at trygghet er avgjørende med tanke på at læring skal kunne finne sted. Å bygge relasjoner synes for dem å være en naturlig og integrert del av arbeidet med å legge til rette for læring. Anja sier det blant annet slik:

"Det der med relasjoner, det er ekstremt viktig, det å ha gode relasjoner til elevene. For da, det er jo ut i fra det all læring springer ut, tenker jeg" (Anja).

Dette kan igjen forstås i sammenheng med det Lasky (2005) sier, om at for lærerne selv, så handler det å være lærer om å se hele eleven, og om å støtte elevens sosiale og emosjonelle utvikling så vel som deres faglige utvikling (Lasky, 2005).

Alle lærerne gir uttrykk for at de liker å undervise og at undervisning er deres hovedoppgave. Biestas påstand om at: "Many teachers connect their sense of professional identity precisely with the idea of the act of teaching" (Biesta, 2009, s. 184), kan dermed synes å være gjeldende også for lærerne i denne studien. I sine beskrivelser av undervisningssituasjonen er det igjen møtet med elevene og det relasjonelle aspektet lærerne vektlegger. Det å legge til rette for læring og få lov til å hjelpe og støtte elevene i deres læring og utvikling, er noe lærerne uttrykker at de setter pris på. Bente og Anjas beskrivelser nedenfor, av det å legge til rette for læring som noe "gildt" eller "gal-kjekt", illustrerer dette:

"Det er jo å veilede elevene med å utvikle seg, tenker jeg. Det er jo det som er hovedoppgaven (...) Det å se at de utvikler seg og være med å tilrettelegge og se at de utvikler seg, rett og slett. Det er noe som jeg synes er gildt" (Bente).

"Ja, og så liker jeg jo det der dialogen, og snakke med dem og på en måte gjøre sånn at de på en måte forstår. At jeg er med på og sår, at de kan på en måte lære noe. Så, det å legge til rette for læring - jeg syns det bare er gal-kjekt" (Anja).

Når lærerne definerer undervisning som å legge til rette for at elevene skal lære og utvikle seg, slik Bente og Anja gjør her, kan det tolkes dithen at lærerne i denne studien er mer opptatt av elevenes utvikling enn av hvilke resultater de nødvendigvis oppnår. Skaalvik &

Skaalvik (2013) finner i sin undersøkelse at norske lærere er læringsorienterte fremfor produktorienterte, og at deres verdier i stor grad er knyttet til det å skulle fremme utvikling og framgang hos elevene basert på elevenes egne forutsetninger og muligheter. Anja og Bentes utsagn kan tolkes som at de er mer læringsorienterte enn produktorienterte.

Når lærerne jeg har møtt blir spurt om å sette ord på hva som er det viktigste, eller selve kjernen ved å være lærer, er det altså elevene de fremhever. Det relasjonelle møtet med elevene i selve undervisningssituasjonen, og det å se og støtte hver enkelt elev i deres utvikling og læring, synes dermed å tre frem som selve kjernen i lærerarbeidet for dem.

4.2. Lærerens frihet

"Men hva jeg gjør i timen ... det er min time, det er jeg som eier den, og det synes jeg er fantastisk" (David).

De neste funnene er utledet av lærernes beskrivelser av egen frihet og handlingsrom. Analysen viser at lærerne gir uttrykk for å ha stor individuell frihet til å planlegge og gjennomføre undervisningen. Lærerne fremhever også det å ha en viss frihet i undervisningen som svært viktig, både med tanke på sin egen motivasjon, men samtidig også av hensyn til elevenes læring. Til tross for at lærerne hevder å ha en stor frihet, viser analysen at lærernes individuelle frihet og handlingsrom defineres og rammes inn av felles planer på trinnet og lokalt utviklingsarbeid på skolen og i kommunen, og at dette også i enkelte tilfeller kan begrense deres frihet i undervisningen.

4.2.1. Stor individuell frihet i undervisningen

Et sentralt funn i studien er hvordan samtlige av lærerne gir uttrykk for å ha stor individuell frihet og handlingsrom i selve undervisningssituasjonen. På bakgrunn av lærernes beskrivelser kan lærernes frihet i all hovedsak sies å være knyttet til deres individuelle frihet til å planlegge og gjennomføre undervisningsøktene, og friheten til selv å velge undervisningsmetode. Lærernes utsagn kan dermed tolkes dithen at den friheten de opplever å ha er begrenset til å

gjelde deres metodefrihet i undervisningen. Funnet om at lærerne i stor grad kan sies å inneha metodefrihet, samsvarer også med funn fra tidligere studier blant norske lærere (Dahl et al., 2016; Mausestaden & Mølsted, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Funnet om lærernes individuelle metodefrihet er først og fremst utledet av lærernes beskrivelser av egen frihet og deres fortellinger om hvordan de utnytter denne friheten. Samtlige av lærerne sier at de opplever å ha en stor frihet til å legge opp og gjennomføre timene slik de selv ønsker, noe blant annet Cathrin gir uttrykk for når hun svarer at:

"Absolutt! Kjempstor! Alle timene (...) hver en time, jeg kan planlegge å gjøre den akkurat sånn som jeg vil" (Cathrin).

Når lærerne blir spurt om å beskrive sin frihet og hvordan de utnytter den, er eksemplene deres i all hovedsak knyttet opp til hvordan de selv står fritt til å bruke sine egne interesser og egenskaper til å sette sitt personlige preg på undervisningen, og hvordan de kan legge opp timene slik de selv finner hensiktsmessig. Denne beskrivelsen fra Cathrin, av hvordan hun utnytter sin frihet i en time med bokstavinnlæring, illustrerer på en god måte det flere av lærerne snakker om:

"Jeg står litt fritt til hvordan jeg vil bruke dette, om jeg (...) vil ha noe sang, eller om jeg vil ha at vi skal bevege oss litt, eller ... ja, hvordan jeg ønsker. Så kan jeg på en måte velge det helt selv" (Cathrin).

Cathrin forteller her at hennes frihet handler om å velge hvorvidt hun vil bruke sang eller bevegelse for å lære elevene på første trinn bokstavene. Dette illustrerer hvordan det nødvendigvis ikke er de store tingene lærerne er opptatt av når de gir uttrykk for å ha en stor frihet, men at det er den lille personlige vrien det handler om. Andre eksempler som lærerne nevner er hvordan de står fritt til å velge om de vil skrive dikt eller sangtekster som en del av leseopplæringen, og at det er opp til dem selv å bestemme hvorvidt de vil starte mattetimen med en gruble-oppgave fra internett eller ikke. Når lærerne bruker slike eksempler for å beskrive sin opplevelse av å ha stor frihet, bekrefter det at deres frihet er begrenset til å gjelde metodefriheten, eller til det som har med å planlegge og gjennomføre selve undervisningsøktene å gjøre.

Funnet om metodefrihet for den enkelte underbygges også ved at analysen avdekker lite samarbeid omkring undervisningsmetoder på de skolene jeg har besøkt, og at det i liten grad kan sies å eksistere noen form for metodetvang. Noen av lærerne forteller riktignok om en

delekultur mellom lærerne på trinnet. De sier at de, i den mer uformelle samarbeidstiden, snakker mye sammen om hva de gjør i timene og deler gode tips og ideer om oppgaver og aktiviteter med hverandre. På en av skolen har de også en digital idébank hvor lærerne kan dele undervisningsopplegg. Likevel synes det å være opp til den enkelte lærer hvorvidt han eller hun vil bruke kollegaenes tips og ideer. David forteller blant annet dette:

"I matematikk har jeg alltid en 'nøtt' først (...) Jeg vet ikke hva de andre gjør helt, men ... om de gjør det sånn. Jeg har sagt at jeg bruker 'nøtt', og de har sagt at det er spennende, men om de gjør det, vet jeg ikke" (David).

At lærerne kan synes å ha metodefrihet og et stort handlingsrom til å legge opp undervisningen slik de selv finner hensiktsmessig, kan forstås som om at de har en viss performativ autonomi (Molander & Terum, 2008), eller såkalt individuell service-autonomi i utøvelsen av lærerarbeidet (Wermke & Höstfält, 2014).

4.2.2. Friheten er viktig for lærerne

Et annet sentralt funn, som også er utledet av lærernes utsagn og refleksjoner omkring deres egen frihet i undervisningen, er hvordan lærerne synes å verdsette sin frihet til å planlegge og gjennomføre undervisningen svært høyt. Samtlige av dem gir uttrykk for at det å ha en viss frihet til selv å bestemme over undervisningssituasjonen er svært viktig for dem, både med tanke på deres egen motivasjon og engasjement, men også fordi de opplever at deres frihet og autonomi i klasserommet er av avgjørende betydning for å kunne gjøre en god jobb som lærer. Lærerne forteller hvordan de utnytter sin frihet til å tilpasse undervisningen og utøve profesjonelt skjønn i møte med elevene. At metodefriheten er viktig for lærernes opplevelse av å gjøre en god jobb, er også i tråd med funn fra tidligere studier blant norske lærere (Dahl et al., 2016; Mausestagen & Mølstad, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Alle lærerne gir tydelig uttrykk for at det å få være med å sette sitt eget preg på undervisningen er viktig for deres egen motivasjon og engasjement i jobben. Det å få bruke seg selv, sine interesser og sterke sider og ha mulighet til å lage en personlig vri på undervisningen, gjør det mer spennende og engasjerende å undervise, uttrykker de. Samtlige av lærerne kommer inn på dette, og sier samtidig at de hadde mistet motivasjon for jobben

dersom de ble satt til å gjennomføre faste opplegg som var bestemt av andre og ikke fikk være med å påvirke undervisningen selv. Cathrin sitt utsagn kan stå som eksempel her:

"Det er klart at (...) engasjementet mitt, det hadde falt av veldig hvis alt hadde vært en oppskriftsbok som vi skulle fulgt fra A til Å (...) Det er nesten som om du hadde slutta å tenke (...) Nei huff, jeg tror jeg hadde strandet" (Cathrin).

Når det å ha en viss pedagogisk frihet i undervisningen peker seg ut som så sentralt for lærerne, og som en avgjørende faktor for deres engasjement og motivasjon, kan det sies å være i tråd med studiens første funn, om at lærerne anser det å planlegge og gjennomføre undervisning som en av sine kjerneoppgaver.

Lærerne gir videre uttrykk for at deres frihet til å planlegge og gjennomføre undervisningen også er viktig med tanke på å lage god undervisning og legge til rette for elevenes læring. Lærerne forteller at de opplever at elevene blir engasjerte og motiverte av lærernes engasjement, og sier at det er lettere å få elevene med når de selv eier timen og kjenner intensjonene bak undervisningsopplegget. David sitt utsagn illustrerer på en god måte det flere av lærerne uttrykker i denne sammenheng:

"Jeg føler jo at jeg har bedre undervisningsøkter, og jeg føler at jeg har elevene mer med på timer som jeg har planlagt sjøl (...) Jeg har en mer helhetlig tanke bak alt jeg gjør. For hvis jeg skriver ned 15 linjer om hva som skal skje den timen, så er det ikke sikkert vikaren forstår hvorfor, sjøl om jeg kanskje har satt målet der. Ja, men hvorfor? Du eier timen på en annen måte, og jeg føler det er bedre timer, jeg har klassen mer med" (David)

Et par av lærerne argumenterer også med at de kjenner elevene best, og at de derfor har best forutsetninger for å vite hva som vil være den beste måten å legge opp og tilpasse undervisningen på. Bente sier det slik:

"Og så tenker jeg at klassene er så forskjellige, ikke sant? Og du som er der hver dag, du blir kjent med dem, og du vet gjerne hva som er lurt å gjøre når Per gjør sånn, ikke sant? Og da nytter det ikke at noen sitter oppe på et kontor og sier sånn og sånn og sånn skal du gjøre. For hva gjør jeg da når han gjør som han gjør (...)? Så, ja, jeg mener at det er viktig. For da får du lagt opp undervisningen, eller lagt opp hvordan du skal reagere, i de og de situasjonene i forhold til enkelte elever" (Bente).

Utsagnene fra Bente og David kan tyde på at å lage god undervisning for dem handler om mer enn å gjennomføre et faglig opplegg. De synes opptatt av at det å få elevene "mer med" i timene, både krever en plan for hva de ønsker at elevene skal lære og hvordan de best kan lære det. Samtidig krever det også at lærerne kjenner elevene sine og vet hva som er "lurt å gjøre" for at de skal få utbytte av timen. Det Bente og David sier kan tolkes som at de er opptatt av å tenke helhetlig og didaktisk når de planlegger og gjennomfører timene. Dette kan igjen ses i lys av det som er redegjort for i teorikapittelet om lærerprofesjonalitet, og hvordan det å være profesjonell både handler om å ha en viss profesjonskunnskap og å evne å bruke denne skjønnsmessig i møte med elevene (Dahl et al., 2016; Grimen & Molander, 2008).

Flere av lærerne gir uttrykk for at en pedagogisk frihet i undervisningen er viktig for å ha mulighet til å gjøre spontane endringer underveis i timene. De beskriver hvordan undervisning for dem handler om dialogen og samspillet med elevene, og hvordan det å ta signalene fra elevene, eller å "sense" stemningen litt, og være villig til å justere og tilpasse undervisningen underveis i timene, er en helt nødvendig og naturlig del av å undervise. Alle lærerne gir uttrykk for at de er helt avhengige av å ha en viss frihet og handlingsrom for å kunne gjøre slike pedagogiske valg underveis i undervisningen. Disse sitatene fra Bente og Anja kan stå som eksempler på det lærerne forteller:

"Og så har det også noe med at du ikke alltid er helt låst fast, ikke sant. Kommer det et spørsmål, eller et eller annet, så kan du gripe den situasjonen og bruke den, og det ville du ikke kunnet gjort hvis du hadde et fast mønster som du måtte ha fulgt" (Bente)

"Det er det med å sense, være til stede (...) det der med signalene til elevene. Det er ikke vits å liksom bare ha et program, gå inn og si det, og så okei, nå var jeg flink lærer, og så gå ut igjen" (Anja).

Lærernes beskrivelser av hvordan de bruker sin frihet til å gjøre spontane endringer, eller "å gripe situasjonen og bruke den", slik Bente uttrykker det, kan forstås som beskrivelser av hvordan de utnytter sitt profesjonelle skjønn i undervisningen. Utøvelse av profesjonelt skjønn handler nettopp om å kunne ta faglige begrunnede valg i komplekse og umiddelbare situasjoner, og er nært forbundet med det performative aspektet ved lærerens autonomi (Dahl et al., 2016; Grimen & Molander, 2008; Molander & Terum, 2008; Steinsvik, 2008).

4.2.3. Frihet innen gitte rammer

Et annet sentralt funn i studien, er at lærernes individuelle frihet og handlingsrom i undervisningen tydelig synes å være rammet inn av felles nasjonale og lokale planer og føringer, og hvordan lærerne lojalt forholder seg til disse. Selv om lærerne betegner sin frihet som stor, er det ingen av dem som hevder å ha en ubegrenset frihet. Til tross for at de mener det er avgjørende med en viss frihet i undervisningen, er det heller ingen av dem sier at de forventer, eller ønsker seg, en fullstendig frihet i utøvelsen av yrket. Analysen viser at de føringene som felles, overordna planer gir, både kan oppleves som en trygghet for lærerne, men at rammene i enkelte tilfeller også kan sies å begrense deres individuelle frihet og handlingsrom.

Lærernes uttalelser kan tyde på at det å forholde seg til overordna planer er selvsagt for dem, og at de ser på det å ha slike felles overbygninger for arbeidet som en trygghet og en kvalitetssikring av deres individuelle arbeid. Lærerne referer både til Kunnskapsløftet, men også til kommunale planer og trinnets egne uke- og temaplaner, som slike naturlige overbygninger for egen undervisning. Bente sier for eksempel dette:

"Ja, jeg føler jeg får være med å styre innenfor gitte rammer. Altså, det er ikke sånn at vi får beskjed om at undervisningen skal være sånn og sånn og sånn og sånn (...) For å ta et eksempel, så har vi en leseplan i /kommunen/, sant, det vil si at da må du jo i løpet av året passe på at du får inn de tingene som står i den planen, men det står ikke at sånn skal du gjøre det. Så du står jo fritt til å da planlegge ut i fra det punktet, for eksempel" (Bente).

Bente sitt utsagn kan forstås dithen at mens den kommunale leseplanen legger føringer for hva elevene skal lære og hva hun som lærer skal gjennomgå i lesing, så blir det opp til henne selv å planlegge hvordan hun vil legge opp timene for å komme gjennom leseplanen. Utsagnet kan dermed sies å bekrefte funnet om at lærernes individuelle frihet er knyttet til det å ha metodefrihet i undervisningen. Det samme kan sies om det følgende sitatet fra Anja, hvor det kommer frem at mens trinnets egne planer både kan angi timenes mål og innhold, overlates det til henne og de andre lærerne å planlegge hvordan de vil legge opp og gjennomføre timene i sine klasser, eller hvordan de vil "fylle veien med innhold":

"Vi har jo en temaplan, vi har jo planer, og vi har bøker, og vi har ting vi skal gjennom. Men så er det jo på en måte, veien, på en måte, den er der, men så kan du på

en måte (...) fylle den med innhold. Og der tenker jeg at jeg har stor frihet (...) Så da må jeg holde meg til den planen vi har, og så er det et handlingsrom i der (...) Sånn at hvis jeg bare får gjort det jeg skal, eller elevene får gjort det de skal, som vi har satt opp eller tenkt - at vi skal gjøre de sidene, ha snakket om det temaet, laget en tekst, et eller annet - så er der masse frihet innenfor det, tenker jeg" (Anja).

Når Anja sier at: "... hvis jeg bare får gjort det jeg skal (...) så er det masse frihet innenfor det", beskriver hun sitt handlingsrom som klart definert av trinnets planer og mål. Samtidig gir hun likevel uttrykk for å ha "masse frihet". Bente og Anja sin oppfatning av å ha en stor frihet, til tross for de rammene som felles planer tydelig kan sies å sette, kan tolkes som om de ikke forventer å ha en større frihet i jobben. Det at lærerne tilsynelatende synes å være fornøyde med det handlingsrommet de har, og at de synes å oppleve at handlingsrommet gir dem tilstrekkelig muligheter til å utøve sin rolle og profesjon, kan sies å være et gjennomgående trekk ved lærernes svar.

Fordi lærerne er organisert i team, som i fellesskap lager trinnets uke- eller temaplaner, kan det hevdes at lærernes frihet strekker seg lenger enn til kun å bestemme over selve undervisningssituasjonen. Ut ifra lærernes utsagn, kan det likevel synes som om samarbeidstiden i lærerteamene i stor grad brukes til å lage felles planer som samkjører ukas mål og aktiviteter, mens det å planlegge selve undervisningsøkten blir overlatt til den enkelte:

"Og så har vi jo team-møter, som og stjeler jo litt av tiden, for det går jo ikke direkte på den planleggingen som du har til din egen undervisning (...) Da går jo den samarbeidstiden til å lage lekseplaner og til å lage en målsjekk og sånne ting" (Bente).

Når Bente her snakker om planlegging av undervisningen, kommer det tydelig frem hvordan hun setter et skille mellom det samarbeidet som foregår på teamet og hennes egen forberedelse og planlegging. Mens hun definerer det å bestemme målene for uka og hva som skal vurderes på den ukentlige "målsjekken" som teamets felles ansvar, sier hun samtidig at hennes individuelle oppgave handler om å planlegge hvordan hun vil legge opp selve undervisningen. Bentes beskrivelse av måten teamet samarbeide på, kan derfor synes å forsterke funnet om lærernes individuelle metodefrihet. Samtidig som lærerne gir uttrykk for hvordan slike felles planer utarbeidet på teamet kan være en styrke og en trygghet for dem, viser dette utsagnet fra Bente også at team-samarbeidet noen ganger kan oppleves som en tidstyv, og som noe som går på bekostning av egen planlegging. Samtidig som Bente har akseptert at trinnets felles planer legger føringer og rammer for hennes undervisning, kan det

dermed synes som om hun ser på det å lage ukeplanen som en administrativ oppgave de må "få gjort" før hun kan konsentrere seg om å planlegge sin egen undervisning.

Lærernes svar kan videre tyde på at de forholder seg lojalt til de overordna planene for undervisningen. Selv om klassene på trinnet følger de samme planene, står lærerne likevel fritt til å sjonglere rundt det som fellesskapet har bestemt og gjøre det på sin måte i sin klasse. Anja beskriver hvordan planene legger tydelige føringer, samtidig som hun opplever at de også gir rom for en viss variasjon, når hun sier at:

"Og det /er/ som jeg sier, holde seg til planen, bare sånne små "klikk, klikk, klikk", små veier rundt, men at jeg er på en måte på sporet hele veien" (Anja).

Selv om de forholder seg lojalt til trinnets felles planer, forteller noen av lærerne at et slikt tett samarbeid og felles planer på trinnet også kan hemme dem noe og ta fra dem opplevelsen av å ha frihet til å gjøre det på sin måte. Cathrin forteller blant annet at det kan være ekstra utfordrende når de er flere faglærere som deler på ansvaret for undervisningen i en klasse:

"Så er det gjerne neste lærer som skal overta neste time, sånn at da må jeg holde meg til de rammene som vi har bestemt for den timen, så det stopper litt selv, egentlig. Så det er litt sånne ting, da. At du må være litt mer lojal overfor det som på en måte blir satt (...) Nei, det er litt å være tro mot og litt lojal mot det som fellesskapet har bestemt. Det er ikke det at jeg ikke går gjennom det, men jeg tar det gjerne i en litt annen rekkefølge når jeg er alene" (Cathrin).

Lærerne jeg har møtt kan dermed sies å fremstå som kollektivt orienterte, men samtidig også som svært individuelle. Mens de på den ene siden synes å være opptatt av å tenke kollektivt og av å ha noen felles overordna rammer å forholde seg til, er de på den andre siden opptatt av å beskytte sin individuelle frihet i undervisningen. Lærerne ønsker felles planer, men ønsker samtidig også å gjennomføre planene på sin måte. At eksterne strukturer og mål legitimerer den enkelte lærers metodefrihet i undervisningen, slik det kan synes å være tilfelle for lærerne jeg har møtt, er i teorikapittelet gjort rede for som kjennetegn ved produktstyring og nye diskurser om lærerprofesjonalitet (Dahl et al., 2016; Hopman, 2003; Mausethagen & Mølsted, 2015; Wermke & Höstfält, 2014).

4.2.4. Utviklingsarbeid kan utvide, men også begrense, lærernes handlingsrom

Analysen avdekker videre at lærerne i stor grad er positive til å være med på utviklingsarbeid på egen skole eller i regi av kommunen. Lærerne gir uttrykk for at de opplever det å samarbeide omkring undervisningen som lærerikt, og at lokale utviklingsarbeid med vekt på slikt samarbeid kan være en mulighet for å lære og utvikle seg. Lærerne gir samtidig også uttrykk for at lokale utviklingsarbeid i noen tilfeller også kan oppleves som unyttige, eller som noe som blir pålagt dem å gjøre i tillegg til undervisningen.

Flere av lærerne fremhever samarbeid med kollegaer som en viktig støtte og kilde til utvikling. De nevner både det uformelle samarbeidet på trinnet, men også det formelle utviklingsarbeidet på skole- og kommunenivå, som aktuelle arenaer for læring og utvikling. Både nasjonalt initierte utviklingsprosjekter som "Vurdering for læring" og "Ungdomstrinn i utvikling", men også lokale utviklingsarbeid på skole- og kommunenivå i lesing og skriving, sosial kompetanse og bruk av nettbrett i undervisningen, er eksempler som lærerne nevner i denne sammenheng.

Lærerne synes i utgangspunktet å like å være med i slike utviklingsarbeid. Elsa sier blant annet at det å få være med på utviklingsarbeid i regi av skolen eller kommunen er noe hun setter pris:

"Det er jo det at vi får lov til å holde på med disse her oppleggene, det synes jeg er kjekt. For jeg tror nok at jeg hadde synes det var kjedelig hvis vi ikke fikk noen utfordringer i fra ledelsen" (Elsa).

Selv om lærerne gir uttrykk for at det er interessant å være med i slike utviklingsprosjekter, kommer flere av dem inn på at det ikke må bli for mange prosjekter på en gang, og at det er viktig at utviklingsarbeidene oppleves som nyttige, eller relevante, for deres praksis. Anja er den som snakker mest om såkalt nyttige og unyttige prosjekter. Hun forteller blant annet om et leseprosjekt på skolen som opplevdes strevsomt og unødvendig for henne, og som hun ikke følte hun fikk noe igjen for:

"Ja, men det var liksom bare sånt registreringskjema, som bare gav meg ingenting. Jeg visste ikke noe mer om elevene etter å ha fylt ut det der skjemaet. Det var bare strevsomt. Eller, ikke strevsomt, men helt unødvendig, det var det" (Anja).

Anja forteller også om en motsatt erfaring, hvor hun opplevde å få nyttige tips på et kurs i forbindelse med skolens satsing på klasseledelse:

"Vi har noen sånne skjema; gjort - lært – lurt. Så har vi gått inn på hva vi holder på med. Nå tok vi for eksempel i forhold til de sterke elevene, de svake elevene, normaleleven, altså sant, hva vi har gjort med dem, hva vi har lært av det, og hva som er lurt å gjøre. Det er jo en sånn grei ting" (Anja).

Eksemplene fra Anja kan tyde på at det er samarbeid om konkrete ting knyttet til undervisningssituasjonen og møtet med elevene som oppleves mest nyttig for henne. Når hun sier: "Jeg visste ikke noe mer om elevene etter å ha fylt ut det der skjemaet", beskriver hun hvordan arbeidet med å fylle ut vurderingsskjema opplevdes som unødvendig merarbeid fordi det ikke fikk noen nytteverdi for henne i arbeidet med å tilrettelegge undervisningen. I arbeidet med klasseledelse, derimot, beskriver hun hvordan det å få være med å diskutere måter å tilpasse undervisningen til elever med ulike forutsetninger på, opplevdes mer relevant for hennes daglige arbeid i klasserommet, og dermed som nyttig.

Noen av lærerne sier at de savner mer tid til slikt samarbeid om undervisningen internt på skolen eller på trinnet. Flere av dem nevner eksempler på hvordan det å observere og veilede hverandre, eller å diskutere og reflektere over undervisningen sammen med kollegaer, kan være nyttig og lærerikt. Bente forteller for eksempel at:

"Jeg savner vel enda mer sånt samarbeid, at vi får sitte og samarbeide om hva som har fungert, hva som ikke fungerer - og kanskje dele enda mere opplegg (...) Da tenker jeg at det blir satt av tid til at du kan få diskutert med kollegaer, både på trinn, men også fag (...) Det er alltid kjekt å kunne høre hvordan andre gjør det, eller også faktisk, sette av litt tid å reflektere over deg selv" (Bente).

På en av skolene forteller lærerne om et samarbeid de har med universitetet, og at de i den forbindelsen har jobbet sammen på trinnet om å både planlegge, gjennomføre og vurdere et undervisningsopplegg i skriving. Begge lærerne på denne skolen trekker frem dette prosjektet som en positiv erfaring, og som et eksempel på hvordan de kunne tenke seg å samarbeide oftere. Elsa forteller blant annet:

"Altså nå når vi holder på med dette skriveopplegget som vi holder på med nå, så observerer vi på trinnet. Sånn at vi lager et opplegg i sammen, og så går vi inn og observerer vi hverandre (..) og så får vi lov å evaluere og snakke om dette her, og så

tar vi det fram når hun /fra universitetet/ kommer neste gang, og så forteller alle sammen i plenum hva som er blitt gjort, og hvordan vi gjorde det, og hva vi kunne ha gjort annerledes. Veldig, veldig lærerrikt! En veldig kjekk måte å jobbe på (...)

Det som er så godt med dette her når vi har dette opplegget, er at vi får tid til å sitte å planlegge økter. For at ofte så går du faktisk i boka og ser, liksom. Så er det så herlig befriende å få tid til å tenke - helt utenom boksen. Helt utenom - ikke være i bøkene i det hele tatt (Elsa).

Her beskriver Elsa hvordan det å få tid til å planlegge et undervisningsopplegg sammen med kollegaene på trinnet, og ikke bare bli overlatt til seg selv med hele ansvaret, inspirerte henne og de andre lærerne til å løsrive seg fra bøkene og tenke mer kreativt og helhetlig rundt undervisningssituasjonen, og at det opplevdes lærerrikt for henne. Eksempelet viser også at Elsa setter pris på å få være med å lage gode undervisningsopplegg selv, istedenfor at en ekstern kursholder skal pålegge henne måter å undervise på.

Analysen avdekker også eksempler på hvordan lærerne i enkelte tilfeller kan oppleve slike felles kommunale satsinger som overstyrende. Til tross for at Cathrin stiller seg positiv til kommunens satsing på nettbrett, og sier at hun synes det er spennende å prøve nye ting i undervisningen, uttrykker hun samtidig en viss bekymring for hvordan det vil gå med bokstavinnlæringen på første trinn når elevene ikke lenger skal lære å forme bokstavene for hånd:

"Det er ikke sånn at rektor bestemmer; 'Nei, nå skal dere gjøre det sånn som dette'. Alle har fått være delaktige, både hva vi vil satse på, og jobbe med på skolen (...).

Eneste er selve formingen av bokstavene (...) Det er veldig greit å lære det riktig, og så har vi ikke hatt så mye fokus på det, og da kjenner jeg at det har vært litt vanskelig" (Cathrin).

Selv om avgjørelsen om å vente med håndskrift til fordel for nettbrett kan synes å være tatt i demokratiske prosesser på skolen og på trinnet, kan Cathrins uttalte bekymring tolkes dithen at hun føler seg litt overstyrt, og at bestemmelsen om nettbrett legger føringer for hennes praksis på en slik måte at den begrenser hennes metodefrihet i undervisningen.

Disse eksemplene fra Elsa og Cathrin viser hvordan kommunens iverksetting av utviklende tiltak utfordrer lærernes frihet og autonomi i undervisningen. På den ene siden kan et ytre trykk fra kommunen sin side være med å motivere lærerne til å tenke ut av "den vanlige

boksen", slik Elsa forteller at var tilfelle for henne og kollegaene hennes. På den andre siden kan Cathrin sitt eksempel illustrere hvordan kommunens iverksetting av tiltak også kan begrense lærernes handlingsrom ved å pålegge dem måter å jobbe på.

4.3. Mål og resultater styrer

"Så lenge jeg gjør det som står i målene, så kan jeg forme min egen undervisning" (David)

Et tydelig funn i studien, er hvordan lærernes praksis kan sies å bære preg av å være mål- og resultatstyrt. Funnet er utledet av lærernes utsagn og refleksjoner knyttet til et direkte spørsmål om målstyring i skolen, men baserer seg også på det lærerne generelt forteller om sin egen daglige praksis. Selv om lærerne uttaler at de har stor frihet, gir de samtidig uttrykk for at skolens overordna mål og forventninger om resultater stresser dem og legger føringer for deres praksis. Det kommer også frem at målstyringen innebærer noen dilemmaer for lærerne om hva de vil vektlegge i undervisningen og hvorfor.

4.3.1. Målene er overordnet

Studien finner at lærerne ser på Kunnskapsløftet som en selvfølgelig og overordna ramme å forholde seg til, og at lærerne aktivt synes å forholde seg til kompetansemålene i læreplanene for fag. Når for eksempel David blir bedt om å fortelle om hvorvidt han opplever å ha frihet i jobben som lærer, og på hvilke områder, sier han blant annet dette:

"Det er jo veldig viktig at vi på en måte opprettholder de avtaler som er gjort og følger de nasjonale planene. Vi har Kunnskapsløftet som vi må følge, og hva jeg individuelt synes om det verket, det er egentlig irrelevant. Det er bestemt sånn, og så skal jeg gjøre det. Men jeg kan ta det beste ut av det. Så lenge jeg gjør det som står i målene, så kan jeg forme min egen undervisning" (David).

Når David sier at: "hva jeg individuelt synes om det verket, det er egentlig irrelevant. Det er bestemt sånn, og så skal jeg gjøre det" kan det tolkes dithen at han respekterer og aksepterer at Kunnskapsløftet setter noen overordna betingelser for arbeidet hans, og at han kjenner på en

forpliktelse med tanke på å nå de målene som planen angir. Når han videre sier at: "Så lenge jeg gjør det som står i målene, så kan jeg forme min egen undervisning", definerer han sin oppgave til å handle om å planlegge og gjennomføre undervisning innenfor de rammene som læreplanen og kompetansemålene gir, og ved å si at: "jeg kan ta det beste ut av det", definerer han sin frihet til å handle om å lage så god undervisning som mulig med tanke på å nå målene. Samtidig som dette utsagnet handler om målstyring, bekrefter det dermed også funnet om metodefrihet. Fordi metodefrihet, slik det er redegjort for i teorikapittelet, ofte regnes som en konsekvens av produktstyring og et økt mål- og resultatfokus (Mausethagen & Mølstad, 2015; Wermke & Höstfält, 2014), kan funnene om metodefrihet og målstyring sies å bekrefte, eller forsterke, hverandre.

At lærernes praksis kan sies å bære preg av målstyring, bekreftes også ved at lærerne synes å snakke om det å ha mål for undervisningen som en selvfølgelig ting. De refererer naturlig til mål i ulike sammenhenger, både for å beskrive, men også for å rettferdiggjøre eller legitimere sin praksis. I sitatet under er det nok en gang David som beskriver hvordan han aktivt forholder seg til læreplanene og kompetansemålene når han planlegger sine timer, og hvordan han opplever at kompetansemålene gir ham frihet til for eksempel å ikke være så læreverbundet. David forteller også hvordan han bruker resultater fra kartleggingsprøver til å begrunne både hva han gjør i undervisningen, og hvorfor han av og til velger å gjøre noe annet enn resten av trinnet i matematikktimene:

"Altså, kompetansemålene kan også være positive, de kan brukes. Altså, jeg får jo en veiledning over hva jeg skal lære elevene, det er jo fastbestemt (...) Jeg er ikke så læreverbundet. (...) Sånn som nå med denne klassen, som hadde alt rett, alle hadde alt rett på multiplikasjon, så har ikke jeg brukt så mye tid på det. Jeg har brukt mer tid på at de skal forstå algoritmer, og snakket litt mer om (...) sånne andre matteoppgaver, som de ikke vil møte i verkene. Og den friheten har jeg. For at vi kan bruke kartlegging, og det brukte jeg, og tok det opp på trinnsamarbeid, der jeg sa det; Jeg ser jo at klassen min ikke trenger det, og da er de enige" (David).

Å la mål og resultater ligge til grunn for undervisningen, slik David her beskriver at han gjør, kan sies å være selve grunnprinsippet bak en målstyrt skole (Ball, 2003; Dahl et al., 2016; Helgøy & Homme, 2007; Hopman, 2003; Wermke & Höstfält, 2014). Når David forteller at han føler seg fri til å legge opp undervisningen slik han selv ønsker og vil, bare han forholder seg til målene som er satt og klassen oppnår forventede resultater, kan det forstås som om han

opplever at målstyringen gir ham full metodefrihet. Så lenge han når målene og kan dokumentere det, opplever han å stå fritt til å legge opp undervisningen som han vil.

At lærerne opplever målene som styrende, bekreftes også gjennom at lærerne forteller om et visst forventningspress knyttet til alt de skal og må komme igjennom i fagene. Alle lærerne kommer inn på at det er mye lærestoff som skal gjennomgås, eller mange mål som skal nås, og at dette til en viss grad både stresser og styrer dem.

"Jeg har jo lyst til at de skal få noen gode resultater, og jeg vil jo at de skal lære. Så jeg tenker, det er jo en del trening vi bare må gjøre, som jeg ikke synes er så forferdelig kjekt, men jeg vet det må til" (Anja).

Dette utsagnet fra Anja viser at det er viktig for henne at elevene når målene som er satt for undervisningen. Både fordi hun ønsker at elevene skal lære, men også fordi det betyr noe for henne å kunne vise til gode resultater. Sitatet viser også at målene, og forventningene om resultater, er med på å legge føringer for Anjas undervisning og hvilke oppgaver og aktiviteter hun vektlegger. Når Anja sier at: "det er jo en del trening vi bare må gjøre, som jeg ikke synes er så forferdelig kjekt, men jeg vet det må til", kan det forstås som et uttrykk for at hun lar seg styre av målene, og at hun av og til prioriterer aktiviteter som er hensiktsmessige med tanke på elevenes måloppnåelse, men som hun kanskje ikke ville valgt dersom hun ikke hadde de gitte målene å forholde seg til. At den enkelte lærers oppgave og profesjonalitet handler om å legge opp undervisningen på en hensiktsmessig måte med tanke på elevenes måloppnåelse, slik Anja sitt utsagn kan tolkes og forstås, regnes som sentralt i produktstyring og de såkalt nye diskursene om læreprofesjonalitet (Day, 2002; Helgøy & Homme, 2007; Mausethagen & Granlund, 2012).

4.3.2. Målene legger føringer for lærernes praksis

Flere av lærerne gir uttrykk for hvordan dette sterke fokuset på fag og måloppnåelse er med på å legge føringer for hva de gjør, eller ikke gjør, i undervisningen. Anja og David forteller blant annet hvordan faste timer til alle fag begrenser deres mulighet til å gå på tur med elevene, eller til å arbeide med klassemiljø og relasjonsbygging. David forteller dette:

"Ja, de har jo et fast antall timer innenfor hvert fag. Og dette må de ha, og jeg må jo være lojal på det. At de skal ha så og så mange timer norsk, så og så mange timer

matematikk (...) Og hvis du har en klasse som har litt dårlig klassemiljø, så kunne det vært greit å gå ned litt på et fag, og heller brukt tid på relasjonsbygging, klassens time ... på en måte sittet i ring og diskutert. Men det er det ikke lagt opp til (...) Kanskje skulle /det/ stått i parentes, at hvis det er til klassens hensikt, så har læreren rom for ... at det blir lagt inn, at det er tillit til at læreren faktisk vet hva de holder på med. For hvis du har et dårlig klassemiljø, så får du aldri godt undervisningsmiljø. Og da har du ikke godt læringsmiljø, og da blir det vanskelig" (David).

Dette sitatet fra David kan tyde på at han til dels kjenner seg overstyrt av nasjonale føringer om skolens fag- og timefordeling, og at det hindrer ham fra å bruke tid på relasjonsbygging, noe som han personlig mener burde vært prioritert. Når David sier at: "Kanskje skulle det stått i parentes, at hvis det er til klassens hensikt, så har læreren rom for ...", blir det et uttrykk for at han ønsker seg et større handlingsrom. Samtidig legger David ansvaret for at han ikke får mulighet til å drive relasjonsbygging på de nasjonale føringene, og ser ikke at han som lærer har myndighet og autonomi til å overstyre disse. Dette kan tolkes som en fraskrivning av ansvar, eller også som en resignasjon over, eller aksept for, at nasjonale føringer setter noen begrensninger som han som lærer er forpliktet til å forholde seg til, selv om det går på bekostning av hans egne ønsker og overbevisninger. At David tilsynelatende aksepterer at det er dette det innebærer å være lærer, kan ses i lys av det Mausestagen & Granlund (2012) sier, om at lærerne, ved å akseptere at deres autonomi er begrenset til å gjelde metodefriheten i undervisningen, gjør seg selv til leverandører av læreplanen, og på den måten begrenser sitt eget profesjonelle handlingsrom (Mausestagen & Granlund, 2012).

Det er viktig å påpeke at mens David ikke opplever at skolens timeplaner åpner for å bruke tid på klassens time, avdekker analysen ulik forståelse og praksis med hensyn til hvordan lærerne opplever og utnytter det handlingsrommet som skolens fag- og timefordeling gir dem. Elsa og Cathrin forteller for eksempel at de prioriterer tid til lek, selv om det formelt ikke er satt av tid til dette på timeplanen. På skolen der Cathrin jobber har lærerne og ledelsen sammen tatt en felles avgjørelse om å prioritere en time lek om dagen på de laveste trinnene, basert på lærernes ønske og i tråd med skolens sosiale satsingsområde. Elsa, som jobber på samme skole som David, sier at hun personlig synes at lek er viktig og at hun derfor har hentet tillatelse fra ledelsen:

"Det er litt opp til oss lærere. Når jeg har jobbet i første klasse, så har jeg alltid vært veldig nøye på det, og jeg har fått tillatelse i fra ledelsen, og (...) vi har en time lek til dagen" (Elsa).

Disse eksemplene på ulik praksis kan forstås dithen at det eksisterer ulike forståelser mellom lærerne for hvilket handlingsrom skolens fag- og timefordeling innebærer, og at lærerne har ulik kapasitet til å utnytte sitt handlingsrom på dette området. Mens Cathrin og hennes kollegaer opplever at de kan være med å påvirke timeplanene ved å ta det opp kollektivt i kollegiet, opplever David og Elsa at de som lærere ikke har myndighet til å overstyre timeplanene. Mens David på sin side aksepterer at det er slik og legger sine ønsker til side, henter Elsa personlig tillatelse fra rektor for å få det slik hun ønsker.

Flere av lærerne forteller at mye som skal gjennomgås i fagene også kan gå på bekostning av hvor grundig de får gjennomgått alle emner, eller hvor variert og tilpasset undervisning de klarer å lage, og føre til at de blant annet følger læreboka mer slavisk enn de ønsker.

Matematikk peker seg ut som et fag hvor dette i særlig grad synes å gjøre seg gjeldende.

Bortsett fra David trekker lærerne frem matematikkfaget som et fag med mange fastlagte læringsmål og stort tidspress, og hvor lærebøkene derfor i stor grad får styre progresjonen.

Elsa sier det slik:

"Matematikken styrer veldig mye, for der skal du gjennom faste mål. Veldig fast. Så da bruker vi jo veldig mye boka" (Elsa)

Noen av lærerne kommer også inn på hvordan det å hele tiden måtte skynde seg gjennom fagstoffet, også kan skape utfordringer for dem. Bente sitt utsagn illustrerer dette på en god måte:

"Du kjenner jo alltid på det der at her kunne vi jo brukt kjempelang tid på et emne, ikke sant (...) men så vet du at du har så mye igjen av den boka du egentlig skal i gjennom, og masse mål som skal nås, og det er klart det er et sånt evig dilemma, og da må du jo veie, ikke sant - noen ganger må du bare sette streken også, ok, alle kom ikke der, men (...) Ja. Og det er jo et sånt evig dilemma som du som lærer må ta, ikke sant. For eksempel i matten, så hender det jo veldig fort at du havner bakpå, for det et du har måttet brukt litt lenger tid. For det er jo ikke vits å gå videre før du vet at elevene kan det grunnleggende. Så, ja. Så det er vel egentlig det faget som på en måte jeg kjenner mest trykk på, da" (Bente).

Når Bente sier at: "For det er jo ikke vits å gå videre før du vet at elevene kan det grunnleggende", gir hun uttrykk for en pedagogisk avveining hun hele tiden må ta. Samtidig som hun føler et press med tanke på alle målene som skal nås, vet hun at det å skynde seg gjennom boka, eller læringsmålene, kan gå på bekostning av elevenes læring. Det å hele tiden

balansere sin pedagogiske praksis opp mot myndighetenes krav og betingelser på den måten som Bente skisserer her, er i teorikapittelet karakterisert som en naturlig og integrert del av å være lærer (Wermke & Höstfält, 2014). De neste utsagnene fra Bente illustrerer tydelig hvordan hun opplever at hun som lærer hele tiden må sjonglere mellom disse hensynene for å prøve å finne den rette balansen:

"Ja, jeg tenker jo det, når du sitter og planlegger et emne, så har du jo det overordna målet som du sitter og planlegger ut i fra, men du tar jo også hensyn til elevene sine forutsetninger når du planlegger. Det må du jo. Og så er det å prøve å finne en balanse; hvordan kan du på en best mulig måte nå dette målet med de forutsetningene som du har?"

(...)

Det er vel det du som lærer hele tiden prøver å sjonglere. Det at du får arbeidet med det du skal, samtidig som du ser elevene. Ja, alt (...) henger jo i hop" (Bente).

Noen av de eksemplene det er vist til tidligere illustrerer også slike dilemma som lærerne må forholde seg til, for eksempel når de må velge mellom å følge faste timeplaner eller å prioritere tid til lek, uteskole eller klassens time. Eller når de må ta stilling til om de skal følge læreboka i matematikk for å sikre seg å komme gjennom alt de skal, eller om de skal løsrive seg fra bøkene og lage mer spennende og varierte undervisningsopplegg. Lærernes beskrivelser kan tyde på at hensynet til å komme gjennom alt pensumet og å nå alle målene i de nevnte tilfellene veide tyngre enn hensynet til elevene og undervisningen. Dette kan tolkes som at lærerne kjenner på en forpliktelse til å nå målene. Et slikt profesjonelt ansvar er i teorikapittelet redegjort for som *accountability*.

4.3.3. Prøver utfordrer lærerne

Funnet av at lærernes praksis kan sies å være preget av mål- og resultatstyring, bekreftes også ved at samtlige av lærerne, om enn i varierende grad, gjennomfører ulike prøver eller tester i klassene. Lærerne forteller at de gjennomfører standardiserte kartleggingsprøver, men også at de har andre prøver med elevene, slik som for eksempel matteprøver, gloseprøver, diktater eller såkalte målsjekker. Analysen viser at lærerne til en viss grad blir pålagt å ha slike prøver

utenfra, men at de noen ganger også velger å gjennomføre prøver med elevene selv. Lærerne synes å ha et ambivalent forhold til å gjennomføre prøver med elevene. Mens de på den ene siden opplever prøvene som et nyttig redskap i kartleggingen av elevene, gir de samtidig uttrykk for at de ikke liker å utsette elevene for en slik rangering som det å ha prøver kan sies å innebære.

Argumentene som lærerne bruker for å gjennomføre prøver med klassene sine, er først og fremst knyttet til at prøvene kan gi dem nyttige tilbakemeldinger om hva elevene har lært, og hva de må vektlegge i den videre undervisningen. Tre av lærerne kommer i denne sammenhengen inn på de nasjonale kartleggingsprøvene og hvordan de forholder seg til disse som en slags rettesnor å justere sin egen undervisning etter. Lærerne gir uttrykk for at resultatene på prøvene kan gi dem nyttig informasjon, både om hva elevene kan og om hva de som lærere må fokusere mer på i undervisningen fremover. Elsa sier for eksempel at:

"Det er jo greit at vi kan måle og se hvordan vi ligger an (...) Altså, sånn for eksempel at nå så vi at OK, klokka sliter de fleste med. Ja vel, da må vi ta ei lita økt til med klokkene. Så vi bruker jo resultatet veldig aktivt" (Elsa).

Bente og Anja forteller at de har ukentlig målsjekk med klassene sine. Utsagnene deres kan tyde på at målsjekken er en innarbeidet rutine på skolen hvor de jobber, og at det er en rutine som både lærere og elever er fortrolige med. Målsjekk innebærer, ifølge disse lærerne, at elevene testes i diktat-ord, glosor og regnestykker for å sjekke hvorvidt de har lært det de skal i forhold til de målene som er satt for uka. Begge lærerne gir uttrykk for at slike tester gir en grei tilbakemelding til dem om hva elevene har lært i løpet av uka. Bente sitt utsagn illustrerer hvordan elevenes resultater på målsjekken både begrunner og legitimerer hennes undervisning:

"Og da ser vi jo, hvis det er mange som for eksempel ikke har fått til matten, OK, da må vi ta det på en annen måte (...) Så det blir jo både det å sjekke hvordan de ligger an i forhold til målene, men også et verktøy for oss til å kunne gjøre justeringer" (Bente).

På de andre skolene synes ikke målsjekken å være like utbredt, men de fleste forteller at de har en eller annen form for diktat eller gloseprøve mot slutten av uka. Noen forteller også at de har kapittelprøver eller halvårsprøver i matematikk. Selv om det ikke er grunnlag for å si at lærerne har mange prøver med elevene, kan det at de jevnlig og på eget initiativ gjennomfører målsjekker og matteprøver tyde på at det er blitt en innarbeidet og akseptert del av barneskolelærerens arbeid. Fordi et produktorientert skolesystem kjennetegnes ved at

kvaliteten på opplæringen måles i resultater og grad av måloppnåelse (Dahl et al., 2016; Mausestagen & Mølstad, 2015), kan en slik jevnlig testing av elevenes måloppnåelse dermed bekrefte funnet om mål- og resultatstyring.

At lærerne kjenner seg forpliktet til å levere resultater i henhold til mål, kommer også frem ved at lærerne gir uttrykk for at dårlige resultater stresser dem. Anja forteller blant annet at elevene på hennes trinn har hatt som mål å lære "tiervennene" i matematikk over en lengre periode, men at målsjekkene viser at mange fremdeles ikke kan "tiervennene". At dette stresser henne, kommer til uttrykk når hun forteller at:

"Men vi har stresset de litt, foreldrene også, på de der måla ... Vi har skrevet at nå skal de kunne tiervennene i ukevis, og så kan de ikke tiervennene" (Anja).

Elsa er den av lærerne som snakker mest om at forventninger om resultater stresser henne. Om gjennomføringen av kartleggingsprøver forteller hun at:

«Nei, noen blir helt kjempefrustrerte, noen av de flinke også, som ikke får til ... Så blir de sittende med en oppgave. Så sitter de med den oppgaven og strever og strever, så sier jeg; Nå må du gå videre! Så kjenner jeg sjøl at jeg blir litt irritert, og det er jo det verste av alt» (Elsa).

Når Elsa forteller at hun selv blir irritert over at elevene ikke får til oppgavene, kan det tolkes som et tydelig signal om at dårlige resultater stresser henne. Ved å be elevene skyndte seg, og med det overfører noe av sitt eget stress til dem, formidler hun også at gode resultater er viktig for henne. Samtidig kan det at Elsa sier «... og det er jo det verste av alt», også være et uttrykk for at det å be elevene skyndte seg gir henne dårlig samvittighet og strider imot noen av hennes personlige verdier.

I forbindelse med at hun forteller om kartleggingsprøvene kommer Elsa også inn på hvordan prøveresultatene gjør noe med hennes selvbilde som lærer, og hvordan dårlige resultater kan påvirke hvordan kvaliteten på hennes undervisning blir oppfattet og vurdert. Hun sier blant annet at:

"Disse her går jo ned til skolekontoret, og så ser de; (...) her var det mange svake elever (...) Hvorfor gjør de det så dårlig på /den skolen/, for eksempel, sant? (...) Jeg vet at jeg har det som de sier er røde elever. Og de kommer aldri til å bli grønne. De kommer ikke til å bli grønne, men jeg kan få dem bedre for det. Jeg kan få de elevene til å komme opp på sitt nivå, altså mestringsnivå som de kan klare. Men de kommer

aldri til å bli sånn superflinke i matte, de gjør ikke det. Da må det skje et under og vel så det. Og da føler du litt sånn ... Det er vel de gangene at du føler deg litt sånn mislykka. Når du får de der røde ..." (Elsa).

Her uttrykker Elsa en tydelig bekymring for at skoleeier skal få inntrykk av at hun er en dårlig lærer, eller at skolen er en dårlig skole, på grunn av svake prøveresultater i hennes klasse. Elsa gir samtidig uttrykk for at hun selv mener hun gjør en god jobb, men at prøveresultatene nødvendigvis ikke klarer å gjenspeile det. Dette kan tolkes som om at Elsas verdier kommer i konflikt med de verdiene og forventningene som kartleggingsprøvene kan sies å representere, og at det på sett og vis skaper et dilemma for henne. Skal hun tro på sin egen overbevisning, som forteller henne at hun er en god lærer, eller skal hun forstå prøvenes resultater som bevis på det motsatte? Elsas dilemma kan ses i lys av hvordan mål- og resultatstyring hevdes å utfordre lærernes tradisjonelle oppfatninger og verdier og føre til at de strever med å balansere mellom egne, tradisjonelle forventninger til seg selv og de nye forventningene som stilles til dem (Ball, 2003; Lasky, 2005).

Samtidig som lærernes utsagn kan tolkes dithen at de er positive til den veiledende funksjonen som ulike prøver og tester kan ha, uttrykker flere av dem også en viss skepsis og motstand til å gjennomføre prøver med elevene. Lærerne gir blant annet uttrykk for at selve prøvesituasjonen ikke er noe de ønsker å utsette elevene for. De argumenterer med at det å ha prøver er en kunstig og krevende situasjon for elevene, og at resultatene derfor vil kunne gi et feilaktig bilde av elevenes faglige nivå. Lærerne gir også uttrykk for at de ikke er komfortable med å rangere elever etter faglige ferdigheter, slik prøvene legger opp til, og at det setter dem i et etisk dilemma. Et sitat fra Elsa kan igjen stå som eksempel:

"Det er et dilemma hvis alt skal bli styrt av målene og du kanskje ikke skal huske på at det er et menneske faktisk oppi alt dette her som du skal ta vare på. Og det er ikke alle ungene som klarer å nå de målene, så det blir liksom et sånn skvis mellom ..." (Elsa).

Elsa gir her uttrykk for at et sterkt fokus på målene som skal nås kan gå på bekostning av hensynet til den enkelte elev. Elsa gir i utgangspunktet uttrykk for at hun aksepterer at elevene har ulike forutsetninger. Disse verdiene utfordres ved at prøvene rangerer elevene etter prestasjoner og resultater. Det å gjennomføre prøver setter dermed Elsa i et dilemma mellom ansvaret for å ivareta eleven på den ene siden og ansvaret for å levere resultater på den andre siden. Analysen viser at flere av lærerne har et slikt ambivalent forhold til å ha prøver med

elevene, og at det byr på dilemmaer for dem. Anja forteller dette om en matteprøve de nettopp har hatt på 2. trinn:

"Det var ei som gal-grein. Så det kan vi ikke holde på med, det gjør vi ikke! Men akkurat i dag gjorde vi det. Å... Hun hatet matte, og hun hatet i hvert fall minus ... ja, ei kjempeflink jente, som bare ikke takla det" (Anja).

Når Anja sier at "Så det kan vi ikke holde på med, det gjør vi ikke! Men akkurat i dag gjorde vi det", kommer det frem at de har gjennomført en matteprøve til tross for at hun egentlig ikke synes noe om det. Denne såkalt *flinke* jentas reaksjon, gjør det enda vanskeligere for Anja å rettferdiggjøre at de har hatt en slik prøve. Når det gjelder de ukentlige målsjekkene synes det ikke som om det er like vanskelig for lærerne å rettferdiggjøre. Anja og Bente gir begge uttrykk for at det er greit å ha målsjekk, fordi elevene liker å vise hva de kan og fordi de er så vant til å ha en slik prøve hver fredag:

"Som regel så syns jo elevene at det bare er veldig kjekt, ja å få vise hva de kan" (Anja).

"De er så vant med det. Det er bare en del av fredagen" (Bente).

Cathrin og Elsa sier at de gjennomfører kartleggingsprøver fordi de der pålagt det av skoleledelsen og av kommunen, mens David rettferdiggjør sin praksis ved å vektlegge prøvenes veiledende funksjon fremfor den rangerende:

"Det er jeg veldig forsiktig med - hva jeg sier om resultatet. Før jeg har en kartleggingsprøve, så sier jeg det er for min del. Det er et aktivt valg. Selv om det er like mye for deres del, så velger jeg å si at det er fordi jeg vil finne ut hva det er jeg ikke har lært de, sånn at jeg kan få se hva jeg må gjøre bedre videre" (David).

Det at lærerne velger å gjennomføre prøver til tross for at de ikke er overbevist om at det er en hensiktsmessig metode, kan forstås som at de i de gitte tilfellene vektlegger sin forpliktelse om å vise til resultater tyngre enn det moralske ansvaret de kjenner på overfor elevene. At lærerne kjenner på et ansvar om å vise til resultater, kan igjen tolkes som at de føler et *accountability*-ansvar (Dahl et al., 2016; Solbrekke & Østrem, 2011) for å nå målene i læreplanen og vise til resultater.

Funnet om at læreres praksis kan sies å bære preg av å være mål- og resultatstyrt, utfordrer samtidig også tidligere studiers funn om at norske lærere i større grad kan sies å være læringsorienterte enn produktorienterte (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

4.4. Oppsummering av studiens viktigste funn

I presentasjonen av funn kommer det frem at lærerne er opptatt av det relasjonelle aspektet ved undervisningssituasjonen, og at de anser det å være sammen med elevene i klasserommet og veilede og støtte dem i deres læringsprosess som sin hovedoppgave. Lærerne gir tydelig uttrykk for at de kjenner på et moralsk ansvar overfor elevene og undervisningen og at de ønsker å legge til rette for en likeverdig og tilpasset opplæring for alle.

Studien finner videre at lærerne beskriver sin metodefrihet i undervisningen som stor, og at de verdsetter det handlingsrommet som metodefriheten gir dem til å planlegge og gjennomføre sin egen undervisning. Lærerne synes videre å utnytte sitt handlingsrom gjennom å sette sitt eget preg på undervisningen og til å motivere elevene og tilpasse undervisningen til den elevgruppa de har.

Studien finner også at samarbeid og felles planer internt på skolen, samt lokale satsingsområder og utviklingsprosjekter, er med på å ramme inn og legge føringer for den enkelte lærers praksis. Disse rammene ser ut til å skape både en trygghet og en retning for lærerne i deres daglige utøvelse av lærerrollen, samtidig som de også synes å begrense lærernes individuelle handlingsrom til hovedsakelig å gjelde deres metodefrihet.

Et tydelig funn i studien er hvordan lærernes praksis bærer preg av å være mål- og resultatstyrt. Lærerne synes i stor grad å legge opp undervisningen sin med tanke på målene som skal nås, og de er opptatt av å komme gjennom alt lærestoffet i fagene. I noen grad brukes tester og prøver for å dokumentere elevenes læring, og sammen med målene danner prøveresultatene da også grunnlag for lærernes praksis. Forventninger og krav om måloppnåelse og resultater kan dermed hevdes å styre lærernes praksis, og begrenser på den måten lærernes frihet og handlingsrom – og deres profesjonelle autonomi.

I presentasjonen av studiens funn er det vist til hvordan noen av funnene kan sies å samsvare med andre studier. Blant annet tilsvare funnet om at lærerne har stor frihet i undervisningen, til en viss grad funn fra både Ekspertutvalget (Dahl et al., 2016; Mausestaden & Mølsted, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2013). At andre studier finner det samme, er med på å styrke og bekrefte denne studiens funn (Thagaard, 2013).

Funnet om at lærernes praksis i stor grad kan sies å bære preg av å være målstyrt, og at økte forventninger om måloppnåelse legger føringer for og begrenser lærernes handlingsrom - helt

ned på de laveste trinnene i barneskolen - kan derimot sies å representere noe nytt. Skaalvik & Skaalvik (2013) og Ekspertutvalget (Dahl, 2016) peker riktignok også på hvordan henholdsvis økt nasjonal og lokal styring og et større resultatfokus kan begrense lærernes frihet i undervisningen. Likevel er det ingen av de nevnte studiene som undersøker et utvalg kun basert på lærere fra barnetrinnet.

Funnet om at målstyringen legger føringer for lærernes praksis kan tyde på at disse lærerne, i tillegg til å være læringsorienterte, også er produktorienterte. Lærerne er både opptatt av å ivareta den enkelte elevs behov og legge til rette for læring og utvikling for alle, samtidig som de også er opptatt av å nå målene og vise til resultater. Funnet utfordrer dermed til en viss grad funn hos Skaalvik & Skaalvik (2013) om at norske lærere i all hovedsak er læringsorienterte. I presentasjonen av funnene kommer det også frem hvordan det at lærerne kjenner ansvar for både å ivareta elevene og samtidig nå målene, helt klart skaper noen utfordringer og dilemmaer for dem.

5. Diskusjon

Det er mange interessante dimensjoner ved de funnene som er presentert i studiens resultatdel som kunne vært spennende å diskutere videre. I lys av studiens teorigrunnlag, har jeg valgt å løfte frem to forhold spesielt. Begge forholdene er relatert til lærernes beskrivelser av sitt eget handlingsrom, og diskusjonen kan på den måten være med å kaste lys over oppgavens problemstilling. Disse forholdene kan også være med å belyse oppgavens overordnede tematikk - lærerens profesjonalitet.

Det ene forholdet jeg vil diskutere, har jeg kalt «den store, lille friheten». «Den store, lille friheten» er et uttrykk som fremkom av analyseprosessen og som henspiller på hvordan lærerne beskriver sin frihet som svært stor, samtidig som de gir uttrykk for at forventninger om måloppnåelse også begrenser deres individuelle frihet og handlingsrom. Det andre forholdet jeg vil diskutere, har jeg kalt "balansekunstneren". Det refererer til hvordan lærerne gir uttrykk for at de kjenner både et moralsk ansvar overfor elevene og samtidig et ansvar om å nå målene, og at dette skaper noen utfordringer og dilemmaer for dem.

5.1. "Den store, lille friheten"

The scope that teachers have to deal with this trade-off constitute their autonomy", sier Wermke & Höstfält (2014, s. 63), og hevder at det handlingsrommet som lærerne til enhver tid disponerer, også definerer deres profesjonelle autonomi.

Samtidig som lærerne i denne studien beskriver sitt handlingsrom som stort, kommer det også frem hvordan de i praksis kan synes å ha mindre frihet og handlingsrom enn det de i utgangspunktet gir uttrykk for å ha. Mens lærerne på den ene siden hevder å ha stor frihet til å planlegge og gjennomføre undervisningen, gir de samtidig uttrykk for at de kjenner på et stort press i forhold til alt de skal gjennomgå i fagene og alle målene som skal nås, og at dette er med på å legge føringer for hva de vektlegger i undervisningen.

I teorikapittelet vises det til at produktstyringens økte fokus på mål og resultater i skolen både kan fremme og hemme lærerens performative, profesjonelle autonomi (Ball, 2003; Helgøy & Homme, 2007). At det store fokuset på måloppnåelse i fagene synes å begrense den friheten disse lærerne i utgangspunktet gir uttrykk for å ha, kan i seg selv derfor kanskje ikke sies å være så overraskende. Det som likevel kan sies å være overraskende, er derimot hvor lite lærerne selv synes å være opptatt av dette, og i hvor liten grad de synes å reflektere over sin praksis og profesjon utover det som direkte har med undervisningssituasjonen i klasserommet å gjøre. Det er overraskende hvor fornøyde lærerne synes å være med den friheten det gir å ha metodefrihet i undervisningen, og at de så tydelig gir uttrykk for å ha et stort handlingsrom, til tross for at økt målstyring helt klart synes å representere en utfordring for dem.

5.1.1. Fornøyde med friheten

At lærerne beskriver sitt handlingsrom som stort, kan tolkes som at de har innfunnet seg med det handlingsrommet de har, og at de ikke forventer et større handlingsrom enn det å ha metodefrihet i undervisningen innebærer. Dette kan henge sammen med at tradisjonelle oppfatninger om læreren som den eneherskende klasseromsmonarken (Elstad et al., 2014) fremdeles kan sies å være gjeldende for disse lærerne, og at de til en viss grad identifiserer seg med ideen om at lærerens autonomi og profesjonalitet henger sammen med friheten det innebærer å lukke døra til klasserommet og styre sin egen undervisning (Dahl et al., 2016;

Elstad et al., 2014; Hargreaves, 2000). Samtidig er lærerne kollektivt orienterte. De forventer ingen fullstendig frihet, men følger felles planer og samkjører undervisningen sin med de andre lærerne på trinnet.

Det å være lærer synes for disse lærerne i all hovedsak likevel å handle om å være i klasserommet sammen med elevene. Det er i klasserommet de opplever å utøve sin profesjon. Det er i undervisningen, i det relasjonelle møtet mellom dem selv, eleven og lærestoffet at de virkelig *er* lærere. Å ha en viss frihet til å legge opp undervisningen slik de selv ønsker og vil, blir derfor av stor betydning for dem. Nettopp fordi det å ha en viss frihet i undervisningen betyr så mye, blir friheten også viktig for dem å beskytte. Gir de slipp på den friheten og kontrollen de opplever å ha i undervisningen, gir de samtidig slipp på en avgjørende dimensjon ved det å være lærer.

Dersom lærerne blir for opptatt av å beskytte sin metodefrihet og kontroll i klasserommet, vil det ifølge Mausehagen & Mølstad (2015) kunne føre til at lærerne på sikt mister kontroll over andre aspekter ved sin profesjonalitet, og på den måten selv bidrar til å redusere sin autonomi og begrense sin profesjonalitet. I et organisatorisk perspektiv handler profesjonell autonomi nettopp om at det er profesjonen selv, og ikke eksterne myndigheter, som definerer og setter standarder for profesjonens oppgaver (Molander & Terum, 2008; Wermke & Höstfält, 2014). Ved å ta kontroll over sentrale aspekter ved sin egen profesjon vil lærerne derfor både kunne styrke sin autonomi som samlet profesjon, samtidig som de bidrar til å utvikle profesjonen innenfra. Dersom lærerne ikke tar kontroll i eget hus, og ikke bidrar til å utvikle profesjonen innenfra, vil de derimot kunne åpne opp for en sterkere styring utenfra. På den måten kan de selv være med på å redusere sin autonomi og begrense sin profesjonalitet (Mausehagen & Mølstad, 2015).

Når lærerne beskriver sitt handlingsrom som stort kan det derfor også bety at lærerne har en begrenset forståelse for hva det vil si å være profesjonell og hva det innebærer å ha profesjonell autonomi. I teorikapittelet har jeg vist til at lærerprofesjonalitet kan defineres som: "yrkesutøvelse basert på en kunnskapsbase som gir grunnlag for å håndtere komplekse spørsmål knyttet til læring og undervisning" (Lund, Jakhelln og Rindal 2015 i Dahl et al., 2016, s. 40). Å være profesjonell vil, basert på en slik definisjon, innebære at læreren gis myndighet og ansvar til å håndtere kompleksiteten knyttet til alle aspekter ved undervisningssituasjonen, ikke bare å velge undervisningsmetode. Basert på sitt faglig-didaktiske kunnskapsgrunnlag, og med profesjonens etiske plattform som rettesnor, gis den autonome læreren tillit til å utvise profesjonelt skjønn i utøvelsen av sin profesjon

(Mausethagen & Mølsted, 2015; Molander & Terum, 2008; Wermke & Höstfält, 2014). Når lærerne jeg har snakket med synes å forstå sin profesjonelle autonomi som en frihet og kontroll i klasserommet, kan det derfor tolkes som at de har en begrenset forståelse av sin egen autonomi og profesjonalitet.

Når lærerne i tillegg synes å oppleve sin frihet som stor nok til å utøve sin profesjon, kan det hevdes at de til en viss grad forstår sin profesjonelle oppgave i tråd med det Mausethagen & Mølsted (2015) refererer til som læreplan-leverandører, og ikke som aktive læreplan-utviklere. Dette kan igjen tolkes dithen at lærerne forstår sin egen rolle og profesjonalitet i tråd med de nye diskursene om lærerprofesjonalitet, som har vokst frem i kjølvannet av en sterkere produktstyring av skolen, og som i større grad vektlegger lærerens individuelle ansvar for å levere resultater. Lærerens profesjonelle oppgave blir ifølge disse diskursene å legge opp undervisningen med tanke på å nå de eksterne målene som er satt (Day, 2002; Evetts, 2011; Helgøy & Homme, 2007; Hopman, 2003; Wermke & Höstfält, 2014).

5.1.2. Må gripe muligheten

Selv om lærerne jeg har snakket med synes å ha et bevisst forhold til hvordan de kan legge opp undervisningen med tanke på å legge til rette for elevenes læring og utvikling, kan det samtidig virke som om de ikke i samme grad er opptatt av å løfte blikket ut over det som skjer i klasserommet og reflektere over sin egen profesjonalitet i et videre perspektiv. Dette kan selvfølgelig henge sammen med de spørsmålene som ble stilt i intervjuet, og den måten lærerne tolket og oppfattet mine spørsmål på. Det er likevel påfallende hvor lite lærerne snakker om mulighetene de selv har til å være med å påvirke og utforme sin egen rolle, utover det som direkte har med undervisningssituasjonen å gjøre. Dette kan eksemplifiseres med hvordan lærerne for eksempel referer til team-samarbeid som en administrativ oppgave de må gjøre, slik at de etterpå kan få frie tøyler til å planlegge sin undervisning ut fra de rammene som ukeplanen gir.

Lærerne jeg har intervjuet gir konkret uttrykk for at de liker å være med på utviklingsprosjekter i nasjonal og kommunal regi, og sier det er spennende med de ulike satsingsområdene som skolene er med på. Gjennom skolens deltakelse i nasjonalt initierte utviklingsprosjekter som for eksempel "Vurdering for læring" eller "Ungdomstrinn i utvikling", kan det hevdes at lærerne får mulighet til å samarbeide om sentrale aspekter ved

egen profesjonalitet, som for eksempel vurdering eller klasseledelse. Slike prosjekter vil derfor kunne være en mulighet for dem til å utvide sin autonomi ved å bidra til profesjonsutvikling innenfra. Når noen av lærerne likevel beskriver sin deltakelse i slike prosjekter som unyttig, eller som merarbeid, kan det være et tegn på hvordan utviklingsprosjekter som er initiert utenfra ikke alltid oppleves relevante for lærerne, og derfor ikke motiverer til deltakelse. Det kan samtidig også forstås som om at lærerne ikke ser, eller ikke blir gjort tilstrekkelig oppmerksomme på, de mulighetene det kan innebære å delta i slike utviklingsprosjekter. Dette kan igjen føre til at de forholder seg mer passivt og ikke griper de mulighetene som ligger der. Ved ikke å delta aktivt og med det ikke være med og styre utviklingen i ønsket retning, kan lærerne dermed hevdes å gå glipp av sjansen til å være med å kontrollere og definere sin profesjonalitet. I stedet for at utviklingsarbeidet blir en mulighet for lærerne til å reflektere over egen praksis og profesjonalitet, kan det å måtte delta i slike utviklingsprosjekter oppleves som unyttig, og noe som stjeler tid.

I teoridelen er det vist til hvordan produktstyring kan bidra til å utvide skolens og lærernes utøvende service-autonomi (Wermke & Höstfält, 2014), og at en av intensjonene bak Kunnskapsløftet nettopp har vært å gi skoleeier, skoleledelsen og lærerne økt handlingsrom til å iverksette tiltak som skal øke elevens læring og skolens kvalitet (Dahl et al., 2016). I kommunen jeg har besøkt er det å innføre nettbrett i undervisningen et slikt kommunalt tiltak for skoleutvikling. Selv om satsingen på nettbrett kan føre til økt kompetanse for lærerne og en felles identitet blant kollegiet på skolen, synes ikke slike prosjekt i like tydelig grad å bidra til utvidet autonomi og økt profesjonalitet for lærerne. Intervjuene gir ikke nok informasjon om hva satsingen på nettbrett innebærer til at jeg kan slå fast hvorvidt dette gjelder her. Likevel kommer det frem at prosjektet er initiert fra skoleeier, og at skolens og lærernes rolle i stor grad synes å handle om å iverksette kommunens plan gjennom å finne hensiktsmessige måter å bruke nettbrettene på i undervisningen. Det kan derfor diskuteres hvorvidt slike kommunale prosjekter, ved å pålegge skolen og lærerne måter å undervise på, heller er med på å begrense enn å utvide lærernes autonomi og profesjonalitet.

I følge sitatet fra Mausehagen & Granlund (2012) det er vist til innledningsvis i denne oppgaven, er det behov for mer kunnskap om hvordan diskurser om profesjonalitet etableres lokalt, i interaksjon mellom lærerne, skolen og kommunen. I denne studien er det lærernes perspektiv som er løftet frem, og rollen til skoleleder og skoleeier blir derfor bare belyst gjennom lærernes fortellinger og beskrivelser. Med bakgrunn i det lærerne sier, fremstår likevel skoleeier som en viktig premissleverandør for lærernes utøvende praksis i denne

studien. Skoleeier er både iverksetter av utviklingstiltak, men har også rollen som kontrollør i forbindelse med de standardiserte kartleggingsprøvene. Ved å legge føringer for lærernes praksis, fremstår skoleeier som en sentral aktør i profesjonaliseringen av lærerne utenfra, og som viktig med tanke på å definere lærernes oppgave og profesjonalitet. I hvilken grad kommunens utviklingsprosjektene inviterer lærerne til å være noe mer enn leverandører av kommunens tjenester, synes i så måte å være avgjørende med tanke på å utvide lærernes autonomi og handlingsrom.

Eksempelet fra en av skolene jeg besøkte, hvor lærerne forteller om et samarbeid med det lokale universitetet, illustrerer hvordan samarbeid mellom lærere kan føre til utvikling og utvidet autonomi for lærerne. Når lærerne forteller hvordan de aktivt jobbet sammen om å planlegge, gjennomføre og vurdere et undervisningsopplegg, er det et eksempel på hvordan de bruker sin profesjonelle autonomi til mer enn å velge metode. Ved å reflektere rundt alle de didaktiske aspektene ved undervisningen sammen med kollegaer, utvikles både den enkelte lærers, men også lærerfellesskapets, kompetanse og profesjonalitet.

Dette eksempelet kan således være et eksempel til inspirasjon for skoleledere, om hvordan det går an å organisere utviklingsarbeid på den enkelte skole og trinn for å styrke lærernes profesjonsfellesskap. Det kan sies å være et påfallende trekk ved lærernes besvarelser, hvordan de i liten grad nevner skoleledelsen som en sentral aktør for sin profesjonsutøvelse. Det kan riktignok henge sammen med at det ikke ble stilt direkte spørsmål om rektor eller skoleledelsens rolle, men kan også bety at skoleleder ikke er så sentral for lærerne med tanke på deres daglige utøvelse av lærerrollen. De få gangene lærerne nevner skoleledelsen, er det likevel tydelig at de opplever å ha tillit og støtte fra rektor og ledelsen generelt. Noen av lærerne uttrykker også at de liker at ledelsen utfordrer dem, og at de ønsker mer samarbeid omkring undervisningen. Å legge til rette for samarbeid mellom lærerne handler om ledelse. Gjennom tydelig ledelse, og ved å sette klare forventninger til måten lærerne samarbeider på, kan skoleledelsen aktivt bidra til å gi lærerne større handlingsrom som individ og gruppe. Individuell autonomi refererer ikke bare til lærerens frihet i klasserommet, men kan også forstås som lærerens mulighet til å bidra med sin individualitet inn i fellesskapet (Helgøy & Homme, 2007). Når lærerne får bidra med sin individualitet inn i et kollektivt samarbeid, som aktive deltaker i skolens profesjonsfellesskap, vil det dermed kunne styrke både den individuelle og kollektive dimensjonen ved lærernes serviceautonomi. Skolens profesjonsfellesskap blir slik sett en viktig arena med tanke på å bygge profesjonalitet innenfra (Dahl et al., 2016).

Motsatt kan det å overlate ansvaret for å planlegge og gjennomføre undervisningen til den enkelte lærer, både redusere lærernes individuelle, men samtidig også kollektive autonomi, både som kollegium og profesjon. Når den enkelte lærers oppgave blir definert til å handle om det som skjer i klasserommet, reduseres lærerens individuelle service-autonomi til metodefrihet, slik det er gjort rede for tidligere. Når lærernes kollektive oppgave som team består i å lage planer, sette felles mål og koordinere aktiviteter på trinnet, kan det samtidig også hevdes å redusere lærernes kollektive service-autonomi. Dersom denne måten å samarbeide og forstå lærerrollen på, blir det dominerende, vil det på sikt også kunne føre til at profesjonens samlede institusjonelle autonomi svekkes (Mausethagen & Mølstad, 2015).

Denne diskusjonen kan dermed illustrere det Mausethagen & Mølstad (2015) påpeker, nemlig at det er viktig å forstå lærerens profesjonelle autonomi som et kontinuum, hvor alle de ulike dimensjonene påvirkes av hverandre og derfor må forstås i lys av hverandre (Mausethagen & Mølstad, 2015). Eksemplene som er gitt viser hvordan det at lærerens individuelle performative autonomi blir redusert til metodefrihet, vil kunne påvirke lærernes kollektive og organisatoriske autonomi. For å unngå at dette skjer, og for å forhindre lærerne fra selv å bidra til å redusere sin autonomi og profesjonalitet, vil det være helt nødvendig at lærerne har et bevisst forhold til sin egen rolle og profesjonalitet. For å unngå at lærerne blir læreplan-leverandører, er det avgjørende at lærerne forstår seg selv som noe mer enn en "gjører", eller en leverandør av en forhåndsbestilt vare. Det å legge til rette for et samarbeid som i større grad åpner for at lærerne får bidra med sin individuelle autonomi inn i det kollektive profesjonsfellesskapet på skolen, og som åpner for at lærerne kan reflektere rundt egen praksis og profesjonalitet, synes avgjørende i så måte.

5.2. "Balansekunstneren"

Som redegjort for i teorikapittelet kan lærerne sies å ha et såkalt dobbelt mandat om å oppfylle statens betingelser og samtidig ivareta elevenes behov (Dahl et al., 2016; Steinsvik, 2008). I kraft av å være en profesjon er lærerne nødt til å forholde seg til politikernes styring over profesjonen. Det å balansere sin pedagogiske praksis opp mot myndighetenes forventninger og krav kan derfor regnes som en naturlig del av å være lærer (Wermke & Höstfält, 2014).

Lærerne jeg har snakket med gir klart uttrykk for at de kjenner på dette doble ansvaret som lærerrollen innebærer. På den ene siden er de opptatt av å legge til rette undervisningen slik at alle elevene får muligheter til å lære og utvikle seg. Lærerne liker å være sammen med barn og er opptatt av å bygge relasjoner og å skape et trygt læringsmiljø for alle. Et slikt moralsk ansvar som lærerne synes å kjenne på overfor elevene og undervisningen, er i teorikapittelet betegnet som *responsibility* (Dahl et al., 2016; Solbrekke & Østrem, 2011). Når lærerne beskriver sin praksis, kommer det samtidig frem at de også kjenner på en forpliktelse til det å skulle nå målene i læreplanene for fag. Mye fagstoff som skal gjennomgås og mange mål som skal nås stresser dem, og det å skulle stå til ansvar overfor skoleeier ved å dokumentere resultater fra kartleggingsprøver, legger også et press på noen av dem. Et profesjonelt ansvar som er knyttet opp til lærernes regnskapsplikt overfor myndighetene, er i teorikapittelet redegjort for som *accountability* (Dahl et al., 2016; Solbrekke & Østrem, 2011).

Ifølge Solbrekke & Østrem (2011) vil det å være profesjonell alltid innebære at profesjonsutøveren må forholde seg til begge disse ansvarsformene. Å være profesjonell kan derfor sies å handle om både å ivareta elevens behov og iverksette regjeringens utdanningspolitikk, samtidig. I teorikapittelet vises det til at læreren trenger et visst handlingsrom for å håndtere de dilemmaene som en slik konstant balansegang mellom ulike hensyn vil innebære. Det vil i tillegg også være avgjørende at læreren har en viss kapasitet til å utnytte sitt handlingsrom (Dahl et al., 2016; Mausethagen & Mølsted, 2015; Solbrekke & Østrem, 2011; Wermke & Höstfält, 2014).

At lærerne jeg har snakket med opplever å ha et dobbelt ansvar og forpliktelse om både å ivareta elevene og samtidig oppfylle myndighetenes forventninger, er i seg selv ikke overraskende. Det som er interessant å diskutere, er likevel hvordan lærerne håndterer de utfordringene som denne balansegangen mellom hensynet til henholdsvis elevene og myndighetene medfører for dem. Hvordan utnytter de det handlingsrommet som oppstår i spennet mellom *accountability* og *responsibility* til å balansere sitt doble ansvar, og hva sier måten de håndterer denne dilemmaene som oppstår på om deres forståelse av egen rolle og profesjonalitet? Det er også spennende å diskutere hvorvidt lærenes balansekunst kan sies å få noen konsekvenser for undervisningen og elevene.

5.2.1. Responsibility eller accountability?

Lærerne gir uttrykk for at det å balansere mellom hensynet til elevene og forventningene fra myndighetene byr på utfordringer for dem og setter dem i noen dilemmaer, og hvor de blir nødt til å inngå noen kompromisser. Når lærerne beskriver hvordan de håndterer dilemmaene, kan det synes som om kravet til måloppnåelse i enkelte tilfeller overgår hensynet til elevene og undervisningen, og at deres *accountability*-ansvar dermed får rangen foran deres *responsibility*-ansvar. Noen av lærerne forteller for eksempel at de følger læreboka mer slavisk enn de ønsker, og at dette kan gå på bekostning av hvor grundig de får gjennomgått stoffet og hvor kreativ og variert undervisning de får lagt opp til. Andre forteller at de ikke får prioritert så mye tid til lekpregede eller relasjonsbyggende aktiviteter i klassene som de ønsker, fordi hensynet til timeplanene i fag må komme først. Noen forteller også at de vektlegger ting i undervisningen som de egentlig ikke ønsker å prioritere, men som de vet blir testet på kartleggingsprøvene. Selv om mange gir uttrykk for at de er skeptiske til å gjennomføre prøver med elevene, har flere av dem likevel prøver med klassene sine.

Selv om lærerne på den ene siden gir uttrykk for å ha dårlig samvittighet for ikke å ivareta elevenes behov godt nok gjennom sine valg og prioriteringer, kan det samtidig virke som om de ikke opplever at de kunne valgt annerledes. De unnskylder eller rettferdiggjør sine prioriteringer med at "sånn er det å være lærer". Dette kan tolkes som at det å følge planene og de oppsatte målene, samt det å ha ulike prøver for å teste elevenes måloppnåelse, er blitt en naturlig og innarbeidet rutine hos disse lærerne. Dette kan igjen forsås som at lærerne har akseptert myndighetenes forventninger til dem, og derfor ikke opplever at de har noe valg. Det kan også handle om at myndighetenes krav blir så dominerende at det ikke gis rom for lærerne til å vektlegge annerledes.

I teorikapittelet er det gjort rede for hvordan reformer i skolen som vektlegger mål- og resultatstyring kan sies å utfordre lærernes profesjonelle identitet og føre til at de må velge mellom å følge sine egne verdier eller levere i henhold til gitte krav (Ball, 2003; Lasky, 2005). Fordi lærernes profesjonelle identitet hele tiden formes og utvikles i den sammenhengen lærerne er en del av og i tråd med nye krav og forventninger som stilles til dem, vil nye reformer også kunne påvirke og justere lærernes forventninger til egen rolle og på sikt endre deres profesjonelle identitet (Ball, 2003; Beijaard et al., 2000; Heggen, 2010; Lasky, 2005).

Når lærernes *accountability*-ansvar kan synes å være så fremtredende hos lærerne som dilemmaene det er vist til ovenfor kan tyde på, kan det tolkes som om lærerne begynner å forstå seg selv og sin profesjonalitet i tråd med de forventningene som et produktorientert skolesystem stiller til dem. Det står i tilfelle i kontrast til tidligere studiers konklusjoner, om at norske lærerne i all hovedsak er læringsorienterte og at deres profesjonelle identitet i stor grad kan sies å samsvare med de tradisjonelle diskursene om lærerprofesjonalitet (Helgøy & Homme, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Lærerne jeg har møtt snakker om mål som en naturlig ting å forholde seg til når de skal planlegge og gjennomføre undervisningen sin, og flere av dem refererer til prøver som en rutine og en hensiktsmessig måte å dokumentere hva elevene har lært på. Selv om denne studien bare bygger på fortellingene til fem lærere, er det likevel interessant hvordan det i lærernes beskrivelser og begrunnelser av egen praksis er mulig å ane konturene av en mer produktorientert læreridentitet.

5.2.2. Konsekvenser for undervisningen og elevene

Lærernes beskrivelser viser hvordan en tydeligere vektlegging av deres *accountability*-ansvar også kan sies å få noen konsekvenser for undervisningen og elevene. På den ene siden skildrer lærerne hvordan de etter beste evne forsøker å se den enkelte elev og ivareta hver enkeltes behov. Lærerne forteller at de jobber aktivt med å bygge relasjoner til elevene for å gjøre dem trygge og vise at de verdsetter dem, og hvordan de forsøker å legge opp og tilpasse undervisningen etter elevenes behov og forutsetninger. Samtidig beskriver de også en skolehverdag preget av stort faglig fokus og høyt læringstrykk, helt ned på de laveste trinnene i barneskolen. Lærerne forteller for eksempel hvordan elever i småskolen har en tydelig faginn delt timeplan, preget av tradisjonelle skoleaktiviteter og med begrenset tid til lek, tur og klassens time. De beskriver også en skolehverdag hvor prøver og tester har blitt et vanligere innslag, også blant de yngste elevene. Til tross for at intervjuene ikke gir grunnlag for å si at det er noen utbredt prøvekultur på de skolene jeg har besøkt, viser lærernes eksempler at elever helt ned på 2. trinn jevnlig opplever å få sine faglige ferdigheter testet og målt, for eksempel gjennom kapitellprøver i matematikk eller ukentlige målsjekker og diktater. På den ene skolen er målsjekk en innarbeidet rutine, og ifølge Bente, en naturlig «del av fredagen» for både lærere og elever. Både Bente og Anja gir uttrykk for at de synes det er greit at elevene har slike målprøver, og forteller at elevene liker å vise hva de kan. Fordi elevene på skolen til Bente og Anja ikke kjenner til en fredagsrutine uten målprøve, er det ikke så rart at de ser på

prøven som en naturlig del av skoleuka. Likevel vil det å velge målprøve som en avslutning, eller oppsummering, av uka, være et tydelig signal fra lærerne til elevene om hva som er viktig. Til tross for lærernes streben etter å skape en inkluderende og tilpasset undervisning, vil en målprøve kommunisere at det er gode resultater som verdsettes.

Selv om lærerne nevner at de bruker ulike metoder som sang, bevegelse og spill for å variere undervisningen og motivere elevene, og til tross for at de synes å anerkjenne elevenes behov for lek og sosiale aktiviteter, er også påfallende hvordan ingen av dem beskriver at de bruker leken aktivt i sin undervisning. De lærerne som prioriterer å sette av faste tider til lek, begrunner det med at elevene må få et avbrekk fra det faglige og tid til å bygge relasjoner og legge grunnlag for et trygt læringsmiljø. Leken synes dermed ikke å bli regnet som en integrert del av undervisningen, men som noe lærerne må finne tid til innimellom. Med en timeplan hvor alle fagene har sitt faste antall timer fordelt utover uka, og hvor læringsmålene er tydelig definert på trinnets uke- og temaplaner, kan den tiden bli vanskelig å finne. Studien gir ikke nok informasjon til å trekke konklusjoner om læreres bruk av lek i undervisningen. På bakgrunn av lærernes utsagn kan det likevel være spennende å diskutere hvorvidt økt målstyring kan sies å ha bidratt til at leken, som metode for læring, synes å være på vei ut av de yngste elevenes skolehverdag.

En konsekvens av at *accountability*-ansvaret synes å være mer vektlagt, kan som eksemplene viser bli at skoledagen for elever helt ned i de laveste klassene på barnetrinnet utvikler seg i retning av å bli mer lik den skolehverdagen vi tradisjonelt er vant til å assosiere med høyere trinn, og kanskje særlig ungdomstrinnet. Dette gir grunnlag for en viktig diskusjon å ta videre. Er det en slik utvikling vi ønsker for norsk skole? Ønsker vi at elevene, helt fra de begynner på skolen, skal oppleve et høyt læringstrykk og erfare at deres verdi henger sammen med det de presterer på ulike prøver? Tror vi at en slik utvikling vil være gunstig med tanke på de yngste elevenes læring, og at en mer fagorientert, teoretisk skole er veien å gå for å gi elevene tro på seg selv og sine evner og for å gi dem motivasjon og pågangsmot til å fullføre tolv års skolegang?

5.2.3. Økt kapasitet for skjønnsutøvelse

I teorikapittelet vises det til at profesjonelt arbeid alltid vil innebære en viss usikkerhet. Fordi profesjoners arbeidsoppgaver aldri kan standardiseres, finnes det sjelden kun ett riktig svar på

hvordan læreren skal håndtere situasjoner som oppstår i undervisningen. Det å være profesjonell vil derfor alltid innebære å anvende profesjonelt skjønn i sin profesjonsutøvelse (Molander & Terum, 2008). Å utøve skjønn handler om å bruke sin profesjonelle autonomi til å ta faglig begrunnede valg og avgjørelser i utøvelsen av sin profesjon (Dahl et al., 2016; Grimen & Molander, 2008; Molander & Terum, 2008; Steinsvik, 2008). For å styrke lærernes kapasitet til å ta skjønnbaserte valg og avgjørelser, er det derfor avgjørende at lærerne har den kunnskapen de trenger for å begrunne sine handlinger.

Dagens skolepolitikk legger vekt på å øke lærernes fagkompetanse for å utvikle skolens kvalitet og lærernes profesjonalitet (Mausethagen & Granlund, 2012), og regjeringen har blant annet innført nye kompetansekrav for lærere som underviser i grunnskolen. Ved å øke lærernes fagkompetanse kan man styrke lærernes kunnskapsgrunnlag. Samtidig kan et så sterkt fokus på fag ta oppmerksomheten vekk fra andre viktige elementer ved lærernes kunnskapsbase. At lærerne har didaktisk forståelse og kunnskap er i teoridelen fremhevet som sentralt med tanke på å styrke lærernes autoritet og legitimitet og for å bygge og utvikle en sterk lærerprofesjon innenfra (Dahl et al., 2016; Mausethagen & Mølstad, 2015; Wermke & Höstfält, 2014). Didaktisk kunnskap og forståelse gir lærerne mulighet til å reflektere over arbeidet sitt og regnes derfor ofte som lærernes profesjonsspråk (Dahl et al., 2016; Hopman, 2003; Wermke & Höstfält, 2014). Å kunne tenke og snakke i didaktikkens begreper vil være avgjørende for at lærerne skal kunne anvende sin kunnskap skjønnsmessig og begrunne og legitimere de profesjonelle valgene de tar i sin daglige utøvelse av sitt arbeid. Det er derfor viktig at satsingen på å øke lærernes kompetanse ikke får et ensidig fokus på deres fagkunnskap, men også anerkjenner lærernes pedagogiske og didaktiske kunnskap som sentrale elementer i deres kunnskapsbase, og som en viktig forutsetning for at lærerne skal kunne utøve sin profesjonalitet.

En sterk fagorientering vil også kunne føre til at det relasjonelle aspektet ved lærerprofesjonen undergraves. Alle fem lærerne signaliserer at de er glad i barn, og at det er det relasjonelle møtet med elevene i undervisningssituasjonen som er selve kjernen i lærerrollen for dem. Det var lysten til å jobbe med barn og hjelpe barn til å lære og utvikle seg som motiverte dem til å velge læreryrket, ikke ønsket om å formidle et fag eller å hjelpe elevene til å oppnå gode resultater. Det sterke fokuset på måloppnåelse i fagene fra myndighetenes side gjør at lærerne likevel ikke føler at de kan vektlegge det relasjonelle like sterkt som de ønsker, noe som igjen gir dem dårlig samvittighet for ikke å ta nok hensyn til elevenes behov. For å gi lærerne hjelp til å balansere sitt ansvar, kan det derfor være på sin plass å anerkjenne at det å være lærer

også handler om å bry seg om barn. Fortellingene fra de lærerne jeg har møtt, kan tilsa at i en skole hvor "value replaces values" (Ball, 2003, s. 217) og hvor de målbare resultatene teller mest, vil det være det motsatte som signaliseres.

5.2.4. Å finne balansen sammen

Det er tydelig at lærerne i denne studien strever med å finne balansen mellom sitt *accountability*- og *responsibility*- ansvar, og at dette skaper noen dilemmaer for dem og fører til at de må gjøre noen valg og avveininger i undervisningen. Til tross for at alle lærerne jeg har snakket med kjenner på noen av de samme utfordringene knyttet til det å ta profesjonelle valg og avgjørelser, kommer det ikke frem i intervjuene at dette er noe de diskuterer seg imellom. Intervjuene spør heller ikke spesifikt om dette, og det kan derfor ikke utelukkes at slike diskusjoner finnes på de skolene jeg har vært. Når det er lærernes individuelle ansvar å planlegge og gjennomføre undervisningen, kan det samtidig indikere at slike utfordringer og dilemmaer også blir opp til den enkelte å håndtere. At lærerne sammen, i profesjonsfellesskapet på skolen, håndterer komplekse sosiale og faglige oppgaver basert på et felles kunnskapsgrunnlag, er i teoridelen løftet frem som et viktig grunnlag for den enkelte lærers profesjonalitet (Dahl et al., 2016). For at lærerne jeg har møtt skal kunne utvikle sin profesjonalitet og bli tryggere på å anvende sin kunnskap skjønnsmessig, vil det å reflektere over egen praksis sammen med kollegaer derfor være avgjørende.

At lærerne i fellesskap diskuterer dilemmaer de støter på i undervisningen, og sammen finner strategier for hvordan dilemmaene kan håndteres, kan hjelpe den enkelte til å ta faglig begrunnede valg når dilemmaene oppstår. For noen av de lærerne jeg har møtt, kunne for eksempel spørsmålet om hvordan det går an å integrere lek i undervisningen - uten at det går på bekostning av timene som er avsatt til fag, være aktuelt å diskutere. Et slikt reflekterende samarbeid vil, gjennom å øke lærernes bevissthet omkring de profesjonelle valgene de tar i undervisningen, kunne hjelpe den enkelte til å balansere sitt ansvar og ta hensyn til både elevenes behov og myndighetenes krav. Ved å løfte slike dilemmaer ut av klasserommet og frem i skolens profesjonsfellesskap, kan samarbeidet dermed utvide den enkelte lærers kapasitet til å utnytte sitt profesjonelle handlingsrom.

I et målstyrt skolesystem, hvor presset utenfra er stort, vil et samarbeid innad i profesjonen både kunne medvirke til at det ytre presset ikke blir for dominerende og samtidig sørge for å

oppretholde en viss balanse mellom den indre og ytre styringen av profesjonen. For at det skal være mulig å oppnå en reell balanse mellom indre og ytre styring, blir det svært viktig at statens styring av profesjonen gir rom for lærerne til å bidra og delta.

6. Avslutning

Denne masteroppgavens overordna hensikt har vært å få mer kunnskap om lærerrollen slik den oppleves og erfares av lærerne selv. Gjennom å intervjuer fem lærere på barnetrinnet og løfte frem deres erfaringer og opplevelser, har oppgaven satt søkelys på lærerens rolle og profesjonalitet - sett fra lærernes eget ståsted.

Oppgaven har undersøkt i hvilken grad lærerne opplever å ha handlingsrom, hvordan de utnytter handlingsrommet i sin daglige utøvelse av lærerrollen, og hva det er som eventuelt utvider eller begrenser deres handlingsrom.

Gjennom en diskursanalytisk tilnærming, har lærernes utsagn blitt analysert og tolket i lys av teori om lærerens profesjonelle autonomi og identitet. I oppgavens resultatdel har det blitt redegjort for studiens ulike funn og noen betraktninger knyttet til studiens teorigrunnlag. I drøftingen har det så, i lys av studiens problemstilling og forskningsspørsmål, blitt løftet frem noen interessante aspekter ved funnene.

6.1. Oppsummering og konklusjon

Det er tydelig at lærerne som har deltatt i denne studien liker å være lærere, og at de opplever det å være lærer som en meningsfull og viktig jobb. De snakker med engasjement og begeistring om å være lærer, og de forteller om fine opplevelser og stolte øyeblikk sammen med elevene. Det er relasjonen til elevene i undervisningen, det å se den enkelte og legge til rette for et trygt læringsmiljø, som er det sentrale for dem. Lærerne er opptatt av å lage en variert og tilpasset undervisning med tanke på den elevgruppa de har, og de gir uttrykk for å ha stor grad av individuell frihet og autonomi i arbeidet med å planlegge og gjennomføre undervisningen. På bakgrunn av dette, beskriver de sitt handlingsrom i lærerrollen som stort.

Lærerne beskriver videre sin individuelle autonomi i undervisningen som sentral for å kunne gjøre jobben sin, og som en frihet de ønsker å verne om. De skildrer hvordan de utnytter handlingsrommet som friheten gir dem ved å sette sitt eget preg på undervisningen og tilpasse undervisningen til elevgruppa. For disse lærerne er det tydelig at det å være lærer i stor grad handler om det som skjer i klasserommet - i undervisningen, sammen med elevene. En svært sentral del av deres profesjonelle identitet kan dermed sies å være nært knyttet til selve undervisningssituasjonen og det relasjonelle møtet med elevene.

Selv om lærerne beskriver sitt handlingsrom som stort, viser analysene at målstyringen av skolen i praksis også er med på å begrense deres frihet og handlingsrom. Nasjonale læreplanmål, lokale uke- og temaplaner, samt utviklingsprosjekter og satsingsområder på skolen eller i kommunen, legger tydelige føringer for lærernes praksis og begrenser gjennom det deres individuelle frihet og autonomi i undervisningen.

Lærerne i studien kan til en viss grad synes å ha innfunnet seg med at nasjonale og lokale mål og planer rammer inn og definerer deres frihet og handlingsrom. Det kan tolkes som at de forstår sin profesjonalitet i tråd med de nye diskursene om lærerprofesjonalitet som har oppstått i kjølvannet av målstyring, og at en del av deres profesjonelle identitet også kan sies å være knyttet til deres forpliktelse om å vise til måloppnåelse.

Lærernes profesjonsfellesskap trer i denne studien frem som avgjørende, både med tanke på å utvide lærernes profesjonelle autonomi og handlingsrom, men også for å øke lærernes kapasitet til å utnytte sitt handlingsrom.

Til tross for at lærerne opplever å ha et stort handlingsrom, kan handlingsrommet gjøres enda større. Gjennom å være aktive deltakere i et profesjonelt fellesskap på egen skole, kan lærerne ha et samarbeid om mer enn å fordele oppgaver og lage felles ukeplaner. Og ved at den enkelte lærer får bidra med sin individuelle autonomi inn i det kollektive, kan lærernes individuelle handlingsrom utvides til å gjelde mer enn det som skjer i eget klasserom. Et slikt samarbeid, hvor lærerne ikke bare leverer et "produkt" som er utviklet av andre, men aktivt bidrar til å utvikle sin profesjonalitet innenfra, vil også kunne føre til at lærernes kollektive autonomi styrkes.

Å etablere og utvikle gode profesjonsfellesskap på skolene blir også sentralt med tanke på å øke lærernes profesjonelle bevissthet og styrke den enkelte lærers kapasitet til å ta profesjonelle valg. I diskusjonsdelen blir det satt søkelys på at å være profesjonell handler om å forholde seg til dilemmaer som oppstår i krysspresset mellom myndighetenes styring og det

pedagogiske arbeidet i undervisningen. Ved å tilegne seg ny kunnskap sammen, og gjennom å dele sin kunnskap og erfaring med hverandre, kan lærernes kollektivitet bidra til å gjøre den enkelte lærer bedre rustet til å ta faglig begrunnede valg og avgjørelser i undervisningen. Samtidig vil det å styrke den enkelte lærers kapasitet til å ta profesjonelle valg også kunne styrke lærernes kollektive autonomi og bidra til en sterkere felles identitet som gruppe og profesjon.

I diskusjonen vises det til at å etablere og utvikle solide profesjonsfelleskap, forutsetter en skoleledelse som legger til rette for og oppfordrer til et reflekterende samarbeid rundt egen praksis. Det er også avhengig av at skoleeier legger til rette for at utviklingsprosjekter i regi av kommunen ikke bare blir krav og pålegg utenfra, men gir lærerne reell mulighet til medvirkning og deltakelse.

Statens styring over lærerprofesjonen fremheves i denne studiens teorikapittel som den kanskje viktigste premissleverandøren med tanke på lærernes profesjonelle autonomi og handlingsrom. Som profesjonsutøvere er lærerne forpliktet til å forholde seg til myndighetenes styring og de muligheter og begrensninger som det innebærer. For å utvide lærernes handlingsrom og styrke deres profesjonelle autonomi, vil det derfor være avgjørende at myndighetenes styring over profesjonen gir lærerne tillit og en reell mulighet til å være profesjonelle. Denne studien viser hvordan krav om å komme gjennom fagstoff, nå alle mål og vise til resultater er med på å legge sterke føringer for lærerens praksis, og at dagens målstyring dermed kan sies å utfordre lærernes autonomi og begrense deres handlingsrom og profesjonalitet.

6.2. Avsluttende betraktninger

Gjennom å løfte frem fem lærere på barnetrinnets fortellinger og beskrivelser fra egen praksis, bidrar denne studien med oppdatert kunnskap om dagens skole og hvordan lærerrollen oppleves og erfares av lærere som underviser på de laveste trinnene i grunnskolen. Det finnes lite forskning fra før om aspekter ved lærerrollen sett fra lærernes eget ståsted, og ingen studier som eksplisitt tar utgangspunkt i lærere på barnetrinnet, slik denne studien gjør. Fordi studien er avgrenset til å gjelde de fem lærerne som har latt seg intervju, kan det på bakgrunn av studien ikke trekkes noen generelle konklusjoner om dagens lærerrolle. Likevel er studien interessant fordi den gir innblikk i hvordan lærere på barnetrinnet selv tenker omkring sin

egen rolle og profesjon - hvordan de beskriver og definerer sitt handlingsrom, hva de opplever som viktig i arbeidet sitt og hva de beskriver som utfordrende med å være lærer.

Det er påfallende hvor samstemte lærerne jeg har intervjuet synes å være på flere områder. Selv om fortellingene deres er unike, og eksemplene deres er hentet fra deres hverdag på den skolen og det trinnet de arbeider, er det mange likhetstrekk ved lærernes beskrivelser. Det at lærerne synes å være såpass samstemte, kan selvsagt handle om min måte å stille spørsmål på, eller om hvordan jeg har forstått og tolket lærernes svar. At samtlige av lærerne jobber på skoler i samme kommune, kan i tillegg også være med å forklare at det er likheter mellom beskrivelsene deres. Det at lærerne er samstemte, kan også antyde at disse fem lærernes fortellinger gjenspeiler noen generelle tendenser knyttet til dagens lærerrolle.

For meg har det vært veldig interessant å intervju disse fem lærerne og høre fortellingene deres, både fra et faglig, men også fra et personlig ståsted. Prosessen det har vært å gjennomføre denne studien har bidratt til ny kunnskap og refleksjon hos meg selv omkring min egen rolle som lærer og ført til at jeg har sett min egen praksis i et nytt perspektiv. Prosessen har gitt noen svar, men også ført til nye spørsmål og åpnet opp for interessante områder å studere. I lys av denne studiens funn om lærernes handlingsrom, kunne det vært interessant å se nærmere på *elevenes* handlingsrom på de laveste trinnene i skolen. Hvilke muligheter og begrensninger innebærer det for elevene at lærernes handlingsrom synes å være begrenset av rammene som målstyringen gir? På bakgrunn av lærernes beskrivelser kunne det også vært interessant å observere hvordan lærere på barnetrinnet planlegger og gjennomfører undervisningen, og hvordan de utøver sin profesjon i praksis? Det kunne i tillegg vært svært interessant å gjøre en studie knyttet til lærernes profesjonsfellesskap. Hvilke forventninger har lærerne selv til skolens profesjonsfellesskap, og hvordan organiseres og anvendes profesjonsfellesskapet på den enkelte skole? I hvilken grad kan lærernes profesjonsfellesskap sies å bidra til utvikling - både individuelt og kollektivt? Gir arbeidet i skolens profesjonsfellesskap rom for den enkelte lærer til å bidra med sin individualitet inn i det kollektive? Dette er spørsmål jeg synes det kunne vært interessant å undersøke nærmere.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion - vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2, 54-65.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18:2, 215-228. doi: 10.1080/0268093022000043065
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Biesta, G. (2009). Values and ideals in teachers' professional judgement. I S. Gewirtz, P. Mahoney, I. Hextall & A. Cribb (red.), *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward*. (s. 184-193). Oxon: Routledge.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., . . . Thue, F. W. (red.). (2016). *Om lærerrollen - et kunnskapsgrunnlag* (1 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X)
- Elstad, E., Helstad, K. & Mausethagen, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad & K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17-38).
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals., 20-38. ISSN 1467-8527.
- Evetts, J. (2011). Sociological analysis of professionalism: Past, present and future. [Article]. *Comparative Sociology*, 10(1), 1-37. doi: 10.1163/156913310X522633
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjon og skjønn* (s. 179-196).
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6:2, 151-182. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/713698714>
- Hatch, T. (2013). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, 13, 113-138. doi: 10.1007/s10833-012-9206-1
- Heggen, K. (2010). Profesjonell identitet. I K. Heggen (red.), *Kvalifisering for profesjonsutøving* (s. 145-161). Oslo: Abstrakt forlag.
- Helgøy, I. & Homme, A. (2007). Towards a new professionalism in school? A comparative study of teacher autonomy in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal*, 6(3), 232-249.
- Helle, L. (2006). *Rom for handling* (1 utg. vol. 3). Oslo: Universitetsforlaget.
- Henriksen, M., Solberg, T. T., Hussaini, M., Arnstad, M., Strand, M. K., Lysbakken, A., . . . Tajik, H. (2018). *Representantforslag om tillitsreform i skolen*. (Representantforslag-194-S. Dokument 8:194 S (2017-2018)). Lastet ned fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2017-2018/dok8-201718-194s/>.
- Hopman, S. T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459-478. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220270305520>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet - generell del av læreplanen*. Lastet ned fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. (Meld. St. 11 2008-2009). Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916. doi: 10.1016/j.tate.2005.06.003
- Mausethagen, S. (2017). Diskursanalytiske perspektiver i studier av profesjoner og profesjonelt arbeid. I J.-C. Smeby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. & Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: Current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of Education Policy*, 27(6), 815-833. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2012.672656>
- Mausethagen, S. & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: Contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2016).
Nou 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). Lærerrollen sett fra lærernes ståsted (s. 82).
- Solbrekke, T. D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic studies in education*, 31, 194-209.
- Steinsvik, B. S. (2008). Læreres skjønn i vurderingen av tospråklige elevers opplæringsbehov. I A. M. Otterstad (red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold* (s. 213-229). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wermke, W. & Höstfält, G. (2014). Contextualizing teacher autonomy in time and space: A modell for comparing various forms of governing the teacher profession. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 58-80. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2013.812681>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informert samtykke. Informasjonsskriv til informantene.

Vedlegg 2: Intervjuguiden

Vedlegg 3: Analyseskjema

Vedlegg 4: Meldeskjema NSD

Forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt om

Lærerrollen og lærerens profesjonelle autonomi

Bakgrunn og formål

Studien er en mastergradsstudie ved Universitetet i Stavanger, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk. Studien setter søkelys på lærerrollen i dagens skole slik den oppleves og erfares av lærerne selv, og har et særskilt fokus på lærerens autonomi i undervisningen. I en tid der lærerrollen har fått fornyet oppmerksomhet, er hensikten med studien å løfte frem lærernes stemme som et viktig bidrag i debatten om lærerrollen og lærerprofesjonalitet. Utvalget i studien vil bestå av barneskolelærere. Det er ønskelig med naturlig variasjon i utvalget, både med tanke på alder, kjønn, utdanning, erfaring og fagkrets, og det er viktig at deltakerne ønsker å dele sine tanker og refleksjoner omkring lærerrollen. På bakgrunn av dette, forespørres du herved om å delta i studien.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien vil basere seg på informasjon innhentet i intervju med lærere. Spørsmålene som stilles i intervjuet vil omhandle erfaringer og refleksjoner omkring egen lærerrolle og sentrale aspekter ved lærerens profesjonelle autonomi. Intervjuet vil vare i om lag 60 minutter, og det vil bli gjort lydopptak av hele intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og det er kun mastergradsstudenten og veileder som vil ha tilgang til opplysningene. Personopplysninger, lydopptak og observasjonsnotater lagres forsvarlig nedlåst og på passordbeskyttet, ekstern harddisk for å ivareta konfidensialitet. Alle personidentifiserende opplysninger anonymiseres i transkripsjoner og i den skriftlige rapporten, og en koblingsnøkkel mellom navn og kode oppbevares adskilt fra øvrige data. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av studien. Prosjektet skal etter planen avsluttes 12.06.17. Etter avsluttet prosjekt vil alt datamateriell anonymiseres. Lydopptak og observasjonsnotater vil bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Camilla Bakkene (90600645) eller veileder Nina Helgevold (47309087).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Sett kryss:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i intervju.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

INTERVJUGUIDE	
Praktiske opplysninger/bakgrunnsinformasjon	
<i>Innledende spørsmål om lærerens utdanning og erfaring samt nåværende jobbsituasjon:</i>	
1	Hvor lenge har du jobbet i skolen?
2	Hvilken utdanning har du?
3	Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
4	Hvilke trinn underviser du på dette skoleåret?
5	Hvilke skoleslag/trinn har du erfaring fra tidligere?
Lærerrollen og identitet	
<i>Spørsmål om hvorfor vedkommende ville bli lærer, hvordan han/hun opplever å være lærer i dag, om gledene/utfordringene ved lærerjobben og selve kjernen i det å være lærer:</i>	
6	Hvorfor hadde du lyst til å bli lærer?
	Hva var det ved læreryrket som tiltalte deg?
7	Ble læreryrket/rollen som forventet?
	Hva er eventuelt den/de største forskjellene?
8	Hvordan trives du med jobben din i dag, og hvorfor?
9	Hva er det beste med å være lærer slik du opplever det?
10	Innebærer det å være lærer noen utfordringer/dilemmaer?
11	Hva mener du er selve kjernen i lærerrollen/ ved det å være lærer?
	Stemmer dette overens med hvordan du opplever din rolle i dagens skole?
Lærernes profesjonelle autonomi; deres frihet og handlingsrom	
<i>Spørsmål om hvor viktig lærerne opplever det er å ha en viss autonomi og handlingsrom i jobben, i hvilken grad, og på hvilke områder de opplever å ha handlingsrom, hvordan de utnytter sitt handlingsrom og hva som eventuelt begrenser handlingsrommet.</i>	
12	Opplever du å ha frihet og handlingsrom i din daglige utøvelse av lærerrollen? I hvilken grad og på hvilke områder?
	Har du metodefrihet, påvirkning på innhold, vurdering eller annet?
13	Er et visst handlingsrom og frihet/selvstendighet viktig for deg? Hvorfor/hvorfor ikke?
14	Er det noen områder hvor du skulle ønske du hadde større frihet/handlingsrom? I tilfelle hvorfor?
	Hva tenker du eventuelt kunne vært med på å utvide ditt handlingsrom?
	Hvordan ville du eventuelt utnyttet et større handlingsrom?
15	Er det noen faktorer som begrenser ditt handlingsrom og din frihet?
	På skolen/utenfra?
16	Er det noen områder hvor du tenker at du har for stor frihet, og hvor du gjerne kunne tenke deg tydeligere føringer? I tilfelle hvorfor?
17	Kan lærerens handlingsrom bli for stort/være negativ på noen måte? Hvorfor/hvorfor ikke?
18	Det økte fokuset på mål og resultater i skolen hevdes ofte å by på noen dilemmaer for læreren - Har du noen tanker eller erfaringer i så måte?
Avslutning/refleksjon	
19	Hva er viktig for deg for å kunne utvikle deg i rollen som lærer?
20	Har du noen flere tanker om lærerrollen som du kunne tenke deg å dele helt til slutt?

ANALYSESKJEMA	A	B	C	D	E
<p>Er frihet/handlingsrom viktig? Hvorfor?</p> <p>Alle mener det er viktig (5)</p> <p>Personlig vri, impulsivitet, engasjement, bruke seg selv, egne interesser. (5)</p> <p>Kunne ikke mekanisk utføre opplegg som andre hadde planlagt i detalj. (4)</p> <p>Begrunner det i å nå elevene, tilpasse til elevgruppa, skape engasjement, lærelyst og motivasjon. Fange øyeblikket, gripe mulighetene. (5)</p>	<p>Ja, men jeg synes bare det er så viktig, for at, jeg er gjerne på en måte, litt impulsiv. Ja, jeg er det. Men, der er som sagt en plan, og så kan jeg på en måte gjøre det jeg vil innenfor der. Og jeg må ha den impulsiviteten der, hvis ikke, så tror jeg det hadde blitt veldig ... nei, det hadde jeg ikke likt. Jeg synes det er enormt viktig. Ja. Det er jo på en måte når du føler at du kan bruke det du, hva skal jeg si, får til, kan, og er god på, på et vis. I stedet for at du skal gjøre noe som ... at det blir sagt at det skal du gjøre, og du skal gjøre det på den og den måten. Det tror jeg aldri kan bli bra. Nei. Det er jeg nokså sikker på. Det må på en måte være en liten personlig vri. Ja, nei ... det hadde ikke vært kjekt. Nei. Jeg har tenkt mye på det, faktisk, det der med å ha den ... Og det som jeg sier, holde seg til planen, bare sånne små "klikk, klikk, klikk", små veier rundt, men at jeg er på en måte på sporet hele veien.</p> <p>Ja. Jeg må gjøre det til mitt, det må jeg gjøre. Så er det ting jeg synes har vært kjekt tidligere, så går det an å gjøre en vri på det og tenke at; nå ble det faktisk litt bedre</p>	<p>Ja. Det tror jeg. For da kan du bruke deg selv på best mulig måte. Jeg har ikke troen på at noen skal ... Jeg tror ikke det fører noe godt med seg at noen kommer å bare trer noe nedover hodet på deg og sier; sånn skal du gjøre det. Jeg tror du får en mye større glød og engasjement fra læreren sin side, en får bruke seg sjøl og det som en på en måte ... ja, føler seg sterk på eller interesserer seg for. Da mener jeg ikke at du skal styre undervisningen ut i fra dine interesser, men at du får brukt deg selv på en god måte. Jeg tenker, det kan ikke føre med seg noe hvis du måtte gjort noe som du absolutt ikke trivdes med. Da hadde det påvirket måten du formidla og var på, vil jeg mene.</p> <p>Og så tenker jeg at ... klassene er så forskjellige ikke sant, og du som er der hver dag, du blir kjent med dem, og du vet gjerne hva som er lurt å gjøre når Per gjør sånn, ikke sant. Og da nytter det ikke at noen sitter oppe på et kontor og sier sånn og sånn og sånn skal du gjøre. For hva gjør jeg da når han gjør som han gjør, altså?! Så, ja. Jeg mener at det er viktig. For da</p>	<p>Nei, det skaper vel litt av ... Jeg tror jeg hadde mistet litt av motivasjonen hvis du kom med ei lefse og sa at det skal du gå gjennom i dag, ikke gløom noe! OK, jeg skal først gjøre sånn, og så sånn ... Så jeg tenker nok kanskje at, da hadde jo jeg begrenset meg da, og ... og mine ting, det å på en måte ... Jeg foretrekker å være litt sånn ... håper å være - ønsker i alle fall å være - en engasjerende lærer som skaper ... og det er klart at det, det engasjementet mitt, det hadde falt av veldig hvis alt hadde vært en oppskriftsbok som vi skulle fulgt fra a til å. Det tror jeg absolutt. Det er som du sier, hvis jeg da hadde fått en slags oppskrift over timen, nå skal du ... læringsmålet er det ... elevene skal skrive og ... gjør sånn og sånn og sånn ... Jeg kjenner, at skulle jeg gjort det dag inn og dag ut, så tenker jeg at det hadde blitt veldig ... Jeg hadde jo ikke fått brukt meg selv! Det er nesten som om du hadde slutta å tenke. Det er nesten sånn du leverer et opplegg til en vikar.</p> <p>Nei huff, jeg tror jeg hadde strandet ...</p>	<p>Ja, for ellers er det kunstig. Og hvis jeg gjør noe som er kunstig, så ... Jeg føler jeg virker falsk, og da føler jeg ikke at jeg presterer så godt. Det kan godt være at det virker for elevene, men ... det er øg egenfølelsen. Å gå ut fra en time der du føler at det har vært bra, gjør at neste time også blir bra. Eller det er større sjanse for at den blir bra.</p> <p>Jeg føler jo at jeg har bedre undervisningsøkter, og jeg føler at jeg har elevene mer med på timer som jeg har planlagt sjøl, enn hvis jeg går inn og tar et ... Jeg har jo, på en måte, av og til brukt IKT-timen, og gått inn der andre lærere ... eller på andre trinn, og hatt timer. Og da har jeg jo fulgt slavisk det som de har laget som plan. Og de timene blir veldig stakkato for meg, fordi jeg klarer ikke å se tanken på et vikaropplegg, fordi du får; gjør det, sånn, sånn... men du klarer ikke se korrelasjonen, hvor vil du hen, hvor begynner du, hvor slutter du? Og de planene får jeg lov til å ha. Jeg har en mer helhetlig tanke bak alt jeg gjør. For det ... hvis jeg skriver ned 15 linjer om hva som skal skje den timen, så er det ikke</p>	<p>Ja, absolutt. Fordi at hvis jeg er engasjert og ungene forstår at jeg bryr meg om noe, så får jeg også elevene med meg. Det er lettere å få elevene med hvis du er engasjert i noe og brenner for noe, samme hva du brenner for, altså sant, men de får det med. Det ser jo jeg spesielt på det med naturvern og dyr og sånne ting, fugler og sånt. de er ... Hvor lett du former elevene og, det er helt skremmende, vet du. De er interesserte i fugler og de er interesserte i dyr og ...</p> <p>Ja, det er det. For da klarer jeg også å se hvordan jeg skal nå ungene. Det med å være ... bruke både nettet og du bruker litt artikler og du bruker bøkene som du har, og ... kan lage til en god undervisning. Da føler jeg at den friheten, at jeg når ungene.</p> <p>Av og til så hender det faktisk at jeg kan stå framme og skrive på tavla liksom sånn, og så tenker jeg med meg; 'vet du hva, det der var jo helt' ... kan være et planlagt opplegg ... 'nei det der det er faktisk ikke gjennomførbart.' Så det hender. Men da snur jeg bare på det.</p>

MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	Les mer om hva personopplysninger . NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Annet, spesifiser hvilke		
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	Det vil bli spurt etter indirekte personidentifiserende opplysninger som alder og kjønn, men disse blir ikke koblet opp mot navn, skole eller kommune. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene og observasjon av lærerarbeid (undervisning, samarbeid og før- og etterarbeid på skolen).	NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjekttittel		
Prosjekttittel	Den profesjonelle læreren. Om lærerrollen, profesjonalitet og identitet.	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Universitetet i Stavanger	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.
Avdeling/Fakultet	Det humanistiske fakultet	
Institutt	Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		

Fornavn	Nina	<p>Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.</p> <p>Daglig ansvarlig og student må i utgangspunktet være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kanbiveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.</p> <p>Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.</p> <p>NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.</p>
Etternavn	Helgevold	
Stilling	Førsteamanuensis	
Telefon	51833605	
Mobil	47309087	
E-post	nina.helgevold@uis.no	
Alternativ e-post	nina.helgevold@uis.no	
Arbeidssted	Universitetet i Stavanger	
Adresse (arb.)	Hulda Garborgshus	
Postnr./sted (arb.sted)	4036 Stavanger	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja ● Nei ○	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Camilla	
Etternavn	Bakkene	
Telefon	51979899	
Mobil	90600645	
E-post	camilla.bakkene@gmail.com	
Alternativ e-post	camilla.bakkene@sandnes.kommune.no	
Privatadresse	Sandved terrasse 8	
Postnr./sted (privatadr.)	4318 Sandnes	
Type oppgave	<input checked="" type="radio"/> Masteroppgave <input type="radio"/> Bacheloroppgave <input type="radio"/> Semesteroppgave <input type="radio"/> Annet	
6. Formålet med prosjektet		
Formål	<p>Studiens hensikt er å sette søkelys på lærerrollen slik den beskrives og erfares ut fra lærernes perspektiv. Formålet med studien er å løfte frem lærernes stemme som et viktig bidrag i debatten om lærerrollen og den profesjonelle lærer. Gjennom å intervju, samt eventuelt å "skygge" lærere, søker studien å undersøke hva lærerne selv legger i det å være lærer, hva det er som påvirker og former dem i lærerrollen, og hva det betyr for lærere å skulle være profesjonell i sin utøvelse av lærerrollen. Studiens problemstilling er: Hvordan beskrives lærerrollen av lærerne selv? Hva forteller lærere om det å være lærer i dagens skole, og på hvilken måte kan disse fortellingene være et uttrykk for deres opplevelse av og forståelse for lærerrollen?</p>	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input checked="" type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	
Beskriv utvalg/deltakere	Utvalget vil bestå av lærere fra to-tre ulike barneskoler. Barneskolene kan befinne seg i samme kommune, eventuelt i to nabokommuner.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.

Rekruttering/trekking	Studien er avhengig av lærere som ønsker å la seg intervju/observere. Utvalget rekrutteres derfor strategisk (barneskolelærere), og baseres på tilgjengelighet.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk.
Førstegangskontakt	I første omgang vil studenten som skal gjennomføre studien kontakte rektorer på noen barneskoler for å be dem spørre på sin skole etter lærere som er interesserte i å delta. Forespørselen vil skje muntlig, samtidig som det deles ut skriftlig informasjon om prosjektet.	Beskriv hvordan kontakt med utvalget blir opprettet og av hvem. Les mer om dette på temasidene .
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	6	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om sensitive opplysninger .
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.

8. Metode for innsamling av personopplysninger

Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input checked="" type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata (medisinske journaler)	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre). NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes. Les mer om registerstudier her . Dersom du skal anvende registerdata, må variabelliste lastes opp under pkt. 15
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger	I tillegg til intervju vurderes det å gjennomføre observasjon av lærere gjennom en arbeidsdag.	

9. Informasjon og samtykke

Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Les mer her . Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema. Last ned en veiledende mal her . NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.
Samtykker utvalget til deltakelse?	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert . Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.

10. Informasjonssikkerhet		
Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input checked="" type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepinne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamateriale, dvs. lydfiler fra opptak av intervju og transkriberingsnotater, samt eventuelle notater fra observasjon, vil lagres og oppbevares på en passordbeskyttet NAS (network-attached storage). En bærbar PC vil bli brukt i behandling av datamaterialet. Den er beskyttet med brukernavn og passord, og er ikke knyttet til et større nettverk. PCen oppbevares på et kontor som låses når det ikke er i bruk. NAS-enheten oppbevares på et annet, også låsbart, kontor. Håndskrevne notater vil bli oppbevart i en låsbar skuff på kontoret, og destruert etter at de er skrevet inn på PC. Lydfiler vil slettes etter at prosjektet er avsluttet.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler (ekstern aktør)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraksreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?		<p>Dersom personopplysninger sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig.</p> <p>Vi anbefaler for ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester.</p> <p>Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten.</p>
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Andre institusjoner <input type="radio"/> Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole.
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart	09.01.2017	<p>Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter.</p> <p>Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.</p>
Planlagt dato for prosjektslutt	22.06.2017	

Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Les mer om anonymisering .
13. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?		
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		