



**Uio • Universitetet i Oslo**

# **Lærerarbeid og ledelse fra et lærerperspektiv**

Kristine Frydenlund

Masteroppgave i utdanningsledelse

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Høstsemesteret 2019



# **Lærerarbeid og ledelse fra et lærerperspektiv**

En studie av seks læreres refleksjoner rundt sentrale trekk i arbeidet sitt og deres erfaringer med å bli ledet i dette arbeidet.

© Kristine Frydenlund

2019

Lærerarbeid og ledelse fra et lærerperspektiv

Kristine Frydenlund

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

## Sammendrag

Det lærere kan og det lærere gjør har betydning for elevenes læringsutbytte. Ut fra et slikt perspektiv blir det å fokusere på lærerarbeid viktig. Et sentralt spørsmål knyttet til dette er hva lærerarbeid er og hvordan lærerne opplever å bli ledet i arbeidet sitt, i et yrke som tradisjonelt har vært preget av autonomi. Hvordan ledelse og styring oppleves kan ha innvirkning på hvor stor reell betydning det får for lærernes utøvelse av arbeidet.

I denne studien tar jeg for meg hva lærere selv oppfatter er sentrale trekk ved arbeidet sitt og hvilke erfaringer de har med å bli ledet i arbeidet. Jeg belyser hva de opplever er kjernevirksomhet, hva de tenker om muligheten til å selv bestemme hvordan de skal utføre jobben sin og hvordan de opplever andres involvering i deres arbeid. For å undersøke temaet har jeg gjennom et kvalitativt forskningsdesign intervjuet seks lærere som jobber på ungdomstrinnet.

Studien finner at lærerne opplever lærerarbeidet som komplekst, ved at det inneholder mange ulike elementer. Det kan for eksempel dreie seg om møter med barnevernstjenesten og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), vurdering av elevarbeider, utarbeidelse av halvtårsvurderinger, gjennomføring av nasjonale prøver og samarbeid med kollegaer. Studien finner at lærerne oppfatter planlegging og gjennomføring av undervisning som sin kjernevirksomhet, og til en viss grad det å jobbe med å etablere gode relasjoner til elevene. Videre finner studien at lærerne mener en av skoleledelsens primæroppgaver er å følge opp undervisningspraksisen deres. Samtidig forekommer denne oppfølgingen ifølge lærerne i liten grad. Den begrensede ledelsesinvolveringen opplever lærerne som positivt, gjennom å knytte det til metodefrihet og autonomi. Lærerne opplever at oppgaver og føringer som kommer fra nivåer over skoleledelsen kan gå på bekostning av, og stå delvis i veien for, utøvelse av kjernevirksomheten. Dette kan særlig knyttes til en opplevelse av å ha for mange oppgaver og for lite tid.

## Forord

Tidvis har jeg følt det som om hele livets beskaffenhet har kretset rundt denne ene aksen; masteroppgaven. Arbeidet med oppgaven har vært krevende og utvilsomt tidsmessig utfordrende, men det har også vært givende, morsomt, interessant og vanskelig på en god måte.

Jeg ønsker innledningsvis å takke de seks lærerne som har stilt opp til intervju i forbindelse med masterprosjektet. Takk for at dere har delt deres erfaringer, refleksjoner, fortellinger og tanker.

Jeg ønsker videre å rette en spesiell takk til min veileder Kristin Helstad for gode råd og innspill; uvurderlig hjelp til å finne riktig spor når jeg har stått fast; at du har gitt meg frister som har holdt meg og prosjektet gående; for din tydelighet og for at du har sett hvem jeg er.

Jeg vil også takke Bettina, Bosse, Ebba, Marit, Laura og Berit for at dere har holdt ut, heiet meg frem, diskutert, reflektert og undret dere sammen med meg. Uten deres oppmuntring og innspill hadde ikke dette vært mulig. Tusen takk til alle på Vinderen AKS som etter mitt skjønn er tidenes gjeng og til Prøysen som skrev like mye om de som jobbet på gården som de som eide den.

Oslo, 20.10.2019

Kristine Frydenlund

# Innhold

1	Introduksjon .....	1
1.1	Aktualisering og bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Formål og problemstilling .....	2
1.3	Tidligere forskning på feltet.....	3
1.3.1	Ledelse i skolen .....	3
1.3.2	Styring av skolen .....	6
1.4	Masteroppgavens disposisjon .....	9
2	Teoretisk rammeverk .....	10
2.1	Begrepsavklaring – styring og ledelse .....	10
2.2	Skolens utvikling – mellom gammelt og nytt .....	11
2.2.1	Demokratisering.....	11
2.2.2	Kunnskapssamfunn og globalisering.....	12
2.2.3	Kunnskapsløftet og New Public Management.....	12
2.2.4	Reformes betydning for praksis .....	14
2.3	Lærerprofesjonen .....	14
2.3.1	Profesjonsbegrepet.....	14
2.3.2	Læreryrket som profesjon .....	15
2.3.3	Profesjonskriterier og kjennetegn .....	15
2.3.4	Profesjon, identitet og praksisfellesskaper.....	16
2.3.5	Autonomi, ansvar og kontroll .....	18
2.3.6	Autonomi og tillit .....	19
2.3.7	Autonomi og ekstern kontroll.....	20
3	Forskningsdesign og metode.....	22
3.1	Kvalitativt forskningsdesign .....	22
3.2	Vitenskapsteoretisk utgangspunkt .....	23
3.3	Informantene .....	24
3.3.1	Bakgrunn for utvalget .....	24
3.3.2	Rekruttering .....	25
3.3.3	Skolene og informantene.....	26
3.4	Intervju som forskingsmetode.....	28
3.4.1	Intervjutype.....	28
3.4.2	Intervjuguiden.....	28

3.4.3 Pilotering .....	29
3.4.4 Gjennomføring av intervjuene .....	30
3.5 Behandling av datamaterialet .....	31
3.5.1 Intervjuopptak.....	31
3.5.2 Transkripsjon.....	32
3.6 Arbeidet med analyse av datamaterialet .....	33
3.6.1 Hermeneutikk .....	33
3.6.2 Forforståelser og antagelser .....	33
3.6.3 Dataanalyse.....	35
3.7 Studiens kvalitet .....	37
3.7.1 Validitet .....	37
3.7.2 Reliabilitet .....	38
3.7.3 Begrensninger i studiens forskningsdesign.....	39
3.8 Etske betraktninger .....	40
3.8.1 Informert samtykke .....	40
3.8.2 Konfidensialitet .....	41
3.8.3 Konsekvenser .....	42
4 Analyse av datamaterialet.....	43
4.1 Lærernes kjernevirksomhet.....	43
4.1.1 Planlegging og gjennomføring av undervisning.....	43
4.1.2 Relasjonsarbeid og foreldreforventninger.....	45
4.2 Andre aspekter ved lærerarbeidet .....	46
4.2.1 Tid.....	46
4.2.2 Kollegasamarbeid.....	48
4.2.3 Tilpasset opplæring.....	49
4.3 Metodefrihet .....	50
4.3.1 Metodefrihetens genser – før og nå .....	51
4.4 Ledelsens primæroppgaver og oppfølging av lærerne.....	52
4.5 Analysens funn.....	56
5 Drøfting.....	57
5.1 Styring og autonomi .....	57
5.2 Profesjon, praksisfelleskap og styring .....	59
5.3 Skoleledelsens involvering i lærernes arbeid .....	62



6 Avslutning .....	66
6.1 Oppsummerende konklusjon .....	66
6.2 Implikasjoner for ledelse .....	67
6.3 Implikasjoner for videre forskning.....	68
Litteraturliste.....	69
Vedlegg A: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	i
Vedlegg B: Intervjuguide .....	iii
Vedlegg C: Vurdering fra NSD .....	iv

# 1 Introduksjon

I dette kapittelet skal jeg forklare bakgrunnen for valget av temaet denne oppgaven bygger på. Jeg skal deretter redegjøre for prosjektets formål, problemstilling og forskningsspørsmål. Videre skal jeg gi en oversikt over tidligere forskning på feltet, før jeg gjør rede for masteroppgavens disposisjon.

## 1.1 Aktualisering og bakgrunn for valg av tema

I Stortingsmeldingen *Tid til læring* anbefales det at skolelederne må omprioritere, og bruke mer «tid til pedagogiske oppgaver og mindre tid til administrative oppgaver» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 14). Tidligere forskning har vist at rektorer bruker mye av sin tid på administrative oppgaver og at fokus på pedagogisk ledelse av lærerpersonalet er underprioritert (Wadel, 1997; Skedsmo & Aas, 2006). Tradisjonelt sett har det vært en begrenset grad av samarbeid mellom skoleledelse og lærere. Dette impliserer at lærerne har jobbet forholdsvis autonomt, med begrenset involvering fra skoleledelsens side (se for eksempel Berg, 1999; Fullan & Hargreaves, 1995)

Skolen har i de senere årene beveget seg mer i retning av en markedsorientert styringsdiskurs med et fokus på kvalitet og resultatkontroll enn tidligere (Colbjørnsen, 2011; Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Lærerne er forventet og forpliktet til å forholde seg til føringer, prinsipper og lover som kommer ovenfra i organisasjonen. Dette innebærer at lærerne ikke kan utføre sin praksis i fullstendig autonomi, uavhengig av andre (Molander & Terum, 2008). Dette kan muligens forstås som et motsetningsforhold mellom den tradisjonelle forståelsen av lærernes autonomi på den ene siden og sentraliserte forventninger til- og føringer for lærernes arbeid på den andre siden.

Robinson (2014) peker på at lærernes undervisningspraksis har betydning for elevenes læring. Ut fra dette perspektivet blir det sentralt at kvaliteten på lærernes arbeid er av en slik karakter at den er godt egnet til å legge til rette for og sikre elevenes måloppnåelse i henhold til læreplanen. Et sentralt spørsmål blir dermed hvordan, og om, kvaliteten på lærernes undervisning følges opp og videre hvordan lærerne forholder seg til ulike typer involvering i arbeidet sitt, i et yrke som har vært, og muligens fortsatt er, preget av en relativ grad av individualitet og autonomi. Lærernes refleksjoner knyttet til dette temaet kan si noe om

hvorvidt ledelse og styring i og av skolen får reelle konsekvenser for lærernes praksis. Det fremstår derfor som sentralt med økt kunnskap om hva lærerne tenker om sitt eget arbeid generelt og hvordan lærere opplever, erfarer og forholder seg til ledelse og styring spesielt. Denne masteroppgaven søker å bidra til økt kunnskap om dette.

## 1.2 Formål og problemstilling

I norsk sammenheng synes det å være forholdsvis få studier som fokuserer på hvordan ansvarliggjøring og resultatstyring oppfattes lokalt (Mausethagen & Skedsmo, 2017). Det finnes forskning om hvordan ulike reformer er innført og hva slags effekt de har fått, men i mindre grad hvordan lærere oppfatter og vurderer ansvarliggjøringspraksis (Mausethagen & Skedsmo, 2017). Formålet med studien er å bidra til forskning på dette feltet, ut fra et lærerperspektiv. I tillegg er formålet å bidra med innsikt i hvordan lærere erfarer den lokale ledelsen som skjer på hver enkelt skole. Det er videre et mål å bidra til forskning om lærerprofesjonen, særlig med tanke på aspekter knyttet til autonomi, tillitt og hvordan profesjonen forstås av profesjonen selv. Det er også et formål å bidra med kunnskap om hvordan lærererfaringer *med* ledelse kan ha implikasjoner *for* ledelse.

Masterprosjektet vil også kunne være et inspirasjonsbidrag til de som er interesserte i temaet ledelse i skolen; som ønsker innsikt i hvordan lærere forstår sitt eget arbeid og hvordan lærerne navigerer i det som synes å være et spenningsforhold mellom historiske- og dagens forventninger til lærerrollen.

### **Masteroppgavens problemstilling er:**

*Hva oppfatter lærere er sentrale trekk ved lærerarbeidet og hvilke erfaringer har de med å bli ledet i arbeidet sitt?*

### **Mine tre forskningsspørsmål er:**

1. Hva slags arbeidsoppgaver tenker lærere at er deres kjernevirksomhet?
2. På hvilke måter oppfatter lærere at skoleledelsen involverer seg arbeidet deres?
3. Hvilke muligheter og begrensninger forteller lærerne at de har med tanke på autonomi i jobbutførelsen?

Jeg skal svare på problemstillingen med et kvalitativt forskningsdesign som utgangspunkt, der intervjuer med seks lærerinformanter fra tre ulike kommuner og tre ulike skoler utgjør datamaterialet. Jeg skal se analysen av dette datamaterialet i lys av teori om skolens utviklingstrekk, profesjoner og praksisfelleskap.

### 1.3 Tidligere forskning på feltet

Jeg skal nå gi en oversikt over noe av den tidligere forskningen på feltet som kan knyttes til oppgavens problemstilling og tema. Jeg har valgt å redegjøre for studier som på ulike måter belyser styring og ledelse i og av skolen, hvordan dette oppleves av de som ledes og hvordan/om ledelse og styring kan få konsekvenser for lærernes utøvelse av praksis. Fordi lærerne i min studie jobber i Norge har jeg i hovedsak valgt å ta utgangspunkt i forskning som baserer seg på norsk og nordisk empiri, med unntak av én studie fra USA. Jeg starter med forskning tilknyttet ledelse i skolen, før jeg ser nærmere på styring av skolen.

#### 1.3.1 Ledelse i skolen

I boken *Elevresultater: Mellom kontroll og utvikling* tar Mausethagen, Prøitz og Skedsmo (2018) utgangspunkt i datamateriale fra forskningsprosjektet Practices of Data Use in Municipalities and Schools (PraDa). De undersøker i hovedsak hvordan elevresultater brukes av ulike aktører i skolen, men hvordan skoleledere og lærere opplever å bli fulgt opp av sin nærmeste leder er også en variabel i undersøkelsen. Datamaterialet baserer seg på et spørreskjema der respondentene skulle oppgi svarene på en likert-skala mellom 1 og 5. Lærerne fikk for eksempel spørsmål knyttet til oppfølging av utviklingsarbeid; kvalitet på undervisningen og faglig utvikling. Dataanalysen avdekker at lærerne skårer høyest på at de opplever å bli fulgt opp på utviklingsarbeider ved skolen og arbeid med skolens satsningsområder. De skårer lavest på opplevelse av å bli fulgt opp på standpunktkarakterer og eksamenskarakterer. Hva gjelder å bli fulgt opp på kvaliteten på undervisningen og faglig utvikling ligger begge skårene i underkant av 3, som indikerer en middels grad av oppfølging på disse punktene.

Med tanke på *hvordan* skoleledelsen følger opp lærernes arbeid har Ärlestig (2008), i en svensk kontekst, undersøkt hvordan dialog kan forstås som en måte å følge opp lærernes arbeid på. Studiens datamateriale består av en kombinasjon av intervjuer og spørreskjemaer der lærere og skoleledere var respondentene. Hun finner blant annet at rektorene i mange

tilfeller overvurderte sine evner til kommunikasjon i forbindelse med pedagogisk ledelse, fordi kommunikasjon mellom rektorene og lærerne i praksis handlet om aktiviteter og generell informasjon, snarere enn temaer av mer didaktisk karakter. I det hun betegner som suksessfulle skoler derimot, kommuniserte rektorer og lærere mer eksplisitt om temaer knyttet til læring og undervisning; rektorene var ofte innom klasserommene der undervisningen fant sted og kom oftere med tilbakemeldinger på lærernes profesjonsutøvelse enn i mindre suksessfulle skoler. Dette indikerer en sammenheng mellom ledelsens involvering i lærernes praksis og elevens læringsutbytte (Ärlestig, 2008). I likhet med Ärlestig finner Presthus (2010) at rektorene i stor grad følger opp lærerne gjennom uformelle og spontane samtaler, i tilfeldige møter. Gjennom å skygge og intervju tre rektorer ønsket hun å finne ut hva som konstituerer rektorarbeidet, og hvordan rektorer arbeider med ledelse av pedagogisk virksomhet. Ifølge Presthus (2010) så rektorene på de uformelle samtalene som en sentral del av lederutøvelsen, og samtalene la dessuten grunnlaget for tillitt og legitimitet, ifølge rektorene selv.

Samtidig som forskning finner at lærerne følges opp i sitt arbeid på delvis uformelle vis, indikerer forskning utledet fra ProLearn-prosjektet at lærerne til dels er overlatt til seg selv når det gjelder videreutvikling (Jensen, 2008). I prosjektet ble det blant annet forsket på hvordan krav fra kunnskapssamfunnet om fornyelse og læring ble møtt av aktører innen fire ulike profesjoner, deriblant allmennlærere<sup>1</sup>. Gjennom ulike metoder, som dokumentanalyser, dybdeintervjuer og spørreskjemaer, avdekker analysen at ansvaret for oppdatering og videreutvikling av lærernes kunnskap og praksis i stor grad hviler på lærerne selv. Det synes ikke å finnes konkrete støttefunksjoner for hvordan videreutviklingen skal skje. Videre fremstår utviklingen som forholdvis praksisorientert i motsetning til forskningsbasert. Et funn er dermed at allmennlærernes profesjonsutvikling er mer lokalt og personlig forankret, heller enn forankret i «de nye strukturene kunnskapssamfunnet har å tilby» (Jensen, 2008, s. 8). Dette kan føre til at den daglige virksomheten bygger på allerede etablert praksis, snarere enn å være fremtidsrettet og / eller ekspansiv. Helstad (2011) påpeker at ledelsens involvering i- og bidrag med støttefunksjoner til lærernes utviklingsarbeid er en sentral faktor for utviklingsarbeidets suksess. Hun har undersøkt hvordan utvikling av kunnskap skjer i profesjonelle læringsfelleskap i videregående skole. Begrepet profesjonelt læringsfelleskap betegner et fellesskap som deler normer og verdier; fokuserer på elevenes læring generelt og

---

<sup>1</sup> I tillegg til allmennlærere fokuserte ProLearn på sykepleiere, revisorer og dataingeniører (Jensen, 2008).

ikke utelukkende på undervisning spesielt. Det profesjonelle læringsfelleskapet er også preget av kunnskapsdeling gjennom en «avprivatisering av praksis» (Helstad, 2011, s. 229). Hun bruker datamateriale fra «Fagerbakken skole» for å vise hvordan utviklingsarbeid kan foregå. På skolen ble det arbeidet med et skoleutviklingsprosjekt knyttet til skriving i alle fag, og analysen tar utgangspunkt i observasjon og lydopptak fra møter, intervjuer med lærerne og skolelederne samt lærernes refleksjonslogger. Helstad (2011) påpeker at det har vært en relativt svak tradisjon for at skoleledere involverer seg direkte i lærernes faglige og profesjonelle virksomhet. Analysen av datamaterialet indikerer imidlertid at dersom ledelsen involverer seg i utviklingsprosjekter, både i form av å delta på møter med for eksempel lærerne og gruppeledere; etablerer støttefunksjoner som å sette av tid til lærernes utviklingsarbeid og å på ulike måter følger opp prosjektets fremgang vil dette kunne bidra til at utviklingsarbeid blir vellykket.

I tillegg til at tidligere forskning kan belyse ulike måter skoleledere følger opp lærere på kan forskning også bidra til å belyse skolelederens faktiske mulighet til å involvere seg i lærernes praksis. Møller (1997) spør seg for eksempel hvilke reelle muligheter en rektor har for å utøve innflytelse på den pedagogiske praksisen på skolen. I løpet av et hennes aksjonsforskningsprosjekter ble det tilsatt en ny lærer ved en av skolene. Læreren synes i utgangspunktet å være positiv til skolens arbeid med involveringspedagogikk i klasserommet. I praksis viste det seg at hun hverken kunne noe særlig om arbeidsmåten eller ønsket å gjennomføre den selv. Rektoren ved skolen forsøkte på ulike måter å veilede læreren, men det viste seg å få lite innvirkning for lærerens praksis. Møller (1997) argumenterer for at lærere på slike måter kan forsøke å unndra seg styring. Forskning fra USA viser at også aktører i en mellomlederrolle kan møte motstand hos lærerne. Mangin (2005) har intervjuet og observert 12 spesialiserte lærere<sup>2</sup> i sitt arbeid. Spesialisert lærer-rollen ble etablert i lys av teorier om distribuert ledelse, og som et tilskudd til rektorfunksjonen fordi man så at rektorer hadde vanskeligheter med å balansere det administrative- og pedagogiske arbeidet. Et hovedfunn i studien var at det var utfordrende å få lærerne til å godta hjelp til å endre sin undervisning. Det var også vanskelig å få tilgang til klasserommene der undervisningen fant sted, og enkelte spesialistlærere rapporterte om både subtil og eksplisitt avvisning fra lærerne (Mangin, 2005).

---

<sup>2</sup> Mangin (2005) bruker begrepet Teacher leaders. Lorentzen (2019) påpeker at det ikke finnes et norsk begrep som på en uttømmende måte beskriver Teacher Leader. Hun foreslår å bruke «spesialiserte lærere», som jeg har valgt å videreføre.

Rektorers utfordringer med å balansere administrasjon og ledelse av undervisningspraksis, gjør seg ifølge forskning på feltet seg også gjeldende i norsk sammenheng (Wadel, 1997; Jacobsen & Thorsvik, 2016). Skedsmo & Aas (2006) er for eksempel opptatt av hvordan rektorer balanserer mellom ulike arbeidsoppgaver. De har fortolket kvantitative data fra skolelederundersøkelsen, og argumenterer for at rektorer stadig skifter mellom det administrative (systemorientert rolle) og oppfølging av det den enkelte lærer gjør (støttespiller-rolle). Ifølge dem kan skiftene sees i lys av to delvis motstridende verdisystemer i norsk skole. På den ene siden har norsk skole tradisjon for det sosiale, kollektive; enhetsskolen, og på den andre siden for «den autonome og privatpraktiserende lærer», (Skedsmo og Aas, 2006, s. 165). De argumenterer for at administrasjon synes å få forrang, mens arbeidet med det pedagogiske blir satt til side, til tross for at rektorene selv mener dette bør prioriteres.

### 1.3.2 Styring av skolen

Det er ikke bare inne i hver enkelt skole påvirkning av lærernes arbeid forekommer, men ledelse og/ eller styring kommer også fra mer sentralisert hold, for eksempel fra skoleeier og myndigheter. Mausestaden og Mølsted (2015) har undersøkt hvordan en New Public Management-dreining i skolen forandrer og utfordrer lærernes pedagogiske autonomi. Gjennom intervjuer av lærere, rektorer, skoleeiere og representanter fra Utdanningsdepartementet og Utdanningsdirektoratet belyser de hvordan spenninger kan oppstå i det norske skolesystemet der lærere historisk sett har hatt forholdsvis høy grad av autonomi i kombinasjon med lite kontroll av måloppnåelse, men som i de senere årene har hatt økt fokus på kvalitetsvurderingssystemer og ansvarliggjøring. De argumenterer for at autonomi, forstått som *metodefrihet* og *frihet fra kontroll* synes å være den hegemoniske oppfattelsen av begrepet blant lærerne. Autonomien synes å være noe de verner om. Samtidig kan det være en risiko for at lærerne, ved å verne om den, står i fare for å miste denne formen for autonomi. Dette fordi den delvis står i motsetning til de sentrale styrings- og kvalitetsdiskursene.

Garmannslund, Elstad og Langfelt (2008) har studert hvordan lærere opplever det å bli målt, og hvordan de ser på muligheten for at målingene kan brukes som et middel for profesjonell utvikling. Utgangspunktet for datamaterialet er intervjuer med lærere som har fått tilbakemelding (i form av en rapport og muntlige tilbakemeldinger) på ulike aspekter ved deres undervisning. Rapporten ga grunnlag for å sammenligne egne resultater med andre

læreres resultater. Ifølge forskerne kan en se på slike målinger både som et kontrollverktøy og som et verktøy for videreutvikling av lærerdyktighet. Analysen av datamaterialet avdekket imidlertid at lærerne i liten grad synes å mene at slike målinger kunne brukes til videreutvikling eller at resultatene var særlig interessante for dem, fordi de stilte seg tvilende til om målingene kunne si noe om de *virkelige* kvalitetsaspektene ved lærerarbeid. Resultatet av målingen synes dermed å få begrensede konsekvenser for lærernes praksisutøvelse og arbeid med å videreutvikle denne.

Bergh (2015) argumenterer for at det synes å være en spenning mellom styringsorganers fokus på å resultater fra måloppnåelsestester og skolens arbeid med livslang læring. Gjennom analyse av "the international and national policy concept of quality"<sup>3</sup> har han sett nærmere på hvordan og om policy påvirker blant annet lærere og skolelederes praksis [doing of education] (Bergh, 2015, s. 42). Det empiriske datamaterialet knyttet til lærerne og skolelederne består av fokusgruppeintervjuer. Han argumenterer for at det synes å være en spenning mellom det lærere og skoleledere opplever er et sentralisert fokus på *resultater*, og skolens lokale fokus på *mål*. Skolens fokus på mål forstås i denne sammenhengen som livslang læring, eller "goals that are never-ending" (Bergh, 2015, s. 47). Selv om både lærerne og skolelederne i studien synes å være jevnt over kritiske til resultatfokus, finner Bergh (2015) at de også ser at resultatfokuset kan ha positive følger for praksis. For eksempel synes lærerne å være opptatt av å forbedre resultatene som har ført til at de har startet å observere hverandres undervisning og gi hverandre mer tilbakemeldinger enn tidligere. Han argumenterer imidlertid for at selv om myndighetene retorisk sett fremhever de positive sidene ved kvalitetsbegrepet, kan fokus på resultater og resultatkontroll skape utfordringer lenger ned i hierarkiet, og kan utfordre både skoleledelsens og lærerens autonomi. Gunnulfsen og Møller (2016) viser hvordan skoleledere ikke nødvendigvis bruker resultater fra målinger som et middel for skoleutvikling eller utvikling av lærernes praksis. I en studie intervjuet de tolv rektorer om hvordan de fortolker og bruker resultater fra nasjonale prøver på sine skoler. De finner at rektorene i liten grad bruker resultatene til skoleutvikling, men snarere som en bekreftelse på hvordan skolen ligger an. I så måte får resultatene lite å si i praksis for lærerne.

I en kvalitativ studie fra skoleåret 2010 – 2011 viser Mausethagen (2013) hvordan spenninger kan oppstå mellom det sentraliserte og det lokale, med særlig fokus på nasjonale prøver. Gjennom observasjon av møter der lærere diskuterte prøvene fant hun at spenningene i

---

<sup>3</sup> Det synes ikke å finnes et norsk begrep som på en fullstendig måte dekker det engelske begrepet "policy". Jeg velger derfor å bruke det engelske begrepet.



hovedsak står mellom indre og ytre faktorer. De indre faktorene kan knyttes til det lærerne opplever er bestanddeler i sin ordinære praksis, og det eksterne til føringer og praksiskrav som lærerne oppfatter som utenfor rammen av virksomheten [teaching]. Hun argumenterer for at nasjonale prøver tradisjonelt har blitt plassert av lærerne som en ekstern bestanddel eller faktor. Hun finner videre at de yngre lærerne blant informantene synes å være noe mer positive til nasjonale prøver enn de eldre, som indikerer at yngre lærere muligens forholder seg annerledes til eksterne krav og føringer enn lærere med lenger fartstid i yrket. Samtidig bemerker hun at det kreves mer forskning på dette området, fordi utvalget i studien er forholdvis lite. Videre finner hun at selv om det var diskursiv motstand mot nasjonale prøver under møtene inkorporerte til en viss grad lærerne de nasjonale prøvene i sin praksis. Dette impliserer en grenseoverskridelse i form av at det eksterne beveger seg mot å bli en del av det interne (Mausethagen, 2013).

Carlgren og Klette (2008) har undersøkt hvordan det de betegner som en restrukturering av skolen påvirker forventningene og kravene som stilles til nordiske lærere. Særlig med tanke på oppgaver, kompetanse, ansvar [responsibilities] og profesjonelt handlingsrom. Restruktureringen av skolen kan blant annet knyttes til innføring av nye former for byråkratisk styring og kontroll. I studien har de foretatt dokumentanalyse av styringsdokumenter fra Danmark, Norge, Sverige og Finland, i tillegg til å intervjuer lærere om hvordan de forsto og opplevde restruktureringen av skolen på 1990-tallet. Til tross for at det synes å være enkelte forskjeller i lærernes refleksjoner basert på hvilket land de jobber/har jobbet i, er det likevel mange likheter. De finner at når lærerne reflekterer over endringene i skolen forteller de at de har flere oppgaver enn tidligere, og at mange av de nye oppgavene oppleves å ligge utenfor det lærere egentlig skal gjøre: «They express the opinion that they are increasingly being asked to do things that go beyond their «real work» as teachers» (Carlgren & Klette, 2008, s. 128). De finner videre at lærerne opplever at emosjonelle, relasjonelle og sosiale aspekter ved læreryrket har fått større plass enn tidligere, i tillegg til at de er forventet å samarbeide med foreldre, eksterne instanser og å bruke tid på å dokumentere flere aspekter ved arbeidet sitt.

## 1.4 Masteroppgavens disposisjon

Masteroppgaven er organisert i seks kapitler. I kapittel 1 har jeg redegjort for studiens aktualitet og begrunnet valg av tema. Jeg har også redegjort for problemstilling, forskningsspørsmål og prosjektets formål, og gitt en oversikt over noe av den tidligere forskningen på feltet. I kapittel 2 redegjør jeg for studiens teoretiske rammeverk. Jeg fokuserer særlig på utviklingstrekk ved skolen, samt teorier knyttet profesjoner generelt og lærerprofesjonen spesielt. Jeg redegjør også for teori knyttet til praksisfellesskap. I kapittel 3 gjør jeg rede for studiens metodiske tilnærming. Her beskriver jeg forskningsdesignet og det vitenskapsteoretiske utgangspunktet. Videre redegjør jeg for prosessen med å finne informanter, før jeg beskriver informantene og skolene de arbeider ved. Jeg redegjør også for hvordan dataene er samlet inn og hvordan de er analysert. Avslutningsvis i kapittel 3 redegjør jeg for studiens validitet og reliabilitet, samt etiske betraktninger. I kapittel 4 foretar jeg en analyse av datamaterialet og konkretiserer materialet i funn som jeg tar med meg inn i kapittel 5. I kapittel 5 belyser jeg datamaterialet generelt og funnene spesielt i lys av teori og tidligere forskning. I kapittel 6 oppsummeres analysen av datamaterialet og drøftingen i en avsluttende konklusjon. Deretter belyser jeg hva slags implikasjoner for ledelse og videre forskning denne studien kan ha.

## 2 Teoretisk rammeverk

I det følgende skal jeg gjøre rede for oppgavens teoretiske rammeverk. For å kunne svare på problemstillingen argumenterer jeg for at det er nødvendig å se på den historiske konteksten som lærerarbeidet er innleiret i. Dette henger sammen med mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt der jeg legger til grunn at individer agerer og eksisterer i relasjoner og i kontekst. Videre fokuserer jeg på profesjonsteori og praksisfelleskap. Dette gjør jeg både fordi det synes å kunne beskrive og belyse oppgavens datamateriale og fordi at dersom lærere identifiserer seg med en profesjon vil verdier og logikker som er sentrale i profesjonen ha innvirkning for hvordan lærerne forstår sin egen rolle og hvordan de utøver den (Heggen, 2008). I dette kapittelet skal jeg først skal jeg gi et overblikk over sentrale utviklingstrekk i skolen, med tanke på styringsdiskurser og lærerplaner. Deretter redegjør jeg for teori knyttet til profesjoner generelt og lærerprofesjonen spesielt, med et særlig blikk på autonomi og tillitt. Jeg belyser også teori om praksisfelleskap.

### 2.1 Begrepsavklaring – styring og ledelse

Skoleledelse er, ifølge Møller (2004), et stort forskningsfelt hvis bestanddeler er så mangfoldige at det vanskelig kan innrammes på én måte. Det synes dermed ikke å være mulig å definere ledelse og styring på en måte som uttømmende beskriver alle aspekter ved de to begrepene. En kort presisering av begrepene slik jeg forstår dem i denne oppgaven er derfor hensiktsmessig.

Møller (2004) argumenterer for at man i nyere forskning har gått vekk fra ideen om at ledelse, nærmest a priori, kan sammenfattes i generelle lover, som igjen kan brukes for å gi ledere retningslinjer for sin praksis. Den nyere forskningen på feltet bærer ifølge henne preg av en postmoderne vridning, blant annet gjennom et økt fokus på kontekst og relasjon. Ledelse kan forstås som det å gi retning for lærerarbeidet, videreutvikle- og bygge relasjoner til de ulike aktørene i skolen og på ulike måter påvirke arbeidets retning (Helstad & Mausethagen, 2019; Wadel, 1997). Hva gjelder begrepet styring kan dette forstås som etableringen av lover, regler og systemer som er ment å påvirke skolen som organisasjon (Helstad & Mausethagen, 2019).

## 2.2 Skolens utvikling – mellom gammelt og nytt

Læreren i endring? spør Sølvi Mausethagen (2015) i boken med samme navn. Det er grunn til å argumentere for at nye reformer, endrede politiske føringer, nye styringsdiskurser og en generell samfunnsutvikling har gitt endrede forutsetninger for hvordan lærere skal utføre jobben sin (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Telhaug, Mediås & Aasen, 2004). For å belyse hvordan lærere forstår sitt eget arbeid og hvordan de erfarer ledelse og styring er det derfor relevant å se på et utvalg endringstrekk som har dominert skolen de siste årene. At dette er relevant henger videre sammen med antagelsen om at lærerne opererer i en profesjon der nye og tidligere verdier og normer møtes, og at disse kan komme til å stå i et delvis motsetningsforhold til hverandre (Skedsmo & Aas, 2006; Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). En sameksistens av det nye og det gamle kan beskrives som “usamtidigheten i det samtidige” (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 42). Det kan for eksempel dreie seg innholdet i ulike ideologiske diskurser; nye og mer tradisjonelle perspektiver på ledelse og nye og tradisjonelle perspektiver på lærerprofesjonen. Et nærliggende spørsmål blir hvordan lærere forstår seg selv og sin profesjon i en delvis ideologisk- og verdimotstridende virksomhet.

Jeg har gjort et utvalg med tanke på å beskrive utviklingstrekk ved skolen. Jeg har valgt å fokusere på skoleutvikling fra slutten av 1960 – tallet og frem til i dag, fordi det i løpet av denne perioden har skjedd forholdsvis store endringer i måten skolen styres på som kan ha fått konsekvenser for hvordan lærerne i informantutvalget tenker om sin egen rolle.

### 2.2.1 Demokratisering

På slutten av 1960- tallet og videre inn på 1970 – tallet kom en økende kritikk av staten generelt, og velferdsstaten spesielt. Denne kritikken fikk også sine forgreininger inn i skolen. Det ble lovfestet at alle skoler skulle ha ulike former for demokratiske organer, for eksempel lærerråd og råd for andre tilsatte (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Innen samme demokratidiskurs inngår også Mønsterplanen for grunnskolen (M74) (Norges kirke- og undervisningsdepartement, 1974). Mønsterplanen førte til endringer i føringene for arbeidsmåter, gjennom at elevene i varierende grad skulle ha mer individuell oppfølging enn før. Samtidig var undervisningen fortsatt i stor grad lærerstyrt, som tradisjonelt sett var vanlig praksis (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Dette innebar en blanding av progressive- og mer konservativt orienterte måter å utøve lærerjobben på.

### 2.2.2 Kunnskapssamfunn og globalisering

På 1980- tallet gjorde begrepene globalisering og kunnskapssamfunn seg gjeldende i norsk kontekst (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). I et *kunnskapssamfunn* skal man ikke bare skal ha tilgang til kunnskap, den skal omsettes og nyttiggjøres (Mausethagen, 2015). Hva gjelder *globalisering* fikk internasjonale trender i denne perioden grobunn i den norske skolen. Dette kan for eksempel knyttes til to rapporter fra USA<sup>4</sup> om ansvarliggjøring og kontroll og en rapport fra OECD<sup>5</sup> der det ble argumentert for at dokumentasjon av kvaliteten på norsk utdanning var mangelfull (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Mausethagen, Prøitz & Skedsmo, 2016). OECD foreslo følgelig at Norge skulle utvikle et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Formålet med kvalitetsvurderingssystemet var, og er, å bidra til dialog og åpenhet om skolens virksomhet (Utdanningsdirektoratet, 2010). Systemet ble innført i 2003. Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet representerer både en form for sentralisering av skolens virksomhet gjennom statlig kontroll og økt grad av resultatstyring sammenlignet med tidligere (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Selv om kvalitetsvurderingssystemet skal være en mulighet for skolene til å bedrive kvalitetsutvikling, representerer det like fullt en kontrolldimensjon fordi resultatene fra testene (for eksempel PISA-undersøkelsen) er offentlig tilgjengelig (Mausethagen, Prøitz & Skedsmo, 2016). Dette har også gjort det mulig å sammenligne skolekvalitet internasjonalt, nasjonalt og lokalt.

### 2.2.3 Kunnskapsløftet og New Public Management

Etter M74 kom læreplanene M87, som blant annet la tydeligere føringer for lærernes valg av lærestoff enn tidligere og Reform 94, der ideen om kunnskapssamfunnet ble konkretisert gjennom større fokus på teorifag i videregående skole. Reform 94 ble erstattet av L97. I L97 var det oppgitt hovedområder i fagene, i tillegg til mål som skulle oppnås etter småskoletrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet. L97 ga også føringer for arbeidsmetoder og fagstoff (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Vi ser her en bevegelse fra læreplaner der læreren ble gitt forholdsvis stort handlingsrom hva gjaldt innhold, metode og fagstoff til mer detaljerte læreplaner med flere føringer. I 2006 kom Kunnskapsløftet (K06), som frem til fagfornyelsen i 2020 er det gjeldende læreplanverket.

---

<sup>4</sup> A Nation at Risk fra 1983 og No Child Left Behind fra 2001 (Mausethagen, 2015).

<sup>5</sup> Organization for Economic Cooperation and Development.

Med Kunnskapsløftet fulgte nye måter å se på utdanning, styring og læring på. De nye perspektivene kan sees i sammenheng med New Public Management (NPM). NPM kom som en reformbølge på 1980 – tallet og er et prinsipp som tradisjonelt har eksistert i amerikanske konserner (Colbjørnsen, 2011). NPM kan knyttes til produksjonseffektivisering når det kommer til å levere offentlige tjenester, resultatkontroll, tydelige standarder og mål for det som skal utføres og en styringsdiskurs som er mer lik den som har vært i privat sektor (Evetts, 2009). Oversatt til skolen innebar NPM-dreiningen at lærere, rektor og skoleeier skulle få større handlingsrom når det kom til hvordan elevene skulle nå læreplanmålene, samtidig som de skulle holdes mer ansvarlig enn før for elevenes læringsresultater (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Logikken bak var at aktører lenger ned i hierarkiet (lærerne) hadde bedre forutsetninger enn de lenger opp i hierarkiet (staten) for å ha kjennskap til hvordan man kunne legge til rette for mest mulig læring (Colbjørnsen, 2011). I dette ligger det imidlertid et paradoks, som kan betegnes som *sentralisert desentralisering* (Colbjørnsen, 2011). På den ene siden har lærere fått friere tøyler når det kommer til metode enn det tidligere læreplaner la til rette for. Samtidig har den statlige styringen på mange måter har blitt sterkere, gjennom økt fokus på kvalitetsvurderingssystemet, tilsyn og kontroll. I tillegg har lærerne, gjennom en dreining mot mer byråkratisk ovenfra-styring, blitt gitt en økt forventning og krav til dokumentasjon og rapportering (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016).

At lærerne skulle få tydeligere ansvar for elevenes resultater kan knyttes til begrepet ansvarliggjøring, eller på engelsk; *accountability*<sup>6</sup>. Nedenfor skal jeg gå nærmere inn på hva ansvarliggjøring kan innebære i et profesjonsperspektiv, slik at jeg foreløpig nøyer meg med å nevne at ansvarliggjøring er prinsipp som er nært knyttet til NPM, og derfor kan sees i sammenheng med den utdanningspolitiske utviklingen som jeg har redegjort for over. Det synes ikke å ha vært, eller å være, uproblematisk å overføre en markedslogikk som NPM over i skolen. Utfordringene kan ifølge Evetts (2009) knyttes til to forhold ved skolens karakter: Manglende aksept i skolen for å godta at ledelsen skal kontrollere det som blir gjort, og utfordringer knyttet til å standardisere arbeidsoppgaver i skolen. På den måten kan det her være snakk om en motsetning mellom lærernes autonomi slik den tradisjonelt har kommet til uttrykk og utdanningsmyndighetenes videreutvikling av skolen i en mer NPM-retning enn tidligere (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016).

---

<sup>6</sup> Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) og Mausethagen (2015) bemerker at *accountability* vanskelig kan byttes ut med et norsk begrep som gir samme assosiasjoner som den engelske varianten. I oppgaven har jeg valgt å forholde meg til «ansvarliggjøring» for å beskrive «*accountability*».

## 2.2.4 Reformes betydning for praksis

Et sentralt spørsmål når det kommer til reformer generelt, og læreplanreformene spesielt, er hvor store praksisendringer de i realiteten fører til. Fullan og Hargreaves (1995, s. 33) hevder at «de fleste forsøk på skolereformer mislykkes». Dette kommer av at utfordringene som reformene er tiltenkt å løse er komplekse i karakter; strukturelle løsninger som revisjon av læreplaner feiler å ta tak i underliggende komplekser knyttet til undervisning og lærerutvikling, og reformstrategier får ikke lærerne til å hverken delta i reformarbeid eller til å videreutvikle seg. Fordi «ansvar for forandringer og forbedringer i skolen i siste instans hviler på lærernes skuldre», blir reformer i skolen meningsløse dersom lærerne ikke selv omsetter reformen til praksis (Fullan & Hargreaves, 1995, s. 34). En ledelsesimplikasjon som følger av dette er at lærerne må involveres i lederoppgaver og reformprosesser, fordi læreren er «nøkkelen til forandring» (Fullan & Hargreaves, 1995, s. 34).

## 2.3 Lærerprofesjonen

### 2.3.1 Profesjonsbegrepet

Jeg tar i denne studien utgangspunkt i at profesjonsbegrepet gir empirisk og teoretisk mening. Samtidig kan det være relevant å kort presisere at begrepet i varierende grad er omstridt. Kritikere til profesjonsbegrepet argumenterer blant annet for at det har mistet sin empiriske gyldighet fordi «nye» profesjoner ikke ligner på de «gamle», og at rettsliggjøring og økt kontroll fører til at profesjonene mister autonomi, der det siste er et fremtredende karaktertrekk ved profesjoner generelt (Molander & Terum, 2008). En annen innvending mot profesjonsbegrepet er at det er et begrep noen bruker for å sette opp grenser mot omverdenen, og følgelig vinne privilegier og makt. Dermed reises spørsmål om profesjoners berettigelse ved stille seg kritisk til om de ikke oppfyller sin tiltenkte funksjon (Molander & Terum, 2008). Selv om *profesjon* som teoretisk og praktisk meningsbærende begrep har blitt gjenstand for kritikk argumenterer jeg likevel for at det er både brukbart og fruktbart. Begrepet har en lang forskningshistorisk tradisjon; historisk og nåtidig har høyre utdanningsinstitusjoner jobbet med å vitenskapeliggjøre profesjoner og profesjon er et mye brukt begrep både i og utenfor academia for å beskrive mekanismer og forhold i yrkeslivet (Molander & Terum, 2008).

### 2.3.2 Læreryrket som profesjon

At læreryrket kan karakteriseres som en profesjon danner grunnlag både for de følgende teoretiske betraktningene og for analyse og diskusjon. For å nyansere redegjørelsen for perspektivene i denne studien er det imidlertid relevant å kort nevne at det har pågått og pågår en diskusjon knyttet til hvorvidt lærerne utgjør en profesjon eller ikke. Særlig med tanke på autonomi og lærernes bruk (eller ikke-bruk) av forskning og teori som kunnskapsbase (Mausethagen, 2015). Det har imidlertid vært en forholdsvis lang tradisjon i academia for å knytte læreryrket til profesjonsbegrepet (Mausethagen, 2015). I tillegg er profesjonsbegrepet brukt i den nye overordnede delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2018). På den måten inngår profesjonsbegrepet også som et begrep lærerne skal forholde seg til og viser myndighetenes anerkjennelse av at lærerne er, og skal være, profesjonsutøvere.

### 2.3.3 Profesjonskriterier og kjennetegn

Profesjonsteoretikere synes ikke å enes om hva listen over profesjonskjennetegn skal inkludere. Mens noen fokuserer på vitenskapelig kunnskap og etikk, synes andre å argumentere for at autoritet i beslutningsprosesser, lønn og prestisje er sentrale profesjonskriterier (Mausethagen, 2015; Elstad, Helstad & Mausethagen, 2014). Det er i denne studien nødvendig å avgrense kriterieutvalget fordi det ikke synes mulig å gi et uttømmende bilde av alle profesjonskjennetegn.

Hva kjennetegner en profesjon? En innfallsvinkel det synes å være forholdsvis bred profesjonsteoretisk enighet om er dette: Profesjoner er grupper som, basert på teoretisk kunnskap man har fått gjennom en spesialisert utdanning, utfører ulike former for tjenester (Mausethagen, 2015; Molander & Terum, 2008). Tjeneste-begrepet impliserer at noen står på mottakersiden, det Molander og Terum (2018) kaller *klienter*. At kvaliteten i det arbeidet som utføres får konsekvenser og betydning for den enkelte, altså klientene, er et annet kjennetegn ved profesjoner. I en skolekontekst kan for eksempel lærernes arbeid ha stor betydning for både elevene og foreldrene deres. Videre kjennetegnes profesjoner blant annet ved at utøverne har en relativ grad av autonomi, selvkontroll, ansvar og tillit. Det skal jeg redegjøre for i dette kapitlet.



### 2.3.4 Profesjon, identitet og praksisfellesskaper

En viss form for identifisering med profesjonen i seg selv synes nødvendig for at de hegemoniske verdiene og prinsippene innad i profesjonen skal gjøre seg gjeldende for aktørene i profesjonen. Det er dermed relevant å se på hvordan profesjon og identitet henger sammen. Heggen (2008) argumenterer for at profesjon og identitet er to sammenvevde begreper. Han påpeker blant annet at i studier<sup>7</sup> der man har undersøkt lærerstudenters primærfokus gjennom studieforløpet indikerte dataanalysen at studentenes primærorienteringen var knyttet til den fremtidige yrkesrollen (Heggen, 2008). Dette tyder på at studenter innen profesjonsstudier tidlig identifiserer seg med den rollen de senere skal fylle. Dette kan føre til det Thornton og Nardi kaller for *anticipatory socialisation* (Thornton & Nardi, 1975 i Heggen, 2008). Anticipatory socialisation innebærer at ved å foregripe rollen som utøver innen en spesifikk profesjon vil dette kunne føre til at en identifiserer seg med verdier og kunnskaper som er tilknyttet profesjonen. Dette indikerer at allerede før profesjonsutdanningen er ferdig har lærerstudenten identifisert seg med noen av de verdiene som han/hun opplever gjør seg gjeldende i profesjonen. I tillegg vil en ytterligere identifisering foregå gjennom selve yrkesutøvelsen (Heggen, 2008; Lave & Wenger, 1991). Heggen (2008) argumenterer for at profesjonen kan påvirke et individs identitet, men individet kan også påvirke profesjonen. Nyankomne profesjonsdeltagere kan potensielt bringe med seg nye ideer og verdier som på sikt kan utfordre lærerprofesjonens tradisjonelle kjennetegn.

Et perspektiv relatert til dette er Lave & Wengers (1991) teori om hvordan læring og innlemmelse i det de kaller praksisfellesskaper skjer. Slik jeg forstår begrepet kan et lærerkollegium sees på som et praksisfellesskap, fordi det handler om en gruppe mennesker som skal løse bestemte oppgaver (Wenger, 1998). Mens profesjonsbegrepet kan beskrive hva læreryrket kjennetegnes av som helhet, kan praksisfellesskapsteori bidra med innsikt i hvordan deltagere innlemmes i og får en forståelse av profesjonen gjennom praksis.

Lave og Wenger (1991) er kritiske til et læringssyn som legger til grunn at individet internaliserer kunnskap fra omgivelsene sine, i en overføringsprosess: «learning as internalization is too easily construed as an unproblematic process of absorbing the given, as a matter of transmission and assimilation» (Lave & Wenger, 1991, s. 47). Snarere ser de på læring som noe som forekommer ved økende deltagelse i praksisfellesskap. *Praksisfellesskap*

---

<sup>7</sup> Heggen (2008) viser til StudData, en database som omfatter studier knyttet til over 20 profesjoner.

viser til et fellesskap som representerer et sett kunnskaper, ferdigheter og verdier. *Fellesskap* impliserer at vi har å gjøre med noe mellommenneskelig og relasjonelt. Begrepet *praksis* er ifølge Lave og Wenger (1991) handling i sosial og historisk kontekst og denne konteksten gir det vi gjør mening og struktur. Et praksisfellesskap kan derfor ansees for å være resultatet av de situerte og kontekstuelle handlingene vi gjør sammen med andre, i et fellesskap der det eksisterer hegemoniske verdier, meninger og kulturer.

Når vi definerer handlingene og i fellesskap utøver dem, innebærer det også at vi interagerer med hverandre og med verden. Deretter “afstemmer [vi] voeres relationer til hinanden og til verden derefter” (Wenger, 1998, s. 59). Slik jeg forstår det innebærer dette at basert på vår (for)forståelse av virksomhetene våre, samt praksisutøvelsen av virksomheten vår sammen med andre, vil vi tilpasse våre mellommenneskelige forhold og måten vi forholder oss til virksomheten og verden på. Dette perspektivet synes å harmonere med Heggens (2008) perspektiv om profesjoner. I likhet med at profesjonens verdier og kultur påvirker vår oppfatning av det vi gjør, påvirker også praksisfellesskapet vår oppfatning av det vi gjør. Gjennom deltagelse i profesjonsutøvelse og i praksisfellesskap kan vi også endre og forskyve profesjonen og fellesskapets verdier. Slik kan vår forståelse av det vi gjør stadig bli forandret, redefinert og utviklet.

Lave og Wenger (1991) søker også å forstå og forklare hvordan man går fra å være utenfor et fellesskap til å komme inn i det. De kaller denne prosessen “legitimate peripheral participation” (Lave & Wenger, 1991, s. 29). Det er her snakk om en bevegelse fra perifer til full deltagelse i det sosiokulturelle fellesskapet, altså en bevegelse fra å være nykommer til veteran [old-timer]. De som skal inn i fellesskapet kommer inn ved å delta i kunnskapsfellesskapet med andre. Gjennom denne prosessen bygges flere typer relasjoner: Relasjoner til de som allerede er i fellesskapet, og dermed selv har gått gjennom samme prosess; relasjoner til aktiviteter, fellesskapsidentiteter og relasjon til kunnskaps- og praksisfellesskapet i seg selv. Læring, eller bevegelsen fra perifer til full deltagelse, foregår dermed i en komplisert relasjonsprosess der både historiske og nåtidige oppfattelser av hva praksisfellesskapet *er* definerer praksisfellesskapet for den nyankomne. Et sentralt poeng i denne prosessen er at man gjennom aktiv deltagelse i sosiale fellesskap vil konstruere sin egen identitet i lys av fellesskapene.

### 2.3.5 Autonomi, ansvar og kontroll

At profesjonsutøverne har en viss form for autonomi er definerende trekk ved profesjoner (Molander & Terum, 2008). Dette fordi det ikke er en ekstern autoritet som har gitt tydelige standarder for hvordan arbeidsoppgavene skal utføres (Molander & Terum, 2008). Standarden for utøvelse av arbeidet er derimot definert av profesjonen selv, basert blant annet på grunnlag av kunnskapsbasen til aktørene. Et kjennetegn ved profesjoner er derfor at de gir sine egne “lover”. Fordi et økende fokus på ansvarliggjøring og mål- og resultatstyring har gjort seg gjeldende i skolen kan en spørre seg om lærernes profesjonsautonomi er satt på prøve (Mausethagen, 2015).

Innen profesjonsforskning dreier autonomi seg om tilgang til og mulighet for å selv kunne kontrollere og å ta ansvar for den jobben man gjør, basert på etiske og moralske føringer som er profesjonsspesifikke og basert på den vitenskapelige kunnskapsbasen en har (Molander & Terum, 2008). *Ansvar* handler om både det å ta ansvar, få ansvar og det å vise at man er ansvarlig for noe (Mausethagen, 2015). Ansvar innebærer videre en frihet til å velge mellom ulike alternativer og deretter være ansvarlig for både handlingene og konsekvensene disse får, både overfor oss selv og andre (Svensson & Karlsson, 2008). *Kontroll*, på sin side, handler om «bestemmelse eller påvirkning av yrkesutøverens handlinger og handlingsrom» (Svensson & Karlsson, 2008, s. 262). Kontrollen kan både være personlig, for eksempel i form av at læreren kontrollerer kvaliteten på sitt eget arbeid, og den kan være ekstern, i form av noen andre kontrollerer lærerens arbeid. Ordet selvkontroll vil kunne gi oss assosiasjoner til det førstnevnte, altså det å kontrollere oss selv. I en profesjonskontekst innebærer selvkontroll at man har blitt gitt et visst ansvar for å selv vurdere, begrunne og utvikle egen yrkesutøvelse. Dersom læreren vurderer det som nødvendig at egen kunnskapsbase, herunder for eksempel vitenskapelig kunnskap om et bestemt område, bør videreutvikles, impliserer prinsippet om autonomi at læreren tar ansvar for dette. Det kan også handle om at læreren ønsker å videreutvikle sin egen praksis basert på en vurdering av det arbeidet hun eller han utfører.

Det å ta ansvar for og å kontrollere egen yrkesutøvelse kan ifølge Mausethagen (2015) karakteriseres som individuell autonomi. Med individuell autonomi menes den kontrollen som hver enkelt lærer har over sentrale aspekter ved jobben sin. Samtidig kan begrepet individuell autonomi i lærerprofesjonssammenheng være vanskelig å beskrive fullstendig. Dette henger sammen med at det har vært et tradisjonstrekk ved skolen at lærerne har vært såkalt privatpraktiserende (Berg, 1999; Mausethagen, 2015; Paulsen, 2011). Med privatpraktiserende menes at lærere i varierende grad har jobbet relativt selvstendig og delvis

uavhengig av både sine kollegaer og skoleledelsen. Graden av individuell autonomi vil derfor avhenge ikke bare av sentrale føringer fra myndighetene eller føringer fra skoleeier og skoleledelse, men også av den enkelte lærer sin måte å jobbe på. Dette viser hvordan autonomibegrepet ikke bare kan forstås ut fra et overordnet profesjonsperspektiv, men er et forholdsvis komplekst fenomen (Mausethagen & Mølsted, 2015).

### 2.3.6 Autonomi og tillit

Autonomi og tillit er begreper som er sammenvevd i hverandre (Mausethagen, 2015). Dersom læreren skal holde kontroll over arbeidet sitt må det også være en tillit til at læreren faktisk tar denne kontrollen. Tillit handler altså om det å overføre beslutningsmakt til andre (Grimen, 2008). Beslutningsmakten som gis er både et uttrykk for, og i seg selv, en form for autonomi. Tillit impliserer også, i likhet med begrepet autonomi, en begrensning av ekstern kontroll: Gjennom tillit har noen blitt gitt en viss myndighet til å selv ta avgjørelser, og dersom den som har gitt tilliten stoler på den som har fått den, kan det være mindre nødvendig å undersøke om tilliten er fortjent (Grimen, 2008). Tillit blir slik et komplekst begrep, fordi man må ha tillit i utgangspunktet for å få tillit (Sørhaug, 1996). På den andre siden er det risikoer forbundet med å gi tillit. Det er en fare for at tillitshaveren ikke utfører sine arbeidsoppgaver på en tilfredsstillende måte. Det har ikke nødvendigvis sammenheng med at tillitshaveren med overlegg ikke tilfredsstiller kvalitetsforventninger, men at han / hun muligens ikke har tilstrekkelige ferdigheter eller kunnskaper for å vurdere kvaliteten (Grimen, 2008).

Når ulike aktører innen en profesjon stoler på hverandre kan dette ifølge Grimen (2008) beskrives som en *tillitskjede*. En tillitskjede kan ha ulik karakter ut fra hva det stoles på i kjeden. For eksempel vil en kjede der det stoles på hverandres kompetanse være en kompetansebasert tillitskjede (Grimen, 2008). For å illustrere hvordan en tillitskjede fungerer bruker Grimen (2008) fjellklatrere som eksempel. Fjellklatrere som er forbundet til hverandre i tauliner må stole på at klatreren foran i kjeden har kompetanse, kyndighet, gode redskaper og gode intensjoner. Dersom man ikke stoler på den eller de som går foran kan en *kontrollkjede* oppstå. I en kontrollkjede stoler man ikke på det den eller de i det forutgående leddet gjør og det oppstår dermed et behov for kontroll (Grimen, 2008).

Tillit til profesjonen handler ikke bare om forhold innad i den, som tillitskjedene illustrerer, men også tillit utenfra. Dersom lærerne skal kunne bevare autonomien fordrer dette at

profesjonen må synliggjøre, offentlig og i daglig praksis, at de tar ansvar for kvaliteten i det de gjør og kontrollerer at de gjør er godt nok ut fra de forventningene andre har til profesjonen (Mausethagen, 2015). Dersom lærernes undervisning for eksempel i liten grad fører til elevlæring kan dette ha konsekvenser for samfunnets og myndighetenes tillit til lærerprofesjonen, og tilliten kan synke (Mausethagen, 2015).

### 2.3.7 Autonomi og ekstern kontroll

For å kunne forstå autonomi i lærerprofesjonen er det også nødvendig å ta et blikk på autonomiens grenser, altså det som regulerer hvor mye eller lite autonomi lærere har på ulike områder. Profesjonell virksomhet er både innvevd i- og regulert gjennom organisasjonen den er en del av og kan heller ikke operere utenfor en byråkratisk kontekst (Svensson & Karlsson, 2008). Sånn sett er profesjonen avhengig av byråkratiet. Dette viser at skolen er en organisasjon av både desentralisert og sentralisert karakter, slik jeg pekte på i delkapittel 2.2.3. Med *desentralisering* menes fordelingen av retten til å beslutte og en ansvarsfordeling av oppgaver til flere personer eller grupper. *Sentralisering* innebærer at noe er sentrert, altså samlet sammen til ett punkt (Berg, 1999). Et eksempel på en form for desentralisering er ansvarliggjøring forstått som at lærerne er ansvarlige for elevenes læring og et eksempel på sentralisering er forvaltningsstyring som angir lover, forskrifter og regler som profesjonen må forholde seg til (Svensson & Karlsson, 2008).

For det andre er lærernes autonomi som nevnt innledningvis til en viss grad regulert gjennom læreplaner. Kontroll gjennom læreplaner har i hovedsak gjort seg gjeldende gjennom to mønstre (Mausethagen, 2015). Den ene, *produktkontroll*, dreier seg om måling av læringsutbytte og dermed også kvalitet fra sentralt hold. *Prosesskontroll* innebærer at lærerne ikke blir kontrollert av en ekstern autoritet, men snarere at lærerne kontrollerer seg selv, med utgangspunkt i sin kunnskapsbase. Prosesskontrollen har historisk sett gitt lærerne en forholdvis stor grad av autonomi i form av metodefrihet (Mausethagen, 2015). Ifølge Mausethagen (2015) kan en stille spørsmål ved om Kunnskapsløftet, som bygger på en mål- og resultatstyringsdiskurs, representerer et brudd med prosesskontrollen, og at vi nå befinner oss mer innen et produktkontrollparadigme. En dreining mot produktkontroll impliserer at “pakten” mellom myndigheter og lærere, der myndighetene har lagt lærernes kunnskap og kompetanse til grunn for deres profesjonsutøvelse, ikke lenger gjør seg gjeldende i like stor grad som før (Mausethagen, 2015). Fordi didaktisk kompetanse har blitt oppfattet som “the

core of professionalism” vil en bevegelse mot mer produktkontroll kunne føre til at profesjonskjernen, og autonomien som ligger i den, må forstås på nytt (Hopmann, 2003, i Mausethagen, 2015, s. 99).

Et annet aspekt knyttet til autonomiens grenser handler om ansvarliggjøring. Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet er det en økende tendens i skolen til at lærere blir ansvarliggjort på ulike måter (Mausethagen, 2015). Ansvarliggjøring, i form av at lærerne tar ansvar og blir gitt ansvar på bakgrunn av deres kunnskapsbase og etiske og faglige normer, kan begrepsfestes som *faglig-profesjonelt ansvar*. Ansvarliggjøring i betydningen resultat- og kvalitetskontroll kan kalles for *prestasjonsorientert ansvar* (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Mausethagen; Prøitz & Skedsmo, 2016). Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, s. 72) argumenterer for at dersom lærerne opplever at det faglig-profesjonelle ansvaret må vike til fordel for det prestasjonsorienterte ansvaret kan dette komme til å skape dilemmaer: “Mellom de to ulike formene for ansvar er det en spenning, og i dette spenningsfeltet må både skoleledere og lærere balansere forskjellige forventninger, prioriteringer og hensyn mot hverandre”.

Perspektivene som jeg har gjort rede for over skal jeg ta med meg inn i kapittel 5, der jeg ser analysen av datamaterialet i sammenheng med teori og tidligere forskning på feltet. I det følgende skal jeg redegjøre for studiens forskningsdesign og metode.

## 3 Forskningsdesign og metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for oppgavens forskningsdesign og metode. Redegjørelsen er ment å bidra til å gjøre undersøkelsen transparent. Å være transparent betyr at leseren får innblikk i hvilke valg som er tatt i forkant og underveis i studien, hvorfor de er tatt og på hvilke måter (Kvale & Brinkmann, 2018). Å redegjøre for disse aspektene ved oppgaven kan videre være med på å si noe om studiens kvalitet. Jeg starter med å gjøre rede for oppgavens forskningsdesign og vitenskapsteoretiske utgangspunkt, før jeg beskriver bakgrunnen for informantutvalget og informantutvalget selv. Jeg belyser videre hvordan dataene er samlet inn og behandlet, før jeg gjør rede for analyseprosessen. Til sist gjør jeg rede for validitet og reliabilitet i studien og avslutter med etiske spørsmål som har vært nødvendige å ta stilling til.

### 3.1 Kvalitativt forskningsdesign

I denne studien benytter jeg meg av et kvalitativt forskningsdesign. At forskningsdesignet er kvalitativt er en konsekvens av problemstillingens karakter. Hovedproblemstillingen er som nevnt i kapittel 1: *Hva oppfatter lærere er sentrale trekk ved lærerarbeidet og hvilke erfaringer har de med å bli ledet i arbeidet sitt?* Det er problemstillingen og temaet som legger føringer for forskningsdesign og metode: "I all forskning bør temaet bestemme metoden" (Kvale & Brinkmann, 2018). I problemstillingen er *oppfatninger* og *erfaringer* to sentrale og retningsgivende begreper. Det blir her snakk om å undersøke læreres personlige, for- og nåtidige erfaringer og meninger knyttet til to fenomener, lærerarbeid og ledelse. Ut fra dette er en kvalitativ tilnærming hensiktsmessig, fordi kvalitative undersøkelser kan bidra til å undersøke og forstå «the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem» (Creswell, 2014, s. 4). Mer konkret har jeg valgt å benytte intervju som metode. Dette knytter seg også til problemstillingens karakter. Forskningsintervjuer har ifølge Kvale og Brinkmann (2018) det formål at det skal bidra til å forstå sider ved dagliglivet til den som blir intervjuet. Videre egner intervjumetode seg til å «få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 20). Jeg ser derfor intervju som et hensiktsmessig valg.

Forskningsdesignets ulike elementer kan ikke skisseres stegvis eller lineært (Kvale & Brinkmann, 2018). Et kvalitativt forskningsdesign bærer snarere preg av å være en dynamisk prosess, ved at en stadig forflytter seg mellom de ulike elementene i designet, frem og tilbake.

Det vil derfor ikke være riktig å gjengi forskningsdesignet i denne oppgaven som en stegvis prosedyre. I hovedsak består kvalitative forskningsdesign av tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2018). Selv om jeg har vært i stadig bevegelse mellom disse ulike elementene i arbeidet er refleksjoner rundt alle disse syv punktene redegjort for på ulike steder i oppgaven og i hovedsak i dette metodekapittelet.

## 3.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Jeg skal i det følgende redegjøre for denne oppgavens vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Hvorvidt det anses å være mulig eller umulig å forstå informantens *opplevelse av verden*, eller *livsverden*, kommer an på hvilket vitenskapsteoretisk utgangspunkt en legger til grunn. I fenomenologisk forstand kan *livsverden* forstås som verden «slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av, og forut for alle forklaringer» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46). En fenomenologisk tilnærming til lærernes erfaringer med ledelse kan på én måte være nyttig fordi det fører til et fokus på lærerens virkelighet, og en går ut fra at det er mulig å formidle opplevelsen av denne virkeligheten til et annet subjekt. På den andre siden har fenomenologien blitt kritisert, for eksempel av poststrukturalistiske filosofer, fordi den blir ansett for å være for essensialistisk (Kvale & Brinkmann, 2018). *Livsverden* innen poststrukturalismen blir sett på som en konstruert illusjon (Kvale & Brinkmann, 2018). I et poststrukturelt perspektiv blir intervjuet snarere en sosial praksis der intervjueren og den intervjuede konstruerer kunnskap sammen.

På den ene siden kan det være en utfordring med en ren fenomenologisk tilnærming til intervjuene med lærerne dersom en tenker at intervjuene vanskelig kan representere en nøyaktig redegjørelse for virkeligheten. På den andre siden kan det være en utfordring med en ren poststrukturalistisk tilnærming dersom en skal legge til grunn at det å henvise til erfaringer og opplevelser i fortid er en umulighet fordi det ikke er mulig å referere til en illusjonistisk virkelighet. Kvale og Brinkmann (2018) argumenterer for at det kan være hensiktsmessig å legge til grunn en balansert posisjon mellom disse, som er en linje jeg har valgt å videreføre i dette prosjektet. På den måten blir lærernes fortellinger og erfaringer ansett for å være en subjektiv fortelling om deres virkelighet, men som, i sin kontekst, kan si noe om lærernes oppfattelse av lærerarbeid og ledelse.



## 3.3 Informantene

### 3.3.1 Bakgrunn for utvalget

I intervjuundersøkelser er det sentralt at utvelgelse av informanter har sammenheng med undersøkelsens formål. Dette innebærer å intervju mennesker som er i besittelse av kunnskap som muliggjør å svare på problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2018). Det blir derfor viktig å finne informanter som sannsynligvis er i besittelse av den kunnskapen en har behov for (Cohen et. al., 2018). Analyseenheten innen samfunnsvitenskapelige studier kan betegnes som elementet, eller den sosiale enheten, som studien har sitt utgangspunkt i (Grønmo, 2016). Fordi mitt utgangspunkt var at jeg ønsket å fokusere på lærererfaringer anså jeg det som hensiktsmessig at lærere ble analyseenheten. Jeg antok at lærerne hadde kunnskap som gjorde at jeg kunne svare på problemstillingen. Jeg vurderte videre om jeg også skulle intervju rektorene ved skolene der lærerne jobbet. Fordelen med det kunne vært å få et mer nyansert bilde av ledelse, ved både intervju de som blir ledet og de som leder. Imidlertid så jeg at det var nødvendig med en avgrensning, både på grunn av prosjektets tidsramme, men også fordi jeg ønsket å gå i dybden på hvordan ledelse oppleves av de som blir ledet. Jeg valgte derfor å ha kun lærere som analyseenhet.

Jeg hadde en innledende idé om at jeg skulle intervju lærere fra barnetrinnet. Dette fordi det er barnetrinnet jeg har mest kjennskap til fra før, i kraft av at jeg selv arbeider som avdelingsleder med ansvar for en Aktivitetsskole (SFO). Imidlertid falt valget på lærere fra ungdomsskolen. En fordel med å intervju lærere fra et skolenivå jeg har mindre kjennskap til er at det kan muliggjøre å se feltet noe mer fra utsiden. Jeg ønsket videre å komme i kontakt med både lærere som har jobbet mange år i skolen og lærere med kortere erfaringstid. Dette kom av at jeg hadde en tanke om at lærere med lengre fartstid muligens ville oppfatte det å bli ledet annerledes enn lærere med kortere fartstid. Denne antagelsen baserte seg på en hypotese jeg hadde om at lærere med lang erfaring kanskje ville være sikrere i sin rolle som lærer, og dermed også være mer kritisk til ledelsesinvolvering i sin praksis enn yngre lærere er. Jeg hadde også som mål å intervju lærere fra forskjellige skoler. Dette fordi jeg ønsket å undersøke om lærere fra ulike skoler erfarer ledelse ulikt, og om lærerne ved samme skole hadde sammenfallende eller motstridende erfaring med samme skoleledelse. I praksis skulle det vise seg at denne dimensjonen fikk mindre betydning, siden mange av lærerne i utvalget har jobbet ved flere skoler de siste årene og dermed har forholdt seg til mange ulike skoleledergrupper. Dette var imidlertid ikke et aspekt jeg tok i betraktning under utvalgsfasen.

Jeg ønsket videre å intervjuere lærere fra skoler i ulike kommuner for å få et noe mer variert informantutvalg, og for å se om det var forskjeller på erfaring med ledelse ettersom hvilken kommune man jobbet i. Jeg har intervjuet informanter fra tre ulike skoler i tre ulike kommuner i dette prosjektet. Jeg presenterer informantene i delkapittel 3.3.3.

Hva gjelder antall respondenter er det ingen fasit som gjelder for alle typer intervjuundersøkelser. Det sentrale er at man intervjuer så mange som kreves for å finne svar på det en ønsker å vite (Cohen et. al., 2018; Kvale & Brinkmann, 2018). Kvale & Brinkmann (2018) argumenterer for at det i intervjuundersøkelser kan være en fordel med et forholdsvis lite informantutvalg. Dette muliggjør at en kan gå i dybden i datamaterialet, og at mer tid kan brukes på analyse og drøfting enn det som hadde vært mulig i et større utvalg der mye tid går med på selve intervjuingen og transkriberingsarbeidet. For meg hadde i tillegg antall informanter en praktisk dimensjon, fordi jeg har arbeidet med masterprosjektet samtidig som jeg har vært i full jobb. Det var derfor nødvendig at jeg ikke intervjuet så mange at det ikke var tilstrekkelig med tid til å gå intervjuene i dybden. Jeg hadde på forhånd ikke bestemt meg for hvor mange jeg skulle intervjuere. Dette kom blant annet av rekrutteringsfasen kom til å foregå parallelt med intervjufasen og at det dermed var vanskelig å anslå hvor mange lærere som ønsket å bidra. I tillegg var det utfordrende å vite hvor mange intervjuer som skulle til før jeg opplevde at jeg hadde tilstrekkelig datamateriale til å kunne belyse problemstillingen. Jeg endte opp med seks lærerinformanter.

### 3.3.2 Rekruttering

Min første rekrutteringsstrategi var å ta kontakt med ulike rektorer på e-post, der jeg fortalte om prosjektet, spurte om de var interesserte i å bidra og om de hadde forslag til lærere jeg kunne intervjuere. Fordelen med en slik strategi er både at en sikrer samtykke fra rektorene og at rektorene, som det er nærliggende å tro at kjenner lærerne ved egen skole, kan velge ut lærere hun / han tror har interesse av og tid til å være med. Ulempen med en slik strategi er at rektor kan komme til å velge ut lærere hun / han tror ikke kommer til å si noe negativt om ledelsen ved skolen. Det er ikke nødvendigvis noe i veien med en slik strategi, men det er likevel noe jeg har reflektert over under analysearbeidet. Denne strategien hadde imidlertid noe begrenset suksess. Jeg opplevde både rektorer som ikke svarte på e-posten min og rektorer som svarte at de ikke var interesserte i å bidra. Én rektor jeg kontaktet videresendte informasjonen om prosjektet til alle sine lærere, men her fikk jeg ingen respons fra lærerne. I

en fase der rektorene viste lite, eller ingen, interesse i prosjektet fikk jeg hjelp av min veileder til å finne informanter. To av informantene, Janne og Jørgen er rekruttert via rektoren på skolen der de jobber. Rektoren, som min veileder satte meg i kontakt med, valgte selv ut informantene. I tillegg har jeg gjennom min veileders nettverk har intervjuet Mette, Wenche og Anna. Her valgte jeg å kontakte lærerne først, før samtykke ble innhentet fra rektor. Én lærer, Ingrid, er rekruttert gjennom mitt eget nettverk. Denne læreren er en bekjent av en i min egen omgangskrets. Jeg tok kontakt med Ingrid direkte, og hun virket umiddelbart positiv til å bidra til prosjektet. Ingrids rektor samtykket til at jeg kunne intervjuer Ingrid etter at hun hadde sagt ja. Jeg skriver mer om samtykke i delkapittel 3.8.1.

### 3.3.3 Skolene og informantene

Intervjuene med de seks lærerne utgjør prosjektets datamateriale. Lærerne jobber ved tre ulike skoler, i tre ulike kommuner. Wenche, Mette og Anna jobber på på Åsa skole, i kommune A. Ingrid jobber på Varborg skole i kommune B og Janne og Jørgen jobber på Hedvik skole i kommune C.

Åsa, Varborg- og Hedvik skole ligger sentralt på østlandsområdet og kan betegnes som mellomstore. De er 8-10 skoler med et sted mellom 300 - 450 elever og et sted mellom 40 - 60 lærere. På Hedvik skole er det en rektor og tre inspektører<sup>8</sup> som utgjør ledergruppen. Ved Varborg skole består skoleledelsen av en rektor og to inspektører. På Hedvik og Åsa er det dermed ingen assisterende rektorer. På Åsa skole er det en rektor, assisterende rektor og en gruppe på tre inspektører som utgjør ledergruppen. I det følgende redegjør jeg for bakgrunnen til hver enkelt informant.

**Wenche** er ansatt ved Åsa skole. Hun har en relativt lang fartstid som lærer og har jobbet i yrket i overkant av 30 år. I løpet av denne tiden har hun både vært kontaktlærer og faglærer, og har til sammen jobbet ved tre ulike skoler. De siste årene har hun vært kontaktlærer for flere klasser på Åsa skole, men på tidspunktet jeg intervjuet henne var hun faglærer. Wenche har utdanning innen naturfag, samfunnsfag og matte, som også er hennes undervisningsfag. Wenches nærmeste leder er en inspektør ved skolen, som har 50 % stilling som lærer og 50 % stilling som inspektør.

<sup>8</sup> I enkelte kommuner heter stillingen «avdelingsleder», mens det i andre kommuner kalles «inspektør». Av anonymitetsårsaker har jeg valgt å bruke benevnelsen «inspektør» for å beskrive denne stillingen.

**Anna** har jobbet som lærer i underkant av fem år. Åsa skole, der Anna jobber nå, er den andre skolen hun har vært ansatt ved. Anna har jobbet to år på Åsa og er kontaktlærer for en klasse. Fra før har hun jobbet mange år i privat sektor innen et annet fagfelt, og omskolerte seg til lærer i voksen alder. Anna har utdanning innen språkfag, noe som hun også underviser i. Annas nærmeste leder er en inspektør ved skolen, som har 50 % stilling som lærer og 50 % stilling som inspektør.

**Mette** har jobbet som lærer i overkant av 30 år og har således lang fartstid i yrket. Hun har jobbet ved ulike skoler i løpet av karrieren sin, men de senere årene har hun vært ansatt på Åsa skole der hun er kontaktlærer. I en kortere periode tilbake i tid har Mette hatt pause fra læreryrket og jobbet for en skolerelatert fagforening. Mette har studert språk, religion og samfunnsfag. Hennes nærmeste leder er en inspektør ved skolen, som har 50 % stilling som lærer og 50 % stilling som inspektør.

**Ingrid** har jobbet som lærer i underkant av 10 år, og vært ansatt ved Varborg skole de siste åtte årene. Varborg er den andre skolen Ingrid har jobbet ved og hun er kontaktlærer ved skolen. Ingrid har naturvitenskapelig utdanningsbakgrunn og underviser i realfag. Hennes nærmeste leder er rektor. Rektor underviser også, dog i begrenset grad, elevene ved skolen.

**Jørgen** har jobbet som lærer i underkant av fire år. Han har jobbet på Hedvik skole i tre år, og på en annen skole i ett år før det. Jørgen er kontaktlærer for en klasse ved skolen. Han har grunnskolelærerutdanning og underviser i norsk og samfunnsfag. Jørgens nærmeste leder er en inspektør som også underviser på samme trinn som ham selv.

**Janne** har jobbet som lærer i underkant av syv år. I løpet av sin tid som lærer har hun jobbet ved fire ulike skoler, der Hedvik skole er den fjerde. Janne er kontaktlærer for en klasse ved skolen. Hun har allmenfaglærerutdanning og underviser i naturfag og matematikk. Jannes nærmeste leder er en inspektør ved skolen, som også har noe undervisning.

## 3.4 Intervju som forskingsmetode

### 3.4.1 Intervjutype

Cohen et. al. (2018, s. 509) argumenterer for at det man ønsker å finne ut av legger grunnlaget for hva slags intervjuform det er hensiktsmessig å benytte seg av: “The issue here is “fitness for the purpose””. Fordi denne studien handler om lærerens personlige tanker om lærerarbeid og ledelse så jeg det som hensiktsmessig å legge opp til semistrukturerte intervjuer:

The more one wishes to acquire unique, non-standardized, personalized information about how individualis view the world, the more one veers towards qualitative, open-ended, unstructured interviews (Cohen et. al., 2018, s. 509).

Et semistrukturert intervju innebærer bruk av en intervjuguide der spørsmålene er bestemt på forhånd, men der ordlyd og rekkefølge kan endre seg noe ut fra intervjuomstendighetene (Cohen et. al., 2018). En semistrukturert tilnærming er, sammenlignet med standardiserte intervjuer, noe mer fleksibel i formen. Selv om intervjuet skiller seg fra en uformell og hverdagslig samtale mellom to mennesker, kan det semistrukturerte intervjuet til en viss grad tilpasses intervjuets gang. Et alternativ, som jeg i planleggingsfasen så som en mulighet, var å gjennomføre fokusgruppeintervjuer, der flere lærere ble intervjuet samtidig. Jeg valgte imidlertid dette bort fordi jeg ønsket å fokusere på én og én lærers erfaringer, gå i dybden på disse for deretter å se intervjuene i sammenheng. Jeg har derfor gjennomført en-til-en-intervjuer. Jeg antok at det kanskje ville føles lettere å snakke om personlige erfaringer i en setting der andre ikke var tilstede.

### 3.4.2 Intervjuguiden

Spørsmålene i en intervjuguide må være egnet til å legge til rette for den som intervjuer kan få svar på problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2018). Guiden skal i praksis fungere som en rettesnor, som legger til rette for at en får svar på de spørsmålene som er nødvendig for å belyse temaet en undersøker (Grønmo, 2016). Når guiden utarbeides bør en ifølge Grønmo (2016) tilstrebe en balanse mellom at den både er tilstrekkelig omfattende og spesifikk, for å få frem informasjon som er relevant for studien og at den er så enkel at intervjuet kan gjennomføres på en fleksibel måte.

Guiden som intervjuene baserer seg på er som nevnt semistrukturert. Fordi det å intervju kan sees på som et håndverk (Kvale & Brinkmann, 2018), og jeg har begrenset erfaring med håndverket, antok jeg at å ha en intervjuguide å forholde seg til under intervjuet ville hjelpe meg til å holde meg til temaet. Fordelen med en semistrukturert guide er at en sikrer at intervjuet har en tematisk rød tråd samtidig som rekkefølgen på spørsmålene kan endres dersom det føles hensiktsmessig under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg tenkte videre at det kunne gi meg en trygghet med tanke på heller konsentrere meg om det som ble sagt, fremfor å tenke ut hva mitt neste spørsmål skulle bli, dersom jeg hadde gjennomført intervjuet helt uten guide; eller å være opptatt av å nøyaktig følge guiden dersom jeg hadde gjennomført strukturerte intervjuer. Det er også noen risikoer forbundet med å bruke en semistrukturert guide. For det første kan en risikere at ordlyden i spørsmålene blir for ulik fra intervju til intervju, slik at spørsmålene blir så vesensforskjellige at de oppfattes helt ulikt fra informant til informant (Cohen et. al., 2018). En relatert risiko er at intervjuene blir så ulike at det å sammenligne datamaterialet fra de ulike intervjuene i etterkant ikke vil gi mening (Cohen et. al., 2018). Under intervjuene motvirket jeg dette ved å forsøke å ordlegge meg noenlunde likt fra intervju til intervju, selv om en del av oppfølgingsspørsmålene, som hang sammen med informantenes utsagn, ble ulike.

Konkret inneholder intervjuguiden 12 hovedspørsmål. I tillegg kommer innledende spørsmål som knytter seg til bakgrunnsinformasjon, som for eksempel hvor lenge vedkommende har jobbet som lærer og hvem den nærmeste lederen er. Hovedspørsmålene knytter seg til temaene kjernevirksomhet, selvbestemmelse, samarbeid, primæransvarsoppgaver, ledelsesinvolvering i lærerpraksis og opplevde endringer av yrket. Jeg har forsøkt å lage åpne, ikke-normative spørsmålsstillinger som ikke legger eksplisitte eller implisitte føringer for hvilken retning svarene vil ta. Åpne spørsmål tillater informanten til å reflektere mer fritt rundt et tema, og det finnes ingen forhåndsdefinerte *riktige* eller *gale* svar (Cohen et. al., 2018). I praksis opplevde jeg for eksempel at lærernes svar på mine spørsmål berørte temaer jeg på forhånd ikke hadde tenkt meg, som senere påvirket mine refleksjoner rundt problemstillingen. Intervjuguiden er vedlagt oppgaven.

### 3.4.3 Pilotering

Før jeg landet på temaet og problemstillingen denne oppgaven bygger på hadde jeg planer om å undersøke hva slags erfaringer rektorer har med å påvirke lærernes undervisningspraksis. I

forbindelse med dette temaet gjennomførte jeg en liten pilotstudie, der jeg intervjuet én rektor. Selv om fokuset da var på rektorene, og ikke på lærerne, var dette temaet likevel noe beslektet med det jeg til slutt endte opp med. Jeg lærte mye ved å pilotere. Forskning og teori som var relevant for temaet da har også delvis vært relevant for denne studien. Jeg fikk også økt kunnskap om å lage problemstillinger og forskningsspørsmål; lage intervjuguider; gjennomføre intervju og behandle datamaterialet i etterkant. Dette er verdifulle erfaringer jeg har tatt med meg videre. Jeg har også testet ut deler av intervjuguiden på noen av mine venner som er lærere. Selv om denne testen ikke kan betegnes som noe annet enn uformell, fikk jeg likevel et bilde av hvordan guiden fungerte i praksis. Jeg endret følgelig også enkelte spørsmål i guiden basert på disse uformelle testene fordi jeg så at de ikke hadde god og tydelig nok ordlyd.

#### 3.4.4 Gjennomføring av intervjuene

Nedenfor redegjør jeg for omstendighetene rundt intervjuene jeg har gjennomført. Dette gjør jeg fordi den sammenheng intervjuet inngår i kan komme til å ha konsekvenser for hva som blir sagt under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2018) og kan på den måten påvirke datamaterialet. Å beskrive den sammenheng intervjuene har inngått i er dermed relevant i et validitet- og reliabilitetsperspektiv.

For å legge til rette for et så komfortabelt og praktisk gjennomførbart intervju som mulig valgte jeg å la informantene foreslå tid og sted selv. Fordi intervjuene ble gjennomført under ulike omstendigheter kan dette ha noe å si for datamaterialets kompatibilitetspotensiale (Cohen et. al., 2018). Likevel opplevde jeg det som mer hensiktsmessig at informantene selv fikk velge hvor og når de ville gjennomføre intervjuet fordi jeg ønsket at konteksten rundt intervjuet skulle være et som passet for lærerne. Alle intervjuene hadde en varighet på et sted mellom 40 minutter til 60 minutter.

De første intervjuene jeg gjennomførte var på Hedvik skole, med Janne og Jørgen. Begge intervjuene ble foretatt individuelt, på et grupperom på skolen. Der kunne vi snakke uforstyrret i hele intervjuets varighet. Innledningsvis gjentok jeg formålet med studien muntlig. De fikk også den samme informasjonen som jeg tidligere hadde sendt ut på e-post i skriftlig form. De signerte samtykkeerklæringen før intervjuet og deretter startet opptak og intervju. Denne fremgangsmåten gjennomførte jeg før alle intervjuene jeg har hatt. De

påfølgende intervjuene var med henholdsvis Mette, Wenche og Anna. Mette foreslo å møtes på kafé, og vi møttes over en kopp kaffe på dagtid. Wenche ønsket å gjennomføre intervjuet utenfor skolen hun jobber ved. Hun ble følgelig intervjuet på et rolig og uforstyrret rom utenfor hennes arbeidsplass, etter arbeidstid, mens Anna ble intervjuet på et grupperom ved skolen hun arbeider på i arbeidstiden sin. Mitt siste intervju i forbindelse med oppgaven var Ingrid. Jeg møtte, og intervjuet Ingrid, ved skolen hun arbeider på, i arbeidstiden og på et grupperom Ingrid hadde valgt ut.

Selv om jeg på forhånd følte at jeg hadde et godt grep om intervjuguiden, og spørsmålene i den, merket jeg at det semistrukturerte aspektet kom mer til sin rett i de siste intervjuene enn i de første. Under de første intervjuene forholdt jeg meg mer kategorisk til spørsmålsrekkefølgen. De siste intervjuene kan kanskje beskrives som mer organiske, i den forstand at jeg i større grad tilpasset spørsmålsrekkefølgen ut fra det informanten snakket om. Jeg opplevde etter hvert også å få en mestringsfølelse av intervjuhåndverket i seg selv, som gjorde at jeg følte de siste intervjuene «gled» noe lettere enn de første. Dette impliserer at, som med andre håndverk, er det behov for øvelse og praksis for å bli bedre (Kvale & Brinkmann, 2018).

## 3.5 Behandling av datamaterialet

### 3.5.1 Intervjuopptak

Det finnes ulike fordeler med å ta opp intervjuene i en intervjuundersøkelse. For det første kan den som intervjuer konsentrere seg om selve intervjuet og dynamikken i det, fremfor å konsentrere seg om å huske det som blir sagt og hvordan det blir sagt. Videre har den som intervjuer i ettertid tilgang til tonefall, pauser og faktisk ordbruk, som kan ha betydning for å tolke informantens mening og argumentasjon (Kvale & Brinkmann, 2018). I tillegg muliggjør opptak at en senere kan gå tilbake i lydfilen for å høre segmenter om igjen, dersom noe synes uklart (Kvale & Brinkmann, 2018). En ulempe med opptak kan være at både den som intervjuer og den som blir intervjuet kan komme til å bli påvirket av at intervjuet blir tatt opp (Cohen et. al., 2018). At samtalen blir tatt opp kan muligens forsterke opplevelsen av at intervjuet senere skal analyseres og tolkes. Dette kan føre til at informanten begrenser seg i sine uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2018).



Under intervjuene valgte jeg bevisst å bruke en liten, hvit og grå diktafon som tok opp så lite av synsfeltet som mulig. Diktafonen var av en sånn kvalitet at det ikke var behov for at den sto helt opptil informanten for å ta opp det som ble sagt. Under intervjuene sto diktafonen enten på siden av bordet, eller nærmere meg enn informanten. Selv om diktafonen ikke sto på kloss hold var den like fullt der, og det kan tenkes å ha noe å si for hva informantene har uttalt seg om. Selv om lærerne jeg snakket med virket forholdsvis uaffekterte til intervjuopptak opplevde jeg under ett intervju at en lærer kommenterte at det hun sa ble tatt opp. I denne situasjonen skulle læreren reflektere rundt hvorvidt skoleledelsen visste hvordan undervisningen ble utført. Vedkommende startet sin refleksjon med å si: «Ja, nå har jo du sånn opptaker, men...». I dette tilfellet fortsatte læreren sin fortelling, men det viser hvordan intervjusettingen kan komme til å påvirke informanten i ulike retninger. For meg, som i begrenset grad har gjennomført intervjuundersøkelser tidligere, synes imidlertid det å ha tilgang til råmateriale i ettertid så tungtveiende at jeg valgte å ta med en diktafon under intervjuene. Samtlige seks informantintervjuer er derfor tatt opp på diktafon og senere transkribert.

### 3.5.2 Transkripsjon

Tale og tekst er to vesensforskjellige ting (Kvale & Brinkmann, 2018). Intonasjon, pauser og latter for eksempel, kan ha noe å si for hvordan ulike utsagn meningsfortolkes. Det kan ligge mye mening i hvordan noe blir sagt. Dersom slike elementer ikke inkluderes i transkripsjonen kan en risikere å misforstå eller feiltolke det informanten sier. Fordelen med å transkribere er at dette muliggjør at en kan bevege seg frem og tilbake i et lett tilgjengelig datamateriale, lese om igjen, fortolke på nytt og lese intervjutranskripsjonene i sammenheng med hverandre (Cohen et. al., 2018). I dette prosjektet har jeg gjennomført intervjuene selv, og følgelig kunnet bruke både det jeg husker fra intervjuene (rom, miljø, kroppsspråk) sammen med lydopptak og transkripsjoner. Dette har motvirket ulempene ved kun å ha en transkripsjon som datagrunnlag. Når det kommer til transkripsjoner er det ulike nivåer av detaljgivelser som er mulig (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg har i hovedsak valgt å transkribere det som konkret blir sagt under intervjuet. Ved lengre tenkepauser har jeg skrevet dette inne i transkripsjonen som «[...]». Jeg har også tatt med ordlyder som “eeeh” og “hmm”. Dersom jeg har oppfattet det som potensielt signifikant med tanke på fortolkning har jeg angitt beskrivelsen av elementet i transkripsjonen.

## 3.6 Arbeidet med analyse av datamaterialet

### 3.6.1 Hermeneutikk

Oppgavens analysedel springer ut av et hermeneutisk utgangspunkt. Hermeneutikk er “læren om fortolkning av tekster”, altså hvordan tekster meningsfortolkes av mennesket (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 73). Sentralt står den hermeneutiske sirkel, som legger til grunn at for å forstå mening må det være en stadig vekselbevegelse mellom helhet og deler. Den (for)forståelse et menneske har om delene påvirker den forståelsen mennesket har om helheten, som igjen påvirker (for)forståelsen av delene. Tanken er at gjennom de kontinuerlige bevegelsene mellom deler og helhet vil det oppstå en stadig dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2018). Under arbeidet med analysen, som har foregått mer eller mindre - bevisst og ubevisst - i hele masterprosjektperioden, har jeg stadig beveget meg frem og tilbake i datamaterialet. Underveis har jeg sett nye sammenhenger, nye steder der informantutsagn harmonerer eller står i motsetning til hverandre. Jeg har lagt til og fjernet, og det har vært stadige vekselvirkninger mellom delene og det hele. Analysen kan derfor sies å være hermeneutisk forankret. Innen det hermeneutiske perspektivet ser en på mening i en kontekstuell sammenheng. Fordi vi som mennesker ikke befinner oss i en upåvirket tilstand, men snarere inngår i kulturelle, tradisjonsfargede og historiske sammenhenger, blir også vår opplevelse av mening påvirket av de omgivelsene vi omgir oss med (Cohen et. al., 2018). Å være gjennomslukt på min egen forforståelse og bakgrunn, både overfor andre og for meg selv, blir derfor sentralt med tanke på å vise hvordan lærernes livsverden og mening er analysert i oppgaven. I det følgende skal jeg derfor kort redegjøre for min egen forforståelse.

### 3.6.2 Forforståelser og antagelser

Ut fra de vitenskapsteoretiske perspektivene jeg har lagt til grunn er det nærliggende å argumentere for at jeg, som kulturelt og historisk subjekt, til en viss grad vil farge måten jeg tolker datamaterialet på:

As we live in an already interpreted world, a doubly hermeneutic exercise is necessary to understand others' understandings of the world; the paradox here is that the most sufficiently complex instrument to understand human life is another human, but this risk human error in all forms (Giddens, 1977; Lave & Kvale, 1995, i Cohen et. al., 2018, s. 247).

Et eksempel på hvor kompleks en forforståelse kan være er mine egne oppfatninger og erfaringer om lærere. Jeg har gjennom livet forholdt meg til lærere som elev og student, jeg har hatt lærere som jeg har opplevd som flinke og mindre flinke; lærere som det er nærliggende å tro har påvirket livet mitt i spesifikke retninger og lærere som har påvirket min egen forståelse av verden gjennom sin undervisning og person. I tillegg er jeg utdannet lærer og jobber på skole, der jeg samarbeider med lærere. Alle disse erfaringene og opplevelsene med lærere har til sammen påvirket min forståelse av en lærer, som igjen kan komme til å påvirke fortolkningen av datamaterialet. Fordi forforståelser ofte kan være ubevisste og vanskelig å oppsummere på en uttømmende måte er det ikke mulig å fremstille alle mine forforståelser i dette kapitlet. Likevel er det relevant i et validitets- og reliabilitetsperspektiv å være transparent hva gjelder egne antagelser på feltet. Jeg har pekt på noen antagelser jeg har hatt før jeg startet datainnsamlingen og analysen i delkapittel 3.3.1. Jeg skal i tillegg redegjøre kort for to antagelser jeg har hatt om feltet før jeg startet datainnsamlingen.

Én antagelse jeg hadde før datainnsamlingen startet var at lærernes daglige praksis til en viss grad er preget av mye individuelt arbeid. I dette legger jeg antok det var begrenset grad av samarbeid lærerne seg imellom og mellom lærerne og ledelsen. Denne hypotesen hadde bakgrunn i at jeg har registrert at lærerne (i hovedsak) er alene i undervisningssituasjoner, og at dette kanskje vil føre til en mer individualistisk orientert organisasjonskultur enn i andre organisasjoner der arbeidsoppgavene løses mer eksplisitt i samarbeid. Jeg antok at denne antatt individualiserte formen å jobbe på fører til at læreren setter opp noen grenser for seg selv med tanke på hvor mye hun/han ønsker av ledelsesinvolvering i praksisutførelsen sin. Min andre antagelse har sammenheng med den første, og går på i hvilken grad skoleledelsens involvering i lærernes praksis *faktisk* påvirker lærerens måte å jobbe på. Dersom lærere i stor grad jobber individuelt, og opplever at hun / han selv vet best hva elevene trenger, vil muligens læreren ikke være villig til å videreutvikle egen praksis basert på innspill fra andre. Dermed hadde jeg en antagelse om at ledelsen muligens kunne ha begrenset mulighet til å påvirke lærerne. Selv om denne oppgaven ikke har en hypotesetestende analytisk form, og målet heller ikke er å teste om mine egne uformelle hypoteser stemmer, er det likevel hensiktsmessig å være åpen på mine antagelser.

### 3.6.3 Dataanalyse

Kvale & Brinkmann (2018) peker på at analysen av et datamateriale ikke nødvendigvis har et tydelig startpunkt (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg opplevde for eksempel at jeg allerede under og like etter hvert intervju tenkte på hva slags implikasjoner lærernes fortellinger kunne ha for studien. Etter hvert som jeg gjennomførte flere intervjuer begynte det å forme seg et innledende bilde på hva som kunne være relevant i analysen med tanke på motsetninger og likhetstrekk i lærernes fortellinger. Både bevisst og ubevisst analyserte jeg med andre ord datamaterialet, og av og til lagde jeg også små analytiske notater for meg selv ettersom jeg kom på dem. Videre fortsatte analysen samtidig som jeg hørte intervjuene om igjen på lydfil da jeg transkriberte. Under transkriberingen lagde jeg også noen korte notater for meg selv, som en innledende måte å organisere og forstå datamaterialet på. I det mer konkrete analysearbeidet har jeg benyttet meg av en form for koding. Dette innebærer å organisere datamaterialet ved å lese gjennom transkripsjonene og koble informantens utsagn opp mot koder / kategorier som synes å representere informantens mening (Kvale & Brinkmann, 2018). Det er risikoer ved å benytte seg av koding som analysemetodikk. En kan for eksempel risikere å sette informantens utsagn i sammenheng med feil kode, en kan feile å lage koder som på en god måte representerer informantens meninger eller en kan bli for opptatt med å få informantens fortellinger til å la seg kategorisere (Cohen et. al., 2018; Kvale & Brinkmann, 2018). Selv om det er risikoer forbundet med å kode finnes det også en rekke fordeler. I mitt tilfelle opplevde jeg at datamaterialet ble oversiktlig og lett å navigere i, det muliggjorde at jeg på en visuell måte kunne sammenligne likhetstrekk og motsetninger mellom informantutsagnene og jeg ble godt kjent med datamaterialet fordi kodearbeidet krevde at jeg gikk gjennom materialet mange ganger. Jeg har plassert det jeg opplever oppsummerer informantens utsagn inn i et kodeskjema. Dette har jeg gjort for å skaffe meg innholdsoversikt i datamaterialet. I stor grad er kategoriene i skjemaet basert på spørsmålene i intervjuguiden. Nedenfor er et utsnitt av kodeskjemaet jeg lagde.

	Kjernevirksomhet	Utfordringer	Hva skal til for optimal jobbutførelse	Kollega-samarbeid	Tillit og autonomi	Ledelsens primær-oppgaver og oppfølging av lærerne	Hvordan lærere forholder seg til det ledelsen har bestemt
Wenche	-Undervisning -Være sammen med elever, "retteleie dei" -Andre oppgaver er nødvendige, men undervisning er det mest sentrale	-Digitale utfordringer, vant til å jobbe/rette med blyant - Har ikke nok tid til å utføre kjernevirksomheten (undervisning) pga andre oppgaver. - Lage gode nok opplegg til elever som har krav på / krever tilrettelagt	-Sitte i lengre perioder med vurdering/ planlegging uten å bli forstyrret av møter. Har begynt å sitte hjemme i helgene (igjen) å arbeide.	-Positiv til kollega-samarbeid. -Ledelsen gir rom/legger til rette for tid til samarbeid. -Mange arenaer for samarbeid, f.eks fagmøter, kontaktlærermøter, trinnmøter, fellesmøter og ad. hoc. møter med lærere. -Møter som	-Føler seg forholdsvis styrt med tanke på hva man skal gjøre, men i hovedsak fra nivåer over ledelsen. F. eks programmer med tydelige føringer på elevsammensetning og "manus" - Læreplanen, særlig i naturfag, er styrende for hva	-Tilrettelegge for at det blir best mulig for elever og lærere. -Gi rom for at man kan utføre kjernevirksomheten. -Ledelsen må forstå at ikke alt kan planlegges -Gi rom for at innvendinger /tilbakemeldinger kan formidles oppover i	-Forholder seg til det ledelsen har sagt hun skal gjøre. -Ikke tro mot I programmet som var bestemt fra nivået over ledelsen -Måtte forholde seg til programmet fordi det skulle rapporteres.

Et spørsmål når det kommer til meningsfortolkning av tekster er hvorvidt en skal forholde seg til «tekstens bokstav» eller «tekstens ånd» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 239). Å forholde seg til tekstens bokstav innebærer et fokus på den faktiske uttrykte meningen, mens tekstens ånd innebærer en mer diskursiv tilnærming til teksten gjennom å finne frem til utsagnetens intenderte mening. I min analyse har jeg valgt en form for hybrid mellom disse tilnærmingene. I kodeskjemaet har jeg i stor grad overført tekstens bokstav, i kortformat. Under arbeidet med å se informantenes utsagn sammen med teoretiske perspektiver har jeg også forsøkt å finne frem til utsagnetens ånd. Et eksempel på dette er at når lærerne snakker om i hvilken grad de føler de har mulighet til å bestemme selv hvordan de skal utføre jobben sin argumenterer jeg for at de snakker om autonomi, eller mangelen på den. En utfordring med å fokusere på den (antatt) intenderte meningen bak utsagn er at det er vanskelig å avgjøre om man har tolket intensjonen rett (Kvale & Brinkmann, 2018). I analysedelen av oppgaven har jeg derfor valgt å bruke forholdsvis mange sitater fra intervjuene, slik at leseren vet hva fortolkningsgrunnlaget er. Under analysearbeidet har jeg benyttet meg av en kombinasjon mellom kodeskjemaet og transkripsjonene. Transkripsjonene har gitt mer «kjøtt på bena» enn kodeskjemaet, og en vekselsbevegelse mellom disse to har vært svært nyttig. Etter å ha jobbet med datamaterialet en stund begynte det etterhvert å bli mulig å se tendenser. Med tendenser mener jeg gjennomgående likhetstrekk og motsetninger i materialet. Jeg lagde oversiktslister over tendensene underveis slik at jeg til enhver tid kunne se hvilken «retning» materialet synes å ta. Listen ble revidert underveis i hele analyseperioden og denne oversikten danner grunnlaget for sentrale funn i denne oppgaven.

## 3.7 Studiens kvalitet

I det følgende skal jeg gjøre rede for hvordan jeg forstår begrepene validitet og reliabilitet, samt hvordan disse begrepene er relevant med tanke på mitt masterprosjekt. Det er ulike måter å forstå disse begrepene på. Kvale & Brinkmann (2018) argumenterer for at reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning må begrepsfestes på en annen måte enn i kvalitative studier. Nedenfor redegjør jeg for noen av disse begrepene og viser hvordan validitet og reliabilitet er ivare tatt i dette prosjektet.

### 3.7.1 Validitet

Innen intervjuforskning, argumenterer Kvale og Brinkmann (2018) for, kan man knytte validitetsbegrepet til pålitelighet og gyldighet. Med andre ord dreier det seg om hvorvidt en kan stole på resultatene av undersøkelsen, altså om de er pålitelige og hvorvidt metoden som brukes er egnet til å undersøke det den faktisk ønsker å undersøke og dermed er gyldig. Dette kan for eksempel knyttes til om analysen, og resultatet, på en så korrekt måte som mulig representerer informantenes meninger og holdninger (Cohen et. al., 2018).

Som nevnt over kan min forforståelse av temaer som denne oppgaven berører komme til å påvirke min analyse av datamaterialet. Dersom jeg i stor grad hadde brukt mine egne erfaringer, holdninger og opplevelser knyttet til ledelse i min tolkning av datamaterialet kunne dette ha vært en validitetsutfordring med tanke på pålitelighet og gyldighet. Det har derfor vært nyttig og viktig å diskutere prosjektet med min veileder, slik at jeg har kunnet begrunne de funnene som er gjort overfor noen med mer kunnskap innen feltet enn meg selv. En annen måte å unngå at egne erfaringer og meninger farger undersøkelsen på er å lage åpne intervju spørsmål, som jeg har skrevet om tidligere. Ved å stille åpne, i kontrast til for eksempel ledende eller lukkede spørsmål blir det informanten som styrer datamaterialets innhold (Cohen et. al., 2018). Dette kan knyttes til pålitelighetsprinsippet fordi det har å gjøre med at en kan stole på at det er informantene som har ført materialet i de retningene det har endt opp med å ha.

Et annet tiltak som kan være med på å styrke oppgavens validitet er utvalget av informanter. Selv om det er grunn til å hevde at informantgruppen i denne oppgaven ikke kan sies å være representative for hele lærerstanden i Norge har jeg intervjuet lærere med ulik erfaringsbakgrunn, som jobber ved ulike skoler, i ulike kommuner og med ulik fartstid i

skolen. Selv om utvalget ikke er representativt, kan det forstås som variert. Intervjuer med en mer homogen lærergruppe kunne gjort resultatet mindre pålitelig, gjennom å risikere å gi et ensidig bilde av læreres erfaringer med ledelse. På den andre siden kan det være grunn til å tro at dersom jeg hadde intervjuet enda flere lærere fra enda flere skoler kunne dette ha bidratt til å belyse flere momenter ved lærerarbeid og ledelse enn det jeg har gjort i dette masterprosjektet. Fordi denne studien er forholdsvis liten har det vært sentralt å se informantenes erfaringer med ledelse sammen med både eksisterende forskning på temaet og i lys av teori. Dersom min tolkning av informantenes meninger for eksempel hadde vært svært, eller helt, ulik fra tidligere forsknings funn hadde det vært grunn til å sette spørsmålsteget ved påliteligheten til min egen analyse (Cohen et. al., 2018).

### 3.7.2 Reliabilitet

Innen intervjuforskning kan begrepet reliabilitet blant annet knyttes til ordene konsistens, troverdighet og reproduksjon (Cohen, et. al., 2018; Kvale & Brinkmann, 2018). En måte jeg har imøtekommet *konsistens* på i masterprosjektet er å bruke intervjuguide. Det å være mer eller mindre konsekvent på hvilke spørsmål som stilles, og hvordan de stilles, bidrar til at en unngår å stille vesensforskjellige spørsmål til informantene. Selv om det uansett er en fare for at like spørsmål tolkes ulikt, bidrar som tidligere nevnt bruk av intervjuguide til at risikoen for dette blir mindre (Cohen et. al., 2018). Fordelen med at intervjuene er transkribert er at jeg har kunnet gå tilbake i datamaterialet underveis for å se hvordan spørsmålene er stilt, og dermed også se på de tilfeller der de er stilt noe ulikt for å reflektere over om det kan ha påvirket måten læreren svarer på. En annen måte å imøtekomme reliabilitet i studier på er å gjøre rede for hva som har blitt gjort, hvorfor det har blitt gjort og hvordan det har blitt gjort. Å redegjøre på en slik måte innebærer å ha tykke beskrivelser [thick descriptions] som gjør at leseren blir opplyst om de valgene som er tatt underveis i arbeidet med studien (Cohen et. al., 2018). Dette kan være med på å bidra til studiens troverdighet gjennom å forklare og belyse for andre at studien er av en bestemt kvalitet. Denne oppgavens metodekapittel er ment å bidra i så henseende. Jeg har videre vært opptatt av å på en best mulig måte få frem informantenes meningsinnhold og fortolke på en slik måte at analysen etter mitt skjønn representerer det lærerne faktisk har forsøkt å fortelle om. Dette kan være en utfordring når en bruker intervju som metode, blant annet fordi det som nevnt er utfordrende å fullstendig fortolke et annets menneskes intenderte mening. Det kan videre være utfordrende fordi en samtale, til forskjell fra for eksempel en skrevet tekst, bærer mer preg av spontanitet (Kvale &

Brinkmann, 2018). Ikke alle argumenter og fortellinger kommer like tydelig frem, fordi argumentene og fortellingene kan bli fornet samtidig som de uttales. Tidvis opplevde jeg at argumentasjonen til lærerne kunne være noe tvetydig, særlig dersom fortellingene ofte ble avbrutt av andre sidebemerkninger eller aproposhistorier. For å sikre meg at jeg misforsto så lite som mulig under intervjuene stilte jeg oppsummerende spørsmål for å sikre at jeg i ettertid kunne formidle informantens meninger på en så representativ måte som mulig.

Reliabilitet kan også knyttes til hvor reproduserbar studien er (Cohen et. al., 2018). Dette innebærer å reflektere over hvorvidt denne studien ville fått noenlunde samme resultat dersom jeg hadde gjennomført den med andre lærere som informanter, dersom den hadde vært gjennomført senere i tid, til en annen tid eller dersom den hadde vært gjennomført med en annen forsker som intervjuet de samme lærerne som jeg har intervjuet (Cohen et. al., 2018). I oppgaven har jeg tidligere lagt til grunn at den kvalitative metodens karakter er kontekstuell, historisk og kulturell. Derfor er det grunn til å argumentere for at en eksakt reproduksjon av studien kan være vanskelig. Dette innebærer imidlertid ikke at den ikke er reliabel: “two researchers who are studying a single setting may come up with very different findings, but both set of findings might be reliable” (Cohen et. al., 2018, s. 270). Dette innebærer i praksis at selv om det studien vanskelig kan reproduseres eksakt kan den likevel gi et bilde av hva lærerne i denne studien, basert på de intervjuene som jeg har gjennomført, tenker om lærerarbeid og ledelse.

### 3.7.3 Begrensninger i studiens forskningsdesign

Forskningsdesignet i denne studien har noen begrensninger som det er hensiktsmessig å redegjøre for i et validitets- og reliabilitetsøyemed. Fordi det innledningsvis var vanskelig å tilgang til feltet har jeg, som jeg har redegjort for, fått hjelp av min veileder for å finne informanter. På den ene siden kan dette kunne påvirke studien gjennom at utvalget i hovedsak er valgt ut gjennom én persons nettverk. Et alternativ kunne ha vært å bruke flere kontakter for å skaffe informanter, eller å bruke «snøballmetoden» (Grønmo, 2016). På den andre siden var det nødvendig for meg å komme meg i gang med masterarbeidet, og siden mine egne forsøk på å skaffe informanter hadde begrenset suksess veide jeg det tyngre at jeg fikk startet med datainnsamlingen enn at datainnsamlingen, og muligens prosjektet, ble utsatt. En annen begrensning i forskningsdesignet kan knyttes til skolenivået informantene jobber i. Jeg har valgt å intervjuere lærere fra ungdomstrinnet. Det kan være det er ulikheter mellom hvordan for



eksempel lærere på videregående og på ungdomstrinnet opplever ledelse, fordi videregående og ungdomsskole er organisert på litt ulike måter. Selv om studien kan si noe om hvordan enkelte ungdomstrinnlærere opplever lærerarbeid og ledelse, er den derimot ikke egnet til å si noe om hvordan lærerprofesjonen som helhet opplever og erfarer arbeidet sitt og ledelse av dette. En tredje begrensning i studiens forskningsdesign kan knyttes til metoden. Gjennom intervjuer kan en få tilgang til det informantene forteller at de gjør eller forteller at skjer, og ikke det de faktisk gjør eller det som faktisk skjer (Cohen et. al., 2018; Kvale & Brinkmann, 2018). Det er for eksempel en mulighet for at lærerne forteller én ting om ledelsens praksisinvolvering, mens det reelt sett er noe annet som gjør seg gjeldende. Som jeg skal peke på i delkapittel 6.3 kan det sistnevnte ha implikasjoner for videre forskning.

### 3.8 Etske betraktninger

I dette, som i andre forskningsprosjekter, kan en komme til å støte på etiske og moralske utfordringer både i forkant og underveis i prosjektet. Nedenfor redegjør jeg for noen av disse utfordringene med utgangspunkt i tre konsepter som ifølge Kvale og Brinmann (2018) er de mest sentrale hva gjelder etikk, og som er relevante for min studie; informert samtykke, fortrolighet og konsekvens<sup>9</sup>.

#### 3.8.1 Informert samtykke

I begrepet informert samtykke ligger det at informantene i studien skal få informasjon om formålet med forskningen og hvilke potensielle risikoer og fordeler det eventuelt finnes knyttet til deltagelse. I tillegg sikrer informert samtykke at de som er med deltar på frivillig basis, og at de kan trekke seg dersom de ønsker det (Kvale & Brinkmann, 2018). For å imøtekomme informert samtykke har jeg brukt “Veiledende mal for informasjonsskriv” fra Norsk senter for forskningsdata (Norsk senter for forskningsdata, 2019). Ved å ta utgangspunkt i denne malen, som er oppdatert med tanke på Personvernforordningen (GDPR), og inkluderer konkrete beskrivelser av hva det må informeres om har jeg sørget for at informantene har fått informasjon de har krav på og som de trenger for å gi et opplyst samtykke. I korte trekk fikk lærerne informasjon om formål, hvem som er ansvarlig for prosjektet, hva det innebærer for vedkommende å delta, at deltagelse er frivillig, hvordan

---

<sup>9</sup> Kvale & Brinkmann (2018) nevner også forskerens rolle som et sentralt aspekt å reflektere over med tanke på etikk. Fordi jeg har belyst dette gjennom andre delkapitler i teksten velger jeg å ikke fokusere på dette i denne delen.

transkripsjoner og øvrige opplysninger blir oppbevart og hva som skjer med opplysningene i etterkant av prosjektet, samt hvilke rettigheter informanten har. Da jeg møtte lærerne fikk de den samme informasjonen skriftlig på nytt og skrev da også under på en samtykkeerklæring nederst på informasjonsskrivet. Skjemaet er vedlagt oppgaven.

Når det gjelder informert samtykke i institusjoner påpeker Kvale og Brinkmann (2018) at det kan oppstå utfordringer knyttet til hvem det er som skal samtykke til forskningen. I dette prosjektet intervjuer jeg lærere om skoleledelse; Ikke bare skoleledelse generelt, men om ledelsen ved skolen de arbeider ved spesielt. Dette innebærer at lærerne skal uttale seg om andre enn dem selv under intervjuet. Jeg så det derfor som etisk riktig å forhøre meg med rektorene ved informant skolene om det var greit for dem at jeg intervjuet lærere om dette temaet. Alle rektorene ved informant skolene har samtykket til intervjuene.

### 3.8.2 Konfidensialitet

Begrepet konfidensialitet innebærer at den som utfører forskningsprosjektet og de som er med som informanter er enige i hva som kan gjøres med dataene (Kvale & Brinkmann, 2018). I informasjonsskrivet har jeg opplyst om hvem som har tilgang til transkripsjonene av intervjuet, hvem som har tilgang til lydopptak, hvordan transkripsjoner og lydopptak blir lagret og oppbevart, samt at informantene er anonymisert både i transkripsjonen og i det endelige prosjektet. De har også fått informasjon om at intervjuet vil bli brukt som datagrunnlag til et masterprosjekt som er offentlig tilgjengelig.

Jeg har videre imøtekommet konfidensialitetsprinsippet ved å gi både lærerne, skolene og kommunene fiktive navn. Siden jeg har hatt forholdsvis få informanter i studien, sammenlignet med det som er tilfelle i større studier, har det ikke vært nødvendig for meg å lage nedskrevne lister med de reelle navnene til informantene. Det vil derfor ikke være mulig å koble fiktive navn sammen med virkelige navn. I tillegg til dette har lærerne vært inneforstått med at rektorene ved de respektive skolene lærerne jobber på er informert om, og har samtykket til, at lærerne blir intervjuet. Selv om lærerne blir gitt fiktive navn har rektorene kjennskap til hvilke lærere ved sin skole som har bidratt i studien. Det har derfor vært sentralt at lærerne på forhånd vet at rektor er informert om at de blir intervjuet.

### 3.8.3 Konsekvenser

Konsekvensprinsippet kan knyttes til hvorvidt det å være med i prosjektet kan komme til å skade deltakerne, og/ eller om det er eventuelle fordeler deltakerne kan ha av å være med (Kvale & Brinkmann, 2018). En utfordring knyttet til å reflektere over mulige konsekvenser for informanter i en studie er at det er uforutsigbart hva slags eventuelle følger studien kan ha (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg har forsøkt å minimere sannsynligheten for negative konsekvenser for deltakerne i studien på ulike måter. For det første kan en argumentere for at åpenhet om studiens formål, tema og at den vil resultere i en skriftlig masteroppgave kan være med på å bidra til at lærerne selv kan reflektere over potensielle konsekvenser av å være med. Åpenhet var også sentralt med tanke på at lærerne ble informert om at rektor hadde samtykket til at intervjuet kunne gjennomføres. Det kan være mulig å tenke seg at dersom en lærer uttaler seg i negative ordelag om ledelsen ved egen skole vil dette kunne få negative konsekvenser for læreren dersom ledelsen i etterkant leser masterprosjektet. Å være åpen overfor informantene om at rektor er informert om prosjektet og intervjuet var derfor viktig. Konsekvensprinsippet gjelder ikke bare i etterkant av undersøkelsen, med tanke på hva slags konsekvenser som kan komme etter det skriftlige arbeidet er tilgjengeliggjort for andre, men også underveis i selve intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2018). En kan for eksempel komme til å snakke om temaer som oppleves sårt eller utfordrende for informanten å snakke om, selv om dette i utgangspunktet ikke var intensjonen. For eksempel gled en av samtalen under ett av intervjuene over i hvordan privatlivet kan komme til å påvirke det en gjør på jobb. Selv om dette kanskje kan være med på å gi et bilde av hvor kompleks lærerrollen kan være valgte jeg i intervjusituasjonen å ikke forfølge denne tråden videre med oppfølgings spørsmål. Det er vanskelig å vite hva slags eventuelle konsekvenser en slik samtale kunne fått for informanten etterpå; kanskje det ikke hadde gjort noe fra eller til, men et slikt grep kan være med på å minimere risikoen for å forvolde informanten skade eller for å komme til å krenke informantens intimsfære (Kvale & Brinkmann, 2018).

Jeg har så langt redegjort for studiens bakgrunn og formål; tidligere forskning; for mitt teoretiske rammeverk og for design og metode. I det følgende skal jeg fokusere på intervjuene av informantene, gjennom en å redegjøre for analysen av det empiriske datamaterialet.

## 4 Analyse av datamaterialet

I et overordnet perspektiv er formålet med dette kapittelet å belyse hva lærerne oppfatter er sentrale aspekter ved lærerarbeidet og hvilke erfaringer de har med å bli ledet i arbeidet sitt. Jeg skal gjøre dette gjennom å analysere studiens datamateriale. Jeg har valgt å dele opp analysen i underkategorier. Selv om de ulike kategoriene er nært knyttet sammen, og dermed kan forstås som en helhet snarere enn i deler, har jeg valgt å kategorisere for å kunne gi best mulig oversikt over materialet. Jeg skal gjøre dette ved å først belyse lærernes tanker om kjernevirksomhet. Deretter redegjør jeg for andre aspekter ved lærerarbeidet som er med på å gi et bilde av hva det å være lærer kan innebære. Videre skal jeg gjøre rede for lærernes tanker rundt muligheter og begrensninger til å selv bestemme hvordan de skal utføre jobben sin, samt hva slags erfaringer og tanker de har rundt ledelsens involvering i kjernevirksomheten sin.

### 4.1 Lærernes kjernevirksomhet

#### 4.1.1 Planlegging og gjennomføring av undervisning

For å kunne belyse hva lærerne oppfatter som kjernen i arbeidet sitt spurte jeg informantene, *hva tenker du at er din kjernevirksomhet som lærer?* Når lærerne reflekterer rundt dette er det i hovedsak to aspekter som synes sentrale: Først og fremst oppfatter de undervisning som sin kjernevirksomhet. Til en viss grad synes det å arbeide med å etablere og opprettholde gode relasjoner til elevene også å bli oppfattet som kjernevirksomhet. Det er et gjennomgående trekk at når lærerne svarer på spørsmålet over bærer svarene preg av å være av intensjonell karakter. I dette legger jeg at de *mener* undervisning og veiledning av elever *burde* være kjernevirksomheten, samtidig som de opplever at det i *praksis* er andre oppgaver som til sammen tar mer tid enn den tiden de bruker på å planlegge- og gjennomføre undervisningen sin. Ingrid oppsummerer dette perspektivet når hun sier om sin kjernevirksomhet: «Det er undervisning, sånn på papiret».

Hva gjelder de andre oppgavene som lærerne føler opptar en betydelig del av arbeidstiden sin nevner lærere en økende og utstrakt grad av møtevirksomhet, både på skolen og utenfor, som noe som tar svært mye tid. Ingrid forteller blant annet om sin kjernevirksomhet at

i utgangspunktet tenker jeg jo at det er undervisning. Samtidig så opplever jeg jo i praksis at veldig mye tid går med til mye annet. Aller mest synes jeg til å følge opp enkeltelever. Elevsamtaler, BUP, barne- og familieenheten, PPT, foreldre, helsesøster.

Anna beskriver situasjonen slik når hun blir spurt om kjernevirksomheten sin: «Undervisning. Ja, jobbe med fag. (...) Det er kjernevirksomheten. Og så kommer alt det andre i tillegg». Dette *andre* som Anna nevner kan som nevnt knyttes til møtevirksomhet, men også til dokumentasjonskrav der lærerne skal dokumentere ulike sider av arbeidet sitt og gjøre det tilgjengelig for elever, foreldre, skoleledelsen og andre, alt ettersom hva det er. Dette kan dreie seg om halvårsvurderinger, for eksempel, men også å gi elevene tilbakemeldinger på arbeider de har levert inn. Lærerne synes jevnt over å anse dokumentasjon, møtevirksomhet og andre typer «oppgaver» de er forventet å utføre som elementer som er i veien for- eller begrenser tid til utøvelse av kjernevirksomhet.

Med unntak av Mette er det ingen av de andre lærerne som påpeker sammenhengen mellom pålagte oppgaver og kjernevirksomhet. Hun påpeker at disse oppgavene ikke nødvendigvis eksisterer uavhengig av elevenes læring. På spørsmål om det er andre ting enn undervisning og arbeid med fag som er en del av hennes kjernevirksomhet svarer Mette at «Det er jo deltagelse selvfølgelig, i utviklingsarbeid og planlegging (...) men alt er rettet inn mot undervisningen, eller det som foregår i møtet mellom elevene». Mettes utsagn indikerer at oppgaver lærerne ikke tenker at er en del av kjernevirksomheten likevel kan knyttes til den. For eksempel vil møter med ulike instanser i en elevsak kunne være tidkrevende, men likevel kunne bidra til elevens faglige utvikling. En forklaring på hvorfor de andre lærerne ikke påpeker denne sammenhengen kan være at de ble spurt om hva de tenker er sin kjernevirksomhet, og ikke på hvilke måter andre oppgaver kan knyttes/ikke kan knyttes til kjernevirksomheten. At kjernevirksomhet og andre typer oppgaver fremstår som delvis dikotomier kan med andre ord ha bakgrunn i selve intervjuguiden. Basert på datamaterialet som helhet er det imidlertid nærliggende å argumentere for at lærerne opplever at føringer og oppgaver som kommer fra nivåer over skoleledelsen på ulike måter står i veien for utførelse av kjernevirksomheten.

Informantene, uavhengig av hvor lenge de har jobbet i yrket, synes gjennomgående å være kritiske til det de opplever er for mye styring av arbeidet deres fra nivåer over skoleledelsen. Janne, Anna og Jørgen, som er de med kortest tid i yrket av informantene, synes å ha tilsvarende oppfatning om kjernevirksomhet og tidkrevende oppgaver som Ingrid, Mette og Wenche som har lenger erfaring. Dette er interessant fordi lærerne med kortest tid i yrket ikke har jobbet som lærere da det var mindre dokumentasjonskrav og færre praksisføringer fra sentralisert hold. De har derfor ikke grunnlag for å si noe hvordan de erfarte lærerarbeidet for

mange år siden sammenlignet med slik det er nå. Hva dette kan komme av skal jeg diskutere i drøftingskapittelet.

#### 4.1.2 Relasjonsarbeid og foreldreforventninger

Selv om det først og fremst er undervisning som oppfattes som kjernen i lærerarbeidet er det å utvikle gode relasjoner til elevene viktig for lærerne i utvalget. Delvis synes dette å identifiseres som kjernevirksomhet, og/eller relatert til den. Når lærerne er opptatt av relasjonsarbeid kommer dette blant annet av at de tenker det er utfordrende å undervise for en elevgruppe de ikke kjenner eller som de ikke vet hva har behov for. Implisitt blir relasjonsarbeidet sentralt for å kunne legge til rette for læring. For eksempel påpeker Wenche at det å være lærer ikke utelukkende handler om undervisning, men om «å være sammen med dem [elevene] og vite hvem de er. For det er litt vanskelig å undervise ellers, om jeg ikke vet noe om dem». Wenches refleksjon rundt relasjonsarbeid synes å være i samsvar med de andre informantenes fortellinger. Jørgen påpeker at det å bygge gode relasjoner til elevene er noe han bruker betydelig tid på fordi det er sentralt for elevenes faglige utvikling. Han opplever at gode lærer/elev-relasjoner er en forutsetning for læring, og at dersom elevene er trygge på ham vil dette føre til at elevene får tillit til ham som faglærer. Om relasjoner til elevene sier han at «uten den så kommer du på en måte ingen vei».

Samtidig som lærerne opplever relasjonsarbeid som viktig er det også noe som tar tid, og som av og til kan gå på bekostning av andre oppgaver som skulle vært gjort. Wenche forteller at det er innført et miljøteam ved skolen som har som oppgave å snakke med elevene utenom undervisningstiden om temaer som opptar dem. Hun opplever dette som positivt fordi hun vet at elevene har noen å kontakte dersom de skulle ønske det, og at dette behovet blir ivaretatt selv om hun ikke alltid har tid til å snakke med elevene selv.

Det er fint at det er noen som er ansatt for å kunne snakke med unger, snakke med elever. Og det er veldig fint fordi det kan gjøre at man... det er noe med den kjernevirksomheten som først og fremst er å undervise elever (...) men ikke liksom å være sammen med dem, og alltid ha tid til å snakke om sånne utenomfaglige ting.

På den ene siden tyder analysen på at lærerne opplever relasjonsarbeidet som en bestanddel i å tilrettelegge for elevenes undervisning og læring. På den andre siden er relasjonsarbeid også en form for «oppgave» som er tidkrevende. Dermed synes det å oppstå dilemmaer for lærerne gjennom at de på den ene siden ser at relasjonsarbeidet er viktig og på den andre siden

egentlig ikke har tid. De må med andre ord veie behovet for å bruke tid på relasjonsarbeid mot å utføre andre nødvendige arbeidsoppgaver. Dette illustrerer en sentral utfordring lærerne står i med tanke på tid til kjernevirksomhet og tid til andre aspekter ved arbeidet. Dette kommer jeg tilbake til i delkapittelet 4.2.1.

Janne peker på at oppdragelse er en bestanddel av hennes arbeid som lærer. Hun forteller at føler hun skal fylle en slags oppdragelsesrolle med tanke på elevatferd, og at dette forventet av henne, særlig fra foreldrenes side. Dette synes å gå på bekostning av det hun opplever at hun egentlig burde bruke tid på:

*Kristine* [intervjuer]: Så det er også en del av den kjernevirksomheten – oppdragelsesrollen?

*Janne*: Ja, jeg tenker jo at den burde ikke være det, men jeg føler at den er det.

I likhet med Janne reflekterer Mette over hvordan foreldre kan komme til å påvirke måten hun utfører arbeidsoppgavene sine på. Der Janne fokuserer på oppdragerrollen foreldrene forventer at hun tar, reflekterer Mette over foreldrenes forventninger til jobben hun gjør. På møter med noen av foreldrene, forteller Mette, er det tydelige forventninger om hva hun spesifikt skal gjøre for deres barn. Dette kan av og til stå i motsetning til det hun selv mener er best. Det kan dermed bli en utfordring å balansere mellom det hun selv mener er riktig og det elevenes foreldre mener er riktig. Mette forteller at hun i større grad enn tidligere føler at foreldrene har blitt til kunder, og påpeker med det jeg oppfatter som ironi, at «kunden har alltid rett».

Dersom en definerer *kjernevirksomhet* ut fra hva det er lærerne bruker mest tid på kan en si at kjernen i praksis ikke én, men mange ting samtidig, som sameksisterer og er delvis vevd inn i hverandre. Det er i sameksistensen mellom det lærerne tenker at den burde være, og det de føler den har blitt, som spenninger kan oppstå. Spenningene får sitt uttrykk gjennom at lærerne stiller seg kritiske til at de andre oppgavene tar for mye tid, og at det går på bekostning av relasjonsarbeid og planlegging- og gjennomføring av undervisning.

## 4.2 Andre aspekter ved lærerarbeidet

### 4.2.1 Tid

Under intervjuene med lærerne var et av spørsmålene de fikk, *hva skal til for at du kan gjøre en så bra jobb som mulig?* Når lærerne svarer på dette peker de i hovedsak på ulike aspekter

og oppgaver de har i jobben sin i dag, som de føler burde endres eller fjernes. Disse elementene synes dermed å stå i veien for det lærerne tenker hadde vært optimal jobbutførelse.

Lærerne i utvalget synes gjennomgående å oppleve at de har for liten tid til å gjennomføre arbeidsoppgavene sine. Ingrid peker for eksempel på at det stadig blir flere oppgaver som tillegges lærerne, og at det er ikke slik at når en ny oppgave kommer inn er det en annen oppgave som tas vekk. Hun forteller at «tid er den store enkeltfaktoren som jeg tenker er den største utfordringen i alt jeg gjør». Jørgen forteller også at han opplever at arbeidsoppgavene hans er tidkrevende, og at det ikke er mulig å gjennomføre disse innenfor arbeidstidens rammer:

Krav om at du skal gi gode tilbakemeldinger, konstruktive tilbakemeldinger, samtidig som de skal vite hvor de står og hvor de skal for å kunne oppnå mer. Det tar veldig lang tid. Så la oss si at du har (...) to hundre karakterer, da, du skal sette i norsk, i forskjellige klasser. Så kan du regne minimumstid på 30 minutter per oppgave. Så blir det ganske mange timer etterhvert. Det kan fort bli tett opp mot 70 og 100 timer, som du må gjøre utenfor arbeidstiden din. Så det er jo det det ofte går på. Det er tida.

Anna påpeker at selv om lærere har forholdsvis lange arbeidsdager på grunn av ferieavspasering er det fortsatt utfordrende å rekke over alt som skal gjøres. Hun må i perioder nedprioritere noen oppgaver for å få tid til å gjøre andre. Mettes refleksjoner er i tråd med dette. Hun forteller at hun ser seg nødt til å periodevis si til elevene på åttende trinn at hun må utsette å vurdere deres arbeider fordi det er mer presserende å vurdere tiende trinn, som skal ha sluttkarakterer. Dette fremstår ikke som enkle beslutninger å ta, eller å fortelle elevene om, men det oppleves som en nødvendig prioritering. Det kan dermed virke som om lærerne må lage seg et oppgavehierarki, der enkelte oppgaver må få forrang på grunn av for lite tid og for mange arbeidsoppgaver.

Flere tidkrevende oppgaver har også ført til at elevene leverer inn færre arbeider som de får tilbakemelding fra lærerne på enn tidligere. Både Wenche og Mette forteller at de tilpasser mengden innleveringer til den tiden de tenker seg at de har tilgjengelig for vurderingsarbeid. Dermed blir det flere prosjekter der elevene jobber med ett tema over tid. Mette påpeker at det er ikke alle elever som mestrer denne måten å jobbe på. Hun mener at elever som mestrer denne metoden får mer faglig utbytte enn elever som er bedre til å jobbe med temaer i kortere perioder, og så få tilbakemelding på dette. Samtidig synes det ikke å være et alternativ med mange vurderingssituasjoner i en tidspresst hverdag.



Lærerne synes å oppleve et motsetningsforhold mellom tilgjengelig tid og antall oppgaver. Dette er utfordrende for dem fordi de opplever å ikke ha tid nok til alle oppgavene de er forventet og forpliktet til å gjøre. Samtidig synes det som om lærerne skaper et visst handlingsrom for seg selv, gjennom å prioritere oppgaverekkefølge og tilpasse undervisningsmetode etter omfanget av vurderinger. Dette kan muligens sees på som måter å imøtekomme eller løse opp i motsetningsforholdet på, selv om tiltakene ikke dermed løser den opplevde tidsklemmen.

#### 4.2.2 Kollegasamarbeid

En måte å imøtekomme utfordringen om tid på kan være samarbeid med kollegaer. Samarbeid kan potensielt være tidsbesparende dersom den for eksempel brukes til å dele undervisningsopplegg. Kollegasamarbeidet er organisert på ulike måter på de ulike skolene, men det er likevel fellestrekk. Lærerne har for eksempel faste fellesmøter hver uke der hele kollegiet møtes. Lærerne forteller også at de deltar på fagmøter der faglærere møtes på tvers av trinn og trinnmøter der lærerne på samme trinn møtes. I tillegg synes det å være noen, men en begrenset grad av, ad hoc-møter der lærerne avtaler å møtes ved behov. Til sammen innebærer dette at lærerne bruker mye av sin tid til samarbeid. Samarbeidet synes i stor grad å være regulert, i form av at det er skoleledelsen som bestemmer når lærerne skal samarbeide.

Selv lærerne samarbeider, er det ikke nødvendigvis planlegging av undervisning det samarbeides om, altså oppgaver tilknyttet det lærerne opplever er kjernevirksomheten sin. Mette, for eksempel, forteller at i møter der lærere som underviser i samme fag på skolen sitter sammen og jobber legger de langsiktige planer. Dette kan innebære å finne frem til relevante ressurser og å planlegge når de skal ha ulike former for vurderinger. Det synes imidlertid ikke å være satt av tid til å planlegge undervisningsopplegg i fellesskap. På den andre siden peker mange av lærerne på, som jeg skal komme tilbake til, at de ønsker frihet til å selv bestemme hva de skal gjøre i klasserommet. Dette indikerer at lærerne muligens ikke ønsker å bruke samarbeidstid til undervisningsplanlegging. Imidlertid forteller Anna, som jobber på samme skole som Mette, at hun savner samarbeidsarenaer der man utvikler undervisningsopplegg sammen. Dette henger sammen med at hun har forholdsvis kort fartstid som lærer. Hun forteller at det kunne vært fint å få innspill og tips fra noen som har lengre lærererfaring. Jørgen på sin side, forteller at han deler undervisningsopplegg med kollegaene sine. Fordi lærerne kjenner hverandre godt opplever han at han kan stole på at oppleggene han får av kollegaene er av en slik kvalitet at han kan bruke dem på sine egne elever. Av lærerne i

informantutvalget er det kun Jørgen som forteller at samarbeidstid brukes til å dele undervisningsopplegg. Det kan bety at det å dele undervisningsopplegg er mindre vanlig blant de andre lærerne eller at det forekommer blant de andre lærerne uten at dette kom opp under intervjuene.

Det er en gjennomgående tendens i datamaterialet at lærerne samarbeider forholdsvis mye, og videre at samarbeidet i stor grad oppfattes som positivt. Imidlertid kan det være relevant å se på hva lærerne samarbeider om, som synes å være overordnede planer og i liten grad deling eller felles planlegging av undervisningsopplegg. Dette impliserer at selv om det samarbeides blir likevel hver enkelt lærer i stor grad overlatt til seg selv når det gjelder praksisdimensjonen av yrket. Det sistnevnte henger også sammen med hvor mye (eller lite) ledelsen involverer seg i lærernes arbeid, som i datamaterialet synes å være i begrenset grad. Lærerne synes i hovedsak å samarbeide med hverandre, og i mindre med grad med ledelsen. Med samarbeid med ledelsen mener jeg her samarbeid forstått som å jobbe sammen med ledelsen for å videreutvikle undervisningspraksis. At lærerne synes å i begrenset grad samarbeide med ledelsen kan knyttes til min tolkning av datamaterialet som helhet, og jeg skal komme tilbake til dette i delkapittel 4.4.

### 4.2.3 Tilpasset opplæring

Ingrid, Mette og Wenche forteller at prinsippet tilpasset opplæring er en utfordring i lærerjobben. Siden elevene har krav på å få tilpasset sin opplæring basert på sitt individuelle faglige nivå kan dette være utfordrende å få til i en situasjon der lærerne i utgangspunktet føler det er for lite tid til å planlegge undervisningen. Lærerne underviser ofte i flere fag, og i mange klasser. Dette gjør at for å imøtekomme kravet om tilpasset opplæring må de lage mange ulike opplegg, i hver enkelt klasse, noe som i praksis ikke oppleves mulig. Ingrid peker på at tanken bak tilpasset opplæring i utgangspunktet er god, men at det i praksis er vanskelig.

Jeg er veldig enig i prinsippet, men det er på en måte så lett å kaste ut for politikere at «ja, men alle har rett til tilpasset opplæring». Og det har de jo, men det er jo lett å si og ekstremt krevende å få til.

Ingrids utsagn impliserer en viss kritikk mot styringsforventninger, fordi forventningene ikke oppleves å være gjennomførbare i praksis. Til det er det for mange andre oppgaver, for liten tid og for mange elever. Utsagnet kan også belyse hvordan styring av skolen er *ment* å legge

føringer for lærernes undervisningspraksis, men at de synes å få begrensede konsekvenser for hvordan lærerne jobber. På den måten kan føringer ovenfra «stoppe» opp hos lærerne. Ikke nødvendigvis fordi lærerne er uenige i føringene og prinsippene, men fordi det ikke synes mulig å gjennomføre i praksis.

Hvorfor tilpasset opplæring kan være vanskelig å få til kan blant annet knyttes til at elevenes faglige nivå er varierende. I enkelte klasser, peker Wenche på, er det både faglig kompetente elever og elever som delvis mangler grunnleggende ferdigheter. For Wenche oppleves det utfordrende å lage gode opplegg i klasser med store ulikheter i kunnskapsnivå, både fordi det er vanskelig i seg selv, men også fordi hun ikke har tilstrekkelig tid.

Jørgen, Anna og Janne nevner ikke tilpasset opplæring når de reflekterer over hvilke utfordringer de møter i jobben sin. Det kan for eksempel bety at da de skulle reflektere rundt utfordringer under intervjuet var det andre ting de opplevde som mer utfordrende og som det var mer naturlig for dem å reflektere rundt. En annen forklaring kan være at de faktisk ikke opplever det å tilpasse opplæringen som spesielt utfordrende; som mindre utfordrende enn det Ingrid, Wenche og Mette gjør eller at de tilnærmer seg det å tilpasse undervisningen på en annen måte enn de andre informantene.

### 4.3 Metodefrihet

Alle de seks lærerne i informantutvalget gir uttrykk for at de opplever en viss frihet til å selv bestemme hvordan de skal legge opp undervisningen i klasserommet. Denne friheten kan for eksempel innebære å velge ut hva slags dikt elevene skal jobbe med i norskundervisningen eller hva slags metoder lærerne legger opp til i seksualundervisningen. Metodefriheten synes å både være prinsipielt viktig for lærerne, og noe de opplever at de har i praksis, selv om den også har sine begrensinger.

Mette forteller at metodefriheten er noe hun «holder hardt på», og som er viktig for henne. Hennes refleksjoner rundt frihet til å selv bestemme hvordan elevene skal nå læringsmålene harmoniserer i stor grad med resten av lærernes tanker om dette temaet. Metodefriheten synes å være viktig for at lærerne kan undervise slik de synes er best, på måter som passer til elevgruppen og for at lærerne kan utforme opplegg de har oversikt over og kjenner godt.

Selv om Anna, som nevnt, i noen grad savner det å planlegge undervisning med kollegaene sine ser hun samtidig fordeler med å kunne planlegge selv. Dette knytter hun til at lærerne

underviser for ulike elevgrupper som har behov for ulike ting og at hun føler det er viktig å «eie» sine egne opplegg:

Det jeg gjør i min klasse, for eksempel, og hva en annen lærer gjør, det kan være forskjellig. Og det synes jeg er veldig fint, fordi vi er jo ikke samme person. Og jeg er opptatt av at jeg kjenner at jeg må eie mitt eget opplegg litt, ikke sant. Det kan ikke bare være sånn at jeg tar opplegget fra noen andre.

Ingrids refleksjoner rundt det å kunne planlegge undervisningen selv synes å harmonere med Annas argumentasjon. Ingrid forteller at målene i læreplanen er de samme for alle, men «veien dit kan bli ganske forskjellig». Dersom skoleledelsen hadde lagt tydelige føringer for hvordan lærerne skulle undervise for å nå målene i læreplanen hadde det for Ingrid vært som å skulle «dytte alle inn i samme form». Skoleledelsen kan få styre hvilke retninger skolen skal bevege seg i, forteller Ingrid, men ikke detaljene i hvordan undervisningen skal foregå.

#### 4.3.1 Metodefrihetens genser – før og nå

Selv om lærerne opplever en forholdsvis stor grad av metodefrihet, gjennom at skoleledelsen ikke legger føringer for hva de skal gjøre i klasserommet, peker noen av lærerne på at læreplanen og føringer fra nivåer over skoleledelsen til en viss grad innskrenker handlingsrommet. Mette, som har jobbet over 30 år i skolen, peker på at hun føler det er mer ovenfra-og-ned-styring av skolen nå enn tidligere. Hun knytter dette blant annet til innføringen av læreplaner med tydelige føringer for innhold og praksis: «Så det startet vel egentlig der. L97. Det var da det begynte å... hvor, kan du si, planene begynte å styre oss, i stedet for at vi la opp etter planene». I likhet med Mette peker også Wenche på hvordan læreplanen kan være med på begrense friheten til å bestemme selv. Hun forteller at selv om ledelsen ved skolen ikke legger særlige føringer for utforming av undervisningen er muligheten til å ta overordnede valg om hva hun skal gjøre i klasserommet begrenset på grunn av detaljerte læreplanmål: «Ja, muligheten til å ta de helt store liksom... valgene til å gjøre det eller det – det har man ikke. For det er ganske styrt, hva som skal inn i timene.»

Wenche peker også på at muligheten til å bestemme selv har blitt mindre nå enn tidligere på grunn av programmer som det har blitt bestemt at skolen skal gjennomføre. Programmene har direkte innvirkning på hvordan lærerne er forventet å undervise, og har i stor grad detaljstyrt hva som skal gjøres i undervisningen. Mette peker i tillegg på at eksamensordningen og nasjonale prøver er med på å begrense hva hun gjør og ikke gjør i klasserommet. Begge peker

på at, i motsetning til tidligere, der fokusområder og satsningsområder ble jobbet frem av lærerne selv blir dette i stor grad nå bestemt utenfor skolen.

Som eksempel på hvordan utviklingsområder tidligere ble jobbet frem i kollegiet trekker både Wenche og Mette frem lærerrådet. Om lærerrådet forteller Wenche at: «Da var det veldig sånn demokratisk, hvor du satt og vedtok ting (...). Hver skole hadde en større, hva skal jeg si, selvbestemmelse før». Mette beskriver lærerrådet som et forum der «alt skulle utvikles i fellesskap». Hun opplevde det som særlig sentralt at lærerne, gjennom lærerrådet, selv fikk komme frem til hva de så behov for å utvikle seg på, snarere enn at behovet blir definert utenfor skolen og høyere opp i skolehierarkiet, slik hun opplever det er nå. Basert på det lærerne selv opplevde de hadde behov for å videreutvikle seg på forteller Mette at det i kollegiet ble diskutert, undersøkt, lest faglitteratur og aktuell forskning, før en avgjørelse på veivalg ble tatt. Slik opplever hun ikke at det er lenger:

Fra det at de som er nærmest elevene ser behovene og dermed går opp for å få hjelp, for å beskrive det litt enkelt, så føler jeg nå at det er masse tester og prøver vi sender inn, og resultater og målinger og sånn. Og så sitter det noen her oppe og analyserer «nja, på den skolen trenger de det, og der trenger de det.» Og så sender de program ned, «dere skal gjøre sånn og sånn. Og det føler jeg er en kjempeforandring.

I datamaterialet er det i hovedsak Mette og Wenche som peker på hvordan læreplanen, eksamensordninger, nasjonale prøver og ulike programmer legger føringer for det som skjer i klasserommet. Av informantene er det disse to lærerne som har lengst erfaring i yrket. De har dermed et erfaringsgrunnlag for å kunne si noe om hvordan de opplevde lærerarbeidets karakter før mot slik de opplever det nå. I kapittel 5 skal jeg reflektere rundt mulige perspektiver knyttet til dette, samt mulige forklaringer for hvorfor også lærerne med kortere tid i yrket synes å være kritiske til styring ovenfra.

#### 4.4 Ledelsens primæroppgaver og oppfølging av lærerne

Under intervjuene ble lærerne stilt spørsmål om hva de tenker er skoleledelsens primære oppgaver og ansvar. Lærerne argumenterer forholdsvis likt når de reflekterer over dette. Jørgen, for eksempel, mener en av skoleledelsens mest sentrale oppgaver er å «passe på at jeg gjør det jeg skal», mens Janne reflekterer slik over rektors oppgave: «Rektor sin kjernevirksomhet, det er å ha kontroll på skolen, kjenne til elever med for eksempel enkelte utfordringer og holde både oss og elevene kanskje litt i tømmene, da». At skoleledelsen skal

ha oversikt over og holde seg oppdatert på det som rører seg på skolen og å følge opp lærerne, oppleves som sentralt for lærerne jeg har intervjuet. I tillegg argumenterer de for at det er ledelsens ansvar å legge til rette for at de trives på jobb og at de er lydhøre når lærerne kommer med tilbakemeldinger på ting de stiller seg kritiske til. De ser det også som en av skoleledelsens primæroppgaver å være tilstede for lærerne hvis de trenger hjelp med noe. Anna beskriver dette som at ledelsen skal ha en støttefunksjon: «Vi står oppi der det brenner, og så tenker jeg at de skal være der og hjelpe til. «Støttefunksjon. (...) Det synes jeg er deres primære oppgave, egentlig».

Når Ingrid reflekterer over ledelsens primære ansvar deler hun det i tre. Det ene ansvarsområdet knytter hun til oppgaver av administrativ karakter, som økonomisk og juridisk styring; det andre til personalansvar, som det å «sikre at man har et personale som har det bra» og det tredje knytter hun til pedagogisk ledelse, det å se til at det lærerne holder på med er av en viss kvalitet: «At de ikke bare stoler på at lærerne har kontroll, at de faktisk er inne og vet noe om hva som skjer».

Selv om det kan spores en viss forventning om at ledelsen skal følge opp lærernes praksis, forteller lærerne om liten grad av ledelsesinvolvering i det de oppfatter som kjernevirksomhet. Ingrid og Mette gir uttrykk for at de tror skolevandring, som kan sies å være én måte å følge opp læreres undervisning på, er noe skoleledelsen i varierende grad gjør med nytilsatte eller nyutdannede lærere, men ikke andre. Anna, som er forholdvis nyutdannet så vel som nytilsatt på skolen forteller at hun i liten grad har opplevd at skoleledelsen kommer innom for å se hva hun holder på med i klasserommet:

Nei, de kan jo komme inn i klasserommet når de vil. Det skjer jo ikke så ofte [ler]. Tror ikke jeg har opplevd det kanskje mer enn en gang i løpet av de to årene her. Om plutselig noen fra ledelsen har kommet inn så har det vært fordi de skulle gi meg en beskjed eller et eller annet sånn, og så har de blitt stående i fem minutter, ikke sant.

Jørgen, Wenche og Mette argumenterer for de tror manglende skolevandring henger sammen med at skoleledelsen, i likhet med lærerne, har dårlig tid. Mette sier om ledelsens skolevandring: «Hver gang det kommer sånn «nå skal vi komme», så tenker jeg sånn – jaja, særlig. Det skjer jo ikke». Wenche sier: «Skolevandring tror jeg vi aldri har kommet helt i gang med, for det har blitt snakket om at vi skal, men så sier de alltid til slutt, «nei, det blir ikke tid, det er så mye som skjer»». Janne påpeker at «det hender at inspektør eller rektor kan gå å titte litt» innom klasserommene, men ellers er det ingen organisert oppfølging av det hun

gjør sammen med elevene. Selv om skolevandring kun er én metode skoleledelsen kan bruke for å følge opp lærerne er det en gjennomgående tendens i datamaterialet at lærerne i begrenset, eller ingen grad, gir uttrykk for at ledelsen systematisk følger opp undervisningen ved skolen.

Som nevnt synes ikke lærerne å ønske særlig oppfølging fra ledelsen med tanke på kjernevirksomheten sin. I den grad de vil ha tilbakemelding på undervisningen ønsker de at det er de selv som tar kontakt med ledelsen, og ikke at ledelsen oppsøker dem. I denne sammenhengen blir tillitsdimensjonen sentral. Wenche forteller at hun opplever at ledelsen har tillit til arbeidet hun utfører. Dersom ledelsen ikke hadde hatt tillit ser hun for seg at de hadde begynt å følge opp det hun gjør i klasserommet, men at «da hadde jeg nok opplevd meg kontrollert på en eller annen måte». Også Janne reflekterer rundt at hun i liten grad ønsker oppfølging fra ledelsen: «Jeg har ikke noe behov for at de skal stikke nesa si noe mer i det jeg gjør, egentlig. Hvis jeg føler at jeg vil ha en tilbakemelding så går jeg jo bare og snakker med dem». I likhet med Wenche, tenker Janne at ledelsen har tillit til at det hun gjør i undervisningssituasjoner er bra nok, og at det kan forklare hvorfor undervisningen ikke følges eksplisitt opp. Janne forteller at dersom skoleledelsen skulle observert hva hun gjør i klasserommet ville hun på et vis følt seg «overvåket», og tenkt at ledelsen ikke hadde hatt tillit til kvaliteten på arbeidet hennes. Lærerne synes med andre ord å mene at fraværet av ledelsens involvering i det de gjør er positivt fordi det er et uttrykk for tillit og fordi fravær av involvering gir lærerne metodisk frihet.

I den grad lærerne opplever å bli fulgt opp av skoleledelsen er det i noen grad elevresultater som følges opp. Ingrid forteller:

Og så er det jo selvfølgelig resultater, da. (...) Jeg opplever ikke at jeg blir, på en måte, kalt inn på teppet og spurt om hvorfor jeg har «det og det» snittet på ting. Men det er klart at... de følger jo med. Så hvis det, på en måte, er store avvik så vil jeg tro at de hadde tatt tak i det. Eller, det *vet* jeg at de ville ha gjort.

I informantutvalget er det flere av lærerne som nevner at skoleledelsen i liten grad følger opp det lærerne holder på med i klasserommet, mens eksamensresultater og resultater på nasjonale prøver i noen grad synes å bli fulgt opp. I tillegg forteller lærerne at skoleledelsen i noen grad følger opp at lærerne leverer inn rapporter, halvtårsvurderinger og andre former for dokumentasjon innen fristen. Det kan med andre ord synes som om lærerne ikke blir fulgt i

det de tenker er kjernevirksomheten sin, undervisningen, men snarere i noe de tenker at kjernevirksomheten *ikke er* – dokumentasjonsarbeid og prøve- og eksamensresultater.

Selv om lærerne gir uttrykk for at ledelsen ikke følger opp det de holder på med i klasserommet, og at de sjeldent eller aldri er innom klasserommene der lærerne underviser, opplever de likevel at skoleledelsen har oversikt over hva som skjer på skolen, også i klasserommet. Ingrid forteller for eksempel at hun har inntrykk av at ledelsen vet hva lærerne gjør, selv om de ikke direkte og eksplisitt følger henne og kollegaene hennes opp i undervisningssituasjoner:

Selv om de ikke, på en måte, er på skolevandring eller sitter bak i klasserommet og sånn, så føler jeg de er så innmari involvert i det som skjer her at de har et veldig godt blikk på hvordan den enkelte lærer fungerer.

En måte skoleledelsen synes å få en viss oversikt over hva lærerne gjør i klasserommet på kan knyttes til at ledelsen ved alle informantkolene i varierende grad selv underviser. Ved å til dels undervise de samme elevene som informantlærerne og/ eller å undervise sammen med informantlærerne, opplever lærerne at ledelsen holder seg oppdatert på hvordan de utfører undervisningen sin. Mette forklarer dette slik: «Min personalansvarlige har jo norsk sammen med meg, for å si det sånn, så da er det jo i alle fall fulgt opp. Sånn sett ser de jo hva som foregår».

Lærerne synes å oppleve at skoleledelsen lettere kan sette seg inn i utfordringer lærerne kan støte på i arbeidet sitt, siden ledelsen til dels møter de samme utfordringene selv. På den andre siden forteller Mette at selv om hun er fornøyd med samarbeidet med sin nærmeste leder, inspektøren som også underviser, er det å foretrekke at «ledelse er ledelse». Hun forteller at «når jeg snakker med min kollega så vet jeg egentlig aldri når hun er min leder og når hun er min kollega». I likhet med Mette synes Wenche også å være kritisk til ordningen der skoleledelsen har undervisningsstillinger. Hun synes å mene at rolleblanding er vanskelig, både for lærerne og for inspektørene, fordi inspektørene skal fylle to roller på samme tid. Ingrid virker mer positiv til en slik ordning. Det vil si, hun nevner ikke at hun oppfatter stillingskombinasjoner som problematisk. Snarere argumenterer hun for at fordi ledelsen også underviser gjør dette at de har innblikk i hva lærerne står i, og at skoleledelsen følgelig virker lydhøre dersom lærerne kommer med kritiske spørsmål eller ønsker endringer på noe skoleledelsen har bestemt.



## 4.5 Analysens funn

Analysen avdekker tre hovedfunn. Ett funn er at lærerne synes å oppleve at planlegging og gjennomføring av undervisning er deres kjernevirksomhet, samt at de til en viss grad forstår relasjonsarbeid som en del av kjernevirksomheten. Studiens andre funn er at lærerne synes å oppleve en diskrepans mellom det som er forventet av dem fra nivåer over skoleledelsen og det de selv tenker at de har mulighet til å gjennomføre. I denne sammenhengen innebærer *forventninger* for eksempel gjennomføring av tilpasset opplæring, gjennomføring av programmer i undervisningen og innlevering av ulike former for dokumentasjon som halvtårsvurderinger. Muligheten til å gjøre praksis av slike forventninger synes å være begrenset av lærernes opplevelse av å ha mange arbeidsoppgaver og lite tid til å gjennomføre dem på. Studiens tredje funn er at lærerne synes å tenke at en av skoleledelsens sentrale primæroppgaver å følge opp lærernes kjernevirksomhet, men at lærerne ikke ønsker denne oppfølgingen og at de heller ikke opplever at skoleledelsen følger dem opp i praksis. Disse perspektivene tar jeg med meg videre inn i neste kapittel – drøftingen.

## 5 Drøfting

Denne studien tar utgangspunkt i problemstillingen, *hva oppfatter lærere er sentrale trekk ved lærerarbeidet, og hvilke erfaringer har de med å bli ledet i arbeidet sitt?*

For å svare på problemstillingen har jeg analysert datamaterialet jeg har samlet. I det følgende skal jeg se analysen i lys av teori og tidligere forskning på feltet. Jeg skal starte med å ta utgangspunkt for forskningsspørsmålet, *hvilke muligheter og begrensninger forteller lærerne at de har med tanke på autonomi i jobbutførelsen?* Deretter skal jeg belyse mulige fortolkninger og forståelser av datamaterialet med tanke på forskningsspørsmålet, *på hvilke måter oppfatter lærere at skoleledelsen involverer seg arbeidet deres?* Når det gjelder spørsmålet, *hva slags arbeidsoppgaver tenker lærere er deres kjernevirksomhet* belyses ikke som et eget delkapittel, men snarere underveis i denne drøftingen.

### 5.1 Styring og autonomi

Lærerne i denne studien synes å ha sammenfallende holdninger til føringer, programmer og oppgaver som blir pålagt dem ovenfra, for eksempel gjennomføring av tilpasset opplæring og det å skulle dokumentere ulike sider ved arbeidsutførelsen. Med *ovenfra* mener jeg fra nivåer over skoleledelsen i organisasjonshierarkiet. Analysen avdekker at de jevnt over synes å være kritiske til slike føringer og oppgaver. Dette er delvis i tråd med tidligere forskning fra Mausethagen (2013). I hennes studie synes lærerne å diskursivt definere noe som *eksterne* aspekter ved lærerarbeidet (nasjonale prøver) og andre som *interne* (teaching). I likhet med lærerne i hennes studie synes lærerne i denne studien å etablere grenser. Særlig med tanke på hva de mener er kjernevirksomheten, og hva de mener står delvis i veien for utførelsen av den. Samtidig skiller Mausethagens (2013) funn seg noe fra det analysen i denne studien avdekker. Mens lærerne i hennes studie synes å til dels inkorporere det eksterne inn i det interne, og dermed flytte grensene for hva som oppfattes som internt, synes ikke dette å gjøre seg gjeldende i samme grad for lærerne i denne studien. Av de seks lærerne er det kun Mette som reflekterer omkring hvordan for eksempel utviklingsarbeid ved skolen kan sees i sammenheng med elevenes læring, og dermed også kjernevirksomheten. Mettes utsagn indikerer en viss form for grenseutvidelse, gjennom å påpeke at styring ovenfra kan sees i sammenheng med kjernevirksomhet. Siden informantutvalget i denne studien er forholdsvis lite er det ikke mulig å si noe om hvorvidt Mettes perspektiv er et uttrykk for en generell grenseutvidelse i profesjonen. Muligens kunne observasjon av hva lærerne i denne studien

*gjør* i undervisningen være med på å belyse om hvorvidt skillet mellom kjernevirksomhet og elementer som oppfattes å stå i veien for den *gjør* seg gjeldende i praksis. Med andre ord hvorvidt det er et empirisk eller et mer diskursivt skille mellom kjernevirksomhet og andre oppgaver og føringer.

Lærenes kritiske holdning til sentralgitte føringer for praksis kan muligens knyttes til kritikken som har blitt fremmet i forbindelse med New Public Management-styring (NPM) av skolen. Fordi skolen kan sies å være en forholdvis kompleks organisasjon har en kritikk mot NPM vært at sentraliserte føringer ikke reflekterer de lokale forholdene, forutsetningene og behovene (Evetts, 2009). Når lærerne for eksempel har elever med svært varierende faglige nivåer i klassene sine, og samtidig føler at de har dårlig tid til å utføre arbeidsoppgavene sine generelt, fremstår sentraliserte prinsipper som tilpasset opplæring vanskelig å gjennomføre for lærerne i denne studien. På den måten står det sentraliserte og det desentraliserte i kontrast til hverandre (Colbjørnsen, 2011).

En annen mulig tolkning av lærernes kritiske holdning til å bli styrt fra nivåer over skoleledelsen kan knyttes til lærerautonomi. Når lærerne opplever at de får mange og tidkrevende oppgaver ovenfra kan dette gå på bekostning av autonomien, fordi det innebærer at hvordan deler av arbeidet skal utføres blir styrt av noen andre enn lærerne selv. Dermed kan en argumentere for at lærernes kontroll av- og ansvar for praksisutførelsen, som er et profesjonskjenne tegn, begrenses. Lærernes *egenkontroll* av praksisutførelsen kan for eksempel begrenses av kvalitetsvurderingssystemet, fordi det ifølge dette systemet er resultater på spesifikke tester som indikerer elevenes måloppnåelse, og følgelig implisitt kvaliteten på lærernes undervisning. Lærerne kan ikke unndra seg gjennomføring av nasjonale prøver, og dermed heller ikke denne formen for kontroll av læringsutbytte/undervisningskvalitet. Lærernes *ansvar* for kjernevirksomheten kan for eksempel begrenses gjennom sentraliserte prinsipper som tilpasset opplæring, som riktignok ikke impliserer en spesifikk metodikk, men som likevel kan få følger for lærernes måte å planlegge og gjennomføre undervisningen på. Når lærerne opplever at føringene, dokumentasjonskravene og oppgavene blir for mange kan dette dermed gå på bekostning av deres oppfattelse av autonomi de føler at de *burde* ha, men som de opplever at blir utfordret. Analysen avdekker at lærerne håndterer seg denne utfordringen ved å delvis omgå eller tilpasse enkelte oppgaver og føringer ovenfra, samtidig som dette hverken synes å «løse» følelsen av mangel på tid eller opplevelsen av å ha færre oppgaver å forholde seg til.

Lærernes refleksjoner rundt føringer og oppgaver ovenfra kan videre belyse hvordan begrepet ansvarliggjøring kan forstås ulikt ut fra hvilket perspektiv man antar. Når myndighetene ansvarliggjør lærerne, i form av læreplaner og overordnede prinsipper for opplæringen, delegeres dermed ansvaret for hvordan undervisningen skal utføres til lærerne (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Lærerne på sin side synes ikke å oppleve ansvarliggjøringen som metodisk frihet, men snarere som en begrensning av den. Dermed synes det som om lærerne flytter ansvaret for hvorfor prinsipper og føringer ikke blir gjennomført tilbake igjen til myndighetene, med den begrunnelse at oppgavene er for mange og tiden for liten. Dette illustrerer hvordan ansvarliggjøring kan bevege seg oppover og nedover i skolehierarkiet. Det er mulig å se dette i lys av begrepene tillitskjede og kontrollkjede (Grimen, 2008). På den ene siden kan en se på ansvarliggjøring fra myndighetene og nedover i hierarkiet som en tillitskjede. Gjennom delegering av ansvar nedover blir de ulike segmentene gitt tillit til at oppgavene utføres i tråd med føringene. Samtidig kan tillitskjeden også oppleves som en kontrollkjede fra lærernes side, fordi resultat- og kvalitetskontroll muligens ikke sees på som en positiv form for ansvarliggjøring som impliserer metodefrihet, autonomi og tillit, men snarere som kontroll.

## 5.2 Profesjon, praksisfelleskap og styring

Analysen avdekker at lærerne, uavhengig av antall år i yrket, i stor grad synes å ha sammenfallende holdninger til og refleksjoner rundt oppgaver, prinsipper og føringer som kommer fra nivåer over skoleledelsen. Jeg skal i det følgende se på noen mulige forklaringer på dette, der jeg starter med lærerne med lengst fartstid.

En mulig forklaring på hvorfor lærerne som har jobbet forholdvis lenge i yrket synes å være kritiske til sentraliserte føringer kan henge sammen med skolens utviklingstrekk. I denne oppgavens teoretiske rammeverk redegjorde jeg for hvordan skolen i løpet av de siste 40 – årene har gjennomgått forholdvis store endringer (se for eksempel Colbjørnsen, 2011; Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Tidligere har lærerne hatt en forholdvis stor grad av autonomi, konkretisert gjennom for eksempel læreplaner med få føringer for praksis og få læringsmål. Demokratiske prosesser i alle ledd har vært sentralt. Gjennom en større grad av inkorporering av internasjonale styringsdiskurser i den norske skolen, som innføringen av kvalitetsvurderingssystemet og en dreining mot NPM, har dette til en viss grad endret premissene for utøvelse av læreryrket og ført til nye krav og forventninger til lærerne

(Colbjørnsen, 2011). At lærerne med lengst fartstid er kritiske til det de oppfatter er ovenfra- og-ned styring kan muligens forklares med at de nye diskursene for styring og innhold i skolen oppfattes som motsetninger til lærerprofesjonsverdiene slik de tradisjonelt har vært. Når det er den mer tradisjonelle forståelsen av profesjonsautonomi som synes å gjøre seg gjeldende for lærerne med lang fartstid, kan dette komme av at det er denne forståelsen av hva profesjonsutøvelse innebærer som gjorde seg gjeldende da de startet som lærere og som har gjort seg gjeldende i en stor grad av tiden de har vært i yrket. I lys av Lave og Wenger (1995); lærernes metodiske frihet og selvstendige ansvar for- og kontroll med undervisningen var muligens den hegemoniske oppfatningen av lærerprofesjonens karakter var da de ble innlemmet i praksisfellesskapet. Dersom en i tillegg legger til grunn at lærerne identifiserer seg med de profesjonsspesifikke verdiene og prinsippene i profesjonen (Heggen, 2008) og verdiene man oppfatter at er en bestanddel i yrkesutførelsen blir utfordret, kan dette være en mulig forklaring på hvorfor lærere med lang fartstid er kritiske til det de opplever som sentralisert styring av skolen.

Dersom praksiserfaring fra perioder med andre styringsdiskurser av skolen enn det er nå kan forklare hvorfor lærerne med lang fartstid er kritiske til sentralisert styring, kan muligens ikke den samme logikken forklare hvorfor lærerne med kort fartstid også synes kritiske til styring fra nivåer over skoleledelsen. Hva kan være mulige forklaringer på dette?

En mulig forklaring er at de forholdsvis nyutdannede lærerne i informantutvalget har kommet inn i en profesjon der verdier og prinsipper for utøvelse av yrket «henger igjen» fra tidligere. Dersom oppfattelser av hva en lærer er og gjør stadig reproduseres innad i profesjonen kommer de nye lærerne potensielt inn i en profesjon som defineres i stor grad ut fra hva den har vært og ikke hva den nå forventes å være. Gjennom deltagelse i profesjonsfellesskapet, som kan forstås som utøvelsen av profesjonen, lærer de nye lærerne seg hva profesjonen *er* og hva profesjonen *gjør*. Ifølge Lave og Wenger (1995) skjer denne læringen i relasjon til andre i praksisfellesskapet. Dersom de andre deltagerne i praksisfellesskapet er bærere av en mer tradisjonell forståelse av hva lærerarbeidet er og burde være kan dette føre til at denne forståelsen læres og reproduseres av de nyere deltagerne.

En annen forklaring kan knyttes til Heggens (2008) argumentasjon om at identifisering med profesjonen skjer allerede under utdanningen til yrket. Identifiseringen kan blant annet medieres gjennom forventninger til og tanker om hva yrket kommer til å innebære. Som nevnt kan dette benevnes som «anticipatory socialisation», (Thornton & Nardi, 1975, i Heggen, 2008). Lærere på vei inn i profesjonen kan ut fra dette perspektivet komme til å definere for

seg selv hva profesjonen er og hva den gjør, og deretter identifisere seg med dette delvis hypotetiske forventningsbildet. Dersom lærerne forventer at profesjonsutøvelsen for eksempel skal innebære en forholdvis stor grad av autonomi og fravær av sentralisert kontroll, og forståelsen ikke stemmer med det de i praksis opplever at den er, kan man argumentere for at det kan oppstå spenninger mellom den foregrepne (lærer)identitet og praksis. I lys av Heggens (2008) teori om identitet og profesjon kan det overstående være én forklaring på hvorfor også lærerne i utvalget, som utdannet seg etter skolens dreining mot NPM, også synes kritiske til sentralisert styring. Dette til tross for at de selv ikke har jobbet som lærere i perioder der denne diskursen ikke gjorde seg gjeldende. Det bemerkes imidlertid at denne studien ikke empirisk grunnlag for å si noe om hva lærerne med kortere fartidstid på forhånd hadde forventet seg før de startet å jobbe som lærere, slik at det er utfordrende å avgjøre hva dette kommer av.

En annen mulig forklaring kan være at lærerne i utvalget med forholdvis få år i yrket har blitt kritiske til styring ovenfra gjennom praksisutøvelse. Dersom de gjennom praksis opplever at det ikke er tid nok til å gjennomføre alt de skal på en god nok måte, og at de har for mange oppgaver de er forventet å gjennomføre, kan dette ha ført til lærernes kritikk av sentralisert styring. Kanskje ligger forklaringen et sted midt imellom disse perspektivene - gjennom en kombinasjon av praksiserfaringer, deltagelse i praksisfellesskap og identifisering med lærerprofesjonens tradisjonelle kjennetegn.

Selv om lærerne i stor grad synes å være kritiske til styring fra nivåer over skoleledelsen agerer lærerne samtidig i en organisasjon - skolen. Dersom en legger til grunn at profesjonell virksomhet er vevd inn i og reguleres gjennom organisasjonen (Svensson & Karlsson, 2008), innebærer det at en viss form for sentralisert styring er nødvendig. I skolen kan styring være nødvendig for å legge til rette for at alle elever, uavhengig av hvilken offentlige skole de går på, skal ha de samme kompetansemålene. En viss form for styring kan derfor være nødvendig i et enhetsskoleperspektiv. Fordi en del av føringene ovenfra er noe lærerne *må* forholde seg til, som for eksempel læreplanen, impliserer dette også at lærerne ikke kan velge bort oppgaver og prinsipper som de synes er utfordrende, eller ikke føler de har tid til. Læreplanen, for eksempel, er et sentralt styringsdokument lærerne *må* forholde seg til uavhengig av hvor mye eller lite den impliserer metodisk frihet eller mål- og resultatstyring. Det kan muligens være denne *må*-dimensjonen som er med på å skape utfordringer for lærerne, fordi de i utgangspunktet ikke kan unngå å forholde seg til denne typen styring. Møller (1997) har pekt

på at lærere kan forsøke å unndra seg styring. Basert på lærernes refleksjoner i dette masterprosjektet synes ikke slik unndragelse å gjøre seg gjeldende. Snarere synes det å omgå eller å tilpasse styringsforventninger å være mer dekkende begreper for å beskrive lærernes fortellinger. Analysen avdekker at lærerne til en viss grad forsøker å omgå og å tilpasse oppgaver og føringer, når disse oppleves å stå i veien profesjonsautonomien eller utøvelsen av kjernevirksomheten. I analysen ble det for eksempel avdekket at lærerne forteller at elevene leverer inn færre arbeider de får tilbakemeldinger på enn tidligere; at de utsetter oppgaver og at de i liten grad føler det er praktisk mulig å tilpasse opplæringen for så mange elever. Dette kan det være et uttrykk for forsøk på å få føringene til å passe bedre inn i hverdagen.

Et annet aspekt der lærerne føler at deres autonomi, forstått som selvbestemmelse over egen praksis, begrenses på er til en viss grad forventninger fra foreldrene. Dette er interessant fordi det kan si noe om hvordan lærerne forholder seg til at deres utøvelse av yrket til en viss grad styres av «klientene» i skolen (Molander og Terum, 2008). Under intervjuet sier Mette som nevnt at «kunden har alltid rett». Analysen viser at lærerne opplever denne situasjonen som utfordrende, fordi foreldrenes forventninger ikke alltid samsvarer med det lærerne opplever er riktig å gjøre. På den måten kan forventninger fra foreldre til en viss grad tenkes å begrense lærernes autonomi, dersom lærere føler at de må, eller bør, endre sin praksis på bakgrunn av foreldrenes forventninger.

### 5.3 Skoleledelsens involvering i lærernes arbeid

Et funn analysen avdekker er som nevnt at lærerne opplever at føringer ovenfra, som for eksempel tilpasset opplæring og dokumentasjonskrav, synes å begrense muligheten de har til å selv bestemme hvordan lærerarbeidet skal utføres. Lærerne synes ikke å oppleve at skoleledelsen på samme måte begrenser utøvelsen av kjernevirksomheten. Dette har i hovedsak sammenheng med at lærerne ikke opplever at skoleledelsen involverer seg i deres undervisningspraksis i særlig grad. I det følgende skal jeg redegjøre for noen mulige måter å forstå dette på.

I skolen har det vært tradisjon for at lærerne har jobbet forholdsvis autonomt med tanke på praksisdimensjonen av yrket, som kan beskrives som at lærerne er privatpraktiserende (Berg, 1999; Fullan & Hargreaves, 1995; Mausehagen, 2015; Paulsen, 2011). Denne studien avdekker at lærerne forteller om forholdsvis stor grad av samarbeid med lærerkolleger. Slik sett kan det synes å ha skjedd en bevegelse fra «privatpraktiserende» til «samarbeidende»,

som er i tråd argumentasjon fra lærerrollerapporten (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). På den andre siden synes det som om lærerne i mindre grad samarbeider om det de oppfatter er kjernevirksomheten sin og i større grad samarbeider om planer av mer generell karakter. Det er i stor grad skoleledelsen som har lagt til rette for lærernes samarbeid, selv om lærerne forteller om noe samarbeid som ikke er ledelsesinitiert. Dette kan bety at selv om lærerne synes å være mer samarbeidende nå enn tidligere er det ikke nødvendigvis slik at samarbeid generelt, og samarbeid om undervisning spesielt, har blitt et kjennetegn for lærerprofesjonen. Dette kan knyttes til at det synes som om samarbeid ikke organiseres av lærerne selv, men reguleres av noen utenfor lærerprofesjonen – skoleledelsen.

Lærerne synes å være positive til skoleledelsens begrensede involvering i deres praksis fordi de føler det gir dem et visst handlingsrom til å selv bestemme hvordan undervisningen skal foregå. Dette impliserer at lærerne forstår autonomi som fravær fra kontroll av praksisutøvelsen, og at lærerne selv tar ansvar for kvaliteten på det som blir gjort. Dette kan muligens tolkes som et ønske om å ha og ta faglig-profesjonelt ansvar, som står i delvis kontrast mot det prestasjonsorienterte ansvaret (Mausethagen, Prøitz & Skedsmo, 2016). Når lærerne opplever at det prestasjonsorienterte ansvaret (resultat- og kvalitetskontroll) kommer i veien for det faglig profesjonelle ansvaret kan det oppstå spenninger som får sitt uttrykk gjennom kritikk av sentraliserte føringer. Spenningene kan for eksempel komme til uttrykk ved at lærerne, som for eksempel Mette, poengterer at metodefriheten er noe «hun holder hardt på», og således beskytter mot styring ovenfra.

Analysen avdekker videre at lærerne forklarer ledelsens begrensede involvering i praksisutøvelsen med at skoleledelsen har tillit til at det de gjør er av god kvalitet. Dette kan være med på å vise hvordan, for lærerne, autonomi og tillit fremstår som symbioser; de er avhengige av hverandre. Det er i tråd med Sørhaugs (1996) argument om at en må ha tillit for å få tillit. Det kan synes som om lærere har denne tilliten i kraft av sin profesjon – de er utdannet lærere, med en profesjonsspesifikk kunnskapsbase der didaktiske ferdigheter er én bestanddel. Muligens kan dette vise hvordan det ligger en iboende tillit til lærerprofesjonen, om at i kraft av at de er lærere, så har de også kunnskap og ferdigheter til å utføre jobben sin på en god måte: De har tillit, a priori kvaliteten på den faktiske praksisen. Fordi lærerne i utgangspunktet har tillitt kan det oppstå en situasjon der ledelsen ikke har kontrollmekanismer som avdekker i hvilken grad tilliten er fortjent eller ikke, det vil si om lærerne faktisk utfører undervisningspraksis av god kvalitet. Med god kvalitet mener jeg utøvelse av kjernevirksomhet som fører til at elevene oppnår målene i læreplanen. Det kan være risiko



forbundet med å gi noen tillit dersom tilliten fører til at praksis av mindre god kvalitet ikke avdekkes (Grimen, 2008). Dette representerer en ledelsesutfordring fordi begrenset involvering i lærernes praksis kan føre til at mindre god undervisning ikke avdekkes, samtidig som økt involvering kan føre til at lærerne tolker dette som et uttrykk for manglende tillit: Fordi autonomi og tillit er tett sammenvevd (Grimen, 2008) vil dermed en opplevelse av å miste tillit kunne føre til en opplevelse av å miste autonomi. Jeg skal komme tilbake til dette under delkapittel 6.2.

Dersom lærerne selv ser behov for at de trenger bistand fra skoleledelsen foretrekker de at det er de selv som tar kontakt med dem. Dette kan både være et uttrykk for, en bekreftelse- og en legitimering av lærernes ønske om å ha autonomi og tillit. Gjennom å kontrollere seg selv, og deretter ta ansvar for å få hjelp fra skoleledelsen dersom det er nødvendig, kan de potensielt vise ovenfor skoleledelsen at den relative autonomien og tilliten er legitim. (Det vil si at den er fortjent og velbegrunnet.) På den andre siden er det ikke gitt at lærerne tar kontroll og ansvar selv om de opplever utfordringer i praksisutøvelsen. Det er heller ikke nødvendigvis slik at lærerne tolker kvaliteten på sin kjernevirksomhetsutøvelse «riktig», i den forstand at det er en mulighet for at praksisen er mindre god selv om lærerne ikke tolker den slik. Slik sett blir ikke det at lærerne har autonomi nødvendigvis en garanti for undervisningens kvalitet.

Lærerne synes også å forklare ledelsens begrensede involvering i deres praksis med at ledelsen har dårlig tid, og at dette kan forklare hvorfor de for eksempel ikke gjennomfører skolevandring. At skoleledelsen har mange oppgaver og begrenset med tid har blitt påpekt i tidligere forskning (se for eksempel Skedsmo & Aas, 2006; Presthus, 2010). Når lærerne påpeker at ledelsens fravær kan knyttes til manglende tid impliserer dette at dersom de hadde hatt tid så hadde de involvert seg mer i klasserommene. Det kan synes som om to forståelser av ledelsens praksisinvolvering eksisterer hos lærerne; den ene kan knyttes til at tilstedeværelsen av tillit gjør at skoleledelsen ikke følger opp lærernes praksis, den andre kan knyttes til ledelsens manglende tid gjør at praksis ikke følges opp. Dersom en legger til grunn lærernes oppfattelse av at ledelsen har dårlig tid kan dette bidra til å forklare hvorfor skoleledelsen ved skolene (til en viss grad) følger opp eksamensresultater og resultater fra nasjonale prøver, fremfor å følge opp lærernes kjernevirksomhet. Test- og eksamensresultater er lett tilgjengelige for ledelsen noe som gjør det mulig å følge opp resultatene «fra kontoret» uten å direkte involvere seg i lærernes praksis. Siden jeg ikke har intervjuet skoleledere i denne studien har jeg ikke grunnlag for å si noe om hvordan, og om, lederne opplever at de

følger opp resultater. Det er likevel et interessant aspekt ved lærernes refleksjoner om ledelsesinvolvering fordi det viser at lærerne føler skoleledelsen følger dem opp på områder de opplever står i veien for utøvelse av kjernevirksomheten sin, og i liten grad det de opplever er kjernevirksomhet.

Når lærerne reflekterer rundt kjernevirksomheten sin avdekker analysen hvordan de setter opp grenser mellom de føler den burde være og det de føler den er. For lærerne er det planlegging og gjennomføring av undervisning som er kjernevirksomheten, mens det *andre*, som møtevirksomhet med eksterne instanser og dokumentasjon av arbeidet, oppfattes å stå i delvis veien for utøvelse av den. Lærernes hovedmandat er å legge til rette og å sørge for at elevene lærer i tråd med kompetansemålene i læreplanen. Arbeidet med dette har tradisjonelt foregått, og foregår fortsatt, gjennom og i undervisningssituasjoner (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Det kan forklare hvorfor lærerne opplever at planlegging og gjennomføring av undervisning er kjernen i lærerarbeidet. Siden undervisning, og til dels relasjonsarbeid, oppfattes som kjernevirksomhet, og de synes å oppleve at tiden og muligheten til å utøve kjernen i yrket sitt begrenses av styring ovenfra, kan dette forklare hvorfor lærerne er opptatt av å tydeliggjøre hva kjernevirksomheten *egentlig* er. Denne tydeliggjøringen kan videre vise hvordan lærerne synes å oppleve et spenningsforhold, der de både møter sine egne og sentraliserte ideer om hva lærerarbeid er og innebærer. Analysen har avdekket at det synes utfordrende for lærerne å finne måter å forholde seg til- og å takle dette spenningsforholdet på.

## 6 Avslutning

### 6.1 Oppsummerende konklusjon

Lærernes undervisningspraksis er av betydning for hva og hvordan elevene lærer (Robinson, 2014). Dermed blir det å fokusere på undervisningens kvalitet viktig i et læringsperspektiv. Lærerarbeidet har tradisjonelt sett har vært preget av individualisme, i form av en relativt stor grad av selvbestemmelse og autonomi, samtidig som skolen har utviklet seg i retninger som har ført til endrede forventninger til lærerarbeidet og lærerrollen (se for eksempel Colbjørnsen, 2011; Ekspertgruppen om lærerrollen, 2016). Ut fra disse perspektivene har det vært aktuelt å undersøke hva lærerarbeid er, og hvordan ledelse og styring av dette arbeidet oppleves av de som utfører arbeidet – lærerne. Lærerperspektiver på dette kan bidra til å si noe om hvorvidt ledelse og styring i og av skolen får konsekvenser for lærernes praksis. Jeg har i denne studien belyst dette gjennom problemstillingen: *Hva oppfatter lærere er sentrale trekk ved lærerarbeidet, og hvilke erfaringer har de med å bli ledet i arbeidet sitt?*

Jeg har i oppgaven redegjort for teoretiske perspektiver, med særlig fokus på utviklingstrekk i skolens styrings- og læreplandiskurser fra 1960-tallet og frem til i dag; teori knyttet til identifisering gjennom og med profesjoner og perspektiver knyttet til begrepene autonomi og tillit. Jeg har også redegjort for Lave & Wenger (1991) sin teori om praksisfelleskap. Videre har jeg redegjort for studiens forskningsdesign og metode. Jeg har behandlet datamaterialet i oppgavens analysedel, der jeg pekte på tre sentrale funn. I drøftingskapittelet har jeg diskutert ulike forståelser av analysen og funnene i lys av teori og tidligere forskning.

Studien viser at lærerne oppfatter lærerarbeid som komplekst ved at det innebærer utføring av mange ulike arbeidsoppgaver. Det være seg kontakt med foreldre, møter med ulike eksterne instanser, tilpassing av undervisningen ut fra elevenes faglige nivå, undervisning i mange ulike klasser, vurderingsarbeid og relasjonsarbeid. Først og fremst oppfatter lærerne at planlegging og gjennomføring av undervisning er deres kjernevirksomhet, dernest det å bygge relasjoner til elevene. Studien viser videre at lærernes erfaring med ledelse kan forstås langs to hovedlinjer. Den ene kan knyttes til erfaringer med skoleledelsens involvering i deres praksis og den andre til oppgaver og føringer fra sentralisert hold. Selv om lærerne forteller at en av skoleledelsens primæroppgaver er å følge opp lærerne, synes de å være positive til skoleledelsens begrensede involvering i deres kjernevirksomhet. Fravær av involvering oppfattes å bidra til autonomi og metodisk frihet. Lærerne forklarer det de oppfatter er

begrenset praksisinvolvering fra skoleledelsen med at ledelsen *har* tillit og *gir* tillit til lærerne. Lærerne synes videre å være kritiske til å bli styrt av nivåer over skoleledelsen. Dette fordi de oppfatter å bli gitt for mange oppgaver og at de har for liten tid til å utføre dem på. Dermed fremstår denne typen styring som noe som står delvis i veien for utøvelse av kjernevirksomheten. Lærerne synes videre å oppleve at styringen begrenser muligheten de har til å selv bestemme hvordan kjernevirksomheten skal utøves, noe som kan gå på bekostning av opplevelsen av å ha autonomi og metodefrihet. I liten grad påpeker lærerne at det er sammenheng mellom oppgaver og føringer fra nivåer over skoleledelsen og kjernevirksomheten.

## 6.2 Implikasjoner for ledelse

Denne studien har avdekket at lærerne i liten grad opplever at ledelsen involverer seg i deres undervisningspraksis. Dette kan ha konsekvenser for elevenes læring. Dersom lærere enten feilvurderer eller ikke vurderer sin undervisningspraksis, og praksisen ikke i stor nok grad legger til rette for elevenes læring kan dette føre til en reproduksjon og videreføring av uheldig praksis. Samtidig avdekker analysen at lærerne ikke ønsker at skoleledelsen skal involvere seg i deres undervisningspraksis, og at en hypotetisk økt involvering kan gå på bekostning av lærernes opplevelse av autonomi, metodefrihet og tillit. En implikasjon dette har for ledelse er å sikre at det er rutiner for å følge opp lærernes undervisningspraksis, slik at ledelsen på den måten kan bidra til å både avdekke uheldig praksis og videreutvikle god praksis. For at dette ikke skal oppfattes som en begrensning i autonomien kan en implikasjon være å arbeide med kjennetegn på- og kriterier for god praksis i fellesskap. Ved å inkludere lærerne i arbeidet med videreutvikling av praksis kan det potensielt motvirke opplevelsen av at praksis utvikles ovenfra og ned. Studien har videre avdekket at med unntak av én lærer synes det som om lærerne i liten grad opplever at det er en sammenheng mellom styring og kjernevirksomhet. En mulig implikasjon dette har er at skoleledelsen og lærerne bør jobbe sammen med å konkretisere hva slags relevans oppgaver og føringer ovenfra har for den enkelte skole, og dermed også hva slags relevans styringsforventninger har for utøvelse av kjernevirksomheten. Analysen av datamaterialet impliserer også at skoleledelsen bør jobbe med å legge til rette for en åpen samarbeidende skolekultur. En kultur preget av samarbeid, både mellom lærere og mellom lærere og ledelse, som preges av åpenhet om praksis og praksisutfordringer kan tenkes å bidra til at ledelsesinvolvering ikke oppleves som et uttrykk

for manglene tillit, men som en bestanddel i samarbeidskulturen. En mer praktisk implikasjon er å, så langt det lar seg gjennomføre, legge til rette for at lærerne har tilstrekkelig tid, gjennom organisering av arbeidstid generelt og arbeidstidsavtaler spesielt, til å planlegge og gjennomføre føringer de er pliktige til. For at dette ikke skal føles som en regulering av lærernes autonomi må det være en åpenhet fra ledelsens side om de bakenforliggende årsakene til arbeidets organisering og skoleledelsen bør være åpne for innspill, forslag og tilbakemeldinger fra lærerne i dette arbeidet.

### 6.3 Implikasjoner for videre forskning

Denne studien har avdekket at lærerne i liten grad følges opp i kjernevirksomheten sin av skoleledelsen, noe lærerne oppfatter som et positivt bidrag til autonomi og en bekreftelse av tillit. Samtidig kan fravær av kontrollmekanismer for å avdekke hvor *god* undervisningen er få betydning for elevenes læring. Fordi denne studien er forholdsvis liten i omfang, og ikke er gir et representativt bilde av *alle* læreres erfaringer med- og oppfatninger av lærerarbeid og ledelse impliserer dette et behov for mer forskning. Studien impliserer et behov for økt kunnskap om hvordan lærere opplever ledelse av arbeidet sitt, og empirisk innsikt i måter lærere imøtekommer spenningsforholdene i hverdagen sin på. Videre belyser denne studien lærererfaringer med ledelse ut fra et narrativt og situert lærerperspektiv. Studien kan ikke si noe om ledelsens faktiske involvering i kjernevirksomhet. Dette impliserer et behov for ytterligere forskning på dette temaet, muligens i form av en kombinasjon av flere metoder for innsamling av data, der både lærere og skoleledere inkluderes i informantutvalget.

## Litteraturliste

- Ärlestig, H. (2008). Communication between principals and teachers in successful schools. Akademisk avhandling nr. 89. Pedagogiska institutionen. Umeå Universitet, Umeå. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:142460/fulltext03>
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bergh, A. (2015). Local educational actors doing education – a study of how local autonomy meets international and national quality policy rhetoric. I *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* (2015):2. 42-50. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28146>
- Carlgren, I. & Klette, K. (2008). Reconstructions of Nordic Teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2008(2) 117 – 133. <https://doi.org/10.1080/00313830801915754>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. New York: Routledge
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative & mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage Publications.
- Colbjørnsen, T. (2011). Kapittel 5: Skoleeiers arbeid med vurdering - konsekvenser for ledelse i skolen. I Møller, J. & Ottesen, E (Red.), *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 95 – 116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elstad, E., Helstad, K. & Mausethagen, S. (2014). Kapittel 1: Profesjonsutvikling i skolen. I Elstad, E. & Helstad, K. (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17 – 32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Evetts, J. (2009). New Professionalisms and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences. *Comparative Sociology*, 2009(8), 247 – 266 <https://doi.org/10.1163/156913309X421655>
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1995). *Ha tillit til læreren*. Oslo: Bedre skole as.
- Garmannslund, P. E., Elstad, E. & Langfeldt, G. Kapittel 10: Lærernes opplevelse av måling og rangering av kvalitetsaspekter ved undervisning og læringsprosesser. I, Langfeldt, G., Elstad, E. & Hopmann, S. (Red). *Ansvarlighet i skolen: Politiske spørsmål og pedagogiske svar* (s. 250 – 270). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Grimen, H. (2008). Kapittel 11: Profesjon og tillit, I Molander, A. & Terum, L.I. (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13 – 26). Oslo: Universitetsforlaget.

- Gunnulfsen, A. E. & Møller, J. (2016). National testing: Gains and Strains? School Leaders' Responses to Policy Demands. *Leadership and Policy in Schools*, 2017(3) 455 - 474. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15700763.2016.1205200?needAccess=true>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heggen, K. (2008). Kapittel 19: Profesjon og identitet. I Molander, A. & Terum, L.I. (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13 – 26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helstad, K. (2011). Kapittel 10: Ledelse og lærerarbeid i videregående skole – vilkår for kollektiv kunnskapsutvikling. I Møller, J. & Ottesen, E. (Red.), *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 225 – 247). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helstad, K. & Mausestaden, S. (2019). Kapittel 1: Nye lærer- og lederroller – nye vilkår for skoleutvikling? I (Red.) Helstad, K. & Mausestaden, S. *Nye lærer- og lederroller i skolen*. (s. 13 – 25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2016). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, K. (2008). *ProLearn: Profesjonslæring i endring*. Rapport til Forskningsrådets KUL-program 2008. <https://docplayer.me/38871763-Prolearn-profesjonslaering-i-endring.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Tid til læring*. (Meld. St. 19 2009–2010). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorentzen, M. (2019). Kapittel 7: Grenser og grensekryssing i lærerspesialisters arbeid. I (Red.), Helstad, K. & Mausestaden, S. *Nye lærer- og lederroller i skolen*. (s. 127 – 142) Oslo: Universitetsforlaget.
- Mangin, M. M. (2005). Distributed Leadership and the Culture of Schools: Teacher Leaders' Strategies for Gaining Access to Classroom. I Murakami, E. T. & Tran, N. (Red.), *Journal of School Leadership*, 2005(4) 1 – 29. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508504.pdf>
- Mausestaden, S. (2013). Talking about the test. Boundary work in primary school teachers' interactions around national testing of student performance. *Teaching and Teacher Education*, 2013(36), 132 – 142. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X13001339?via%3Dihub>

- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(1), 30 – 39. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/nstep.v1.28520>
- Mausethagen, S., Prøitz, T. S. & Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater. Mellom kontroll og utvikling*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Mausethagen, S. & Skedsmo, G. (2017). Nye styringsformer i utdanningssektoren – spenninger mellom resultatstyring og faglig profesjonelt ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2017(2), 169 – 179  
[https://www.idunn.no/npt/2017/02/nye\\_styringsformer\\_i\\_utdanningssektoren\\_-\\_spenninger\\_mellom](https://www.idunn.no/npt/2017/02/nye_styringsformer_i_utdanningssektoren_-_spenninger_mellom)
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I Molander, A. & Terum, L.I. (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13 – 26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (1997). Ledelse i og av skolen – dilemmaer i skolehverdagen. I Fuglestad, O. L. & Lillejord, S. (Red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. (s. 139 – 159) Bergen: Fagbokforlaget.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata (2019). Hva må jeg informere om?  
[https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informasjon\\_samtykke/informere\\_om.html](https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html)
- Norges kirke- og undervisningsdepartement. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen: Nynorsk*. Hentet fra  
<https://www.nb.no/nbsok/nb/4e4addbaf0cca0eb8261e318c7263218?index=1#7>
- Paulsen, J. M. (2011). Å lede asymmetriske kunnskapsorganisasjoner - "mission impossible"? I Madsbu, J. P., Pedersen, M. (Red.), *I verdens rikeste land: samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid*. (s. 107 – 123). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skedsmo, G. & Aas, M. (2006). Ledelse i skolen – lederroller og lederfokus. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2006(2) 158 – 172.  
[https://www.idunn.no/file/pdf/33194204/npt\\_2006\\_02\\_pdf.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/33194204/npt_2006_02_pdf.pdf)
- Svensson, L. & Karlsson, A. (2008). Kapittel 15: Profesjoner, kontroll og ansvar. I Molander, A. & Terum, L.I. (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 261 - 279). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse: Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Telhaug, A. O., Mediås, O.A. & Aasen, P. (2004). From Collectivism to Individualism? Education as Nation Building in a Scandinavian Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2004(2) 141 – 158.  
<https://doi.org/10.1080/0031383042000198558>
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Evaluering-av-Nasjonalt-kvalitetsutviklingssystem/>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Presthus, A. M. (2010). *Dialog, interaksjon og verdier. En studie av tre rektorers arbeid i hverdagen* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo
- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskulturer. I Fuglestad, O. L. & Lillejord, S. (Red.) *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*. (s. 39 – 57). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wenger, E. (1998). *Praksisfællesskaber*. Cambridge: Cambridge University Press

# Vedlegg A: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

## **Informasjon om prosjektet**

### *Skoleledelse og lærernes kjernevirksomhet*

#### **Formål**

Målet er å bidra med økt kunnskap om hva lærerne tenker om sine kjerneoppgaver, hvilke utfordringer de kan komme til å møte i utføringen av arbeidsoppgavene sine og hvilke tanker de har om skoleledelsens påvirkning av det lærerne gjør. Problemstillingen min er: Hvilke oppfatninger har lærere om sin kjernevirksomhet, og hva slags erfaringer har de med skoleledelse av dette arbeidet?

Prosjektet skal ende opp i en skriftlig masteroppgave.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Masteroppgaven skrives i forbindelse med mitt masterstudium i utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo. Min veileder er førsteamanuensis Kristin Helstad, ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Min metode i dette prosjektet er intervju. Jeg kommer til å ta opp intervjuene slik at jeg i etterkant kan transkribere dem. Intervjuet blir anonymisert, som for eksempel innebærer at lærerne som er med blir gitt fiktive navn. Skolens- og kommunens navn byttes også ut med fiktive navn.

#### **Det er frivillig å delta**

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

#### **Personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker opplysningene**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun undertegnede og min veileder kommer til å ha tilgang til opplysningene om de som er med.

Navnet og kontaktopplysningene om deg vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptaket oppbevares i låst arkivskap der kun jeg har tilgang.

Transkripsjonene av intervjuet vil kun skrives og lagres på mitt område på Universitetet i Oslo sin server.

#### **Hva skjer med opplysningene når jeg avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen desember 2019. Når oppgaven er ferdig skrevet kommer de anonymiserte transkripsjonene til å slettes. Det samme skjer med kontaklinformasjonen til de som har vært med.

## **Informantenes rettigheter**

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

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

## **Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger?**

Jeg behandler opplysninger om informantene basert på deres samtykke. På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien ta kontakt med:

- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Kristin Helstad.
- Vårt personvernombud: Maren Magnus Vold.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen  
Kristine Frydenlund

## **SAMTYKKEERKLÆRING**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Skoleledelse og lærernes kjernevirksomhet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. desember 2019.

-----  
Sign. informant

## Vedlegg B: Intervjuguide

[Lese gjennom informasjonsskriv på nytt. Evt. spørsmål? Signere samtykke.]

Bakgrunnsspørsmål:

Fortell om utdanningsbakgrunnen din

Hvor lenge jobbet som lærer?

Hvor lenge jobbet her?

Hvilket trinn jobber du på?

Hvem er din nærmeste leder?

1. Hva tenker du at er din kjernevirksomhet som lærer?
2. Hva opplever du som mest utfordrende ved utførelsen av kjernevirksomheten?
3. Hva skal til for at jobben du gjør skal bli så bra som mulig?
4. Kan du si litt om hva kollegasamarbeid og kollegafelleskap betyr for deg i jobben din?
5. Kan du fortelle litt om hva du tenker om mulighetene og begrensningene til det å selv bestemme hvordan du skal utføre jobben din?
6. Hva tenker du at er ditt primære ansvar som lærer?
7. Hva tenker du at er skoleledelsens primære ansvar?
8. Hva slags erfaringer har du med at kjernevirksomheten din blir fulgt opp av skoleledelsen?
9. Hva slags forventninger opplever du at ledelsen har til deg som lærer?
10. Hvordan forholder du deg til ledelsens oppfølging av jobben du gjør?  
(Evt. oppfølging: Hva gjør oppfølgingen med deg som lærer/ som person?)
11. Hvem eller hva, i tillegg til skoleledelsen, påvirker det du gjør på jobb?
12. Har jobben din endret seg i løpet av tiden du har vært lærer? Hva tenker du i så fall om endringene?

## Vedlegg C: Vurdering fra NSD

### **Prosjekttittel**

Ledelse av undervisningspraksis

### **Referansenummer**

320635

### **Registrert**

01.03.2019 av Kristine Frydenlund - krisfry@uio.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Kristin Helstad, kristin.helstad@ils.uio.no, tlf: 22854066

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Kristine Frydenlund, kris\_frydenlund@hotmail.com, tlf: 93287493

### **Prosjektperiode**

01.03.2019 - 31.12.2019

### **Status**

01.03.2019 - Vurdert

### **Vurdering (1)**

#### **01.03.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 01.03.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **MELD ENDRINGER**

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem 31.12.2019.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

## REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Vi forutsetter at intervjuene gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten til informantene overholdes. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare

om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!  
Kontaktperson hos NSD: Kaja Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast  
1)