

Læreren – oppgaver, kvalifikasjoner og utdanning.

Lisabeth Carson



Masteroppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt.

UNIVERSITETET I OSLO

27.05.2011

Læreren – oppgaver, kvalifikasjoner og utdanning.

© Lisabeth Carson

2011

Læreren – oppgaver, kvalifikasjoner og utdanning.

Lisabeth Carson

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Læreren – oppgaver, kvalifikasjoner og utdanning

AV:

Lisabeth Carson

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk, allmenn studieretning

SEMESTER:

Våren 2011

STIKKORD:

Læreryrket

Personlig egnethet

Forholdet mellom utdanning og yrkespraksis

Sammendrag

Problemområde og problemstilling

Temaet i oppgaven er læreryrket og forholdet mellom lærerutdanningen og yrkespraksisen. Oppgaven ønsker å beskrive yrkespraksisen i form av hvilke oppgaver en lærer har og hvilke kvalifikasjoner hun trenger. Samtidig ser oppgaven på gapet mellom tilegnede kvalifikasjoner i utdanningen, og behovet for kvalifikasjoner i yrkespraksis. Den belyser følgende problemstillinger:

1. Hva er en lærers viktigste oppgaver?
2. Hva er en lærers viktigste kvalifikasjoner?
3. Hvorfor oppleves det å være et gap mellom tilegnede kvalifikasjoner i utdanningen og behovet for kvalifikasjoner i yrkespraksis, og hva kan gjøres for å minke dette gapet?

Metode

Oppgaven tar utgangspunkt i elementer fra jobbanalysefeltet. Etter gjennomgang av deler av dette fagfeltet, er det blitt utarbeidet egne tilnæringsområder som ligger til grunn for intervjuguiden og dermed innsamlingen av data. Utvalget består av åtte kvinnelige ansatte, fordelt på tre ulike barneskolerskoler, med varierende praksiserfaring. Informantene har ved hjelp av en fenomenologisk tilnærming, blitt intervjuet og stilt spørsmål om deres hverdag som lærere.

Retoriske begreper har blitt brukt som analyse- og struktureringsverktøy av data samlet inn om hva informantene mener er de viktigste kvalifikasjonene en lærer trenger.

Data

Oppgaven bygger på data samlet inn fra informantene og relevant teori. Teoridelen består i hovedsak av redegjørelse av tre områder; jobbanalyse, retoriske begreper og relevant pedagogisk forskning og aktuelle dokumenter, hvor planer for lærerutdanningen, St. meld. nr. 11 og NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningen er sentral.

Hovedkonklusjoner

Oppgaven belyser hvilke oppgaver og kvalifikasjoner informantene opplever som viktige i yrkesutøvelsen, og at disse i hovedsak dreier seg om den interaktive delen av yrket; møtet med elevene. På grunnlag av dette belyses det hvordan det har vært for lite fokus på denne delen i utdanningen.

Oppgavene informantene beskriver fordeler seg mellom tre kategorier, hvor den første dreier seg om oppgaver som springer ut fra elevenes behov, den andre dreier seg om undervisning og planlegging og den tredje beskriver oppgaver som har andre sider ved lærerrollen å gjøre. I fremstillingen kommer det frem at undervisning er en sentral oppgave, men også at andre oppgaver som handler om å skape trygge elever er like viktig, om ikke enda viktigere.

Kvalifikasjonene får en liknende inndeling ved hjelp av de retoriske begrepene, hvor kvalifikasjonene belyses i tre perspektiver; et mottaker/elev perspektiv, et lærer/personlighetsperspektiv og et situasjonsperspektiv. Her er personlig egnethet og fleksibilitet i forhold til (undervisnings)situasjonen, evne til å være tydelig, forutsigbar og autentisk, samt evne til å se elevene og skape trygge elever, viktige elementer.

Personlig egnethet er et sentralt tema for informantene i forbindelse med kvalifikasjoner. Relevansen og funksjonaliteten av de retoriske begrepene blir diskutert, og oppgaven kommer frem til at disse begrepene, fungerer godt som analyseverktøy for å få tak i sentrale elementer ved lærerens personlighet. Det blir også vist hvordan lærerens personlighet spiller en viktig rolle for elevens læring. Ved hjelp av de retoriske begrepene blir lærerens ”personlige egnethet” satt inn i et perspektiv og sett i sammenheng med eleven, (undervisnings)situasjonen og planleggingen.

Når det gjelder den tredje problemstillingen finner oppgaven flere mulige grunner for at det oppleves å være et gap mellom tilegnede kvalifikasjoner i utdanningen og behovet for kvalifikasjoner i yrkespraksisen. Den viser også til elementer som kan bidra til å minke dette gapet. I diskusjonen her er de retoriske begrepenes funksjonalitet og praksisopplæringen sentral, samt utdanningens og yrkeslivets rolle.

Forord

Jeg føler meg privilegert som har fått muligheten til å skrive en slik oppgave. Det har vært en meget lærerik prosess som jeg har utviklet meg både faglig og personlig. Samlet sett har det vært en meget positiv opplevelse.

Til tider har arbeidet vært krevende og utfordrende, og gjennomføringen har vært prisgitt menneskene rundt meg. Derfor vil jeg først takke min enestående veileder Karl Øyvind Jordell. Han har vist stor åpenhet for mine ideer og støttet meg i arbeidet med å utvikle disse. Jeg lærte fort å stole på hans vurderinger og råd, og er veldig takknemlig for at jeg har fått ha han som veileder. Han har vært støttende og samtidig meget kritisk, slik at han har fått det beste ut av meg. Det er tydelig at han virkelig har ønsket å få frem det beste i både meg og oppgaven. Hans ekspertise har vært en uvurderlig del av arbeidet.

Uten mine informanter hadde ikke denne oppgaven vært mulig, og jeg er meget takknemlig for at de stilte opp og delte sin kunnskap med meg. Deres bidrag har gjort at jeg har fått stor innsikt i deres hverdag og gitt meg et spennende datamateriale å jobbe med. Jeg er veldig glad de ønsket å dele dette med meg.

Jeg vil også takke alle som har stilt opp til samtaler i forbindelse med oppgaven, og jeg vil rette en spesiell takk til Jonas Bakken. Han har vært en kilde til inspirasjon og kunnskap jeg ikke kunne vært foruten.

Jeg vil også takke mine foreldre for deres ubetingede støtte gjennom hele arbeidet. De har lyttet tålmodig til mine frustrasjoner og kommet med gode råd og hjelp på alle områder. Gjennomføringen av denne oppgaven har vanskelig uten dem, og jeg er evig takknemlig for at jeg har slike fantastiske foreldre.

Mine studievenner fortjener en stor takk for deres støtte og gode råd. Gjennom utallige telefonsamtaler og møter har de vært gode å ha både på det faglige og personlige plan. De har bidratt stort til at dette har vært en morsom, spennende og interessant periode.

Til sist, men absolutt ikke minst, vil jeg takke min kjære samboer. Han har vært en viktig inspirasjon og trygghetskilde, og vært ved siden av meg og støttet meg i en tid som har vært fylt med mange følelser. Arbeidet med oppgaven har til tider vært en berg-og-dal-bane, og

han har gitt meg den tryggheten jeg har trengt slik at jeg ikke har falt ut av vognen på veien.
Hans støtte har gjort det mulig å komme i mål med denne oppgaven.

TUSEN TAKK!

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Læreryrket.....	1
1.2	Veien mot tema og problemstillingene.....	2
1.3	Retorikkens rolle	6
1.4	Valg av litteratur og problemstilling	7
1.5	Oppgavens progresjon	8
2	Teori.....	10
2.1	Jobbanalyse	10
2.1.1	Forholdet mellom personen og jobben.	11
2.1.2	O’Net	13
2.1.3	Områder og domener i jobbanalyse	14
2.1.4	Utvalg av domener	16
2.1.5	Oppsummering.....	18
2.2	Tre områder i yrkesutøvelsen.....	19
2.3	De retoriske begrepene	19
2.4	Antikkens retorikk.....	20
2.4.1	Retorikkens fem deler.....	21
2.4.2	Bevismidler	24
2.4.3	Kairos	28
2.5	Retorikk og lærerrollen.....	30
2.5.1	Didaktikk og retorikk	32
2.5.2	Den autentiske læreren	32
2.6	Offentlige dokumenter og relevant forskning.....	33
2.6.1	Rammeplan for 4 årig lærerutdanning 1999 og 2003	34
2.6.2	NOKUTs evaluering av lærerutdanningen 2006.	36
2.6.3	St. meld. nr 11 (2008 – 2009).	38
2.6.4	Forskning på lærerutdanning	41
2.6.5	Forskrifter for ny lærerutdanning og HIOs plan for utdanningen.....	44
3	Metode	46
3.1.1	Forarbeid og forskningsvitenskaplig ståsted.....	47
3.1.2	Utvalg	50

3.1.3	Spørreskjemaet	51
3.1.4	Intervjuguiden	52
3.1.5	Selve intervjusituasjonen og datainnsamlingen	53
3.1.6	Analyseprosessen	54
3.1.7	Reliabilitet	59
3.1.8	Oppsummering metode	60
4	Datafremstilling	61
4.1	Bakgrunnsinformasjon	61
4.2	Oppgaver	62
4.3	Spørreskjemaet	62
4.4	Data fra intervjuene	63
4.4.1	Elevenes behov	63
4.4.2	Undervisning	66
4.4.3	Lærerrollen	68
4.4.4	Frekvens og vanskelighetsgrad	70
4.4.5	Oppsummering oppgaver	71
4.5	Kvalifikasjoner	71
4.5.1	Engasjere og inspirere elever	73
4.5.2	Store begreper, mindre bestanddeler	73
4.5.3	4.1 Mottakeren og deres doxa	75
4.5.4	Ethos	76
4.5.5	Pathos	80
4.5.6	Logos	81
4.5.7	De fem prosessene	83
4.5.8	Kairos og den retoriske situasjonen	86
4.5.9	Andre aspekter	88
4.5.10	Det retoriske bildet	89
4.6	Lærerutdanningen og møtet med yrkespraksis	90
4.6.1	Ideologisk ståsted	91
4.6.2	Har nyutdannede de samme oppgavene?	92
4.6.3	Besitter nyutdannede kvalifikasjonene?	93
4.6.4	Tilegnelse av kvalifikasjoner	94
4.6.5	Frustrasjon første tiden som lærer?	95

4.6.6	Oppsummering lærerutdanningen og møtet med yrkespraksis.....	100
4.6.7	Lettere nå enn før	101
5	Avsluttende diskusjon.....	102
5.1	Den interaktive delen.....	102
5.2	Problemstilling 1: Hva er en lærers viktigste oppgaver?.....	103
5.2.1	En tredeling av oppgavene.....	103
5.2.2	Informantenes beskrivelser og planene for lærerutdanningen	104
5.3	Problemstilling 2: Hva er en lærers viktigste kvalifikasjoner?.....	106
5.3.1	Kvalifikasjonenes ulike perspektiver	106
5.3.2	Informantenes beskrivelser sett i lys av elementer tatt opp i teoridelen	108
5.3.3	De retoriske begrepenes relevans og personlighetens rolle	109
5.4	Problemstilling 3: Hvorfor oppleves det å være et gap mellom tilegnede kvalifikasjoner i utdanningen og behovet for kvalifikasjoner i yrkespraksis, og hva kan gjøres for å minke dette gapet?	111
5.4.1	Hvorfor oppleves det å være et gap mellom tilegnede kvalifikasjoner i utdanningen og behovet for kvalifikasjoner i yrkespraksis?.....	111
5.4.2	Hva kan (så) gjøres for å minke dette gapet?.....	113
5.5	Oppsummerende kommentarer	117
5.5.1	Veien videre	118
	Litteraturliste.....	119
	Vedlegg	123
	Vedlegg nr. 1: O’Nets modell	123
	Vedlegg nr. 2: Oversikt over domener	124
	Vedlegg nr. 3: Intervjuguiden	125
	Vedlegg nr. 4: Bakgrunn informanter.....	128
	Vedlegg nr. 5: Spørreskjema lærer	129
	Vedlegg nr. 6: Spørreskjema lærer samlet	132
	Vedlegg nr. 7: Informasjon til informanten	136
	Vedlegg nr. 8: Godkjenning fra NSD	137

1 Innledning

Læreryrket er tema i min oppgave. Det er et viktig og utfordrende yrke. En lærers hverdag er sjelden lik, og hver dag bringer nye utfordringer. Samtidig er det et givende yrke, og en enkel tilbakemelding fra en elev kan være ubetalelig.

Innledningsdelen vil sette oppgaven inn i en kontekst, avgrense oppgaven og vise hvordan jeg har kommet fram problemstillingene i oppgaven. Jeg vil begynne med en kort beskrivelse av læreryrket og lærerrollen. Deretter vil jeg vise hvordan jeg har kommet frem til tema for oppgaven, før jeg viser kort hvorfor jeg har valgt å ta i bruk retoriske begreper i min oppgave. Jeg vil så gå videre med å presentere utvalget av litteratur, og vise (del)problemstillinger som ligger til grunn for oppgaven. Til slutt vil jeg gå gjennom oppgavens oppbygning.

1.1 Læreryrket

Læreryrket er komplekst. Det består av en rekke ulike oppgaver. En lærer gjør alt fra å vaske pulter, til å stå i krevende relasjoner med både barn og voksne. Som lærer kan en på under 10 minutter, gå fra å undervise en gruppe på 30 elever i matematikk, til og løse en personlig konflikt mellom to barn, til å sitte alene å lage en individuell opplæringsplan for en elev med spesielle forutsetninger. På den ene siden må en lærer være fleksibel og kunne ta ting på sparket. På den andre siden har hun spesifikke krav fra ledelse og læreplaner som hun skal oppfylle ved langsiktig og strukturert planlegging. Å forsøke å beskrive dette yrket er en stor utfordring, nettopp fordi det er så komplekst, men også fordi det er så personavhengig. Ulike lærere har ulike lærerstiler og elevsyn, og den ene er nødvendigvis ikke bedre enn den andre.

Uansett stil eller individuelle forskjeller, skal læreren forholde seg til læreplanen, og er forpliktet til å følge den. Gjennom tidene har de blitt konfrontert med ulike planer med ulikt fokus, men generelt kan man si at utviklingen har gått mot et større læringspress for elevene.

En utredning som har blitt gjort for Nasjonalt råd for lærerutdanning viser pedagogikkfagets rolle:

Et fellestrekk i utviklingen for lærerutdanningene i Norge, Sverige og Danmark har hittil vært en orientering mot styrket faglighet (fagkunnskap i sentrale skolefag), økt spesialisering etter

alderstrinn, og større vekt på fagdidaktikk. Dette synes å gå på bekostning av pedagogikkfaget. Til sammenlikning, kan det i Finland se ut som om pedagogiske fag utgjør en større del av utdanningen, uten at man oppnår fagtrengsel, noe som kan skyldes utdanningens omfang, spesialisering og at pedagogikkfaget er tillagt en viktigere rolle. (NRLU 2008: 10-11)

Debatten om lærerutdanning, lærere og elever har hatt en stor plass i samfunnsdebatter i Norge. Jeg ønsker ikke å ta opp disse debattene, men vil ha hovedfokus på å finne ut hvordan hverdagen til en lærer ser ut. Samtidig ønsker jeg å se på utdanningen lærerne får, og hvordan den samsvarer med den hverdagen lærerne har. Likevel er det vanskelig å si noe om denne profesjonen, uten å komme borti et eller flere felt som er gjenstand for debatter i samfunnet og forskningsmiljøer.

1.2 Veien mot tema og problemstillingene

Selv har jeg jobbet fire år på en barneskole som assistent og vikarlærer, og sett hvordan ulike lærere jobber i ulike klasserom. Samtidig som jeg jobbet på denne skolen studerte jeg pedagogikk ved Universitetet i Oslo (UIO) i to semestre. Det å studere pedagogikk og jobbe i skolen samtidig, gjorde at jeg fikk både teori og praksis på en gang. Det opplevde jeg som meget verdifullt. Jeg hadde muligheten til å observere hvordan teorien kunne brukes i praksis, samtidig kunne jeg koble praksisen opp mot teorien. Det var i denne perioden at jeg forsto at mange av lærerne jeg jobbet med ikke hadde særlig kjennskap til det jeg satt å leste om i pedagogikken. Jeg synes dette var interessant og jeg begynte å spørre meg litt rundt, og fant ut at mange hadde gått gjennom lærerutdanningen med bare 30 studiepoeng i pedagogikk. For meg var det innlysende at dersom man skulle jobbe som lærer, er pedagogikken et sentralt kompetanseområde. Torunn Tinnesand sa følgende om nye lærere i 2005: ”*Lærere er den eneste yrkesgruppen som er utdannet til å jobbe med mennesker uten å ha noen form for veiledning som en obligatorisk del av yrkessosialiseringen*”

(http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Page.aspx?id=17527&epslanguage=NO).

Jeg oppfattet det slik at interessen for disse temaområdene var høy; lærerne ønsket mer pedagogisk kunnskap. Spesielt opplevde jeg at man ville dra stor nytte av slik kunnskap i alt det som foregikk utenom det faglige: Det som går på kontakten med barna, hvordan man kan nå frem til elevene og få til et godt miljø og en god relasjon. Det ville kunne hjelpe en del lærere til å forstå elevene sine, og forstå adferden deres.

Jeg erfarte fort at dersom man mistet eller ikke hadde kontrollen, eller ikke var lederen i et klasserom, var det ikke så lurt å prøve å kompensere ved å være enda mer kontrollerende. For mange kan det å forsøke og kontrollere enda mer, være en naturlig og logisk reaksjon, når man føler at man ikke har kontroll. Man prøver å ta den tilbake ved å være enda mer kontrollerende. I stedet opplevde jeg at det å bygge en relasjon til elevene var en bedre løsning. De lærerne som kunne gå inn i et klasserom og bli respektert, hørt på, og som elevene respekterte og lærte mye av, var ofte de som hadde en god og sterk positiv relasjon med elevene. Dersom de hadde noen urolige elever, kunne et blick være nok for at roen senket seg. Ikke et sint blick, men et blick som sa; ”hei, jeg ser deg, dette er ikke slik vi vil ha det”, på en god måte. Fordi jeg opplevde denne relasjonsbyggingen som så viktig i et slikt yrke, kunne jeg ikke forstå hvorfor lærere kun hadde 30 studiepoeng om dette på lærerhøyskolen.

Det neste steget mot temaet for min oppgave bestod i en del undring om hvordan man kunne få til dette. Hvordan kunne lærerne få tak i denne kunnskapen? Et naturlig tema her var utdanningen. Hva lærte de egentlig på lærerhøyskolen? Jeg kikket litt i pensumbøker som ble brukt i en del av lærerutdanningen, og opplevde pedagogikkpensumet som korte gjennomgang av mange teorier og perspektiver. Jeg så for meg at dette måtte oppleves som veldig fragmentert og lite sammenhengende, og at det ville være vanskelig for en student å forstå hvordan dette hang sammen med den virkelige skolehverdagen. Denne tanken ledet min undring videre mot hvilke kvalifikasjoner en lærer egentlig trenger. Hva gjør en lærer i løpet av en vanlig dag? Hvilke ferdigheter trenger man? Hvilke egenskaper må en ha? Hva trenger en lærer for å bygge gode relasjoner og skape et godt læringsmiljø? Hvilken rolle spiller samspelet mellom lærer og elev?

Ved siden av pedagogikken har jeg alltid hatt en interesse for psykologien. Innen arbeids- og organisasjonspsykologien finnes det mange interessante temaer, og jeg kom i kontakt med jobbanalysefeltet ganske tilfeldig, under et foredrag ved Psykologisk institutt. Det slo meg at dette var jo et ideelt utgangspunkt for å finne ut hvilke arbeidsoppgaver og kvalifikasjoner en lærer utfører og trenger. Jeg undersøkte en del om dette, og fant at det i utgangspunktet er utviklet en del ulike metoder som går under en felles betegnelse som kalles jobbanalyse. Disse som har som mål å beskrive en jobb. Generelt er metoden er tenkt som et verktøy for å beskrive en jobb med tanke på å finne den rette personen til å gjøre denne jobben. Et typisk scenario er en bedrift som skal ansette en person i en stilling. For å finne ut hvilken person eller søker som vil egne seg best i denne jobben, foretar bedriften en jobbanalyse. Denne

analysen vil si noe om hva jobben innebærer i form av for eksempel oppgaver, ansvar, tidsforbruk og hvilke kvalifikasjoner og kunnskaper den som skal gjøre jobben trenger å ha. Jobbanalyse kan også brukes for å finne ut hvilken opplæring som trengs for å utføre jobben. Derfor har jeg tatt utgangspunkt i jobbanalyse i utarbeidelsen av intervjuguiden i min oppgave. Ved å søke i tidsskrifter og lignende så jeg at jobbanalyse er en forholdsvis vanlig metode å bruke i USA i forbindelse med lærerutdanningsinstitusjoner og andre testinstitusjoner. Det gjøres store analyser av praksisfeltet, som er ment å identifisere hvilke oppgaver, ferdigheter, kunnskaper, og egenskaper en trenger for å utøve yrket. Disse analysene kan ligge til grunn for eksaminering og lisensiering av lærere og studenter ved ulike utdanningsinstitusjoner. I Norge finnes det, etter det jeg har klart å finne ut, ingen slike studier.

I St. meld. nr. 11 (2008-2009) kommer det frem at forskning i liten grad har vært rettet mot læreren og læreryrket. Det kan være ulike grunner til dette. En mulig grunn for at det i Norge ikke er foretatt *jobbanalyser* av læreryrket, kan være at vårt utdanningssystem er på mange måter meget ulikt fra det man finner i USA. For å illustrere dette kan man se på prosessen som lå til grunn for utviklingen av de nye forskriftene for den nye lærerutdanningen her i Norge. For å si dette kort er det en del retningslinjer fra Bologna prosessen og OECD som vi i Norge er pålagt å følge. De spesifikke retningslinjene for forskriften for lærerutdanningen bygger blant annet på et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning (http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=564809). I tillegg hadde komiteen som var oppnevnt til å utarbeide forskriftene, fått en del retningslinjer fra departementer, utdanningsdirektoratet og fra Stortinget som de skal følge. Slik jeg har forstått det, er det ikke forskning som ligger til grunn for utarbeidelsen av disse forskriftene direkte. Det er derimot et krav at lærerutdanningen skal være forskningsbasert, men det gjelder for studentene; at det de skal lære, og jobbe med under studiene bygger på forskning, ikke hvordan man fastsetter forskriftene for utdanningen. Jeg finner dette noe underlig, og dette kommer også frem i NOKUTS evaluering av lærerutdanningen, at lærerutdanningen skal bygge på de kompetansekravene som finnes i yrkespraksis (NOKUT 2006).

Det at det er et gap mellom teori og praksis, og at noen nye lærere sies å oppleve et praksissjokk den første tiden som lærer, er ingen nyhet. Det er da underlig at man i utarbeidelsen av en ny lærerutdanning ikke stiller krav om at det på noe vis bør bygges på

forskning om yrkespraksis. Det kunne minnet sjansen for at man reproducerer den samme problematikken man har slitet med i mange år, nemlig gapet mellom yrkets krav om kompetanse og tilegnelsen av kompetanse i løpet av studiet. Derfor ønsker jeg å se nærmere på yrkespraksisen, og hva lærerne opplever de trenger av kvalifikasjoner i sin yrkespraksis.

Uansett er mer kjennskap til yrkespraksis er verdifull, både for lærerutdanningen og andre. Ved å intervju både erfarne og nye lærere med utgangspunkt i områder fra jobbanalysefeltet, ville jeg få et innblikk i hvilke kompetansekrav yrkespraksisen stiller; hvilke kvalifikasjoner disse lærerne selv mener en trenger som lærer.

En lærers hverdag er som sagt sammensatt og kompleks. Jeg ville derfor prøve å begrense spørsmålene mine, og forventer ikke å kunne få tak i, eller beskrevet, alle sider ved lærenes hverdag. Jeg har valgt å vie lite oppmerksomhet på den faglige kunnskapen og konsentrere meg mer om de kvalifikasjonene en lærer trenger, utenom de faglige kunnskapene. Det er en rekke studier som viser at en lærers fagkunnskap er viktig, og at det henger sammen med elevenes læringsutbytte. Etter min oppfatning er det liten tvil innen forskningen og ute blant yrkesutøvere om at fagkunnskap er viktig, derfor har jeg valgt å se litt bort fra dette.

Informantene har derfor blitt spurt om hvilke andre kvalifikasjoner de opplever som viktige.

Informantene består av åtte kvinnelige ansatte ved tre ulike skoler på Østlandet. Intervjuene har hatt som mål å hente in beskrivelser fra deres erfaringer som lærere, og om læreryrket. Informantene varierer i forhold til alder og hvor lenge de har jobbet som lærere.

Jeg har også valgt å begrense oppgaven og intervjuenes omfang ved å be lærerne begrense seg til tre oppgaver og tre kvalifikasjoner. For å kunne få muligheten til å beskrive mer enn disse tre *oppgavene*, utarbeidet jeg dels på basis av min erfaring, dels på basis på litteratur om læreryrket, og i samarbeid med min veileder, et kort spørreskjema som informantene skulle svare på. Skjemaet inneholder oppgaver en lærer har, både hver dag og oppgaver som gjøres i bestemte tidsom eller deler av året. Informantene har for hver oppgave fylt inn hvor mye tid de bruker på disse oppgavene eller hvor ofte de utføres, hvor viktig de opplever disse oppgavene å være, og hvor kompleks eller vanskelig de oppleves å være. Et slikt spørreskjema vil ikke gi noen statistiske valide svar, de er kun ment for supplere dataene fra intervjuene.

I sum belyser dette de tre områdene jeg ønsker å se på i oppgaven: Det første er å beskrive hvilke oppgaver en lærer har. Det andre er å beskrive hvilke kvalifikasjoner en lærer trenger,

og opplever som viktige i sin yrkesutøvelse. Det siste er å belyse gapet mellom tilegnede kvalifikasjoner i utdanningen og behovet for kvalifikasjoner i yrkespraksisen.

1.3 Retorikkens rolle

Etter at intervjuene var gjort, satt jeg igjen med en bekreftelse på en av mine antagelser, nemlig at personlig egnethet er en avgjørende kvalifikasjon for en lærer. En god del av beskrivelsene dreide seg om personlige egenskaper, som ikke var direkte eller spesifikke kvalifikasjoner, ferdigheter eller kunnskaper. Jeg forsøkte under intervjuene å få informanten til å være så presis som mulig i å sette navn på kvalifikasjonene, men det viste seg flere ganger å være vanskelig. I oppgaven vil disse noen steder omtales som 'del-kvalifikasjoner'.

Etter intervjuene undret jeg meg veldig over hvordan jeg skulle gripe dette an. Hvordan kan jeg se dette mot teori og forskning som er gjort om/av lærere? Hvor hører denne personlige egnetheten hjemme? Det er ikke vanskelig å skjønne, eller se for seg, at det er en del personlige egenskaper som passer godt med læreryrket. I andre yrker trenger man kanskje andre egenskaper. Det som gjorde beskrivelsene spesielt vanskelig å gripe tak i, var at de var så uoversiktlig. Det var så mange elementer av personlige egenskaper som, på den ene siden var ganske ulike og langt fra hverandre, og som på den andre siden hang så nært sammen. Det var som å ha mange puslespillbrikker, og vite at de hører til samme bildet, men du har ingen ide om hvordan bildet ser ut, eller hvordan brikken passer sammen. Du vet bare at de kom i samme eske. Jeg tenkte at "ja, personlig egnethet er viktig, det hadde jeg jo trodd, men hva gjør jeg med denne personlige egnetheten"?

Alt dette løste seg derimot, og brikkene falt på plass under utdelingen av undervisningsprisen ved det Utdanningsvitenskapelige fakultetet ved UIO. Jonas Bakken hadde en fremstilling av vinneren av prisen i lys av retorikken, for å forklare hvorfor studentene hadde stemt ham fram. Først gikk han kort gjennom retorikkens begreper. Da han fortalte om dette ble jeg meget inspirert, og puslespillbrikkene fikk med ett farger, og jeg så hvordan jeg kunne sette de sammen. Jeg så at det Jonas Bakken fortalte om retorikken, var et redskap for hvordan jeg kunne gripe an dette u håndterlige i informantenes beskrivelser av kvalifikasjoner og personlig egnethet. Bakkens beskrivelse av de retoriske begrepene, ble som sekker jeg kunne sortere utsagnene fra lærerne i.

Etter hvert som jeg satte meg mer inn i fagfeltet, falt enda flere biter på plass. Jeg har derfor valgt å bruke retorikken som et redskap i fremstillingen av kvalifikasjoner. Det er ikke helt uproblematisk å legge slike begreper til grunn i fremstillingen, og dette vil bli redegjort for i oppgaven.

1.4 Valg av litteratur og problemstilling

Ved å intervjuere lærere slik jeg har gjort, kommer en innom en rekke temaer og problematikker. En del av disse temaene er det skrevet en god om, og dette, som i pedagogikkfaget generelt, er preget av å være flertydig og til tider motsetningsfullt. Ofte er et og samme tema belyst med ulike perspektiver, og på flere ulike måter. Å ha en oversikt over det som er skrevet om slike temaer, er nærmest umulig for en person. Jeg forsøkte først å sette meg inn i de ulike temaene, men innså etter hvert at dette er en altfor stor jobb. Dataene fra intervjuene faller innenfor temaer om undervisning, relasjonsbygging, pedagogisk syn, samarbeid med kollegaer, foreldresamarbeid, barns utvikling, ledelsesspørsmål, læring, måltenkning, konfliktløsning, profesjonsproblematikk, for å nevne noen. Det ligger utenfor rammene av en masteroppgave å belyse alt dette. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i en del offentlige dokumenter og utredninger om lærerutdanning og læreryrket, samt et utvalg relevant forskning, som dreier seg om de aspektene jeg ønsker å se på.

Jobbanalyse er også et stort tema, men det er bare *ett* tema. Her er det mulig å skaffe seg den oversikten som er nødvendig for denne oppgaven. Når det gjelder retorikken, er den også nokså omfattende, men for mitt formål har jeg klart å skape den oversikten som er nødvendig. Etter å ha konferert med en som kjenner retorikkfaget godt, viser det seg at etter hans oppfatning ikke er skrevet så mye om lærerrollen og retorikk, noe som jeg synes er noe overraskende. Det er derimot skrevet en del mer om elever og retorikk, og selve det retoriske fagfeltet er veldokumentert.

Det er et mål i Kunnskapsløftet om tilegnelse av retorisk kunnskap for elever i videregående skole (Bakken 2010). Men om sammenhengen mellom lærerens rolle og retoriske begreper er det skrevet lite om. Anders Sigrell har skrevet en liten innføringsbok som heter ”Retorikk for lærere” og Trøhaugen har skrevet en doktoravhandling ved Universitetet i Oslo, og en bok, hvor han ser på lærerens rolle og elementer fra retorikken.

Samlet viser gjennomgangen ovenfor, grunnlaget for oppgavens tre problemstillinger:

- 1) Hva er en lærers viktigste oppgaver?
- 2) Hva er en lærers viktigste kvalifikasjoner?
- 3) Hvorfor oppleves det å være et gap mellom tilegnede kvalifikasjoner i utdanningen og behovet for kvalifikasjoner i yrkespraksis, og hva kan gjøres for å minke dette gapet?

Denne siste problemstillingen innebærer at lærere faktisk opplever et gap mellom utdanning og yrkespraksis. Etter mitt skjønn er det vel dokumentert at det er slik, at det er vel dokumentert at det er en betydelig avstand mellom det studentene tilegner seg i løpet av utdanningen, og hvilke krav som stilles til kvalifikasjoner i yrkespraksis. Blant annet Studdata viser til et slikt gap (HIO 2008). St. meld. Nr. 11 (2008-2009:92) fremhever det samme gapet ved henvisning til Frøseth og Caspersen (2008:9-10). (Alle steder brukes begrepet ”gap” om denne avstanden.) Teoridelen av oppgaven vil belyse denne avstanden ytterligere, og i oppgaven vil begrepet ’gap’ bli benyttet.

1.5 Oppgavens progresjon

Oppgaven vil i hovedsak bestå av følgende deler; innledning, teori, datafremstilling og en avsluttende diskusjon.

Teoridelen vil vise det teoretiske grunnlaget i oppgaven. Her vil jeg begynne med å se på jobbanalyse, og vise hvilke områder eller domener som ligger til grunn for min undersøkelse. Denne delen vil vise hvordan jobbanalyse er en måte å tenke på, for å beskrive et yrke. Deretter vil jeg redegjøre for de retoriske begrepene, for så se på forholdet mellom retorikken og lærerrollen. Til sist i teoridelen vil jeg se på ulike planer for lærerutdanningen, forholdet mellom lærerutdanningen og praksis, samt andre relevante elementer.

Metodedelen vil diskutere og belyse elementer og valg i undersøkelsen, som har å gjøre med validitet og reliabilitet i oppgaven, og funnene i oppgaven. I denne delen blir blant annet analysen og bruken av de retoriske begrepene belyst.

Datafremstillingen vil først vise hvilke oppgaver lærerne har beskrevet som sine viktigste oppgaver. Deretter vil jeg bruke de retoriske begrepene som er vist i teoridelen til å strukturere informantens utsagn om hvilke kvalifikasjoner en trenger som lærer. Til slutt vil jeg fremstille informantenes beskrivelser som har å gjøre med gapet mellom tilegnelse av kvalifikasjoner i utdanningen, og behovet for kvalifikasjoner i yrkespraksisen.

Den avsluttende diskusjonen vil belyse de tre problemstillingene i lys av teorien og datafermstillingen, og vil i hovedsak struktureres etter disse.

2 Teori

Dette kapitlet består av tre hoveddeler; jobbanalyse, retorikkens begreper og dokumenter og relevant forskning. Jobbanalysedelen vil starte med at jeg legger frem hva jobbanalyse er og hva det brukes til generelt. Jeg vil først vise områder og domener som ofte blir brukt i jobbanalysefeltet, før jeg går inn på hvilke type domener jeg vil ta utgangspunkt i. Teorien som gjennomgås munner ut i en modell som ligger til grunn for skillet mellom oppgaver og kvalifikasjoner, og modellen har vært sentral i utarbeidelsen av intervjuguiden. Til slutt vil jeg vise to modeller som ikke stammer fra jobbanalysefeltet, hvor lærerens yrkespraksis deles inn i tre deler.

I neste del av kapitlet vil jeg se på retorikken. Fordi retorikken er et felt som ikke er så vanlig å se i sammenheng med læreryrket, mener jeg at det er nødvendig med en gjennomgang av dens begreper, og de elementene som jeg vil legge vekt på når jeg bruker retorikken i min fremstilling av dataene fra deler av intervjuene. For å gjøre dette vil jeg først redegjøre for den antikke retorikken og dens begrepsapparat. Deretter vil jeg se disse begrepene i forhold til lærerrollen.

Den siste delen av kapitelet vil dreie seg om en gjennomgang av utvalgte dokumenter og relevant forskning. Her vil jeg fremstille planer for lærerutdanningen, NOKUT evalueringen og St. meld. nr. 11 og et utvalg relevant forskning.

Begrepene kvalifikasjoner og kompetanse vil bli brukt noe om hverandre. Kvalifikasjoner er det begrepet jeg har valgt å benytte meg av i min oppgave og omhandler evner, ferdigheter, kompetanse og kunnskap. I teorien som legges frem brukes ofte begrepet kompetanse.

Begrepene skiller seg noe fra hverandre. Kort sagt kan en si at kvalifikasjoner har en noe videre betydning enn kompetanse, og at kompetanse er en form for kvalifikasjon.

2.1 Jobbanalyse

Jobbanalyse faller under den delen av psykologien som omtales som organisasjonspsykologi. Organisasjonspsykologi er definert ut fra applikasjonsområdet det berører og er ikke i seg selv en sub-disiplin innen psykologien, men anses som et område innen anvendt psykologi. Andre områder innen anvendt psykologi er idrettspsykologi og klinisk psykologi. Disse feltene befinner seg altså mellom den generelle psykologien og praksisfeltet.

Organisasjonspsykologien hadde sitt utspring blant annet i forbindelse med første og andre verdenskrig. For å illustrere dette kan vi se på noen elementer man ble opptatt av under første verdenskrig i England: Arbeiderne i våpenproduksjonen hadde lange arbeidsdager, og man ble opptatt av hvilke konsekvenser dette hadde for arbeideren og kvaliteten på arbeidet. Man begynte altså å se på hvordan elementer i jobben påvirket arbeideren og arbeidet. Samtidig var man også opptatt av at ulike personer egnest seg bedre eller dårligere i ulike militære poster. Ut fra dette handlet på den ene siden om å se på hvordan man kunne tilpasse jobben til personen, og på den andre siden hvordan man kunne tilpasse personen til jobben. Gjennom tidene har man vekslet mellom å rette hovedfokus mot personen, og rette hovedfokus mot jobben (Arnold 2005).

Det skilles altså mellom to elementer; personen og jobben, og forholdet mellom dem er (deler) av opphavet til det man i dag omtaler som jobbanalyse.

Jeg vil nå videre vise ulike sider ved personen og jobben som har blitt brukt for å belyse hva en jobb innebærer. Forholdet mellom personen og jobben er veldig komplekst og sammensatt, og det er vanskelig å trekke noen faste linjer mellom disse to. Likevel er det gjort mange forsøk på kartlegge slike "linjer". Jeg vil vise til noen av disse forsøkene og hvordan man har tenkt om dette forholdet, og hvorfor man ofte har kommet til kort i kartleggingen av det. Selv om forholdet er komplekst, ansees det ikke som en umulig oppgave å si noe om forbindelser mellom personen og jobben, eller gjøre gode beskrivelser av hva en jobb innebærer eller hva som kreves av personen som skal utføre den. Følgende vil derfor vise hvordan man har tenkt om dette forholdet, for så vise til noen studier hvor jobbanalyse er brukt for å beskrive en jobb.

2.1.1 Forholdet mellom personen og jobben.

Studier omkring forholdet mellom personen og jobben kan sies å ha hatt en syklisk utvikling. Perioder preget av optimisme har blitt etterfulgt av perioder av tvil og skeptisisme. Optimismen og tvilen har dreid seg rundt tanken om å finne bestemte elementer, eller kombinasjoner av elementer ved personen eller jobben, som kan predikere for eksempel innsats, motivasjon eller tilfredshet i jobben. Adrian Furnham (2005) sammenlikner det litt med jakten på den hellige gral (Furnham 2005:159). I dag oppleves det som en nokså umulig oppgave å finne ut eksakt hva som gjør at en person passer til en bestemt jobb. Likevel kan

man ikke se bort fra at noen passer bedre til en jobb enn andre. Det er innlysende at man har ulike forutsetninger med hensyn til evner, intelligens, læringstempo osv, og at sammensetningen av disse passer bedre i noen jobber fremfor andre. Slike ”forskjeller” deles inn i fem ulike områder; evner, demografiske faktorer, intelligens, motivasjon og personlighet (Furnham 2005). Områdene fungerer som første ledd i prosessen mot å finne de områdene og sidene (domener) ved kvalifikasjoner som jeg ønsker å få tak i. Jeg vil komme mer tilbake til dette senere.

Det finnes en rekke studier som har forsøkt å finne ut av hvordan sider ved personen henger sammen og korrelerer med elementer ved jobben. En klassisk måte å tilnærme seg dette på handlet om å måle personligheten som avhengig variabel, og så se hvordan denne korrelerte med, ofte litt tilfeldig utvalgte, arbeidsrelaterte handlinger. En annen måte var å ta utgangspunkt i en arbeidsrelatert variabel og undersøke dens personlighetskorrelasjoner. Målet her var å hjelpe ledelse og human resource personell med å velge ut, rose, forfremme og trene personer. I disse studiene var de statistiske analysene naive og enkle (Furnham 2005:165). Videre finnes det tredje nærmere hvor det tas utgangspunkt i en spesifikk arbeidsrelatert adferd. Her er det adferden som er det sentrale. Disse studiene preges av stor variasjon med hensyn til hvordan de måles og har en del svakheter. Slike svakheter dreier seg om at undersøkelsene sier lite om opphavet til de ulike adferdene. Her stiller Furnham spørsmålet om det er resultater av erfaring eller genetiske disposisjoner osv. Samtidig er studiene ofte designet spesielt for en enkelt arbeidsplass, og har liten generaliseringsverdi. Furnham mener likevel at disse har noe verdi. En fjerde måte er longditunnelle studier. Her er det stort sett enighet om at de er gode, dersom dataene ikke er svake eller irrelevante, samtidig som de er vanskelige, dyre og problematiske å gjennomføre (Furnham 2005 s 168-169). Siste og femte tilnærmingen omhandler biografiske eller case-studier. Her finnes det ikke så mange og ofte omhandler de mest suksessfulle personene. Dataene er høyst urepresentative (Furnham 2005).

Sammenfattende har disse studiene så store svakheter at de har ikke lyktes i å kartlegge forholdet mellom personen og jobben. Likevel er det studier og meta-analyser innen feltet som viser en del trekk som går igjen, og noen likheter har man funnet (Kristof-Brown, Zimmerman og Johnson 2005). For å summere opp tolker jeg det som at man har klart å finne noen elementer som virker å være sentrale, men at det fortsatt ansees som et komplekst og vanskelig forhold å kartlegge.

2.1.2 O'Net

Det viser seg altså at en del av de studiene som har forsøkt å finne spesifikke og konkrete korrelasjoner mellom personen og jobben, ikke alltid er like gode. Jeg skal heller ikke i min oppgave forsøke å finne ut hvilke sider ved en lærer som korrelerer med elementer ved jobben eller omvendt. Derimot vil jeg bruke artikler fra jobbanalysefeltet for å finne områder eller domener ved personen og jobben som kan tenkes å være relevante i min sammenheng, nemlig å finne ut hvilke oppgaver en lærer har og hvilke kvalifikasjoner en lærer trenger for å utføre sine oppgaver. Den litteraturen som er gjennomgått til nå og den litteraturen som jeg vil vise til nedenfor vil betegne hva 'oppgaver' og 'kvalifikasjoner' er i min oppgave, og dermed hva jeg ønsker å se på. Følgende artikler har ikke som mål å vise korrelasjoner men heller å *beskrive* et eller flere yrker ved hjelp av jobbanalyse.

I USA finnes det utallige eksempler hvor jobbanalyse er brukt for å beskrive ulike yrker og O'Net er et program, eller en modell, som ofte blir brukt i den forbindelse, som jeg stadig har støtt på i mine litteratursøk. O'Net er, i følge dem selv, USA hovedkilde for yrkesinformasjon og er sponset av "US Department of Labor/Employment and Training Administration" (O'Net About). De har utviklet en modell for hvordan man kan finne hvilken "mix of knowledge, skills, and abilities," som finnes i en jobb, og har en stor database med en mengde beskrivelser av yrker, deriblant læreryrket. Slik jeg forstår metoden, lages en beskrivelse av et yrke ut fra hvordan det forholder seg til en rekke forhåndsbestemte kategorier. For eksempel er ferdigheter beskrevet ut fra hva yrket krever av ulike ferdigheter, som er definert i kategorier på forhånd. For læreryrket vises det blant annet at følgende kreves innen ferdigheten som kalles: "**Speaking** — *Talking to others to convey information effectively*" (O'Net: <http://www.onetonline.org/link/summary/25-2021.00#Skills>). Det er naturlig å sammenlikne dette med det som vanligvis omtales som formidlingsevne. Et annet eksempel er: "**Critical Thinking** — *Using logic and reasoning to identify the strengths and weaknesses of alternative solutions, conclusions or approaches to problems*" (ibid). Her er det mange elementer ved en lærers ferdigheter som er naturlig å relatere til, blant annet tilpasset opplæring.

Modellen (vedlegg nr 1) fungerer i min oppgave som en generell tilnærming for hvordan en kan se på læreryrket. Den illustrerer hvordan elementer fra jobben og personen henger nært sammen, samtidig som den setter en kontekst for jobbanalyse.

Etter min oppfatning er O’Nets database meget verdifull og gir et meget godt grunnlag for å sammenlikne yrker. Imidlertid er det min oppfatning at fordi alle beskrivelsene av yrkene bygger på samme modell og begrepssett, vil beskrivelsene analysen gjør av yrket kunne bli uriktig og ulogiske, da samme begrepssett neppe er relevant for alle yrker. Likevel er det nettopp det at alle beskrivelser bygger på samme grunnlag som gjør det lett å sammenlikne på tvers av yrker.

For å illustrere denne svakheten som jeg har nevnt over, vil jeg vise til hvordan to ferdigheter som beskrives i forbindelse med læreryrket, har fått samme lave viktighetsgrad. Disse to ferdighetene beskrives slik: **Equipment Selection** — *Determining the kind of tools and equipment needed to do a job.* **Programming** — *Writing computer programs for various purposes* (O’Net: <http://www.onetonline.org/link/details/25-2021.00#Knowledge>). I forbindelse med verktøy heter oppgaven her: *Provide a variety of materials and resources for children to explore, manipulate, and use, both in learning activities and in imaginative play* (ibid). Etter min oppfatning er det mye viktigere for en lærer å velge riktig verktøy, for eksempel ”matteklosser”, eller lærebøker, enn å kunne skrive dataprogrammer.

Jeg opplever det som sagt uhensiktsmessig å benytte O’Nets begreper for å se på hvilke kvalifikasjoner en lærer trenger. Derfor vil jeg heller finne de områdene og domeneene som skal ligge til grunn for min kvalifikasjonsbeskrivelser andre steder. Jeg ønsker ikke å bruke ferdigheter og andre domener som er så spesifikt bestemt på forhånd. Likevel fungerer O’Nets modell som en *ramme* for mine egne domener og setter domene inn i en større kontekst

2.1.3 Områder og domener i jobbanalyse

Når det gjelder lisensiering og testing av lærere i USA, bygger dette ofte på tester som er utarbeidet på grunnlag av data fra jobbanalyser av læreryrket. American Educational Research Association, American Psychological Association og National Council on Measurement in Education har utarbeidet et sett av standarder for testing som brukes på en mengde områder, blant annet til testing av elever slik vi gjør her i Norge. I USA brukes disse også til å teste lærere. Disse ”*Standards for educational and psychological testing*” fremhever at: ”*Job analysis provide the primary basis of defining the content domain*” (AERA m.fl. 1985:64). Et domene, eller område, har et innhold som skal defineres ved hjelp av jobbanalyse. Hva dette innholdet og hva dette domenet er, finnes det som vi har sett, ulike tilnærminger til.

I følge Rudner (1988) er det 44 stater i USA som tester eller planlegger å teste sine lærere som en del av deres lisensieringsprosess. Lisens forstås her som noe som gir tillatelse til å praktisere. Hvordan jobbanalysen best gjøres og hva standardisert testing av lærere egentlig måler, har det vært debatter om lenge i USA. Henemans og Milanowskis (2003) artikkel: ”*Continuing Assessment of Teacher Reactions to a Standards-Based Teacher Evaluation System*”, er et av flere eksempler på dette. Jeg ønsker ikke ta stilling til dette i oppgaven, men vil bruke studier som har slik testing som mål, kun som grunnlag for hva jeg ønsker å se på i min tilnærming. Jeg ønsker å benytte meg av fremgangsmåten, men ikke argumentene deres. Studiene gir gode retningslinjer for hva jeg kan se på i læreryrket for å beskrive dets praksisfelt. Selv om jeg ikke ønsker å si noe om hva tester eller lisensiering av lærere bør inneholde vil jeg si noe om forholdet mellom hva en lærer faktisk gjør i jobben og hvilke kvalifikasjoner hun trenger for å gjøre jobben, i forholdt til deler av lærerutdanningen.

Tannenbaum og Rosenfeld (1994) har gjort en studie for å identifisere de basisferdighetene som er viktige å ha for nye lærere. Målet her er å finne ut hvilke kandidater som har tilegnet seg de nødvendige kvalifikasjonene som trengs for å gå inn i yrket, og hvem som ikke har det. De kommer frem til et område eller domene med 113 kvalifikasjonsutsagn som oppleves å være viktige på tvers av kjønn, etnisitet, erfaring, fagområde, skole osv. Disse 113 er fordelt på seks basisferdigheter som var bestemt på forhånd: lesing, skriving, matematikk, lytting, snakking og interaktive kommunikasjonsferdigheter. Disse basisferdighetene er et vanlig utgangspunkt for testing av lærere i USA (Tannenbaum og Rosefelt 1994: 200). Jeg opplever her at forfatterne benytter seg av en liknende fremgangsmåte som O’Net gjør, og dermed står i fare for å få vage og til dels ukorrekte beskrivelser av yrket.

Hva disse basisferdighetene inneholder, får vi et innblikk av ved å se på de testene som lærere må ta i en del stater i USA for å få lisens til å jobbe som lærer. Et eksempel på en slik test er ”Illinois Certification Testing System” (ICTS), og de beskriver testen slik: *The ICTS tests are criterion referenced and objective based. A criterion-referenced test is designed to measure a candidate's knowledge and skills in relation to an established standard rather than in relation to the performance of other candidates. The explicit purpose of these tests is to help identify, for certification purposes, candidates who have demonstrated the level of knowledge required to perform satisfactorily in their fields of specialization* (ICTS:

http://www.icts.nesinc.com/IL15_overview.asp). Settet av standarder bygger på samme standarder som Tannenbaum og Rosenfeld, som er nevnt over. Denne testen måler

kandidatens leseforståelse, språkforståelse og matematiske kunnskaper. Hva denne testen ønsker å måle ligger ganske langt unna det jeg ønsker å se på. Jeg ønsker å ha en mer fenomenologisk tilnærming. En god del av studiene jeg refererer til har annen metodisk tilnærming og baserer seg ofte på spørreundersøkelser. Som metodekapitelet vil vise er jeg heller ute etter ”tykkere” beskrivelser.

Av denne grunn vil jeg heller gå inn på litt mer generelle områder om domener, for å komme bort fra disse spesifiserte basisferdighetene, og finne domener og områder som jeg vil benytte meg av i min oppgave. Teorien videre vil vise mer generelle domener, og disse domene ligger til grunn for oversikten eller modellen, som blant annet intervjuguiden bygger på. Det vil også komme ytterligere frem hva som forstås som oppgaver og kvalifikasjoner i denne oppgaven.

2.1.4 Utvalg av domener

I Priens (1987) artikkel: ”*Multidomain Job Analysis: Procedures and Applications.*” gjøres det rede for de vanligste domene i jobbanalyse; oppgave (task), kvalifikasjoner (knowledge, skill and ability) og prestasjonsadferd (performance behavior) (Prien m.fl. 1987: 68).

’Oppgave-domenet’ dreier seg om hva en arbeidstaker gjør i jobben; hvilke arbeidsoppgaver hun har. ’Kvalifikasjoner’ dreier seg om hvilken kunnskap, hvilke evner og ferdigheter oppgavene krever. Kvalifikasjoner henger nøye sammen med ’prestasjonsadferd’: ”*Relative skill levels explain the difference between effective and ineffective job performance*” (Prien m.fl. 1987:68). Prestasjonsadferd, som da handler om å gjøre en god eller dårlig jobb, har ikke vært tema for utarbeidelse av guiden, men under intervjuene har informantene likevel kommet inn på dette i sine beskrivelser, nettopp fordi de tre områdene henger så tett sammen. Her skal det også påpekes at å måle adferd krever ofte andre metoder enn intervju, for eksempel observasjon. I et intervju vil det kun komme frem hva informanten sier hun gjør, og ville være en mindre god måte for å finne ut hvilken prestasjonsadferd vedkommende faktisk har. Intervjuguiden har altså blitt utarbeidet med utgangspunkt i oppgave- og kvalifikasjonsområdet, og i skillet mellom dem.

Prien m.fl. legger også frem to sider ved både oppgaver og kvalifikasjoner; *frekvens* og *viktighet*. Videre kommer de inn på en del tips og fremgangsmåter til hvordan man kan gå frem for å få tak i data på disse tre områdene, for eksempel ved å intervju ”*subject matter*

experts” (SME). En samler altså inn data om hvilke oppgaver en har, hvor viktige disse oppgavene er samt hvor ofte de utføres. Deretter samler en inn data om hvilke kvalifikasjoner og hvor viktige disse kvalifikasjonene er, som en trenger for å utføre disse oppgavene. Til sammen skal dette gi et godt bilde på hva jobben dreier seg om (Prien m.fl. 1987).

Wang m.fl. (2005) har også satt opp en fremgangsmåte for hvordan en kan foreta en jobbanalyse, og sett på hvordan en kan gå frem for å utarbeide tester for lisensiering og sertifisering i ulike yrker. I artikkelen er det tatt utgangspunkt analysen av to ulike profesjoner; sykepleier og megler. Likevel mener forfatterne at metoden de bruker også kan brukes i læreryrket (Wang m.fl. 2005:15). Den viser for det første, som Prien m.fl., hvordan kvalifikasjoner og oppgaver henger meget tett sammen. En oppgave kan knyttes til en rekke kvalifikasjoner. For eksempel kan noe så enkelt som å spørre om hjelp når en ikke vet hvordan en skal gjøre en oppgave, knyttes til hele 7 kunnskaper:

Task 59:

Ask for help when I don't know how to do something

KSA6: Knowledge of the legal aspects and responsibilities of client care

KSA143: Knowledge of the client's right to be free from abuse, mistreatment, and neglect and the need to report such instances

KSA152: Knowledge of ethical aspects of the nurse aide's behavior

KSA154: Knowledge of health care team members and their roles

KSA155: Knowledge of the nurse aide's role as a member of health care team

KSA158: Knowledge of health care terminology as it affects the role of the nurse aide

KSA159: Knowledge of effective verbal and nonverbal methods of communicating with health care team members

(Utdrag fra Wang m.fl. 2005:19 figur 2.) (KSA = Knowledge, skills and ability)

For det andre kommer det tydelig frem av artikkelen hvor viktig det er at det er en link mellom innhold i tester og hva som kreves i yrkespraksis og profesjonen. Denne linken kan sees i sammenheng med problemstillingen som handler om gapet mellom tilegnede kvalifikasjoner i utdanningen og behovet for kvalifikasjoner i yrkespraksis, og NOKUT evalueringen som fremhever at kompetansebehovet i yrkespraksis skal være styrende for utdanningen. Jeg vil komme mer inn på dette senere.

Schippmanns m.fl. (2005) artikkel ”*Using Structured Multidomain Job Analysis to Develop Training and Evaluation Specifications for Clinical Psychologists*” er skrevet for utviklingen av utdanning av kliniske psykologer i ulike subdisipliner, men er likevel relevant for

læreryrket da fokuset også her er for det første linken mellom utdanning og profesjonell kompetanse, og for det andre, hvordan en kan få tak i kompetansebehovet som praksisen krever. Artikkelen tar, i likhet med Prien m.fl., også for seg en 'multidominal' analyse; se på flere områder samtidig, for eksempel oppgave og kvalifikasjon. Analysen har tre mål; a) få tak i data som kan ligge til grunn for utarbeidelse av læreplan for utdanningen, b) få tak i data som kan ligge til grunn for en prestasjonsevaluering av studenter og c) definere kvalifikasjoner for spesialiserte eksamener. Her presiseres det at det er nødvendig å ha en god beskrivelse av de oppgavene og kravene hver subdisiplin stiller (Schippmann m.fl. 2005:142). En slik beskrivelse kan, i likhet med hos Prien m.fl., fås gjennom intervjuer av eksperter (SME). Schippmann m.fl. støtter seg på forskning allerede gjort på området av blant annet Prien, når de definerer domenene for oppgaver og kvalifikasjoner. I tillegg foretar de observasjoner og intervjuer av SME som er relevante for de ulike subdisiplinene, i arbeidet med å definere domenene. Deretter utarbeides et spørreskjema på bakgrunn av dette. Spørreskjemaet inneholder 133 oppgaver og 139 kvalifikasjonsutsagn og ble sendt ut til fire relevante grupper av profesjonsutøvere og utdannere. Oppgaver og kvalifikasjoner ble vurdert av informantene med henblikk på viktighet slik som Prien også vektlegger. I tillegg ble kvalifikasjonene vurdert med hensyn til hvor de tilegnes og hvor vanskelig de er å tilegne seg. Man kan da si noe om hvilke kvalifikasjoner som er viktigst, vanskeligst å trene opp og mest viktig tilegne før eksamen/utgang av studiet.

2.1.5 Oppsummering

Gjennomgangen av organisasjonspsykologien og jobbanalyse har vist hvordan man kan tenke omkring hva en jobb kan inneholde, i forhold til både oppgaver og kvalifikasjonsbehov, og hvordan dette henger sammen med utdanningen til yrket.

Til sammen utgjør dette som til nå er gjennomgått det teoretiske grunnlaget for problemstillingen som dreier seg om hvilke oppgaver en lærer har og hvilke kvalifikasjoner en lærer trenger. Ut fra dette har jeg laget en oversikt over domener og områder, (se vedlegg nr 2), som er grunnlag for oppgavens tilnærming, særlig med tanke på utarbeidelsen av intervjuguiden.

2.2 Tre områder i yrkesutøvelsen

Teorien som er gjennomgått over viser hvordan en kan finne ut hva en jobb innebærer, og hvilke elementer en kan ta utgangspunkt i for å beskrive en jobb. Følgende vil vise en måte å dele inn læreryrket i tre hoveddeler; pre-aktiv, interaktiv og post-aktiv, som stammer det pedagogiske forskningsfeltet. Disse delene forbindes ofte med henholdsvis planlegging/forarbeid, undervisning og vurdering.

Clark og Peterson (1984) viser en modell over en todeling av lærerjobben. For å forklare denne modellen har jeg valgt å bruke de engelske termene fremfor en oversettelse, da disse ikke alltid ble særlig gode. I den ene delen vises det hvordan lærerens "theories and beliefs" lærerens "preactive and postactive thoughts" og lærerens "interactive thoughts and decisions", påvirker hverandre og til sammen utgjør lærerens "thought processes". I den andre delen vises det hvordan "students classroom behavior", "student achievement" og "teacher classroom behavior" påvirker hverandre og til sammen utgjør "teachers actions and their observable effects". Disse to delene opererer i et samspill og påvirker hverandre. Den pre- og postaktive delen av yrket knyttes her opp til planlegging. Her handler det i størst grad om "decision making" i forbindelse med skille mellom pre- og postaktiv og den interaktive delen.

Kysilka m.fl. (2002:2) har utarbeidet en modell hvor de tre områdene knyttes mer opp mot selve utførelsen av jobben, og ikke bare mot tankeprosesser og beslutninger. Her knyttes den preaktive delen opp mot planlegging og målutarbeidelse, den interaktive delen opp mot ting som skjer i klasserommet og implementering, og den postaktive delen opp mot vurdering og refleksjon. Modellen har flere elementer men de vil jeg ikke gå noe mer inn på.

Jeg finner denne måten å dele inn jobben og yrkesutøvelsen på, som hensiktsmessig for min oppgave.

2.3 De retoriske begrepene

Før jeg startet med arbeidet med denne oppgaven kjente jeg lite til retorikken som fagfelt, men det viste seg at den omhandlet mye som var av interesse for min oppgave. Feltet har meget gamle røtter, og ordet 'retorikk' dukket opp i det greske språket allerede for ca 2500 år siden. Feltet har fått mer eller mindre oppmerksomhet frem til i dag. Retorikken er ikke en vitenskap slik som for eksempel fysikk, men et mer praktisk rettet fag. Trøhaugen (2010)

bruker retorikken for å se på praksisfeltet i sin masteroppgave. Han argumenterer for at retorikken, nettopp fordi den er et praktisk rettet fag, er egnet til å håndtere praksisproblematikken (Trøhaugen 2010).

I min oppgave vil retorikken fungere som et analyseverktøy for mine data. Som nevnt i innledningen vil retorikken gi mine informantere beskrivelser av kvalifikasjoner et rom hvor jeg kan sammenlikne og analysere beskrivelsene deres i. Fordi retorikken ikke er en vanlig arena for analyse i pedagogikken, vil jeg redegjøre for den ved hjelp av dens sentrale begreper.

Jeg vil først redegjøre for de retoriske begrepene jeg vil benytte meg av, deretter vil jeg se på disse begrepene i forhold til lærerrollen i dag.

Før jeg går videre vil jeg avklare begrepene 'overtale' og 'overbevise'. I ulike gjengivelser av retorikkens emner brukes disse begrepene om hverandre. Jeg vil i hovedsak bruke begrepet overbevise fordi det er nærmere lærerrollen enn overtale. Jeg er av den oppfatning at det er mer ønskelig at læreren forsøker å overbevise Ola om hvorfor han skal trene på lesing hjemme enn at hun skal overtale ham.

2.4 Antikkens retorikk

Den antikke retorikken stammer fra 400- og 300- tallet f.Kr. Den vokste frem spesielt i den greske byen Aten. Her spilte kunsten om overtalelse en sentral rolle i samfunnet, fordi avgjørelser på politiske og juridiske spørsmål ble avgjort ved hjelp av avstemminger på store folkemøter (Andersen 2002). Alle menn med borgerrett kunne delta i samfunnsdebatten (Andersen 2002:279). For å få en avgjørelse i sin favør var det viktig å vinne tillit fra store folkemengder. En måtte påvirke flest mulig til å stemme slik en ønsket. Noen lyktes bedre enn andre med dette, og Aristoteles var en av de første som undret seg over dette og begynte å systematisere og analysere hvorfor det var slik. Han var en sentral personen i etableringen av retorikken som fag (Bakken 2010).

En definisjon av hva retorikk er, kan ikke gjøres ved hjelp av noen få setninger. Andersen nevner tre hovedkilder til den antikke retorikken; Aristoteles, Cicero og Quintilian. Alle disse har sin egen forståelse av hva retorikk er. Det er dermed ikke en lett oppgave å definere retorikkens område eller å definere begrepet (Andersen 2002). I min oppgave vil jeg ikke gi

noen klar definisjon av retorikken, men vil heller, som Andersen, vise til felles kjennetegn ved de ulike elementene som retorikken består av. Jeg har valgt å se på retorikkens fem deler (kort forklares som fem oppgaver en må ta stilling til for å overbevise en mottaker) og bevismidlene; ethos, pathos, logos samt begrepene doxa og kairos. Bevismidlene dreier seg om elementer ved taleren, tilhørers følelser og om det som sies, oppleves som sant eller sannsynlig, og hvordan dette igjen påvirker overbevisningsprosessen. Doxa og kairos dreier seg om egenskaper ved henholdsvis mottakerne og situasjonen. Fordi doxa og logos henger så nært sammen, har jeg valgt å redegjøre for doxa i forbindelse med bevismidlet logos.

Følgende fremstilling vil ta utgangspunkt i den antikke retorikken og vil av den grunn oppleves som noe fjern fra den konteksten en lærer står i, i dag, og begrepet 'overtalels-/overbevisnings-prosess' vil bli brukt flere steder. Jeg vil likevel, enkelte steder, vise til sammenhenger mellom begrepene og lærerrollen. Under overskriften "retorikken og lærerrollen", vil jeg senere i kapitlet vise til en bredere forståelse av retorikken, og her vil det komme tydeligere frem hvordan begrepene er relevante for lærere i dag, samt forholdet mellom å overbevise/overtale og inspirere og engasjere.

2.4.1 Retorikkens fem deler

Antikkens retorikere deler talerens arbeidsprosess inn i fem faser; invento, dispositio, elocutio, memoria og actio. Jonas Bakken omtaler denne prosessen som et pedagogisk grep som gir taleren fem oppgaver som han må løse dersom han skal lykkes i å overbevise tilhørerne (Bakken 2010).

1. *Invento* omtaler oppgaven med å ta stilling til innholdet i talen. Et sentralt begrep i antikkens invento-teorier er topos. Topos er det greske ordet for sted. I retorikken brukes topos ikke om faktiske steder som byer og plasser, men om metaforiske steder. Det skilles igjen mellom tre typer topi; allmenne, spesifikke og loci communes. En allmenn topos er noe som kan anvendes på alle emner (Bakken 2010). For eksempel kan en tenke seg at uansett hva en lærer ønsker å si noe om, vil det stort sett dreie seg om en form for læring. Her er læring det allmenne stedet. Spesifikke topi kan illustreres med et eksempel: Politiske taler inneholder fem steder eller topi som fungerer som en huskeliste: Økonomi, krig og fred, militærvesen, import og eksport, samt lovgivning (Andersen 2002:157). For en lærer kan dette sammenliknes med et fag og fagområder. Loci communes omtaler konkrete argumenter,

ordtak, formuleringer og fyndord som er allment kjente, og dermed kan knyttes til en rekke emner uten noen form for tilpassning (Bakken 2010:21).

2. *Disposito* omhandler rekkefølgen i talen. Rekkefølgen henger nært sammen med kulturelle konvensjoner for hvordan ting skal legges frem, og kan sammenliknes med ulike sjangere som har ulike ”krav” som skal følges. På samme måte kan vi tanke oss at det er noen elementer ved rekkefølgen i hva en lærer legger frem som er mer hensiktsmessige enn andre. Bakken legger her frem seks deler (A-F) som har ulike oppgaver eller funksjoner. Jeg har her ”oversatt” disse til å handle om *lærerens* kommunikasjon til elevene: A: *Innledningen* skal vekke elevenes interesse og vinne deres sympati og velvilje. Dette henger nært sammen med begrepet *ethos* som jeg vil komme tilbake til senere. B: *Saksfremstillingen* er en kort redegjørelse for temaet en skal si noe om. Dens oppgave er for det første å definere, avgrense og vinkle saken på den måten som tjener best. For det andre fungerer den som premisser for argumentasjon senere. Her er det viktig at det læreren sier, oppleves som sant eller sannsynlig, og henger sammen med *logos*, som jeg vil komme tilbake til senere. C: *Disposisjonen* skal si noe om hvordan læreren kommer til å gå frem i sin fremlegging slik at elevene kan orientere seg i det hun sier. D: *Positiv argumentasjon* omhandler oppgaven med å legge frem saken eller temaet og argumentere for hva læreren ønsker å ta opp eller forklare, og hører igjen sammen med *logos* som jeg vil komme tilbake til senere. E: *Gjendrivelsen* handler om en avvisning av det motparten har lagt frem, og er lite relevant for en lærer. F: *Avslutningen* handler om å minne om de viktigste momentene, og forsøke å vekke elevenes følelser, slik at hun klarer å motivere dem til å gjøre det hun ber om (Bakken 2002:22).

I redegjørelsen over har jeg brukt de seks oppgavene som om at det var snakk om en lærer som skal snakke med elevene sine. Ved å fremstille på denne måten kommer det frem to ting: At ikke alt er like relevant i dag, og at kommunikasjon har et moralsk aspekt. Disse seks oppgavene handler om å overbevise i en eller annen retning, og er hentet fra den antikke retorikken, og som Bakken sier er den lite overførbar til vår tid (Bakken 2010:21). For antikkens talere var målet ofte å overbevise et publikum i en eller annen retning. En lærer har ikke den helt samme funksjonen i et klasserom. Likheten er at for at en taler i Aten skal lykkes, må han kunne formidle sin sak. En lærers møte med elevene handler ofte om formidling, selv om ikke målet er å seire eller vinne en sak. Uansett er det grunn for å si at rekkefølgen, eller *disposito*, spiller en rolle i kommunikasjon til elevene. En lærer i dag vil kunne sies å ønske å vekke elevenes interesse og vinne deres sympati og velvilje. Samtidig vil

hun legge frem temaet på en slik måte at elevene oppfatter det hun skal si som sannsynlig eller sant, for så si hva hun skal snakke om, eller hvordan timen skal se ut, slik at elevene kan henge med og orientere seg. Til slutt kan hun ønske å oppsummere og appellere til elevenes følelser for å motivere dem til å gjøre det hun ønsker de skal gjøre i timen. Den bredere forståelsen av retorikken som jeg vil se vise til senere, vil illustrere begrepets relevans ytterligere.

3. *Elocutio* handler om å velge stil i talen, og kan sammenliknes med det å formulere seg. Her er det fire elementer som er viktige å tenke på, når en velger hvordan en vil uttrykke seg. Språket bør være; klart, korrekt, utsmykket og levende, samt hensiktsmessig og passende (Kjeldsen 2009:396). I denne prosessen, eller denne delen av prosessen av utarbeidelsen av talen, gjennomarbeides talen slik at den oppfyller disse retoriske dydene (Kjeldsen 2010: 38). Jeg vil komme mer tilbake til disse dydene under redegjørelsen av ethos-begrepet.

4. *Memoria* er den delen som dreier seg om å huske talen. Fordi antikkens talere skulle fremføre talen uten manuskript var det viktig å memorere talen, og man utarbeidet ulike teknikker for å huske ved hjelp av lokaliteter og bilder (Bakken 2010). I dag snakker talere ofte inn i kamera, med teksten i skjermen. En lærer har behov for å huske hva timen skal inneholde og det er ikke umulig at hun tar i bruk liknende lokaliteter og bilder for å huske hva hun skal si i en time. Likevel er dagens klasserom utstyrt med en rekke hjelpemidler i dag som hjelper læreren med dette. Samtidig skrives planene ned i ulike former som ukeplaner og periodeplaner for at man ved senere anledning skal vite hva timen skal handle om.

5. *Actio* handler mer om selve utførelsen av talen. For eksempel hvordan en velger å bruke stemmen og kroppen under talen. I dag har vi en del tekniske hjelpemidler, og det ville se rart ut om en taler på tv-skjermen hjemme i stua veivet med armene og ropte og skrek. Betydningen av tonefall og kroppsspråk har en sterk påvirkningskraft i mange ulike arenaer. En elev vil kanskje mindre inspirert av en lærer som snakker i et sammenhengende monotont stemmeleie og står rett opp og ned ved tavlen, enn en som lever seg inn i temaet og bruker kroppen som en del av formidlingen.

Her har jeg vist hvordan en tenkte at en taler må ta stilling til og foreta ulike valg for sin tale. Disse valgene foretas i, eller i forhold til de fem delene eller fasene, som kan sies å utgjøre retorikkens "hvordan" i den forstand at den omtaler en talers arbeidsprosess. I min kontekst kan disse arbeidsprosessene sammenliknes med det læreren tar stilling til i planleggingen av

undervisningen. Planlegging er viktig for at læreren skal få til en god time, som har den effekten som er ønskelig. For å få den ønskede effekten er det noen hensyn som er viktige å ta stiling til, og er nært forbundet med de andre begrepene nedenfor.

Jeg vil nå gå videre til å se på det retorikken omtaler som bevismidler; *ethos*, *pathos* og *logos*, som ligger til grunn for talerens overtalelse eller overbevisning av et publikum.

2.4.2 Bevismidler

Bevismidler er i retorisk terminologi alt som kan brukes til å overbevise mottakerne (Bakken 2010). Aristoteles betraktet taleren, talen og tilhørerne som retoriske ressurser som alle innehar potensielle bidrag til overbevisningen. Disse bidragene omtales som bevismidler (Andersen 2002:33). Her skiller det mellom to typer; *ikke-tekniske* og *tekniske* bevismidler. De ikke-tekniske bevismidlene er de bevismidlene som *ikke* skapes i teksten (Bakken 2010:33). 'Tekniske' og 'ikke-tekniske' bevismidler kan oppleves som omvendte i forhold til hvordan man vanligvis bruker disse ordene. Begrepene kan forklares med et eksempel: I en rettssak er for eksempel fingeravtrykk, blodige klær eller vitneutsagn, *ikke-tekniske* bevismidler. Det vi ville kalt tekniske bevis. I retorikken derimot handler de tekniske bevismidlene om det som skapes *i* teksten. Disse deles i tre deler: For det første kan overbevisningen skje fordi mottakeren opplever avsenderens som troverdig; *ethos*. For det andre kan overbevisningen komme av at mottakeren blir satt i en følelsesmessig tilstand; *pathos*. For det tredje kan overbevisningen skje fordi mottakeren opplever det som blir sagt som sant eller sannsynlig på bakgrunn av talerens argumentasjon; *logos* (Bakken 2010:33-34).

1. *Ethos* handler altså om hvorvidt mottakeren opplever avsenderen som troverdig eller ikke. Enkelt sagt handler dette om talerens karakter, eller personlighet, for å bruke ord fra dagligtalen. Det er vanskelig å bli overbevist dersom du ikke oppfatter at personen som forteller deg noe, er troverdig. Den antikke retorikkens bevismidler kan sees som et forsøk på å avdekke de psykologiske prosessene mennesker går gjennom når de blir overtalt. Når vi vurderer hvorvidt en person er troverdig, er det tre ting vi ser etter; *forstandighet*, *dyd* og *velvilje*. *Forstandighet* dreier seg om at taleren må oppfattes som at han er kompetent på det området han skal tale om. *Dyd* handler om at avsenderen oppfattes å ha god moral og gjør gode gjerninger. *Velvilje* omtaler oppfattelsen om at taleren ønsker det beste for sine tilhørere (Bakken 2010). Her er det viktig at ulike publikum har ulike oppfatninger om hva som gjør en

person forstandig, dydig og velvillig. For eksempel kan en oppfatning om forstandighet for en elev bygge mye på om læreren forstår den verdenen eleven lever i, mens en forelder kan oppleve læreren som forstandig fordi hun har den rette faglige kompetansen. Derfor henger ethos nært sammen med doxa (erfæringsverden), som jeg vil redegjøre for senere.

Selv om dette stammer fra en arena som er nokså ulik den en opplever i dag, er det lett å forstå at dette har relevans også i dag. Anders Johansen (2003) har skrevet boken ”*Talerens troverdighet*”. I denne boken tar han opp hvordan Aristoteles troverdighetsbegrep forholder seg i dagens samfunn. Forstandighet, dyd og velvilje er ikke nok for å oppleves troverdig i dag, det må inn to elementer til; *oppriktighet* og *autensitet*. For å bli oppfattet som troverdig må en ”*være seg selv*” (Johansen 2003:71). Bakken fremhever her at en må fremstå som spontan, naturlig, åpen og konsistent. (Bakken 2010). Johansens bok er skrevet med tanke på troverdighet i den politiske arenaen, men det er ikke vanskelig å se hvordan dette fjerde elementet er meget relevant også i skolen. For å illustrere dette kan vi tenke oss følgende utsagn fra en elev om sin lærer: ”Hun bare sier det fordi hun er læreren min, hun må si det”. Eleven oppfatter at lærerens handling ikke er oppriktig og autentisk fordi hun uttaler seg på bakgrunn av en rolle og ikke hennes egentlige velvilje eller dyd. Det er altså ikke nok å si at hun som lærer ønsker det beste for elevene, det må også oppfattes som at du mener det, og at hun er ”seg selv” når hun sier det. Trøhaugen sier også dette i sin bok ”*Retorikk som pedagogikk – å lykkes som lærer*”: ”*Talerens velvilje, dyd og forstand må altså fremstå som autentisk og ekte (...) Skal for eksempel læreren få elevene til å føle at lærestoffet er viktig, må han selv virke overbevist*” (Trøhaugen 2011: 30).

Der hvor antikkens talere stod foran en forsamling i en begrenset tidsperiode under folkemøtene, står en lærer på barneskolen foran samme forsamling ofte hele dagen, hver dag. En politiker opptre i ulike arenaer i dag, og kan snakke til ulike forsamlinger i mange ulike kontekster. Mottakerne ser taleren mange ganger og i ulike kontekster, derfor er det viktig at han oppleves som autentisk og oppriktig langs en konsistent linje, for at vi skal oppleve ham som troverdig. En mottaker i gamle Aten skulle ofte bli overbevist der og da, i løpet av en tale. For en elev derimot, er det snakk om en vedvarende vurdering over lange perioder.

For å fange opp dette med gjentatte møter har det i den moderne retorikken oppstått tre kategorier av ethos. *Innledende* ethos betegner oppfatningen av personen forut for møtet; forhåndsoppfatningen. *Avledet* ethos omtaler det som skje under selve talen og *endelig* ethos dreier seg om den oppfatningen man sitter igjen med etter talen. Det endelige ethos vil igjen

påvirke det innledende ethos ved neste møte (Bakken 2011). Innledende, avledet og endelig ethos gir oss verktøy til å tenke rundt elevens kontinuerlige oppfattning av lærerens troverdighet.

Laursen (2004) har gjort intervjuer av lærere, og skrevet en bok: ”*Den autentiske læreren*”. Det er en del likheter mellom denne boken og fremstillingen her, i forbindelse med de retoriske begrepene, spesielt ethos-begrepet. Jeg vil komme mer tilbake til denne boken senere i denne delen av teorikapitlet.

2. *Pathos* dreier seg kort sagt om følelser. Når en taler overbeviser et publikum ved å sette det i en viss følelsesmessig tilstand, benyttes bevismiddelet pathos. Følelser har innvirkning på overtalelsesprosessen på flere måter, og Bakken trekker frem fire måter. Jeg vil også her redegjøre for disse måtene med utgangspunkt i forholdet mellom lærer og elev: For det første kreves det et minimum av følelsesmessig engasjement hos eleven for at han i det hele tatt skal holde oppmerksomheten på læreren. Dersom det ikke er noe slikt engasjement, vil eleven for kjede seg og ikke følge med eller høre på. For det andre spiller det en rolle om eleven er fiendtlig eller vennlig innstilt, for hvordan eleven vil reagere på eller vurdere det læreren sier. For det tredje kan følelser virke som premisser for argumenter. Et eksempel her kan være at læreren bruker frykt for ulykke, som premiss for argumenter for å se seg om når man krysser veien. En fjerde måte følelser virker inn på overtalelsesprosessen er at de har en viktig motiverende funksjon. Overtalelsesprosessen innebærer ofte at læreren ønsker en handling av eleven. Følelser kan hjelpe til med å få eleven i en tilstand hvor han er tilstrekkelig motivert til å utføre de handlingene hun ønsker (Bakken 2010).

De fire måtene sier noe om hvordan følelser påvirker publikum i en overtalelsesprosess. For å kunne vekke de riktige følelsene hos et publikum, må en vite noe om hvordan disse følelsene fungerer, noe som krever en viss psykologisk innsikt. Ulike mennesker reagerer ulikt på ulike følelser. Spesielt er det forskjell i forhold til ulike aldersgrupper (Bakken 2010).

Andersen fremhever i forbindelse med sin redegjørelse av pathos hvor viktig det er å rive publikum med seg. Gode argumenter er ikke nok i seg selv for å overbevise, fordi de fungerer kun som bevis. En må appellere til følelsene og sinnet for engasjere et publikum. En måte å engasjere andre på er å være engasjert selv (Andersen 2002). Her er det to elementer som er viktige. På den ene siden bør disse følelsene oppleves som autentiske, som jeg har vært inne

på før i forbindelse med ethos (Bakken 2002). På den andre siden bør det ikke overdrives, en må vise en viss kontroll over sine følelser (Andersen 2002).

En annen måte å appellere til følelsene på, er å presentere publikum for et senario eller en situasjon som vanligvis skaper en viss følelse. Målet er at tilhøreren som blir utsatt for en detaljert beskrivelse av en hendelse, skal sette seg mentalt inn i situasjonen og få den følelsesmessig ønskede reaksjonen (Bakken 2010). Hvilken situasjon man velger å beskrive, kan også sees i sammenheng med invento og topos som er beskrevet tidligere; altså innholdet og ”stedet” dette innholdet hører til. Igjen henger valg av situasjon sammen med hvilken kontekst denne situasjonen skal beskrives i, med hensyn til publikumstype og andre forhold, som i retorikken omtales som doxa og kairos. Disse kommer jeg tilbake til senere.

Følelser spiller altså en viktig rolle i overbevisningsprosessen. Men selv om en lykkes å sette et publikum i riktig følelsesmessig tilstand, betyr dette ikke at mottakerne automatisk blir overbevist. På den ene siden spiller talerens troverdighet, eller ethos, en sentral rolle. På den andre siden er det viktig at det som blir sagt oppleves som sant eller sannsynlig for at mottakeren skal bli overbevist. I retorikken omtales dette som talerens logos.

3. Bevismiddelet *logos* henger nært sammen med *doxa*. Derfor vil jeg først gjøre kort gjørede for begrepet doxa, som ikke er et bevismiddel. Kort sagt handler doxa om tilhørernes erfaringsverden. Bakken deler doxa inn i tre hovedkategorier; *universell*, *kulturell* og *individuell*. Den *universelle* omtaler som navnet tilsier noe som er felles for alle mennesker. Det dreier seg om erfaringer alle mennesker har eller får bare fordi de er mennesker, som for eksempel at det er mer krevende å løpe oppover en bakke enn nedover en bakke, eller at en stein faller ned på bakken når den slippes ut av hånda. Den *kulturelle* doxa omhandler som navnet tilsier de erfaringene som er tilegnet i det sosiale samfunnet en er del av, og er felles for medlemmene i dette sosiale nettverket. Den *individuelle* delen handler om de erfaringene som gjelder kun for den personen det er snakk om; de særegne erfaringene av tilværelsen (Bakken 2010). Etter min oppfatning er det her klare linjer til deler av det for eksempel Bourdieu sier om kulturell kapital og det Dewey sier om barnets erfaringsverden.

Dersom en mottaker blir overbevist fordi han oppfatter resonnementene som sanne eller sannsynlige, er han blitt overbevist ved hjelp av bevismiddelet logos. For at en mottaker skal oppleve talerens beskrivelser og argumenter som sanne eller sannsynlige, må det forstås. Det må altså kunne forbindes med mottakernes erfaringsverden; doxa (Bakken 2010). I min

kontekst kan dette sammenliknes med et velkjent pedagogisk prinsipp; at undervisningen må tilpasses eleven/gruppen.

Innen retorikken finner men en god del måter å benytte seg av logos i overbevisningsprosessen på som er meget relevante for lærerrollen, men som jeg ikke vil redegjøre for i min oppgave. Logos er en del av retorikken som i mitt formål er et analyseverktøy, og i den forbindelse er det tilstrekkelig å si at en viktig del av en overbevisningsprosess er at det taleren sier må oppfattes som sant eller sannsynlig, og at denne oppfattelsen henger nært sammen med publikums doxa.

2.4.3 Kairos

Til nå har vi sett hvordan talerens troverdighet (ethos), hvilke følelser han vekker hos publikum (pathos), og om det han sier oppfattes som sant eller sannsynlig (logos) utgjør de tre tekniske bevismidlene i retorikken. I tillegg til disse er det viktig at taleren er oppmerksom på hvilken situasjon han befinner seg i. I retorikken omtales situasjonen og egenskapene i situasjonen, eller konteksten som kairos.

Ikke alle taler er retoriske: *”I følge den moderne teorien er en tale retorisk bare når den er et svar – et passende svar – på en retorisk situasjon”* (Andersen 2002:22). Andersen omtaler videre en retorisk situasjon som en mangelsituasjon, der botemidlet er ord (Andersen 2002). Bakken definerer det som en situasjon der det er mulig å frembringe forandring i verden ved hjelp av språklige ytringer (Bakken 2010:56).

Spørsmålet blir da om en slik definisjon av den retoriske situasjonen er forenlig med de situasjonene man finner på en skole. På den ene siden er læreren en viktig person i en elevs liv og det er uproblematisk å tenke seg at hun er med på å forandre en elevs verden. Derimot er det ikke sikkert at en lærer har denne effekten i ethvert møte med eleven, og at hvert møte har et sterkt påtrengende problem hvor det oppstår tvingende omstendigheter (Bakken 2010:56). Derimot forstår jeg det slik at et hvert møte er en potensiell retorisk situasjon; man vet ikke når en elev plutselig skal finne ut noe og endre sin oppfattelse av et fenomen og bli påvirket av læreren på en eller annen måte. Et eksempel her kan være det en lærer sier om gutten som plutselig knekker lesekoden. Læreren kan se når en elev nærmer seg dette punktet, men må hele tiden være på vakt i hva hun sier, for plutselig går det opp for han hvordan tingene henger sammen og en retorisk situasjon finner sted. Så selv om man kunne gå ut av en

time og tenke at dette var en time som ikke var særlig retorisk, kan man ikke si dette i forkant av timen. Derfor vil jeg si at for det første, vil en lærer ofte stå i en retorisk situasjon. For det andre må hun være forberedt på at ethvert møte med elever, er en potensiell retorisk situasjon, og dermed alltid være forberedt på at hun må ta i bruk kvalifikasjoner hun har som passer med den bestemte (retoriske) situasjonen. En lærer må altså opptre som om at ethvert møte kan bli en retorisk situasjon. Et hvert møte med eleven er også med i oppbygning av lærerens ethos og vil i den sammenheng alltid være en form for retorisk situasjon. Bakken bruker faktisk eksempel fra blant annet klasserommet da han viser hvor viktig det er å velge det rette øyeblikket for det som skal sies. Det er ikke nok å vite hva en skal si og hvordan, man må også velge det rette øyeblikket. Et undervisningsopplegg som fungerte godt i en klasse en vintermorgen kan fungere dårlig i en annen klasse i siste time på en varm ettermiddag (Bakken 2010:55). For en lærer kan det til tider være umulig å forutsi når det rette øyeblikket kommer.

Noe av de samme ideene om møtet med elevene finner vi igjen hos O.F. Bollnows vekkesbegrep. Han omtaler vekkesen som avgjørende opplevelse hos barnet som skaper endring i barnets forståelse. Det er altså ikke daglige hendelser, men kan forklares med det man i dagligtalen omtaler som aha-opplevelser. Samtidig sier Bollnow: *Men rent prinsipielt skjer det likevel noe som svarer til en vekkesen i hver liten indre samling i hverdagen* (Bollnow 1976:63). En samling i hverdagen refererer til den daglige, vanlige undervisningen.

Slik jeg tolker Bollnow, er enhver liten samling en del av oppdragelsen og dermed en del av vekkesen. Dersom en lærer skal legge til rette for å skape en ønsket vekkesen hos en elev, bør eleven oppfatte læreren som troverdig. Dersom eleven ikke opplever læreren som troverdig, vil hun nok ikke spille noen rolle i elevens vekkesen. Denne troverdigheten opparbeides kontinuerlig gjennom innledet, avledet og endelig ethos. Bollnows oppdragelsesbegrep kan på denne måten sammenliknes med retorikkens forståelse av kairos og ethos.

Kairos er et omdiskutert begrep, og en stor del av kildene til det antikke begrepet eksisterer ikke lenger. For min oppgave vil jeg holde meg til at kairos omtaler situasjonen og egenskapene i situasjonen, og at kairos vil påvirke effekten av det budskapet eller den saken som skal legges frem. Det handler om å kunne se konteksten og egenskapene i situasjonen og dermed tilpasse talen deretter.

Uansett hvordan en velger å definere møtet med elevene er det viktig å ta hensyn til hvem man snakker til eller med, og konteksten man befinner seg i.

Til sammen dekker det jeg nå har gått gjennom med hensyn til retorikkens områder store deler av det som kan brukes som et analyseverktøy for å beskrive en lærers hverdag, med hensyn hvilke kvalifikasjoner hun trenger.

2.5 Retorikk og lærerrollen

Fremstillingen over kan sammenliknes med en forelesers rolle i undervisningen, men jeg vil si at de også er meget relevante for undervisningssituasjonen i barneskolen. Jeg vil nå se på disse begrepene i forhold til lærerrollen i dag. I denne forbindelse vil jeg først se de på begrepene som har blitt redegjort for over, og lærerrollen i dag. Deretter vil jeg gjøre en kort sammenlikning av de retoriske begrepene og didaktikken. Til slutt vil jeg vise til Laursens bok, som ser blant annet på hvilken rolle lærerens personlighet spiller for elevenes læring.

Oppgavene som en nevnt under de fem delene kan godt sammenliknes med hva en grunnskolelærerlærer tar stilling til når hun legger opp en undervisningstime. Hva skal være innhold i timen, hvordan hun skal legge den opp; hvor mye tid på hver del av timen, hvordan hun skal ordlegge seg i sin forklaring av emnet. Samtidig har en lærer behov for å huske hva og hvordan en time skal være, men i dag har vi en del hjelpemidler som gjør at behovet for å memorere er lite. Til slutt tar en lærer stilling til hvordan hun skal bruke kroppen og stemmen i timen, blant annet for å regulere elevenes spenningsnivå. Ønsker hun å engasjere elevene i en sanglek eller ønsker hun å ha et lavere spenningsnivå og lese et eventyr?

Samtidig er det en stor avstand mellom en taler i Aten som ønsker å overbevise et publikum til å stemme i hans favør, og en lærer som ønsker å oppfordre til refleksjon i en RLE-time. Derfor er det viktig å skille disse settingene fra hverandre, og det gjør retorikkens egne begrep om kairos og doxa oss i stand til. Uansett om det er snakk om en tale til et folk eller en lærer som skal legge opp en time, gir retorikken oss begreper å tenke i. Trøhaugen bruker retorikken aktivt i sin masteroppgave som også handler om læreren og hans kommunikasjon med elevene, spesielt i religionsfaget (Trøhaugen 2010). Retorikkens ide om overbevisning kan for lærerrollen byttes ut med lærerens ønske om å inspirere, engasjere og nå frem til elevene. Det er ikke alltid snakk om at en lærer skal overbevise elevene, men det er ofte et mål om å nå frem til elevene for å motivere, inspirere og engasjere til læring. For at en taler i

Aten skal kunne overbevise må han nettopp engasjere og inspirere, så selv om læreren ikke har mål om å overbevise, har hun mål om å inspirere og engasjere sine elever. Hun har som mål å inspirer og nå frem til elevene, selv om hun ikke ønsker å ta det siste overbevisende steget. Og det er hele poenget med retorikken: Hvordan klare å inspirere og engasjere et publikum.

Når det gjelder bevismidlene, har jeg vist over hvordan disse er relevante for en lærer. Lærerens karakter og hvordan elevene opplever læreren, har stor betydning for deres læring, sosialisering og velvære. Når det gjelder den retoriske situasjonen, kairos, har fremstillingen over vist hvordan en undervisningstime hele tiden er eller kan være, en situasjon hvor en lærer vil dra nytte av å benytte seg av retoriske bevismidler.

Fremstillingen over har forholdt seg til den antikke retorikken, og jeg har argumentert for at begrepene er anvendelige for den situasjonen en lærer står i, i dag. Kjeldsen tar opp to måter å forstå retorikk på som er interessante i denne forbindelse. Den ene er en tradisjonell oppfatning av retorikken som overtalelse slik den har blitt fremstilt over, hvor målet er overtalelse. Den andre er en bredere oppfatning av som innbefatter en hver form for kommunikasjon hvor en fremstiller et emne for tilhørerne slik at de aksepterer det, forstår det eller "med-opplever" det. Denne brede oppfatningen utvider altså retorikken til også; *inkludere ytringer som ikke er intensjonelle eller persuasive i streng forstand, men som likevel påvirker mennesker* (Kjeldsen 2009: 20). En slik bred forståelse av retorikken gir rom for å forstå en undervisningstime som en retorisk situasjon. Denne forståelsen kan også sammenliknes med Bollnow oppdragelsesforståelse, hvor vekkelse kan foregå i enhver liten samling i hverdagen.

Med utgangspunkt i de overnevnte begrepene kan det være på sin plass å vise hvordan disse henger sammen, og hvordan denne sammenhengen kan sammenliknes med lærerrollen, i dag. Det er ikke lett å lage et eksempel som gir et bilde som er forenelig med alle sider av lærerrollen samtidig, men jeg vil lage et tenkt eksempel som dog er begrenset i omfang, men likevel illustrerer sammenhengen mellom begrepene og lærerrollen. Datafremstillingen vil vise dette i mer utstrakt grad: Elevenes doxa vil være sentral for hvordan en lærer vil ta i bruk bevismidlene for å undervise og lære elevene det de skal i timen. Læreren planlegger timen ved å ta valg i forhold til innhold; invento, struktur av timen; disposito, og så videre. I denne planleggingsprosessen er bevismidlene et viktig element; for eksempel er det viktig at elevene oppfatter lærerne som troverdig for at de i det hele tatt skal bry seg om hva hun sier, og da må

læreren legge frem et innhold hun selv er trygg på. Videre vil konteksten som det som er planlagt skal presenteres i, kairos, være styrende for både for bevismidlene og planleggingen. Målet for en lærer i en undervisningstime er altså ikke å overtale eller slik taleren forsøkte i Aten, men heller å inspirere og engasjere elevene, slik at de lærer det de skal. En hver undervisningstime hvor læreren kommuniserer et emne, er da en retorisk situasjon.

2.5.1 Didaktikk og retorikk

På den ene siden kan de retoriske begrepene sammenliknes med begreper i den didaktiske modellen Engelsen (2006) viser til (Engelsen 2006:47). På den andre siden opplever jeg at det er en forskjell mellom ”linjene mellom” de retoriske begrepene og begrepene i den didaktiske modellen. I tabell 1 under er begrepene satt opp ved siden av hverandre. Tabellen viser hvordan begrepene kan ”høre” sammen og til dels omtale det samme.

Begreper i den didaktiske relasjonsmodellen	Retoriske begreper
Elev- og lærerforutsetninger	Elevens doxa og pathos, lærerens ethos
Mål	(Invento?)
Rammefaktorer	Kairos
Arbeidsmetoder	Elocutio
Innhold	Invento
Vurdering	

Tabell 1. Sammenlikning av didaktiske- og retoriske begreper.

Likevel opplever jeg at den didaktiske modellen og de retoriske begrepene samlet, gir to ulike bilder. Enklest forklart opplever jeg at de retoriske begrepene (alle, og ikke bare de i tabellen) i større grad fanger opp den interaktive delen av yrket, samt en del av planleggingen, mens den didaktiske modellen strekker seg over alle de tre delene som er vist til over. De retoriske begrepene fanger opp flere elementer i relasjonen lærer- elev. Samtidig har didaktikken generelt også som mål å beskrive den interaktive delen av yrket. På denne måten kan de sies å ha samme nedslagsfelt. Uten å dra denne diskusjonen noe videre her, vil nøye meg med å si at det er likheter og forskjeller mellom didaktikken og de retoriske begrepene.

2.5.2 Den autentiske læreren

Laursens (2004) stiller i sin bok ” *Den autentiske læreren*”, noen interessante spørsmål om lærerens personlighet. Han spør om hva de viktige personlige kvalitetene består i, og hvordan

disse utvikles. For å gi svar på dette har Laursen skrevet en bok på litt over 160 sider, og jeg vil kun gjengi noen få trekk av funnene hans. Som Laursen refererer til, var jeg også inne på tanken om ta utgangspunkt i personlighetsteori for å finne ut hva som karakteriserer en lærer. Dette har ikke hatt stor suksess, tross merkelig store antall forsøk, sier han, og kommer frem til at det er mulig å bli en god lærer, uansett hvilken personlighet du har (Laursen 2004: 122-126). Noe av grunnen til dette kan finnes i fremstillingen av ulike tilnæringsmåter til forholdet mellom personen og jobben i forbindelse med fremstilling av jobbanalysefeltet over. Videre konkluderer Laursen, etter gjennomgang av 50 års forskning, med at: *”Uansett hvilken grunnleggende personlighet man er utstyrt med, kan man lære å gi undervisningen de personlige kvalitetene som betyr noe for elevenes læring”* (Laursen 2004:126).

Laursen peker også på autensitet hos læreren, og han ser også på forbindelsen mellom ethos og lærerrollen, og har en underoverskrift i boken hvor han redegjør for ethos-begrepet. Før han belyser begrepet peker han på autensitet og sier følgende: *”Det er et fundamentalt prinsipp i all kommunikasjon at den som sender budskapet, må virke troverdig og signalisere at han selv tar budskapet sitt alvorlig og forpliktende”* (Laursen 2004:38). Selv om ikke Laursen bruker de retoriske begrepene i like utstrakt grad, opplever jeg at det er mange elementer i de utsagnene fra gruppen på 30 lærere han viser til, som har klare linjer til de retoriske begrepene.

Videre sier han at han opplever at flere av de som har sett på autensitetsbegrepet og lærerrollen har kommet frem til at: *(...)det å ta elevene alvorlig, og bygge opp respektfulle relasjoner til dem, er et avgjørende trekk ved autensitet* (Laursen 2004: 48).

Han viser også at læreren har to del-oppgaver; faglige oppgaver og sosiale oppgaver, som henger veldig sammen, og sklir i hverandre.

Til slutt vil jeg legge til at halvparten av hans 30 informanter forteller at de har hatt et eller flere forbilder som lærere, og at de fleste er fra tiden da de selv var elever.

2.6 Offentlige dokumenter og relevant forskning

For å belyse problemstillingene vil jeg nå se på hva en del offentlige dokumenter og relevant forskning sier om hvilke kvalifikasjoner en lærer trenger.

Lærerutdanningen har til tider vært gjenstand for omfattende debatt. Deler av denne debatten dreier seg om innholdet i utdanningen, versus det yrkespraksisen krever for å utføre oppgaver og dets behov for kvalifikasjoner. Jeg vil først se på kvalifikasjons- og kompetansemål i rammeplanen for lærerutdanningene fra 1999 og 2003, deretter vil jeg se på noen svakheter, og endringsbehov som påpekes i NOKUTs evaluering av lærerutdanningen fra 2006 og St. meld. nr. 11 2008-2009. St. meld. nr. 11 bygger på NOKUTs evaluering. Jeg vil også se på de nye forskriftene for lærerutdanningen.

Det er gjort en del forskning omkring kvalifisering av lærere, og jeg har valgt ut å se på boka til Peder Haug, som har samlet nyere empiriske forskning om kvalifisering til læreryrket. Elementer fra denne boken vil bli lagt frem før jeg til slutt ser på det læringsutbyttet som kommer frem i forskriftene for den nye lærerutdanningen.

Det er umulig å redegjøre for alt som er sagt og ment om kvalifisering av lærere og gapet mellom yrket og utdanningen. Jeg har valgt ut følgende fra denne boken med den hensikt å forsøke å si noe om disse temaene, i forhold til problemstillingene.

2.6.1 Rammeplan for 4 årig lærerutdanning 1999 og 2003

Rammeplanen fra 1999 sier at studenten gjennom utdanningen skal opparbeide seg kompetanse som skal kvalifisere for et yrke hvor: *Det er forventet at lærarane kan opptre både som fagekspertar, kunnskapsformidlarar, rettleiarar, omsorgspersonar, oppdragarar og verdiformidlarar på ei og same tid* (Rammeplan 1999:13). Utdanningen skal gi (...) *den faglige og pedagogiske kunnskap og praktiske opplæring som er nødvendig for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning, læring og oppdragelse* (Rammeplan 1999:18). Når det gjelder lærerrollen, sier rammeplanen følgende: *I lærerutdanninga skal studentane derfor utvikle ei lærarrolle som set elevane i fokus, som viser respekt og omsorg, og som prøver å setje seg inn i deira erfarings- og kunnskapsverd* (Rammeplanen 1999:21). Erfaringsverdenen det her er snakk om, kan sammenliknes med det som er sagt om doxa over, hvor elevens doxa er sentral hos mottakeren; eleven.

Rammeplanen fra 1999 sier videre at alle deler av utdanningen skal være rettet mot læreryrket, og kompetanseområdene deles inn i faglig-, didaktisk-, sosial-, yrkesetisk- og endrings- og utviklingskompetanse. Faglig kompetanse omhandler den fagkunnskapen som skal tilegnes. Gode fagkunnskaper er viktig for at læreren skal kunne formidle og illustrere

kunnskapen for elevene. Didaktisk kompetanse skal gjøre studenten i stand til å reflektere over sitt virke som lærer og praktiske ferdigheter til utførelsen av yrket. Didaktikken skal også vise hvor viktig selvtillit, trygghet og mestring er for elevenes læringslyst og læringsevne. Kompetanse på dette området skal også gjøre studenten i stand til å velge riktig innhold og undervisningsopplegg på bakgrunn av foreliggende læreplan og elevgruppen. Studenten skal opparbeide kunnskaper om normalutvikling, lærevansker og avvik, samt hvilke instanser som har ansvar for å hjelpe dem i arbeidet med elever med særskilte behov. Sosial kompetanse skal gjøre studentene i stand til å skape rammer for arbeidsfelleskap, gi ledelseskompetanse og gi evner til å analysere og løse konflikter. Den yrkesetiske kompetansen uttrykker studentens behov for å ta avgjørelser om hvordan hun velger å løse ulike utfordringer. Fordi lærere ofte må foreta etiske valg uten særlig betenkningstid, er det behov for kompetanse om de grunnleggende verdiene i opplæringen, konvensjoner som Norge har knyttet seg til og utvikle et handlingsberedskap basert på både faglige, pedagogiske og etiske vurderinger. Endrings og utviklingskompetanse skal gjøre studenten i stand til å følge med utviklingen i samfunnet og i skolen og håndtere en lærerrolle som er i stadig endring (Rammeplan 1999).

Rammeplanen for lærerutdanningen fra 2003 opererer med de samme fem kompetanseområdene som planen fra 1999. Denne planen trekker også fram viktigheten av praksisnærhet og forskning på praksisfeltet (Rammeplan 2003). Samlet sett har planene de samme kompetanseområdene. Etter min oppfatning er innholdet i kompetanseområdene nokså like, og for mitt formål er det ikke grunn til å analysere forskjellene i større grad. Jeg vil her vise til planen fra 2003:

Gjennom utdanningen skal studentene utvikle:

faglig kompetanse: kjenne innhold, teorier og metoder i de enkelte basisfagene, ha kunnskaper om barn, barndom og pedagogisk arbeid og kunnskaper om teorier og arbeidsformer innenfor og på tvers av fag

didaktisk kompetanse: kunne analysere læreplaner og reflektere over innhold og arbeidsmåter og legge til rette lærings- og utviklingsprosesser for alle elever

sosial kompetanse: kunne observere, lytte, forstå og respektere andres handlinger og synspunkter, kunne samarbeide med elever, kolleger og foreldre/foresatte og kunne være ledere i et lærende fellesskap

endrings- og utviklingskompetanse: kunne vurdere egen og skolens virksomhet, være med på å prege utviklingen i yrket, delta i lokalt utviklingsarbeid og styrke egen kompetanse

yrkesetisk kompetanse: ha innsikt i egne holdninger og de etiske utfordringene i yrket og kunne vurdere lærings situasjonene i lys av de grunnleggende verdiene opplæringen bygger på (Rammeplan 2003:12).

For pedagogikkfaget er målområdene i begge planene delt inne etter områder. Områdene i 2003 planen er: læreren, eleven og opplæringen, læreren og eleven i organisasjonen samt læreren og eleven i samfunnet. Også her opplever jeg planen som nokså like.

Går vi til målene for praksisopplæringen, opplever jeg den samme tendensen som for målene over. Likevel opplever jeg at selv om målene for 2003 er kortere og færre, at de er mer dekkende for yrkespraksisen. Målene er her formulert slik:

Praksisopplæringen skal legges opp slik at studentene

- *blir kjent med mangfoldet i yrkesoppgavene*
- *møter praksisfeltet som arena for studiearbeid i fagene og som arena for utforskning*
- *utvikler kunnskap om samspillet mellom elever og mellom elev og lærer, kunnskap om skoleledelse, klasseledelse og teamarbeid*
- *reflekterer over og utvikler didaktisk kunnskap i fagene og på tvers av fagene*
- *arbeider i et flerkulturelt læringsmiljø og legger til rette tilpasset opplæring for alle*
- *får erfare samarbeid med foreldre/foresatte og andre med ansvar for barnas oppvekstmiljø*
- *analyserer praksiserfaringene i lys av teori, læreplaner for grunnskolen og egne erfaringer med elever*
- *får erfaring med arbeidsmetoder som fremmer entreprenørskap* Rammeplan 2003: 15).

Jeg vil ikke forsøke på en videre spesifisert sammenlikning av disse målene her og vil heller gå videre ved å se på hvilke mangler som er blitt trukket frem ved denne og andre liknende rammeplaner for lærerutdanningen.

2.6.2 NOKUTs evaluering av lærerutdanningen 2006.

Til grunn for den siste reformen av lærerutdanningen ligger blant annet NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningen fra 2006. Fordi St. meld. nr. 11 (nedenfor), bygger på denne evalueringen, og for å unngå gjentakelser vil jeg bare peke på noen elementer i evalueringen om pedagogikkfaget og praksisopplæringen.

Evalueringen peker på at det er viktig at utdanningen kobles til yrkespraksis:

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

Samtidig kommer det frem at samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet er

avgjørende for utviklingen av profesjonelle lærere. Panelet mener ikke at utdanningen(e) har gjort dette godt nok: *Evalueringspanelet mener likevel det er et dominerende mønster at utdanningen og praksisskolene til dels fungerer innenfor to ulike kretsløp. I den videre utviklingen er en helt sentral utfordring å få praksisopplæringen til å fremstå som en integrert, fullverdig og aktivt samhandlende del av utdanningen* (s.59). Her påpeker panelet at det bør være jevnlig kontakt mellom skolene og praksisfeltet dersom utdanningen skal holde tritt med utviklingen av praksisfeltet.

Nasjonalt råd for lærerutdanning satte i 2008 ned en komité som skulle gå gjennom og diskutere pedagogikkfagets rolle, på bakgrunn av NOKUT evalueringen. Her kommer det frem at: *Arbeidsgruppen mener det må legges større vekt på relevant kompetanse hos pedagogikklærerne i allmennlærerutdanningen, om yrket de utdanner studentene til* (NRLU 2008: 8). Her fremheves det at også de som underviser i pedagogikkfaget bør ha kjennskap til yrkespraksisen.

Når det gjelder selve utførelsen og innholdet i praksisopplæring sier panelet blant annet: *For allmennlærerutdanningen er det spesielt viktig at kravene til hva som skal oppnås i praksis er klare, at alle aspekter ved praksis integreres i utdanningen, og at studentene følges opp gjennom praksisopplæringen. Studentene opplever praksis som meningsfylt, selv om de ikke alltid er tilfreds med innhold og kvalitet* (s.61).

Spesielt interessant i min oppgave er det at det her kommer frem et behov om at alle aspekter ved praksis skal integreres i utdanningen, og at studentene vil ha praksis men ikke er fornøyd med praksisopplæringens innhold og kvalitet.

Evalueringen peker på et sentralt og til dels vedvarende problem med utdanningen, nemlig utfordringen mellom teori og praksis, nærmere bestemt spenningen mellom den økte ”akademisering” på den ene siden, og kravene til den praktiske yrkesutøvelsen på den andre siden. Akademisering av utdanningen, forstås her som styrking av, og fordypning i en vitenskaplig tilnærming i utdanningen. Spenningsforholdet her ligger nær temaet for min problemstilling; gapet mellom tilegnelse av kvalifikasjoner i utdanningen og yrkespraksis kvalifikasjonsbehov. Diskusjonen er omfattende og panelet kommer ikke med noen direkte anbefalinger annet at det må drøftes, særlig i forhold til samfunnets utvikling. Jeg vil ikke ta noen stilling i denne debatten her, men vil nøye meg med å si at evalueringen påpeker at en

økning av akademisk teori i utdanningen vil kunne ha negative konsekvenser for utdanningens praksisnærhet.

I sitt sammendrag sier utvalget at: *Fokus på samspillet mellom teori og praksis, som skal bidra til å konstituere kommende læreres profesjonelle evner, artikuleres svakt* (s.4). Det oppleves altså som at hva den kommende lærer skal ha av evner i denne forbindelse, ikke er klart. Dette kan sees i sammenheng med det som vil bli vist til senere i forbindelse med det St. meld. nr. 11, som sier at pedagogikkfaget og praksisopplæringen skal binde utdanningen sammen.

Når det gjelder vektleggingen av fag i studiene, sier evalueringsutvalget: *Analyser av fagplanene og intervjuer med ledelse, faglærere og studenter viser at hovedfokus for undervisningen fremdeles ser ut til å hvile på det enkelte fag/fagdisiplin* (s.52). En av årsakene til dette er at studentenes fagkompetanse oppleves som svak, på tross av opptakskravene, og at det dermed oppstår et stort behov for kompetanse. Videre sies det at undervisningen i de enkelte fag: *(...) i for liten grad er knyttet til de didaktiske og metodiske utfordringer i grunnskolen, og i følge studentene oppleves derfor undervisningen å ha liten relevans* (s.53). Fagdidaktikkens rolle oppleves av evalueringspanelet å: *(...) omfatte fagopplæringens formål og samfunnsmessige forankring, fagets historie som undervisningsfag og dets egenart i forhold til andre fag, læreplanens faglige innhold, elevenes forutsetninger og de rammene undervisningen foregår i* (ibid).

Utdanningsinstitusjonene har derimot varierende og vage beskrivelser av faget og målet med å integrere fagdidaktikken i alle fag ikke er nådd. Når studentene sier de ønsker mer fagdidaktikk, opplever panelet at det egentlig dreier seg om et ønske om mer undervisningsmetodikk. Panelet oppsummerer debatten om fag og fagdidaktikk med at utdanningen er mer fag-orientert enn profesjonsrettet, og at utdanningens rammeplaner og vurderingsformer bidrar til å opprettholde skillene mellom fagene, fremfor å forene dem, som evalueringen senere peker på behovet for.

2.6.3 St. meld. nr 11 (2008 – 2009).

Denne stortingsmeldingen er et omfattende dokument og tar for seg en lang rekke elementer ved lærerrollen og lærerutdanningen. Derfor har jeg kun valgt ut deler av denne meldingen. Utvalget er foretatt for å kunne si noe om lærerutdanningen og lærerrollen. Det vil også her,

som under NOKUTs evaluering, komme frem noe av det som har blitt ansett som svakheter ved tidligere planer for lærerutdanningen.

St.meld. nr 11 sier blant annet følgende om lærerrollen: *Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid. Bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter alle lærere, og definerer et felles grunnlag for utøvelse av rollen* (St.mld.11, 2009:12).

Her betegnes lærerrollen først som summen av de kravene yrkespraksisen stiller, og deretter er lærerens utøvelse av rollen bestemt av lover, læreplan og andre forskrifter. Når det gjelder hvilke oppgaver en lærer har, sier meldingen følgende: *Lærerens hovedoppgave er å legge til rette for og lede elevenes læring(...)* Forenklet kan omtalen av lærerrollen deles inn i tre hovedområder: 1) læreren i møte med elevene, 2) læreren som del av et profesjonelt fellesskap og 3) læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere (s.12).

Jeg vil i min fremstilling av stortingsmeldingen fokusere på hovedområde 1, og til dels læreren i møte med foreldrene.

Lærerens hovedoppgave er sentral for den videre utredningen om lærerens rolle, og det kommer tydelig frem at elevenes læring skal være lærerens hovedfokus. Når det gjelder de andre oppgavene og kvalifikasjonene oppfatter jeg det slik at disse oppstår som forutsetninger som skal ligge til grunn for hovedoppgaven.

Meldingen sier videre at dagens forventninger til lærerne er mer omfattende enn tidligere, og at dokumentasjon av elevenes kompetanse skal gjøres som del daglige arbeidet.

Når det gjelder lærernes oppgaver i forhold til foreldresamarbeid, omtaler meldingen dette som et gjensidig og likeverdig samarbeid, hvor de foresatte må gjøres kjent med målene for opplæringen, hvordan denne er organisert og deres barns fremgang og utvikling på skolen.

Når det gjelder hvilke kvalifikasjoner en god lærer har, trekker meldingen frem viktigheten av god fagkunnskap, og at: *Uavhengig av hvilket trinn man underviser på, vil det være behov for lærere med solid og relevant kompetanse som er forankret i forskning så vel som i god praksis* (s.13).

I tillegg vises det til at en god lærer har god fagkunnskap og kan konkretisere og variere undervisningen, og tilpasse den til elevens behov. Det fremheves også, i tillegg til viktigheten av god fagkunnskap, en del andre forhold som omhandler elevens sosiale tilhørighet, og at læreren har respekt for elevene og skaper gode samarbeidsrelasjoner og mestrer konflikthåndtering.

Det påpekes at elever lærer bedre dersom de får tydelige mål og vet hva som forventes av dem og hvordan de skal nå disse målene, i et inkluderende læringsmiljø. Et inkluderende læringsmiljø innebærer at læreren viser respekt for elevenes integritet og ulike forutsetninger, skaper gode samarbeidsrelasjoner mellom elevene og mestrer konflikthåndtering (s. 13).

Meldingen peker på at kvalifikasjonene skal utvikles i grunnutdanningen og videreutvikles i yrkespraksis.

På bakgrunn av bestemmelser i læreplaner, opplæringsloven, andre forskrifter og forskning om kompetanseområder, har meldingen valgt ut syv kompetanseområder som er viktige for lærere: Fag og grunnleggende ferdigheter, skolen i samfunnet, etikk, pedagogikk og fagdidaktikk, ledelse av læringsprosesser, samhandling og kommunikasjon og endring og utvikling (s.15) Disse er noe like mål- og kompetanseområdene som er nevnt over, men det har blitt lagt til noen ledelse og samhandlingselementer, som reflekterer et behov for endring med hensyn til disse elementene. Jeg vil ikke gå mer inn på disse her men vil komme tilbake til kompetanseområdene for lærere senere i forbindelse forskrift for rammeplanen for den nye lærerutdanningen.

Stortingsmeldingen tar så opp en del elementer som ligger til grunn for den nye todelte lærerutdanningen. Her påpekes blant annet at det er behov for ulike kompetansekrav på ulike trinn og ulike fag, og at målet med den nye utdanningen er blant annet at lærerne skal ha relevant kompetanse i alle fagene de skal undervise i. Videre trekkes det frem at den faglige fragmenteringen som finnes i profesjonsutdanninger generelt, er særlig utfordrende i lærerutdanningene. Derfor sier den følgende: *Teoretisk kunnskap i fagene og kunnskap om hvordan det undervises i dem, må integreres med praktiske oppgaver i skolehverdagen. Fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis må derfor koples tettere sammen, både innholdsmessig og organisatorisk* (s.19).

Pedagogikkfaget skal være den samlede arenaen i utdanningen for utøvelsen av lærerrollen. Faget skal være praksisnært og skal ivareta den mer instrumentelle delen av læreryrket og fange opp de praktisk pedagogiske og faglige problemstillingene. Lærerutdannere i dette faget må være oppdatert når det gjelder kunnskap om skolen og relevant forskning.

Når det gjelder praksisopplæringen i den nye utdanningen, sier meldingen blant annet: *hovedutfordringene i praksisopplæringen er mangel på nasjonale kvalitetskrav og svak kopling til teorifagene i utdanningen. Det er først og fremst kvaliteten i praksisopplæringen og sammenheng mellom praksis og andre deler av studiet som må endres og ikke omfanget av praksisopplæringen* (s.21). For å oppnå kvalitet i opplæringen er det viktig at det stettes fastere og tydeligere rammer for praksisopplæringen. Det fremgår også av meldingen at antall timer praksis ikke skal endres og fortsette å tilsvare minimum 20 uker.

Sett under ett er det grunnlag for å si at denne meldingen peker på nødvendige endringer både i pedagogikkfaget og i praksisopplæringen for å sikre kvaliteten i lærerutdanningen. Et av målene med endringene er å bringe utdanningen nærmere praksisfeltet: *Praksisnærhet og kritisk refleksjon over praksiserfaringene er kjerneelementer i lærerqualifiseringen* (s.66). Dette har vært et gjennomgående tema i alle reformer av lærerutdanningen.

Til slutt vil jeg trekke frem noe av det meldingen sier om forholdet mellom utdanningen, skoleeier og veiledning: *God sammenheng mellom utdanningen og læreryrket er viktig for at nyutdannede skal utvikle seg til dyktige lærere og velge å bli i yrket. Dette ivaretas gjennom flere av forslagene i meldingen, spesielt nytt pedagogikkfag og styrking av praksis. Nyutdannede lærere trenger likevel trening og veiledning i å håndtere den praktiske delen av læreryrket, i et omfang som utdanningen ikke kan gi* (s.31). Her pekes det blant behovet for veiledning, samtidig som det kommer frem at utdanningen har noen begrensninger i forhold til å kvalifisere for læreryrket. Det oppfattes altså som at det å håndtere den praktiske delen av yrket ikke kan dekkes i tilstrekkelig grad i utdanningen.

Til nå har vist noen av de svakhetene som NOKUTs evaluering av lærerutdanningen og St. meld. nr. 11 peker på. Det er de ”gamle” utdanningen som ligger til grunn for disse svakhetene.

2.6.4 Forskning på lærerutdanning

Jeg vil nå se på hva Peder Haugs (red.) bok sier om forskning på kvalifisering til læreryrket.

Forskrifter og rammeplaner sier hva en lærer skal tilegne seg av kvalifikasjoner under utdanningen. Likevel skjer en del av kvalifikasjonstilegnelsen etter utdanningen og i møtet med yrkeslivet i skolen. Når det gjelder utdanningens rolle, sier Peder Haug at finnes en oppfatning om at det er måter å legge til rette for kvalifisering på, men at disse er måtene i liten grad er basert på kunnskap fra forskning. Videre sier han at de reformene i lærerutdanningen har i hovedsak vært av strukturelle, administrativ og organisatorisk karakter, og at disse har definert handlingsrommet i lærerutdanningen, og i mindre grad handlingene, de vet vi lite om (Haug 2010).

I ”*Kvalifisering til læreryrket*” forsøker Peder Haug m.fl. å se på en del områder knyttet til både læreren, utdanningen og yrket for å si noe om dette kunnskapsfeltet som dreier seg om utdanning og læreryrket. Et av spørsmålene han stiller i denne forbindelse som er veldig interessant i min sammenheng, handler om hvordan utdanningen er knyttet til kravene som stilles til lærere i yrket. Hans analyse av nyere forskning på lærerutdanning i Norge viser at denne forskningen utgjør et svakt grunnlag for konstruksjon av lærerkvalifisering og for å skape et fundament for yrket. Svakheten kommer av at forskningen har i stor grad omhandlet egne studenter eller egen institusjon og dermed ikke vært distansert nok. Samtidig har forskningen ofte hatt fokus på å sikre kunnskap for å gjennomføre intensjonene med utdanningen, fremfor å se på om valgte ordninger fungerer eller ikke. Haug peker samtidig på at det i det siste har kommet en dreining mot at forskningen skal være mer praksisrettet og at praksis og forskning knyttes mer sammen (Haug 2010).

I boken trekker Terum og Heggen frem teori- praksis problemet og fremhever viktigheten ved at studentene må selv få stå i klasserommet og ha praksis, for å ha teoretisk kunnskap er ikke det samme som å kunne gjennomføre noe i praksis. Det er her en lærer om planlegging og gjennomføring av undervisning og de komplekse relasjonene (Terum og Heggen 2010).

Som nevnt tidligere har ikke antallet timer eller uker med praksis endret seg i det siste. I NOU 1996: 22 ble det lagt frem forslag om kandidatår. Fordi det ofte er mange studenter i praksis samtidig, og denne opplæringen er begrenset til det som foregår i undervisningsrommet, vil et kandidat år gi kandidaten en grundigere innføring i sider ved virksomheten, som er vanskelig å ivareta i den ordinære praksisopplæringen. Her nevnes blant annet foreldresamarbeid som en av disse sidene ved virksomheten (NOU 1996:22:185).

Terum og Heggen viser til studier, som jeg oppfatter å bygge på Studdata, hvor de har spurt kandidater på to tidspunkt; tredje studieår og tre år etter, om hvordan de samlet vurderer utdanningen. Svarene her ligger for lærere på henholdsvis 3,11 og 3,18, på en skala fra 1-5, altså ganske midt på. Videre har de sett på gapet mellom kompetansekravene i yrket og i hvilken grad de opplevde at de hadde tilegnet seg denne kompetansen i utdanningen som yrket krever. Kompetansegapet hadde 18 spesifikke kompetanseområder som ble delt inn i tre hovedområder; teoretisk, praktisk og relasjonell kompetanse. Resultatene her viser at i *yrkespraksisen* er behovet for relasjonell kompetanse størst, og at lærere har det største *gapet* samlet sett i forhold til førskolelærere og sykepleiere. Det største gapet for lærere er på praktisk kompetanse (Terum og Heggen 2010).

Smeby (2010) tar for seg blant annet praksisens rolle i utdanningen og kvalifisering til yrket. Han ser på den samlede vurderingen av praksis og utdanningen, hvor det kommer frem at praksisdelen vurderes høyere enn den samlede vurderingen av utdanningen. Videre kommer det frem at allmennlærere vurderer utdanningens praksisnærhet dårligere enn sykepleiere og førskolelærere og at allmennlærere tilegner seg minst praktis ferdighet gjennom studiet (Smeby 2010).

Generelt virker det som at flere av forfatterene er enige i at praksisopplæringen oppleves som en positiv del av utdanningen, samtidig som kvaliteten på praksisopplæringen er varierende, (jfr NOKUT-evalueringen). Det kan virke som at studentene er fornøyd med å ha praksis på grunn av den muligheten det gir til å prøve seg sett mot det å tilegne seg kunnskap og kompetanse i forelesningssalen. Det faktum at kvaliteten varierer, kan tyde på at man er mer fornøyd med at man får *muligheten* til å prøve seg, enn kvaliteten og det faktiske *utbyttet* av denne muligheten. Det kommer frem hvorvidt teori og praksis knyttes sammen i utdanningen, men det kommer ikke frem hvorvidt praksisopplæringen gir mulighet til å erfare den virkelige hverdagen som møter kandidaten i yrkespraksis, som er et av målene i planen fra 2003 som vist til over.

I ”*Kvalifisering til læreryrket*” blir det diskutert om det i det hele tatt er mulig at en utdanning kan forberede studentene på det yrket de skal inn i. Her pekes det på at en del av kvalifiseringen til yrket foregår i de første årene som lærer. (Haug 2010)

Det er flere som peker på kvalifikasjonstilegnelse den første tiden som lærer. Jordell og Hjordemaal (2010) omtaler det første året som lærer som den viktigste læringsfasen (Jordell

og Hjordemaal 2010). Noe av det samme som er vist i forbindelse med St. meld. nr. 11 i forbindelse med utdanningens begrensninger.

2.6.5 Forskrifter for ny lærerutdanning og HIOs plan for utdanningen

I forbindelse med NOKUTs evaluering og St. meld. nr. 11 kommer det frem et ønske om endringer i lærerutdanningen som utarbeidelsen av den nye forskriften (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene 2010), skal ha tatt hensyn til. Etter å ha konferert med en som satt i utvalget som utarbeidet disse forskriftene, er min mening at de største endringene er gjort i forbindelse med pedagogikkfaget og praksisopplæringen. Her har pedagogikkfagets omfang blitt endret fra 30 studiepoeng til 60 studiepoeng, og det har blitt strengere krav og tettere rammer for praksisopplæringen. Hvilken effekt disse endringene har, og om denne planen vil løse noen av de seiglivede problemene mellom utdanning og yrkespraksis, gjenstår å se. Jeg vil nå uansett presentere deler av innholdet i disse nye forskriftene.

I forskriftene for den nye lærerutdanningen kommer samspillet med yrkespraksisen frem i paragraf 1. Her vektlegges det også at utdanningen skal være helhetlig og det skal være nært samspill mellom fagene og praksisopplæringen. De fem kompetanseområdene fra rammeplanen fra 1999/2003 er byttet ut med tre områder for læringsutbytte; kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse.

Jeg opplever læringsutbyttet her som mer oversiktlig, og det er lettere å se hva som kreves av en lærer her, enn kompetanseområdene fra 1999 og 2003 hvor områdene var delt inn etter fagene og det finnes en rekke mål for hvert fag og det er vanskelig å få en god oversikt. Planene for 1999 og 2003 er på henholdsvis 175 og 58 sider.

Likevel blir beskrivelsen av hva studentene skal lære og tilegne seg av kvalifikasjoner svært omfattende, dersom vi ser på hvordan for eksempel Høyskolen i Oslo har satt opp sin fagplan for pedagogikkfaget første år (HIO 2010).

De fem tidligere nevnte kompetanseområdene er byttet ut med; kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Disse kompetanseområdene skal ligge til grunn for hele utdanningen. Det er altså opp til skolene å opparbeide egne planer for fagene, deriblant pedagogikk og

praksisopplæringen. Ser vi på HIOs plan for pedagogikkfaget og praksisopplæringen første år viser den hvordan læringsutbyttet for dette faget bygger direkte på læringsutbyttet fra forskriftene (Plan for pedagogikkfaget og praksisopplæring HIO 2010).

Sammenfattende viser dette det teoretiske grunnlaget i oppgaven.

3 Metode

For å belyse på problemstillingene i min oppgave har jeg valgt en kvalitativ tilnærming med intervju som hovedmetode. En sentral oppgave for meg som forsker er å sikre validitet og reliabilitet i undersøkelsen. Det finnes en rekke måter å sikre dette på, fra spesifikke ”kriterielister”, til mer generelle spørsmål og utfordringer en bør ta høyde for. Min oppgave bygger på så ulike felt, at det ikke vil være hensiktsmessig med en spesifikk sjekklister for å sikre validiteten og reliabiliteten i oppgaven. Eksempelvis har jobbanalysefeltet egne kriterier samtidig som det også finnes ulike ”sjekklister” for intervju som metode.

Guba og Lincoln sier at forskere generelt har funnet det fornuftig å stille følgende fire spørsmål i forbindelse med troverdigheten i forskningen. Det første spørsmålet handler om hvorvidt en kan ha tillit til sannheten i funnene i forskningen. Det andre spørsmålet handler om overførbarhet, hvorvidt resultatene er gyldige ut over de som er med i undersøkelsen. Det tredje spørsmålet dreier seg om det som ofte omtales som reliabilitet, herunder hvorvidt undersøkelsen kan repeteres og få liknende funn. Det fjerde spørsmålet handler om hvorvidt funnene er påvirket av forskerens forforståelse eller ikke (Guba og Lincoln 1985).

Kvale og Brinkmann (2010) peker på noe av det samme i sin bok: ”*Det kvalitative forskningsintervju*”, hvor de sier at det er forskerens oppgave å forsikre at fasene i undersøkelsen er fornuftige og forsvarlige, og at validitet handler om å kontrollere: *Å validere er å kontrollere. Validiteten sjekkes ved å undersøke feilkildene* (Kvale og Brinkmann 2010: 254). Jeg vil i oppgave ta utgangspunkt i det samme spørsmålet, og vil fortløpende diskutere undersøkelsens fornuftighet og forsvarlighet etter hvert som jeg kommer til de ulike delene. I tillegg vil jeg også kommentere det fjerde spørsmålet til Guba og Lincoln, om forskerens påvirkning og forforståelse, fordi i kvalitative studier er forskerens rolle spesielt viktig da forskeren er mer deltagende i undersøkelsen enn ved kvantitative metoder. Det er også spesielt viktig i min oppgave med hensyn til utvalg og selve intervjuet, som jeg vil komme tilbake til senere.

I forarbeidet og i løpet av forskningsarbeidet har jeg måttet ta en del valg i forhold til en rekke elementer. For å forsøke å sikre validiteten og reliabiliteten har spørsmålet om fornuftighet og

forsvarlighet er sentral. På denne måten har jeg forsøkt å sikre at funnene i undersøkelsen er mest mulig gyldige og nøyaktige.

Metodekapitlet vil først ta for seg forarbeidet og mitt vitenskapelige ståsted i oppgaven, hvor jeg vil se på hvor spørsmålene i problemstillingene stammer fra, hvordan teorien er valgt ut, og hvilken type data jeg har samlet inn. Deretter vil jeg si noe om valg av informanter og deres bakgrunn. Så vil jeg ta for meg prosessen for innhenting av data, på utarbeidelsen av intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene. Deretter vil jeg se på hvordan jeg har gått frem i analysen og fremstillingen av dataene som er samlet inn, før jeg redegjør mer inngående for oppgavens reliabilitet. Til slutt vil jeg ha en oppsummering hvor jeg sier kort om svakheter og styrker i undersøkelsen.

3.1.1 Forarbeid og forskningsvitenskaplig ståsted

Forarbeidet til denne oppgaven begynte flere år før oppgaven skulle skrives og i det hele tatt var påtenkt. Som nevnt i innledningen har jeg lenge lurt på hvilken kompetanse og utdanning en lærer har, og trenger, og hvorfor nyutdannede ofte opplever den første tiden som lærer som så vanskelig og frustrerende. Samtidig undret jeg meg over om det var en sammenheng mellom lite pedagogikk i utdanningen og utfordringene de nyutdannede møtte. Møtet med organisasjonspsykologien gjorde at jeg så jobbanalyse som en måte å finne svar på disse spørsmålene på. Ved å sette meg mer inn i jobbanalyse som felt så jeg at det finnes en rekke måter å gå frem på for å beskrive en jobb. En god del studier som har brukt jobbanalyse som metode og som dreide seg om læreryrket i blant annet USA, tok ut utgangspunkt i et sett kategorier og begreper som var gitt på forhånd, for å utarbeide sine beskrivelser. Som nevnt i teoridelen er O’Nets kategorier mye brukt og godt eksempel på dette. Jeg kom imidlertid til at disse var mindre hensiktsmessige for det jeg ønsket å se på. I min oppgave søker jeg en mer eksplorerende tilnærming. Jeg ønsket å få tak i hva lærerne selv opplever som sine viktigste oppgaver og kvalifikasjoner, og at de skulle få utale seg fritt fremfor kommentere innenfor fastsatte kategorier. Av denne grunn har oppgaven fått en fenomenologisk tilnærming.

Kvale og Brinkmann fremlegger fenomenologi som et begrep som peker på; *En interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter* (Kvale og Brinkmann 2010: 45). Målet med oppgaven faller inn under

en slik forståelse. Slik jeg opplever det, ville det å bruke kategorier som er vist til tideligere i teoridelen, begrense informantenes frihet i hva de kan svare, noe som kunne gjøre at data som ble hentet inn ble preget av disse kategoriene og ikke av informantenes opplevelse av sin hverdag.

Videre peker forfatterne på tolv aspekter ved det kvalitative forskningsintervju. Disse aspektene vil nedenfor bli fremstilt i kursiv og med referanse til min oppgave. Jeg har tidligere vist at jeg ikke vil bruke spesielle sjekklister for å sikre oppgavens validitet og reliabilitet. Aspektene det nå skal vises til, har som mål å beskrive hva som ligger til grunn for dataene jeg ønsker å samle inn under intervjuene, og oppleves ikke som en sjekklister som det er vist til over. Disse aspektene er også meget relevante for selve intervjusituasjonen som jeg kommer til senere, men jeg har valgt å ta den inn her, fordi det også sier en del om *hva* jeg ønsker å få tak i.

Livsverden: Jeg ønsker å få tak i beskrivelser av verden slik den fremstår for mine informanter. Det skal her påpekes at jeg ikke opplever Kvaales begrep om livsverden i en solipsistisk forstand, og at denne livsverden absolutt er mulig å få tak i for meg som intervjuer. *Mening:* Kvale og Brinkmann peker her på det å få frem oppfatningene til informantene. Jeg valgte et semistrukturert intervju blant annet for å ha muligheten til å kunne stille oppfølgingsspørsmål for nettopp å få frem informantenes mening. Ved flere anledninger stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å få informanten til å bekrefte at jeg hadde forstått henne riktig. *Kvalitativ:* Her er det enkelt og greit at jeg ønsket beskrivelser og ikke tall og kvantifiserbar data. *Deskriptivt:* Her har intervjuet hatt som mål å avdekke ”hvorfor-delen” i informantenes beskrivelser: ”Forskerens primære oppgave er å spørre hvorfor intervjupersonene opplever og handler som de gjør.” (Kvale og Brinkmann 2010: 49). Denne ”hvorfor-delen” vil komme spesielt frem i forbindelse med fremstilling av data i lys av de retoriske begrepene. *Spesifisert:* Jeg stiller spørsmål om spesifikke handlinger og situasjoner og søker etter beskrivelser av hvilke oppgaver og kvalifikasjoner som inngår i lærerens hverdag, og hvordan det oppleves å være ny som lærer. *Bevisst naivitet:* Her påpeker forfatterne et sentralt tema for min tilnærming, nemlig det å vise åpenhet for nye og uventede temaer, og ikke ha ferdige kategorier og fortolkningskjemaer. Her kan det også trekkes frem at retorikken som analyseverktøy kom inn i bildet etter at dataene var samlet inn, og dermed var den ikke med på å sette retningslinjer for intervjuguiden eller eventuelle oppfølgingsspørsmål. Forfatterne påpeker også at intervjueren må være kritisk ovenfor sine

egne forutsetninger og hypoteser under intervjuet, noe som jeg opplevde å måtte ta stilling til under noen av intervjuene. Ett av spørsmålene var spesielt fremtredende her, nemlig spørsmålet om hva som tapper informantenes ”batterier” i løpet av en dag. Her opplevde jeg å få annerledes svar enn forventet, for så vidt som en del av informantene *ikke* opplevde å bli tappet på jobben. Der hvor dette var tilfelle, viste jeg interesse for dette hos informanten og stilte oppfølgingsspørsmål om hvorfor hun opplevde det slik. (I ettertid har det vist seg at beskrivelsene i forbindelse med seksjon 5, ikke vil bli henvist til i særlig grad i datafremstillingen, men det illustrerer hvordan jeg har forholdt meg til dette under intervjuene.) *Fokusert*: Her handler det, som jeg allerede har vært litt inne på, om å styre intervjuet til å handle om de temaene jeg ønsker å se på, men ikke i forhold til mine meninger om disse temaene. *Flertydighet*: Noen av informantene hadde beskrivelse som kunne virke noe motsigende og flertydige, og der hvor dette oppstod, har det blitt avklart under intervjuet dersom det skyltes kommunikasjonsproblemer som for eksempel misforståelser og liknende. Ellers er det ikke oppstått motsigelser av særlig grad. *Forandring*: Under intervjuene hendte det at informantene endret sine beskrivelser noe, og det var situasjoner der det oppstod interessante refleksjoner hos informantene. Der hvor dette oppstod, var jeg påpasselig med å få frem bekreftelser på at jeg hadde forstått informanten riktig. *Sensitivitet*: Her pekes det på et interessant spenningsforhold mellom det på den ene siden å ha noen forhåndskunnskaper og forståelse av informantenes verden, og på den andre siden hensyn til forutsetningsløs holdning og ønsket om å ikke ha sterkt bestemte kategorier på forhånd. Tanken og bevisst naivitet er her viktig å ta hensyn til, for å kunne spille på begge disse sidene i intervjuet. Som jeg har beskrevet over, er poenget tatt hensyn til. *Mellommenneskelig situasjon*. Som jeg vil komme mer inn på senere spiller mitt forhold til informantene en sentral rolle her. Et sentralt tema for forfatterne er at man ikke havner i en situasjon hvor en eller begge utløser forsvarsmekanismer, og det er viktig at intervjuer er oppmerksom på forholdet mellom partene og mulige etiske krenkelsers. Under intervjuene opplevde jeg dette som uproblematisk. *Positiv opplevelse*: Intervjuet kan oppleves som noe positivt for begge parter. Flere av informantene kommenterte etter intervjuet at de hadde opplevd det som en spennende og interessant situasjon, og at de hadde måtte ta stilling til og reflektere over ting de ikke tenkte så mye på til vanlig, men som likevel var viktige temaer (Kvale og Brinkmann 2010).

Til sammen viser dette mitt ståsted før og under forskningsprosessen; en fenomenologisk tilnærming. Samtidig sier det også noe i forhold til validiteten og reliabiliteten i oppgaven, fordi det viser hvordan jeg har forholdt meg til det jeg ønsker å se på; at det er satt fokus på at

informanten skal være minst mulig styrt av meg eller mine velg og meninger, slik at dataene som samles inn har størst mulig gyldighet, og representerer informantenes opplevelse av hverdagen sin.

3.1.2 Utvalg

Informantene består av åtte kvinnelige ansatte ved tre ulike skoler på Østlandet. Syv av disse kjente jeg på forhånd. Den siste er en bekjent av en av informantene. Tiden informantene har vært i yrkespraksis varierer fra 1,5 år til 18 år. Et slikt utvalg gjør at funnene i denne oppgaven er begrenset til utvalget og kan i liten grad overføres til noen større populasjon, i hovedsak fordi at det ikke er noen form for randomisering og at det er et veldig lite antall i slikt henseende. Et slikt utvalg begrenser altså validiteten av funnene i forhold til Guba og Lincolns spørsmål om overførbarhet. Samtidig har det også noen fordeler i forbindelse med relasjonen som bygges opp mellom intervjuer og informant, men dette vil jeg komme mer tilbake til når jeg redegjør for selve intervjuet.

Det er ikke alltid lett å få tak i informanter og utvalget er gjort av praktiske hensyn. I dette henseende er utvalget mindre fornuftig, men det er forsvarlig og fornuftig i den forstand at informantene i utvalget er i meget god stand til å uttale seg om hvilke oppgaver en lærer har, og hvilke kvalifikasjoner yrkespraksisen krever, samt om forholdet mellom utdanning og yrkespraksis i forbindelse med kompetansebehov. Det at flere av informantene er forholdsvis nyutdannede, og at de jobber på tre ulike steder, styrker dataene, fordi de ikke i stor grad vil preges å bli påvirket av en enkelt skolekode eller andre lokale forhold. Samtidig styrker erfaringsprirket dataene slik at de ikke være preget av alder eller tid i yrket. Imidlertid er alle kvinner, noe som kan påvirke dataene og funnene i en viss retning. Det hadde vært mer fornuftig å hatt med noen mannlige i utvalget, men av praktiske hensyn ble ikke dette prioritert.

I teoridelen har jeg konsentrert meg om planene for lærerutdanningen fra 1999 og 2003. To av informantene har førskolelærerutdanning, men av hensyn til plass og kompleksitet av sammenlikningsgrunnlaget er ikke planer eller forskrifter for disse utdanningene blitt tatt med i oppgaven. For disse to informantene er det ikke fremstilt data som sier noe om hva de synes manglet i *deres* utdanning, for å sikre at sammenlikningsgrunnlaget mellom planer og andre dokumenter ikke påvirkes av deres beskrivelse. Likevel er beskrivelser av hva de opplever kan være grunnen til at nyutdannede opplever frustrasjon den første tiden som lærer, tatt med

for disse informantene, selv om det ikke direkte handler om mangler i deres egen utdanning, og uttalelsene det er vist til er på generelt plan. Deres beskrivelse skiller seg heller ikke fra de andre informantenes beskrivelser i vesentlig grad, dermed er det grunn for å si at deres utdanning ikke påvirker funnene i oppgaven.

Sammenfattende betyr dette at valg av informanter preger dataene og funnene i form av at de ikke kan overføres til en videre populasjon, og at de er preget av et mulig kvinnelig perspektiv. Likevel opplever jeg at valgene jeg har gjort i forbindelse med utvalg vært rimelige med tanke på å svare på problemstillingen.

I datafremstillingen vil informantene bli henvist til ved tilfeldig utvalgt navn, for å sikre deres anonymitet.

3.1.3 Spørreskjemaet

Etter intervjuet ble alle informantene (bortsett fra en) bedt om å svare på et kort spørreskjema, se vedlegg 5. (Den ene som ikke svarte hadde ikke tid. Hun tilbød seg å få skjemaet tilsendt på e-post og svare på skjemaet ved selv senere, men det ble ikke gjort, fordi det ville påvirket datainnsamlingen og validiteten av dataene hentet fra spørreskjemaet.) De syv fylte ut skjemaene mens jeg var til stede, og skjemaet ble konstruert med viten om at jeg skulle være til stede, for å kunne gi informasjon om utfyllingen. Skjemaet var altså ikke konstruert for selvstendig utfylling, og de fleste informantene stilte spørsmål under utfyllingen. Alle disse syv informantene ble instruert på samme måte.

Målet med dette skjemaet var å få inn data som kunne gi et litt annerledes bilde av en lærers oppgave enn det jeg ville få inn av intervjuene. Skjemaet skulle ikke ha noen sentral rolle i oppgaven, men si noe om hvor viktige og vanskelige oppgavene var, og hvor ofte de ble utført. Her ble informantene spurt om å svare i forhold til kategorier som var bestemt på forhånd, noe som viste at de forhåndsbestemte kategoriene opplevdes som viktige, samtidig som det var en del andre oppgaver som opplevdes viktige under intervjuet. Ved å bruke et slikt skjema i tillegg til intervjuene kommer det enda klarere frem hvordan en fenomenologisk tilnærming bringer inn andre data og annerledes beskrivelser enn ved å anvende et spørreskjema som metode. Samtidig viser dataene som er samlet inn, at lærerne opplever at de forhåndsbestemte oppgavene *er* viktige, og det gir et godt bilde av variasjoner mellom hvor

ofte oppgaven utføres, viktigheten og vanskeligheten av oppgaven. Disse variasjonene vil jeg komme mer tilbake til i datafremstillingen.

3.1.4 Intervjuguiden

Til grunn for intervjuguiden ligger de områdene eller domenene jeg har vist til i teoridelen og som finnes i "Oversikt over domener" (vedlegg nr 2). I tillegg har jeg brukt en del elementer fra min erfaring fra arbeid i skolen. Til sammen har dette ført til de spørsmålene som finnes i intervjuguiden, vedlegg nr 3. Alle informantene fikk den samme introduksjonen som står under "info" i guiden. Her var tanken at alle skulle få beskjed om at det var deres erfaring jeg var ute etter, og få frem den fenomenologiske tilnærmingen.

Seksjon 1 er designet for å hente inn noe bakgrunnsinformasjon samt si noe om oppfatningen av utdanningen. I tillegg fikk informantene her spørsmål om å sammenlikne det bildet de hadde av elever og hva slags lærer de ville bli før og etter utdanningen. Spørsmålet finnes i seksjon 1 spørsmål 11 (1.11).

Seksjon 2 og 3 har som mål å hente inn data om de oppgavene og kvalifikasjonene lærerne opplever som er sine viktigste, og en del elementer i denne forbindelse. Eksempelvis er punktene om "hvor ofte" hentet fra det Priens skriver om frekvens (se avsnitt 2.1.4) og er med for å gi et bilde av hvor ofte oppgaven utføres eller at en tar i bruk kvalifikasjonen. En oppgave i en jobb kan være viktig, men utføres for eksempel bare en gang i halvåret. Tanken var at ved å spørre om disse elementene ville jeg få inn data som ikke bare viste til de viktigste oppgavene og kvalifikasjonene, men også *hvor* viktige de er, hvilke konsekvenser det har om de uteblir osv.

Spesielt vil jeg peke på innledningen eller forklaringen til seksjon 3, hvor en begrepsforklaring av "kvalifikasjoner" er lagt inn, slik at alle informantene skulle ha samme oppfatning av hva jeg mener når jeg sier kvalifikasjoner. Grunnen til dette er at kvalifikasjoner er et noe flertydig begrep, og det er mulig at det kunne oppleves så forskjellig av informantene at en avklaring var nødvendig.

Der hvor oppgaver og kvalifikasjoner har fått egne seksjoner og spørsmålsrekker, har den siste problemstillingen, om gapet mellom tilegnelse av kvalifikasjoner og yrkespraksisens behov for kvalifikasjoner, ikke en egen seksjon med spørsmål knyttet til dette. Spørsmålene omkring denne problemstillingen er satt inn under de seksjonene hvor det var mest naturlig å

ha de med. Spesielt gjelder det spørsmål 1.10, 1.11, 4.2, 4.3, 5.5, 5.6, 5.7, samt siste punkt i spørsmål 2.4 og 3.1.

De resterende seksjonene og spørsmålene er også med for å gi et mer fullstendig bilde av hverdagen og yrket. Som jeg vil komme mer inn på senere, er de noe mindre sentrale i datafremstillingen.

Intervjuguiden er etter min mening designet på en fornuftig og forsvarlig måte med hensyn til dens funksjon; å virke som en guide under intervjuene hvor data hentes inn for å svare på problemstillingene. Jeg var opptatt av at dataene som ble samlet inn, representerte flest mulig sider av yrket for å få med helheten. Begrepet 'kvalifikasjoner' ble operasjonalisert i guiden for å gi informantene samme forståelse, men begrepet 'oppgaver' kunne også med hell vært gjort bedre rede for. Dette er noe som har kommet frem i etterkant av intervjuene og var noe jeg ikke forutså. Enkelte ganger under intervjuene måtte jeg presisere at det var arbeidsoppgaver som jeg spurte etter. Bortsett fra dette viste guiden seg å være et godt verktøy, og den sikret at informantene i størst mulig grad fikk de samme spørsmålene, stilt på samme måte. Samtidig hjalp den meg å minske min påvirkning på informantene og situasjonen i intervjuene og forholde meg mest mulig nøytral.

3.1.5 Selve intervjusituasjonen og datainnsamlingen

Som nevnt over ble guiden forsøkt brukt mest mulig under intervjuene for å sikre at informantene fikk like spørsmål, men det forekommer eksempler på at enkelte informanter ikke har blitt stilt et spørsmål. Slike tilfeller er vanskelige å unngå, selv om jeg har forsøkt det, ved å holde meg tett på guiden i intervjuene. Samtidig har spørsmålene det gjelder ikke vært spørsmål som har påvirket dataene i særlig grad. En av informantene ble ikke stilt spørsmål om oppfatningen hun hadde før utdanningen av sin rolle som lærer og hvordan elever og barn lærer, sett i forhold til den oppfatningen hun hadde nå. (Se spørsmål 1.11 og 5.6.) Likevel utgjør ikke dette noen stor mangel i data. I datafremstillingen blir dette nevnt der det er aktuelt. I tillegg har det av praktiske hensyn blitt hoppet over noen spørsmål hos en informant, av hensyn til tid. Det gjelder ca tre "mindre" spørsmål. Likevel har dette meget lite betydning fra dataene som er samlet inn fra denne informanten og påvirker svarene og helheten i svært liten grad. Til sammen er det uproblematisk å bruke disse to intervjuene, og jeg kan ikke se at det har påvirket noen av funnene i særlig grad.

Informantene fikk selv velge hvor intervjuet skulle gjøres, noe som påvirker tryggheten i situasjonen på en positiv måte (Kvale og Brinkmann 2010).

Alle intervjuene ble tatt opp med lydopptaker, og jeg brukte notatblokk til å notere stikkord og eventuelle andre ting som kroppsspråk og lignende.

Som nevnt tidligere ble utvalget gjort av praktiske hensyn og bestod i stor grad av personer jeg kjenner fra før. Mitt forhold til informantene kunne påvirke svarene fra informantene i en viss grad. Slik jeg tolker det, har dette i liten grad påvirket funnene.

Sett under ett er det ingen ting som tyder på at informantene har valgt å svare noe de ikke ville eller ønsket fordi jeg satt på andre siden av bordet. Tvert i mot opplevde jeg at fordi informantene visste hvem jeg var sluppet de mer av og svarte veldig ærlig og åpnet i sine svar. Denne relasjonen mellom informant og intervjuer er svært viktig i intervjusituasjonen, og det er spesielt viktig å bygge en god relasjon (Kvale og Brinkmann 2010). Å kjenne til intervjuer på forhånd mener jeg har store fordeler for å skape gode relasjoner. Mine informanter stoler på meg noe som gjør at de kan snakke fritt, fordi de vet jeg aldri ville bruke informasjonen på en negativ eller avslørende måte. Jeg har gjort noen valg med hensyn dette, hvor blant annet data har blitt utelatt eller sensurert, for å sikre anonymitet og gjenspeile tilliten fra informantene. Heldigvis har det ikke kommet i konflikt med å få frem hovedfunnene.

Sammenfattende viser dette at valgene som er i forbindelse med selve intervjuet er rimelige, samtidig som jeg har vurdert min egen rolle under intervjuene.

3.1.6 Analyseprosessen

Det ble som sagt gjort lydopptak av alle intervjuene i sin helhet. Etter at dataene var samlet inn, transkriberte jeg selv alle intervjuene rett inn i databehandlingsprogrammet Nvivo. Transkriberingen ble gjort så å si ordrett med noen utelatelse av hensyn til anonymitet. Ingen av disse utelatelsene har nevneverdig betydning.

Når det gjelder kodingen, har jeg benyttet en kombinasjon av det som MacPherson og McKie omtaler som deduktiv og induktiv tilnærming (MacPherson og McKie 2010). Deduktiv koding innebærer blant annet å bruke temaer eller begreper fra intervjuguiden som kategorier, noe jeg har gjort i min analyse. I tillegg har jeg benyttet en induktiv tilnærming, som

innebærer å lage kategorier ut fra lesing og gjennomgang av data. Den deduktive kodingen ble foretatt før transkriberingen.

Nvivo som verktøy gjør det mulig å kode under transkriberingen, noe som letter arbeidet med analysen. Under transkriberingen laget jeg nye kategorier da jeg kom til beskrivelser som ikke falt under en eksisterende kategori eller en kategori ble delt inn i flere underkategorier der hvor data med hensikt kunne skilles fra hverandre. Nvivo gjør det også mulig å forsikre at alle data har blitt kodet, og jeg kunne dermed forsikre meg om at alle data hadde blitt med i analysen. I tillegg er det mulig å kode en beskrivelse under flere kategorier, noe som i mitt tilfelle har vært verdifullt da flere beskrivelser strekker seg over flere områder. For å sikre at data fra de første intervjuene ikke hadde blitt kodet i forhold til de nye induktive kategoriene, ble disse gjennomgått på nytt. Gjennom arbeidet med analysen og lesing av datamaterialet har jeg blitt meget godt kjent med hva informantene har sagt og mener om ulike temaer i intervjuet, og jeg er trygg på at all data har blitt kodet på en forsvarlig og fornuftig måte. Jeg er også trygg på at informantenes beskrivelser har blitt fremstilt korrekt og mest mulig helhetlig.

I datafremstillingen har jeg valgt å ikke redigere utsagnene fra informantene på annen måte enn å fjerne uvesentlig informasjon, av typen; ”som atte”, ”det var det kom”, ”asså, nei”, ”du skjønner”. Utsagnene står slik de har blitt sagt. Dette valget er tatt av to grunner. Den første er at omskriving vil gjøre at distansen mellom informantens mening og funnene i oppgaven øker ytterligere. Det vil alltid være en avstand mellom hva informanten tenker og hva som kommer fram i en datafremstilling og diskusjon (Kvale og Brinkmann 2010). Den andre grunnen er at jeg ønsker å sikre at retorikkens anvendbarhet som analyseverktøy ikke skal svekkes ved at det er foretatt tolkninger av informantens utsagn. Jeg vil komme mer tilbake til dette under retorikken senere i dette kapitlet.

Datasettet jeg har samlet inn er forholdsvis stort, og det er deler som ikke vil bli presentert i særlig grad i datafremstillingen. Spesielt gjelder dette noen spørsmål om tidspress, utfordringer og roller (se seksjon 4, 5 og 6 i vedlegg 3). Likevel er intervjuene analysert i sin helhet og de delene som er utelatt påvirker ikke funnene eller informantenes fremstilling i særlig grad. Eksempelvis har guiden en seksjon om tidspress, og fra beskrivelsene i forhold til disse spørsmålene er bare det som har med problemstillingene å gjøre som er tatt med i datafremstillingen. Hensikten med datafremstillingen er ikke å gjengi alt informantene har sagt i form av en fortelling, men å gjengi det informantene har sagt som er av interesse for å

svare på problemstillingene. Utvalget av beskrivelser er noe begrenset sett i lys av datasettet som helhet, og jeg har valgt å utelate det som ikke belyser problemstillingen. På denne måten er valgene som er gjort rimelige.

Retorikken

Som nevnt er det forholdet mellom hva som blir fremstilt under en kategori og hva informantene faktisk mener, en stor utfordring ved kvalitative data. Et viktig element her er at kategoriene og fremstillingen ikke tillegger utsagnene annet innhold, eller at deler av informantenes utsagn blir utelatt fordi det ikke faller inn under en kategori. Etter min mening er det å anvende retorikkens begreper som analyseverktøy fornuftig i så henseende. Her skal det påpekes at dette i bare gjelder data som har med kvalifikasjoner å gjøre. Begrepene i seg selv henger sammen og bygger på hverandre og spinner sammen et nett, og ved å sette de enkelte elementene informantene beskriver inn i dette nettet, får beskrivelsene en rettferdig helhet. For at dette skal fungere på en god måte og ikke gi andre meninger eller utelate meninger, må dette nettet være forenelig med den situasjonen og det informantene snakker om.

Grunnen til at kun kvalifikasjoner og ikke oppgaver er sett i lys av de retoriske begrepene, er at jeg for det første ønsker en egen fremstilling av oppgaver, fordi oppgaver er vesensforskjellige fra kvalifikasjoner. Et slikt skille er også nødvendig for og i det hele tatt kunne si hva en lærer opplever som sine viktigste oppgaver. For å illustrere kan en tenke at det i utgangspunktet ikke er vanskelig å skille mellom oppgaven å løpe fort, og kvalifikasjonen sterke ben. Samtidig henger oppgavene og kvalifikasjonene informantene beskriver, såpass nært sammen at det kunne vært mulig og også anvende de samme begrepene. Jeg oppfatter det fornuftig å skille de ut av en annen grunn, nemlig at oppgaver og kvalifikasjoner i jobbanalyse skilles fra hverandre som to ulike domener eller områder: Oppgaver er i første omgang forhold ved jobben, mens kvalifikasjoner i første omgang handler om forhold ved personen. Dette skille er også et grunnleggende skille i intervjuguiden, og det ville ikke være fornuftig å sette dem sammen i etterkant. Informantene har blitt bedt om å skille dem ettersom de har blitt spurt om det som to forskjellige ting. Dersom de skulle bli satt inn i det samme nettet ville oppgaver og kvalifikasjoner sklidd helt inn i hverandre og det vill være meningsløst å snakke om oppgaver eller kvalifikasjoner. Det er en forskjell på å svare at en har en oppgave om å skape trygge barn og svare ha evnen til å

skape trygge barn. For det tredje, gjør det å skille dem det mulig å vise hvordan oppgaver og kvalifikasjoner på den ene siden er to ulike temaer, og på den andre siden at det i læreryrket henger oppgaver og kvalifikasjoner spesielt nære sammen.

Men fordi det er snakk om et yrke som bygger i stor grad på relasjoner, viser det seg at det ikke alltid er lett å skille mellom det å skape trygge barn og det å ha kvalifikasjoner som gjør at barna er trygge, og trygge på deg.

Jeg har tidligere argumentert for at jeg ikke ville ha faste kategorier for spørsmål i intervjuene og at informantene skulle være frie i sine beskrivelser. Ved å sette utsagnene inn under de retoriske begrepene, bindes utsagnene opp mot bestemte kategorier. Dette kan virke noe motsettende, men jeg oppfatter at det er to ulike ting. Det som var viktig var at informantene skulle få velge sine beskrivelser, og det fikk de. Det er først etter lesing av data at de retoriske begrepene ble vurdert som analyseverktøy.

Jeg kom altså ikke i kontakt med retorikken før etter at intervjuene var ferdig. De retoriske begrepene fungerer som et verktøy for å strukturere informantenes utsagn, på samme måte som tabeller, diagrammer og andre kategorier kan brukes for strukturere data. Likevel henger disse begrepene sammen.

Det er viktig at utsagnene ikke tillegges en uriktig sammenheng ved å strukturere de under disse begrepene. For å sikre at informantens mening ikke har blitt endret eller påvirket uriktig ved å få plass under et begrep, er det viktig at jeg som analyserer dataene, har meget god oversikt over informantenes utsagn og den helhetlige sammenhengen og meningene i hver informants utsagn. For å sikre dette har jeg gjort to ting. For det første har jeg vært veldig nøye i kodingsprosessen og analysen, og nøytralitet har hele tiden vært et sentralt element. Her kan det med fordel trekkes frem detaljer i analyseprosessen: Først ble utsagnene fortettet helt uavhengig av de retoriske begrepene. Her kom jeg frem til ca 28 typer utsagn. Deretter ble navnet på informantene satt under hvert utsagn som passet med deres utsagn. Jeg begynte med ett intervju og skrev opp hva de hadde sagt i forbindelse med kvalifikasjoner, etter hvert som jeg begynte på en ny informant ble hennes navn ført på et eksisterende utsagn, eller et nytt utsagn ble ført til på listen. Deretter ble utsagnene referert til det retoriske begrepet der det passet best. Her laget jeg en stor tabell hvor de retoriske begrepene ble satt opp, og utsagnene ble plassert i ruten det hørte til. Fordi disse begrepene henger veldig sammen var det noen utsagn som ble plassert flere steder. Jeg gikk også gjennom tabellen og sjekket at

alle informantene hadde med utsagn, og alle informantene hadde 4 eller flere utsagn. Datafremstillingen ble så gjennomført på basis av dette skjemaet.

Etter at fremstillingen var gjennomlest av veileder, gikk jeg gjennom datamaterialet på nytt ved hjelp av Nvivo, og skrev ned alle kvalifikasjonene informantene hadde nevnt. Her konsentrerte jeg meg om data som var kodet under kvalifikasjoner under transkriberingen. Jeg skrev ned alle kvalifikasjonene for hver enkelt informant, deretter gjennomførte jeg den delen av fremstillingen som handlet om kvalifikasjoner for å sjekke at alle kvalifikasjonene hver informant hadde nevnt, var beskrevet i datafremstillingen. Samtidig som jeg gikk gjennom datafremstillingen, sjekket jeg at det kom tydelig frem av teksten hvor jeg hadde foretatt tolkninger av informantens utsagn. Denne prosessen viste at alle kvalifikasjonene var beskrevet, og nesten alle utsagnene var beskrevet. Noen steder var kvalifikasjonen beskrevet ved hjelp av en annen informants utsagn. Jeg tilførte noen setninger et par steder som resultat av denne sjekken, blant annet for å vise hvor jeg hadde foretatt en tolkning.

Her kan det også påpekes at informantens utsagn ikke har blitt skrevet om i noen grad, nettopp for at leseren selv kan se hvordan utsagnene faller under et retorisk begrep. De utsagnene som det ikke var grunnlag for å sette inn i sammenhengen, og under de retoriske begrepene, er redegjort for under eget avsnitt. Grunnen for å skille dem ut, er også redegjort for under dette avsnittet.

Når det gjelder datafremstillingen i forbindelse med oppgaver og gapet mellom utdanning og yrkespraksis, er kodingen og fremstillingen foretatt på liknende måte.

Til slutt kan jeg peke på at dersom de retoriske begrepene ikke hadde fungert godt som struktureringsverktøy, ville dette komme klart frem i datafremstillingen, fordi det rett og slett ikke hadde fungert.

Sammenfattende opplever jeg at det å bruke de retoriske begrepene ikke påvirker representasjonene av dataene i særlig grad. Som oppgaven vil vise, opplever jeg heller at de retoriske begrepene fungerer meget godt som struktureringsverktøy, også for å fange opp sammenhengen i informantens utsagn. En sammenheng som kommer tydelig frem i datamaterialet.

3.1.7 Reliabilitet

I min oppgave er spørsmålet om forskningsprosessen og funnene er reliable, forstått som spørsmål om liknende funn hadde blitt gjort dersom en annen forsker hadde gjort en liknende undersøkelse, med liknende informanter. Forståelsen baserer seg på Guba og Lincolns tredje spørsmål som det er vist til i innledningen til dette kapitlet. Et sentralt element her er, som jeg har vært inne på tidligere, mitt forhold til informantene. Selv om dette har vist seg å være en fordel i forbindelse med intervjuene og datainnhenting, svekker det oppgavens reliabilitet noe. Spørsmålet er om det har hatt noen innvirkning på dataene som blir hentet inn og funnene i undersøkelsen. På en måte er svaret her nei; en annen forsker ville vanskelig kunne få samme relasjon til informantene som jeg har hatt, og dermed kanskje få inn litt annerledes data. Samtidig er jeg av den oppfatning av at to forskere aldri vil kunne få nøyaktig samme data, men at det er mulig likevel å finne så å si de samme tingene; å gjøre liknende *funn*. Å si om en annen forsker ville finne noe av det samme som jeg har gjort, synes jeg er vanskelig. Det jeg kan si, er at jeg opplever at mitt forhold til informantene har påvirket i noe grad, men som jeg har vist over, har jeg gjort en del ting som har hatt som mål å minske denne påvirkningen.

En annen måte som det er mulig å si noe om dette på, er å se på liknende studier, og dersom funnene likner kan dette styrke reliabiliteten. Ettersom det ikke etter mitt kjennskap finnes noen studier fra Norge som bruker jobbanalyse slik jeg har gjort det på læreryrket, er det lite å sammenlikne med. Likevel finnes det en rekke studier av nyutdannede og andre profesjonsstudier som sier noe om en lærers hverdag. Som diskusjonsdelen vil vise er det likheter og forskjeller mellom mitt datasett og ulike lærerplaner forskrifter, og annen forskning.

For å summere opp er det vanskelig å si hvorvidt en annen forsker ville finne det samme som meg, av ulike grunner. I kvalitative studier er reliabilitet alltid en utfordring fordi forskeren er mer eller mindre deltagende. I mine intervjuer har jeg fulgt en semistrukturert opplegg og hatt fokus på å følge guiden mest mulig i alle intervjuene for å forsøke å minske min rolle i datainnsamlingen. Det er en rekke alternative måter å gjøre en slik undersøkelse på. Uten å gå inn på dem, vil jeg si at valgene jeg har tatt kan ha påvirket reliabiliteten på oppgaven noe, men likevel vært fornuftige og forsvarlige. Samtidig er jeg av den oppfatning at en liknende studie med liknende informanter sannsynligvis ville få de samme funnene som denne studien.

3.1.8 Oppsummering metode

Over har jeg gjort rede for oppgavens reliabilitet. Jeg har også vist hvilke valg jeg har tatt i undersøkelsen, og hvordan dette har påvirket oppgavens validitet. De fleste valgene er gjort for å styrke validiteten, men noen valg er også tatt av mer praktiske hensyn. Jeg har i hele prosessen forsøkt å se delene og helheten samtidig, noe som jeg tror har vært viktig for å kunne ta fornuftige og forsvarlige valg, fordi en avgjørelse på ett punkt kan få store implikasjoner andre steder. For å summere opp er det ikke alltid like lett å forutsi hva et valg innebærer, og det er viktig og hele tiden være oppmerksom på valgene en tar, og hvilken rolle det spiller for nøyaktigheten og gyldigheten av funnene i oppgaven.

4 Datafremstilling

Dette kapitelet vil vise hva de 8 informantene har svart på en del av spørsmålene de ble stilt under intervjuene. (Se intervjuguiden; vedlegg nr 3.) Fremstillingen vil fokusere på å beskrive det informantene sier som dreier seg om oppgaver, kvalifikasjoner og gapet mellom kvalifikasjoner som finnes i yrkespraksis og tilegnelse av kvalifikasjoner i utdanningen. Dermed er det deler av datasettet som ikke vil bli redegjort for i særlig grad. (Se avsnitt 3.1.6.)

Først vil jeg redegjøre for bakgrunnsinformasjon om informantene. Så vil jeg først ta for meg dataene fra spørreskjemaet, før jeg ser på hva informantene opplever som sine viktigste oppgaver og dataene fra intervjuene. Deretter vil kapitelet ta for seg hva informantene opplever som de viktigste kvalifikasjonene en lærer trenger i sin jobb. Til slutt vil jeg fremstille data som har med gapet mellom utdanning og behovet for kvalifikasjoner i yrkespraksis.

4.1 Bakgrunnsinformasjon

Informantene ble ikke stilt mange spørsmål om sin bakgrunn, da det av hensyn til anonymitet ikke er ønskelig. Det er heller ikke viktig med hensyn til problemstillingene. Av hensyn til anonymitet tas bare noen elementer med her: antall år med erfaring i yrket, tidligere relevant erfaring, trinn de har jobbet på og type utdanning og tileggsutdanning. I tillegg ble informantene spurt å vurdere sin grunnutdanning på en skala fra en til fem, hvor 1 var meget dårlig fornøyd og 5 var meget godt fornøyd. (Se vedlegg nr 3 spørsmål 1.10) De ble også spurt om de hadde jobbet på andre skoler og om de opplevde at det vi hadde snakket om gjelder uansett hvilken skole en jobber på i Norge. (Se vedlegg nr 3 seksjon 7.) De siste spørsmålene er ikke spesielt relevante for å beskrive informantenes bakgrunn, men tas med her av praktiske hensyn.

Vedlegg nr 4 viser en skjematisk oversikt over informantene i forhold til hva de har svart på overnevnte spørsmål. To av informantene har førskolelærerutdanning, og de andre har allmennlærerutdanning, men av hensyn til anonymitet er dette ikke spesifisert og det står grunnutdanning på alle informantene. Videreutdanning er gradert i 'noe videreutdanning' og

'en god del videreutdanning', av samme hensyn. 'Noe videreutdanning' betegner utdanning som tilsvarer inntil seksti studiepoeng, og 'en god del etterutdanning' betegner utdanning som tilsvarer inntil nitti studiepoeng. Skjemaet viser at utdanningen vurderes til en treer på skalaen fra en til fem, og at videreutdanning forbedrer vurderingen av hvor godt de føler seg forberedt på hverdagen som lærer. Noen av informantene har jobbet ved andre skoler, og alle opplever at de samme oppgavene og kvalifikasjonene er gjeldende ved alle skoler i Norge. En informant er litt avvikende fra de andre her og påpeker noen forbehold.

4.2 Oppgaver

Følgende vil fremstille utsagn fra informantene som har å gjøre med beskrivelsen av viktige oppgaver. Jeg vil først ta for meg data fra spørreskjemaet, før jeg går videre med fremstillingen av utsagn fra intervjuene.

4.3 Spørreskjemaet

Syv av informantene har svart på et kort spørreskjema, (vedlegg nr 5), jamfør avsnitt 3.1.3, hvor de ble bedt om å si noe om viktighet og vanskelighetsgrad på ulike oppgaver, og svarene deres er samlet i vedlegg nr 6. Dataene viser at de fleste av de oppgavene som er nevnt i skjemaet, oppleves som veldig viktige. 'Undervisning', 'skape betingelser for læring', 'løse konflikter mellom barn', 'vanskelige samtaler med barn' og 'elevsamtaler' er de oppgavene som oppleves som viktigst for informantene. Her er det blitt krysset av på 5, (på en skala fra 1-5 hvor 5 er "avgjørende" og 1 er "ikke viktig") av alle informantene bortsett fra en, som krysset av for 4.

Videre viser skjemaet at det er en del oppgaver som gjøres hver dag, eller flere ganger uka. 'Undervisning', 'skape betingelser for læring' og 'planlegging av undervisning alene' er noe alle informantene gjør hver dag. Altså; oppgavene 'skape betingelser for læring' og 'undervisning' ble skåret meget høyt på både viktighet og frekvens.

Når det gjelder vanskelighetsgrad er summen av informantenes vurderinger en del lavere enn viktighet, gjennom hele skjemaet. Det betyr at de fleste oppgavene oppleves som meget viktige, og at de oppleves som mindre vanskelige *enn* viktige. Det gjennomgående er at svarene i forhold til vanskelighetsgrad er mye mer spredt mellom alternativene 1-5 (på skala

fra 1-5 hvor 5 er ”meget utfordrende” og 1 er ”meget enkel”). Det er altså noen som opplever enkelte oppgaver som vanskelige, mens andre kan oppleve samme oppgaven som enkel.

4.4 Data fra intervjuene

Når det gjelder datafremstillingen som følger, er det grunn for å peke på noen elementer før jeg går inn på svarene. Oppgavene som informantene beskriver, går ofte i hverandre og henger nøye sammen, litt på samme måte som Laursen opplevde det vanskelig å skille sosiale og faglige oppgaver fra hverandre. (Se avsnitt 2.5.2.) Derfor opplever noen av informantene at det er vanskelig å sette ord på oppgavene og skille dem fra hverandre, noe som gjør at de av og til opplever at det er vanskelig å svare på noen av spørsmålene. I beskrivelsene har dette blitt tatt hensyn til: Dersom noe oppleves uklart eller vanskelig å svare på av informanten, vil dette komme frem i fremstillingen.

De aller fleste beskrivelsene som følger om informantenes beskrivelser av oppgaver de har i jobben, kommer som svar på spørsmålet, eller et av punktene under dette spørsmålet: ”Hva er en lærers viktigste oppgaver og hvorfor? Vennligst begrens svaret til tre oppgaver.” Enkelte steder er beskrivelsene hentet fra andre deler av intervjuet, og der hvor det er tilfelle, vil det komme frem av teksten. Der hvor informantens beskrivelse er fra et oppfølgingsspørsmål, vil dette også vises til i teksten.

Kategoriene det nå skal vises til, har som sagt kommet til etter gjennomlesningen av data, og er laget på bakgrunn av dette. Den ene handler om oppgaver som stammet fra behov hos elevene. Den andre kategorien omhandler oppgaver som hadde med undervisning og planlegging av undervisning å gjøre. Den siste kategorien handler om oppgaver som har med lærerrollen å gjøre. Jeg vil i fremstillingen først ta for meg disse tre kategoriene, deretter gå inn på andre oppgaver som falt utenfor disse kategoriene. Videre vil jeg se på frekvens og vanskelighetsgrad i forbindelse med disse oppgavene, før jeg går til å vise data som handler om kvalifikasjoner.

4.4.1 Elevenes behov

Felles for følgende oppgaver er at de er sentrert ut fra behovene barna har. Oppgavene i denne kategorien har blitt nevnt 9 ganger, og alle informantene nevner minst en oppgave under

denne kategorien. Det vil si at alle informantene har pekt på en oppgave som handler om behov eleven har, og en av informantene peker på to slike oppgaver.

Under denne kategorien er det to oppgaver som skiller seg spesielt ut; *skape trygge elever og se elevene.*

Trygghet

Alle informantene bortsett fra en påpeker trygghet, og viktigheten av at elevene føler seg trygge på skolen. Flere sier at det er deres viktigste oppgave som lærer er å skape trygge barn, og at det er viktig at barna er trygge for at de skal kunne lære. Kine sier at trygge barn som trives lærer mer enn utrygge barn, Lene sier at; *å få de til å bli trygge i skolehverdagen og at de trives på skolen så vel så viktig som det faglige(...)*. Britt sier følgende på spørsmålet om en lærers viktigste oppgaver: *(...) så mener jo jeg helt bestemt at det å skape trygge unger er helt vesentlig og en av mine viktigste oppgaver fordi jeg mener det er grunnlaget for at dem i det hele tatt skal kunne tilegne seg noe faglig etterhvert(...)*. Kamilla deler Britts oppfatning: *Og så er det å skape trygghet (...)* I: *hva tenker du er viktigst?* Kamilla: *Ja det er jo trygghet (...)* *Jeg tenker at det derre med trivsel, trygghet, det er absolutt den viktigste oppgaven (...)* *vi har jo unger her seks timer om dagen,(...)*. Lene peker, som Britt, på viktigheten med å skape trygge elever, og hvordan det henger sammen med elevenes læring: *Jeg mener at det må trygghet til for at det i det hele tatt skal kunne driver læring. For ellers så har barna fokus på helt andre ting enn gangetabellen.*

Går vi til den delen av spørsmålet om oppgaver som handler om hvilke konsekvenser det får, først og fremst for elevene, dersom lærerne ikke utfører de arbeidsoppgavene de har beskrevet, kommer også dette med trygge elever frem. Pernille beskriver ikke det å skape trygge elever som en av de viktigste oppgavene, men hun hevder likevel at det å oppleve trygghet er et viktig behov som må dekkes hos elevene, og at det er viktig å skape trygge elever. Pernille sier dette i forbindelse med spørsmål om kvalifikasjoner, men som nevnt tidligere går oppgaver og kvalifikasjoner en god del om hverandre i informantenes beskrivelser. Et utdrag fra hennes intervju illustrerer dette: *(...) for hvis du ikke har den tryggheten, det er jo et av de første behovene du må dekke, rett og slett. Så du må, hvis du ikke kan vise omsorg, kan klare å bygge relasjoner, så mangler du kvalifikasjoner som jeg mener en lærer bør ha da ,eh, for at man kan skape trygge elever, godt klassemiljø, godt*

læringsmiljø. Utdraget viser at det er viktig for Pernille at elevene er trygge og at det er en av hennes oppgaver å sørge for det.

Lene opplever det også som viktig å dekke behovet for trygghet for at elevene skal kunne lære:

Ja altså det må, barna må være trygge. De må føle trygghet. Jeg tror at hvis ikke barna er trygge, og det går alt i på, alt fra å være trygg på naboen på bordet til lærer til hele gruppen for at du skal tørre å eksponere deg, tørre å lese høyt, tørre å gjøre ting da. For at du skal trives, og jeg er helt sikker på at hvis du ikke trives så klarer du heller ikke å være fokusert. For da har du, da har du fokus på det som ikke er bra, og at det, når du har det, at du trives så klarer du å ja, ta til deg kunnskap og ha interesse for det. Egentlig Maslows behovspyramide tror jeg, når jeg tenker etter. Hvis jeg husker ped'en riktig.

Kine sier følgende om at elevene må trives på skolen: *Jeg tenker at barn er så avhengig av å ha tydelige rammer, vite hva som skal skje, og ha forutsigbare voksne. Når man, (pause 3sekunder) Jeg sier på alle foreldremøtene at vi må ha barn som trives på skolen, Det er på en måte det viktigste(...)*

Pia avviker her fra de andre informantene og sier ingen ting om at det er viktig at elevene er trygge og trives på skolen, men det betyr ikke at hun synes det er uviktig. Pia jobber på en annen skole enn de syv andre informantene, som er fordelt på to ulike skoler.

Se elevene

En annen oppgave, som også er sentrert ut fra barnas behov, og som oppleves som viktig av flere av informantene, er å *se elevene* og *se hver enkelt elev*. Fem av informantene beskriver det som en av deres viktigste oppgaver å se elevene. Det å se elevene oppleves av informantene både som en oppgave og som en kvalifikasjon. Jeg vil nå vise det som er beskrevet i forbindelse med å se elevene som en oppgave.

I følge informantene er det er viktig å se elevene av to grunner. For det første handler det om elevens velvære og trivsel i skolen, som henger nært sammen med tryggheten det er vist til over. Lise beskriver det slik på spørsmål om hvilke konsekvenser det får dersom hun ikke klarer å se elevene: *Eh, konsekvens av at jeg ikke klarer det, er jo at de kanskje kan bli utrygge da, og at de ikke de føler seg trygge i mitt nærvær. Det er vel det første. At jeg ikke har en god dialog med de. Og det tenker jeg også gjenspeiler etter hvert da kanskje motivasjonen for skolearbeidet.* Lene beskriver det slik: *Jeg vil som, på en måte at når jeg går hjem fra en arbeidsdag og sender hjem ungene, så vil jeg at, at, nå vil jeg tenke selv at nå har jeg vært innom og hilst og sett alle litt og gitt tilbakemelding på at det er noe som er bra*

liksom. På spørsmål om hva det innebærer å se alle elevene svarer Pernille slik: *det å vise omsorg, eh, det å hjelpe dem, være innom dem i løpet av en dag da. (...) Hvis jeg ikke ser elevene da og klarer å være innom dem da så får jo det konsekvenser at de som virkelig trenger min støtte mer enn andre da, eh ikke får det de trenger.*

For det andre beskriver informantene at det er viktig å se alle elevene for å sikre at de henger med faglig, og for å få til tilpasset opplæring må en se hvordan den enkelte elev ligger an. Pernille refererer både til trivselsbehov og faglige behov når hun snakker om at elevene må få det de trenger. Pia beskriver oppgaven om å se elevene slik: *Da tenker jeg på, ha respekt for elevene, og, med det mener jeg at du skal tenke på at de er forskjellige, de lærer på forskjellige måter.* Lene beskriver det slik på spørsmål om hva som skjer hvis hun ikke ser elevene: *Da tror jeg man veldig fort kan overse noen med at de kanskje ikke henger med faglig eller at de ikke henger med sosialt, at de faller litt utenfor.*

Andre oppgaver

Britts velger ut sosialisering, i tillegg til det å skape trygge elever som er vist til over, som en av sine viktigste oppgaver i jobben. Hun beskriver det slik: *Og så er det, trygghet trivsel, lese skriving, og så er det jo, hva heter, hva skal du kalle det da, å klare å forholde seg til andre unger, altså det å tilpasse seg, lære ungene.(...). Om hvordan man oppfører seg, og det om å innordne seg, følge regler, I: Kan jeg si sosialisering? Britt:ehja. I: Eller blir det galt? Britt: Nei det er nok ganske dekkende for den biten der. Ja.*

4.4.2 Undervisning

Felles for denne gruppen oppgaver er at de handler om undervisning, eller planlegging av undervisningen. Oppgaver i forbindelse med undervisning eller planlegging av undervisning blir nevnt ca 10 ganger i intervjuene, og alle informantene nevner en oppgave under denne kategorien.

Planlegging, forberedelse og gjennomføring av undervisning.

Alle informantene påpeker undervisning og/eller forberedelse og planlegging av undervisning som en av sine viktigste oppgaver.

Som det er vist over, henger en oppgave ofte nøye sammen med andre oppgaver, dette gjelder også for planleggingen og undervisningen og derfor er disse to slått sammen. Pernille sier følgende: *Ja. (...) Den siste oppgaven så viktigste asså, det blir veldig mye,, Planlegging(!). I:mhm Pernille: for at undervisningen skal gå bra og at du skal kunne klare å se elevene da og være kontakt med dem.*

Kine snakker om undervisning og planlegging slik: (...) *å forberede seg til de timene man skal stå sammen med elevene. For, for å skape kvalitet og for å skape at de timene blir gode så tenker jeg at det er viktig å vite hva man skal gjøre(...).* Kamilla sier følgende: *Viktigste oppgaven det er jo å lære unger det fagstoffet dem skal kunne (...).*

Lene har en enda videre beskrivelse som omhandler planlegging og undervisning. Hun bruker begrepet *strukturert plan* og er opptatt av at en som lærer må ha et bilde av hvordan ting skal skje og hvordan hun ønsker å ha det i timene hun har undervisning. Bildet sier noe om hvordan og hva for undervisningen, men sier også noe om hvordan ting skal foregå i hennes klasserom med hensyn til elevadferd. Jeg vil komme mer tilbake til beskrivelser av bildet hun snakker om senere under fremstillingen av kvalifikasjoner.

Britt og Pia skiller seg noe ut fra de andre informantene på dette området fordi de er mer spesifikke i sine oppgavebeskrivelser. Britt påpeker viktigheten av lese- og skriveopplæringen, spesielt for de yngste elevene. Hun ser på det som en av sine viktigste oppgaver, fordi denne opplæringen er så viktig for elevenes videre mestring i skolen, spesielt i lys de faglige kravene lærerplanene stiller til elevene: *Altså med de faglige kravene som er i lærerplaner og sånt noe nå, så hvis du ikke legger grunnlaget fra 1. klasse så blir det store huller, og det er klart at da blir det fort vanskelig å fylle igjen, (...) for det er hele tiden nye ting som kommer i alle fag og, det er nok viktig å være på helt fra starten.* Pia beskriver det som en viktig oppgave å ha undervisning med tydelige mål. Tydelige mål gjør at elevene lærer mer, sier hun, og at de svakeste elevene har spesielt utbytte av at hun har tydelige mål i undervisningen. Samtidig er Pia opptatt av viktigheten med å variere undervisningen sin.

Det er ikke så lett å si om at det å skape trygge elever, å se ungene, eller planlegging og undervisning er den viktigste oppgaven. En grunn til dette kan være det at disse oppgavene henger så nære sammen. Samlet sett er det også grunn for å tolke det dit hen at disse to står i et avhengighetsforhold. Det påpekes på ulike måter at utrygge barn lærer dårligere enn utrygge elever. Altså at undervisningens, og der igjen planleggingens, effekt avhenger av

elevenes trygghet. Flere av informantene trekker klare linjer mellom hvor mye elevene lærer av undervisningen og det å se hver elev og i hvilken grad eleven er trygge på skolen og i klassen. Kine beskriver konsekvensen av utrygge elever og uro i klassen slik: Det skaper misstrivsel. Som igjen fører til dårlig læring. Jeg tenker at det kan føre til skolevegring. Et utdrag fra Kines intervju viser det samme:

I: kan jeg, hvis du snur det på hodet, vil du si at trygge barn lærer mer enn utrygge barn? Kinemhm. I: Hvorfor det? Kine: Jeg tenker at barn er så avhengig av å ha tydelige rammer, vite hva som skal skje, og ha forutsigbare voksne. (...)Og så (!), etter det, så kommer motivasjon. og, det, og, man kan ikke lære, hvis man ikke er trygg, og hvis man ikke er motivert. Og vi må hele tiden på en måte, disse tingene henger sammen. Og der er vi det med tpo, og det med mestring og, Så ja. Trygge barn lærer mer enn utrygge barn.

Lise sier følgende om konsekvenser av å ikke se elevene: *Eh, konsekvens av at jeg ikke klarer det, er jo at de kanskje kan bli utrygge da, og at de ikke de føler seg trygge i mitt nærvær. Det er vel det første. At jeg ikke har en god dialog med de. Og det tenker jeg også gjenspeiler etterhvert da kanskje motivasjonen for skolearbeidet.(...)*

Til slutt under denne kategorien vil jeg vise til et utsagn fra Kine som jeg også vil komme tilbake til senere hvor hun ramser opp en del av de oppgavene en lærer har som ikke har direkte med undervisningen å gjøre:

Møte med foreldre, utviklingstid, samarbeid med SFO med assistenter, møter med barnevern, skrive rapporter, eh, og underskrifter, på særskilt norsk rapporter, forstå, forstå timeplaner, altså hvordan ting hanger sammen, ressurser og planlegge sammen slik at vi utnytter ressursene godt nok. Forberede litraturuker, matematikkuker, utedager gymtimer alle, alle de andre, altså som huske å ta med gummistøvler på tirsdag(...). Alt henger sammen alt liksom. Regler og, uskrevne regler og, ja, nei ja det er mye. FN-dager,(...)

Så langt har jeg gjort en gjennomgang av det informantene sier om sine viktigste oppgaver som lærer ut fra to perspektiver; elevenes behov og undervisning. Alle informantene har pekt på oppgaver som dreier seg om elevenes behov og undervisning.

4.4.3 Lærerrollen

Felles for disse er at de handler om andre deler av lærerens utførelse av rollen som lærer. Fem informanter beskriver oppgaver i forbindelse med denne kategorien, og disse henger nært sammen med de retoriske begrepene, da en del handler av de om hvordan eleven skal oppfatte læreren.

Klasseledelse

Klasseledelse oppleves av flere av informantene som en av de viktigste oppgavene de har som lærer.

Pia beskriver det slik: *”Med det så mener jeg at du skal være en tydelig voksenperson for barna, og de skal vite at det er du som bestemmer i klasserommet, og også hvilke forventninger du har til de. Det må også være tydelig.”*

Kine er også opptatt av at klasseledelse er en viktig oppgave. De andre informantene snakker også mye om klasseledelse, men oppgir det som en kvalifikasjon. Jeg vil komme mer tilbake til klasseledelse senere, og da vil fremstillingen gi en mer detaljert og bredere beskrivelse av informantenes forståelse klasseledelse.

Kathrine sier: *”Klasseledelse tenker jeg er alfa omega.”* Hun oppgir klasseledelse som en oppgave og en kvalifikasjon, og i hennes intervju kommer det spesielt frem at det kan være vanskelig å skille oppgaver og kvalifikasjoner fra hverandre. Utdraget under viser hva hun opplever klasseledelse innebærer, og det viser hvordan oppgavene en lærer har henger nøye sammen, og hvordan det kan være vanskelig å skille oppgaver og kvalifikasjoner fra hverandre.

”Ja i klasseledelse ligger det utrolig mye, men jeg tenker på hvordan jeg styrer gruppa, hvordan jeg leder dem. Alt i forhold til det her med disiplin, folkeskikk, orden, hvilke arbeidsvaner, struktur og forutsigbarhet, se enkeltbarnet, eg, ikke sant, dyrke det beste i det individuelle for at den skal sosialt skal bli en bra setting da. Klassemiljø, alfa omega. Og så har du jo klasseledelse, er du en god klasseleder så er du godt faglig forberedt. Du har mange antenner, du kan sortere, gjøre ting underveis, du kan være spontan, altså du kan spille på initiativ fra unger. Og jeg tenker at dette her med erfaring og ligger inni klasseledelse. Altså du må reflektere underveis, og ta noen avgjørelser som blir viktig for hvordan timen blir.”

For Kathrine er refleksjon, og det å reflektere over hvordan en utfører jobben, hva som fungerer til enhver tid, og hvorfor ting ikke fungerer, en viktig oppgave for henne som lærer.

På spørsmål om å skille undervisning og klasseledelse fra hverandre, ved å si at undervisning er oppgaven og klasseledelse er kvalifikasjonen, svarer hun: *” I: Ok så det er vanskelig å skille ut undervisning og klasseledelse fra hverandre? Kathrine: Ja. mhm. Jeg tenker at det er nesten, fot i hose, hånd i hanske.*

Andre oppgaver

I tillegg til de oppgavene som er nevnt til nå, er det to informanter som oppgir hver sin oppgave som skiller seg noe fra de andre. Kine peker på samarbeid med kollegaene som en viktig oppgave. *Samarbeidet (...) med kollegaer, er en arbeidsoppgave som (...), altså, vi, ja dele med hverandre.* Hun opplever det som en viktig oppgave fordi hun er opptatt av at det er viktig å skape kvalitet i timene, og samarbeid med andre lærere gjør at man kan spille på hverandre, og lære av hverandre. Lærerne ønsker å diskutere metode sier hun.

Lene oppgir et annet type samarbeid som en av hennes viktigste oppgaver, nemlig samarbeidet med foreldrene. Hun påpeker at det er viktig at læreren og foreldrene jobber i samme retning og er enige om hva som er best, for at barnet ikke skal bli hengende etter eller få en negativ holdning til skolen:

”Hvis ikke vi jobber i samme retning da, så vil nok ikke det barnet få det så optimalt som det.. (...) nei men det er noe med at hvis du er ganske sikker på at dette vil være lurt, og de sier; nei nei, vi skal ikke gjøre det sånn. Og ikke ser det, eller ikke er interessert i å ta den ekstrajobbingen med å øve på klokka hjemme, enda vi har jobbet med det i seks uker, og barn enda ikke har lært det, så blir det, da blir det vanskelig for barnet da tenker jeg.”

4.4.4 Frekvens og vanskelighetsgrad

Informantene ble spurt om flere aspekter ved de oppgavene de nevnte. Konsekvenser av å ikke utføre en oppgave, har jeg allerede vært inne på. Frekvens, altså hvor ofte oppgaven utføres, og vanskelighetsgrad, hvor vanskelig eller kompleks oppgaven er å utføre, var forhold som alle informantene måtte si noe om under spørsmålet om oppgaver.

Når det gjelder frekvens, sa informantene at det med å skape trygge barn, se elevene og undervisning var noe de gjorde hver dag og nesten hele tiden. Planlegging var noe de gjorde veldig ofte også, om ikke hver dag så i alle fall flere ganger i uken. Jeg ønsker ikke å gå mer i detalj her, men bare vise at disse oppgavene gjøres ofte hele tiden og hver dag i møtet med elevene.

Når det gjelder vanskelighetsgrad, var det større variasjon i svarene. Det var en tendens til at de som hadde jobbet lenge i skolen, opplevde oppgavene som noe enklere enn de som bare hadde jobbet noen få år. Erfaring ser ut til å spille en sentral rolle for opplevd vanskelighetsgrad, noe som jeg vil komme tilbake til senere i fremstillingen. En annen ting som så ut til å påvirke vanskelighetsgraden, var gruppesammensetningen; sammensetningen

av elever i klassen. Egenskaper ved elevgruppen hadde stor betydning for om oppgavene opplevdes som enkle eller vanskelige. Et utdrag fra Kines intervju viser dette på en god måte:

”(...) Vanskelig å si et generelt svar på hvor vanskelig det er, fordi en nyutdannet lærer vil oppfatte det som kjempekrevene å skulle forberde undervisning og bruker masse tid på det. Kan bruke en hel time på å planlegge en undervisningstime, mens en lærer som har jobbet i 10-15 år, på en måte, okay, veit at dette funker sånn når jeg gjør det, og vil si at det er ikke så krevende. Men at, det kommer an på timen, og klassen, det er så mange rammefaktorer som vil påvirke det (...).”

4.4.5 Oppsummering oppgaver

Så langt har jeg fremstilt data som i hovedsak dreier seg om det informantene beskriver som sine viktigste oppgaver som lærer. Alle informantene peker på oppgaver som stammer fra behov elevene har og oppgaver som har med planlegging av undervisning og gjennomføring av undervisning å gjøre. Noen peker også på oppgaver som har med lærerrollen å gjøre.

Sett under ett er sentrale tema at elevene blir sett og at elevene opplever trygghet, og at dette henger sammen med en annen sentral oppgave nemlig undervisning, og planlegging av denne.

4.5 Kvalifikasjoner

Følgende fremstilling søker å gi et helhetlig bilde av det informantene opplever som de viktigste kvalifikasjonene en lærer trenger i yrkeshverdagen. De retoriske begrepene rolle her er gjort rede for i metoddelen. Som nevnt tidligere blir oppgaver og kvalifikasjoner noe i hverandre, noe som gjør at en del av elementene som tas opp her har jeg allerede vært innom tidligere. Forskjellen er at her vil jeg vise til det som en kvalifikasjon, som betyr at det handler om kunnskaper, ferdigheter, evner osv en lærer har, og ikke en oppgave hun utfører. Det er altså sider ved personen som er det sentrale i fremstillingen. Likevel vil, som nevnt i metoddelen, elementer ved mottakeren og selve situasjonen tas med i fremstillingen.

I teoridelen har jeg beskrevet en bred forståelse av de retoriske begrepene og har sagt at det ikke er snakk om direkte overtalelse for en lærer, men snakk om å inspirere og engasjere elevene, og at en retorisk situasjon er enhver kommunikasjon og fremstilling av et emne. Fremstillingen til nå har vist at alle informantene er enige i at undervisning og formidling av fagkunnskap er en av deres viktigste oppgaver. De kvalifikasjonene informantene oppgir en trenger som lærer, er forbundet med denne oppgaven på et eller annet vis. Selv om det for

eksempel er snakk om hvor viktig det er å være forutsigbar i forhold til sosiale forhold i klassen, er det alltid en forbindelse mellom denne kvalifikasjonen og elevenes læring.

Jeg ønsker å beskrive hvilke kvalifikasjoner informantene opplever at de trenger. Ved å bruke en bred forståelse av retorikken, som er vist til over, vil følgende fremstilling av kvalifikasjoner forutsette en aksept av undervisning som en retorisk situasjon.

Først vil jeg se på det som for den antikke taleren handlet om å overtale, men som for en lærer har mål om å engasjere og inspirere for og til læring, og vise hva informantene sier om dette i sine intervjuer. Deretter vil jeg si noe om hvordan store begreper som klasseledelse inneholder en rekke ulike elementer, og at jeg ønsker å fremstille disse mindre elementene som del-kvalifikasjoner, med referanse til begrepene fra retorikken. Fremstillingen vil her følge en annen struktur enn den som er i teoridelen. Jeg vil først ta for meg det informantene sier om evne til å se egenskaper ved elevene og elevgruppen under overskriften ”Mottakerne og deres doxa”. Deretter vil jeg ta for meg hvilke bevismidler de opplever som viktige å benytte seg av, for der igjen å vise hvordan dette henger sammen med og påvirker planleggingen av undervisningen. Deretter vil jeg vise hvordan forståelse av elementer ved situasjonen; kairos, krever ulike kvalifikasjoner hos informantene.

Sagt på en annen måte; de ulike kvalifikasjonene settes i en struktur, hvor det først sees på hva informantene opplever er viktige kvalifikasjoner elevene forventer og har behov for hos dem som lærere, og som gjør at læreren når frem til og engasjerer eleven. Deretter; hvordan konteksten påvirker hvilke kvalifikasjoner som oppleves som viktige.

Beskrivelsene som følger vil i hovedsak dreie seg om svar på spørsmålet, eller punkter under seksjon 3 i intervjuguiden, hvor følgende er innledning og forklaring av begrepet, og de første spørsmålene:

”Nå vil jeg stille deg noen spørsmål om hvilke kvalifikasjoner en lærer trenger. Jeg bruker kvalifikasjoner som et samlebegrep, og omhandler for eksempel; personlighet, kunnskaper, evner, ferdigheter osv. Noen mener at fagkunnskap (naturfag, norsk matte osv) ikke er nok i seg selv for å lykkes som lærer? Er du enig i dette?”

Oppfølningsspørsmål: ”Hvilke andre kvalifikasjoner trenger man og hvorfor? Vennligst begrens svaret til tre oppgaver.”

4.5.1 Engasjere og inspirere elever

Fem av informantene beskriver elementer i forbindelse med kvalifikasjoner som handler om å inspirere og engasjere elevene. Kathrine beskriver det slik: *Det nytter ikke å ha hovedfag eller master i det ene eller det andre faget hvis du ikke kan formidle. Det er jo ikke sant, evnen til å formidle, til å bergta unger(!)* Lise sier: *Det mener jeg at man er god på å lede en klasse, og det er jo mer enn et par barn, det er jo fra 20 til 30 barn. At man, ja en ting er at man har ro, men at man også får med seg flest mulige.* Pia er også opptatt av å få med seg elevene, og hun som lærer er engasjerende. Kamilla sier følgende om det som hun opplever gir henne mest som lærer: *Åh! Da ha jeg dem i, da har jeg dem bare (ler litt begge to). Og alle har, jeg føler at jeg engasjerer dem, og de viser engasjement.* Kamilla er veldig engasjert når hun forteller om dette og det er tydelig at dette er viktig for henne. Pernille peker på viktigheten av å være en god formidler og bygge relasjoner til elevene.

At bare fem av informantene går inn på slike kvalifikasjoner, betyr ikke at de resterende tre ikke er opptatt av å engasjere og inspirere elevene: Slik jeg tolker deres svar, ville det være feil å si at de ikke er opptatt av det. Dersom en ser på deres intervjuer er det etter min oppfatning grunn for å si at disse også er opptatt av å nå frem til eleven og engasjere og inspirere. Selv om Lene, Kine og Britt ikke peker spesifikt på det i intervjuene, er de likevel opptatt av at undervisning er en av deres viktigste oppgaver, og dermed kan en også argumentere for at disse også disse er opptatt av å nå frem til elevene. (Se avsnitt 4.3)

4.5.2 Store begreper, mindre bestanddeler

Klasseledelse oppfattes som nevnt både som en oppgave og som en kvalifikasjon. Fem av informantene bruker begrepet klasseledelse når de blir spurt om hvilke kvalifikasjoner en lærer trenger, og det er litt ulikt hva de legger i denne kvalifikasjonen. Kathrine, som beskriver klasseledelse både som en oppgave og som en kvalifikasjon, har den mest detaljerte og videste forståelsen av klasseledelse av alle informantene:

Ja det spørs jo på definisjonen av den og, det finnes jo mange, men klasseledelse tenker jeg at er alt(!). Det er å være faglig forberedt, det er å ha planlagt godt, det er å se klassen og enkelteleven, det er å variere metoder, det er å tenke at de har behov for individuelt arbeid, det er å tenke at de har behov for å samarbeide, jeg må evaluere, ikke sant, for at jeg i min neste time skal,, kunne gjøre det enda bedre, hva lyktes jeg med og hva lyktes jeg ikke med? Det at ungene selv er aktive, og motiverte på en måte, for å trå til er jo også utrolig viktig. Det at jeg kan konkretisere, fortelle en historie, vise en ting som linker opp mot. Det er en kar

som har sagt noe med okey, klasseledelse da kan du ha 20 briller, så tar du på deg den brillen, den heter motivasjon, og så legger du den fra deg ikke sant som heter aktivitet eller metode, så tar du på deg den når du skal se enkeltbarnet, så tar du på deg den som heter klassemiljø, så tar, altså skjønner du?

Kine oppgir klasseledelse som den viktigste kvalifikasjonen, og også for henne er det en rekke elementer som inngår i dette begrepet:

Kine: Det å være en god klasseleder tenker jeg er den viktigste kvalifikasjonen, men den består av veldig mange ferdigheter og ulike kunnskaper, kompetanser. I: Bare begynn og rams opp. Kine: mhm, Omsorg, tydelighet, deltagelse, eller innkludering, altså jeg tenker asså det å inn.. eh, fagelig dyktighet er også en, inn i det med klasseledelse. Fleksibilitet, det å kunne snu seg ikke sant, etter at hva er det som skjer her nå, ikke bare kjøre gjennom å si at nei dette her ahr jeg planlagt så sånn skal det gjøres. (...) ja. Se den enkleste elev, TPO prater vi masse om. (...) men det å klare å tilpasse det elevene, jeg holdt på å si..yrkesstolt..., jo at de, at de opplever at de får økt selvtillit da, opplever mestring. Det er det jeg er ute etter å si. Ha lærere som får elever til å oppleve mestring, men det er jo hele tiden samspillet mellom lærer og elev. (...) Har helt sikkert glemt noe.

Kamilla betegner klasseledelse slik: *Kamilla: Du må være en god klasseleder. I: hva er en god klasseleder? Kamilla: ja det er en som er en tydelig voksen. I: Hva er en tydelig voksen? Kamilla: En som kan sette grenser. Få arbeidsro, ser enkeltelever, og hele gruppa. Utifra hva slags behov hver enkelt har.*

Ved å se på de ulike beskrivelsene av klasseledelse, kommer det frem en del elementer som er felles for alle beskrivelsene. Disse elementene, som for eksempel det å være en tydelig voksen og tilpasse og kjenne elevene finner vi igjen hos andre informanter, som ikke nevner klasseledelse som begrep.

Noe av den samme tendensen finner vi i forbindelse med beskrivelser av andre begreper som for eksempel formidlingsevne. Lise beskriver formidlingsevne slik: *I: Hva ligger det i formidlingsevne? Lise: Nei, eh, det går igjen på det å være tydelig. Altså ikke for mye prat men det som blir sagt er, er tydelig, (...) Ja. Atte, atte jeg skjønner at ungene har skjønt hva jeg har sagt da.* Hennes beskrivelse av formidlingsevne innebærer det å være en tydelig voksen, slik som klasseledelse innebærer å blant annet være en tydelig voksen for K, Kathrine og Kine. Britt er en av flere som snakker om personlig egnethet, og hun bruker ord som tydelig voksen og omsorg for å beskrive hva denne personlige egnetheten består i.

Slike likheter på tvers av beskrivelsene finnes det flere av, og jeg vil derfor dele opp disse bredere begrepene, som klasseledelse og formidling, i sine mindre bestanddeler. Slike mindre bestanddeler kan være; 'å være tydelig' og 'se elevene'. De retoriske begrepene som er

redegjort for foran gir meg mulighet til å strukturere disse ”del-kvalifikasjonene”, som igjen vil vise fellestrekk i datasettet. De retoriske begrepene vil beskrive hovedkomponentene i de bredere begrepene.

4.5.3 4.1 Mottakeren og deres doxa

Som vist i 2.4.2 (under ”Logos”) handler doxa om mottakerens (elevens) erfaringsverden. Alle informantene beskriver kvalifikasjoner som har med mottakeren å gjøre fordi alle peker på bevismidler de som lærere må benytte seg av. Disse bevismidlene henger sammen med behov hos mottakeren, hvor doxa er sentral. De henger også til dels sammen med kairos, men det vil jeg komme tilbake til senere. Uansett er alle informantene innom elevenes doxa i en eller annen form. Utsagnene om kvalifikasjoner kan deles inn i to: Den ene går på utsagn om kvalifikasjoner som er direkte rette mot å kunne lese mottakeren. Den andre er mer indirekte, da de ikke direkte sier de ser etter elementer ved mottakeren og deres doxa, men beskriver bevismidler som kommer fra behov som stammer fra elevenes og deres doxa.

Den første måten beskrives med ord som å ”kjenne elevgruppen”, ”se elevene”, ”være en menneskekjenner” og ”kunne lytte til elevene”, og nevnes av fem av informantene. De handler direkte om å kunne identifisere elevenes behov ut fra deres ståsted og livsverden. Kine sier følgende: *(...) og på måte å ta elevgruppa, kjenne signalene derfra blir veldig viktig(...)*. Lise beskriver det å se elevene slik: *(...) Og, ja igjen ser barna. Ser behovene de har, ikke bare foreleser på det jeg skal få sagt, men kjenner litt etter på pulsen, hva er det som, hvordan rører det seg her i dag.* Lene beskriver det slik: *du må være litt menneskekjenner, (...)Man må eh, være, ha litt sånn øyner i nakken, og kunne på en måte se hvem som trenger ting til enhver tid uten at de trenger å gi uttrykk for det først.* Pernille påpeker at det er viktig å kunne lytte til hva elevene har å si i forbindelse med å løse konflikter: *Nei da må du jo evnen til å kunne lytte, virkelig høre på det barna har å si, og å være løsningsorientert. på vegne av dem, hjelpe dem på vei da.* Kathrine påpeker at det å se eleven er en del av det å være klasseleder for å kunne tilfredsstille behovene til elevene. Pia peker på det å se elevene som en oppgave å se elevene.

Den andre måten informantene beskriver kvalifikasjoner som handler om elevene og deres doxa på, er ved å beskrive bevismidlene de har bruk for. Alle informantene sier noe om hvilke bevismidler de anvender i yrkeshverdagen. ”Personlig egnethet” (nært forbundet med *ethos*,

avsnitt 2.4.2) er et begrep som alle informantene beskriver og som dukker opp ofte i datamaterialet om kvalifikasjoner. Hva denne personlige egnetheten består av oppleves noe forskjellig av informantene, samtidig som flere snakker om de samme trekkene som for eksempel ”tydelighet” og ”omsorg”, som jeg har vært inne på tideligere. Det som er viktig å påpeke om personlig egnethet her, er at den ofte beskrives med ulike karaktertrekk, og at disse karaktertrekkene ofte henger sammen med hva informantene, opplever elevene verdsetter hos dem som lærer. På denne måten henger personlig egnethet sammen med mottakerens doxa.

Kamilla har en litt annen beskrivelse av personlig egnethet enn de andre, selv om hun også trekker frem karaktertrekket; å være en tydelig voksen, men hun gjør det i forbindelse med å være en god klasseleder. På spørsmål om hvilken personlighet en god lærer har svarer hun slik: *Det er folk som er utadvendte, sosiale, og som er interessert, nysgjerrig, og som har, ser humor, og som er glad i jobben sin. Som liker jobben sin, det er viktig.* Hennes beskrivelse *akkurat her*, stammer i liten grad fra behov hos mottakeren.

En god del mener at disse tingene som det pekes på, som er en del av personligheten, ikke kan læres, og om det kan læres beskrives det som at egenskapene kan utvikles. Et utsagn fra Britt beskriver dette på en god måte når hun svarer på spørsmål om hvor de kvalifikasjonene tilegnes: *Jeg tror desverre det ikke tilegner seg så mye av det gjennom utdanning, jeg tror mye av det er i personligheten din, men også at du kan opparbeide deg gjennom erfaring. Du kan prøve å feile litt og så, men det er klart har du det der i personligheten din så registrerer du jo heller ikke konsekvensene pem, eller hva jeg skal si.*

Jeg vil nå gå videre til fremstilling av kvalifikasjoner som dreier seg om bevismidler, med det i tankene at disse i stor grad spiller på behov fra elevene og deres doxa.

4.5.4 Ethos

Den karakteren, eller personlige egnetheten som informantene beskriver de trenger å ha som lærer, er mangesidig. Det pekes både på elementer som har med forstandighet, dyd, velvilje og autensitet å gjøre, se avsnitt 2.4.2. Alle informantene snakker som sagt om personlig egnethet, og påpeker at en god del av kvalifikasjonene du trenger som lærer er en del av personligheten din, altså din karakter. På spørsmål om hvor de har tilegnet seg de kvalifikasjonene som de beskriver i forbindelse med personlig egnethet, sier alle at alle

kvalifikasjonene, eller store deler av kvalifikasjonene, er en del av personligheten deres, og noen er usikre på om en del av de i det hele tatt kan læres. Utsagn om personlig egnethet er et av de mest fremtredene elementene ved datamaterialet sett under ett.

Jeg vil strukturere utsagnene her etter de fire sidene ved ethos; forstandighet, yd, velvilje og autensitet, men først vil jeg vise hvordan det å være en tydelig voksen blir sett på som et sentralt troverdighetstrekk, og hvordan informantene sier det henger sammen med det de opplever mottakerne; elevene, forventer og har behov for hos en lærer.

Tydelighet som troverdighetstrekk

For at lærerne skal klare å inspirere og engasjere elevene i læring, påpeker en del av informantene viktigheten av å være tydelig: Seks av informantene beskriver det å være en ”tydelig voksen” som en viktig evne å ha. Britt har jobbet lenge i skolen og hun beskriver det slik: *En tydelig voksen er en som har helt klare grenser for hva som er akseptabelt adferd bla. Det kan også være tydelig i den forstand at du gir klare beskjeder, hva som skal skje i timen, når ting skal skje. Det går an og så trekke det tydelig i fht hvordan du skriver på tavla(...).* Lene snakker om det å være tydelig flere steder i intervjuet: *klasseledelse går også igjen på det å være tydelig (...)*Altså ikke for mye prat men det som blir sagt er, er tydelig. I forbindelse med hvilken kvalifikasjon hun trenger for å takle konflikter og uro i klassen, sier hun: *Det er noe med å bare tydeliggjøre konsekvensen ved at, hva som kommer til å skje hvis de ikke gir seg. Og Også gjennomføre det da. Tydeliggjøre at dette er et regelbrudd, (...).*

Kine beskriver tydelighet som en av lærernes viktigste kvalifikasjoner og et utdrag av beskrivelsen hvorfor trygge barn lærer bedre sier hun: *Jeg tenker at barn er så avhengig av å ha tydelige rammer, vite hva som skal skje, og ha forutsigbare voksne.* Utsagnet beskriver også godt sammenhengen mellom mottakernes doxa, og ethos; hvordan elevene, og deres doxa, påvirker hva hun sier om hvilke kvalifikasjoner en lærer trenger; altså hvordan hva som oppleves som en troverdig lærer springer ut fra elevenes behov, hvor doxa er sentral.

Forstandighet

Forstandighet handler om hvorvidt læreren oppleves som kompetent. Selv om spørsmålene i intervjuet spør om andre kvalifikasjoner enn faglig kompetanse, er det fire informanter som

påpeker at det er viktig å være faglig forberedt. Kathrine beskriver det slik: *Det er å være faglig forberedt (...) Det at jeg kan konkretisere, fortelle en historie, vise en ting som linker opp mot.*

Kathrine og Britt peker også på at det er viktig å ha kunnskap og interesse om barn og pedagogisk kunnskap. Kathrine beskriver at behovet for denne kunnskapen stammer fra elevene, for denne kunnskapen skal gjøre henne i stand til å se: *(...) Hvilke unger trenger jeg å fange opp og gi et ekstra kurs. Hvilke lekser ikke sant. Når må foreldre inn, når må jeg ta tak i støtteapparatet.* Kine beskriver faglig dyktighet som en del av å være en god klasseleder.

Dyd

Som nevnt tidligere i teoridelen av denne oppgaven, vil ulike mottakere, se etter ulike dyder, på samme måte som de vil se etter ulike troverdighetstrekk. Mottakerne varierer fra kultur til kultur, og på tvers av alder. Følgende vil vise hvilke dyder informantene peker på at de opplever at en lærer bør besitte.

En del av informantene opplever at ”omsorg” er en dyd elevene ser etter og opplever som viktig egenskap hos læreren. Pernille opplever evnen til å vise omsorg for elevene som en av de viktigste kvalifikasjonene en lærer trenger. Hun knytter det sammen med det å se elevene og behovet elevene har for å føle trygghet. Kine beskriver omsorg som en del av det å være en og klasseleder. Lise og Lene beskriver lærere som å være omsorgspersoner i møtet med barna. Britt peker også på omsorg i beskrivelsen av den personlige egnetheten hun mener en lærer bør ha. Kamilla er opptatt av at en lærer må ha respekt for elevene og hun er opptatt av at elevene hennes føler dette. Jeg vil komme mer tilbake hennes beskrivelser av dette senere. Samtidig er hun opptatt av at det er viktig at læreren har et elevsyn som passer med yrket og den skolen en jobber ved.

Velvilje

Velvilje innebærer at tilhørerne skal oppleve at den som snakker, vil dem godt. Fem av informantene snakker om dette, enten ved at det er viktig å vise omsorg, eller at en må vise at en liker elevene. Kamilla beskriver det slik: *Og så må man møte barn på en måte, du må tørre å gi noe av deg selv(!). Unga må.. Du må vise at du liker dem(...)* Pernille setter det i sammenheng med elevenes behov for trygghet og omsorg: *eh elevene må være trygge på deg og vite at du er der for dem og vil dem godt(...)* Pia påpeker også at elevene merker fort om læreren ikke liker dem. Hun sier følgende om hva som skjer dersom ikke en lærer er

inkluderende, noe hun synes er en viktig kvalifikasjon: *Da kan du få både barna mot deg og også forelder, fordi , barn merker veldig fort dersom læreren ikke liker den eller, Altså du trenger ikke like alle, det er ikke det jeg mener, men du må late som du gjør det.*

Autentisk og konsistent/forutsigbar

Kamilla og Pia påpeker at det er viktig at du har tro på det du gjør. Kamilla sier følgende: (...) *hvis læreren tror på metoden en underviser i, så lærer unger altså(!). (Pause3 sek) Hvis du har tro på denne metoden her (...), den er god, og du brenner når du på en måte, når du bruker den, når du forklarer, så, så lærer unger(!). Du må ha tru på det selv hva du driver med. At dette er måten å gjøre det på.* Utsagnet viser Kamilla sier at dersom hun viser at hun selv har tro på metoden og det hun sier så vil elevene tro på henne og lære. Pia sier noe liknende om hva formidlingsevne er: *Det er litt tilbake til det jeg sa om engasjement, at du klarer å faktisk vise at det du står der å prøver å snakke om da er viktig da, og at du synes det er viktig.*

Lise og Lene viser også til det å være trygg på seg selv er en viktig del av lærerrollen. Slike utsagn har også med autensitet å gjøre.

En del av informantene påpeker også elevenes behov for en lærer som er forutsigbar. Fire av informantene peker direkte på forutsigbarhet. Beskrivelser av forutsigbarhet og konsistens likner på mange av beskrivelsene i forbindelse med tydelighet, se for eksempel Kines utsagn over. Lene beskriver at hun som lærer ser for seg et bilde av hvordan hun vil ha det, og at det da er viktig at hun holder seg til dette hele tiden slik at elevene vet hva som er forventet av dem. Hun beskriver det slik:

Jeg tror du må ha lagt deg et sånt bilde i hodet ditt selv om hvordan du har lyst til at hverdagen skal være, hva du tolererer og hva du ikke tolererer, at du på en måte har litt sånn tydelige rammer for deg selv først. Da er det mye lettere å ut for de barna du har rundt deg etterpå(...) Ja for det er sånn når læreren står og snakker så skal vi ha det sånn, og når dere sitter å jobber så skal vi ha det sånn, og når vi skal stille opp i gangen skal vi ha det sånn. det er mye sånn, elevene skal vite hva du forventer av de.

Noen av sitatene fra Kamilla over er deler av et lengre utsagn, og utsagnet i sin helhet viser det å være seg selv henger sammen med en rekke andre elementer ved lærerrollen. Her kommer det frem hvordan det å være seg selv henger sammen metoden en bruker og med elevenes læring:

Det der å gjøre faget interessant ikke sant, da må du ha, da må du gi av deg selv da(!). Da må du gløde litt, du må være engasjert. Det er det viktigste, for kanskje dem (skjønner ikke hva hun sier, 3-4 ord mangler) at du er engasjert, at du gløder. Du brenner for noe(!). Og det, nå blander jeg litt, men, altså i forhold til det med læring, hvis læreren tror på metoden en underviser i, så lærer unger altså(!). (...) Hvis du har tro på denne metoden her (er meget engasjert i kroppsspråket) , den er god, og du brenner når du på en måte, når du bruker den, når du forklarer, så, så lærer unger(!). Du må ha tru på det selv hva du driver med. At dette er måten å gjøre det på. I: det er nødvendigvis ikke valget av metode, men at du har tro på.. Kamilla: nei at du trur på den selv. trur på det du driver med. og da tror unga på det og. Unger gjennomskuer deg, voksne veldig lett, om du er ekte eller ikke.

Hennes beskrivelser er meget forenelig med det som er vist i til om autensitet i avsnitt 2.4.2.

Utsagnet opplever jeg også som en god beskrivelse på hvordan autensitet henger sammen valg i forbindelse med de fem prosessene. Jeg vil komme mer tilbake til denne sammenhengen senere.

Så langt har jeg vist hvordan informantene beskriver ulike kvalifikasjoner som handler i stor grad om lærerens karakter og personlighet. Alle informantene har beskrivelser som handler om lærerens ethos.

4.5.5 Pathos

Det er, som det har kommet frem i datafremstillingen til nå, en rekke informanter som snakker om elevenes trygghetsfølelse, og elevenes behov for trygghet. Lise utsagn om behovet for at elevene føler seg trygge er en god beskrivelse. Hennes beskrivelse, som jeg også har vist til tidligere, representerer kjernen i det som 7 av 8 informanter sier om trygghet:

Ja altså det må, barna må være trygge. De må føle trygghet. Jeg tror at hvis ikke barna er trygge, og det går alt i på, alt fra å være trygg på naboen på bordet til lærer til hele gruppen for at du skal tørre å eksponere deg, tørre å lese høyt, tørre å gjøre ting da. For at du skal trives, og jeg er helt sikker på at hvis du ikke trives så klarer du heller ikke å være fokusert. For da har du, da har du fokus på det som ikke er bra, og at det, når du har det, at du trives så klarer du å ja, ta til deg kunnskap og ha interesse for det. Egentlig Maslows behovspyramide tror jeg, når jeg tenker etter. Hvis jeg husker ped'en riktig.

Også i forbindelse med spørsmål om hvilke konsekvenser det har dersom læreren ikke har de kvalifikasjonene som informantene trekker frem, pekes det på utrygge barn. På denne måten tolker jeg det som at elevenes pathos er meget viktig for lærerne; elevenes pathos gir, i likhet med elevenes doxa, retningslinjer for hvordan de snakker om hvilke kvalifikasjoner en lærer trenger.

Beskrivelsene i forbindelse med pathos kan også sammenliknes med beskrivelsene av doxa i måten lærerne snakker om det på. Noen beskrivelser handler direkte om det, for eksempel hvordan en bør oppføre seg som lærer, og hvordan det påvirker elevens motivasjon. Kines utsagn kan illustrere dette: *motivasjon og er jo, noe du er nødt til å holde ved like hele veien. Noen dropper jo ut alltid. Ut fra utfordringen den enkelte har. Jeg kan ikke bare stå å formidle og snakke fra tavla ikke sant, jeg må sørge for at elevene skjønner og er aktive. Og det er ikke gøy å ha den samme aktiviteten omigjen og omigjen. Det er mer spennende å gi dem andre, eller forskjellige typer verktøy da.* Her kommer også sammenhengen mellom pathos og de fem prosessene i forbindelse med planleggingen frem.

Her skal det også sies at det som er nevnt i forhold til å kunne engasjere og inspirere elevene under avsnitt 4.5.1, i bunn og grunn også handler om å sette elevene i en følelsesmessig tilstand.

Kathrine og Kine tar også opp viktigheten av å ha evne til å motivere elevene. Kine påpeker i tillegg viktigheten av at elevene må oppleve mestring i undervisningen og skolehverdagen. Pia, Lene, Lise og Kamilla snakker om at det er viktig å få med elevene seg og engasjere elevene i undervisningen. Alle disse tingene og alt som handler om å inspirere og engasjere elever, handler om å ta hensyn til og påvirke elevenes pathos.

Det er flere av informantene som påpeker metodene og hvordan undervisningen er lagt opp for å skape interesse og spenning i timen, og det vil jeg komme mer tilbake til senere i fremstillingen i forbindelse med planleggingen av undervisningen. Her vil jeg bare nevne det for å påpeke sammenhengen mellom elevenes pathos og planlegging og gjennomføring av undervisningen.

4.5.6 Logos

Det er viktig at elevene opplever det læreren sier som sant eller sannsynlig. (Se avsnitt 2.4.2.)

Slik jeg ser det, henger forutsigbarhet og tydelighet nære sammen med logos fordi det er dette informantene peker på som viktige kvalifikasjoner de trenger i samspill med elevene. Jeg opplever at dette henger sammen med følgende: For at elevene skal ha tro på det læreren sier, er det viktig at hun blir oppfattet som rettferdig, autentisk og tydelig på de måtene som jeg har vist til over.

Her er det viktig å huske på at det i stor grad er snakk om 1-4 klassinger, og det er begrenset hva de krever av faglig kunnskaper hos læreren, og intervjuet spør etter andre egenskaper enn fagkunnskap. Likevel er det to informanter som peker på faglig dyktighet som en viktig kvalifikasjon.

En del av lærerne påpeker som vist over dette med autensitet, at de er oppriktige og forutsigbare, og som Kamilla sier, at hvis du tror på det selv tror elevene på det også. Slik jeg tolker en del av datamaterialet, handler det for elevene om at læreren oppleves som rettferdig, respektfull og konsistent, for at de skal tro på det som blir sagt, og oppleve det som sant eller sannsynlig. Altså de troverdighetstrekkene og dydene elevene opplever som viktig, er også viktige for om elevene har tillit til læreren, og opplever det hun sier som sant eller sannsynlig. Et utdrag fra det Lene sier om å være forutsigbar belyser dette:

De blir jo veldig sånneh, urolige i kroppen liksom hvis ikke de vet hva som skal skje. Men det er liksom det, selvfølgelig noen unger takler jo alt. og andre unger er jo mye mer urolige og de takler jo ikke en gang hvis du, (...) har sagt de ett eller annet i et øyeblikk at de skal få gå først i køen, og de ender opp med å gå som nr to, så blir det en stor krise i hverdagen. Det er noe med at man må huske alle sånne små ting, som man gjør i løpet av dagen og alt blir, hvertfall så godt som det lar seg gjøre, at det blir forutsigbart og trygt for ungene.

Slik jeg tolker alle hennes utsagn som helhet, er det viktig for henne at hun klarer å se elevene og være rettferdig og konsistent ovenfor elevene, og at dersom hun ikke er det mister elevene tillit til og troen på henne. Lenes beskrivelse er et eksempel på en slik sammenheng som finnes hos de fleste av informantene.

Kamillas beskrivelse om balanse kan illustrere det på en annen måte. Hun er opptatt av at det er viktig at hun opprettholder en viss balanse i det bildet elevene har av henne. Balansen dreier seg kort og forenklet sagt om forholdet mellom å gi ris og ros, og at det er viktig at elevene opplever at hun respekterer dem, som jeg har vært litt inne på i forbindelse med dyd over. For henne er det viktig at elevene har tillit til henne for eksempel konfliktløsning og ikke er redd når hun ber noen med ut på gangen. Altså, for at elevene skal ha tillit til måten hun løser deres konflikt på og det hun sier i en slik konflikt, er det viktig at elevene opplever henne som rettferdig. At man opprettholder en viss balanse mellom ris og ros, og at elevene opplever at de får både ris og ros, medfører at de ser på læreren som rettferdig. Da kan eleven ta til seg kritikk eller retteledning uten at det oppleves urettferdig og usant, fordi de har tillit til henne som person. Kamilla fremhever også at en som lærer må kunne forstå barn.

Bevismidler oppsummering

Fremstilling av bevismidler har vist hvordan informantene beskriver kvalifikasjoner en trenger som lærer som handler om personlige egenskaper som handler om å engasjere elevene, vise omsorg, være forutsigbar og ha tro på det en driver med og være seg selv. Disse kvalifikasjonene bygger blant annet på behov fra elevenes doxa, men også fra elevenes pathos, og særlig står behovet for trygghet sentralt.

I retorikken er en opptatt av at det er viktig at en vil sine tilhørere godt og at en er autentisk og oppriktig. Dersom en leser intervjuene til de som har jobbet lenge i skolen, kommer viktigheten av dette tydelig frem. Slik jeg tolker datasettet representerer utvalget lærere som oppriktig ønsker det beste for sine elever. Samtidig ser de viktigheten av å være seg selv, og vise denne velviljen overfor elevene.

Ved å se hvert intervju under ett og hvordan informantene prater og beskriver hvordan en bør behandle elever og være som lærer, kommer det tydelig frem at disse lærerne virkelig vil det beste for sine elever.

4.5.7 De fem prosessene

Når det gjelder de fem prosessene som er redegjort for i avsnitt 2.4.1, kan en tenke seg at de fire første (*invento*, *disposito*, *elocutio*, og *memoria*) inngår i det informantene omtaler som planleggingen av undervisningen, og at den siste (*actio*), omhandler valg i forhold til selve utførelsen eller undervisningen. I de fire første prosessene tar lærerne stilling til ulike valg i forbindelse med innhold, struktur, stil og husk. Den siste av disse fire prosessene snakkes det veldig lite om blant informantene men er med for helhetens skyld. Fremstillingen av kvalifikasjoner som har med *invento*, *disposito*, *elocutio*, *memoria* og *actio* vil bli sett under ett, og jeg vil ikke dele beskrivelsene av kvalifikasjoner opp under disse begrepene. Grunnen til dette er at de fleste beskrivelsene handler om to eller flere av disse samtidig, og det ville gi et for oppstykket bilde å snakke om de som for eksempel bare *invento* eller *elocutio*.

Fremstillingen til nå har pekt på en del kvalifikasjoner, og noen av disse vil bli tatt opp igjen her, da de er relevante her i en litt annen form enn vist tidligere. Et eksempel kan illustrere dette: Jeg har vist til viktigheten informantene legger på det å være en tydelig voksen, for eksempel i en konfliktsituasjon, og oppgitt dette som en del av lærerens ethos. Det å være en tydelig voksen påvirker også lærenes valg i planleggingen av undervisningen. Britts utsagn,

som det er vist til tidligere, beskriver det å være tydelig som å handle om alt fra å snakke med elevene til å skrive tydelig på tavlen. Det er altså et viktig element som hun tar hensyn til når hun planlegger både innhold og stil i undervisningen. Pia utsagn om tydelige mål viser også at ønsket om tydelighet påvirker planleggingen av undervisningen. Elocutio, prosessen som handler om å velge stil blir altså også påvirket av ønsket om å være en tydelig voksen for elevene. Samtidig som det handler om å velge metoder, handler det også om å velge innhold som gjør undervisningen tydelig og forutsigbar for elevene. Som vist tidligere handler forutsigbarhet om at elevene vet hva som forventes av dem. Jeg tolker det slik at elementene og kvalifikasjonene som er vist til tidligere, vil i større eller mindre grad være med å påvirke planleggningen av undervisningen, på en eller annen måte. Det å være tydelig og forutsigbar oppleves av informantene som viktige egenskaper, eller kvalifikasjoner hos lærerne, og nettopp klarhet og korrekthet er dyder en skal oppfylle i stilen (elocutio), som jeg har vist i teoridelen om de fem prosessene.

Et utsagn fra Kathrine kan vise hvordan hennes pedagogiske kunnskap påvirker elevenes motivasjon: *Hvis ikke jeg klarer å motivere unga, så kommer dem på en måte ikke inn i lærestoffet ut fra egne forutsetninger, og hvis ikke jeg har eh, har et verktøy, pedagogikken min ikke er god, så treffer jeg jo heller ikke unga.* Her viser hun hvordan verktøyet hun velger å bruke, og pedagogikken som ligger bak og legger retninger for innholdet hun ønsker å formidle, samt strukturen, virker på elevene, som igjen har å gjøre med elevenes og deres doxa. Pernille utsagn viser hvordan planlegging kan være et viktig element for å legge til rette for å kunne se eleven i undervisningen: *Den sista oppgaven, (...) det blir veldig mye, Planlegging(!). I:mhm Pernille: for at undervisningen skal gå bra og at du skal kunne klare å se elevene da og være kontakt med dem.* Her er det riktig nok oppgaver hun snakker om, men det viser likevel hvordan planleggingen påvirkes av ønsket om å kunne se elevene.

Pia beskriver at hun opplever det som viktig å være tydelig, og ha tydelige mål i undervisningen. Her viser hun klart hvordan planleggingen av mål, eller valg av innhold og struktur for undervisningen, henger sammen med evnen til å være tydelig.

Til nå har jeg sett på sammenhengen mellom de kvalifikasjonene som har blitt nevnt tidligere og hvordan de også er en del av planleggingen. Et element som noen av informantene peker på, som henger sammen med planleggingen, og som jeg ikke har vært så mye innom enda, er variasjon. En del av informantene peker på at det er viktig å kunne variere metodene som lærer. Et utdrag fra Kathrine definisjon av klasseledelse som det er vist til tidligere, viser

hvordan det å kunne variere undervisningen er viktig, og henger sammen med både planleggingen og evaluering: (...) *det er å se klassen og enkelteleven, det er å variere metoder, det er å tenke at de har behov for individuelt arbeid, det er å tenke at de har behov for å samarbeide, jeg må evaluere, ikke sant, for at jeg i min neste time skal,, kunne gjøre det enda bedre, hva lyktes jeg med og hva lyktes jeg ikke med (...)* Lene snakker om at hun ønsker ofte at hun hadde mer tid til planlegging og kunne blant annet variere undervisningen mer, fordi det appellerer til og engasjerer elevene: *Da tror jeg nok jeg hadde gått litt dypere, (...) I stedet for å bare rase gjennom å ha om eventyr i norsken i en uke og så ferdig med det. Ja da rakk vi å lese to eventyr, det var det. Nå vet dere hva eventyr er (...). Kunne liksom vært noe fint, man kunne jobbet mer med det og laget litt mere sånn praktiske ting ut av det for da tror jeg de små, de lærer jo mye mer av det.* Her viser hun hvordan evnen til å engasjere elevene gjør at hun ville planlagt undervisningen annerledes, dersom hun hadde mer tid. Pia beskriver variasjon i undervisningen som noe som stimulerer elevenes pathos: (...) *Så det å bruke forskjellige, ja, la elevene være aktive i timen. Bruke forskjellige tilnæringsmetoder da, til stoffet, at du kanskje bruker litt tid, skal du ha om vikinge tida så finner du fram litt på internett, og du kan kanskje se en film, for det er motiverende ikke sant tenke litt på motivasjonen til elevene og, (...)*

Andre elementer som jeg har vært lite innom tidligere, er kreativitet og fleksibilitet. Det henger nære sammen med variasjon i undervisningen, men også i med kairos, som jeg vil komme tilbake til. Der hvor planleggingen henger nære sammen med elevenes doxa og pathos og lærerens ethos og logos, henger den også sammen med kairos.

Fremstillingen under overskriften ”De fem prosessene” har vist hvordan lærerne tenker og foretar valg i planleggingen av undervisningen, og hvordan disse valgene henger sammen med de andre retoriske begrepene og tankene lærerne har i forhold til disse. Selv om informantenes utsagn i stor grad beskriver kvalifikasjoner som har med møtet med elevene å gjøre, oppfatter jeg; at fordi planlegging er en forberedelse til dette møtet, er kvalifikasjonene informantene påpeker også viktige for valgene de gjør i forbindelse med valg av innhold, struktur og spesielt stilen i undervisningen, eller møtet med elevene. Utsagnene over har vist noen klare eksempler på dette.

4.5.8 Kairos og den retoriske situasjonen

For det første kan en si at informantene er opptatt av å skape retoriske situasjoner i undervisningen for å nå, engasjere og lære bort faget til elevene, ved å benytte seg av de riktige bevismidlene som springer ut fra mottakerne, nemlig elevene. Her spiller elevenes doxa en sentral rolle, sammen med pathos og behov for logos.

For det andre er kairos; situasjonen og dens egenskaper; undervisningen, noe som i selv påvirker planleggingen, lærerens ethos og elevenes pathos og doxa. Alle informantene snakker om evne til å tilpasse seg situasjonen som en viktig kvalifikasjon. Seks av informantene peker på kreativitet og fleksibilitet som viktige kvalifikasjoner, og disse beskrives ofte i forbindelse med elementer ved kairos. Et utsagn fra Kine viser dette hvor hun beskriver hva klasseledelse er: (...) *Fleksibilitet, det å kunne snu seg ikke sant, etter at hva er det som skjer her nå, ikke bare kjøre gjennom å si at nei dette her ahr jeg planlagt så sånn skal det gjøres(...)* Lene beskriver også en evne til å kunne ”svitsje” om, samtidig som hun peker på hvordan ressursene kan påvirke kairos: *En annen ting kan være at du kan komme på jobb og tenke at i dag er vi tre lærere og vi skal ha tredelt, altså trinnet da er tredelt hele dagen, og legger opp opplegg etter det, så får du plutselig beskjed om at her er det faktisk to lærere syke, eller en lærer syk, vi må ha todelt.* Videre beskriver hun et eksempel hvor hun kan ha planlagt en undervisningstime for 19 elever, men da timen kommer, har hun plutselig dobbelt så mange elever, og det planlagte undervisningsopplegget kan ikke brukes. Da trekker hun frem evnen til å kunne skape en fornuftig undervisning på sparket. Pernille peker på hvordan hvem man er i kontakt med påvirker oppførselen hennes som lærer: *Man må kunne ta den rollen som kreves i den situasjonen man er i. eh, foreldrene forventer at du vet hva du driver med, og kan fortelle på en god måte hvordan du jobber med barnet ditt og..*

For det tredje kan en si at hver gang en lærer går inn i et møte med en elev, er det snakk om en retorisk situasjon.

En lærer går altså inn for å forme den retoriske situasjonen, samtidig som egenskaper ved situasjonen, som læreren ikke styrer, påvirker den retoriske situasjonen.

Informantene ble bedt om å fortelle om et typisk eksempel fra en konflikt eller et møte med utfordrende elever; se seksjon 8. De ble også spurt om hva de gjør for å løse situasjonen. Alle beskrivelsene i forbindelse med disse spørsmålene viser hvordan informantene ved å gå inn i konflikten eller situasjonen skaper en retorisk situasjon, hvor ethos, pathos og doxa spiller en

sentral rolle, hvor det samtidig er unike egenskaper ved situasjonen som vil påvirke den retoriske situasjonen. Elementer som går igjen er at informantene viser dyder som respekt og rettferdighet, og vurderer elevenes oppfattelsesnivå og følelsesmessige tilstand, for hvordan de går frem mot en løsning på problemet eller konflikten som har oppstått. Kamillas beskrivelse av hvordan hun går frem når hun skal løse en konflikt mellom to elever, som jeg har vært litt inne på i forbindelse med balansen hun ønsker å skape tidligere, illustrerer dette på en god måte:

Da tenker jeg at vi, det er flere måter å gjøre det på, (...), jeg pleier å snakke med en og en av gangen. De kan gjerne være der begge to, men først er det den ene som får lov til å fortelle sin historie. (...). Og så er det den andre, får ikke lov å avbryte hverandre da. (...) Unger er jo veldig flinke til å prate når de blir tatt på alvor. Og så er det noen som har problemer med å samarbeide, årlig da får vi si det da, at dette her er det den eller det den må jobbe med. Sier ikke at en får lov til å oppføre seg sånn som en gjør, men at det her må vi jobbe med. (Pause 4) Det har noe med å lytte på unger, kanskje noen ganger må du skrelle dem litt som en løk og. (...) Dem skal ikke bli livredde når jeg, nei gud nå må jeg ut på gangen å snakke med (navn) liksom. Og at jeg appellerer alltid til fornuften dem., Jeg har så tru på at det går an å prate med deg sier jeg, hehe(...)

Utsagnet viser hvordan hun benytter seg av dydene respekt og rettferdighet, og ønsker å fremstå som troverdig. Samtidig tar hun hensyn til egenskaper ved elevens doxa, som hva eleven har problemer med, og sider ved elevenes pathos, som at det er viktig at elevene ikke er redde når de blir tatt med ut, for å løse situasjonen. Når det gjelder de andre informantenes beskrivelser av hvordan de løser slike utfordringer, er det mye av det som Kamilla beskriver som går igjen, og alle beskrivelsene betegnes av, i større eller mindre grad, en intensjon om å spille på ethos, pathos, logos og doxa, og/eller kairos for å skape en retorisk situasjon.

Til slutt vil jeg vise til Britt som i denne forbindelse har beskrivelser av en egenskap hun mener det er viktig å ha som lærer, som hittil ikke har vært beskrevet slik hun beskriver den, nemlig evnen til å være strukturert. Hun beskriver at hun opplever det som en viktig del av det å være lærer å være strukturert og skape en læringsarena for elevene som er lett å forholde seg til. For eksempel skal elevene ha et klasserom der de til enhver tid vet hvor ting er og hvordan det skal se ut i klasserommet. Britt påpeker også at det å være strukturert er nyttig for andre deler av lærerjobben. Fordi det ofte er mange ting å holde styr på opplever hun det som viktig å ha evnen til å kunne strukturere arbeidet sitt på en god måte. For henne er det viktig å ha orden på ting i klasserommet og at det har en positiv virkning på kairos i form av at tingene i klasserommet er lett å finne, noe som lettegjør undervisningen og bedrer elevenes læringsmiljø.

4.5.9 Andre aspekter

To informanter peker på at det er viktig å være tålmodig. Lise beskriver det i forbindelse med utfordrende elever, og at det da gjelder å klare å holde seg rolig og formidle det man ønsker og ikke gi seg. På spørsmål om hun opplever at det fungerer å stå på å ikke gi seg og tydeliggjøre det hun ønsker å formidle til eleven, svarer hun slik: *JA. egentlig, ni av ti, men det går igjen på å være tålmodig, at ikke gir opp, må ikke gi opp egentlig. Tørre å stå i fighten.* Lene nevner også tålmodighet som en viktig evne å ha som lærer.

En informant fremhever også viktigheten av å kunne samarbeide med andre lærere og opplever dette også som en viktig oppgave. Hun ser på evne til å kunne samarbeide med andre lærer og foreldrene som en viktig evne en må ha som lærer. Hun sier følgende om foreldresamarbeidet: *Så det at en lærer kan prate med foreldre, og få de til å forstå er jo en ting, men også trygge på at vet du hva det her kan jeg. Dette er en profesjon. Selv om du er nyutdannet og er 22 år, som jeg var en gang, å sitte i utviklingsamtale med foreldre som er 50, så er det jeg som vet hva det er å være lærer, det er jeg som vet hva det vil si å lære bort.*

Tre av informantene sier også at det er viktig å kunne si til seg selv at ”godt nok, er godt nok”, fordi det alltid er noe en kunne gjort bedre. Disse utsagnene kommer ofte i forbindelse med beskrivelser som handler om at en lærer ofte opplever at en har mye å gjøre og for liten tid til å gjøre det på. Kine forteller om at en lærer ofte er stresset på tid og at en lærer kan planlegge og planlegge og likevel oppleve at man ikke lykkes i det man gjør, og slik som hun ønsker. Kine beskriver det slik: *(...) du sitter å planlegger og planlegger og planlegger, og så får du ikke til det du har tenkt til og da, da må man si at okay, hva er det som er godt nok, når du har planlagt den timen og brukt eh, en halvtime på det, du får gjennomført den halvtimen. Da er det kanskje bedre enn å bruke en time på den og du ikke får gjennomført noen ting. Altså du må, der kommer dette med fleksibiliteten igjen da.* Britt sier også at det er viktig å kunne klare å si at ting er godt nok til seg selv, for ellers kan en bruke veldig mye tid for eksempel på å forberede en time. Kamilla forteller at hun opplever at kartlegging og testing av elevene tar mye tid og at det kan gå utover andre ting, som å få tilpasset opplæringen: *Kanskje ikke så mye som du egentlig hadde ønsket. For tida strekker ikke til. (...) Ta tilpasset opplæring, noen ganger må vi tenke sånn at bra er bra nok. Men jeg kunn egodt tenke meg å gjort mye mer, ikke sant.* Dersom målet er å inspirere og engasjere elevene, opplever jeg ikke at det å kunne si at godt nok er godt nok faller naturlig inn under de retoriske begrepene. Jeg oppfatter det slik at dette har med egenskaper for å takle utfordringer som på den ene siden har med

undervisningssituasjonen (kairos) og mottakeren å gjøre. På den andre siden opplever jeg ikke at det er rimelig grunn for å ta dette inn i den retoriske strukturen fordi det ikke er en dyd eller et karaktertrekk som spiller på mottakeren slik de andre kvalifikasjonene gjør. Det henger i en viss grad sammen med kairos, det påvirker hvordan den retoriske situasjonen, fordi det har med planleggingen å gjøre, likevel opplever jeg at det er mest riktig å fremstille denne kvalifikasjonen for seg selv. Det å kunne si at bra er bra nok tolker jeg har i større grad med forhold ved læreren og hennes velvære å gjøre.

”Det å ha litt humor” er det tre av informantene som nevner. Jeg opplever ikke at dette beskrives som en avgjørende kvalifikasjon hos disse informantene, men det tas med i fremstillingen likevel. Humor kunne med fordel blitt vist under de retoriske begrepene, men jeg opplever det som noe vanskelig å plassere de av to grunner. For det første blir humor nevnt sammen med andre kvalifikasjoner og det utdypes lite rundt dette begrepet. Av den grunn er det vanskelig å si om denne kvalifikasjonen eller personlighetstrekket har med behov hos elevene å gjøre, eller hvorfor en trenger evne til å ”se humor” som Kamilla beskriver det. Derfor er jeg usikker på hvor dette elementene best kan plasseres, og om jeg skulle velge ville det bli satt under ethos, som et karaktertrekk. Men fordi jeg ikke har grunnlag i datamaterialet for å gjøre en slik tolkning blir det vist til her, under andre kvalifikasjoner. For det andre opplever jeg ikke at de informantene som nevner dette tillegger det særlig stor vekt, i og med at det kun nevnes og ikke utdypes noe videre. Sammenliknet med de andre kvalifikasjonene disse informantene oppgir, er humor veldig lite vektlagt. Dermed oppfatter jeg at denne evnen ikke spiller noen sentral rolle, og har derfor ikke sett behov for å sette de inn i den generelle strukturen med de retoriske begrepene.

4.5.10 Det retoriske bildet

Til nå her jeg gått igjennom hvilke kvalifikasjoner informantene opplever som viktige i sin jobb. Det er til tider vanskelig, som fremstillingen har vist, å skille de ulike elementene i kvalifikasjonene fra hverandre. Kvalifikasjonen ”tydelighet” kan beskrives på mange måter og i sammenheng med en rekke ulike elementer. Retorikken gjør at kvalifikasjonen får et elevperspektiv, et lærerperspektiv og et situasjonsperspektiv, og at viser hvordan disse perspektivene opererer i et samspill med hverandre. Ved å bruke retorikken kommer det frem hvordan for eksempel motivasjon, forutsigbarhet og innhold og stil i undervisningen henger sammen. Den binder elementene sammen på en logisk og relevant måte.

Det ville bli for snevert å si at informantene synes det er viktig å ha evnen til å være tydelig overfor elevene, og så stoppe der, fordi tydeligheten de beskriver har med både trygghet hos elevene å gjøre, samtidig som det får utslag i forhold til hvordan de planlegger og utfører undervisningen, snakker med elevene i forbindelse med konflikter, hvordan de oppfattes som lærere osv. Tydelighet er på den ene siden en egenskap eller kvalifikasjon ved læreren, men grunnen til at de mener det er en viktig kvalifikasjon springer ut fra elevenes virkelighetsoppfatning og føleleser, i tillegg til at det er noe som påvirker planleggingen av undervisningen. Når beskrivelsen av kvalifikasjoner også tar med disse elementene får leseren en mye mer helhetlig forståelse av hva informantene ønsker å beskrive. Altså; ved å sette kvalifikasjonene tydelig voksen i forbindelse med de retoriske begrepene kommer et mer helhetlig bilde av kvalifikasjonene frem, fordi det setter kvalifikasjonen i sammenheng med andre kvalifikasjoner, samtidig som det forklarer opphavet og bakgrunnen for kvalifikasjonen.

4.6 Lærerutdanningen og møtet med yrkespraksis

I forbindelse med gapet mellom tilegnelse av kvalifikasjoner i utdanning og behovet for kvalifikasjoner i yrkespraksis, er det en del data fra intervjuene som er av interesse. For det første er data fra de to hoveddelene over interessante, da de beskriver de viktigste oppgavene og kvalifikasjonene yrkespraksisen krever. For det andre ble informantene stilt en rekke spørsmål som handler om den første tiden som lærer, og hvorvidt de samme oppgavene og kvalifikasjonene gjelder for nyutdannede, hvor kvalifikasjonene tilegnes, samt en del andre relevante elementer.

Fremstillingen vil først vise hvordan informantene tenkte om sin rolle og elever før utdanningen og i dag. Deretter vil den vise hvilke oppgaver og kvalifikasjoner det forventes av nyutdannede. Fremstillingen vil så se på hvor og hvordan kvalifikasjonene tilegnes før den vil si noe om det informantene beskriver om frustrasjoner som oppleves den første tiden som lærer. Deretter vil jeg ta en oppsummering av dataene som handler om disse overnevnte temaene. Som nevnt tidligere er beskrivelsene til informantene så sammenflettet at det kan være vanskelig å gjengi informantens mening ved å sette et kortere utsagn under en kategori. Derfor har jeg valgt å gjøre en oppsummering på slutten hvor jeg viser fellestrekk i datamaterialet. En annen grunn til denne oppsummeringen er for å unngå å fremstille samme utsagn flere ganger, da informantens beskrivelse ofte kan handle om flere ulike elementer eller spørsmål samtidig. Helt til slutt vil jeg se på data fra spørsmål om hverdagen oppleves

som lettere nå enn før fordi det også her kommer frem noen elementer som har med møtet med yrkespraksis å gjøre.

4.6.1 Ideologisk ståsted

Alle informantene bortsett fra en ble spurt om hvorvidt deres oppfatning av det å være lærer og hvordan barn lærer har endret seg i løpet av utdanningen og fram til i dag.

Følgende beskrivelser er hentet fra svar på spørsmål 1.11 og spørsmål 5.6, lød som følger:

”Tenk tilbake til studietiden og det bildet du hadde av elever/barn da og sammenlikn det med det du vet i dag om elever og barn, er det stor forskjell?” ”Da du begynte på utdanningen hadde du en ide om hvordan elever lærer best, og hvordan lærer du ville bli. Hvis du sammenlikner det bildet av deg selv som lærer og det du har i dag, er det noen forskjell?” Alle informantene, bortsett fra en, som jeg har vært inne på i metode delen, i avsnitt 3.1.5, ble stilt et eller begge spørsmålene.

Svarene viser at alle 7 informantene ikke opplever at bildet eller ideen de hadde har endret seg særlig. En god del informanter peker på betydningen av deres egen skolegang og lærere de selv har hatt for hvordan bildet de hadde av elever og lærerrollen har blitt formet. Kamilla sier følgende om dette: *nei det synet har ikke endret seg (...) tenker jeg. Jeg kan mer, men synet mitt har nok ikke endret seg. Jeg tror jeg er, det har utviklet seg vil jeg tru men, I: Du har det samme grunnsynet? Kamilla: Ja det har jeg hele veien. Dette grunnsynet stammer blant annet fra en lærer Kamilla selv hadde da hun gikk på skolen, og hun beskriver det slik: Og så har jeg et forbilde. En lærer som jeg hadde selv. I: kan du si litt mer om det? Kamilla: Ja. (...) Det kan jeg godt, hehe. På barneskolen hadde jeg en fantastisk kvinnelig lærer. Som hadde alle de egenskapene, mente jeg, tenkte jeg da. I: Og sånn ville du bli som lærer? Kamilla: Jeg hadde ikke noe tanke om å bli lærer da, men har skjønt i ettertid, at jeg styrer, at jeg har det med meg.*

Noen av informantene peker på at selv om deres grunnsyn og ideologi ikke har endret seg, har likevel noe endret seg litt, fordi man har fått mer kunnskap og erfaring. Kathrine sier følgende om dette: *Det bildet hadde jeg, og det tenker jeg, at det har jeg egentlig opprettholdt. Men i og med at du liksom har lært mer da ikke sant, så vet du jo at du ikke hadde full peiling når du startet.* Lise opplever at det ikke har endret seg særlig som de andre men peker på følgende:

Jeg føler kanskje at jeg har, jeg har fått en, jeg synes den psy-biten var veldig spennende i ped'en, og det med barnas utvikling, eh, så jeg tror kanskje, kanskje sett på ban litt annerledes. Kanskje før har jeg tenkt at ehm, hva skal jeg si, ja jeg har læ.. altså, jeg ser barna på en helere måte da. før har jeg bare tenkt at det her har vært adferd eh, problematikk kanskje, men nå skjønner jeg at når man er såpass, i den alderen så er det bare det at man, er dette normalt. (...)

Pernille sier det slik: *Du tror jo når du er ny atte, du skal være en som rekker over alle og så skal du gjøre ikke de feilene, eller, det blir ikke feil men, de tingene som dine lærere gjorde som du syntes var off, litt sånn ork, og litt sånn hvorfor gjorde dem det og så sånn. Skulle unngå dem da.(!) Men så ser du da når du kommer ut å skal praktisere dette her så, eh, er det bare helt naturlig at sånne ting skjer.* Pernilles utsagn sier også noe om frustrasjonen mange nyutdannede opplever den første tiden som lærer, som jeg vil komme mer tilbake til senere.

4.6.2 Har nyutdannede de samme oppgavene?

På spørsmål om det kreves at nyutdannende gjør de oppgavene som informantene beskriver som en lærers viktigste oppgave, svarer alle informantene ja. Lene påpeker i tillegg at hun opplevde å få lite innføring i arbeidet da hun var ny, og sier blant annet på spørsmålet: *Ja jeg har hvert fall ikke fått noe, sånn disp.. Nei du trenger ikke gjøre fordi du er fersk liksom, (...)*Men du kommer jo inn på et team da, selyfølgelig, så du kan jo alltid spørre, men hvis du ikke spør så får du ikke vite det heller på en måte. Det er akkurat den basicen vi fikk innføring i her. Her er nøkkelen. M: *Bare litt sånn her og der. I: ja. Hvis brannalarmen går og sånn.* Her kommer det frem at hun opplevde å få noen som helst annerledes behandling eller oppgaver som nyutdannet. Britt utsagn nedenfor viser noe av det samme.

Tre av informantene peker på at veiledning er viktig i denne forbindelse og Kine sier at hun opplever veiledning som noe som krever mye tid og ressurser fra skolen og på spørsmål om hun synes det er ”verd det” sier hun følgende:

Ja(!). Tror det er verdt for at vi skal beholde de dyktige lærerne i skolen og at de skal, ikke, for at jeg tenker at de første 2 årene man jobber som lærer det er, det er da man lærer mest, man har fire år på lærerhøyskolen, men det praksissjokket og det man får når man kommer inn i skolen, da tenker jeg at mange kan miste litt motet, for det er så omfattende (!). Oppgaven, og det å få lærerstudenter til å forstå at jobben er ikke bare den jobben, biten i undervisningen.

Britt og Lene peker også på at de ønsker at nye lærere får veiledning den første tiden som lærer. Britt deler også Lenes oppfatning om at man ikke får noe lettere den første tiden som lærer, og sier følgende:

ja, nei du blir kastet ut i det selvfølgelig, for du er jo kontaktlærer som nyutdannet. (...) nei altså når du er ferdig med utdannelsen og har fått din første jobb som kontaktlærer så er det klart at da får du en klasse, og vær så god, hehe, da må du jo sette ut i livet det du har både lært i utdanningen, men kanskje det du har erfart praktisk selv også da. Og hvert fall helt fram til nå så har det jo ikke vært, altså som nyutdannet så har du jo vært ganske prisgitt, eh fadderopplegg eller andre ting på den skolen du kommer. Nå er jo det nytt nå at det skal være veiledning av nyutdannede på, (...) Og det kan jo være veldig godt, fordi at det er mange ting du skal håndtere som nyutdannet, mange ting som kan være ålright å snakke med noen om.

Her kommer det viktigheten av opplæring og ha en kontaktperson den første tiden i yrkespraksisen, og at nyutdannede blir satt rett til å ha ansvar for en gruppe elever og alle oppgavene det innebærer.

Samlet viser datasettet at nyutdannede ikke blir gitt lettere oppgaver eller får fritak fra oppgaver på noen måte. Det kommer også frem verdien av å ha en fadder eller veileder, og at det kan være avgjørende for hvordan den første tiden som lærer oppleves. Kine peker også på veiledning som et viktig element i forhold til å kunne beholde de gode lærerne i skolen, slik at de ikke forsvinner.

4.6.3 Besitter nyutdannede kvalifikasjonene?

På spørsmål om hvorvidt nyutdannede har de kvalifikasjonene informantene har beskrevet som viktige for en lærer, svarer informantene noe ulikt, (og en informant ble ikke stilt dette spørsmålet (se avsnitt 3.1.5)). Fem av informantene peker på at hvorvidt nyutdannede har de kvalifikasjonene, har veldig mye med personligheten å gjøre, og noen synes dette er et vanskelig spørsmål å svare på. Kine sier følgende: *For det kommer jo da, ikke sant jeg sier jo da at veldig stor del av det er i personligheten.* Britt sier noe av det samme, og hun uttrykker på en god måte hvilken rolle personligheten spiller her: *Det er veldig vanskelig å svare på men jeg tror nok at nyutdannede lærere kan ha mange av de hvis du har det som del av din personlighet.*

Her er det også en del informanter som påpeker veiledning som et viktig element. Syv av informantene påpeker veiledning i løpet av intervjuet. Kamilla sier følgende om nyutdannedes kvalifikasjoner og rollemodeller: *(...) Noen har dem. Og noen får dem etter hvert. Jeg tror at en nyutdanna lærer kommer ganske mye uten dette her altså. At dem ikke har fått noe, at dem ikke har noe sånn voldsomt på det. Men jobber du sammen med en annen god lærer, det tror jeg er viktig. At du har en god rollemodell, at du er en god rollemodell. Men selvfølgelig må du utvikle din egen stil.*

Igjen kommer veiledningen frem som et viktig element. Som vist tidligere i oppgaven oppfatter en god del av kvalifikasjonene informantene peker på en del av personligheten, og en del av informantene trekker dette frem da de skal si hvorvidt nyutdannede har kvalifikasjonene eller ikke. Det kommer an på om det er en del av personligheten deres om de nyutdannede har de kvalifikasjonene de har beskrevet eller ikke. I tillegg spiller erfaring, en sentral rolle for tilegnelsen av kvalifikasjoner, noe som de nyutdannede mangler. Erfaringens rolle vil jeg komme mer tilbake til nedenfor.

4.6.4 Tilegnelse av kvalifikasjoner

Informantene ble spurt om hvor kvalifikasjonene de beskrev, tilegnes. Spørsmålet, som er et punkt under seksjon 3, lød som følger: ”Hvor tilegnes størsteparten av disse kvalifikasjonene, gjennom utdanning eller gjennom erfaring? Eller er det en del av personligheten?” Alle informantene sier at de mener det er en kombinasjon av disse elementene. Kathrine, Pia og Pernille, og til dels Kine opplever at det er en kombinasjon av alle tre, mens de andre opplever at det er en kombinasjon av personlighet og erfaring. Alle informantene peker på erfaring som en viktig kilde for tilegnelse av kvalifikasjonene en lærer trenger. Pernilles beskrivelse viser godt hvordan de ulike kvalifikasjonene fordeles: *Omsorg og relasjonsevnen ligger mye i personligheten, og så tilegnes det seg også litt i løpet av årene, når man jobber. Man lærer seg å takle ulike elver. (...) og klasseledelse der er det jo utdanningen som ligger i grunn, og så ser man hva som fungerer eller ikke fungerer ved hjelp av erfaring.*

Kathrine sier det slik: *Jeg synes jo at det er en kombinasjon av alle de du nevner. (...) Du kan få deg en verktøykasse og du kan vite forskjellen på rett måte å framtre, foran unger for, og feil måte men, likevel så har du ikke den personligheten.. Asså skjønner du, du klarer ikke ta det opp i deg da. Britts utsagn likner veldig på Kathrines, bortsett fra at hun ikke har tro på at kvalifikasjonene tilegnes gjennom utdanningen: *Jeg tror dessverre det ikke tilegner seg så mye av det gjennom utdanning, jeg tror mye av det er i personligheten din, men også at du kan opparbeide deg gjennom erfaring. Du kan prøve å feile litt og så, men det er klart har du det der i personligheten din så registrerer du jo heller ikke konsekvensene på en måte, eller hva jeg skal si.**

Lene og Kine er også usikker på hvor mye som kan læres av disse kvalifikasjonene, og Kine sier det slik: *Jeg tenker at jeg, som lærer hadde jeg kvalifikasjoner, eller hadde jeg kompetanse fordi jeg var (Kine). Som gjorde at det var lettere for meg å bli, en god*

klasseleder da. Men det kan helt sikkert læres også. Jeg håper det kan det da.(...) Men jeg tror at veldig mye ligger i hva slags mennesketype man er. I tillegg peker Kine og seks av de andre informantene på at erfaring spiller en sentral rolle for tilegnelsen av kvalifikasjoner.

Pia opplever at det er en kombinasjon av alle tre:

Eh jeg vil jo si at, det er vel kanskje en evne du har, personlig evne, og det er klart på lærerskolen så fikk jeg jo mer og mer av formidlingsevnen gjennom praksis, men den er også mere, jeg har fått enda mer av den når jeg gikk ut i jobb, for å si det sånn. Så kanskje en kombinasjon da, av praksis på skolen og.. I: Så hvis jeg forstår det riktig så er det en evne du har som blir utviklet gjennom utdanning og gjennom erfaring. Pia: Ja, ja. Bra sagt.

Lene opplever at det er mest erfaring: *Jeg tror det er mest erfaring, så er det jo på en måte i de praksisperiodene vi hadde, det var vel de som, øyeblikkene jeg følte at jeg lærte mest i løpet av studietiden.* Kamilla peker også på erfaring som en viktig kilde for tilegnelse av kvalifikasjoner, samtidig som hun opplever personlige evner også er avgjørende for hvor god lærer du blir. Lise peker som Kamilla på sammenhengen mellom hvor dyktig man er som lærer og personlige egenskaper.

I sum viser informantenes beskrivelser at det er noe ulikt hva de peker på, og noen mener at disse kvalifikasjonene kan læres og noen mener at de nok ikke kan læres. Alle er derimot enige i at erfaring spiller en sentral rolle og at en god del av kvalifikasjonene er en del av personligheten, som jeg har vært inne på tidligere.

4.6.5 Frustrasjon første tiden som lærer?

På spørsmål om hva grunnen kan være til at mange nyutdannede opplever frustrasjon den første tiden som lærer, peker informantene på en del momenter, (se vedlegg nr 3, spørsmål 5.5.) Gjennom analysen av dataene har jeg kommet frem til seks kategorier av utsagn; 'ikke forberedt på hverdagen og det å stå i klasserommet og jobbe med unger', 'alt er nytt', 'forholdet mellom forberedelse og hverdagen', 'praksisopplæringen' og 'team og skoleegenskaper'.

Forberedt på hverdagen

Alle informantene beskriver grunner de opplever som mulige årsaker til at nyutdannede kan oppleve frustrasjon den første tiden som lærer. Og alle beskriver at de nyutdannede i en eller annen form ikke er godt nok forberedt på hverdagen som lærer. Kamilla uttrykker det slik: *At*

dem er ikke forberedt på rett og slett hva det vil si å ha en klasse. I: Hva er det dem ikke er forberedt.. Kamilla:(bryter inn) Dem er ikke forberedt på der sitter det 25 stk, individer, forskjellige. Og faktisk ikke alle tenker å gjøre som du sier. Og de kan være så forberedt, og ikke få gjennomført noen ting.

Kine sier følgende: Nei det er det jeg har sagt i forhold til at det er ikke sånn som man tenkte, og at det er mye mer heftig enn det man trodde at det var. At man ikke var forberedt godt nok på hva som, hva som skulle skje. (...) Både alt det utenfor, men også det der å, å da stå i klasserommet i de 19,5 klokketimene i løpet av uka (...).

Videre peker Kine også på at de ikke er forberedt på hverdagen og det hun beskriver som oppgaver utenom undervisningen som er vist til over. Hun sier da følgende om nyutdannede: *(...) det praksisjokket og det man får når man kommer inn i skolen, da tenker jeg at mange kan miste litt motet, for det er så omfattende (!). Oppgaven, og det å få lærerstudenter til å forstå at jobben er ikke bare den jobben, biten i undervisningen. Her kommer det også frem at skolen og arbeidsplassen har en rolle i å forberede studentene på hva som virkelig venter dem i yrkespraksisen.*

Britt peker også på at det er en del praktiske ting en ikke er forberedt på.

I tillegg peker en del av informantene på at en av grunnene til frustrasjonen er at man ikke er forberedt på å stå alene i klasserommet, og den ansvarsmengden yrket innehar. Det å stå alene i klasserommet knyttes ofte sammen med praksisopplæringen som jeg vil komme tilbake til senere. Lise opplever at det er forskjell mellom det som oppleves i utdanningen og yrkespraksis: *Prøve å huske litt tilbake nå da. Jeg tror kanskje mye av frustrasjonen kan være at man kan føle at man blir litt overlatt til seg selv. Jeg husker spesielt, ikke sant, under utd i praksis der, så har du hver eneste time, så har du en veileder som coacher deg før og under og etter en time,(...).*

Pernille sier dette om ansvarsmengden: *Så har du et stort ansvar da, du har jo tross alt ansvar for en, eh stor gjeng med elever, du skal bidra til at de får en utvikling i samsvar med fagene du underviser i og du, dem skal ha en sosial utvikling, hjelpe til på flere områder da, eh. Når du føler at du ikke får til ting er du redd for at du ikke skal komme igjennom og, gjøre det man blir satt krav til å gjøre.*

Lise peker også på at: (...) *man kan miste litt trua på at, jeg får det ikke til. At det kan virke frustrerende, før man innser at det er sånn en skolehverdag er. hehe. Trenger ikke være på grunn av uro heller men, det at åh vi ble så opphengt i det ene temaet, det var så spennende, så dropper vi det andre, og så står man igjen etterpå oh Gud vi fikk ikke gjort det og det og det.* Lises utsagn viser at det tar en stund før man innser hvordan en skolehverdag er, de vet ikke hvordan en skolehverdag kan se ut. Slike utsagn som sier at de nyutdannede ikke vet hva de går til dukker opp flere steder i datasettet og er en ting som alle informantene sier noe om i en eller annen form.

I tillegg til Lise er det tre andre informanter som peker på forholdet mellom hva som er tenkt og planlagt i forhold til hva som faktisk skjer og blir gjort som en del av det de nyutdannede ikke er forberedt på.

Planlegging og den faktiske dagen

Forholdet mellom arbeidsinnsatsen og forståelsen rundt forholdet mellom planleggingen av undervisningen og det som er den faktiske hverdagen i klasserommet, pekes på av flere av informantene. Det at de, som jeg viste over, ikke vet hvordan hverdagen ser ut for en lærer gjør at nyutdannede ikke har et reelt forhold til forholdet mellom hva en planlegger og hva en faktisk får gjort i timen og med elevene. Denne ”mangelen på kjennskap” til dette pekes på av flere av informantene som en grunn til at nyutdannede opplever frustrasjon den første tiden.

Kamillas utsagn gir en illustrasjon på hvordan hun opplever at nyutdannede legger mye vekt på planleggingen:

Skjønner du, at dem har forberedt seg i, fra minutt til minutt til minutt, og så kommer dem og så blir det ikke sånn. Det er en del som, unga vil ikke gjøre som dem sier, det er kanskje ikke den arbeidsroa det skal være, ikke sant, at dem har veldig, veldig fokus på den faglige biten. Og så blir det ENORM frustrasjon når dem ikke får gjennomført det dem hadde planlagt. (...) Da pleier jeg å si, ja men det er jo ikke pappesker som sitter ofran oss, du kan ikke bare ta en eske og flytte den dit, for det er ikke sikkert han vil, men det er, dem får helt sjokk. Og det overrasker meg, hvor lite forberedt dem er på det.

Pernille sier blant annet følgende om det å være ny: *Mye av det er at hverdagen er annerledes enn det man har forestilt seg når man går ut. (...) man gjør det meste for første gang, eh, og så tror jeg nyutdannede går rundt med en innstilling om at de virkelig skal få til alt, (...). eh, som man tenker at man må finne opp kruttet på nytt hver gang man sitter der da, he he, og så tror jeg også at man tenker litt for mye på ting man ikke får til, veldig fokusert på det.* Pernille

peker her på et aspekt i tillegg til å oppleve at ting ikke går slik man har tenkt, nemlig at det er mange ting om er nytt og skal gjøres for første gang.

Pia peker også på det og sier at hun opplevde frustrasjon den første tiden blant annet fordi hun ikke visste hvor ting var, og at det tok lang tid å bli kjent med elevene. Kathrine beskriver i denne forbindelse at det ikke er lett å være ny fordi man ikke kjenner til den tause læreplanen, og hun sier: *Du må kanskje lese deg opp faglig i forbindelse med de faga du skal undervise i. Du må kjenne systemene på den nye jobben du har kommet til. Skjulte læreplan, du har sikkert hatt om det på skolen. Hva ligger i vegga av tradisjoner og historikk. Hva bare gjør vi og hva bare gjør vi ikke.*

Disse utsagnene viser de generelle trekkene i datasettet som går på hvordan ting er planlagt kontra hvordan hverdagen faktisk blir. Utsagnene kan også kjennes litt igjen fra fremstillingen i forbindelse med kairos over. Samtidig henger det sammen med det å skape den retoriske situasjonen som læreren ønsker å ha i undervisningen.

Lærerutdanningen og yrkespraksis

Alle informantene påpeker mangler eller ting som de selv eller de nyutdannede ikke har tilegnet seg i utdanningen. Her pekes det blant annet på praksisopplæringen som nevnt over og at en ikke er vant til å stå alene i klasserommet, i tillegg til mangel på undervisningsopplegg og forholdet mellom teori og praksis og andre elementer.

Praksisopplæringen påpekes av flere av informantene. Lene ønsker mer praksisopplæring og sier følgende:

Man er faktisk ikke forberedt på den jobben man skal utføre. For det er jo en profesjonsutdanning, og da mener jeg at da må du dra inn den profesjonen mer i utdanningen. Mere praksis. (...) For eksempel at det siste året var at man var ute på en skole og gikk, på en måte man var i full jobb, men man var faktisk under en som hadde ansvar for deg. Og fikk litt sånn innsyn i, Jeg hadde jo ikke peiling på, eh, pedagogiske rapporter og, og at det fantes noe som het PPT.

Pia ønsker også mer praksis i opplæringen og svarer følgende på spørsmål om hun ønsker mer i forhold til antall timer eller om hun ønsker at praksisopplæringen var lagt opp annerledes:

Kanskje litt av begge deler. Man kunne kanskje hatt praksis et helt halvår. Hvor man da fikk prøvd seg litt mer alene. Og også hadde litt klarere oppgaver man skulle gjennomføre. (...) At man skulle stå i så, så mange timer alene, ha kanskje noen elevsamtaler. (...) Det som var

positivt med det da var jo at du fikk evaluering underveis hele tida (...) (men) veldig annerledes enn til vanlig når du er en lærer(...).

Britt peker også på viktigheten av praksis og opplever at de som har jobbet i skolen, eller liknende, før de blir lærere har veldig stor fordel av det.

Pia og Kathrine peker på at de ønsker å ha lært mer om ulike undervisningsmetoder og didaktikk i utdanningen. Det er ca 15 års forskjell mellom når disse informantene gikk ut av lærerhøgskolene de gikk på. Kathrine sier følgende om lærerutdanningen og de første årene som lærer:

Veldig mye i forhold til hjem skole samarbeid, det var dårlig, men nå er det lenge siden. Kan hende ting har skjedd. Eh, veldig mye på didaktikk egentlig og. vi, vi lærte mye teori. Lite om hvordan du skulle lære bort. Lite om metoder. Vi hadde lite om, eh, faguttrykk, sånn der profesjonsspråket. (...) Altså sjargongen. Og det med rutiner, når skal jeg gjøre hva? Når er det forventet at jeg skal evaluere? Når skal det leveres? Så ser du at åja, det var vanlig at sånn er det hvert år. Sant du kommer jo inn i en tralt at sånn er det bare. Men det første året så er jo alt nytt, og må oppleves veldig sånn med hud og hår da.

Kathrine peker også på følgende i forbindelse med utdanningen: *Mye teori. Som ikke lærerne, tenker jeg, var flinke nok til å relatere mot praksis. Så har det skjedd mye i skolen da.* Pia peker også på forholdet mellom teori og praksis og savnet å lære mer om hvordan hun skal lære bort faget. I tillegg sier hun at det var vanskelig fordi man ikke kjenner elevgruppen og da er det vanskelig å tilpasse undervisningen.

Kine beskriver læreryrket som veldig komplekst og opplever at dette ikke vektlegges nok i utdanningen. På spørsmål om hvorfor man ikke er forberedt på denne kompleksiteten og hvor mange andre oppgaver enn undervisning en lærer har, svarer hun: *Fordi lærerskolen ikke bruker nok tid på det. Og fordi vi må være flinkere til å si noe om det i praksis (...).* Hun mener altså på at det er både utdanningen og praksisskolenes ansvar å forberede studentene på dette.

Pernille peker også på at utdanningen ikke forbereder på de oppgavene utenom undervisning. På spørsmål om praksisopplæringen hun hadde gjenspeilet den hverdagen hun har i dag, svarer hun ganske bastant ”nei”, og hun forteller hva som er annerledes. Her kommer det frem en del ting som er nevnt tidligere også, spesielt i forbindelse med Kine beskrivelse av alle ”de andre” oppgaven som ikke har med undervisning å gjøre:

Nei(!) he he, for det er så mye annet eh, man gjør i, når man begynner å jobbe, som man ikke erfarer når man er i praksis. (...) haugevis av papirarbeid, (...), hvor mye du faktisk bruker på andre ting enn undervisning. (...) så er det foreldresamarbeidet som du definitivt ikke

*kommer borti i løpet av praksis (...) I: ja, mhm, men i forhold til foreldresamarbeid, hadde dere noe annen form for undervisning eller noe kompetanse i forhold til det på skolen?
Pernille: eh nei. Det ble snakket om at det er veldig viktig å ha et godt skole-hjem samarbeid og pratet litt om det.. (...) du er forberedt på at det er tøft fordi det er et sprik mellom teori og praksis, og, hvor lang tid det tar før man faktisk begynner å kjenne elevene sine. Det tar deg minst et halvt år før du begynner å kjenne noen.*

Både Pia og Pernille peker på at utdanningen forbereder dem lite til konflikthåndtering, og Pernille stiller spørsmål om det i det hele tatt er mulig å bli forberedt på i utdanningen.

Til slutt vil jeg trekke frem at det er tre informanter som peker på at det er veldig avhengig av skolen og teamet du jobber på for hvordan den første tiden som lærer oppleves. Lene utsagn illustrerer dette slik: *Så jeg tror at det er litt forskjell på frustrasjonen. Hvilket team man havner på.*

4.6.6 Oppsummering lærerutdanningen og møtet med yrkespraksis.

Når det gjelder det informantene sier om lærerutdanningen, tilegnelse av kvalifikasjoner og yrkespraksis, er det en del ting som går igjen. Her som ved resten av datafremstillingen henger elementene ofte sammen med hverandre og det er ikke alltid like lett å skille ut egne kategorier. For å slippe å gjenta informantenes beskrivelser har jeg valgt å beskrive de generelle trekkene i forholdet mellom utdanning og yrkespraksis nedenfor.

Erfaring ser ut til å spille en sentral rolle for tilegnelsen av kvalifikasjoner. Alle informantene trekker dette frem i sine beskrivelser. Når det gjelder utdanningen, er en god del av informantene mindre fornøyd og det trekkes frem en del svakheter ved utdanningen. Spesielt trekkes det frem at de nyutdannede ikke er forberedt på hverdagen som lærer, både for de oppgavene utenom undervisning og undervisningen. Særlig pekes det på det å godta at ting ikke blir som du ønsket og hadde tenkt alltid, og flere av informantene på frustrasjon som oppstår fordi tingene ikke går slik man hadde tenkt og planlagt. Det ser også ut til at de fleste informantenes ide om seg selv som lærer og bilde av elever, og mer ideologiske oppfatning i forhold til hvordan de ville bli som lærere ikke har endret seg særlig gjennom utdanningen. Samtidig opplever en god del av informantene at flere av kvalifikasjonene en trenger som lærer, ikke tilegnes i utdanningen, men er en del av personligheten, og kan i beste fall *videreutvikles* i utdanningen. To informanter peker på at i gamle dager var læreryrket et ”kall”.

Til sammen viser dette de generelle trekkene i datasettet i forbindelse med forholdet mellom yrkespraksis og utdanningen. I tillegg vil jeg til slutt si noe om hvorvidt informantene opplever hverdagen som letter nå enn da de begynte som lærer. Grunnen til at dette legges her til slutt, er fordi at det her også kommer frem deler av det som er interessant, spesielt erfaringens rolle, for å svare på den siste problemstillingen.

4.6.7 Lettere nå enn før

De fleste informantene opplever at hverdagen og yrket blir lettere etter hvert som de får mer erfaring. Noe som stemmer overens med at erfaringen er sentral i kvalifikasjonstilegnelsen. Kamilla beskriver det slik: *Nå skjønner jeg litt mer hva jeg driver med, jeg tenker i forhold til sånn, faget da, trygger i den, jeg har gjort meg noen erfaringer på at det som funker og ikke funker, Nå er jeg trygg på at det jeg gjør nå, det er riktig, jeg utstråler nok en helt annen trygghet og.* Lene beskriver forskjellen fra da hun var ny og i dag slik: *Man er litt mere trygg på sånn, hvordan hverdagen er. Husker i starten, jeg klarte jo ikke, hadde jo egentlig nok med det å få inn når det ringer inn og når de skal sendes ut og bare, hvilket klokkeslett var det her igjen. Du blir jo liksom, og det er ikke populært å holde unger inne i friminuttet altså. Pia sier følgende om hva som er lettere nå enn før: *Det er lettere å planlegge en time, jeg vet mer hva jeg vil med timen enn hva jeg gjorde før, og det er også lettere når du er en tydelig voksen, å få ro i klassen, det er også lettere, å være den klasselederen som.. I: Er du tryggere på deg selv nå? Pia: Mye tryggere, mhm.**

Lene avviker fra resten av gruppen her og sier følgende:

Absolutt ikke, men det er gruppesammensettingen, (...) I: Så hverdagen er tøffere nå enn.. Lise: Ja, den er det, men det har ingen ting med, antall år å gjøre, det har noe med gruppesammensettingen å gjøre. Men hadde du spurt meg i fjor når jeg hadde den klassen så ville jeg sagt det var enklere nå enn da jeg begynte, fordi at da hadde jeg hatt de i (flere) år og blitt kjent med de og, men igjen så er det jo gruppesammensettingen det kommer an på, tenker jeg. Og det at når man har vært lenge i en klasse så kjenner man hverandre og, ting går gjerne greiere.

5 Avsluttende diskusjon

Denne avsluttende diskusjonsdelen vil først sette datasettet og informantenes beskrivelser inn i en kontekst, hvor det blir vist at informantenes utsagn i stor grad omhandler beskrivelser i forbindelse med den interaktive delen av yrket. Her vil også bruken av jobbanalyse som grunnlag for undersøkelsen bli diskutert. Videre vil diskusjonen belyse de to første problemstillingene, om hvilke oppgaver og kvalifikasjoner informantene har pekt på som viktige i sin jobb, og hvordan disse beskrivelsene forholder seg til ulike deler av teorien. Deretter vil jeg se på den tredje problemstillingen, om hva informantene beskriver i forbindelse med gapet mellom tilegnede kvalifikasjoner og behovet for kvalifikasjoner i yrkesutøvelsen. Her vil også en del av funnene fra datafremstillingen bli diskutert opp mot deler av teorigrunnlaget i oppgaven.

5.1 Den interaktive delen

Teorien fra jobbanalyse og en fenomenologisk tilnærming har vært utgangspunktet for innsamlingen av data. Spørsmålene som jeg har lagt vekt på i intervjuene, har med hensikt vært meget generelle, og informantene har fått stor frihet til å formulere sine egne beskrivelser. Likevel har intervjuguiden gitt retning for intervjuet, og jeg har fått in data om blant annet om; 'hvor ofte', 'viktighet', 'konsekvens' og 'tilegnelse', i forbindelse med oppgaver og kvalifikasjoner. I tillegg ble det stilt spørsmål om oppgavene og kvalifikasjonene i forhold til nyutdannede lærere.

I teoridelen har oppgaven belyst hvordan forholdet mellom personen og jobben har blitt beskrevet innen jobbanalysefeltet. Forholdet er generelt komplekst, og oppgaven viser at dette gjelder i høy grad for læreryrket også. De to hoveddomenene, oppgaver og kvalifikasjoner, som kan sies å representere henholdsvis jobben og personen, glir ofte i hverandre i informantenes beskrivelser. Et eksempel kan være at en informant kan se klasseledelse både som en oppgave og en kvalifikasjon. På tross av denne kompleksiteten og nære sammenheng mellom forhold ved jobben og personen i læreryrket, har jobbanalyse vært et hensiktsmessig utgangspunkt for å beskrive viktige oppgaver og kvalifikasjoner i læreryrket. Domene som er

valgt ut i teoridelen har vist seg å være et godt grunnlag for undersøkelsen, og på bakgrunn av disse ble det samlet inn interessante beskrivelser fra informantene.

Slik jeg tolker informantenes utsagn, dreier deres beskrivelser av hoveddomenene oppgaver og kvalifikasjoner, seg i hovedsak om den 'interaktive' delen av yrket. Med bakgrunn i modellene som er vist i teoridelen, (se avsnitt 2.2), forstås den interaktive delen av yrket som den delen som handler om møtet med elevene; den delen av yrket som betegnes av kommunikasjon og formidling med og til elevene; selve utførelsen av lærerarbeidet. Den pre-aktive delen handler her om det som gjøres på arbeidsrommet eller i samarbeid med andre lærere forut for undervisningen, for eksempel planlegging av periodeplaner i forhold til retningslinjene i aktuelle læreplaner. Den post-aktive delen kjennetegnes av for eksempel vurderingsarbeid og evalueringer. Elementer fra pre og post er selvfølgelig med i informantenes beskrivelser, men hovedvekten av det informantene fokuserer på, omhandler den interaktive delen.

5.2 Problemstilling 1: Hva er en lærers viktigste oppgaver?

Å kartlegge alle oppgavene en lærer har er en enorm oppgave. Informantene ble bedt om å begrense seg til tre oppgaver de opplever som viktige i læreryrket. Disse hovedtrekkene vil bli diskutert i forhold til enkelte elementer som er fremstilt i teoridelen av oppgaven.

5.2.1 En tredeling av oppgavene

Informantene ble altså spurt om hva de mente var deres viktigste oppgaver som lærer, og utsagnene på dette spørsmålene faller innen tre kategorier, som er blitt etablert gjennom en induktiv kodingsprosess. Den viktigste kategorien var oppgaver som var knyttet til behov hos elevene, deretter oppgaver som hadde med undervisning og planlegging å gjøre, og til slutt andre oppgaver som hadde forbindelse med rollen som lærer.

Når det gjelder oppgavene som har med elevenes behov å gjøre er det 'å skape trygge elever' sentralt. Syv av åtte informanter fremhever denne oppgaven, og noen oppgir dette som den viktigste oppgaven de har som lærere. Behovet for trygghet knyttes nært sammen med oppgaver som har med undervisning å gjøre, og det blir også ansett som et behov som må dekkes for at elevene skal lære. Videre er informantene opptatt av at de lykkes med å se hver

enkelt elev, noe som for det første henger nært sammen med ønsket om å forsikre seg om at alle elevene er trygge og trives på skolen. For det andre springer evnen til å se hver enkelt elev ut fra en mer faglig orientering, hvor informantene ønsker å forsikre seg om at eleven henger med faglig, og eventuelt fange opp elever som har problemer på ulike områder. Dermed er også oppgaven om å se hver enkelt elev nært knyttet til oppgavene som har med undervisning å gjøre.

Alle informantene beskriver oppgaver som har med planlegging og/eller undervisning å gjøre. Beskrivelsene varierer fra mer spesifikke oppgaver som 'lese og skriveopplæring' til mer generelle oppgaver. Noen informanter peker på undervisning og det å lære bort fagstoff, som den viktigste oppgaven.

Når det gjelder oppgaver som har med lærerrollen å gjøre er klasseledelse et sentralt begrep. Informantene forståelse av hva klasseledelse innebærer, varierer noe. Sentrale elementer her er i stor grad oppgaver som er nært forbundet med det som kommer frem i beskrivelsene av viktige kvalifikasjoner. Jeg vil komme mer tilbake til senere.

5.2.2 Informantenes beskrivelser og planene for lærerutdanningen

Fremstillingen av dataene i disse kategoriene viser oppgavene som informantene opplever som viktige i sin jobb. Hvilken av oppgavene som opplevdes som viktigst og om undervisning oppleves som den viktigste oppgaven, er vanskelig å si. Undervisning er kun en del av oppgavene. Alle informantene peker på oppgaver som har med undervisning å gjøre, og noen opplever dette som den viktigste oppgaven. Likevel viser datafremstillingen at oppgaver som har med elevenes behov for trygghet å gjøre, oppleves som den viktigste oppgaven av flere informanter, og det er et sentralt element i informantenes utsagn, sett under ett. Riktig nok er behovet for trygghet nært knyttet til undervisning som oppgave, for så vidt som det pekes på at tryggheten må være til stede for at elevene skal lære, og det er mye som tyder på at undervisning er en viktig oppgave. Som nevnt i gjennomgangen av St. meld. nr 11, er det å lede og legge til rette for elevens læring, lærerens hovedoppgave. Datasettet sier på ingen måte i mot dette, men det kommer klart frem at for informantene er denne oppgaven til dels er prisgitt av at man lykkes i å blant annet se hver enkelt elev og skape trygge elever.

Opgavene som informantene har beskrevet, samsvarer til viss grad med oppgavene som nevnes i planene fra 1999 og 2003. For eksempel fremheves det begge steder at en av

lærernes oppgaver er å vise omsorg for elevene. Samtidig vil den videre diskusjonene vise at det er uoverensstemmelse mellom hva planene sier utdanningen skal inneholde, og hva dens funksjon og oppgave er, og det som studentene faktisk sitter igjen med. Det kan tyde på at det altså er i selve implementeringen av studieplanene, det svikter. Dette kan sees i sammenheng med at reformene i lærerutdanningen i stor grad har vært av organisatorisk og strukturell karakter, slik Haug påpeker; at handlingene ikke blir definert, bare handlingsrommet. (Se avsnitt 2.6.4.)

Vektlegging av den interaktive delen

Beskrivelsene av oppgaver fordelt på de tre kategoriene i datasettet kan også sees i sammenheng med elementer i NOKUT-evalueringen. Den fremhever at: *hovedfokus for undervisningen fremdeles ser ut til å hvile på det enkelte fag/fagdisiplin*, i lærerutdanningen (NOKUT 2006:52). Planen fra '99 sier at utdanningen skal gi: *den faglige og pedagogiske kunnskap og praktiske opplæring som er nødvendig for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning, læring og oppdragelse* (Rammeplan 1999:18). Beskrivelsen av dette målet viser at møtet med eleven er sentral i planen, men NOKUT-evalueringen viser at man ikke har lyktes i å gi studentene den nødvendige pedagogiske og praktiske opplæringen til å utføre oppgavene som finnes i yrket. Møtet med elevene er det sentrale området for informantenes beskrivelse av oppgaver, og dermed sentral i deres yrkespraksis. Dersom yrkespraksis skal være førende lærerutdanningen, slik NOKUT-evalueringen fremhever, må møtet med elevene være sentral i utdanningen. (Dette gjelder både i forbindelse med oppgaver og kvalifikasjoner.) I de nye forskriftene for lærerutdanningen har pedagogikkfaget blitt utvidet, og begrepet elevkunnskap har kommet inn. Dette medfører at tildeles den delen av yrkespraksis som handler om møtet med eleven større plass. Spørsmålet er om dette fører til endringer i handlingene, ikke bare handlingsrommet.

St. meld. nr 11 peker på tre hovedområder for lærerrollen: *1) læreren i møte med elevene, 2) læreren som del av et profesjonelt fellesskap og 3) læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartner* (St.meld.11, 2009:12). Som nevnt konsentrerer informantenes beskrivelser seg om den interaktive delen av yrket, som tilsvarer det første hovedområdet. St. meld. nr 11 sier ikke noe om vektning av disse og forholdet mellom dem, men mine data tilsier at det kan legges størst vekt på det første området, fordi dette er det som oppleves som viktig i yrkesutførelsen. For utdanningen av lærere har det implikasjoner for at det er hovedområdet som handler om møte med elevene, som bør prioriteres, som jeg allerede har vært inne på.

Her skal det påpekes at jeg har basert meg på et lite utvalg og overføringsverdien er, som jeg har vært inne på i metodedelen er begrenset. Likevel viser det hvordan informantenes beskrivelser konsentrerer seg om den interaktive delen av yrket, og at det som forstås med interaktiv del i denne oppgaven i stor grad handler om møtet med elevene.

Her skal det også nevnes at det er informanter som peker på foreldresamarbeid og samarbeid med andre kollegaer, men samlet sett har dette fått vesentlig mindre oppmerksomhet enn det første hovedområdet. Derfor tolker jeg det slik at det er god grunn for å argumentere for å fokusere mer på den interaktive delen av yrket, når utgangspunktet er hva yrkespraksisen karakteriseres av.

5.3 Problemstilling 2: Hva er en lærers viktigste kvalifikasjoner?

Informantene har også her blitt bedt om å konsentrere seg om de tre viktigste kvalifikasjonene en lærer trenger.

For å belyse denne problemstillingen vil jeg da først redegjøre for informantenes utsagn, deretter si hvordan deres beskrivelser forholder seg til noen elementer ved planene for lærerutdanningen. I tillegg vil jeg her diskutere de retoriske begrepenes relevans, spesielt med henblikk på et sentralt element i informantenes beskrivelser av kvalifikasjoner; personlig egnethet.

5.3.1 Kvalifikasjonenes ulike perspektiver

Trekkene som går igjen er å være en tydelig og forutsigbar voksenperson, som har evne til å kunne se den enkelte elevens behov, samt kunne se an og tilpasse seg situasjonen. Ved å strukturere informantenes utsagn ved hjelp av de retoriske begrepene, får kvalifikasjonene et elev-, et lærer- og et situasjonsperspektiv. I tillegg har utsagnene om kvalifikasjoner blitt sett i lys av elementer ved planleggingen.

I datafremstillingen er *elevperspektivet* sterkt forbundet med mottakeren, hvor doxa (erfaringsverdenen), er sentral. Informantene opplever at det er viktig for en lærer å ha evnen til å se elevene, kjenne elevgruppen og være en menneskekjenner; ha evnen til å forstå

elevene og se hvilke behov de har. Elevenes behov er sentrale i informantenes beskrivelser på to måter. Den første går mer direkte på å ha evner til å kunne ”lese” eleven.

Den andre handler mer om at eleven er sentral også i *lærerperspektivet*. Jeg vil nå vise hvordan trekk ved læreren, (sentralt her er lærerens ethos – et av de såkalte bevismidlene i avsnitt 2.4.2) ofte springer ut fra behov hos elevene, hvor doxa (erfaringsverden) er sentral. Elevens behov, er opphavet til informantenes beskrivelser av hvilke personlige egenskaper en lærer må vise og besitte. ’Del-kvalifikasjonene’ som kan knyttes til lærerens personlighet er (elevens behov for) en lærer som er motiverende, tydelig, forutsigbar, autentisk og har troen på det hun gjør og sier selv, som viser omsorg og viser at hun ønsker det beste for eleven. Disse del-kvalifikasjonene er forenelige med de retoriske begrepene som har med bevismidler og mottakerens doxa å gjøre. Elevenes trygghetsbehov er også sentral i informantenes beskrivelser her, som har med elevens pathos (følelsesmessige tilstand) å gjøre.

Situasjonsperspektivet forbindes med det retoriske begrepet kairos, som kort sagt er den retoriske situasjonen og egenskaper i/ved denne. Oppgaven har i teoridelen vist hvordan den retoriske situasjonen er forenelig med undervisningssituasjonen. Jeg vil nå vise hvordan en kvalifikasjon som på mange måter kan tolkes som en del av lærerens personlige evner, har sitt utspring i kairos, og dermed får et situasjonsperspektiv. En sentral kvalifikasjon som fremheves av informantene, er evnen til å være fleksibel i forhold til kairos. Flexibiliteten beskrives som evnen til å ta ting på sparket og tilpasse seg den faktiske situasjonen. En del informanter fremhever at hverdagen som lærer til tider kan være meget uforutsigbar, og at en ofte har behov for å være fleksibel, og kunne vike fra planen og finne andre løsninger og fremgangsmåter. For eksempel kan et planlagt innhold i en undervisningstime plutselig endres eller utebli.

Samtidig viser datafremstillingen at en lærer ofte ønsker å påvirke undervisningssituasjonen, og *skape* retoriske situasjoner. Datafremstillingen viser også hvordan bevismidlene (spesielt ethos) henger sammen med eleven og deres doxa, og kairos. Altså at elevens behov og lærerens karaktertrekk henger sammen med egenskaper i situasjonen.

Kvalifikasjonene som fremheves av informantene har også å gjøre med tre av de fem prosessene (se avsnitt 2.4.1) å gjøre; valg lærerne gjør i planleggingen i forhold til innhold, struktur og stil. (Det er lagt vekt på fire av de fem prosessene. Den fjerde, ’memoria’, omhandler det å *huske* blant annet innholdet, og har fått lite fokus, men er med i teoridelen for

helhetens skyld.) Fremstillingen av utsagn under de fem prosessene viser hvordan for eksempel del-kvalifikasjonen tydelighet påvirker, og er et element i planleggingen. Samtidig har valg av metode og variasjon av metoder for undervisningen blitt fremhevet av informantene, blant annet fordi det påvirker elevenes pathos.

5.3.2 Informantenes beskrivelser sett i lys av elementer tatt opp i teoridelen

Det er et visst samsvar mellom planene for utdanningen og informantenes beskrivelser. Et sitat fra planen fra 1999, er et eksempel på et slikt samsvar: *I lærarutdanninga skal studentane derfor utvikle ei lærarrolle som set elevane i fokus, som viser respekt og omsorg, og som prøver å setje seg inn i deira erfarings- og kunnskapsverd* (Rammeplanen 1999:21). Sitatet viser en del elementer som også fremheves av informantene. Datafremstillingen har samtidig vist at elevenes doxa (erfaringsverden), er sentral i informantenes beskrivelser av kvalifikasjoner, og sitatet over gjenspeiler dette.

Dersom informantenes beskrivelser skal sammenliknes med kompetanseområdene fra planene for lærerutdanningen, ville det være mest naturlig å sammenlikne dem med det som omtales som didaktisk og sosial kompetanse. Under didaktisk kompetanse fra planen fra 1999 fremheves viktigheten av trygghet for læring. Trygghetsbehovet gjenspeiles i at informantene fremhever kvalifikasjonen om å ha evne til å skape trygge elever, samt det som beskrives i forbindelse med oppgaver og trygghet. Under sosial kompetanse i planen fra 1999 pekes det blant annet på evner til å analysere og løse konflikter. Informantene ble spurt om hvordan de løser konflikter mellom elever, og i datafremstillingen har disse beskrivelsene blitt sett på som et eksempel på hvordan informantene, ved å gå inn i en konflikt for å løse den, kommer frem to ting: Det viser for det første at måten elevene oppfatter læreren, med henblikk på ulike karatertrekk, påvirker situasjonen og lærerens handlinger. For det andre viser den at egenskaper ved situasjonen, kairos, påvirker hvordan informantene går frem for å løse konflikten.

Fleksibilitet er som nevnt en sentral kvalifikasjon, og omhandler i stor grad evnen til å tilpasse seg situasjonen og møtet med elevene. Jeg opplever ikke at denne kvalifikasjonen er fremhevet særlig i planene for lærerutdanningen. Endrings- og utviklingskompetanse, som kunne tenkes å trekke inn dette, omtaler ikke elementer ved den interaktive delen av yrket, men handler om å *kunne vurdere egen og skolens virksomhet, være med på å prege*

utviklingen i yrket, delta i lokalt utviklingsarbeid og styrke egen kompetanse (Rammeplan 2003:12).

Hovedvekt på den interaktive delen

Det som er trukket frem i forbindelse med hovedvekt på den interaktive delen i informantenes beskrivelser av oppgaver, gjelder i vesentlig grad, om ikke større grad, også for beskrivelsene av kvalifikasjoner. Kvalifikasjonene som informantene beskriver, handler i vesentlig grad om den interaktive delen av yrket. Samtidig er det her viktig å fremheve at informantene ble spesifikt bedt om å snakke om andre kvalifikasjoner enn det som hadde med faglig kompetanse å gjøre. Her ble intervjuet blir styrt i en viss retning og informantenes frihet ble i så henseende noe begrenset.

Datafremstillingen viser imidlertid klart at informantene opplever at faglig kompetanse ikke er nok, og det beskrives at faglig kompetanse kun er *en del* av yrket. Alle informantene er klart enige at man trenger andre kvalifikasjoner enn de faglige i yrkesutøvelsen, og som det blir beskrevet av en informant, hjelper det ikke å ha god faglig kompetanse hvis du ikke kan formidle den. En annen sier at faglige kompetanser utgjør kun en tredjedel av yrket, om ikke mindre. Samtidig blir faglig kompetanse pekt på som en viktig kvalifikasjon. Diskusjonen har tidligere vist at informantenes vektlegging av oppgaver som har med møtet med elevene, tilsier at dette bør ha en større plass i utdanningen. Informantenes beskrivelser og vektlegging av kvalifikasjoner, støtter opp under dette; at den interaktive delen av yrket bør vektlegges i større grad i lærerutdanningen.

5.3.3 De retoriske begrepene relevans og personlighetens rolle

Kvalifikasjonene som informantene trekker frem, dreier seg altså i hovedsak om møtet med elevene, og det at de retoriske begrepene fungerer som analyseverktøy, underbygger denne tolkningen. Likheten mellom det retoriske begrepene betydning og informantenes utsagn er til tider meget stor. Her kan det også fremheves at utsagnene ikke er omskrevet, noe som beviser de retoriske begrepene funksjonalitet ytterligere. De retoriske begrepene omtaler i seg selv en interaktiv prosess, spesielt hvis en ser på bevismidlene (lærerens karakter/personlighet, elevenes følelsemessige tilstand og deres opplevelse av det læreren sier) samt doxa og kairos.

Begrepet 'personlig egnethet' er ofte brukt i informantenes beskrivelser. Ved å beskrive yrket eller kvalifikasjonene en trenger for å være lærer ved hjelp av retoriske begreper, får nettopp denne nokså udefinerbare delen, personlig egnethet (ethos), som er en viktig kvalifikasjon, en plass i beskrivelsen. Med andre ord; ved å bruke de retoriske begrepene som del av beskrivelsen av hva yrket krever av kvalifikasjoner, får også personlig egnethet en plass, og blir til dels satt i et system, hvor det kan sees i forhold til andre elementer. Den blir ikke bare noe svevende og ukonkret som en tenker er viktig, men som en ikke helt klarer å sette ord på.

Personlig egnethet beskrives som blant annet det å være tydelig, forutsigbar, vise omsorg og respekt for elevene, være strukturert og ha evne til å se elevene, samt ha evnen til å skape trygge elever og et trygt miljø for læring, og tilpassning av og for situasjonen. Når en ved hjelp av de retoriske begrepene får satt dette i system, tydeliggjøres betydningen av lærerens personlighet, og det kommer frem hvordan den henger sammen med elevenes læring og undervisning, og planleggingen av undervisningen.

Når en ser på informantenes beskrivelser av kvalifikasjoner, skulle begrepene om de fem prosessene ikke fungere like godt som analyseverktøy dersom beskrivelsene fra informantene sies å holde seg til den interaktive delen, fordi de fem prosessene i vesentlig grad handler om valg som gjøres i forbindelse med planlegging. Men planlegging er forberedelse til den interaktive delen, og planlegging er en del av informantenes beskrivelser. Ved å inkludere de fem prosessene i datafremstillingen blir det vist hvordan, for eksempel karaktertrekk som tydelighet og troverdighet, som er det informantene oppfatter elevene (mottakeren) synes er viktige trekk ved læreren, spiller en rolle i lærerens planlegging: Ved hjelp av sammenhengen mellom de retoriske begrepene oppstår kobling i forholdet mellom planlegging og gjennomføring av undervisning, hvor lærerens personlighet får en rolle. Et behov hos elevene påvirker altså både selve utførelsen av undervisningen og interaksjonen med elevene, men det påvirker også planleggingen, fordi læreren i denne pre-aktive delen planlegger den interaktive delen; møtet med elevene. Det interessante er at lærerens personlighet får en rolle i samspillet mellom elevens læring og innhold, struktur og stil i undervisningen.

I sum viser retorikken en noe annen måte å tenke på forholdet mellom elev, lærer, undervisning, og planlegging på. Den gir en nyttig måte å tenke om forholdet mellom fag og formidling på. Samtidig utgjør det et verktøy, eller en "metode" for å få tak i hvilke elementer ved lærerens personlighet som er viktig for elevens læring. Det kan tenkes at disse personlige egenskapene ikke er like for alle, og at det vil variere på tvers av aldersgrupper, noe som er et

element i retorikken; at ulike mottakere ser etter ulike karaktertrekk. Uansett hvilke ord eller del-kvalifikasjoner som brukes for å beskrive denne personlige egnetheten, vil de kunne ha fordel av å bli satt inn i systemet av retoriske begreper. Dersom elever i den videregående skolen verdsetter andre karaktertrekk, og har behov for lærere med andre dyder og egenskaper, for å lære, vil de retoriske begrepene være en mulig vei å gå. En vil kunne beskrive hva den personlige egnetheten dreier seg om: Det blir mulig å svare på Laursens spørsmål; om hva de viktige personlige kvalitetene som betyr noe for elevens læring, består i. (Se avsnitt 2.5.2.)

5.4 Problemstilling 3: Hvorfor oppleves det å være et gap mellom tilegnede kvalifikasjoner i utdanningen og behovet for kvalifikasjoner i yrkespraksis, og hva kan gjøres for å minke dette gapet?

Oppgaven har vist at det oppleves å være et gap mellom tilegnede kvalifikasjoner i utdanningen og behovet for kvalifikasjoner i yrkespraksis, både med bakgrunn i relevant teori og dataene samlet inn fra informantene.

For å belyse denne problemstillingen vil jeg først vise elementer ved informantenes utsagn, som kan si noe om hvorfor det er et gap mellom tilegnede kvalifikasjoner i utdanningen, og behovet for kvalifikasjoner i yrkespraksis. Deretter vil jeg peke på noen elementer som kan bidra til å minke dette gapet, før jeg vil diskutere utdanningen og yrkeslivets roller i forbindelse deler av det som har blitt nevnt.

5.4.1 Hvorfor oppleves det å være et gap mellom tilegnede kvalifikasjoner i utdanningen og behovet for kvalifikasjoner i yrkespraksis?

Generelt kan en si, som det er vist over, at kan en av grunnene til dette gapet, kan komme av at utdanningen ikke lykkes med implementeringen av intensjonene som ligger til grunn for planene for utdanningen.

En annen grunn kan være at oppgavene og kvalifikasjonene som er sentrale i yrkesutøvelsen, dreier seg om den interaktive delen av yrket, og at dette ikke i tilstrekkelig gjenspeiles i utdanningen. NOKUT-evalueringen fremhever at utdanningen har hatt en vektlegging på den faglige biten, og at det som her forstås som den interaktive delen, har fått for liten plass i undervisningen: *undervisningen i de enkelte fag i allmennlærerutdanningen i for liten grad er knyttet til de didaktiske og metodiske utfordringer i grunnskolen, og i følge studentene oppleves derfor undervisningen å ha liten relevans* (NOKUT 2006:53).

Mer spesifikt kan dette belyses ved å kort redegjøre for hva informantene svarer på spørsmål om hva grunnen kan være til at nyutdannede kan oppleve frustrasjon den første tiden som lærer. Informantene opplever at noe av grunnen, er at studentene gjennom utdanningen ikke forberedes godt nok på hverdagen som lærer. Informantene trekker frem en rekke elementer. Et sentralt aspekt ved beskrivelsene er mangel kunnskap om, og kjennskap til, kairos, eller undervisningssituasjonen, samt mangel på kjennskap til hvor viktig evnen til å være fleksibel og kunne tilpasse seg situasjonen er. Samtidig fremhever en del informanter at de nyutdannede ikke er kjent med forholdet mellom planleggingen av undervisningen, og hvordan hverdagen og undervisningen faktisk blir.

Det er naturlig å tenke at praksisopplæringen skulle kunne gi studentene erfaringen og kvalifikasjoner de trenger i den interaktive delen av yrket, men likevel vil jeg si at nettopp det at praksisopplæringen ikke har vært god nok, utgjør en tredje mulig grunn til det overnevnte gapet. Datafremstillingen viser at informantene ikke opplever at praksis er tilstrekkelig innføring i det å være lærer (se avsnitt 4.6.5-”Forberedt på hverdagen”). For eksempel oppleves den som noe kunstig, da det ofte er flere studenter sammen i timen, og man blir ikke kjent med det å stå alene med en klasse. Slik jeg tolker informantenes utsagn, ligger den vesentlige mangelen i praksisopplæringen i *selve* opplæringen, og hva studentene faktisk gjør i praksis. Problemet ligger i at den blir fiktiv. Fiktiv fordi den ikke gjenspeiler yrkeshverdagen, både i form av det å stå i klasserommet, og i form av hvilke oppgaver en lærer faktisk har. Dermed er det grunn for å si at utdanningen ikke har lyktes tilstrekkelig med intensjonene i planene for praksisopplæringen. Spesielt gjelder dette punktene som dreier seg om mangfoldet av arbeidsoppgaver, å bli kjent med foreldresamarbeid samt det som handler om klasseledelse og bli kjent med forholdet mellom lærer og elev. (Se avsnitt 2.6.1.)

En fjerde grunn til det overnevnte gapet kan være at utdanningen ser ut til å ha liten effekt på studentenes ideologiske ståsted. Datafremstillingen indikerer at dette i liten grad endrer seg i

utdanningen, og at informantenes ideer om sin rolle som lærer og hvordan de ser på elever, har endret seg lite fra før de tok utdanningen til i dag (se avsnitt 4.6.1). Et sentralt aspekt her ser ut til å være deres egen opplevelse og erfaring med lærere de selv har hatt i skolen, noe som samsvarer med Laursens funn. Dermed ser det ut til at utdanningen ikke har særlig effekt på studentene når det gjelder det mer ideologiske.

Det er neppe tvil om at lærerutdanningen ønsker å påvirke studentenes oppfatning av skole og elever. Fordi den personlige egnetheten og lærerens personlighet fremstår som viktig for elevenes læring, kan en argumentere for at utdanningen bør påvirke lærerens ideologiske ståsted i en ønsket retning. Studentens ideologiske ståsted henger nøye sammen med hennes personlighet. Selv om studentens ideologi ikke nødvendigvis behøver å *endres*, opplever jeg den med fordel kan fremheves og reflekteres rundt, på samme måte som studentene har behov for å reflektere rundt sine personlige kvalifikasjoner og utviklingen av egen lærerstil. Jeg vil komme tilbake til dette senere i diskusjonen.

En femte grunn til det overnevnte gapet, kan ligge i erfaringens rolle for tilegnelse av kvalifikasjoner. Det er vist i teoridelen at de første årene som lærer kan sees på som den viktigste delen av læringsprosessen, (avsnitt 2.6.4), og informantenes utsagn støtter opp under dette, spesielt fordi erfaringen tillegges meget stor vekt i tilegnelsen av kvalifikasjoner. Paradoksalt nok forventes det likevel at nyutdannede skal gjøre de samme oppgavene og ha det samme ansvaret, enda de ennå ikke har tilegnet de nødvendige kvalifikasjonene.

5.4.2 Hva kan (så) gjøres for å minke dette gapet?

Et sentralt tema i denne diskusjonen har vært informantenes vektlegging av den interaktive delen, og at dette ikke har gjenspeilet seg i lærerutdanningene. Det er med utgangspunkt i dette innlysende hvordan endringer i forhold til vektlegging av dette området i utdanningen, vil kunne bidra til å minke det overnevnte gapet. I de nye forskriftene ser det ut til at dette har blitt tatt hensyn til, som jeg har vært inne på allerede.

Med utgangspunkt i diskusjonen over, kan en tenke at de retoriske begrepene kan være av interesse for utdanningen av lærere, og for nyutdannede lærere. Spesielt der hvor utdanningen ikke har lyktes med implementeringen av intensjonene, særlig med tanke på forberedelse til den interaktive delen av yrket. Her er kairos et interessant begrep. At egenskaper ved situasjonen og undervisningen spiller en viktig rolle i en lærers yrkesutøvelse, er nok ikke noe

nytt. Men ved hjelp av kairosbegrepet kan viktigheten av kvalifikasjonen 'flesibilitet' tydeliggjøres. Kort sagt gir kairos, og nettet det er en del av, et verktøy til å tenke om og beskrive sentrale deler av interaktive delen av yrket.

Det som også gjør kairos spennende, er hvordan det henger sammen med de andre retoriske begrepene. Det er selve sammenhengen som er interessant. Undervisningssituasjonen, lærerens evner/personlighet og elvens læring kobles sammen. Ikke bare for forskere, men også for lærerne, studenter og nyutdannede, er dette interessante begreper å tenke i. For studenter og nyutdannede er det spesielt interessant, fordi de er inne i en prosess hvor de holder på med å finne sin egen lærerstil. De retoriske begrepene kan her være nyttige verktøy, nettopp fordi ens egne karaktertrekk inngår som del av begrepssettet, i form av ethos. Det muliggjør refleksjon rundt sin egen rolle som lærer, hvor personligheten får en plass, og det erkjennes at denne er viktig for elevenes læring. Den interaktive delen av yrket får en "personlighetskomponent", og muliggjør en (annen) måte å tenke rundt det å forberede studenten på den interaktive delen av yrket. Det gjør det også mulig for at studentens personlighet kan utvikles i takt med tilegnelse av de andre kvalifikasjonene. Slik kan en implementering av de retoriske begrepene i utdanningen bidra til å minke det overnevnte gapet. Her kan det være interessant å se de retoriske begrepene i forhold til, eller sammen med, didaktiske relasjonsmodeller.

Det kan også tenkes at en endring i praksisopplæringen vil kunne bidra til å minke gapet. Det er, som vist over, lite som tilsier at informantene har oppnådd alle de målene som det er vist til i forbindelse med planen fra 2003. Både NOKUT evalueringen og St. meld. nr 11 fremhever praksisopplæringens rolle, og i forskriftene og planen for den nye utdanningen er det tatt hensyn til dette. Etter å ha konferert med et medlem i utvalget som utarbeidet disse forskriftene, opplever jeg at hensynet i stor grad dreier seg om økte krav og fastere rammer rundt praksisopplæringen. I tillegg skal det legges til rette for et nærere samspill mellom fagene i utdanningen seg i mellom, og med praksisopplæringen, og praksisskolene. Slik jeg opplever det, er det vel og bra at dette blir satt fokus på, men jeg er usikker på om dette vil ha særlig stor effekt. Spørsmålet er om det er nok å si at det skal være høyere krav og strammere rammer. Det kan argumenteres for at strengere krav og rammer vil gjøre at man i større grad gjennomfører de målene planene har for praksisopplæringen, men etter min oppfatning er ikke dette nok.

Tiden vil vise om strengere krav og tettere rammer for praksisopplæringen vil innebære endringer i forhold til hvilke oppgaver studentene blir kjent med, og om den vil oppleves som mer reell i forhold til hva som venter de når de er ferdige. Et mer spesifikt eksempel; om endringene som gjøres i forbindelse med praksis, vil gjøre at studentene blir kjent med uforutsigbarheten i yrket, og om de blir kjent med alle ”de andre” oppgavene en lærer har: Om de blir kjent med at fleksibilitet, og evnen til å ta ting på sparket og avvike fra planene, er en viktig kvalifikasjon, samt at en lærers oppgaver er mange og varierte.

Jeg oppfatter endringene som et steg i riktig retning, men at de i liten grad vil kunne føre til store forbedringer, dersom ikke *praksisen* for praksisopplæringen også endres. Altså må handlingene, ikke bare handlingsrommet endres, som Haug påpeker. (Se avsnitt 2.6.4.) Dersom praksisopplæringen skal nå de målene den er tenkt til å nå, er jeg av den oppfatning at å planlegge noen timer og gjennomføre disse, ofte med kontaktlærer til stede, ikke er måten å gå frem. Studentene ville hatt et større utbytte av å gå en tid i lære, og jeg mener en heller må tenke i de baner som det ble gjort i NOU 1999:22, hvor det kom forslag om et kandidatår for studentene. Riktignok opplever jeg ikke at det er nødvendig med et helt år, slik en av informantene også foreslår, men en kortere, men samtidig lengre og sammenhengende praksisopplæring. Da vil studentene få innblikk i *hele* jobben og se at en lærer gjør mye mer enn å stå i klasserommet, samtidig som at det å stå i klasserommet, den interaktive delen er utfordrende og sammensatt. Å bli kjent med en slik kompleksitet krever tid.

Som vist til over kan det med fordel gjøres endringer i forhold til hvor fokuset i utdanningen skal ligge. Det er ønskelig at fag og praksis bringes tettere sammen, og en utvidet praksis vil ikke stride mot dette målet, tvert i mot. Sammenliknet med en annen profesjonsutdanning; sykepleierutdanningen, har lærerutdanningen vesentlig mindre praksis. På Høyskolen i Oslos nettsider om sykepleierutdanningen, kommer det frem at praksisen er på 50 uker, og utgjør omlag halvparten av studiet.

Utdanningens - og yrkeslivets rolle

Et sentralt spørsmål i forbindelse med det som er nevnt over, er; hva er det så mulig å få til i en utdanning? Her er det tre aspekter jeg vil ta opp; personlig egnethet, ideologisk ståsted og erfaringens rolle.

Personlig egnethet er et viktig element i tilegnelsen av kvalifikasjoner. Diskusjonen har til nå vist at personlig egnethet er noe som er mulig å få tak i, og beskrive, spørsmålet er imidlertid om den er mulig lære; om den er mulig å tilegne seg i utdanningen. Slik jeg tolker informantenes utsagn, kan personlig egnetheten vanskelig tilegnes i utdanningen, men det er rom for at den kan(videre)utvikles. Noen av informantene sier at dersom man ikke har den egnetheten, kan en heller ikke være i stand til å se og tilegne seg visse kvalifikasjoner.

Laursen sier at uansett hvilken personlighet man er utstyrt med, kan en lære seg å gi undervisningen de personlige kvalitetene som betyr noe for elevenes læring. (Se avsnitt 2.5.2.) Datafremstillingen har vist hvilke personlige kvaliteter informantene opplever som viktige for elevenes læring. På denne måten kan det retoriske tankesettet fungere som en måte å få tak i, og beskrive hvilke personlige kvaliteter mottakerne har behov for, og en student vil i viss grad kunne forberedes på hvilken rolle hennes personlighet spiller for elevenes læring. Selv om disse karatertrekkene kan være vanskelige å lære, kan en student uansett bli kjent med karakterens rolle og betydning for elevene, og dermed åpner det opp rom for at studentens personlighet kan utvikles i en hensiktsmessig retning. Studentens personlighet kan utvikles i takt med tilegnelsen av andre kvalifikasjoner. Det gir studenten rom for å reflektere rundt, sitt ideologiske ståsted og utvikle sin egne personlige lærerstil. Jeg opplever at dette med fordel kan falle inn som del av lærerutdanningen, og det kan tenkes at det vil hjelpe utdanningsinstitusjonene å bringe didaktikken og faget noe nærmere.

Erfaring spiller en sentral rolle for tilegnelsen av disse kvalifikasjonene, og som Jordell og Hjordemaal påpekte, er de første årene som lærer den viktigste læringsfasen.

Datafremstillingen viser at det kreves det samme av de nyutdannede selv om de ennå ikke besitter kvalifikasjonene som er viktige å ha i yrket. Denne motsigelsen kan være en av grunnene til den frustrasjonen noen nyutdannede opplever, kanskje spesielt de unge, uten noen form relevant erfaring. Det å bli satt til en jobb og et ansvar du ikke er helt klar for, kan nok være en utfordring for mange. Et slikt press kan være mye å takle, samtidig som alt i hverdagen er nytt, og mange av oppgavene er ukjente. En utvidet og forbedret praksis, vil kunne forberede studentene noe bedre med hensyn til dette, men dessverre nok ikke tilstrekkelig. Det ser ut til at veiledning er et svar informantene peker på her. (Nå kan veiledning bli en del av hverdagen for alle nyutdannede i fremtiden.)

Slik veiledning vil etter min mening ha positiv effekt, men jeg vil også argumentere for at det ikke bør kreves like mye av de nyutdannede som det gjør i dag. I andre yrker har man ofte en

opplæringstid, og læreryrket som er så komplekst bør også ha en form for opplæringstid. Eventuelt kan dette slås sammen med en del av praksisopplæringen, eller det kan vurderes å gi nyutdannede en mindre krevende overgang til yrket, ved hjelp av mindre arbeidsmengde eller ansvar. Her reises det igjen en debatt om hvem som skal ta ansvar for denne overgangen, som jeg ikke har grunnlag for å ta noen stilling til her. Samtidig vil jeg si, at fordi erfaringen spiller en så viktig rolle, og at denne erfaringen kan ta flere år å tilegne seg, vil den nyutdannede ha mest utbytte av å få sin arbeidshverdag tilpasset til sitt nivå, fremfor tilpassning av praksis. Igjen har dette implikasjoner for å få jobb som lærer og der igjen utdanningen, men jeg vil ikke gå videre i denne debatten her. En annen løsning er et mulig samarbeid, hvor deler av praksisopplæringen og den første tiden i yrkespraksis kan slås sammen. I forbindelse med de nye forskriftene har forholdet mellom yrkespraksis og utdanningens rolle blitt diskutert, men jeg opplever ikke at problemet som er diskutert her har blitt løst.

5.5 Oppsummerende kommentarer

Diskusjonen over har vist hvordan det som informantene opplever som sine viktigste oppgaver kan deles inn i tre; hvor elevenes behov er det sentrale, hvor planlegging og undervisning er sentralt, mens andre sider ved lærerens rolle som ikke betones så sterkt. Sammenfattende dreier utsagnene om disse oppgavene seg i vesentlig grad om den interaktive delen av yrket.

Når det gjelder kvalifikasjonene som oppleves som viktige for en lærer, forbindes disse også i vesentlig grad med den interaktive delen av yrket. Bruken av de retoriske begrepene viser at de til sammen utgjør en sammenheng, hvor lærerens personlighet får en rolle og betydning for elevenes læring. Denne måten å tenke på forholdet mellom undervisning, lærerens personlige egnethet og elever, gjør det mulig å få tak i hvilke personlige kvaliteter som er viktige for elevenes læring. Det gjør det også mulig for lærere og studenter å reflektere rundt utviklingen av sin egen lærerstil. Diskusjonen har altså vist at de retoriske begrepene, og sammenhengen mellom dem, kan være et nyttig element for å takle flere utfordringer som har kommet frem av NOKUTs evaluering og St. meld. nr 11.

Når det gjelder den tredje problemstillingen, har diskusjonen pekt på flere mulige grunner til at det er et gap mellom hva som tilegnes av kvalifikasjoner i utdanningen, og behovet for

kvalifikasjoner i yrkespraksis. Diskusjonen har også vist noen elementer som kan bidra til å minke dette. Utdanningens og yrkespraksis' rolle har også blitt diskutert.

5.5.1 Veien videre

Liknende studier av praksisfeltet kan bidra til å utdype hvilke oppgaver som er sentrale, og hvordan de forholder seg til de ulike delene av yrket, samt hvilke oppgaver som er viktige i for hver av disse delene. Det vil være behov for flere studier som kan belyse hvilke personlige kvalifikasjoner og kvaliteter som er viktige for elevens læring.

Det vil også være behov for flere liknende studier for å bekrefte og utdype de retoriske begrepenes funksjonalitet og relevans for læreryrket og lærerutdanningen.

Generelt er det behov for flere studier av lærere og deres yrkespraksis og hverdag.

Til slutt vil man kunne dra nytte av studier som ser på hvilken effekt den nye lærerutdanningen vil få på elementer som er tatt opp i diskusjonen over.

Litteraturliste

AERA m.fl.: American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council on Measurement in Education (1985): *Standards for educational and psychological testing*. Washington DC: American Psychological Association.

Andersen, Øyvind (2002): *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget

Bakken, Jonas (2010): *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Bollnow, Otto Friedfich (1976): *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København/Oslo: Christian Ejilers' forlag.

Clark, Christopher og Peterson, Penelope L. (1986): Teachers' Thought Proses. I: Wittrock, M.C. (Red): *Handbook of Research on Teaching*, 3rd edition. New York: Macmillian

Engelsen, Britt Ulstrup (2006): *Kan læring planlegges: arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal akademisk

Frøseth, Mari Wigum & Caspersen, Joakim (2008): *Tilbakeblikk på utdanningen*. Studdata-publikasjoner Høyskolen i Oslo: <http://www.hio.no/Enheter/Senter-for-profesjonsstudier-SPS/StudData/Publikasjoner/StudData-publikasjoner-2008> (17.01.2011)

Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn. Kunnskapsdepartementet:
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/forskrifter/2010/Forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanningene-for-17-trinn-og-510-trinn-.html?id=594357
(09.10.2010)

Guba, Egon G. og Lincoln, Yvonna S. (1985): *Naturalistic Inquiry*. London: SAGE Publications Ltd.

Haug, Peder (2010): Kvalifisering til læreryrket I: Haug, Peder (Red): *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Heneman, Herbert G. og Milanowski, Anthony T. (2003): Continuing Assessment of Teacher Reactions to a Standards-Based Teacher Evaluation System *Journal of Personnel Evaluation in Education* nr. 17:2 ss. 173-195

HIO (2008): *Studenter får praksissjokk*. HIO: <http://www.hio.no/Enheter/Senter-for-profesjonsstudier-SPS/Publikasjoner/Nyhetsbrev/SPS-Nyhetsbrev-nr.-1-2008/Studenter-faar-praksissjokk>

HIO (2010): *Plan for pedagogikkfaget og praksisopplæringen*. Høyskolen i Oslo: <http://www.hio.no/studentarkiv/Fag-og-studieplaner-2010-2011/Fag-og-studieplaner-for-2010-2011-ved-Avdeling-for-laererutdanning-og-internasjonale-studier/Grunnskolelaererutdanning-trinn-1-7> (08.01.2011)

Johansen, Anders (2003): *Talerens troverdighet*. Oslo: Universitetsforlaget

Jordell, Karl Ø. & Hjordemaal (2010): "Læreplaner i lærerutdanning – om planer for det relativt uvesentlig." Upublisert manuskript.

Kjeldsen, Jens E. (2009): *Retorikk i vår tid*. Fagernes: Spartacus forlag

Kristof-Brown, Amy L., Zimmerman, Ryan D. og Johnson, Erin C.(2005): Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and person-supervisor fit. *Personnel psychology*: 58, 281–342

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend. (2010): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kysilka, Marcella L., Geary, Mark og Schepise, Sharon (2002): THE COMPLEXITY OF TEACHING IN THE INFORMATIONAGE SCHOOL *Curriculum and Teaching Dialogue* Vol. 4, No. 1, ss. 59-65

Lursen, Per Fibæk (2004): *Den autentiske læreren. Bli en god og effektiv lærer – hvis du vil*. Oslo: Gyldendal Akademisk

McPherson, Isobel & McKie, Linda (2010): Qualitative Research in Programme Evaluation I: Bourgeault, Ivy, Dingwall, Robert and de Vries, Raymond (Red): *Qualitative Methods in Health Research*. London: SAGE Publications Ltd.

NOU (1996: 22) Norges Offentlig Utredninger: *Lærerutdanning Mellom krav og ideal*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

NOKUT (2006): *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge. Hovedrapport*. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen:

http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/alu_eva/ALUEVA_Hovedrapport.pdf (18.01.2011)

NRLU (2008): *Pedagogikkfaget i lærerutdanningen*. Universitets- og høyskolerådet:

Nasjonalt råd for lærerutdanning:

http://www.uhr.no/rad_og_utvalg/nasjonale_rad/nrlu/sentrale_dokumenter?d=2008

(10.02.2011)

O'Net *The O*NET Content Model*. <http://www.onetcenter.org/content.html> (19.08.2010)

O'Net: *Details Report for: 25-2021.00 - Elementary School Teachers, Except Special Education* O'Net: <http://www.onetonline.org/link/details/25-2021.00#Knowledge> (08.2010)

O'Net: *Summary Report for: 25-2021.00 - Elementary School Teachers, Except Special Education* O'Net: <http://www.onetonline.org/link/summary/25-2021.00#Skills> (08.2010)

O'Net About: *About O'Net* O'Net: <http://www.onetcenter.org/overview.html> (08.2010)

Prien, Erich P. Goldstein, Irwin L. & Macey, William H. (1987): Multidomain job analysis: Procedures and applications. *Training and Development Journal*; Aug; 41, 8; *ProQuest Health Management* pg. 68

Rammeplan (1999): *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning* Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet:

<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/pla/2003/0001/ddd/pdfv/175022-allmennlaererutdanning.pdf> (17.03.2011)

Rammeplan (2003): *Rammeplan for allmennlærerutdanning* Utdannings- og forskningsdepartementet:

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/L%C3%A6rer/Rammeplan_2003_allmennlaererutd.pdf (17.03.2011)

Rudner, Lawrence M. (1988): Teacher testing- An update *Educational Measurement: Issues and Practice*. v7 n1 Pia6-19 Spr 1988

Shippmann, Jeffery S. (2005): Using Structured Multidomain Job Analysis to Develop Training and Evaluation Specifications for Clinical Psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice* Vol. 19, No. 2, 141-147

Sigrell, Anders (2008): *Retorik för lärare*. Åstorp: Retorikförlaget

Smeby, Jens-Christian (2010): Studiekvalitet, praksiskvalitet og yrkesrelevans. I: Haug, Peder (Red): *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt Forlag.

St. meld. nr. 11 (2008-2009): *Læreren Rollen og utdanningen* Kunnskapsdepartementet.

Tannenbaum, Richard J. og Rosenfeld, Michael (1994): Job Analysis for Teacher Competency Testing: Identification of Basic Skills Important for all Entry-Level Teachers *Educational and Psychological Measurement* 54: 199

Terum, Lars Inge & Heggen, Kåre (2010): Lærarkvalifisering og lærarkompetans. I: Haug, Peder (Red): *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Tinnesand, Tone (2005): *Relasjon mellom lærer og elev - et spørsmål om pedagogisk profesjonalitet?*

http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Page.aspx?id=17527&epslanguage=NO

Trøhaugen, Leif-André (2010): *Religionslærerens relasjonskompetanse* DUO:

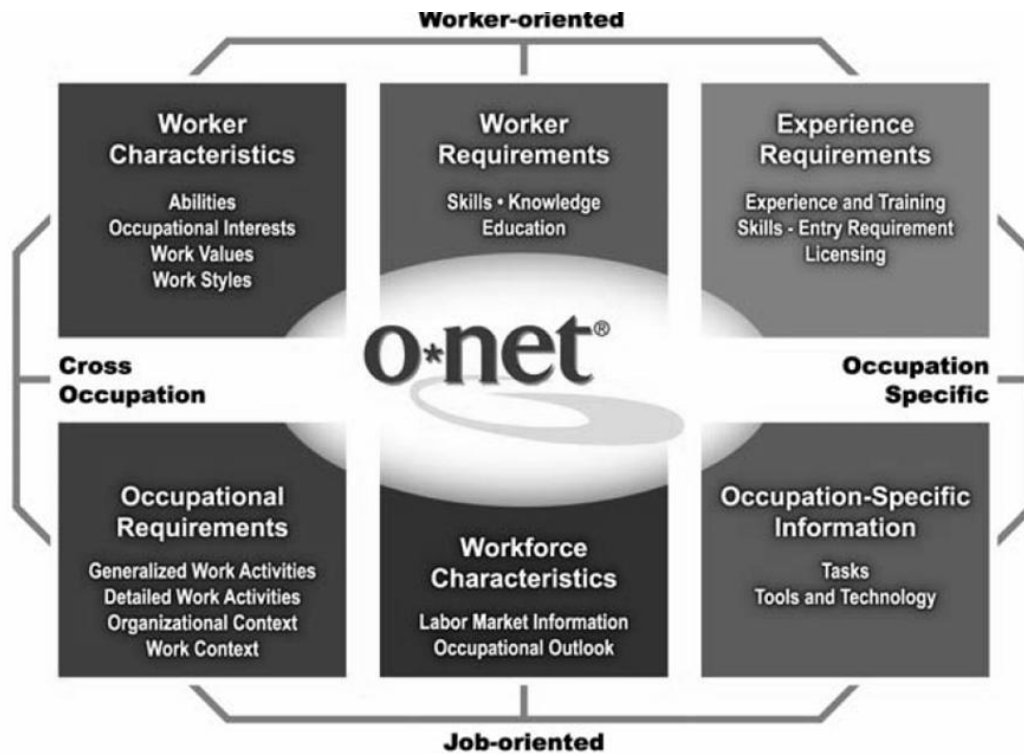
<http://www.duo.uio.no/publ/real FAG/2010/102765/Masteroppgave1-11.pdf> (08.02.2010)

Trøhaugen, Leif-André (2011): *Retorikk som pedagogikk – å lykkes som lærer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Wang m.fl. (2005): Use of Knowledge, Skill, and Ability Statements in Developing Licensure and Certification Examinations *Educational Measurement: Issues and Practice*, v24 n1 ss. 15-22

Vedlegg

Vedlegg nr. 1: O'Nets modell



Ref: O'Net: *The O'Net content model.*

Vedlegg nr. 2: Oversikt over domener

Domener oppgaver	Fellesdomener	Domener kvalifikasjoner
Ansvarlig for utførelse av oppgaven Type og grad av ansvar for oppgaven Kreves utført av nyutdannede Kompleksitet/vanskelighetsgrad	Hvilke Frekvens Viktighet Konsekvens om ikke utført/besitter	Tilegnelse Besittes av nyutdannede

Vedlegg nr. 3: Intervjuguiden

Informasjon til informanten:

Tusen takk for at du stiller opp til intervju. Intervjuet vil dreie seg om hvilke arbeidsoppgaver en lærer har og hvilke kvalifikasjoner som er nødvendig for å utføre disse arbeidsoppgavene. Jeg ønsker at du tar utgangspunkt i din egen erfaring når du svarer på spørsmålene. Det er din refleksjon jeg er interessert i. Noen av spørsmålene spør etter korte svar, mens jeg ved enkelte spørsmål vil være ute etter lengre og dypere beskrivelser. Jeg vil stille oppfølgingsspørsmål dersom jeg trenger mer informasjon på et spørsmål. Dersom du lurer på noe underveis er det bare å spørre. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt.

1. Bakgrunnsopplysninger:

1. Hvor mange år har du jobbet som lærer?
2. Jobbet du noe i skolen før du var ferdig med utdanningen?
3. Hvilke trinn har du jobbet med?
4. Hvilke typer stilling har du hatt? (Kontaktlærer, spesialpedagogikk osv.)
5. Har du hatt andre stillinger tidligere som er relevante for de utfordringene du har i din nåværende stilling?
6. Har du hatt verv eller andre erfaringer tidligere eller ved siden av jobben som er relevante for din nåværende stilling?
7. Hvilken type utdanning har du?
8. Har du noe tilleggsutdanning eller videreutdanning?
9. Hvor mye pedagogikk har du hatt i løpet av studiet? (år, studiepoeng og lignende.)
10. I hvilken grad har din utdanning gjort deg tilstrekkelig forberedt på hverdagen som lærer? (Skala fra en til fem hvor en er meget dårlig forberedt og fem er meget godt forberedt + utdyp)
11. Da du begynte på utdanningen hadde du en ide om hvordan elever lærer best, og hvordan lærer du ville bli. Hvis du sammenlikner det bildet av deg selv som lærer og det du har i dag, er det noen forskjell?

2. Arbeidsoppgaver:

1. Kan du *kort* si hvordan en typisk dag på jobben forløper seg for en lærer fra du kommer på skolen til du går hjem? (Se til at dette svaret ikke blir for langt.)
2. Har en lærer behov for å ta med seg "jobb" hjem?
3. Oppfølgingsspørsmål: Hvor mange timer bruker du på dette i løpet av en uke?
4. Hva er en lærers viktigste oppgaver og hvorfor? Vennligst begrens svaret til tre oppgaver.

Følgende punkter må bli besvart i spørsmål 4:

- Hvor ofte utføres hver av oppgavene? (Hvor mange ganger daglig, uke, mnd og årlig?)
- Er læreren alene ansvarlig for utførelsen av alle disse oppgavene? (utdypende forklaring: eller assisterer du med oppgaven eller er du under tilsyn av noen i utførelsen?)
- 2.a. Er læreren ansvarlig for utførelsen fra oppgavens start til slutt? (dvs. er det noen andre som tar over, eller tar du over for andre i løpet av utførelsen av oppgaven.)
- Hvor kompleks eller vanskelig er oppgavene å utføre? (skala fra en til fem, hvor en er meget enkelt og fem er meget vanskelig.) (Utdype mer enn bare skala.)

- Er det noen oppgaver som er mer vanskelig eller komplekse enn andre?
- Hvilke konsekvenser får det (for elevene først og fremst) dersom en lærer ikke utfører disse oppgavene?
- Oppfølgingsspørsmål: Hvor alvorlige er disse konsekvensene?
- Hvilke oppgaver får mest alvorlige konsekvenser dersom de ikke blir gjort?
- Kreves det at nyutdannede utfører alle oppgavene?

3. Kvalifikasjoner:

Nå vil jeg stille deg noen spørsmål om hvilke kvalifikasjoner en lærer trenger. Jeg bruker kvalifikasjoner som et samlebegrep, og omhandler for eksempel; personlighet, kunnskaper, evner, ferdigheter osv.

Noen mener at fagkunnskap (naturfag, norsk matte osv) ikke er nok i seg selv for å lykkes som lærer? Er du enig i dette?

1. Oppfølgingsspørsmål: Hvilke andre kvalifikasjoner trenger man og hvorfor? Vennligst begrens svaret til tre oppgaver.

Følgende punkter må bli besvart:

- Hvor ofte har en lærer bruk for kvalifikasjonen? (Er det noen kvalifikasjoner en benytter oftere enn andre?)
 - Hvilke konsekvenser får det (for elevene først og fremst) dersom en lærer ikke har besitter disse kvalifikasjonene?
 - Oppfølgingsspørsmål: Hvor alvorlig er disse konsekvensene? (Er det noen av kvalifikasjonene som gir mer alvorlige konsekvenser enn andre?)
 - Hvor viktig er det å besitte kvalifikasjonen for å ha suksess i læreryrket (profesjonen)?
 - Hvor tilegnes størsteparten av disse kvalifikasjonene, gjennom utdanning eller gjennom erfaring? Eller er det en del av personligheten?
 - Oppfølgingsspørsmål: Hvor har du tilegnet deg disse ferdighetene? (Utdanning, erfaring eller annet)
 - I hvilken grad vil du si at nyutdannede lærere har disse kvalifikasjonene?
3. Er det andre kvalifikasjoner som ikke er nevnt tidligere som er viktig at lærere har?

4. Tidspress:

1. Det fremheves ofte at man som lærer opplever et sterkt tidspress. Føler du at du har nok tid til å utføre de oppgavene dine?

Hvis nei: Hvilke konsekvenser får det?

2. Opplever du et større eller mindre tidspress nå enn det du opplevde i ditt første arbeidsår?
3. Hvorfor?

5. utfordringer:

1. I de fleste jobber er det elementer som kan gjøre hverdagen vanskelig, som kan føre til frustrasjon eller at man misstrives. Hvilke oppgaver vil du si slike kan være?
2. Oppfølgingsspørsmål: Hvorfor?
3. Hvis du tenker deg at dine ”batterier” er fulladet når du kommer på jobb, hva er det som tapper batteriene mest i løpet av en dag?
4. Hvilke kvalifikasjoner trenger en lærer for å takle disse utfordringene?
5. Mange nyutdannede opplever frustrasjon i løpet av den første tiden som lærer. Hva tror du er grunnen til det kan være?
6. Tenk tilbake til studietiden og det bildet du hadde av elever/barn da og sammenlikn det med det du vet i dag om elever og barn, er det stor forskjell? Hvordan?
7. Opplever du at hverdagen er ”lettere” nå enn da du begynte? Hvorfor?
8. Hva er det som gjør at du trives i yrket?

6. Roller:

1. I lærerrollen står man ovenfor ulike forventninger fra barn, foreldre, kollegaer og ledelse. Er det slik at du endrer din oppførsel og adferd ettersom hvilken av disse gruppene eller personene du er i kontakt med?
2. Hvor ofte veksler du mellom disse ulike måter å opptre på i løpet av en ”vanlig” dag?
3. Hvilke kvalifikasjoner må en lærer ha for å kunne takle de ulike forventningene? (...og skifte mellom dem.)
4. Hvor har du tilegnet deg disse kvalifikasjonene?

7. Ulike skoler:

1. Har du jobbet på ulike skoler?
2. De arbeidsoppgavene og kvalifikasjonene *vi* har snakket om, vil du si at de i grove trekk gjelder alle lærere, uansett hvilken skole i Norge de jobber ved?
3. Hvis nei: Hvorfor?

8. Eksempel fra hverdagen:

I løpet av en arbeidsdag kommer en lærer i kontakt med konflikter mellom barn og utfordrende elever. Kan du gi noen eksempler på slike episoder og hva du gjør for å løse slike situasjoner?

Har du ellers noe du vil tilføye?

Kan jeg ta kontakt med deg igjen dersom jeg har behov for noen oppklaringer eller andre spørsmål?

Tusen takk for at du stilte opp til intervju. Dersom du skulle komme på noe mer eller har noe du vil tilføye er det bare å ta kontakt.

Vedlegg nr. 4: Bakgrunn informanter

Antall år som lærer etter utdanning	Jobbet i skolen før utdanningen	År med annen relevant yrkeserfaring	Utdanning	Vurdering av utdanningen (skala 1-5)	Jobbet på ulike skoler	Uansett skole
14	nei	7	Grunnutdanning + en god del etterutdanning	4 (Med etterutdanningen: 5)	Nei	Ja, grunnleggende
18	nei		Grunnutdanning + en god del etterutdanning	3, (+ 1 poeng for etterutdanningen og 1 poeng for erfaring.)	Ja	Ja
5	ja, opptil 5 år	8	Grunnutdanning + en god del etterutdanning	Data mangler	Ja	Ja
6 år	Ja opptil 10 år		Grunnutdanning + noe etterutdanning	3 (4 med etterutdanningen)	Nei	Ja
4,5 år	Ja opptil 4 år	1	Grunnutdanning	3	Ja	Ja*
3,5	Nei	2	Grunnutdanning + noe annen relevant utdanning	3	Nei	Ja
3	Ja opptil 1 år		Grunnutdanning	3	Nei	Ja
1,5	nei	2	Grunnutdanning	3	Nei	Ja

* “men kan være andre kval jeg ville dratt frem, elevmassen har mye å si, mye gjelder over alt, ungdomskole mer faglig, arbeidet er stort sett det samme.”

Vedlegg nr. 5: Spørreskjema lærer

Spørreskjema.

For hvert tema nedenfor skal du markere **tre** ting:

1. Tid eller frekvens.

- Skriv inn *antall min/timer* eller *hvor ofte* (antall ganger per dag, uke osv..). Legg merke til at det i første del av skjemaet er snakk om ”tid”, og i annen del ”hvor ofte”.

2. Kryss av for *et* alternativ for viktighet.

- 1=ikke viktig 2=lite viktig 3 = moderat viktig 4 = meget viktig 5 = avgjørende

3. Kryss av for *et* alternativ for kompleksitet.

- 1 = meget enkel 2 = ganske enkel 3 = moderat 4 = ganske utfordrende 5 = Meget utfordrende

Fordi sammensetningen av oppgaver nok varierer sterkt fra dag til dag er det **ikke** nødvendig at kolonnen for tid utgjør **en** arbeidsdag til sammen.

Jeg oppfordrer deg til å fylle ut med egne ord i feltet der det står *annet* dersom du mener det er andre oppgaver som bør tas med.

Oppgave	Tid (Antall timer/min på en ”vanlig” dag)	Viktighet					Kompleksitet/ Grad av utfordring.				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Undervisning		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Skape betingelser for læring og undervisning. (”ro i klassen”)		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Planlegging av undervisning alene		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Planlegging av undervisning i team og lignende		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Vurderingsarbeid (retting og utarbeidelse av vurderingskriterier og lignende.)		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Kopiering og annet		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Løse konflikter mellom barn		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Håndtere utfordrende elever		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Samtaler/kommunikasjon med foresatte (Utenom avtalte tider)		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Samarbeid med kollegaer/ledelse, annet enn i forbindelse med planlegging av undervisning.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Observasjon/tilsyn		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Rydding/vasking		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Annet		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Annet		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Oppgave	Hvor ofte. (Ganger per dag, uke, mnd, eller år)	Viktighet					Kompleksitet/ Grad av utfordring.				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Vanskelige samtaler med barn. (Om mobbing, problemer i hjemmet og andre konflikter.)		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Håndtere problemer i forbindelse med mobbing av elever.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Utføre elevsamtaler/Utviklingssamtaler (Elev)		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Utføre elevsamtaler/Utviklingssamtaler (Forelder og elev)		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Holde foreldremøter.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Rapportskriving		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Annet		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Annet		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Hvilke av følgende oppgaver eller elementer ved hverdagen ”tapper dine batterier” mest i løpet av en arbeidsdag: Sett inn tall fra 5-1, hvor 5 er det som påvirker deg mest, 4 nest mest osv.

Du skal kun skrive tall i fem av rutene. (Et femtall, et firetall osv..)

Utfordringer i forhold til gjennomføring av undervisning.	
Utfordringer i forhold til planlegging av undervisning.	
Konflikter mellom barn	
Håndtering av mobbing	
Umotiverte elever	
Utfordrende elever	
Utfordringer i forhold til hjemmet. (Foreldresamarbeid)	
Utfordringer i forhold til samarbeid med kollegaer.	
Utfordringer i forhold til ledelsen	
Tidspress.	
Andre ting.	

Tusen takk!! 😊

Vedlegg nr. 6: Spørreskjema lærer samlet

Spørreskjema.

For hvert tema nedenfor skal du markere **tre** ting:

1. Tid eller frekvens.

- Skriv inn *antall min/timer* eller *hvor ofte* (antall ganger per dag, uke osv.). Legg merke til at det i første del av skjemaet er snakk om ”tid”, og i annen del ”hvor ofte”.

2. Kryss av for *et* alternativ for viktighet.

- 1=ikke viktig 2=lite viktig 3 = moderat viktig 4 = meget viktig 5 = avgjørende

3. Kryss av for *et* alternativ for kompleksitet.

- 1 = meget enkel 2 = ganske enkel 3 = moderat 4 = ganske utfordrende 5 = Meget utfordrende

Fordi sammensetningen av oppgaver nok varierer sterkt fra dag til dag er det **ikke** nødvendig at kolonnen for tid utgjør **en** arbeidsdag til sammen.

Jeg oppfordrer deg til å fylle ut med egne ord i feltet der det står *annet* dersom du mener det er andre oppgaver som bør tas med.

Oppgave	Tid (Antall timer/min på en ”vanlig” dag)	Viktighet					Kompleksitet/ Grad av utfordring.					S U m	
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Undervisning	Alle hver dag, gjennomsn. Ca 4 kl.timer.				1	6	1	1	4	1			34 20
Skape betingelser for læring og undervisning. (”ro i klassen”)	Alle hver dag. 5 min: 2, 20 min: 1, 50-60 min:2, 15 min: 1, 30 min: 1.					7	1	2	1	3			35 20
Planlegging av undervisning alene	Alle hver dag. Mindre enn 1 time: 3, 1 time:3, 3 timer:1			1	2	4	1	3	2	4			31 29
Planlegging av undervisning i team og lignende	Uke: 3, Dag:4. Forskjellig oppf. Av spm.			1	3	3		3	3	1			30 19
Vurderingsarbeid (retting og utarbeidelse av vurderingskriterier og lignende.)	1 t: 4, 30 min:1, 3t/uke:2			2	2	3	1	1	3	2			29 20

Kopiering og annet	Ikke:1, 10 min:2, 15 min:1, 30 min:1, 1t:1, 1t/u:1			1	3	2	4	1				1	25 11
Løse konflikter mellom barn	5min:1, 10 min:2, 30 min:2, 1t:1, 30min/u:1				1	6	1	1	2	2	1		34 22
Håndtere utfordrende elever	4t:1, 10min:1, 30 min:3, 1t:1, 30min/u:1				2	5	1		1	5			33 24
Samtaler/kommunikasjon med foresatte (Utenom avtalte tider)	Miss:2, 5 min:2, 1t:1, 30min/u:1, 10min/u:1			2		3		2	2	1			21 14 *
Samarbeid med kollegaer/ledelse, annet enn i forbindelse med planlegging av undervisning.	10min:1, 30min:2, ca1t:2, 1-2t/u:1, 5t/u:1		1	1	2	3	2	2	3				28 15
Observasjon/tilsyn	Miss:1, 10-30min:4, 30min/u:1, 1,5t/u:1				1	5	3	2	1				29 10 *
Rydding/vasking	Miss:2, 5-15 min:4, 25min/u:1		1	2	1	1	5						17 5 *
Lete etter materiell (annet)	1				1					1			4 4 *
Annet		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

Oppgave	Hvor ofte. (Ganger per dag, uke, mnd, eller år)	Viktighet					Kompleksitet/ Grad av utfordring.						
Vanskelige samtaler med barn. (Om mobbing, problemer i hjemmet og andre konflikter.)	D: 3 M: 2 U: 2					7		2	3	4			35 29
Håndtere problemer i forbindelse med mobbing av elever.	1/år: 1 uke: 1 M: 1 0: 4	2				5	2			1	4		27 26 *
Utføre elevsamtaler/Utviklingssamtaler (Elev)	2/år: 5 3/år: 2				1	6	2	3	1	1			34 15
Utføre elevsamtaler/Utviklingssamtaler (Forelder og elev)	2/år: 5 3/år: 2				2	5	1	1	3	2			33 20
Holde foreldremøter.	2/år: 7		1		1	5	1	3	2		1		31 21

Rapportskriving	7/år: 1 2/år: 2 M: 2 5-6t:1 25t:1			1	3	3		1	1	3	2	30 27
Annet		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Annet		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

Hvilke av følgende oppgaver eller elementer ved hverdagen ”tapper dine batterier” mest i løpet av en arbeidsdag: Sett inn tall fra 5-1, hvor 5 er det som påvirker deg mest, 4 nest mest osv.

Du skal kun skrive tall i fem av rutene. (Et femtall, et firetall osv..)

Utfordringer i forhold til gjennomføring av undervisning.	3+1=4
Utfordringer i forhold til planlegging av undervisning.	1+1=2
Konflikter mellom barn	2+2+2=6
Håndtering av mobbing	2
Umotiverte elever	4+3+5+3=15
Utfordrende elever	3+5+1+4+5=18
Utfordringer i forhold til hjemmet. (Foreldresamarbeid)	4
Utfordringer i forhold til samarbeid med kollegaer.	4+1=5
Utfordringer i forhold til ledelsen	
Tidspress.	5+3+5+2+4+(5)= 24
Andre ting.	

Forklaring til skjema: *Alle hver dag* betyr at alle informantene gjør denne oppgaven hver dag. I frekvensruten for oppgaven; ”Skape betingelser for læring og undervisning”, betyr følgende: *Alle hver dag. 5 min: 2, 20 min: 1, 50-60 min:2, 15 min: 1, 30 min: 1*, at alle gjør dette hver dag, og at to oppgir å bruke 5 minutter daglig på denne oppgave, en oppgir å bruke 20 minutter daglig på denne oppgaven osv.

Miss betyr antall som mangler eller ikke utfører oppgaven.

Tallene under *viktighet* og *vanskelighetsgrad* sier antall som har krysset i den enkelte ruten. For eksempel er det for den første oppgaven; undervisning 1 som har krysset av på 4 på viktighet og 6 som har krysset av 5 på viktighet. For vanskelighetsgrad er det en som har krysset av for 1, en som har krysset av for 2, 4 som har krysset av for 3.

I raden for *sum* er det øverste **uthevede** tallet summen for viktighet, og det nederste tallet er summen for vanskelighet.

Vedlegg nr. 7: Informasjon til informanten

Jeg heter Lisabeth Carson og studerer pedagogikk ved Universitetet i Oslo. I min masteroppgave ønsker jeg å se på læreryrket, hvilke arbeidsoppgaver en lærer har og hvilke kvalifikasjoner en lærer trenger for å utføre disse arbeidsoppgavene. For å finne ut av dette ønsker jeg å foreta intervjuer av personer med godkjent formell utdanning som har jobbet som lærer. Jeg vil også ta i bruk et meget kort spørreskjema for å supplere dataene som blir samlet inn ved hjelp av intervjuene. Som informant ber jeg om at du stiller opp til intervju samt svarer på spørreskjemaet.

Datainnsamlingen vil bli foretatt etter godkjenning av Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste. Jeg vil ta i bruk lydopptaker under intervjuene. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Du vil ha mulighet til å trekke deg dersom du ønsker det når som helst. All informasjon og data vil da bli slettet. All data og informasjon vil uansett bli slettet etter at studiet er avsluttet 01.07.11.

Jeg har en faglig veileder ved Universitetet i Oslo.

Dersom du har noen spørsmål, ta gjerne kontakt med meg eller min veileder.

Tusen takk for hjelpen. Jeg setter stor pris på din hjelp til min studie.

Vennlig hilsen

Lisabeth Carson

Underlia 45, 3021 Drammen, Tlf: 92603324, epost: lisabeth@carson.no

Veileder: Karl Øyvind Jordell, Universitetet i Oslo, Tlf: 22855382, epost: k.o.jordell@ped.uio.no

Jeg har mottatt informasjon om studien og ønsker å stille som informant til intervju og spørreskjema.

Dato og signatur: _____

Vedlegg nr. 8: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Karl Øyvind Jordell
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 01.11.2010

Vår ref: 25270 / 3 / RKH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.10.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25270	<i>Studie av læreryrket</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Karl Øyvind Jordell</i>
Student	<i>Lisabeth Carson</i>

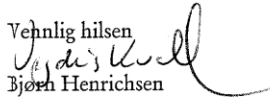
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen
for 
Bjørn Henriksen

for 
Ragnhild Kise Haugland

Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering
✓ Kopi: Lisabeth Carson, Underlia 45, 3021 DRAMMEN

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@sv.uit.no