

MASTEROPPGAVE

Hva hemmer og fremmer videreutdanning av lærere som deltar i ”Kompetanse for kvalitet”?

Ingvild Fredbo Labråten

April 2016

Studienavn: Organisasjon og ledelse

Avdelingsnavn: Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag



Forord

Det er med stolthet og ydmykhet jeg leverer masteravhandlingen min. Jeg har gjennom samlinger, veiledning, intervjuer, samtaler og egenstudier reflektert, vurdert og utviklet meg masse.

Det gjennomførte studiet: Ledelse og organisasjon har gitt meg nye perspektiver og ny kunnskap, og det er nå denne kunnskapen skal modnes og settes ut i praksis.

Jeg vil spesielt takke min veileder Kjeld Qvortrup. Gjennom samtaler og møter har du på varm og klok måte gitt meg innsikt og bevissthet, selvtillit og motivasjon. Jeg kommer alltid til å tenke på deg med stor takknemlighet.

En stor takk går også til mine åtte informanter. Deres opplevelser og oppfatninger er utgangspunkt for denne oppgaven, og jeg kunne aldri fått dette til uten dere.

Til slutt vil jeg takke familien min; Finn og de tre guttene våre for støtte og tålmodighet – jeg er så glad i dere.

Ørje 24.04.16

Ingvild Fredbo Labråten

Sammendrag

Denne oppgaven handler om videreutdanning av lærere som deltar i strategien ”Kompetanse for kvalitet”. Statens satsning på å videreutdanne lærere nådde et nytt nivå med nye kompetansekrav høsten 2015. Disse kravene gjør skoleledere ansvarlige og pliktige til å legge til rette for at lærere skal kunne kombinere videreutdanning og jobb.

Det er mange faktorer som kan påvirke et utdanningsløp og det jeg ønsker å finne ut i denne oppgaven er hva som er med på å fremme og hva som er med på å hemme dette løpet.

Jeg har gjennomført en kvalitativ undersøkelse der jeg har intervjuet åtte lærere i barneskolen som har tatt videreutdanning i ”Kompetanse for kvalitet”. Det er deres oppfatninger og opplevelser som er utgangspunktet for denne oppgaven.

Gjennom intervjuene fant jeg det som ble til tre hovedkategorier; Studiet, Ledelse og Lærer.

- Studiet representerer studiested og studietilbud som er aktuelle for lærere som tar videreutdanning.
- Ledelse representerer leder og arbeidsgiver for lærere som tar videreutdanning.
- Lærer representerer de som i denne oppgaven tar videreutdanning.

I avslutningen av oppgaven presenteres tre faser som representerer kjennetegn for hva som hemmer og fremmer videreutdanning av lærere.

Bevissthet rundt hva som hemmer og fremmer videreutdanning av lærere, kan gjøre samfunnet bedre rustet og forberedt slik at vi ikke kommer ”Dit vi ikke vil”.
(Brox 1995)

Innholdsfortegnelse

1.0. Innledning.....	8
1.1. Bakgrunn for valg av tema.....	8
1.2. Valg av problemstilling og forskningsspørsmål.....	11
1.3. Kompetanse for kvalitet.....	12
1.3.1. Viktige prinsipper i strategien.....	13
2.0. Teori.....	13
2.1. Bakgrunn for valg av teori.....	14
2.1.1. Organisasjonsendringer og endringsledelse.....	14
2.1.2. Organisasjonskultur.....	17
2.1.3. Motivasjon.....	19
2.1.3.1. Kognitive teorier.....	20
2.1.3.1.1. Kognitiv forventningsteori.....	20
2.1.3.2. Jobbkarakteristika-modeller.....	21
2.1.3.2.1. Herzbergs tofaktorteori.....	21
2.1.3.3. Ottar Brox` ikke-utopisk planlegging.....	22
2.1.4. Rasjonalitet.....	23
3.0. Metode design.....	27
3.1. Valg av kvalitativ metode.....	27
3.1.1. Kvalitativ tilnærming.....	28
3.2. Valg av forskningsdesign.....	31
3.3. Utvalg.....	32
3.4. Intervjuguiden.....	33
3.5. Validitet.....	34
3.6. Reliabilitet.....	34
3.7. Etikk.....	35

4.0. Analyse.....	36
4.1. Oversikt over problemstilling.....	38
4.2. Oversikt over forskningsspørsmål.....	38
4.3. Oversikt over intervjuguide.....	39
4.4 Analyseprosessen.....	41
4.4.1. Analyse – første trinn.....	41
4.4.2. Analyse – andre trinn.....	42
4.4.3. Analyse – tredje trinn.....	43
4.4.4. Analyse – fjerde trinn.....	43
4.4.5. Analyse – femte trinn.....	44
4.4.6. Analyse – sjette trinn.....	45
5.0. Analyse av kategorier.....	45
5.1. Studiet.....	46
5.1.1 Kompetanse.....	47
5.1.1.1. Kompetansen har ikke endret seg eller endret seg lite.....	51
5.1.2 Kvalitet.....	51
5.1.2.1 Kvalitet som begrep i utdanning.....	51
5.1.2.2. Vikarordning eller stipendordning.....	65
5.2. Ledelse.....	66
5.2.1 Kultur.....	66
5.2.1.1. Maktavstand og avtale.....	69
5.2.1.2. Delingskultur.....	69
5.2.1.3. Synergieffekt.....	73
5.2.2 Oppfølging og tilrettelegging.....	75
5.3 Lærer.....	78

5.3.1 Motivasjon.....	78
5.3.1.1. Mellommenneskelige relasjoner som motivasjon.....	79
5.3.1.2. Personlig vekst som motivasjon.....	81
5.3.1.3. Ønske om faglig påfyll som motivasjon.....	82
5.3.1.4. God informasjon og markedsføring som motivasjon.....	82
5.3.1.5. Tilrettelegging som motivasjon.....	83
5.3.1.6. Oppsummering motivasjon.....	84
5.3.2. Erfaringer og forventninger.....	85
5.3.2.1. Forventninger til studiet.....	86
5.3.2.2. Forventninger til arbeidsgiver.....	90
5.3.3 Rasjonalitet.....	92
6.0. Oppsummering og konklusjon.....	96
6.1. Planleggings- og informasjonsfasen.....	96
6.1.1. Kartlegging.....	96
6.1.2. Planlegging.....	97
6.1.3. Iverksetting og tilrettelegging.....	99
6.2. Gjennomføringsfasen.....	100
6.3. Oppfølgingsfasen.....	102
7.0. Sluttord.....	103
Litteraturliste.....	105
Vedlegg 1	
Vedlegg 2	
Figur 1: De sentrale elementer i en teori om planlagt endring (Jacobsen 2014)	
Figur 2: Oversikt over antatte kausale sammenhenger i organisasjonsendringer (Jacobsen 2014)	
Figur 3: Hofstede (1993)	

Figur 4: Herzbergs hygienefaktorer og motiveringsfaktorer

Figur 5: Forenklet SWOT-skjema for Jacobsens planlagte endring og Brox` ikke-utopiske planlegging

Figur 6. Hva som hemmer og fremmer videreutdanning i forhold til rasjonalitet og det rimelige.

Figur 7 : Prosessen – slik jeg ser det.

Figur 8: Det individuelle åpne intervjuet

Figur 9: Prosessen – slik jeg ser det.

Figur 10: Intrvjuguiden

Figur 11: Markering av tekst.

Figur 12: 8 bolker

Figur 13: 6 kategorier

Figur 14: Hovedkategoerier og underkategorier

Figur 15: Sentrale elementer i en teori om kompetanseheving som planlagt endring.

Figur 16: Studiet - Hva som hemmer og fremmer

1.0. Innledning

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Mye har skjedd innenfor læreryrket i løpet av de drøye 20 årene jeg har jobbet i skoleverket.

Da jeg utdannet meg til allmennlærer og adjunkt på begynnelsen av 90-tallet, bygget opplæringen på M87 (Mønsterplanen av 1987).

Da jeg startet å jobbe i grunnskolen 1995, fikk jeg være med på høring til det som skulle bli den nye planen; Reform 97. Med denne ble 10-årig grunnskole innført.

I 2006 fikk vi Kunnskapsløftet med klart fokus på basisfagene.

Jeg har utviklet meg som lærer i takt med utviklingen av nye reformer. Det er reformene som har vært bærebjelke og rettesnor for alt det pedagogiske arbeidet. Selv om en del av undervisningen i grunnskolen til dels har vært lærebokstyrt, er det planene med fag- og kompetansemål som skal være det retningsgivende i all undervisning.

I min egen skolehverdag, fikk jeg etter bare få år i skolen et behov for å lære mer og øke kompetansen for være bedre rustet i klasserommet. Jeg følte et enormt ansvar for at elevene «mine» skulle lære, og derfor ønsket jeg å videreutdanne meg.

I løpet av årene jeg underviste tok jeg videreutdanning tre ganger. Dette med en syklus på om lag 5 år.

Første gang jeg videreutdannet meg, fikk jeg støtte fra kommunen til å fullføre et studium som SKUT arrangerte. Denne studien inspirerte meg til å fortsette som lærer, og jeg var glad for å få denne muligheten.

Da jeg ønsket å videreutdanne meg igjen, møtte jeg liten eller ingen forståelse hos skoleledelsen. Jeg ønsket å øke kompetansen min innenfor norskfaget for å lære mer om blant annet leseforståelse. Jeg fant et nettstudium ved Høgskolen i Agder som passet, og måtte betale alt selv. Studiet hadde kun en eneste samling i løpet av hele perioden, men denne fikk jeg ikke lov til delta på. Jeg kan huske hvor

frustrert jeg var for ikke å kunne dra på denne samlingen, samtidig som det gav med en indre motivasjon og drivkraft til å fortsette på tross av den motstanden jeg møtte. Jeg fikk mye glede av kompetansen jeg fikk gjennom studiet og var bedre rustet til å undervise i norsk.

I mellomtiden har jeg hatt et utenlandsopphold i USA på tre år. Jeg var ansatt i Sjømannskirken – Norsk kirke i utlandet og jobbet blant annet med organisering og administrasjon. Dette var nye arbeidsområder for meg, og jeg trivdes godt med dem.

I USA økte jeg min realkompetanse i engelsk, men jeg hadde ingen formell utdanning i språkfaget. Jeg ble derfor veldig glad da jeg fikk mulighet til å gjøre noe med det da jeg kom tilbake til skolen som jeg hadde vært ansatt ved før utenlandsoppholdet. Tredje gang jeg tok videreutdanning, ble det Engelsk 1, 2011/2012. Denne gangen fikk jeg dekket alle utgifter fordi jeg hevet min kompetanse gjennom «Kompetanse for kvalitet». Jeg var svært fornøyd med ordningen, og jeg fikk kombinert lærerjobben med den praksisnære videreutdanningen.

Videreutdanningen motiverte meg til å bruke det jeg hadde lært, men jeg oppdaget også at «den tause kunnskapen» (tacit knowledge) gjorde meg mer nysgjerrig og vitebegjærlig. Jeg så nye muligheter og ambisjonene mine økte. (Polanyi 2000)

Jeg ønsket å fortsette med Engelsk 2, men fikk avslag hos skoleledelsen. Jeg var fortsatt svært interessert i å øke kompetansen min. Motivasjonen var på topp, og jeg søkte derfor på masterprogrammet «Organisasjon og ledelse» i 2012.

Siden jeg deltok i satsningen «Kompetanse for kvalitet», har jeg min rolle endret seg fra å være lærer og teamleder til å bli inspektør, så administrativ fagleder og til slutt rektor som jeg er i dag. Jeg har skiftet skole, og beveget meg fra barne- til ungdomstrinn og tilbake til barnetrinn. Denne endringen har gjort at jeg har fått nye perspektiv og større bevissthet i forhold til skole og utdanning.

I år har 10.627 lærere søkt videreutdanning. Det er en oppgang på over 25 prosent fra i fjor, da 8457 lærere søkte videreutdanning i «Kompetanse for kvalitet»-strategien. (Udir.no)

Det økende antallet av videreutdanning av lærere vitner om at det stadig fokuseres på kompetanseheving og lærerkvalitet i skolen.

John Hattie som står bak en av verdens største utdanningsstudier, mener at det er kvaliteten på lærerne som er det mest avgjørende for gode resultater i klasserommet.(Hattie 2009)

«Regjeringa foreslår å styrkje satsinga på vidareutdanning for lærarar innanfor strategien Kompetanse for kvalitet. Styrkinga inneber at det blir 1 500 nye plassar i vidareutdanninga. Auken blir fordelt med 500 nye plassar i vikarordninga og 1 000 nye plassar i stipendordninga. Budsjetteffekten av forslaget utgjer 143,6 mill. kroner i 2015. I tillegg kjem budsjetteffekten i 2015 som følge av at talet på studie plassar vart auka med 1 700 frå hausten 2014. Denne effekten utgjer 310 mill. kroner. Totalt vil det vere 5 050 plassar til vidareutdanning av lærarar i 2015.» (Statsbudsjettet 2015)

Utgangspunktet for denne oppgaven er å forske på hvilke oppfatninger lærere som har tatt videreutdanning har, og om de kan øke bevisstheten rundt gjennomføring av videreutdanning slik at vi ikke kommer «Dit vi ikke vil» for å bruke et Ottar Brox-sitat. (Brox 1995)

1.2. Valg av problemstilling og forskningsspørsmål

I denne oppgaven ønsker jeg å finne faktorer som hemmer og fremmer videreutdanning av lærere, problemstilling blir derfor:

Hva hemmer og fremmer videreutdanning av lærere som deltar i «Kompetanse for kvalitet»?

For å få svar på denne problemstillingen velger jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hva er målet med videreutdanning?
- Hva er motivasjonen for å ta videreutdanning?
- Hvilke uforutsette utfordringer gir videreutdanning av lærere?
- Hva er årsakene til de uforutsette utfordringene?
- Hvilke konsekvenser skaper dette for læreren?

- Hvilke konsekvenser skaper dette for skoleleder?

1.3. Kompetanse for kvalitet.

Strategien «Kompetanse for kvalitet» har siden 2009 vært et nasjonalt samarbeidsprosjekt mellom nasjonale utdanningsmyndigheter, kommuner og fylkeskommuner, KS, arbeidstakerorganisasjoner og universitets- og høyskolesektoren.

I opplæringsloven §10-8, står det at skoleeier har ansvar for å ha et system som gir mulighet til nødvendig kompetanse og kompetanseutvikling på sine skoler.

Innenfor denne strategien blir spesielle satsningsområder og fag prioritert ut fra hva som på landsbasis det særlig er behov for å styrke.

Formålet med «Kompetanse for kvalitet» er, i følge Kunnskapsdepartementets strategi, «å styrke elevens læring og motivasjon.....og øke lærere og skoleleders status og styrke tilliten til skolens kvalitet.»

Når jeg i denne oppgaven skal finne hva som hemmer og fremmer videreutdanning av lærere som deltar i «Kompetanse for kvalitet», er det svært nyttig å se hva som allerede er forsket på. «Evaluering av nasjonal strategi for videreutdanning av lærere» har interessante betraktninger og funn som jeg ønsker å ta med videre i denne oppgaven.

«Deltakerundersøkelsen 2013» og «Deltakerundersøkelsen 2014» er rapporter skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Rapportene presenterer resultater fra to spørreundersøkelser som er rettet mot lærere som har tatt videreutdanning i regi av strategien «Kompetanse for kvalitet». Det er derfor svært hensiktsmessig for meg å bruke datafunn fra disse dokumentene for å se hva som allerede er forsket på i forhold til dette feltet.

I denne oppgaven vil «Kompetanse for kvalitet» ofte bli forkortet med KFK.

1.3.1. Viktige prinsipper i strategien

”Tilbudene om videreutdanning skal bidra til at flest mulig lærere har kompetanse i tråd med kompetansekravene til undervisning.

Nasjonale myndigheter skal legge til rette for fleksibilitet, slik at partene lokalt kan definere behov for kompetanseutvikling og utvikle lokale og regionale tilbud.

Organisering av satsingen på videreutdanning skal bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon gjennom å stimulere til skole- og kollegabasert videreutdanning og til deling av kunnskap i kollegiet.

Skoleeiere skal ha en plan for kompetanseutvikling for sine ansatte som viser hvordan kompetansekravene skal oppfylles.

Staten, skoleeiere og den enkelte lærer deler det økonomiske ansvaret for videreutdanningen. Læreren bidrar i form av egen tid.

Satsingen på videreutdanning forutsetter et nært samarbeid mellom alle berørte parter på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå. Partenes ansvar og oppgaver er klart definerte.

Utdanningsdirektoratet utarbeider føringer for innhold og organisering for de studiene som opprettes for strategien.

Nasjonale myndigheter og universiteter og høyskoler skal samarbeide for å sikre høy kvalitet på tilbudene.” (Udirmagasinet 2016)

2.0. Teori

Ut fra egen erfaring, kan videreutdanning av lærere støte på flere uforutsette utfordringer enn det som til nå er blitt fokusert på. Jeg tror at lærernes forventninger og motivasjon preger oppfatningene av hvilke utfordringer de møter underveis. Jeg forventer å finne at organisasjonskultur og skoleleders oppfølging for den enkelte lærer er svært viktig for hva som fremmer videreutdanningen.

Målet mitt med denne oppgaven er å få oversikt over hvilke oppfatninger og opplevelser lærere har av videreutdanning. Jeg ønsker å finne kjennetegn på

hvilke faktorer som i følge lærerne har vært positive og negative i forhold til videreutdanningen. Dersom jeg også gjennom arbeidet med denne oppgaven kan bidra til å legge bedre til rette for videreutdanning av lærere i framtiden, vil det være av stor betydning og glede for meg.

2.1. Bakgrunn for valg av teori.

Jeg vil under dette kapittelet presentere teori som jeg anser som relevant for denne oppgaven.

2.1.1. Organisasjonsendringer og endringsledelse

Fordi denne avhandlingen er i faget «Organisasjon og ledelse», er det viktig og hensiktsmessig å innta et lederperspektiv som bakgrunn for valg av teori. Jeg vil derfor trekke fram Dag Ingvar Jacobsens teorier om endringsledelse.

Jacobsen setter endring i system i 5 ulike perspektiver:

- Planlagt endring – intensjoner som drivkraft
- Endring som livssykluser – vekst som drivkraft
- Endring som evolusjon – konkurranse om knappe ressurser som drivkraft
- Endring som dialektisk prosess – interessekonflikt som drivkraft
- Endring som anarki – tilfeldigheter som drivkraft

(Jacobsen 2014)

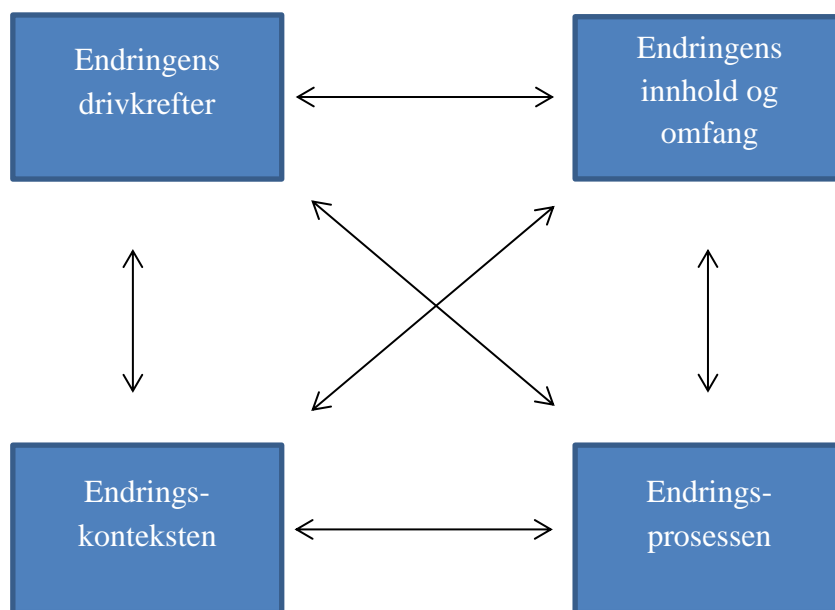
Ut fra dette, er det planlagt endring – intensjoner som drivkraft, som vil være gjeldende for den type endring denne oppgaven er konsentrert rundt.

Kort forklart er den planlagte endringen basert på en problemforståelse om at «noe bør gjøres» i organisasjonen. I dette tilfellet er dette «noe» i første omgang bedre eller økt kunnskap til de ansatte i skolen; lærerne. Deretter må det velges planlagte tiltak for å løse problemet. Strategien er utgangspunktet for endringen. I vårt tilfelle kalles strategien «Kompetanse for kvalitet». Dette gir igjen en forventning om endret adferd i organisasjonen som blant annet bedre undervisning som igjen kan gi bedre resultater for elevene.

Det forventes altså at strategien vil gi noen form for effekt, men det kan også, i følge Jacobsen (2014), hende at det det ikke skjer noen endring i det hele tatt hverken i resultat eller adferd.

I denne avhandlingen kommer vi ikke til å få vite hva KFK har å si for resultater i skolen, men hvilke oppfatninger og forventinger lærere har til KFK.

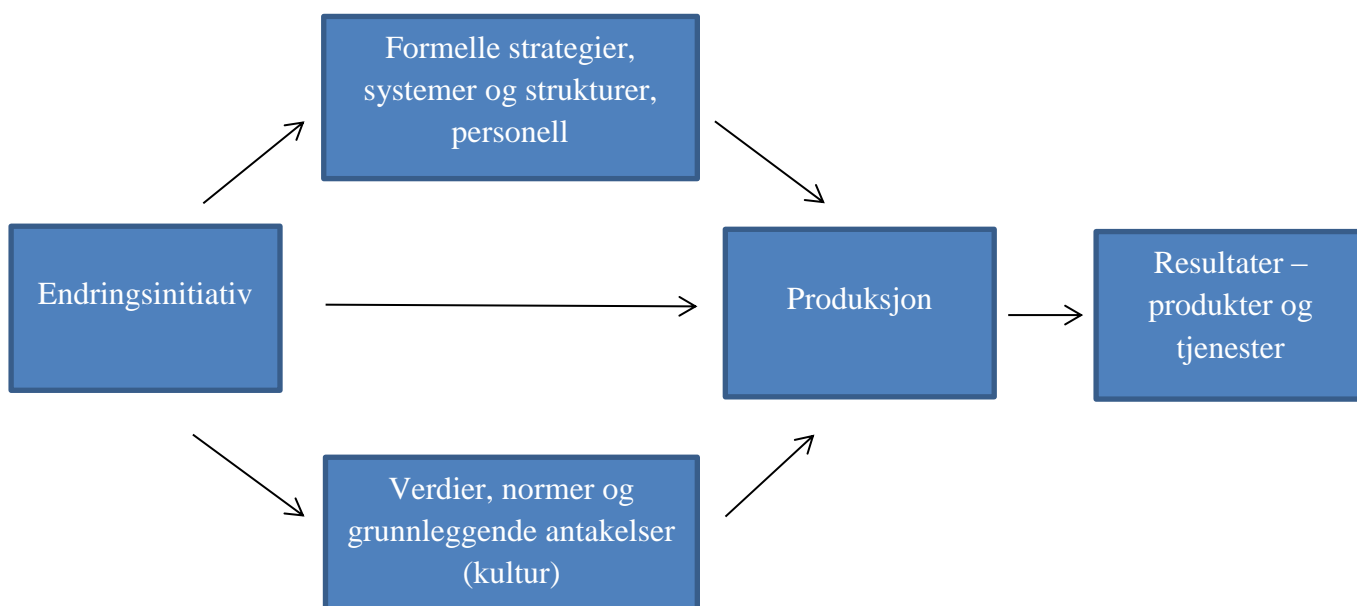
For å kunne forstå den planlagte endringen som en måte å ordne virkeligheten på, har Jacobsen skissert opp en modell som viser de sentrale elementene i en teori om planlagt endring:



Figur 1: De sentrale elementer i en teori om planlagt endring (Jacobsen 2014)

Jacobsen understreker at denne modellen kun bør forstås som et rammeverk, og ikke testes eller undersøkes direkte empirisk. (Jacobsen 2014) Jeg ønsker likevel å undersøke den empirisk fordi jeg tror det vil være av stor betydning for å forstå kompleksiteten som finner sted ved den planlagte endring. Modellen viser at det er flere dimensjoner og variabler som påvirkes av hverandre. Elementene av stabilitet og dynamikk kommer også fram i denne modellen.

Jeg ønsker også å bruke en annen av Jacobsens modeller for å undersøke om noen av funnene mine er målbare. Til dette finner jeg støtte i modell over antatte kausale sammenhenger i organisasjonsendringer.



Figur 2: Oversikt over antatte kausale sammenhenger i organisasjonsendringer (Jacobsen 2014)

I forhold til denne avhandlingen er personell i form av lærerne, en viktig variabel. Det er disse som skal styrkes gjennom «Kompetanse for kvalitet». Hele poenget med strategien er å gi dem større tyngde for å kunne løse oppgavene i organisasjonen, altså heve resultater av produkter og tjenester. Lærerne skal altså, etter endt studie ha økt undervisningskvaliteten slik at elevene lærer mer, og dermed skaper bedre resultater.

Chester I. Barnard sier i sin bok “The Functions of the Executive” at det ikke kan forutsettes at alle de ansatte/individene i en organisasjon har de samme målene, og at organisasjonen derfor ikke kan ses på som enhetlig. Ulike definisjoner av forventninger og mål danner det som Barnard kaller for uformelle strukturer i en ellers formell struktur som en organisasjon er. Både den uformelle og den formelle strukturen kan ses på som kulturen i organisasjonen der den uformelle representerer individets mål og den formelle representerer det som er felles for hele organisasjonen. Bernard (1968) sier at den uformelle og den formelle strukturen i organisasjonen må ses på i sammenheng fordi de påvirker hverandres effekt for eksempel på utføring av videreutdanning. Når jeg i denne oppgaven

skal finne ut hvilke oppfatninger de ulike informantene har til hva som hemmer eller fremmer videreutdanning av lærere, er det derfor hensiktsmessig å se hvilken betydning kulturen i organisasjonen har.

2.1.2. Organisasjonskultur

Kultur har etter 1980-årene blitt hyppig brukt som begrep innenfor organisasjonsteori, og utvikles ubevisst og automatisk. (Ry og Ry 2002)

Når jeg nå ønsker å fremheve kulturen i organisasjonen, er det for å danne et grunnlag for hvor viktig dette er for at videreutdanningen skal finne sted. Fra et lederperspektiv, mener jeg, at det er viktig å være bevisst på at liv og lære må stemme overens i ledelsen. Derfor må skoleleder følge opp, og vise hvor viktig det er med kompetanseheving i tillegg til å vise til forskrifter og lovverk som forteller hvilke krav som stilles til lærerne.

Det er interessant å se at organisasjonskulturen som oppstår ubevisst og automatisk, må være grunnlag for en bevissthet i forhold til motivasjon og endring.

Torodd Strand (2001) kaller kulturen for «den usynlige veven» i et samfunn. Med det mener han at det er vanskelig å oppdage kulturen når man lever i den.

«Kulturene vil gi forutsetningene for hva som er virkningsfullt, men også gi svar på spørsmålene om hva som er gyldig, gjenkjennelig og akseptert» (Strand 2001)

Strand sin definisjon på at kultur er at det er en fellesbetegnelse på et sett av grunnfestede oppfatninger som i stor grad er felles og som påvirker adferd f.eks. i organisasjon og ledelse.

Til forskjell fra Ry og Ry (2002) som sier at organisasjonskultur er en variabel som kan være med å påvirke motivasjonen, er Strand i større grad sikker på at kulturen er med på å gi klare normer og også grunnlag for kommunikasjon mellom mennesker.

Når jeg i denne oppgaven ønsker å finne ut hva som hemmer eller fremmer videreutdanning av lærere som deltar i KFK, kan det være nyttig å klassifisere ulike type organisasjonskulturer for å belyse eventuelle forskjeller eller likheter.

Stand (2001) gjengir fire grunn dimensjoner som kan skille mellom nasjonale kulturer. Jeg velger å bruke de samme dimensjonene for å skille mellom organisasjonskulturene på de aktuelle skolene. Dette gjør jeg fordi jeg antar å finne kjennetegn som vil vise hvilke type organisasjonskultur som er best egnet eller legger best mulig til rette for videreutdanning. Jeg ønsker å bekrefte eller avkrefte at dimensjonene som er basert på Hofstedes undersøkelse fra 1992 også stemmer med skoleorganisasjonen i Norge i dag.

Hofstedes fire grunn dimensjoner for kulturer:

1. Maktavstand
2. Usikkerhetsunnavikelse
3. Individualisme versus kollektivism
4. Maskulinitet/femininitet (Hofstede 1993)

Ut fra å klassifisere 53 land innenfor disse fire dimensjonene, fikk Hofstede en oversikt over hvordan blant annet arbeidsforholdene i de ulike landene er innrettet. (Hofstede 1993)

I Hofstedes undersøkelse får Norge følgende resultater i forhold til grunn dimensjonene for kulturer:

Norge	
Maktavstand: Hvordan samfunn takler ulikheter mellom mennensker	Maktavstanden i Norge er lav og felles oppfatning og mer kollegiale forhold er gjeldende.
Usikkerhetsunnavikelse: I hvilken grad et samfunn takler usikkerhet	Norge har lavt behov for å unnvike sikkerhet.
Individualisme/kollektivism: Motsetninger hvor individualisme preges av fokus på individet, og	Norge er i høy grad preget av en kollektivism.

kollektivismen preges av lojalitet og sterk gruppetilhørighet.	
Maskulinitet/femininitet: Motsetninger hvor maskulinitet preges av konkurranse, produktivitet og besluttsomhet, og femininitet preges av personlige relasjoner, samarbeid og livskvalitet.	Norge har en markert feminin kultur.

Figur 3: Hofstede (1993)

Mine forventninger er at funnene til Hofstede i stor grad vil støtte mine informanternes oppfatninger og opplevelser av hvordan kulturen på arbeidsplassen er, og hva den har å si for den planlagte endringen som det å ta videreutdanning er.

2.1.3. Motivasjon.

Siden det i denne oppgaven blant annet dreier seg om hva som motiverer den enkelte lærer til å ta videreutdanning, er det hensiktsmessig å se på teori rundt motivasjonsbegrepet. Som tidligere beskrevet, er Jacobsens fem perspektiver begrunnet med ulike typer drivkrefter, og min antakelse er at intensjoner som drivkraft for planlagt endring, er gjeldende for mine informanter. Jeg vil tro at det ligger en forventning og intensjon om at det skal skje en endring som et resultat av KFK.

Hvilke forventninger og intensjoner som ligger hos hver enkelt deltaker, vil henge sammen med hva som var motivasjonen for å ta videreutdanning.

Vi definerer begrepet motivasjon som «de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder adferd i ulike grader av intensitet for å oppnå et mål». (Kaufmann & Kaufmann, 2009)

Jeg vil presentere noen av de mest tradisjonelle motivasjonsteoriene som er presentert av Kaufmann og Kaufmann i deres bok «Psykologi i organisasjonen og Ledelse».

2.1.3.1. Kognitive teorier

Kognitive teorier ser på motivasjon som et resultat av individets forventninger om måloppnåelse, belønning og egen ytelse. Handling blir betraktet som resultat av rasjonelle, bevisste valg og er den mest sentrale driveren av menneskelig atferd. Jeg vil nå presentere kognitiv forventningsteori (Kaufmann og Kaufmann 2009)

2.1.3.1.1. Kognitiv forventningsteori

Forventning er en bevisst forestilling om hvilke konsekvenser arbeidet vil få i form av belønning, og om hvor mye belønningen betyr for den enkelte. Belønning kan dreie seg om ytre belønninger i form av lønn og materielle verdier, eller tilfredsstillelse av behov for aktelse og status. (Kaufmann og Kaufmann 2009).

Kognitiv forventningsteori legger frem tre typer forestillinger og overveielser som er spesielt viktig for et individs innsats i jobbsammenheng :

1. Subjektive forventninger om at innsats vil gi resultater.
 2. Instrumentelle overveielser knyttet til spørsmålet om hvorvidt jobbytelsen fører til belønning.
 3. Valensvurderinger, som handler om belønningens subjektive verdi for individet.
- (Kaufmann og Kaufmann 2009).

En person med høy subjektiv forventning, legger ned stor innsats i jobben. Ved lav subjektiv forventning blir motivasjonen svakere. Motivasjonen kan også synke dersom det legges ned stor innsats uten belønning. Derfor kan mangel på tilbakemelding og anerkjennelse føre til en oppfatning om at det man gjør ikke har noen verdi. Selv om en person tror at innsatsen gir resultater og belønning, kan motivasjonen synke dersom belønningen ikke har noen verdi for vedkommende. Bare belønninger med høy positiv valens virker motiverende. (Kaufmann og Kaufmann 2009).

Denne teorien støtter et multiplikativt forhold mellom de tre grunnelementene; subjektive forventninger, instrumentelle vurderinger og valensvurderinger. Det vil si at motivasjonen vil være høy når verdien på alle tre grunnelementene er høye. Dersom verdien er null på et av grunnelementene, hjelper det ikke om verdien på de andre grunnelementene er høye. Den samlede motivasjonen vil likevel bli null. (Kaufmann og Kaufmann 2009). Et eksempel på dette er Herzbergs teori som blir presentert i neste underkapittel.

2.1.3.2. Jobbkarakteristika-modeller

Jobbkarakteristika-modeller sier at motivasjon skyldes egenskaper ved jobben. Teoriene forsøker å kartlegge faktorer som virker motiverende og demotiverende i jobbsammenheng. Deretter regnes det ut motivasjonspotensialet i en jobb, slik at tiltak som sikter på å bygge opp denne verdien kan bli iverksatt. På grunnlag av dette vil jeg videre presentere Herzbergs tofaktorteori.

2.1.3.2.1. Herzbergs tofaktorteori

Grunnprinsippet i Herzbergs teori er at medarbeidere som trives, også vil være motiverte og produktive medarbeidere. Etter en undersøkelse, konkluderte Herzberg med at de faktorene som var årsak til trivsel på jobben, ikke stemte overens med faktorene som ble sett på som årsak til mistrivsel. Ut fra dette konkluderer Herzberg med at mistrivsel ikke er det motsatte av trivsel. Han skiller mellom hygienefaktorer og motiveringsfaktorer. Hygienefaktorer skaper mistrivsel dersom de ikke er til stede. Likevel skaper de ikke trivsel ved å være til stede. På samme måte sier Herzberg at motiveringsfaktorer skaper trivsel dersom de er til stede, men ikke mistrivsel ved ikke å være til stede. (Kaufmann og Kaufmann 2009).

<p>Hygienefaktorer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arbeidsbetingelser - Lønn og sikkerhet - Bedriftspolitik - Ledelse - Mellommenneskelige relasjoner 	<p>Motiveringsfaktorer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prestasjoner - Anerkjennelse - Ansvar - Selve arbeidet - Personlig vekst
---	---

Figur 4: Herzbergs hygienefaktorer og motiveringsfaktorer

Ut fra denne modellen av Herzbergs hygienefaktorer og motiveringsfaktorer, kan vi se at hygienefaktorene dreier seg om ytre rammer som den ansatte i vanlige fall har liten forutsetning for å gjøre noe med. Disse faktorene gjelder for hele organisasjonen. Når det gjelder motiveringsfaktorene, kan vi se at dette er faktorer som er knyttet i større grad direkte til en ansatte, og blir derfor mer personlige og vil gjelde den enkelte.

2.1.3.3. Ottar Brox` ikke-utopisk planlegging

I forhold til planlegging og endring er det svært interessant å trekke fram Ottar Brox og hans forskning. I boka «Dit vi ikke vil», poengterer han viktigheten av å finne ut hvilke variabler som må være til stede for ikke å lykkes, og på den måten være bedre rustet for å unngå disse. (Brox 1995)

Ut fra dette synet ser det vanskelig ut å forutse hvilke endringer videreutdanning gir, og troen på at vi kan få til noe er i følge Brox, å tro for mye. Hans oppfatning om å løse problemene etter hvert som de dukker opp, åpner opp for at det er et stort og ubrukt potensiale for problemløsning i samfunnet. (Brox 1995)

Det er spennende å sammenligne Brox` «ikke-utopiske planlegging» med Jacobsens «planlagte endring» fordi begge handler om planlagte prosesser, men der Jacobsen fokuserer på å løse et problem for å nå forventet resultat, bygger

Brox` teori på å eliminere bort variabler som kan true det ønskede eller forventede resultatet.

Jeg ser for meg at disse to teorier kan forenes som i et SWOT-skjema, der Jacobsen endringsteori baseres spesielt på muligheter, mens Brox velger å se på trusler.

	Jacobsens planlagte endring	Brox` ikke-utopiske planlegging
Utgangspunkt	Svakheter	Svakheter
Variabler	Muligheter	Trusler

Figur 5: Forenklet SWOT-skjema for Jacobsens planlagte endring og Brox` ikke-utopiske planlegging

Det som i mitt skjema er forskjellig fra det ordinære SWOT-skjemaet er at utgangspunktet for både Jacobsen og Brox er svakheter eller utfordringer/problemer.

2.1.4. Rasjonalitet

Troen og håpet om effekten av videreutdanning, er grunn i seg selv for å gjennomføre og legge til rette for det fra skoleleders side. I følge Brunsson, blir denne troen viktigere enn effekten i seg selv. (Brunsson 2006)

I forhold til denne oppgaven hvor jeg ønsker å rette fokuset på forventede og uforutsette utfordringer som hemmer videreutdanning i regi av «Kompetanse for kvalitet», samtidig som jeg ønsker å finne variabler/årsaker til dette gjennom ulike teorier, er Brunssons teori om at intensjonen om å endre eller ønsket å få et godt resultat, svært hensiktsmessig å se nærmere på.

I boka «Mechanisms of Hope», forklarer Brunsson at rasjonalitet ofte kan forstås som synonym til årsak, og at rasjonalitet i forhold til dette kan betegnes som en intensjonal form for intelligens. I følge Brunsson er det å være rasjonell ikke nødvendigvis det samme som å være intensjonell, men heller en bestemt måte å

være intensjonell på. Han velger å dele denne formen for det han kaller organisatorisk intelligens inn i fire;

1. Generell intensjonalitet og rasjonalitet der det moderne samfunns intelligens tar i bruk litteratur/teori som forteller og veileder i hvordan endringer kan gjøres.
2. Erfarings basert læring som i motsetning til å bygge på intensjoner, bygger på allerede gjennomførte handlinger og refleksjoner rundt dem. Vi ser på konsekvenser, og de bestemmer om vi fortsetter med de samme handlingene. Denne formen for intelligens er hverken intensjonal eller rasjonell.
3. Imitasjon, der vi ser hvordan andre handler for deretter å imitere etter dem for å gjøre det samme. Handlingen kommer etter vurderingen av det som har skjedd i fortiden.
4. Å følge regler er den fjerde og siste form av intelligens som Brunsson trekker fram. Historien er viktig faktor, og gjør at vi må følge noe som allerede er lovpålagt.

(Brunsson 2006)

Dag Ingvar Jacobsen påpeker i sin bok «organisasjonsendringer og endringsledelse» at planlagt endring alltid blir drevet fram for å forbedre eller forsterke noe i organisasjonen, men at man må regne med overraskelser i form av ikke forutsette hendelser i gjennomføringen av den planlagte endringen. (Jacobsen 2014) Det er disse overraskelsene jeg tror er med på å hemme videreutdanning, og som samsvarer med Brox' teori om at uforutsette utfordringer og hindringer vil forekomme. Han bruker metaforer fra sjømannslivet og kaller disse hindringene for «skjær og grunner». (Brox 1995)

Max Weber presenterer blant annet følgende rasjonalitetsbegreper:

1. Formålsrasjonell handling: For å realisere målet, velger man mest effektive tiltaket for å nå det.
2. Subjektivt rasjonell handling: For å realisere målet, velger man midler og måter ut fra egen subjektiv vurdering.
3. Verdirasjonell: For å realisere målet, velger man handlemåte ut fra individets verdigrunnlag.

4. Tradisjonell handling: For å realisere målet, velger man å handle ut fra vaner uten å reflektere særlig rundt det.

(Weber, 1999)

For å forklare rasjonalitet, er det viktig å trekke fram hvilke oppfatninger og forventninger man har til virkeligheten.

Audun Offerdal fokuserer på begrepet «rasjonalitet» i forhold til hvordan det blir brukt i organisasjonsstudier. Det er derfor svært hensiktsmessig å trekke fram hans teori i denne oppgaven.

Da jeg ønsker å finne ut hva som hemmer og fremmer KFK, er rasjonalitetsbegrepet viktig i forhold til hvilken motivasjon som ligger til grunn for å gjennomføre studiet.

Min intensjon er at jeg gjennom dybdeintervjuene i denne undersøkelsen vil kunne klassifisere informantene ved å tolke deres rasjonalitet. Dette finner jeg støtte i hos Offerdal som mener at mennesket kan være rasjonelt på egen hånd, og at det er ut fra egne teorier, egen kunnskap og eget syn på hva som er rett, mulig for individet å vurdere uten å ta hensyn til hva andre måtte mene. (Offerdal 1999)

Han sier videre at dersom de forutsette konsekvensene er følger av handlingene, er de rasjonelle. Det er derfor ut fra dette synet utelukkende hensiktsmessig for meg å intervju informantene etter at de har endt sin videreutdanning. Bare på den måten er det mulig å vurdere om studiet ble slik lærerne hadde regnet med; altså om handlingene har vært rasjonelle.

I kontrast til dette sier Brox at det er helt umulig å være fullt og helt rasjonell fordi valg og avgjørelser vi tar avhenger av så mange forhold som for eksempel dagsform, følelser osv. Brox trekker også fram hvor viktig det er å ikke overse menneskets evne til å løse sine problemer etter hvert som de dukker opp. (Brox 1995)

Ferdinand Finne ofte brukte sitat: «Veien blir til mens du går», kan også brukes i denne forbindelse. (Finne 1985)

Et annet begrep som Offerdal presenter i forhold til «Det rasjonelle» er «Det rimelige». Disse begrepene setter han som to motsetninger i boka «Den politiske kommunen».

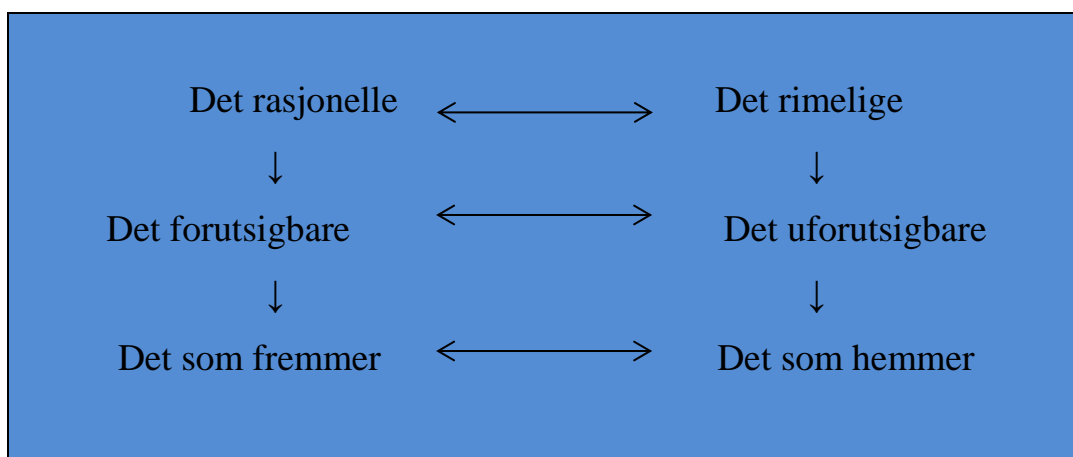
Det rasjonelle ←————→ Det rimelige

Her representerer det rasjonelle det som er strategisk, kalkulerende og konsekvensrettet, mens det rimelige står for vurderinger, normer og skjønn, det sannsynlige og uvisse. (Offerdal 1999)

Vi finner de samme elementene når vi ser tilbake på Jacobsens figur over antatte kausale sammenhenger i organisasjonsendringer. (Jacobsen 2014)

For å sette dette inn i sammenheng i forhold til problemstillingen og forskerspørsmålene i denne avhandlingen, velger jeg å se på det rasjonelle som det som lærerne forventer av videreutdanningen og som samsvarer med deres motivasjon. Vi kan kalle dette for det som er forutsigbart og kalkulerende, og i utgangspunktet det vi tenker er med på å fremme KFK. Siden det rimelige i følge Offerdal (1999) representere kompromisser, og kan endres over tid, og er med på å utvikle samtidig som det ikke kan forventes, kan det rimelige i denne oppgaven presentere det som informantene vurderer og opplever som uforutsette utfordringer. Hvis det rimelige i denne oppgaven presenterer de uforutsette utfordringene eller hindringene som oppstår underveis i løpet av videreutdanningen, kan det rimelige se ut til å være det som hemmer KFK. Det viktig å være klar over at det uforutsette også kan være med på å fremme KFK på samme måte som motstand i en organisasjon ofte er med på å utvikle organisasjonen i positiv retning. (Ackroyd og Thompson 1999)

Det rasjonelle og det rimelige blir presentert som to motsetninger i de forrige avsnittene. Det som fremmer og det som hemmer er også to motstridende begreper. På bakgrunn av dette setter jeg disse begrepene sammen til en figur:



Figur 6. Hva som hemmer og fremmer videreutdanning i forhold til rasjonalitet og det rimelige.

3.0. Metode og design

Metode er en måte vi samler inn data på og den er et hjelpemiddel til å beskrive virkeligheten sier Dag Ingvar Jacobsen (2005) i boka «Hvordan gjennomføre undersøkelser».

Dette kapittelet vil handle om hvilken metode jeg har valgt for å gjennomføre denne undersøkelsen eller oppgaven som jeg ofte velger å kalle den.

Å forske innenfor samfunnsvitenskapelige områder slik jeg gjør i denne oppgaven, krever egnede metoder som fremgangsmåter for å finne empiri. I følge Jacobsen (2005) må de empiriske dataene være pålitelige og troverdige; reliable og relevante og gyldige; valide.

I følge Flick (2011) kan vi dele metoder inn i to kategorier; kvantitative og kvalitative metoder.

3.1. Valg av kvalitativ metode

Både kvantitative og kvalitative metoder har sine styrker og svakheter. De kan også utfylle hverandre.

For å forklare hva kvantitative metoder er kan vi tenke i tall og størrelsesorden. Disse metodene brukes ofte ved statistikk og blir gjerne gjennomført ved bruk av spørreskjemaer der spørsmålene er standardiserte og lukkede. Svar gis ofte gjennom svaralternativer; ”multiple choice”.

Metoder som er kvantitative, krever et stort antall informanter for å få en bred oversikt.

I motsetning til å få en bred oversikt, egner kvalitative metoder seg for komme i dybden av det som er problemstillingen. Informantene er få og nøye valgt ut fra bestemte kriterier, og spørsmålene som stilles er åpne og undrende.

Dataene som er samlet etter å ha benyttet seg av kvantitative metoder er strukturerte og lar seg kategorisere ganske enkelt. Ved gjennomføring av kvalitative metoder, vil man sitte igjen med stor mengde data som går i dybden på den man ønsker svar på. Arbeidet med å ordne kvalitative data er svært tidkrevende.

Det er problemstillingen og forskningsspørsmålene som ligger til grunn for valg av metode. Problemstillingen i denne oppgaven er:

Hva hemmer og fremmer videreutdanning av lærere som deltar i ”Kompetanse for kvalitet”?

Forskningsspørsmålene i denne oppgaven er:

- Hva er målet med videreutdanning?
- Hva er motivasjonen for å ta videreutdanning?
- Hvilke uforutsette utfordringer gir videreutdanning av lærere?
- Hva er årsakene til de uforutsette utfordringene?
- Hvilke konsekvenser skaper dette for læreren?
- Hvilke konsekvenser skaper dette for skoleleder?

3.1.Kvalitativ tilnærming.

I denne oppgaven ønsker jeg å finne ut hva som hemmer og fremmer videreutdanning av lærere. Jeg er interessert i den enkelte lærers oppfatninger og opplevelser rundt det å ta videreutdanning. Jeg ønsker å finne kjennetegn for hva som gjør at videreutdanning oppleves som vellykket, men jeg er også interessert i å finne kjennetegn på hva som utfordrer videreutdannelsen og oppfattelsen av at den ikke blir vellykket.

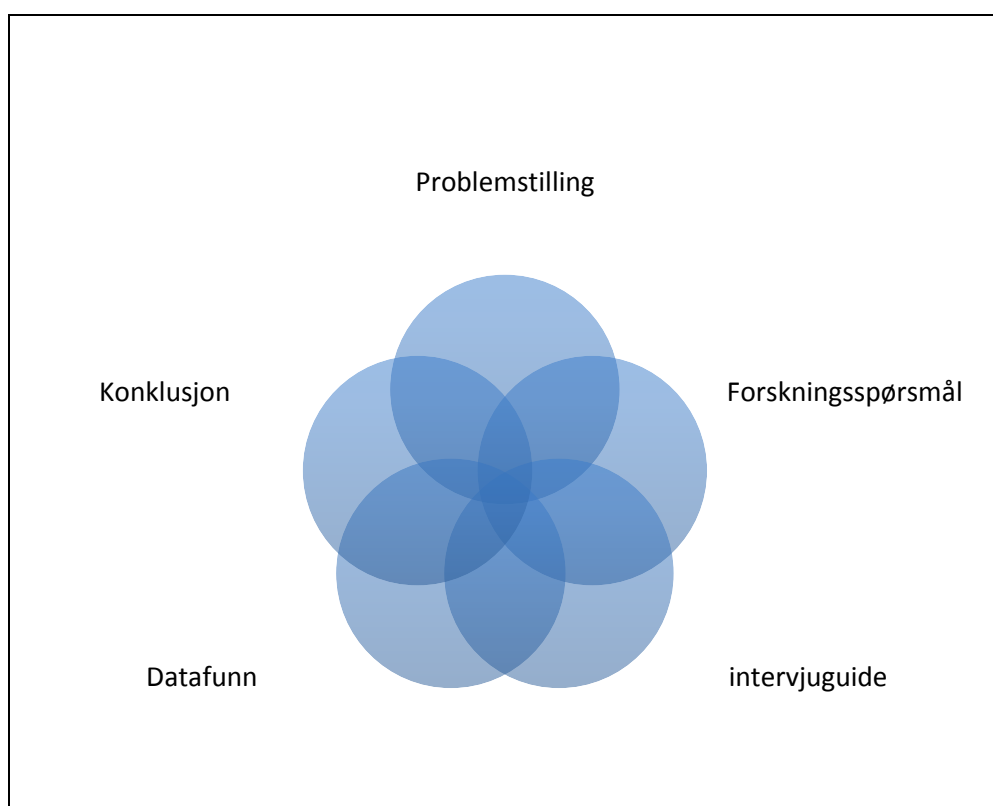
Kjennetegnene som jeg ønsker å finne, tror og håper jeg kan bli til støtte og hjelp for lærere og skoleledere/skoleeiere etter at denne undersøkelsen og oppgaven er ferdigstilt.

Jeg ønsker mer kunnskap om og en dypere forståelse for hva som er grunnlaget for at den enkelte lærer vil ta videreutdanning og om det er en sammenheng mellom motivasjon, forventninger og opplevelser.

I følge Merriam (2009) består og kjennetegnes kvalitativ metode av fokus på prosessen, forståelsen, hensikten og forskeren som det viktigste instrument for å samle inn data og analysen.

Ved å velge kvalitativ metode får jeg som forsker være med i hele prosessen. En prosess som går fra problemstilling til forskningsspørsmål, fra forskningsspørsmål til intervjuguide, fra intervjuguide til datafunn og fra datafunn til konklusjon.

Hvordan de ulike elementene henger sammen og skaper grunnlag for prosessen vil jeg skissere i figuren under:



Figur 7: Prosessen – slik jeg ser det.

For å samle inn kvalitative data, trekker Jacobsen (2005) fram følgende metoder: det individuelle åpne intervjuet, gruppeintervjuet, observasjon og dokumentundersøkelse.

Siden det er den enkelte lærers individuelle oppfatninger og opplevelser som jeg ønsker å finne i denne oppgaven, velger jeg å bruke ”det åpne individuelle intervjuet” for å samle inn data. Dette er den mest brukte av de kvalitative metodene og jeg vil nå gjøre en kort presentasjon av den.

Den som blir intervjuet kan bli kalt både informant og respondent. I denne oppgaven velger jeg å bruke ordet informant.

Det individuelle åpne intervjuet:

- Den mest brukte kvalitative metoden.
- Dialog mellom undersøker og informant.
- Datainnsamling i form av ord, setninger og fortellinger.
- Undersøker noterer eller tar opp det som blir sagt på lydbånd.
- Få begrensninger på hva informanten kan si.
- Egner seg best når få enheter skal undersøkes.
- Får fram subjektive holdninger oppfatninger
(Jacobsen 2005)

Det individuelle åpne intervjuet	
Styrker	Svakheter
<ul style="list-style-type: none"> - Informasjon om hvert enkelt individ > dybdeintervju. - Lettere klima for fortrolighet mellom undersøker og informant. - Observasjon av informants opptreden. - Valg av intervjusted > konteksteffekten. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lang tid til administrering av intervjuet. - Store og omfattende datamengder - Fare for metningspunkt for informasjon. - Kostnadskrevenende; forflytte seg fysisk for å gjennomføre intervjuene. (Kan spares inn ved

- Mulighet til å foreta flere intervjuer med samme informant.	eks. intervju over telefon.)
---	------------------------------

Figur 8: Det individuelle åpne intervjuet

3.2. Valg av forskningsdesign

I denne delen vil jeg gjøre rede for valg av forskningsdesign. Jeg ønsker å finne ut hva som hemmer eller fremmer videreutdanning gjennom «Kompetanse for Kvalitet», og kommer derfor til å ta utgangspunkt i Deltakerundersøkelsen 2013 og Deltakerundersøkelsen 2014. Disse undersøkelsene viser resultater blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning i regi av «Kompetanse for kvalitet», og er derfor svært nyttig å bruke som bakgrunnskunnskap i forhold til denne oppgaven.

Deltakerundersøkelsen 2013 og Deltakerundersøkelsen 2014.

I forordet til begge rapportene står det hva hensikten med dem er; «Hensikten er å undersøke hvordan de som har tatt videreutdanning har opplevd studiet de har fulgt, hvordan tilretteleggingen har vært på skolen de jobber, og hvilke endringer studiet har ført til i deres arbeid.» (Gjerustad og Kårstein 35/2013)

I tillegg til dette har man i rapporten fra 2014 videreutviklet nye spørsmål på bakgrunn av funn fra Deltakerundersøkelsen 2013.

«De nye spørsmålene handler om hvor krevende det har vært å kombinere studier og jobb, i hvilken grad de har delt det de har lært på studiet med sine kolleger og hvordan dette har foregått, og hva som hindrer dem fra å dele mer fra studiet. Vi har også stilt enkelte nye spørsmål om utbytte av studiet, for eksempel om det å studere har gjort dem mer motivert for jobben og om de er bedre til å motivere elevene.» (Gjerustad og Lødding 36/2014)

Spørsmålene disse deltakerundersøkelsene tar opp er i stor grad knyttet til effekter av KFK og årsakene til dem. Da det ikke er effekter av KFK jeg skal forske på,

men hva som hemmer og fremmer videreutdanningen, håper jeg å kunne finne ny kunnskap som ikke er tatt med i disse deltakerundersøkelsene.

3.3.Utvalg

I «Deltakerundersøkelsen 2014» kommer det fram at det er visse felles kjennetegn for lærere som har deltatt i KFK. Undersøkelsen viser at flertallet, ca. 75% av deltakerne er kvinner og at den høyest representerte aldersgruppen er 40-49 år. Andre kjennetegn er at mange av lærerne har lang høyere utdanning fra før og at deltakerprosenten er høy, noe som kan vitne om at deltakerne ønsker å fortelle om sine erfaringer med KFK. De fleste av lærerne i denne undersøkelsen arbeider til daglig i grunnskolen.

For å finne mine informanter, henvendte jeg meg til skoleledere og skoleeiere i fire mindre kommuner. Dette gjorde jeg både på mail og pr. telefon. Jeg informerte dem om at jeg holdt på med denne oppgaven, og at jeg ønsket å få en oversikt over hvem i hver kommune som hadde deltatt i KFK. Jeg møtte velvillighet og fikk lister på aktuelle kandidater.

Da jeg hadde listene navn og fag, kunne jeg gå tilbake til kjennetegnene jeg fant i ”Deltakerundersøkelsen 2014”. Det første jeg vurderte var om jeg skulle velge informanter fra hele grunnskolen eller om jeg bare skulle velge barneskole eller ungdomsskole. Jeg valgte å konsentrere meg om lærere på barnetrinnet. Bakgrunnen for dette er at timetallet for lærerne her er likt for alle, og at jeg dermed kan eliminere opplevelser knyttet til ulike årstimetall.

Selv om jeg syntes det i utgangspunktet var lurt å konsentrere meg om lærere som jobber i barneskolen, viste det seg at det ble vanskelig å finne nok informanter.

Ut fra kjennetegnene i ”Deltakerundersøkelsen 2014” der ca. 75% var kvinner, ønsket også jeg å ha denne kjønnsfordelingen. Derfor bestemte jeg meg for å gjennomføre intervjuer med 8 informanter; 6 kvinner og 2 menn. Det viste seg at det ble vanskelig å finne menn som jobbet i barneskolen og som hadde tatt videreutdanning, og jeg måtte kontakte flere kommuner for å få til det.

Jeg kontaktet dem jeg ønsket å intervju pr. telefon, og tilbakemeldingene var bare positive. Det viste seg at de ønsket å være med å fortelle om sine opplevelser med KFK.

I forkant av hvert intervju, fikk informanten et informasjonsbrev. (Se vedlegg)

Alle intervju ble tatt opp med lydopptak med telefonen min. Dette fungerte veldig bra.

Jeg velger å kalle lærerne som jeg har intervjuet for informanter fordi det er de som skal gi meg den subjektive informasjonen jeg leter etter.

Informantene som er åtte i tallet, vil bli kalt informant 1, informant 2, informant 3 osv. Tallene er ut i fra hvor i tid de ble intervjuet. Informant 1 ble altså intervjuet først og informant 8 ble intervjuet sist.

3.4. Intervjuguiden

Når jeg skal gjøre intervju med mine informanter, er det for å finne ut hva som hemmer og fremmer videreutdanning av lærere som deltar i ”Kompetanse for kvalitet”.

Det er viktig at spørsmålene i intervjuguiden er forankret i forskningsspørsmålene, og for å sikre at dette vil komme fram i intervjuene, må jeg stille spørsmål som har med motivasjon og forventninger å gjøre.

Hvilken rolle arbeidsgiver har i forhold til tilrettelegging, er en faktor som jeg tror er viktig i forhold til motivasjon og forventninger. Spørsmål rundt dette vil blant annet dreie seg om hva slags avtale som er inngått med arbeidsgiver, tilrettelegging og oppfølging.

Videre vil nøkkelspørsmålene i intervjuguiden dreie seg om individuelle opplevelser og oppfatninger i forhold til utfordringer både knyttet til selve studiet, arbeidsplassen og til sin egen rolle som student.

3.5. Validitet

I følge Jacobsen (2005) handler validitet eller gyldighet om at vi måler det som vi i utgangspunktet har sagt vi skal måle for å få et sant bilde av virkeligheten. I denne type oppgaver er det viktig å foreta en vurdering av denne validiteten.

Vurderingen består i om teorien som er brukt er relevant for forskningsspørsmålene og problemstillingen i oppgaven, og om kategorier eller variabler som er valgt ut fra empiri har klar forbindelse tilbake til teorien.

Validiteten sier også noe om hvor systematisk datainnsamlingen og analysen har foregått.

I følge Kvale og Brinkman (2012) er det å vurdere gyldighet mer komplisert enn å vurdere pålitelighet fordi det er så mange hensyn å ta spesielt i overgangen fra talt språk til skrevet språk. Bortfall av elementer som tonefall og pauser kan endre forståelsen av utsagnet.

I løpet av intervjuene som jeg gjennomførte forsøkte jeg å notere ned f.eks. (ler) der informanten lo. Dette for å forså bedre hva som informanten mente.

Eks: ” den høsten her har vært tøff. Jeg må innrømme det. Jeg har aldri jobba så mye for å skjønne rett og slett hva jeg driver med altså. Å knekke alle de tinga, og all den jobbinga for å bare skjønne framgangsmåte. (ler) Mine elever kommer aldri til å drive med noe sånt noe, og det er ikke i læreboka heller så.”

3.6. Reliabilitet

I følge Kvale og Brinkman (2012) har reliabilitet med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Viktige spørsmål knyttet til dette er om informantene har svart på samme måte som de ville ha svart eventuelle andre forskere og at spørsmålene ikke i noen grad er ledende. Reliabiliteten gjelder ved alle fasene der overføring av informasjon skjer; under intervjuet, i transkriberingen og analysen. (Kvale og Brinkman 2012)

I kvalitativ metode er det ekstra viktig å være bevisst på dette, da man som forsker og intervjuer selv er deltagende i alle prosesser av undersøkelsen og derfor er forskningsinstrumentet.

Selv opplevde jeg at det var utfordrende å la være å stille ledende oppfølgingsspørsmål under intervjuene. Det var derfor til stor hjelp å lytte nøye på opptakene for å hele tiden bli en bedre intervjuer. Jeg utviklet en bedre intervjuteknikk basert på flere pauser og mindre ”prat” fra min side etterhvert som jeg økte kompetansen og ble en mer erfaren intervjuer.

Det er viktig å være klar over at forskerens subjektive forforståelse og oppfatning kan også stå i veien for å oppnå reliabilitet.

3.7. Etikk

Gjennom hele prosessen i denne oppgaven er bevisstheten rundt etikk nødvendig. Det er både overordnede formelle regler og mer uformelle hensyn å ta i forhold til hva som er etisk forsvarlig i en slik oppgave.

Valg av f.eks. problemstilling og informanter må vurderes etisk. I forhold til å forske på egen virksomhet, er vurderingen rundt nærhet/distanse viktig. (Repstad 2007)

Andre elementer som kan true etiske hensyn er følsomme emner og sensitiv informasjon under intervjuene. Det å beholde anonymiteten til alle informanter er en nødvendighet.

Alle informanter skal være anonyme og gi skriftlig samtykke i å delta. De skal også få både skiftelig og muntlig informasjon om studiet. Da jeg etter transkriberingen av intervjuene i denne oppgaven oppdaget at enkelte dialektord og uttrykk kunne spores tilbake til enkelte av informantene, valgte jeg å bytte disse.

Andre formelle hensyn er trygg lagring av opptak og transkripsjoner og å slette opptakene når de ikke lenger skal brukes. Personvernombudets retningslinjer skal følges, og oppgaven skal være sendt inn og godkjent av NSD. (Se vedlegg nr.1.)

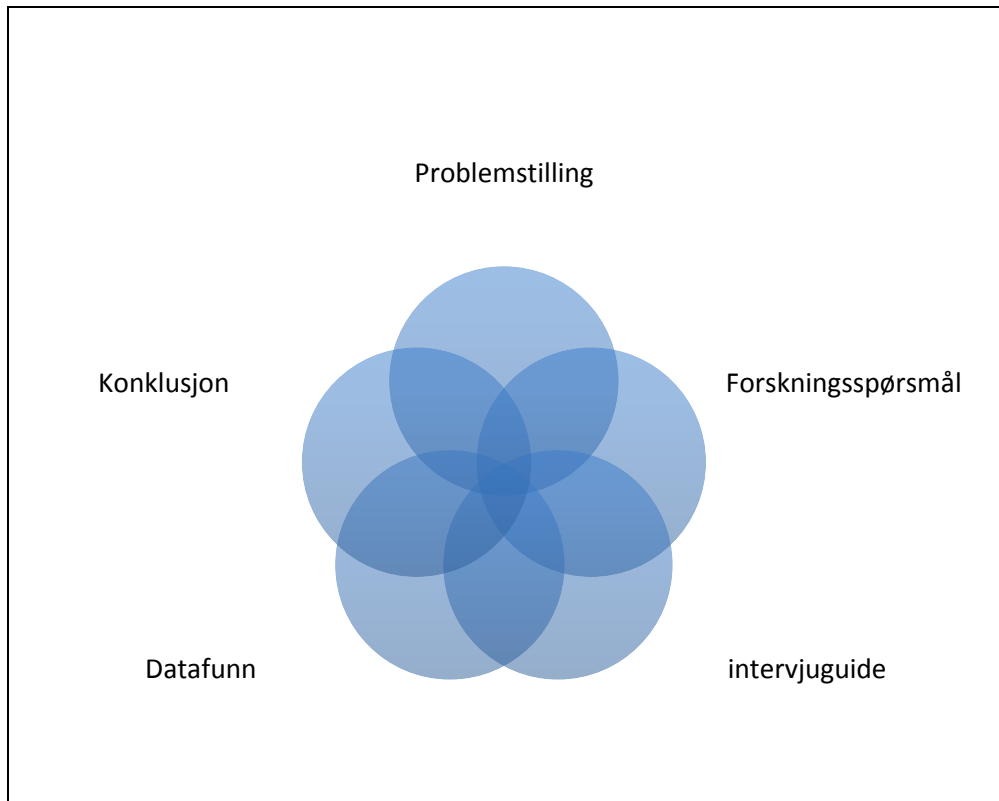
4.0.Analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere hvordan jeg har jobbet med analysen, og vise hvordan den har vært med i hele prosessen med avhandlingen, og ikke bare i siste fase, slik jeg i utgangspunktet trodde.

Helt fra første idé og tanke, har de valg og endringer jeg har gjort vært utgangspunkt for avhandlingens analyse, og de funn jeg eventuelt måtte finne.

Hele prosessen har vært helt nødvendig for å kunne ha kunnskap om og kompetanse for å gjennomføre datainnsamlingen og analysen. Fra å se de ulike delene adskilt fra hverandre i en tidlig fase med dette arbeidet, til å se en rød tråd og en sammenheng mellom alle de ulike kapitler og temaer, har det foregått en modningsprosess og jeg ser at tidsperspektivet på fire år har vært helt nødvendig.

Hvordan de ulike elementene henger sammen og skaper grunnlag for analysen vil jeg skissere i figuren på neste side.



Figur 7: Prosessen – slik jeg ser det.

I modellen over ser vi de elementene som har blitt til underveis og som ikke har vært tydelig før prosessen med denne avhandlingen tok til. Med denne modellen ønsker jeg å vise at hver av elementene henger sammen med de andre elementene. Jeg vil videre i analysen bruke denne modellen som en rød tråd som kan binde oppgaven sammen.

Analysen er derfor, slik jeg ser det, en oppskrift på hvordan disse fem elementene har utviklet seg underveis basert på teori og datafunn.

Med dette som utgangspunkt vil jeg videre i dette kapitlet vise hvordan jeg har kommet fram til det som kan gi meg svaret på min problemstilling.

For å gjøre analysekapitlet så oversiktlig som mulig vil jeg dele opp i underkapitler hvor hvert av elementene i modellen over har hovedrolle.

Før disse underkapitlene blir presentert vil jeg understreke hvor viktig og hensiktsmessig det er at disse elementene hele tiden ses i lys av litteratur, og jeg

vil derfor kontinuerlig vise til ulike teorier som legger tyngde til eller svekker mine datafunn.

I det neste underkapittelet vil jeg gi en oversikt og repetere problemstillingen for denne oppgaven.

4.1. Oversikt over problemstilling

Denne avhandlingen har fått tittelen: Hva hemmer og fremmer videreutdanning av lærere som deltar i ”Kompetanse for kvalitet”, fordi jeg er interessert i og ønsker i utgangspunktet å finne ut hva som fungerer, og hva som ikke fungerer i forhold til videreutdanning av lærere.

Da det i august 2015 ble vedtatt nye formelle kompetansekrav for lærere i grunnskolen, gjorde det forskningen min mer aktuell. I utgangspunktet ønsket jeg å finne ut mer på dette feltet for å kunne bli en bedre leder. Etter det nye kompetansekravet, åpnet det seg muligheter for at jeg med denne oppgaven også kan gi noe tilbake til samfunnet. Jeg kan med de funnene jeg gjør, være med å belyse hva skoleeiere og skoleledere bør fokusere på og hvilke tiltak som bør settes i gang for at prosessen med videreutdanning av hver enkelt lærer skal bli så god som mulig.(udir.no 2015)

Jeg tror bevisstheten rundt gjennomføringen av videreutdanning er avgjørende for unngå å komme ”Dit vi ikke vil” slik Ottar Brox ville sagt det. (Brox 1995)

For å finne ut hva som fungerer og hva som eventuelt ikke fungerer når en lærer tar videreutdanning, har jeg helt fra starten av dette arbeidet hatt et ønske om å finne ut hvilke tanker den enkelte lærer har i forhold til dette. I neste underkapittel vil jeg repetere hvilke forskningsspørsmål som har vært gjeldende for denne oppgaven.

4.2. Oversikt over forskningsspørsmål

Jeg velger å sette opp forskningsspørsmålene i denne delen for å vise hva som er utgangspunktet for analysen og hva jeg egentlig vil ha svar på.

- Hva er målet med videreutdanning?
- Hva er motivasjonen for å ta videreutdanning?
- Hvilke uforutsette utfordringer gir videreutdanning av lærere?
- Hva er årsakene til de uforutsette utfordringene?
- Hvilke konsekvenser skaper dette for læreren?
- Hvilke konsekvenser skaper dette for skoleleder?

Ut fra dette ønsker jeg å finne ut hva som er tilfredsstillende slik det er i dag, og hva som bør gjøres annerledes.

4.3. Oversikt over intervjuguide.

Intervjuguiden har fungert som et redskap i min leting etter å finne svar på det jeg lurer på.

Intervjuguide:

<p>Fase 1: Rammesetting</p>	<p>1. Løst prat (5 min) - Uformell prat</p> <hr/> <p>2. Informasjon (5-10 min) - temaet for samtalen (bakgrunn, formål) - forklare hva intervjuet skal brukes til - forklare taushetsplikt og anonymitet - Spørre om noe er uklart og om informanten har noen spørsmål - Informerer om opptak og samtykke til det - Starte opptak</p>
<p>Fase 2: Erfaringer</p>	<p>3. Overgangsspørsmål: (15 min) - Hvilke erfaringer har du med ”Kompetanse for kvalitet”? Sjekkliste: - Hvilket år?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Hva slags studie? - Hvilket studiested? - Motivasjon for å ta videreutdanning? - Hva slag avtale med arbeidsgiver? (Bindingstid, reduksjon av stilling, deling osv.). <p>Ev. oppfølgingsspørsmål.</p>
<p>Fase 3: Fokusering</p>	<p>4. Nøkkelspørsmål: (50-60 min)</p> <p>Nøkkelspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke forventninger hadde du til studiet? - Hvilke forventninger hadde du til arbeidsgiver? - Hvilke forventninger ble innfridd? - Hvordan har ledelsen fulgt opp og lagt til rette? - Hvilke uforutsette utfordringer dukket opp underveis? - Hvordan endret din kompetanse seg som en følge av videreutdanningen? - Hvordan benytter du deg av denne kompetansen i dag? - Hva har vært positivt og hva har vært negativt? <p>Ev. Oppfølgingsspørsmål</p>
<p>Fase 4: Tilbakeblikk</p>	<p>5. Oppsummering (ca. 15 min)</p> <p>Oppsummere funn</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har jeg forstått deg riktig? - Er det noe du vil legge til?

Figur 9: Intervjuguiden

Ved å strukturere intervjuet med en gjennomarbeidet intervjuguide, har arbeidet med hvert enkelt intervju vært gjenkjennbart og ryddig, selv om den innsamlede datamengden har vært stor.

Hvis vi nå går tilbake til modellen på side 28: ”Proessen – slik jeg ser det”, har jeg i denne delen repetert oversikt over tre av elementene i modellen; problemstilling, forskningsspørsmål og intervjuguide. De siste to elementene; datafunn og konklusjon, blir det mer hensiktsmessig å ta med senere i oppgaven.

Videre i neste underkapittel vil jeg bevege meg inn i selve arbeidet med analysen og presentere arbeidet i ulike trinn slik Creswell gjør det i sin bok *Research Design*. (Creswell 2014)

4.4 Analyseprosessen

Hensikten med å repetere problemstilling, forskningsspørsmål og intervjuguiden i starten av analysekapittelet er å få en klar oversikt over hva som er utgangspunktet for selve avhandlingen og for analysen. Med denne oversikten friskt i minne, vil det bli enklere å se sammenhengen mellom de ulike elementene jeg tidligere har nevnt.

Når jeg nå videre skal forklare hvordan jeg har jobbet med analyse av intervjuene, starter jeg med det første av seks trinn. (Creswell 2014)

4.4.1. Analyse – første trinn.

Etter å ha gjennomført hvert enkelt intervju, ønsket jeg å gjøre transkriberingen så snart det lot seg gjøre. Intervjuene ble skrevet ordrett ned etter å ha hørt lydfilene med opptak. Det viste seg at dette var en meget tidkrevende prosess, og jeg fikk ikke transkribert alle intervjuene i riktig rekkefølge, da noen av intervjuene ble gjort med forholdsvis kort tidsintervall. I følge Nilssen er det ideelt sett best å transkribere så raskt som mulig etter at opptaket er gjort, og helst før nye opptak. Da det ble for travelt for meg å få dette til, velger jeg å tro at gjennom å lytte til intervjuene flere ganger, har svært lite, eller helst ingen informasjon gått tapt. Videre sier Nilssen at man må regne med at transkriberingsprosessen tar tid, men

at det er en fordel for forskeren å gjøre dette arbeidet selv da det er viktig del av analyseprosessen.(Nilssen 2012)

Underveis noterte jeg meg tanker og idéer i en forskerlogg. (Nilsen 2012) Disse notatene kalles hos Merriam for memos. (Merriam 2009) For meg ble forskerloggen svært nyttig både underveis, for å ta vare på mine egne tanker, men også for å finne sammenhenger til senere å lage koder og kategorier. Med bakgrunn av all litteratur som har blitt konsumert i løpet av årene jeg har fulgt masterstudiet, kunne jeg notere ned assosiasjoner og teori jeg kom på etterhvert i intervjuene. Hos Merriam blir denne refleksjonen kalt for ”constant comparison”. (Merriam 2009)

4.4.2. Analyse – andre trinn

Det Creswell kaller for andre trinn i analysen, er å lese gjennom de ferdig transkriberte intervjuene og bearbeide dem. (Creswell 2014) I denne fasen leste jeg gjennom og markerte ord, uttrykk eller setninger som jeg mente var viktige i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. Fordi intervjuguiden er bygget på forskningsspørsmålene, brukte jeg det som utgangspunkt for å markere teksten. På forhånd hadde jeg satt alle de transkriberte intervjuene sammen til et hefte. Dette synes jeg gjorde jobben med å lese gjennom alle tekstene mer oversiktlig og jeg kunne enkelt bla fram og tilbake for å lete etter det jeg hadde markert. Jeg brukte forskjellige fargeblyanter til å markere med. På den måten ble det enklere for meg å finne igjen de tekstdelene som passet sammen. For eksempel markerte jeg spørsmål rundt motivasjonen for å ta videreutdanning med blå fargeblyant. Se figur.

motivasjonen din for å ta videreutdanning? Hvorfor har du ønsket å gjøre det, og hvorfor ønsker du å gjøre det nå f.eks?

M: Jeg tenker at første gangen ønsket jeg å bygge opp til opprykket. Jeg manglet 30 stp for å gjøre det, og fikk de med entreprenørskap. Engelsk; hadde jeg lyst til å få det faget. Hadde jo tenkt å greie meg med 30, men så fikk vi kasta oss på den andre også så da var det greit å få grunnfag på den. Bibliotek har jeg fordi jeg jobber med det på jobben, så da kunne jeg få det faget og beholde de timene for det syntes jeg var veldig gøy, matematikken er for at jeg skal fylle opp fagene mine, at jeg har både matte, engelsk og norsk når kravene kommer nå i forhold til nye lover og forskrifter.

Figur 10: Markering av tekst.

Etter å ha markert alle de transkriberte intervjuene mine, var jeg klar for å starte på det som Creswell kaller for tredje trinn i analysen. (Creswell 2014)

4.4.3. Analyse – tredje trinn

I analysens tredje trinn, skal det dannes kategorier og koder. Kvale og Brinkman sier at kodingen av en teksts meningsinnhold i kategorier gjør det enklere å sammenligne og se hvor hyppig temaene kommer i teksten. (Kvale og Brinkmann 2012)

Fordi intervjuguiden i min oppgave er bygget på forskningsspørsmålene, var det enkelte kategorier og koder som tidlig ble veldig tydelige for meg. Jeg samlet sammen alle tekstene som hadde fått samme fargekode. Disse satte jeg sammen til bolker. I første omgang hadde jeg åtte bolker. Disse åtte bolkene var:

Erfaring	Motivasjon	Kultur	Rasjonalitet	Forventninger	Oppfølging	Kvalitet	Kompetanse
----------	------------	--------	--------------	---------------	------------	----------	------------

Figur 11: 8 bolker

Å jobbe med åtte kategorier vil bli altfor omfattende, og jeg jobbet for å se om noen av bolkene kunne settes sammen. Få og enkle kategorier hjelper forskeren til å finne meningen i lange intervjuutsagn. (Kvale og Brinkmann 2012) Jeg så at erfaringer, forventninger og motivasjon har mye med hverandre å gjøre. Derfor satte jeg dem sammen til å hete Motivasjon. Nå hadde jeg altså seks kategorier:

Motivasjon	Kultur	Rasjonalitet	Oppfølging	Kvalitet	Kompetanse
------------	--------	--------------	------------	----------	------------

Figur 12: 6 kategorier

4.4.4. Analyse – fjerde trinn

Etter refleksjoner og bearbeiding, ”constant comparison”(Merriam 2009), så jeg det som kunne danne grunnlag for det som skulle bli mine hovedkategorier. Hovedkategoriene som kom til syne var: lærer, ledelse og studiet. Jeg så at alle mine seks bolker kunne plasseres under hver hovedkategori.

Hovedkategoriene i denne oppgaven er: studiet, ledelse og lærer. De seks kategoriene som jeg tidligere har funnet danner utgangspunkt for operasjonalisering og konkretisering av hovedkategoriene og blir kalt for underkategorier.



Figur 13: Hovedkategorier og underkategorier

I arbeidet med å danne kategorier har det vært viktig å hele tiden reflektere rundt problemstilling og forskningsspørsmål. Hva er det egentlig jeg ønsker å finne svar på? Disse refleksjonene er også bakgrunn for å bruke hovedkategoriene; lærer, ledelse og studiet i forhold til mine underkategorier. I denne fasen har jeg en tanke om at det er disse tre hovedkategoriene som har noe å si for om videreutdanning av lærere fremmes eller hemmes.

Fram til nå har arbeidet med avhandlingen vært preget av innsamling og bearbeiding av tekstmateriale.

4.4.5. Analyse – femte trinn

I femte og nest siste av Creswells trinn (Creswell 2014), har jeg trukket ut det som jeg mener er relevant for min oppgave. Det er her jeg konkret viser hvilke svar mine informanter har gitt, og hvorfor de hører hjemme i de ulike kategoriene.

I denne fasen vil jeg vise ”Oversikt over datafunn”, som en del av prosessen – slik jeg ser det. (se figur 7)

4.4.6. Analyse – sjette trinn

I den siste fasen (Creswell 2014) skal resultater og datafunn tolkes og drøftes. Det er i denne sjette fasen at vi får svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Det kan også være at vi ikke får svar. Det er i alle fall arbeid med drøftingen i denne fasen som danner grunnlaget for en oppsummering eller konklusjon.

5.0. Analyse av kategorier

Gjennom bearbeiding av tekstmaterialet og koding sitter jeg med seks underkategorier, fordelt på tre hovedkategorier. Disse presenterte jeg i forrige kapittel slik:



Figur 13: Hovedkategorier og underkategorier

I dette kapittelet ønsker jeg å presentere disse analytiske underkategoriene i lys av teori og empiri. Studiet, Ledelse og Lærer er hovedkategorier som danner utgangspunkt for hvilke elementer som må være til stede eller ikke til stede for at videreutdanning av lærere skal fremmes eller hemmes.

Målet er å vise hvor avgjørende hver av de tre hovedkategoriene er for informantene i forhold til sin videreutdanning.

De seks underkategoriene; Kompetanse, Kvalitet, Kultur, Oppfølging, Motivasjon og Rasjonalitet har den funksjonen at de operasjonaliserer og konkretiserer hovedkategoriene ut fra de svar som informantene har gitt.

Jeg velger å starte med vise hvilke funn jeg har gjort i forhold til Studiet og hvilke oppfatninger informantene har av Studiets Kompetanse og Kvalitet.

5.1. Studiet

De åtte informantene som jeg har intervjuet har tatt videreutdanning en eller flere ganger. I forhold til utvelgelse var kriteriene at jeg skulle intervjuer lærere som jobbet i barneskolen og som hadde tatt videreutdanning gjennom KFK.

Hvilke studieretninger eller studiesteder som informantene har gått, har ikke blitt tatt i betraktning i forhold til utvelgelsen.

Jeg startet hvert intervju med å skaffe bakgrunnsinformasjon om når, hva og hvor informantene hadde studert. Jeg visste i utgangspunktet ikke om den informasjonen jeg fikk fra disse spørsmålene ville få noe å si for de funnene jeg skulle gjøre, men dette fungerte i utgangspunktet som en kartlegging av hver av de åtte informantene.

Etterhvert som intervjuene utviklet seg, ble jeg mer og mer nysgjerrig på hva som skiller de ulike studieretninger eller studiesteder, og hvilken betydning dette har for det jeg ønsker å finne ut.

Det viser seg at informantene som har tatt videreutdanning mer enn en gang, uoppfordret sammenligner studiene de har gått. Et eksempel på det er informant 8 svar på hvordan samlingene på høyskolen er:

”Da er det sånn at der er det da blitt bolker i år. At vi har da en mandag og tirsdag og så kan det gå en 4-5 uker så er det det en tirsdag og en onsdag og så kan det gå en 4-5 uker til, så det er 7 samlinger i løpet av et halvår. Der vil jeg si at det var bedre i fjor for da hadde vi annenhver tirsdag for eksempel da, så vi kunne jobbe litt og så møtes, og jobbe litt og så møtes igjen. Den muligheten der har blitt litt borte, men det er ikke noe som er høgskolen i sin skyld. Det er mer bestemt fra øverste hold har vi hørt da. Så vi har klaga litt på det, og høgskolen er helt enig med oss, men det er noe som har blitt litt låst i systemet, så nå er det bolker. Derfor så må jeg også ut fra timene herifra, f.eks. når jeg har skole tirsdag og onsdag fulle dager, så må jeg ordne vikar da.”

I dette utsagnet sammenligner Informant 8 organiseringen av samlingene, og sier at det var lagt opp bedre da han studerte forrige gang.

I de videre underkapitlene vil jeg vise hvilke oppfatninger informantene har i forhold til hva som hemmer eller fremmer videreutdanning med fokus på de tre hovedkategoriene og hver av underkategoriene. Jeg vil bruke direkte sitater for å vise på best mulig måte hva informantene har sagt. Dette er viktig for at mine tolkninger og gjenfortellinger ikke skal forringe eller vrenge det som har blitt sagt.

5.1.1 Kompetanse

Når jeg velger å starte med analyse av kategorien ”Kompetanse”, er det flere aspekter som det er viktig å trekke frem som begrunnelse for mitt valg. Blant annet ble strategien KFK fornyet til å gjelde i en periode på 10 år, fra 2015-2025. Med denne satsningen fulgte nye kompetansekrav for:

- Å kunne bli tilsatt i undervisningsstilling
- At lærere må ha relevant kompetanse i fagene de skal undervise i

(Udir 2015)

Videreutdanning er i følge Jacobsens teori, en av fem perspektiver for endring i system; planlagt endring – intensjoner som drivkraft. (Jacobsen 2014). I KFK er det kompetansen som skal heves. Intensjonen er at lærerne som deltar i KFK skal ha mer kompetanse etter videreutdanningen enn før den startet.

I følge Linda Lai er kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger det vi legger i kompetansebegrepet. (Lai 2004)

På spørsmål om hvordan kompetansen har endret seg som en følge av videreutdanningen svarer informant 1: ”Den har absolutt endret seg. Det går jo mye på, ja, tiltro til egne kunnskaper også, men man har selvfølgelig blitt mye bedre i muntlig engelsk, og på alle plan i engelsk har man blitt mye bedre; både på undervisning og på læremateriell og på alle mulige måter og angripe ting på.”

På samme spørsmål svarer informant 2: ”Absolutt, ja! Men det er jo også fordi det har vært så praktisk retta. Og det ser vi jo oppe hos oss også. I og med at vi har -

nå tok jeg jo engelsk sammen med en kollega, og vi ser veldig godt at de klassene som hun har fulgt opp har en mye bedre kompetanse i engelsk enn de som ikke har det.”

Selv om det ikke er resultater eller effekter av KFK som jeg forsker på, viser informant 2 at kompetansehevingen gir bedre resultater i klasserommet. Hun trekker fram at videreutdanningen har vært praktisk rettet, og at det derfor har vært en endring i ferdigheter. (Lai 2014)

Informant 8 har fått bedre kunnskap og forståelse og begrunner det som følgende:

”Jeg må jo si at jeg helt klart har blitt bedre. Jeg har jo ei datter som går i 10.kl nå. Så nå går det an å hjelpe med matematikkleser og det er jo ikke noe problem det, så det går jo fint. Så jeg merker jo det på kunnskapen at den har blitt bedre, for all del, men det er fortsatt en del ting av det vi driver med nå, og nå har vi til og med hatt eksamen og, ja, at forståelsen er ikke der, men nå er heldigvis ikke det noe som er relatert hit da.”

Som nevnt tidligere sammenligner informantene de ulike videreutdanningene de har tatt, og vurderer ut fra erfaringer de har gjort slik som informant 4:

” Å ja, i år føler jeg det. I fjor følte jeg ikke det. Det var demotiverende og jeg følte ikke at jeg lærte egentlig annet enn, jo jeg lærte mer matematikk, men det var videregående matematikk, så den vil jeg ikke helt få bruk for, vil jeg tro, selv om jeg synes det er kjempeviktig at en lærer som underviser på barneskolen selvfølgelig skal vite og kunne all matten som er på ungdomsskolen, og hadde jeg undervist på ungdomsskolen, så bør jeg også kunne en del fra videregående for det har noe med blikket mitt videre at jeg skal kunne se hvordan elevene skal strekke seg og hva dem skal kunne, hvordan jeg bør legge opp undervisninga til at dem skal kunne forstå bedre framover, men i år føler jeg virkelig at jeg er en mye bedre lærer etter de få månedene her. Jeg lærer jo noe hele tida. Litteraturen de har valgt ut og er veldig, veldig bra.”

De ulike opplevelsene har gjort informant 4 mer bevisst på egne evner og holdninger. (Lai 2004):

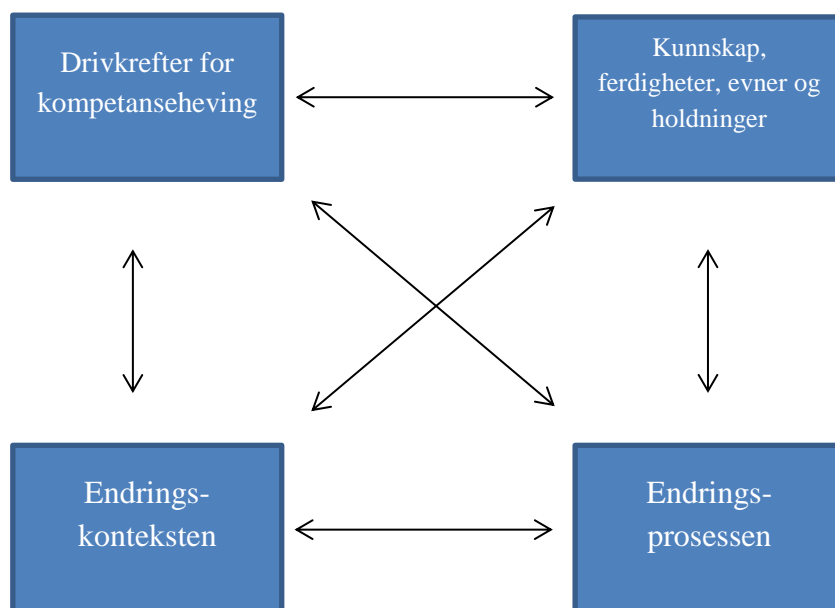
” ...vi trenger den kompetansehevinga selv om du har undervist matematikk i tjue år og er kjempe god så skjer det så mye på det teknologiske, tenker jeg, og det på en måte er så ferskvare da, for det og lærer vi mye om nå. Den siste modulen vi skal inn på nå. Å bruke det barn og unge er interessert i inn i matematikken, og

jeg tror det er kjempeviktig for sånn som i Norge så sies det på en måte at vi scorer så lavt på alle ting og barn blir demotiverte eller de er ikke motivert for å gjøre matematikk. Og jeg trur at det har med at det kanskje er for vanskelig for dem da, at det virker for vanskelig og for tungt og så blir dem demotiverte, mens hvis vi får til motivasjon så er jeg sikker på at det skjer læring, tenker jeg. At vi møter dem der de er. Så jeg tror at det kjempeviktig, men ikke sånn som det var i fjor.”

Informant 4 har gjennom det å ta videreutdanning flere ganger fått en bevissthet rundt egen endring og praksis og setter det inn i en større sammenheng. Her vil jeg trekke fram Jacobsen figur fra s.10 der han gjennom å skissere de sentrale elementene i planlagt endring ser på det som en måte å ordne virkeligheten på. Selv om figuren er ment som et rammeverk, viser informant 4 at figuren kan brukes empirisk. (Jacobsen 2014)

Informant 5 gir også uttrykk for bevissthet og endring av kompetanse: ”*Jeg ble veldig opptatt av lesestrategier og leseforståelse gjennom studiet og jobba veldig mye med det. Og læringsstrategier, jeg tenker veldig grunnleggende. Det har endra meg mye. Jeg tenker også i forhold til konkrete, det med begynneropplæringa i forhold til mange fag så har jeg nok blitt ennå mer bevisst i forhold til det å benytte konkrete og snakke om hvordan vi lærer, og snakke om gode lesestrategier, og modellere ikke minst, modellere det elevene skal gjøre og hvorfor, snakke samtidig ja.*”

Sett i lys av Lais definisjon på hva kompetanse er og Jacobsens figur, kan vi få en figur som viser endring av kompetanse eller kompetanseheving.



Figur 14: Sentrale elementer i en teori om kompetanseheving som planlagt endring.

Informant 7 har i likhet med informant 1, 2, 4, 5 og 8 tatt videreutdanning i KFK mer enn en gang. Det ser ut til at disse seks informantene er bedre forberedt på hva som har ventet dem etter at de tok videreutdanning første gang, og har derfor endret holdninger til studiet. Det ser derfor ut til at det som kan fremme videreutdanning er å ta det flere ganger.

Informant 7: ”Jeg har virkelig fått noen sånne aha-opplevelser om ting som vi gjør feil som vi ikke har tenkt på før. For eks hvor viktig det er med tallforståelse for barn. Du trur de skjønner det, men så skjønner de det ikke. De har bare innlært seg et sånt system som vi heller egentlig ikke skjønner.”

”Ja, jeg syns det, og nå syns jeg det er litt morsomt og, for den forrige klassen jeg leverte fra meg går i femte klasse nå og er akkurat ferdig med nasjonale prøver og dem dro jo opp snittet i bygda, i engelsk. Så det er jo tre barneskoler her. Det er jo ikke offentliggjort, men her ble det mye bedre enn de to andre. Så det er jo veldig morsomt! Så da tenker jeg at det er jo helt sikkert for at jeg har tatt den utdannelsen jeg har. Jeg har jo 60 stp., så jeg føler jo at jeg har jobba mye med det. Jeg har ikke fulgt boka. Jeg har gjort masse annet nettopp for å få dem til å bli mer trygg på seg sjøl og kunne tørre og skrive og liksom mye av det jeg har lært da. Så det syns jeg er litt all right. Da føler jeg kanskje også det at dette her har vært en vits. Det å ta videreutdanning, syns det. Og nå er jeg jo i første klasse og nå lærer jeg jo veldig mye om hvordan jeg skal tenke når de lærer, i innlæringens tidlige begynnelse og alt det der sånn, så nå har jeg jo, jeg har aldri hatt en sånn tegne-mattebok før, men det har jeg nå. Vi bruker ikke den, vi bruker den andre boka litt og, men vi prøver å tegne og beskrive og forklare hverandre og, så ungene, så det er veldig all right.”

5.1.1.1. Kompetansen har ikke endret seg eller endret seg lite
Informant 3 og 6 har ikke tatt videreutdanning i KFK tidligere og det ser derfor ut til at deres kompetanse ikke har endret seg i like stor grad som de som har tatt videreutdanning i KFK for andre eller tredje gang.

Informant 3: ”Jeg veit ikke. Jeg får jo håpe at jeg lærer noe. Fram til nå så føler jeg vel ikke at det jeg har lært har vært så ekstremt matnyttig, men noe.... jeg blir vel enda mer bevisst på å lære engelsk, men...”

På spørsmål om hva informant 6 sitter med av kompetanse etter å tatt videreutdanning i KFK er svaret kort og godt: ”Ingenting!”

Det kan derfor se ut til at det kan være nyttig å ta videreutdanning flere ganger for å være forberedt og for at kompetanseheving skal skje. Ut fra dette kan det også være at figuren over sentrale elementer i en teori om planlagt endring som kompetanseheving ikke gjelder førstegangsdeltagere i like stor grad som flergangsdeltakere.

5.1.2 Kvalitet

Kvalitet er et vidt begrep, og det er viktig å avgrense det til å gjelde denne oppgaven og problemstillingen jeg har valgt. Målet med strategien KFK er at videreutdanning for lærere skal bidra til god faglig og pedagogisk kvalitet i grunnopplæringen for å styrke elevenes læring. (Udir.no 2015)

Da jeg ikke forsker på effekten av KFK, men på hva som hemmer og fremmer videreutdanning av lærere, er det kvaliteten på studiet, altså videreutdanningen, mine informanter sier noe om.

5.1.2.1 Kvalitet som begrep i utdanning

Som beskrevet i boka ”Kvalitet og kvalitetsopplevelse” er det vanskelig å beskrive kvalitet. Begrepet brukes i forhold til undervisning og forskning, men

diskusjonen om hva som er god kvalitet er avhengig av hvem som vurderer den.
(Aasland m.fl. 2011)

I følge Frølich m.fl. handler kvalitet i høyere utdanning om blant annet å sikre at undervisningen er god og at de tilsatte driver forskning på høyt nivå. I denne sammenhengen er kvalitet sammen med kapasitet og relevans kjernetemaer i høyere utdanning. (Frølich mfl. 2014)

I denne oppgaven er det informantene, altså lærerne som har tatt videreutdanning som vurderer hva som er god kvalitet. Det er deres subjektive opplevelse jeg er interessert i.

”Deltakerundersøkelsen 2013” og ”Deltagerundersøkelsen 2014” viser at både lærere og skoleledere er svært fornøyde med videreutdanningstilbudene.
(Gjerustad mfl. 2013-2014)

Jeg ønsker å finne ut om mine informanter er av samme oppfatning, og hva de eventuelt er så fornøyde med, eller hva som kunne vært bedre.

Siden jeg har valgt en kvalitativ studie, er det viktig for meg å lytte til hva hver enkelt av lærerne jeg har intervjuet har å si. Det er deres oppfatning av hva som er god kvalitet som betyr noe i denne forskningen. Jeg vil vite hva som fungerer og hva som ikke fungerer ved videreutdanning av lærere. Jeg velger å bruke Brox` teori om at det er viktig å finne ut hvilke faktorer som hemmer videreutdanning av lærere for å være bevisste på hva vi bør unngå for å at videreutdanningen skal fremmes. (Brox 1995)

Når jeg nå skal presentere hvilke kvalitetsoppfatninger informantene har i forhold til videreutdanning, vil jeg i dette delkapittelet fokusere på hvilke opplevelser informantene har av studiene og hvilket utbytte de har hatt av dem.

I intervjuguiden er det to spørsmål som går direkte på oppfatninger i forhold til studiet:

- Hvilke uforutsette utfordringer dukket opp underveis?
- Hva har vært positivt og hva har vært negativt?

Det var viktig å få svar på disse spørsmålene for å finne ut hva som har hemmet eller fremmet videreutdanningen for de åtte informantene.

Informant 1 har tatt videreutdanning to ganger. I følge henne var en av utfordringene at besvarelsene måtte besvares elektronisk. Hun ga uttrykk for at dette skapte en usikkerhet ved leveringer;

”Eh, det var jo faktisk en liten utfordring at det var nettbasert. Ja, altså, det høres banalt ut nå, men vi måtte jo skrive alt i Fronter, og liksom å levere i Fronter og vite at dette ble lasta riktig opp og alt sånn der. Sånn at det var jo - jeg måtte jo lære det bare. Og det viser jo at det har skjedd noe. Bare det med å levere. Det er jo en frist og du må levere før fristen. Og så har du levert, og så sitter du kanskje og er usikker på da: har læreren fått den nå? Kan jeg se at den har blitt sendt? Ligger den i riktig mappe? Og sånne ting. Så da var det jo sann att jeg måtte sende en mail og høre : har du fått den, og har alt gått bra?”

Også informant 3 er av samme oppfatning, men hun var helt uforberedt på denne utfordringen. Årsaken til det kan være som nevnt i forrige delkapittel at hun ikke har de samme forutsetningene når hun ikke har tatt videreutdanning i KFK tidligere.

Informant 3: *” Jeg hadde kanskje ikke tenkt at det var så mye som gikk på data hele tida. Jeg føler meg litt klønete for eksempel når vi skal spille inn lydfiler og sånt, vi skulle ha nettkonferanser og sånt, og alt er litt raskt, nesten ikke gjennomgått fra høyskolen, så de regna med at vi skulle kunne mange sånne tekniske ting. Jeg syns kanskje det har vært litt mange kjappe vendinger og selvsagt at vi skulle klare alt sånn så jeg tenkte at: Oi, klarer jeg dette da? Men det har jo fungert så langt da.”*

I endringens omfang bruker Dag Ingvar Jacobsen begrepet teknologi både når det gjelder maskiner, kunnskap og prosess. Videre trekker han fram teknologiens betydning av å være kompetanseødeleggende eller kompetanseøkende. Det vil si at endring av teknologi eller ny teknologi kan gjøre at «gammel» kunnskap og kompetanse i organisasjonen blir overflødig. (Jacobsen 2014)

Eksempler på dette i skolen kan være læreplattformer som for eksempel Fronter og It's Learning. Ved overgangen til nye læreplattformer, kan «gamle» ferdigheter bli ubrukelige.

I forhold til problemstillingen i denne avhandlingen kan dette bety at ny kunnskap og kompetanse kan gjøre «gammel» kunnskap overflødig eller ubrukelig.

Samtidig som informant 1 sin opplevelse av å levere elektronisk kunne være utfordrende, trekker hun fram nytten av ny IKT-kompetanse:

”I forbindelse med IKT så brukte vi faktisk mye telefoner i klasseromsundervisninga; å snakke inn på lydopptak rett og slett. Det er så lett vint, og så kan man spille det public etterpå. Så lagde vi noe som vi kaller podcast, for det er et radioprogram som da er egentlig beregna på nettet og heter podcast – og det er liksom litt nytt for elevene også, og de syntes at det var veldig stas.”

Det som Jacobsen trekker fram som endring av teknologi eller ny teknologi og som kan gjøre ”gammel” kunnskap og kompetanse overflødig støtter informant 1 sine videre utsagn (Jacobsen 2014) :

”IKT skulle være en bit av kurset. Ja, det var flere sånne ting; vi lagde blant annet sånn digital story f.eks., og det var kanskje litt sånn påtatt at vi skulle gjøre noen IKT-ting inn i kurset da. Det var meningen vi skulle overføre dette til undervisninga, men det er så rart for sånt digitalt forandrer seg så fort, vet du, så de digitale programmene vi brukte er kanskje allerede utdatert liksom. Det er mere naturlig å bruke et annet program.”

Noe som kan kjennetegne kvalitet og relevans er om utdanningen innholdsmessig imøtekommer bestemte behov og i følge informant 1 har hun hatt nytte av det hun har lært. (Frølich m.fl. 2014)

Informant 1: *”Ja, men det var også for at det var såpass bra laga til at vi måtte det. Vi måtte prøve det i klassen for å kunne si noe om det etterpå.”*

Informant 5 sin vurdering av hvordan studiet er lagt opp og derfor imøtekommer hennes behov sies slik : *”Jeg synes at alt var lagt veldig godt til rette fra høyskolen sin side da, og det med at man jobber 60% og alt er dekt opp av utgifter også så det er jo en utrolig fin måte å utvikle seg selv på og få litt ekstra motivasjon.”*

” Jeg liker veldig godt å være lærer og utvikle meg sånn at det, det var bedre enn å vinne i lotto på en måte å få den muligheten. Ja, så tilretteleggingen, det som ligger i det; både i forhold til kostnader og tid, det er helt utrolig, tenker jeg. Og så er det jo ikke minst da at studiet var veldig bra, godt organisert, at jeg hadde veldig stort utbytte av det. At før og etter utdanning, synes at det utvikla meg veldig at det er stor forskjell for meg som lærer og den kvaliteten jeg leverer. ”

Studentenes egne vurderinger av lærested og undervisning er egnet for å si noe om både kvalitet og relevans av studiet. Det er de som erfarer hvordan undervisningen fungerer og om kompetansen de oppnår er relevant. (Frølich m.fl. 2014)

Informant 7 gir her uttrykk for hvordan hun synes undervisningen fungerte da hun tok engelsk på et bestemt studiested med en bestemt lærer: *” Det var veldig bra, og det var jo veldig fint, for jeg grua meg jo egentlig veldig til å begynne på engelsk. Læreren var kjempeflink, så jeg føler at jeg har lært utrolig mye, og ikke minst det der å skjønne hvor viktig det er å tørre sjøl da. Jeg ser det på ungene nå, hvor viktig det er å lære dem fra dag 1 lissom å ufarliggjøre det å kunne klare å snakke engelsk og å tørre å feile. Ja, og ikke minst det å tørre å snakke i en forsamling og, så jeg føler at jeg har blitt veldig trygg på det sjøl. Så jeg føler at jeg absolutt har blomstra veldig sjøl og.”*

I følge informant 7 var det sider ved organiseringen hun kunne tenkt seg var annerledes:

”Nå har det vært en evaluering til jul og da skreiv jeg det at jeg ønsker oppgavene i forkant. Men du opplever jo det å være elev, så det er jo veldig nyttig da. Det er veldig nyttig å lære det å sitte der og tenke. Jeg liker jo å ha litt forberedt meg. Jeg vil gjerne ha lest ting før jeg kommer, eller så føler jeg at mye, at det blir for mye nytt sånn at det på en måte preller litt av deg at det fester seg bedre når du har lest litt. Så vi har noen ganger spurt: Kan vi få noe å lese liksom til neste gang? Og da er det liksom : Ja, og ja, vi kan sikkert ta det og det. De har vært litt sånn sløve synes nå jeg da... på hva vi skal lese og forberede oss på, men dem har vært kjempeflinke der og da. På de samlingene føler jeg at de har vært veldig entusiastiske og kjempeflinke og dyktige og sånn, men jeg kunne ønska meg og vært litt mer forberedt.”

Evalueringer i forhold til både innhold og organisering av utdanningen er viktig, og i følge informant 7, er tidspunkt for utlevering av oppgavene viktig. Hun mener at ved å ha fått dem i forkant av hver samling, kunne hun vært bedre forberedt og derfor også lært mer.

Kjennetegn på hva som kan hemme videreutdanning i forhold til kvalitet i studiet blir i følge informant 7:

- Liten eller ingen tid til forberedelse til samlingene fordi oppgaver ikke blir delt ut i forkant.

I samme utsagn som informant 7 trekker fram at hun ikke har fått tid til å forberede seg godt nok til samlingene, gir hun uttrykk for hvor gode foreleserne har vært.

Kjennetegn på god kvalitet i undervisningen blir i følge informant 7:

- Entusiastiske og dyktige forelesere.

Informant 4 har som informant 1 tatt videreutdanning 2 ganger. Hun valgte et nettbasert alternativ andre gangen hun studerte. Hun er veldig fornøyd med valg av studiet:

”Alt går på hvordan jeg kan undervise, hvordan jeg kan øke læringseffekten hos elevene. Jeg lærer ingen matematikk i det hele tatt. Det er undervisning altså, rett og slett alt går på det. Vi leser masse litteratur, en del dansk litteratur og en del engelsk litteratur, veldig lite norsk. En del fra, eller bare noen få artikler fra Tangenten, og så gjør vi, får vi undervisningsoppdrag da på en måte, arbeidskrav som vi gjennomfører og som vi enten skriver refleksjonsnotat på eller legger ut litt i et sånn refleksjonsforum hvordan det har gått, og så gjør vi «hverandre-vurderinger» samtidig som vi også svarer på diskusjonene. Vi lager matematikkoppgaver til hverandre som på en måte alt har bakgrunn i pensumet vårt da. At det skal være realistisk matematikk, at det skal være, at lærer`n, at vi skal ha mange kunnskaper; horisontal kunnskap og vi lærer en del uttrykk da som på en måte er viktig for en lærer å vite om, for hvis vi ikke har den kunnskapen så bruker man den jo ikke heller, tenker jeg. Så jeg synes, ja, det er nesten som dag og*

natt i forhold til hva jeg gjorde i fjor, og ekstremt motiverende. Jeg føler virkelig at jeg blir en bedre lærer av det kurset her.

*Tangenten – Tidsskrift for matematikkundervisning (Caspar Forlag AS)

I dette utsagnet kan vi se flere kjennetegn på kvalitet:

- hvordan øke læringseffekten hos elevene
- nyttig litteratur
- refleksjon
- vurdering
- oppgaveskriving
- arbeid med begreper

Når vi ser og leser siste linje av utsagnet over, vitner det om kvalitetsopplevelse for informant 4. Det kan ut i fra dette være at det er ulik opplevelse for hva god kvalitet er. (Aasland m.fl. 2011) Dette støtter også Barnards teori om at mål og oppfatninger er individuelle. (Barnard 1968)

Når informant 4 forteller om første gang hun tok videreutdanning, er de fleste av kjennetegnene over fraværende. Hun betegner sitt første videreutdanning som følger:

”Jeg fikk en litt sånn dårlig opplevelse i fjor med at det var for høyt nivå i forhold til hva jeg burde ha gått på egentlig.”

”Det forrige året så var det nesten ingenting didaktikk. Det var bare at vi satt og regna og regna stort sett matematikk fra videregående - et av de tyngste, jeg vet ikke hva det heter nå jeg, R ett eller annet”

”Det var en tung opplevelse synes jeg. Men i år synes jeg at studiet er helt fantastisk bra.”

Utfra utsagnene over kan vi se hva som i dette tilfellet ikke fungerer og derfor hemmer videreutdanningen.

Kjennetegn for hva som hemmer kan da være:

- for høyt faglig nivå

- fravær av didaktikk

Informant 8 er av samme oppfatning og sier det slik:

” Det eneste er at det er det faglige nivået som ligger så høyt opp som overrasker meg litt egentlig. Det er såpass høyt på en del ting at det er..., og det er en lærerskole kan du si så det skal være fra 5.-10. så jeg skjønner at det skal ligge mot litt høyt og, men det er ikke sånne elever vi stort sett jobber med altså. Det skal være nyttig, og stort sett elever som vi møter på sliter litt. Vi har ikke de Einsteinene her altså og da får vi eventuelt hente inn hjelp hvis det skulle dukke opp en Einstein på denna skolen her, men det går kanskje 40-50 år mellom hver gang.

Så det er vel det som er det mest overraskende. I fjor var det ganske greit, men akkurat i år nå i andre klasse har et vært, den høsten her har vært tøff. Jeg må innrømme det. Jeg har aldri jobba så mye for å skjønne rett og slett hva jeg driver med altså. Å knekke alle de tinga, og all den jobbinga for å bare skjønne framgangsmåte. (ler) Mine elever kommer aldri til å drive med noe sånt noe, og det er ikke i læreboka heller så.”

Informant 8: *”...så er det litt rundt den metodikken da som kunne vært litt mer av. Vi har fått noen tips som har vært kjempefine og veldig gode å ha, men det er litt for lite, for i dag er det veldig viktig å motivere elevene i matematikken. Jeg ser såpass mange som sliter litt og har trøbbel med en del ting, så da er det kjempe viktig at vi har noe som kan virke litt motiverende...”*

Informant 8 mener at kompetansen han har fått gjennom KFK ikke har den kvaliteten som er relevant for hans yrkeshverdag. Det faglige nivået er for høyt og ikke relevant for ham.

Her blir det riktig å trekke fram debatten om akademisering eller academic drift som står i et spenningsforhold til kvalitet i profesjonsutdannelse. (Frølich mfl. 2014) I følge NOU 2008: 3, har akademisering ført til bekymring for at profesjonsutdanningene skal fjerne seg fra praksisfeltet for å tilpasse seg akademiske normer. ”Utdanningenes innretning kan komme til å bli forskjøvet fra praksisbasert kunnskap og trening av ferdigheter til teori og begreper som er lånt

fra disiplinene og ikke knyttet til yrkesutøvelsen og konteksten for denne.” (NOU 2008)

Informant 3 har valgt vikarordning, og har derfor nedsatt tid til å studere. Denne ordningen beskriver hun slik:

”Positivt har vært å få tid på den ene studiedagen og virkelig sitte ned med en ting, for i den vanlige skolehverdagen så føler jeg at jeg har fått liten tid til å følge med på fag og til å friske opp og holde seg litt a jour, men nå har vi lissom en hel dag til å jobbe - så det har vært bra. Og det å komme bort på høyskolen og treffe andre lærere, det har vært positivt.”

Informant 3 trekker også fram verdien i å følge samlinger og treffe andre lærere på studiestedet.

Kjennetegn på god kvalitet av studiet er i følge informant 3:

- Vikarordningen med nedsatt tid til å studere
- Samlinger sammen med andre lærere

Når jeg nå skal finne ut hva som fremmer eller hemmer videreutdanning av lærere, er informant 6 sine erfaringer og utsagn viktige for å få vite hva som ikke fungerer og som derfor hemmer kompetansehevingen.

”Jeg synes at det var veldig dårlig. Jeg sitter igjen med en....jeg har drevet med uteskole sjøl, har drevet på med det i 15 år. Grunnen til at jeg tok den videreutdanningen var for å få litt mere knagger å henge på og få en rød tråd, for å få tips og, men jeg satt igjen med null. Fikk ikke tilbakemelding på innlevering av oppgava, eh, det var veldig dårlig organisert synes jeg. Ikke før etter jul begynte jeg å få tilbakemeldinger på enkelte oppgaver. Så jeg tok en test på en oppgave, hvor jeg egentlig bare skrev noe tull og fikk det godkjent. Vi måtte levere inn oppgaver hver måned. Vi måtte ha fire godkjente oppgaver for å gå opp til eksamen.”

Informant 6 trekker fram dårlig organisering av studiet. Han sier at han ikke har lært noen ting og at han ikke fikk tilbakemeldinger på innleveringsoppgaver. Noe som Hattie (2009) trekker fram som det viktigste for læring. I boka ”Lærande organisasjoner” sier Hustad det slik: *”For at ein skal kunne lære av erfaringa, må feedback vere tilgjengeleg og analyserbar.”* (Hustad 1998)

Informant 6: ” Det som overraska meg med det studiet var jo det at vi fikk jo ikke noe tilbakemelding. For man skrev jo oppgaver og det er mange år siden sist, og det er jo klart at det jo en prosess, en læringsprosess. Bare det å begynne å skrive oppgaver igjen, så jeg visste egentlig hvor jeg lå i forhold til de innleveringsoppgavene, så det var jo derfor jeg gjorde en liten test: Er det sånn at de bare får inn, og så sjekker de ikke og gir noen kommentarer på det? Eller er det bare, for det var jo det jeg forventa at jeg skulle få noen kommentarer hvor jeg lå i forhold til det jeg har sendt inn. Så første halvår, da visste jeg jo ikke. Jeg sendte jo bare inn og fikk godkjent.”

”Det er veldig vanskelig med fjernundervisning. Du har jo lista på en del folk der, med det er, og det er jo kanskje det som, eh, om jeg skulle gjort det på nytt igjen, så ville jeg valgt å gå på samling for da kan du knytte den kontakta. For nå så var jeg egentlig en ensom svale. Det var ingen andre som hadde det studiet, noen som kjente nesten til matematikk med uteskole. Så jeg ble en ensom svale i det her. Men jeg vurderte jo å hoppe av til jul, for jeg syns ikke det var noe. Det ble mer et pes for meg enn det ga meg noe igjen”

I tillegg til å ikke få tilbakemeldinger, forteller informant 6 også hvor vanskelig han syns det har vært å delta i KFK uten samlinger med andre studenter. Han betegner seg selv som en ensom svale, og holdt på å avslutte studiet etter et halvt år.

Kjennetegn på dårlig kvalitet blir i følge informant 6:

- Ingen tilbakemeldinger på innleveringsoppgaver.
- Ingen samlinger med andre studenter

Informant 4 trekker fram utfordringene med å kombinere student- og yrkesliv med familieliv:

”Jeg var på en måte forberedt. Det som har vært veldig tydelig det er jo at det går ut over familien - det gjør det jo. Dem merker veldig at jeg er student.”

”At jeg blir fraværende, at jeg ikke deltar på ting, at dem stort sett ser meg med studier (ler), og at helgene går - egentlig. At, ja, mye av alt som blir gjort.”

”Jeg trodde ikke det skulle være så altopplukende på en måte.”

Det er tydelig at informant 4 synes arbeidsmengden er stor og at det derfor går ut over tiden med egen familie. Det er viktig å merke seg at denne informanten har vikarordningen og derfor to hele dager studiepermisjon i uken.

Til tross for at arbeidsmengden er stor, er informant 4 veldig fornøyd med hva hun lærer og opplever stor mestringsfølelse. Det leser vi ut i fra neste utsagn:

”Men det har nok vært på grunn av i fjor, fordi at det var vanskelig. Jeg følte at jeg hadde mange huller på en måte... mens i år er det mengden. For jeg synes at det jeg gjør blir bra, og jeg er fornøyd med alt av innleveringene mine og ...Jeg føler at jeg mestrer det jeg driver med, men det tar mye tid. Så det er to vidt forskjellige opplevelser. I fjor så var mestringsfølelsen min helt i bønn.”

Informant 4 sammenligner stadig sine erfaringer med hverandre, og er mye mer fornøyd med sin siste videreutdanning. Dette styrker også min teori om at det å ta videreutdanning flere ganger bare i seg selv er med på å fremme fordi man er mer forberedt og bevisst.

Informant 4: *”Det negative, da tenker jeg veldig på i fjor. Jeg tror ikke Høyskolen var forberedt på å få en haug med lærere på videreutdanning. Dem hadde ikke pedagoger. Dem hadde forskere som underviste som på en måte ikke registrerte at de snakka over hodene på... vi var jo noen og tjue stykker, og det ar vel ingen som følte at de mestra det dem drev med der. Og jeg var vel kanskje den som hadde den svakeste bakgrunnen, eller kanskje jeg og et par til som ikke hadde matematikk fra før av. Og kanskje det negative er også at ledelsen ved skolene rundt om i Norge ikke er blitt forberedt godt nok på hvordan dem skal legge opp studiene eller læreren som skal ut å ta videreutdannelse? At alt har skjedd litt fort på en måte. Men jeg synes helt klart at det er viktig og jeg trur vi trenger det, egentlig.”*

I utsagnet over leser vi at informant 4 var misfornøyd med sitt første år med KFK blant annet fordi organiseringen ikke virket godt nok planlagt. Det kan også se ut til at akademisering har vært hemmende for relevant læring.

Når vi oppsummerer hva informant 4 mener hemmer god kvalitet i høyere utdanning, får vi følgende kjennetegn:

- Stor arbeidsmengde
- Akademisering
- Ikke godt nok planlagte studier

Kjennetegn på som fremmer god kvalitet er i følge informant 4:

- Tilbakemeldinger som gir mestringsfølelse
- Ta videreutdanning flere ganger

Informant 7 synes som informant 4 at videreutdanning er tidskrevende. Hun trekker fram utfordringer ved å være kontaktlærer samtidig som hun er student, og at dette skaper ekstra behov for god planlegging. Dette gjør henne stresset, og hun gir uttrykk for at hun ikke klarer å engasjere seg like mye i jobben som det hun ellers ville ha gjort:

”det er vel det å få tid til alt når du har sånne frister. Det er noe med det. Det veit jeg jo alltid at det kommer, det gjør det. Men jeg syns vel kanskje og det at arbeidsbyrden; å være kontaktlærer og alt det som skjer rundt det å være kontaktlærer. Du skal jo da ha samtaler og oppfølging av elever og få tid til å gjøre alt det du skal, egentlig. Og det er veldig i perioder det, så nå tenker jeg at nå må jeg planlegge veldig godt nå etter jul. Vi snakka om det seinest i stad for nå skal vi ha samtaler brått igjen og så skal vi på samlinger og så må vi liksom planlegge godt fremover i tid. Og jeg føler vel kanskje sjøl og at når du er så stressa på ting, så har jeg vært sånn passelig fornøyd med alt som skjer ellers på huset her. Alt av andre ting: fellesgreier og masse sånt som jeg egentlig føler at nå har jeg nok med det jeg driver med. Jeg hakke så lyst til å ha noen sånne svære greier med alle andre elever og alle andre samarbeid histen og pisten. Så jeg føler at det går litt utover fellesinteresser, for sånn har jeg ikke vært før, men nå kjenner jeg at jeg er litt sånn negativ til sånt, for jeg føler at det bare blir enda mer ekstra liksom.”

Informant 7 har valgt vikarordning, og har derfor ikke nedsatt to dager i uken til studiepermisjon. Dette gjør at hun må prioritere og planlegge ekstra godt. Hun synes det er krevende å være borte fra lærerjobben, og må legge til rette for den som skal være vikar:

”Så er det jo, sånn er det jo at det og så være borte, selv om nå er jeg borte bare to dager tre ganger nå, så føler jeg at jeg er borte såpass mye at jeg må jo legge til rette for den som skal ta de timene, være vikar. Du må jo ha full oversikt over det som skjer på skolen pluss at du da skal være borte, så helt ideelt sett så tenker jeg at det måtte vært bedre å hatt undervisningsfri et halvt år, og gått på skole et halvt år, og heller kommet innom jobben og gjennomført de oppdraga også hatt full lønn hele året. Det trur jeg hadde vært, men (ler), det er vel ikke sånn dem tenker. For det er noe med det å være så på på alle steder på en gang. Det er mange arenaer og så har du et liv ved siden av og. Det er jo noe med det og. Når det er såpass krevende da og du har så mye som du skal gjennomføre og... jeg veit ikke hvordan andre opplever det som har nedsatt, de som har nedsatt 2 dager i uka. Kan hende dem syns at det er akkurat passe. Men når du skal jobbe og ha stipend så føler jeg kanskje at det er litt for mye, i hvert fall det vi har nå. Det er jo et valg og jeg har valgt å være kontaktlærer, så det å kanskje ha kutta ut en ting til som man har fokus på. Det er jo noen valg man....men det er jo bra at man kan velge litt og, men det er ikke alltid at det blir sånn som man ønsker det sjøl.”

Informant 7 kaller arbeidet men oppgavene som ligger til videreutdanningen for ”rotte-race”. Hun gir uttrykk for dårlig planlegging fra høyskolens side som ikke lar seg forene med hverdagen som lærer.

” For da er du helt avhengig av å ha noen kollegaer som er fleksible og lar deg få komme å låne noen unger, for det er jo tidsfrister også på dette her, og det er ikke mange ukene, og først skal du planlegge et opplegg, og så skal du gjennomføre det, og så skal du skrive, og så skal du gjøre jobben din, og så skal du levere dette på 4 uker, så du må ha et sånt tight. Det er et veldig sånt ”rotte-race” mellom alt som skal leveres så på mandag, når jeg kommer hjem på fredag, da må vi på med en gang, og da vet vi ikke hva slag, det kalles oppdrag da, det vi får, dem har vi ikke fått før siste dag når vi drar hjem. Vi veit egentlig ikke hva vi går til, så det syns jeg har vært litt, så det hadde jeg ønsket fra skolen sin side, fra studiet sin side at vi hadde fått vite før så vi kunne forberedt oss bedre og snakka med de andre lærerne for eksempel nå skal vi jobbe med brøk framover, og fått forberedt oss sjøl ikke minst og fått plukka ut de ungene som kanskje hadde vært best egna da.”

Selv om informant 7 er glad for at hun har hatt valgmuligheter både når det gjelder å være kontaktlærer og når det gjelder vikarordning vs. stipendordning, ser hun helt klart hvilke utfordringer dette gir og kjennetegn som derfor kan hemme god kvalitet blir:

- Arbeidsbyrden
- Stipendordning
- Å være kontaktlærer samtidig som man studerer

Når jeg oppsummerer funnene av hva informantene opplever som hemmende i forhold til god kvalitet av studiet, finner jeg følgende kjennetegn:

- For høyt faglig nivå
- Fravær av didaktikk
- Ingen tilbakemeldinger på innleveringsoppgaver
- Liten eller ingen tid til forberedelse til samlingene fordi oppgaver ikke blir delt ut i forkant
- Ingen samlinger med andre studenter
- Stor arbeidsmengde
- Akademisering
- Ikke godt nok planlagte studier
- Arbeidsbyrden
- Stipendordning
- Å være kontaktlærer samtidig som man studerer

Kjennetegn som fremmer god kvalitet:

- Tilbakemeldinger som gir mestringsfølelse
- Ta videreutdanning flere ganger
- Vikarordningen med nedsatt tid til å studere
- Samlinger sammen med andre lærere
- Entusiastiske og dyktige forelesere
- Hvordan øke læringseffekten hos elevene
- Nyttig litteratur
- Refleksjon

- Vurdering
- Oppgaveskriving
- Arbeid med begreper

5.1.2.2. Vikarordning eller stipendordning.

Når man som lærer skal ta videreutdanning i KFK må man velge mellom to finansieringsordninger. Med vikarordningen frigjøres man fra sine ordinære arbeidsoppgaver. Dersom man ønsker stipendordning kan man få inntil 100 000 kroner i stipend for å ta inntil 30 studiepoeng.

Hvis man tar 30 stp. over ett år skal man frigjøres 37,5 prosent av full stilling. Tiden læreren skal frigjøres fordeles ut over året og må avtales lokalt.(udir.no) De fleste velger på denne størrelsen på studiet og denne finansieringsordningen.

Informant 6 tok stipendordning og på spørsmål om hvordan det fungerte svarte han:

”Jo, det fungerte egentlig greit. Jeg kunne jo bruke de stipendpengene til å ta meg fri etter behov, men jeg hadde ikke noe behov for å ta meg no fri, men jeg brukte de til å investere i bøker og litt sånn. Så, men i ettertid så ser jeg det at jeg skulle ikke tatt det stipendet. Jeg skulle tatt det, du kunne ha 60/40 delinga.”

Informanten gir uttrykk for at han burde ha valgt vikarordning i stedet for stipendordning. Han ser at det ville ha vært hensiktsmessig for studiet dersom han hadde kommet seg på samlingene.

”For da kunne jeg kanskje ha gått inn og jobba enda mer i dybden. Da kunne jeg kanskje møtt opp på noen samlinger. Det er jo langt å reise. Da i ettertid så skulle jeg kanskje ha gjort det. For jeg kunne hatt de 40% og fått reist på samling. For etter hvert tema var det jo samling”

Informant 7 synes det har vært slitsomt å studere uten å ha fri:

”Det er forferdelig slitsomt for vi har da valgt stipendordning og ikke fri (ler). Det har jeg egentlig syntes har vært veldig slitsomt, men så er det det at det er et valg jeg tok.”

5.2. Ledelse

Det er skoleleders ansvar å sørge for å kartlegge hvilken kompetanse som finnes i organisasjonen og hvilken kompetanse som organisasjonen trenger mer av. Det er derfor viktig at dette er gjort i god tid før aktuelle deltakere skal søke videreutdanning, og at studiene blir valgt ut fra hvilke fag som trengs og kjennetegn for god kvalitet som vi fant i forrige delkapittel.

5.2.1 Kultur

I teorikapittelet har jeg trukket fram organisasjonskultur i forbindelse med at den kan være med å påvirke motivasjonen. (Ry og Ry 2002) Jeg har også trukket fram Strand sin teori om kultur i organisasjoner, hvor han kaller det for ”den usynlige veven” som er vanskelig å oppdage når man lever i den, men at den er med på å gi klare normer i organisasjoner.

Når jeg nå skal ta utgangspunkt i hvordan informantene opplever kulturen på sin skole, er det for å få en forståelse av hva informantene finner som fremmende eller hemmende for sin videreutdanning.

Informant 1 gir uttrykk for at skolen hun jobber på ikke er spesielt opptatt av fag eller timeplanleggingen av faglærere:

” Det er det at i barneskolen tenker man ikke så mye fag, fordi jeg måtte plasseres på et eller annet trinn, og i år er det femte trinn, og da er jeg låst til det trinnet, og da må jeg ta mange forskjellige fag der, selv om jeg gjerne kunne tenkt meg å ha engelsk i sjuende for eksempel da. Sånn at det går på organiseringen i barneskolen rett og slett.”

Informant 1 har i følge utsagnet en følelse av å ikke bli prioritert, selv om hun antakeligvis er den med mest formell kompetanse i engelsk. Hun tar det for gitt at slik er organiseringene i barneskolen rett og slett. Det har ikke vært mange som

har tatt videreutdanning på skolen hvor informant 1 jobber, og det kan se ut til at ledelsen og kulturen ikke har vendt seg til dette ennå.

Informant 2 gir uttrykk av å være svært fornøyd med organiseringen og hvordan skolen løser det at flere tar videreutdanning samtidig :

” Også tror jeg at jeg får mye goodwill fordi jeg er villig til å strekke meg. Jeg har alltid, ... for mange av dem som tar videreutdanning når vi har vært på disse kursa så er det hele tida snakk om hva de kan få og hva de kan kreve og bla,bla,bla , og så går de tilbake til arbeidsgiveren sin og sier at sånn har ikke vi det og det må vi ha. Og en av betingelsene nå i år, for nå er vi fem eller seks stykker oppe hos oss, er at vi må lage egne avtaler og det må være sånn, også kan dere ikke få alle godene som alle andre har da. Så vi har forskjellige avtaler. Jeg går på stipend, men får lov til å jobbe inn dagene mine, for alle dagene jeg er på skole skal det egentlig trekkes fra stipendet, men så jobber jeg f.eks. en time ekstra i uka, så jeg kan få trekke fra dem da. Så nå før jul, så trekkes jeg tre dager, jeg har vært borte seks dager, så kan jeg avspasere tre, og så kan de trekke meg tre. For sånne avtaler som gjør at det er mulig, for jeg kunne ikke hatt nedsatt i år, for jeg har ny klasse og jeg må ha de bibliotektimene, og da hadde det blitt for lite igjen. ”

Informant 2 forteller om ”goodwill” og en fleksibel organisering og kultur. Hun og flere andre på skolen har tatt videreutdanning flere ganger, og det kan se ut til at skolen har opparbeidet seg en kultur som legger til rette for de som tar og har tatt videreutdanning.

Som informant 1 trekker også informant 4 fram utfordringene rundt organiseringen på skolen:

” det som kanskje er vanskelig med at en lærer studerer da, det er at når vi setter opp timer, timeplanen for eksempel på starten av skoleåret, så er ikke timeplanen for studiet lagt opp. Så man vet ikke hvilke dager man skal studere. Det var i Halden. Da kom det jo på helt feil dager i forhold til studie-fri-dagen mine i forhold til studie-dagene mine i Halden når de hadde studier eller undervisning,

mener jeg. Fordelen med det var at jeg fikk fri uten problemer, og at jeg i tillegg da trengte de studiedagene hjemme. Så jeg fikk på en måte ekstra tid i og med at jeg ikke visste studiedagene mine. I år, så var det under planleggingen to av oss som skulle studere på det teamet jeg er samtidig som det er to av oss som har nedsatt stilling, eller redusert stilling. Så det lappeteppet å sette sammen det for å få hele studiedager var veldig vanskelig for normalt så skal man ha to studiedager når det er 40%, og jeg har en hel og det er onsdag, og så har jeg to halve. Nei, jeg har en halv og noe histen og pisten resten av uka. Og det forså vidt, det går jo, men det er ikke noe positivt fordi at når man er i en skriveprosess så er ikke det noe jeg kan gjøre i en 45 min og så ut igjen å undervise, og så tilbake igjen. Så det fungerer litt dårlig sånn sett. Så der kunne kanskje det vært styrt litt mer fra ledelsen om at de som har studier kanskje ikke går på samme team når det er to vidt forskjellige studier, og eventuelt at de har lagt inn de i romma i timeplan. Men for min del var det umulig for at de vil gjerne ha meg til å undervise kunst og håndverk mest mulig og den er fordelt på halve dager hele veien, så, jeg skulle egentlig ikke ha noen studiedager, men det sa jeg i fra at det måtte jeg ha, så da måtte vi bytte.”

Det er vanlig praksis på mange barneskoler at timeplanene blir lagt av lærerne selv, og i tilfellet til informant 4, har dette skapt utfordringer, og hun synes at ledelsen burde ha styrt denne organiseringen. Kulturen i forhold til timeplanlegging på denne skolen ser ut til å være styrt av lærerne, og at dette ikke har blitt endret selv om videreutdanning blant de ansatte har blitt mer og mer aktuelt. Det er som Strand sier; vanskelig å oppdage kulturen når man lever i den. (Strand 2001)

Informant 7 har i likhet med informant 2 et positivt syn på organisering og fleksibilitet på sin skole:

”Ja, det har jeg også tenkt på mange ganger at jeg er glad for at vi har det sånn. For eks hvis jeg spør om å få låne unga fjerde time tirsdag for da har jeg undervisningsfri, eller så må vi omrokere veldig, og det har aldri vært noe problem. Men det er jo ikke overalt det er sånn.”

5.2.1.1. Maktavstand og avtale

Som tidligere nevnt i teorikapittelet er maktavstanden i Norge lav. (Hofstede 1993) Informant 2 gir også uttrykk for det: *”Det er ikke vanskelig å snakke med ledelsen”*. Dette kan også være en av grunnene til at de formelle avtalene mellom lærer og ledelse uteblir. Det var bare to av mine åtte informanter som hadde skrevet noen form for avtale noen gang.

Informant 1: *”Nei, jeg hadde ingen sånne typer avtaler. Det var en arbeidstidsavtale om hvor mye jeg skulle jobbe og sånn, men det var ingen avtale som sa noe om hva som skjedde etter at studiet var ferdig.”*

Informant 3: *”Nei, ikke noe bindingstid eller noe sånt. Ikke noen avtale i den forstand, annet enn at jeg får jo da studiepermisjon med lønn. Men ikke noe annen avtale med noe videre arbeid etterpå eller noe sånt.”*

Utsagnene over vitner om at det kan være at gjennomføringen av videreutdanningene ikke er planlagt godt nok fra ledelsens side. I følge Utdanningsforbundet er det viktig at en avtale med visse vilkår blir gjort med den ansatte som skal ta videreutdanning. Dette for at kompetansepåfyllet som arbeidstakeren får kan bli benyttet til det beste for arbeidsgiveren. Videre sier Utdanningsforbundet at det er viktig at slike avtaler avklares før videreutdanningen starter. (Utdanningsforbundet 9/2015)

I følge informant 5 sitt utsagn, ser det ut til at ledelsen har vært bevisste og laget avtale ett år, men ikke fulgt det opp året etter:

” Det første året hadde jeg avtale. Det fikk jeg etter at jeg hadde fått tilbudet om å være med på det. Det var bundet opp to år etter avslutta utdanning da. Andre gangen fikk jeg ikke noe oppdatert papirer på det.”

5.2.1.2. Delingskultur

Jeg har valgt å lage et eget underkapittel som omhandler delingskulturen i en organisasjon. Dette gjør jeg fordi det underveis i arbeidet med empirien i denne oppgaven har kommet til nye tanker, og jeg vurderer dette som relevant for oppgaven.

Som nevnt tidligere i denne oppgaven, har strategien KFK åtte viktige prinsipper. Et av dem lyder som følger:

”Organisering av satsingen på videreutdanning skal bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon gjennom å stimulere til skole- og kollegabasert videreutdanning og til deling av kunnskap i kollegiet” (Udirmagasinet 2016)

Med dette som utgangspunkt, vil jeg nå vise hvilke oppfatninger informantene har i forhold til deling av kunnskap og stimuli knyttet til videreutdanning på den enkelte skolen.

Etter å ha intervjuet alle åtte informantene, har jeg fått et inntrykk av at det ligger et stort potensiale i hvordan man deler kompetansen man har tilegnet seg. Hustad (1998) sier at med all læring og utvikling som skjer i organisasjonene, er det viktig at man tar vare på den kunnskapen man utvikler.

Informant 1: ”Å ja, kunnskapsdeling – hm – nei, det har ikke vært noe formelt rundt det”

Informant 1 gir videre uttrykk for at ledelsen på skolen burde ha iverksatt et system for å dele: ”Det var greit i studiet, vi kom unna med å bare ta det for en liten gruppe da, men det som var litt dumt der, er at det burde vært mye mer formalisert med ledelsen. Hvis ledelsen hadde bestemt at det skulle vært fagtimer med meg da som var student, så kunne jeg mye mere sagt at: ”Nå møtes vi der!” og alle ville være til stede og jeg slapp å være flau for å beslaglegge andres tid. For nå blei det faktisk sånn at jeg selv måtte arrangere det, og.... lærere har ikke så veldig lyst til å gå på det hvis de ikke må - hvis det ikke noe spesielt da. Så det

og hadde jo vært forbedringspotensiale da - at studenten slapp på en måte å hanke inn deltakere til sitt eget kurs.”

At informant 1 ikke opplever at det er kultur for deling av den kompetansen hun har fått gjennom videreutdanningen sin, kan henge sammen med at det ikke har vært så mange som har tatt videreutdanning på denne skolen ennå. Det er ganske sikkert ikke etablert rutiner og planer for å videreutdanne lærere.

På spørsmål om informant 1 benytter seg av den nye kompetansen svarer hun som følgende:

”Det dabber av utrolig fort, for min egen del i hvert fall, så gjør det faktisk det, og det går litt på det at jeg er nå for eksempel satt ned på fjerde trinn og det er så mange andre utfordringer at det liksom ikke er engelsk som vi får tatt skikkelig tak i da. Det er klart at dersom jeg hadde fått ha sjuende i engelsk i år, så kunne jeg ha gjort akkurat de tingene vi lærte i fjor, men jeg klandrer ikke ledelsen egentlig. Det er ikke det at de ikke vil ha meg på sjuende, men når man legger timeplanene sjøl, når det blir overlatt til teamene og sånn, så skjer ikke den beste læringa for elevene. Det er så mange som skal være med å bestemme timeplanen.”

På spørsmål om informant 2 har forpliktet seg til noe eller om det har kommet noen ønsker fra ledelsen om å dele noen av erfaringene svarer hun:

”Nei, det har ikke det. Jeg har sagt ifra litt om det, fordi at nå har vi akkurat starta med noe som heter kompetanseteam, fordi at vi har egentlig etterspurt litt for det er vel noe som de hadde ikke akkurat kompetanse i, men de har noe lignende på ungdomsskolen. Så det har blitt starta opp kompetanseteam og da har vi valgt et ønske for hvilket kompetanseteam vi vil være i, og da sa jo jeg selvfølgelig matematikk. Og innenfor det så har ikke vi fått noe oppdrag på en måte, men jeg, på det siste møtet så forslo jeg at alle skal prøve å finne noe som vi er gode på eller noe som vi føler vi har lært i det siste eller eventuelt har erfaring med for enkelte har jo vært lærere i mange år. For den gruppa mi er ganske forskjellig - jeg har en som har vært lærer i mange, mange år, og så er det en som studerte regning i alle fag i fjor, og så er det meg som er i videreutdanning, og så er det ei som har erfaring fra en annen skole, så vi skal nå på en måte planlegge

det at vi skulle dele erfaringer neste gang da. Det er ikke organisert noe med at vi skal ha det i plenum eller at vi skal videreføre det no.”

Som vi ser i utsagnet over, har informant 2 selv tatt initiativet til å dele kompetanse i organisasjonen. Det samme kan vi se hos informant 5. Hun har vært offensiv i forhold til å dele og å bruke sin nye kompetanse på arbeidsplassen:

Informant 5: ” *Jeg tenkte at kunne jo vært en viktig i forhold til det å dele kompetansen. Nå ble det jo litt i forhold til at jeg fikk det prosjektet på den skolen som jeg jobba, så da ble det naturlig, når jeg fikk ansvaret også så tok jeg lese- og læringsstrategier er jo viktig også der, så men at på skolen, at man deler med seg når det er noe som: det her var bra, det her burde flere få høre om, og vite om og lære om. At det ligger også litt forpliktelse i forhold til å ta det med tilbake til de du samarbeider med, for det jo noe med at de også får noe når man tar utdanning da. Det er enkelte på skolen som tar det, så kanskje det ikke passer for de å ta det selv, men så får de noen sånne små drypp som gjør at de får en del av det.”*

Hustad (1998) bruker uttrykket ”institusjonalisering av erfaring” om å sette deling av kompetanse inn i et system. Bare gjennom en slik institusjonalisering kan man utvikle felles oppfatninger og holdninger. Hustad påpeker hvor viktig dette er samtidig som man må ta vare på den kunnskap og kompetanse man utvikler.

Informant 7 har et ønske om at at kulturen for deling hadde vært mer tilstede på arbeidsplassen:

Informant 7: ”*Vet du hva, det kunne jeg ønska meg at det hadde vært bedre her, for vi har alt er så travelt og alle flakser av gårde og det er mange som har tatt videreutdanning. Noen tok norsk i fjor og vi snakka om at dette burde vi jo ha gitt, kursa hverandre litt på og sånn. og det er vi ikke noe gode på her.”*

På arbeidsplassen til informant 8 har man fått opparbeidet fagsamlinger for deling av kompetanse:

Informant 8: ”*Ja, vi har hatt litt sånn samlinger. Vi har litt sånn fagsamlinger. Så da sitter vi litt sånn på tvers av trinnene, og da har vi vært litt innom det vi har lært på lærerskolen og så har vi et par andre som også har tatt videreutdanning på høgskolen i Østfold for et par år tilbake, og en annen som har begynt på studie der i matte nå. Så vi har jo litt erfaringsutveksling.”*

Det er ledelsen på denne skolen som setter strukturen, men de ansatte som får være med på å bestemme innholdet:

Informant 8: ”Vi har disse tirsdagsøktene som vi kaller disse langøktene våre og da har vi litt sånn fagsamarbeid og da er det satt av litt tid innimellom. Det er rektor som bestemmer tid for øktene, men det er vi som bestemmer innholdet, det er det vi som ordner litt med.”

5.2.1.3. Synergieffekt

Når jeg velger å ta med synergieffekt som et eget underkapittel, er det i likhet med forrige delkapittel fordi empirien har skapt ny og viktig informasjon som jeg vurderer som relevant for denne oppgaven.

Definisjonen på synergi: medvirkning, samvirkning, gjensidig forsterkning gjennom å virke samtidig. (Store norske leksikon 2009)

I følge udir.no/utdanning har mange lærere og skoler positiv erfaring med kollektiv kompetanseutvikling. Det vil si at dersom skolen eller kommunen har flere lærere som ønsker å ta videreutdanning i samme fag, kan den totale læringseffekten bli større hvis lærerne studerer sammen.

I følge informant 2 har det å ha vært flere fra samme skole som har studert styrket det faglige samarbeidet:

”Vi var tre stykker som studerte sammen, og da har vi vært såpass mange at vi på en måte har blitt en faggruppe som har blitt gode på engelsk, og der har vi jo delt masse.”

På spørsmålet om det å studere sammen med kolleger har vært en styrke, svarer informant 2 følgende:

”Ja, det tror jeg veldig. Fordi nå når jeg jobber på mellomtrinnet, og X som jeg tok utdanning sammen med jobber også på mellomtrinnet, og det der at når vi er litt lei, og spør hverandre om «har du funnet på noe nytt» og sånn, så tenker vi litt tilbake på «hva gjorde vi» og «kan vi finne på noe nytt». Vi er på nett på den type undervisning - at vi ikke har kjørt oss fast. Vi underviser engelsk på en helt annen

måte nå enn det vi gjorde før. Jeg syns jeg var flink før også, men det var på en helt annen måte.”

Informant 2 gir uttrykk for at det å studere sammen øker motivasjonen og hun gir eksempler på hva som blir felles for undervisningen til dem som studerer sammen:

”Vi holder ikke på og leser hele tida. Vi har mange muntlige aktiviteter. Vi har leker - vi har aktiviteter på en helt annen måte som jeg er mye tryggere i å gjennomføre fordi jeg har lært mer. Og sånn er det jo også med matematikken nå, for det har ikke vært mitt fag, og jeg har vært kjempe usikker på det, men da tenker jeg: «da må jeg bare lære noe om det da, hvis jeg skal greie å undervise i det». Og så er matte et fag som er kjekt å undervise i. Det er greit og oversiktlig!”

Informant 7: fant stor motivasjon i å studere sammen med to av sine kolleger:

” vi var 3 stykker sammen, og det var veldig motiverende!”

I følge det neste utsagnet synes også informant 7 at det å studere flere sammen er med på å gjøre det praktiske arbeidet med oppgaver enklere og bedre tilpasset:

”Når vi begynte der så skulle vi dele oss inn i grupper hvor vi skulle samarbeide, og da var det ingen som ville være sammen med oss, for vi var de eneste som hadde stipendordning, og da betydde jo det at de måtte vente på oss og jobbe på lørdager, og det ville de ikke, og det syns vi egentlig har vært helt greit fordi nå har vi jobba... når vi er ferdige på jobben, så har vi sitti igjen her og gjort det vi skal og gjennomført ting sammen på skolen, for det er mye sånn praktiske ting å gjøre med ungene, som vi skal skrive om etterpå, så jeg hadde faktisk sett på det som et forferdelig mareritt om vi for eksempel skulle ha jobba sammen med noen fra Asker, og skulle gått og venta på dem her. Da hadde vi jo ikke fått begynt før kl. sju på kvelden og det hadde vært mye mer krevende. Så akkurat det.... det er jo kjempefint å kunne samarbeide med noen, men når det blir veldig mye sånn lange avstander og folk du kanskje ikke kjenner så godt så tror jeg det tar litt kverken på folk jeg.”

Informant 4 studerer ikke med noen fra samme arbeidssted, men sier at det blir anbefalt fra studiet sin side. Informanten som i utgangspunktet synes arbeidsmengden er stor, tror at denne mengden ville blitt redusert ved at flere hadde samarbeidet og tatt det samme studietilbudet:

” Så, hvert fall det kurset jeg går nå, der er det jo anbefalt at det skal være et team, et lærerteam som reiser på dette studiet her, for da ville det antageligvis ikke vært så mye man måtte ha gjort alene. Det husker jeg at de reklamerte med og da de la ut de videosnuttene med kurset, at det var viktig at det var mere enn en lærer som var med på det for at man skal samarbeide og skrive oppgaver og gjøre en del undervisningsopplegg, og da trenger man jo ikke å gjøre alt sjøl når man gjør samarbeid.”

5.2.2 Oppfølging og tilrettelegging

Ansvar for å stimulere til og tilrettelegge for videreutdanning ligger hos skoleleder. Jeg har tidligere i kapittelet om ledelsens betydning for hva som hemmer eller fremmer sagt litt om hensikten og viktigheten av å kartlegge og planlegge i forkant av videreutdanningen. Jeg har også fokusert på delingskultur og hvor viktig det er å ta vare på den nye kompetansen i organisasjonen. Mellom planlegging og deling, befinner selve utførelsen av videreutdannelsen seg. Etter søknad og fram til eksamen er det vanligvis et skoleår, og det er i denne fasen at læreren går fra å bare være lærer til å bli lærer og student. Dette er for mange en meget krevende overgang, og det er derfor viktig at skoleledelsen tar ansvar og følger opp og legger til rette for den som tar videreutdanning. (Rønning 2007)

Når Rønning (2007) skriver om ”Støtte på arbeidsplassen” er det fire former som trekkes fram; moralsk støtte, økonomisk støtte, praktisk tilrettelegging og faglig støtte.

Etter at strategien KFK ble innført, har det å ta videreutdanning endret rammene både for den som studerer og skoleledelsen. Den økonomiske støtten fra staten

gjør at skoleleder i større grad enn tidligere kan fokusere mer på praktisk tilrettelegging og moralsk- og faglig støtte til den som tar videreutdanning.

Informant 1 sier at hun ikke har hatt noen oppfølging underveis, men at det heller ikke var nødvendig:

”Nei, ikke noen oppfølging underveis, men det var heller ikke nødvendig. Det var ikke noe spesielt.”

Informant 2 sier at hun fikk moralsk støtte og ble fulgt opp underveis gjennom kontinuerlig dialog med ledelsen:

” Ja, det har de gjort hele tida - absolutt! Vi snakker jo om det hele tida, og vi deler og prater, så det synes jeg har vært veldig bra. Men det er bedre med hun vi har nå enn den forrige rektoren vi hadde.”

Informanten gir imidlertid uttrykk for at det å følge opp underveis ikke er noe som alle skoleledere gjør.

I følge informant 4, er det nærmeste leder som avgjør og legger til rette der det er nødvendig:

” Min nærmeste leder eller assisterende på en måte, ho.... jeg er, jeg spør hele tiden eller sier ifra at jeg ikke får vært med på det og det møtet eventuelt og sånn, som vi hadde planleggingsdag på onsdag og jeg har studiedag, og jeg skulle gjerne ha vært med på planleggingsdagen, men da hadde jeg innlevering, så jeg turte egentlig ikke å booke meg på en måte og å være der, for jeg var redd for at jeg ikke skulle rekke å levere inn og da får jeg alltid ja. Det er aldri noe problem å be seg, å be om fri eller omrokere på timer eller, så det er egentlig bare å spørre føler jeg.

Øverste leder har jeg ikke på en måte...har vel egentlig ikke stilt spørsmål eller jeg har måttet spurt og gått på en måte til min nærmeste, og det ordner seg der.”

Støtten som informant 4 forteller om er moralsk støtte. Denne støtten kjennetegnes ved interesse og positiv holdning til videreutdanningen. (Rønning 2007)

Informant 5 har ikke vært fornøyd med hvordan det har blitt lagt til rette når hun har vært på samlinger. I følge utsagnet hennes har dette ikke vært godt nok planlagt og derfor ikke til det beste for elevene:

”Og det negative var jo da i forhold til at det kan bli sårbart for skolen, så man må ha en god plan for det tenker jeg i forhold til... å være i forkant i forhold til å ha en fast vikar og som er tilbake på elever og lærer....noe sårbart blir det sikkert fordi det er en fast som er borte, men at man gjør den minst mulig da.”

Informanten sier videre at hun hadde følelsen av at hennes studiefravær gikk utover hennes arbeidskollega og at arbeidsgiver ikke tok det oppfølgingsansvaret han hadde. I følge Rønning (2007) er dette mangel på moralsk støtte:

”Nei, dessverre så var det vanskelig å følge opp, så jeg følte at det gikk litt utover den andre, vi var to kontaktlærere på det trinnet, at det ikke ble, selv om det var jo øremerka midler til det, så ble ikke det, at de ikke fikk til det da. Og det var litt synd for det ble jo også litt da i forhold til snakk i personalet at kanskje man må tenke seg om før man tar videreutdanning fordi det går utover de andre. Og det tenker jeg at blir helt feil i forhold til at det er det faktisk arbeidsgiver som har et ansvar for. Det skal man tilrettelegge for.”

I neste utsagn forteller informant 6 at han har god moralsk støtte hos skoleleder:

”...rektoren, han var jo for det jeg dreiv med så han sa nå ja med en gang. Han satt jo veldig pris på at jeg valgte å ta den veien i videreutdanningen, med uteskole, så jeg hadde 110% støtte.”*

*Uteskole: ”Å bruke naturen som læringsarena åpner for at elever kan lære om kultur, forbruk, miljø, norsk flora og fauna og om samspillet i naturen i praktiske sammenhenger. Samtidig er naturen en ypperlig arena for ulike former for fysisk aktivitet.” (udir.no)

I følge informant 7, har ikke videreutdanningen og arbeidsdagen hatt så mye med hverandre å gjøre. Hun gir uttrykk for at siden hun har stipendordning og derfor ikke studiepermisjon, så skjer kompetansehevingen på utsiden av det som foregår på skolen. Informantens opplevelse er at det ikke er lagt godt nok til rette for formidling av det som skjer på samlingene. Dette er mangel både på praktisk tilrettelegging, moralsk- og faglig støtte:

”Jeg har vel følelsen av at ledelsen alltid har syntes det har vært allright at vi har tatt studier. Det trur jeg helt sikkert, men nå har jo jeg aldri hatt no fri, så det har

jo foregått på utsiden av det som skjer her, så, lederen vår spør jo litt innimellom om hvordan det går og sånn, men jeg føler ikke at vi får formidla så mye tilbake hva vi driver med.”

5.3 Lærer

Læreren er aktøren som på individnivå skal endre sin kompetanse i KFK for så å komme tilbake til sin organisasjon skolen, for å dele av sin kunnskap slik at dette kan gi bedre læring for elevene. (Udir) I følge Rønning (2007) er voksne studenter som følger fleksible studier en av de raskest økende grupper i høyere utdanning. Rønning kaller disse studentene for ”de usynlige studentene” fordi de har fått liten oppmerksomhet utdanningspolitisk og forskningsmessig. I denne avhandlingen er denne gruppen i fokus. Det er representanter for ”de usynlige studentene” som har vært informanter, og det er deres historier og oppfatninger som er viktige for å kunne finne ut hva som fremmer eller hemmer videreutdanning av lærere i KFK.

Fram til denne delen av oppgaven har jeg for det meste brukt benevnelsen lærer på deltageren av videreutdanningen. Læreren er i en særstilling når han/hun tar videreutdanning i form av en fleksibel løsning slik KFK er lagt opp; læreren er lærer og student på samme tid og skiller seg ut fra andre studenter ved at de må tilpasse studiene til krav, oppgaver og tidsrammer i hjem og arbeidsliv. (Rønning 2007)

Når jeg nå skal presentere de undervariablene som står til hovedvariabelen ”Lærer”, vil jeg begynne med ”Motivasjon”.

5.3.1 Motivasjon

Det som alle mine åtte informanter har til felles, er at de har hatt et eget ønske, en indre drivkraft for å søke videreutdanning. De har alle hatt intensjoner som drivkraft for den planlagte endringen. (Jacobsen 2014) Det å ha en indre motivasjon som utgangspunkt for å fylle et behov og for å øke kompetanse som kommer hele organisasjonen til gode, bør være et mål. Det er likevel viktig å bli

minnet om at alle informantene som har blitt brukt i denne avhandlingen søkte videreutdanning før det nye kompetansekravet kom i august 2015. Jeg vil derfor tro at det kommer til å bli en annen virkelighet og et annet utgangspunkt for mange av lærerne som frem mot 2025 må fylle undervisnings- og kompetansekravene som er satt. Det vil ikke lenger bli ”frivillig” å ta videreutdanning, og jeg frykter derfor at mye av den indre motivasjonen vil utebli.

Når vi nå skal se på hva som har motivert informantene til å ta videreutdanning, er det viktig å gå tilbake og se på hva som ble sagt i teorikapittelet om motivasjon for å forankre funnene.

Med Kaufmann og Kaufmann (2009) sin definisjon om at motivasjon er både biologiske, psykologiske og sosiale faktorer som aktiverer adferd for å nå et mål kan vi se hva informant 7 sier om hva som var hennes motivasjon for å ta videreutdanning.

5.3.1.1. Mellommenneskelige relasjoner som motivasjon

”...egentlig så er ikke jeg så veldig glad i engelsk og har forsøkt å styre unna det i utdanningen hele veien, for jeg gikk Handel og kontor....så jeg har egentlig ikke vært glad i språk, så det var egentlig kollegaene mine som fikk dratt meg med på det (ler), og det var fordi vi var på sånn Kvaliøs-samling, vi fikk gå på sånne småkurs i disse kommunene indre Østfold, og da var vi på et sånt lite kurs. Så vi følte at vi liksom, det var såpass motiverende at det var egentlig kollegaene som fikk meg med da”.

Hos informant 7 er de sosiale faktorene helt klart motiverende for hennes valg av videreutdanning. Hun støtter seg til hva kollegaene mener, og har full tillit til dem i valg av studier. ”Mellommenneskelige relasjoner” som i utgangspunktet er en av hygienefaktorene i Herzbergs tofaktorteori bli derfor gjort om til motivasjonsfaktor for denne informanten.

I tofaktorteorien blir det lagt vekt på skillet mellom hygienefaktorene og motiveringsfaktorene. Grunnprinsippet i denne teorien bygger på at motivasjon og produktivitet i forhold til trivsel på arbeidsplassen.(Kaufmann og Kaufmann

2009) I denne oppgaven skal jeg ikke finne ut hva som skaper trivsel på arbeidsplassen, men hva som ligger bak motivasjonen for å ta videreutdanning. Passer Herzbergs teori i denne sammenhengen også? Som vi ser i avsnittet ovenfor, har vi allerede trukket fram ”Mellommenneskelige relasjoner” som motivasjon. Flere av Herzbergs hygienefaktorer ser ut til å være drivkraft for informantene i denne oppgaven.

Lønn og sikkerhet som motivasjon:

Informant 2: ”Jeg tenker at første gangen ønsket jeg å bygge opp til opprykket. Jeg manglet 30 stp. for å gjøre det, og fikk de med entreprenørskap. Engelsk; hadde jeg lyst til å få det faget. Hadde jo tenkt å greie meg med 30, men så fikk vi kasta oss på den andre også så da var det greit å få grunnfag på den. Bibliotek har jeg fordi jeg jobber med det på jobben, så da kunne jeg få det faget og beholde de timene for det syntes jeg var veldig gøy, matematikken er for at jeg skal fylle opp fagene mine, at jeg har både matte, engelsk og norsk når kravene kommer nå i forhold til nye lover og forskrifter.”

Ut fra utsagnet til informant 2, kan vi se at ”Lønn og sikkerhet” fungerer som motivasjon for å ta videreutdanning. Informanten ønsker å få en høyere formell utdanning, slik at det endrer hennes yrkestittel og derfor også lønn. Vi kan derfor også her se at Herzbergs teori ikke stemmer med mine funn. ”Lønn og sikkerhet” som hos ham er hygienefaktorer, er i følge informant 2 motivasjonsfaktorer for å ta videreutdanning.

Videre gir informanten uttrykk for å øke kompetansen sin for å sikre seg i forhold til nye krav.

I det neste utsagnet kan vi også se at informant 7 har lønn og sikkerhet som motivasjon:

”... samtidig var det jo også det at jeg var jo da adjunkt, så jeg så jo at det ville lønne seg å ta opprykket og det utgjorde nesten 50000, så det utgjorde jo egentlig ganske mye.”

Informant 7 har også i likhet med informant 2, bevissthet rundt de nye kravene, eller reglene som hun kaller dem:

” Jeg tenkte at det syns jeg er litt viktig, og nå følte jeg at nå har jeg fått nok i engelsk, så da er det kanskje greit å kaste seg på et nytt fag. Så det var motivasjonen da. Og etter at vi begynte nå så kom jo det, de nye reglene, så da var jeg jo egentlig glad for at jeg hadde gjort det. Jeg hadde nok gjort det likevel.

Fordi læreryrket er et såkalt profesjonsyrke, er videreutdanning et av midlene som kan være med på å øke og sikre mulighetene for nye oppgaver i organisasjonen.

Informant 5 er i utgangspunktet førskolelærer, og ønsker seg derfor mer anvendbar kompetanse som blant annet kan gi bedre arbeidsbetingelser:

” det var jo det at når man hadde gått på det, så ville man gjerne ha den andre biten og, for del 1 var jo i hovedsak for 1.-4.tr. Så del 2 er jo da lesing på mellomtrinnet, for 5.-7. Jeg tenkte det var viktig for meg også som førskolelærer å få en kompetanse som gjaldt over hele, i forhold til barneskolen da, for 1.-7. at ikke bare har da i forhold til småskoletrinnet, men også mellomtrinnet.”

5.3.1.2. Personlig vekst som motivasjon

Informant 1: *”Jeg er en person som ønsker å gå videre, altså ikke stoppe så veldig i den stillingen jeg er. Man har alltid lyst å lære mer. Jeg vil gå videre, prøve noe nytt, ikke sant?”*

I Herzbergs tofaktorteori er personlig vekst en av motivasjonsfaktorene, og informant 1 sitt utsagn om ” å gå videre” og ” å lære mer” støttes av denne teorien. For informant 5 er ønsket om utvikling og personlig vekst en viktig motivasjonskilde. Hun trekker også fram hvilken fordel denne måten å heve kompetansen på har for henne i hennes livssituasjon. Hennes motivasjon er preget av evnen til å meste, integrere og kombinere livssituasjon og læringsarbeid. (Rønning 2007)

Informant 5: *” Jeg tenkte, jeg var jo tilbake til første året når jeg tok da Lesing 1, ja, det var i 2009-2010 at det kom ut da og fikk informasjon om det så var det jo «dette er nesten for godt til å være sant». Jeg liker veldig godt å utvikle meg og*

kunne gjerne studert sånn ved siden hele tiden. Så var jeg også i en situasjon hvor jeg har aleneansvar for min sønn. For meg så hadde det ikke vært mulig å gjort det på en annen måte. Da det kom da og jeg kunne jobbe 60% og studere 50, så var det liksom, ja, det her vil jeg veldig gjerne være med på og utvikle meg selv på, ja, lesing er både veldig spennende og viktig emne. Lesing i alle fag og, ja, veldig grunnleggende.”

5.3.1.3. Ønske om faglig påfyll som motivasjon

Informant 3 som har tatt videreutdanning en gang hadde et ønske om at videreutdanningen ville gi faglig påfyll: ” *Jeg håpa jo at det skulle gi litt inspirasjon og motivasjon i hverdagen etter å ha jobba såpass mange år. Det er moro å få litt input og sånn”*

Som informant 3 har informant 8 også jobbet som lærer i mange år, og ønsket seg faglig påfyll. Samtidig kan vi også se motivasjonen i det å kunne være mer fleksibel i sitt arbeid med økt kompetanse:

”Jeg har liksom ikke vært så motivert for å ta noe utdanning etter at jeg var ferdig med lærerskolen. Da var jeg egentlig litt ferdig med tanken på det, og ville bare jobbe som lærer, men etter at det har gått noen år, og du føler kanskje at du kommer litt i den samme tralten, og du ser at andre tar utdanning, og får mange gode tips; da slo denne tanken meg at det var litt fristende. Og så tenkte jeg jo at isteden for å bare være på mellomtrinnet så kunne det kanskje være litt mulighet for å jobbe på u-trinnet, og hvis jeg tar sånn matematikk, så er jo behovet også stort for å ta matte på ungdomsskolen.”

5.3.1.4. God informasjon og markedsføring som motivasjon

Informant 4 var i den situasjonen at hun hadde negative erfaringer med videreutdanning, og ønsket å endre på dette med å finne et studium som ville passe bedre. Hun undersøkte nøye informasjon om studietilbud, og det var

kvaliteten på dette som var det avgjørende og det som motiverte informanten til å ta videreutdanning igjen.

” Jeg fikk en litt sånn dårlig opplevelse i fjor med at det var for høyt nivå i forhold til hva jeg burde ha gått på egentlig. Jeg kom inn fordi at jeg hadde yrkesfaglig bakgrunn med ped. Egentlig så skal man ha ettårig matematikk for å komme inn på den linja...og jeg har jo ikke videregående, jeg tror jeg har vel første IMA som det het da jeg tok den. Så jeg hadde egentlig lyst å få en god opplevelse, og så når jeg var inne på nettstudiene, eller inne på MOOC da som det het, da jeg var inne og sjekka så var det kurset veldig inspirerende på en måte. De la ut masse videoer om det kurset her, og jeg fikk så lyst for det så så bra ut, på didaktikk. matematikk didaktikk...og det forrige året så var det nesten ingenting didaktikk. Det var bare at vi satt og regna og regna stort sett matematikk fra videregående - et av de tyngste, jeg vet ikke hva det heter nå jeg, R ett eller annet. Så det var egentlig, tror jeg, for å snu den følelsen som jeg hadde, fordi jeg er glad i studere, at det var - det så veldig bra ut og det kurset. Jeg hadde lyst til å prøve.”

Som informant 4, ble også informant 6 motivert til å søke videreutdanning gjennom å ha lest informasjon om studietilbud.

” Jeg fant det på nettet. Jeg har jo visst om det, da jeg allerede begynte for fem år sida her i kommunen, så hadde jeg lyst å ta det studiet for å få litt mer, men jeg hadde ikke, det var veldig vanskelig, det var ikke økonomi for å ta videreutdanning. Så når vi fikk det tilbudet som vi fikk nu gjennom staten, så slo jeg til og fikk da det godkjent.”

5.3.1.5. Tilrettelegging som motivasjon

Første gang informant 4 tok videreutdanning, var motivasjonen å legge arbeidshverdagen bedre til rette for henne på grunn av helsemessige årsaker. Ved å kunne holde seg mer i ro de dagene som skulle brukes til studier, kunne informant 4 være 100% friskmeldt hele året og også fortsette med dette etter endt videreutdanning.

” Jeg var syk, og jeg tenkte at da skulle jeg kanskje, for jeg hadde så vondt i kroppen, at et studie, det ville jeg takle, for jeg var jo ikke i noen fysisk god form.

Så det var egentlig det som var årsaken; at jeg skal jobbe mindre fysisk, men heller studere. Men jeg har alltid hatt lyst til å ta matematikk, men det var nok litt tilfeldig at det ble nå, tenker jeg. For at jeg fikk det tilbudet som jeg gjorde. Men det var nok mest fordi jeg var i dårlig form.”

5.3.1.6. Oppsummering motivasjon

Det har vært ulike faktorer som har motivert mine åtte informanter, og det er ikke alltid like enkelt å skille disse faktorene fra hverandre. Jeg har likevel forsøkt å punktvis oppsummere de ulike faktorene:

- Mellommenneskelige relasjoner som motivasjon:
- Lønn og sikkerhet som motivasjon
- Personlig vekst som motivasjon
- Ønske om faglig påfyll som motivasjon
- God informasjon og markedsføring som motivasjon
- Tilrettelegging som motivasjon

Når jeg nå skal vise andre funn som er viktige i forhold til hovedkategorien ”Lærer” og underkategoriene ”Motivasjon” og ”Rasjonalitet”, er det flere variabler eller kategorier som kan ha noe å si for hvordan informantene oppfatter sin rolle og hvordan den påvirker i forhold til hva som fremmer eller hemmer videreutdanningen.

I kapittelet ”Analyse – tredje trinn” skrev jeg om hvordan koder og kategorier ble dannet. I utgangspunktet hadde jeg åtte temaer. (Kvale og Brinkmann 2012)

Disse var: Erfaring, Motivasjon, Kultur, Rasjonalitet, Forventninger, Oppfølging, kvalitet og kompetanse.

Da jeg forstod at det ble altfor omfattende med et så stort antall kategorier så jeg at ”Erfaringer” og ”Forventninger” kunne være undertemaer for temaet ”Motivasjon”.

Jeg vil nå vise hva informantenes erfaringer og forventninger kan ha hatt å si for denne oppgaven.

5.3.2. Erfaringer og forventninger

Rønning (2007) sier at mange som tar videreutdanning opplever at jo mer de lærer, jo mer øker behovet for ny læring. Hun sier videre at voksne fleksible studenter konkret iverksetter visjonene om livslang læring. I lys av dette kan det se ut til at de som tar videreutdanning, skaper seg en erfaring og også et behov som gjør at de tar videreutdanning flere ganger.

Når det gjelder mine åtte informanter er det seks av disse som har tatt videreutdanning to eller flere ganger. Som nevnt tidligere blir de ulike studieløpene ofte sammenlignet med hverandre, og det ser ut til at man gjennom å ha tatt videreutdanning minst en gang, får en forståelse av hva det vil si å være student igjen, og også hva som kan forventes.

Informant 3 og informant 6 har begge tatt videreutdanning i KFK for første gang, og har vel derfor vært de som har vært minst forberedt på hva som ventet dem i den nye tilværelsen som student.

De forventningene informantene har hatt i forkant av videreutdanningen har nok i høy grad vært avgjørende for hvor fornøyde de er med gjennomføringen av studiet. Som nevnt tidligere er forventninger og erfaringer nært knyttet opp mot motivasjon, og funnene jeg nå vil vise bekrefter det.

I intervjuguiden hadde jeg med følgende spørsmål:

- Hvilke forventninger har du til studiet?
- Hvilke forventninger hadde du til arbeidsgiveren?

5.3.2.1. Forventninger til studiet

Informant 2 har tatt videreutdanning flere ganger og har hatt et bevisst forhold til hva hun forventer:

”Forventningene til studiene er også at det skal være veldig praktisk retta inn mot det vi driver med, og engelsken var spesielt bra på det, og sånn er det matematikken nå også, for det er jo et krav, tenker jeg, at dersom det hadde vært høyskolematte, så kunne ikke jeg ha gått der. For det hadde jeg ikke giddet å ha brukt tida mi på og fordi jeg må se at det passer praktisk inn i det jeg driver med.”

Med sine erfaringer fra tidligere studier, vet informant 2 hva hun kan forvente seg og om dette kan være hensiktsmessig og nyttig i forhold til arbeidet hun utfører.

Informant 3 har ikke tatt videreutdanning tidligere og viser en større usikkerhet i hva studiet ville bringe:

”Jeg ventet vel litt å bli motivert og inspirert og syntes det skulle bli spennende å lære nye og matnyttige ting til bruk i skolen. Det var vel det jeg tenkte.”

”Kanskje jeg hadde forventet at det skulle være noe mer av det som jeg kunne bruke rett inn i klassen.”

En ting er hvilke forventninger man har til studiets innhold, men noe annet er forventninger til sin nye rolle som student.

Informant 3: *”jeg hadde kanskje ikke tenkt at jeg skulle føle meg så stressa hele tida. Men jeg føler at det har flere skriftlige innleveringer enn jeg trudde og som vi var informert om først, og så har det på en måte kommet på mere etter hvert enn det vi... det tror jeg de andre på studiet også føler, som vi ikke var helt klar over, som og er veldig tidkrevende, så jeg føler at jeg har fått liten tid til å lese som jeg og syns hadde vært veldig givende og fått mer tid til da.”*

Studentrollen i hverdagskonteksten er en sårbar rolle for den voksne fleksible studenten. Det er få eller kanskje ingen som tenker over at læreren er student og totalt sett blir studentrollen en ikke-rolle. (Rønning 2007)

Også informant 4 hadde andre forventninger første gang hun tok videreutdanning. Hun forventet at foreleserne skulle være mer pedagogiske og didaktiske:

” Ja. og det står også didaktikk der, men det manglet rett og slett. Det var jo ikke lærere som underviste så det har kanskje noe med det å gjøre.”

” Da jeg starta første gangen så hadde jeg nok forventninger om at det skulle gjøre noe med meg som lærer, ikke bare at jeg skulle lære matematikk, selv om det selvfølgelig også var et behov at jeg lærte matematikk, men ikke på et så høyt nivå, tenkte jeg. Så forventningen var vel at jeg skulle lære didaktikk og være i et miljø hvor flere andre lærere som jeg kunne få erfaringer med, og det fikk jeg jo for så vidt i fjor og i Halden, at vi delte med hverandre vi som møttes i studiet, så det var positivt. Men forventningene, de går vel på det å tips, idéer, ja og utvikle meg.”

Etter å ha tatt videreutdanning en gang og dermed fått erfaring med hva det vil si å være voksen fleksibel student, ble informant 4 mer bevisst og kritisk i forhold til hvilket studietilbud hun skulle velge neste gang. Hun var derfor aktivt med på å sikre seg et godt alternativ slik at hun ikke skulle komme ”Dit hun ikke ville”. (Brox 1995)

Som hos informant 4 kan vi også se hvordan forventningene endrer seg fra første til andre gang informant 5 tar videreutdanning. Om forventninger til første videreutdanning sier hun:

” jeg var veldig spent på innholdet også kanskje fordi det var første året da, så kanskje det var at det kan gjøre det litt sårbart. Men det var kjempebra hele veien, men det har vel kanskje å gjøre med selv at jeg bare sugde til meg alt av litteratur og gikk på tillegglitteraturliste og fordypet meg i ja.”

Informant 6 hadde gledet seg til endelig å få ta videreutdanning i KFK for første gang, og ble derfor meget skuffet etter å ha startet:

”Jeg hadde jo høye forventninger før det studiet. Jeg ble jo så skuffa etter at de hadde starta opp. Det var overhodet ikke de forventningene som jeg trudde.”

”...gode tips, for det var det jeg var ute etter, for jeg kan jo masse, men jeg syns jeg mangla noe som jeg kunne kanskje få bruk for.”

I forhold til hva som er lagt ut om studiet i forkant, er det viktig at disse planene stemmer. Informant 7 hadde en oppfatning og forventning om at studiet blant annet krevde at man skulle ha en egen klasse i matematikk. Det viste seg i følge informanten, at dette ikke var nødvendig likevel:

”I forhold til matte så hadde du en liten tanke om hva det var før du begynner. Alltid så er det litt annerledes, men jeg hadde jo sett for meg at det som stod var jo at kravet var at du skulle ha egen klasse i matte, og da trodde jo jeg at jeg skulle gjennomføre ting i min klasse, men det har det jo ikke vært i det hele tatt. Det har jo vært helt andre klassetrinn, så det syns jeg var litt rart.”

Informant 8 sine forventninger i forhold til å ta videreutdanning første gang, var preget av at studiet skulle gi praktisk og pedagogisk kompetanse:

”Jeg tenkte litt på sånne pedagogiske opplegg, sånne praktiske opplegg eller hvordan man kan legge opp undervisninga litt mere interessant, hvordan man kan få vekke og motivere elevene lite granne, hvordan man kan gjøre vurderingsarbeid på elever og kanskje litt læreverk som man kan få litt tips om og masse sånne, ja en god del nye tips da. Det var jo liksom det jeg tenkte at her må det jo være mye å hente. Ja, når vi da skal ta litt og da tenkte jeg jo selvfølgelig også faglig innhold og, at det blir, helt klart at vi får mer faglig innhold, for når jeg har vært på mellomtrinnet, og når jeg kanskje også tenker u-trinn, så må en jo ha mere i ballasten da (ler). Ja, så det var også tanken mye og.”

At erfaring har noe å si i forhold til forventninger og motivasjon til å ta videreutdanning uttrykker informant 1 tydelig i følgende utsagn:

”Det er klart det har endret seg, for det at den første gangen - da... tror ikke jeg hadde noen bestemte forventninger, men jeg hadde forventninger om at det skulle være noe skikkelig når vi først får studiepoeng for det. For det har jeg erfaring med før; at det er studiepoeng på, det er en helt annen pakke enn diverse kurs som er litt mer løse.”

Informant 1 hadde høye forventninger til å ta videreutdanning fordi det skulle gi formell kompetanse med studiepoeng. At det i vikarordningen er satt av to

arbeidsdager per uke til å studere på, økte også informantens forventninger til at arbeidsmengden kom til å bli stor:

”Ettersom jeg hadde jo to dager fri for å studere, så ligger det jo i korta at da er det jo en del å gjøre .”

At informant 4 sine forventninger det første året hun tok videreutdanning ikke ble innfridd leser vi i det neste utsagnet:

”I fjor syns jeg jo ikke de ble innfridd i det hele tatt. Det var en ganske, ja, tung opplevelse syns jeg.”

Som beskrevet tidligere i denne oppgaven, kan erfaring med videreutdanning ha mye å si for hvilken bevissthet man har til det nye studiet man holder på med. Man blir etterhvert mer og mer klar over hva som må til, altså hva som fremmer videreutdanning. Informant 4 har flere ganger vist gjennom sine utsagn at hun vet hva som fremmer eller hemmer videreutdanning for henne. Etter allerede å ha tatt videreutdanning en gang, har hun endret innstilling og forventninger til det å studere:

”I år syns jeg at studiet er helt fantastisk bra bortsett fra arbeidsmengden, at den er enorm i forhold til hva den burde være. Men jeg lærer kjempe mye. Jeg har ingenting å utsette på hvordan det er lagt opp. Det er veldig, veldig lærerikt med at, eller veldig pedagogisk tenker jeg egentlig med at de først gir oss en introduksjonsvideo, en film til hvert enkel modul som de kaller det hvor de forteller oss hvordan pensumlitteraturen er lagt opp. Og så får vi oppgaver som, vi skal beskrive hvordan vi jobber i dag som lærere eller innenfor et tema da, f.eks. siste mitt var brøk-undervisning - hvordan er det jeg underviser brøk nå? Og så leser vi pensumlitteraturen, og så får vi et oppdrag som vi skal utføre i klassen. Og ofte så får vi case-video hvor vi ser opptak fra klasseundervisning med lærere - hvordan dem gjør sine realistiske matematikundervisning da. Stort sett så går det på aktivitet og konkrete og at oppgavene skal være realistiske. Så har vi lært også da, for vi klarer jo ikke å lage, å skape alle matematikkoppgaver sjøl, men at vi har lært at vi på en måte ut i fra en lærebok kan åpne opp oppgavene og gjøre dem mer lokale da på en måte, at du bytter om navna til at de

skal være lokale. Sånne små grep da som på en måte ikke tar mye tid, men som og som jeg selvfølgelig burde ha tenkt på, men som jeg ikke har tenkt på.”

Informant 5 var godt forberedt før første gang hun tok videreutdanning. Hun hadde allerede reflektert rundt hva hun kunne forvente seg og regnet med at det lå en sårbarhet i at studietilbudet var nytt og ikke var blitt prøvd ut tidligere:

” Det syns jeg egentlig var over all forventning, som jeg sa så blir kanskje forventningene litt lavere siden det var første året, at man var litt usikker på det, om timingen var riktig, men så ville man så gjerne være med på det. Men det var veldig bra. Det var veldig dyktige forelesere og hvordan det var organisert , jeg syns der veldig bra det med, i forhold til studiet så var det mye egentid eller egenstudie. Vi hadde vel noen samlinger, men mellom da så måtte vi skrive fagartikler i forhold til det vi hadde hatt forelesninger om og det vi leste om, og det er den bearbeidelsesprosessen og det at på en måte igjen var organisert som prosess i forhold til skriving sånn at det var mappevurdering første gangen og at man kunne velge ut, egentlig at man brukte en arbeidsform da som man gjerne også bruker som en god arbeidsmåte i forhold til elever, sånn at vi som lærerstudenter da jobber på samme måte og får erfaring med det og ser det positive og hva som eventuelt kan være en utfordring og, det syns jeg var veldig bra.”

5.3.2.2. Forventninger til arbeidsgiver

Som forventninger til studiet, vil også forventninger til arbeidsgiver endre seg om man tar videreutdanning for første gang eller om man har tatt videreutdanning flere ganger.

Informant 1 viser i det neste utsagnet at hun ikke hadde spesielle forventninger, men at hun var svært fornøyd med å ikke bli spurt om å være vikar på de dagene hun i utgangspunktet hadde studiedager:

”Nei, jeg hadde ikke noen spesielle forventninger til arbeidsgiver, men jeg hadde jo forventninger om at alt skulle være ryddig, og når jeg hadde fri to dager så hadde jeg fri to dager, og det var jo en selvfølge at jeg ble jo aldri spurt om å

være vikar de to studiedagene mine. Det tror jeg faktisk ikke skjedde. Og det er spesielt altså, for har man fri blir man spurt om å være vikar, alltid. Men det funka bra, for da var jeg ikke i jobb de to dagene liksom. Jeg var utafor skolen, så jeg kunne ikke brukes til ditt og datt de to dagene altså.”

Informant 3 hadde forventninger om at ledelsen skulle organisere og legge til rette hverdagen hennes når hun ble student:

”Jeg visste vel på forhånd at de kom til å legge ganske godt til rette. Det forventa jeg vel for at man skal klare det, å legge til rette så man får tid til å studere.”

Informant 4 gir uttrykk for at hun forventet at møtetid hadde blitt bedre lagt til rette særlig med tanke på alle som tar og kommer til å ta videreutdanning fremover:

”Og det har jeg egentlig tenkt litt på at det kanskje er litt synd for møtetida den gjør at jeg må være oppdatert hele tiden, så jeg sånn helt syns, burde dem nok i ledelsen vært helt forberedt på hvordan etterutdanne lærere, for jeg tror ikke det er så mange tanker bak det. De har også på en måte fått beskjed at vi skal utdanne flest mulig lærere.”

”Ja, jeg hadde kanskje ikke så mye i fjor, eller det husker jeg ikke. Jeg tenkte så mye over det for det var så annerledes år. Men i år så har jeg tenkt mye mer på det med at er så lite hensiktsmessig da hvis jeg bare får brukt det på min klasse på en måte. Jeg tror at det er kjempeviktig at ledelsen vet hva de skal gjøre med de eller oss som videreutdanner oss da på en måte - at det blir brukt til noe fornuftig.”

På oppfølgingsspørsmål om hva informantene mener med fornuftig, svarer hun som følgende:

”Nei, at det blir satt av f.eks. tid til at vi har muligheten til å forberede oss på å videreføre til andre, at vi har kurs videre. Ja, det går nok mye på tid, tenker jeg. At tida vår blir disponert til at vi kan på en måte lære bort da. Kanskje ikke akkurat i studiet. Det må ikke skje nå, men at dem har en plan hvert fall, tenker jeg.”

Ut fra dette ser vi igjen hvor viktig det er at ledelsen planlegger godt i forhold til de som skal ta videreutdanning.

Informant 5 sine forventninger til ledelsen er at avtaler ble holdt:

” Jeg hadde vel forventninger om at det som ble sagt, at det ble fulgt opp, at det var viktig i forhold til de som på en måte skulle gå inn i mitt fravær - at det ble fulgt opp.”

Når jeg nå har presentert hovedvariabelen Læreren og vist hvilke oppfatninger informantene har hatt i forhold til lærers motivasjon, erfaringer og forventninger til det å ta videreutdanning i strategien KFK, er mange av de funnene jeg har gjort knyttet til hvordan informantene ser verden på. Dette bringer oss videre til neste og siste undervariabel: rasjonalitet.

5.3.3 Rasjonalitet

Som nevnt tidligere ser det ut til at opplevelsen av å ta videreutdannelse og å være student endrer seg underveis i studiet eller etter første gang man har tatt videreutdanning. Dette vil derfor ha stor verdi for hvor rasjonell man er i forhold til studiet og den forventede kompetansehevingen.

Av Max Webers (1999) rasjonalitetsbegreper støtter følgende form spesielt godt rasjonell handling og tanke blant lærere som tar videreutdanning:

- Tradisjonell handling: For å realisere målet, velger man å handle ut fra vaner uten å reflektere særlig rundt det.

Denne formen for rasjonalitet handler å repetisjon av oppgaver, og vil derfor i denne forbindelsen for det meste gjelde lærere som har tatt videreutdanning flere ganger. Informant 2 har mye erfaring med videreutdanning siden hun har tatt det flere ganger. Hun vet hva som forventes av henne når hun studerer og virker fornøyd med å ha muligheten til å gjøre det.

”...jeg tenker at når jeg først begynner på noe så må jeg avslutte det. Men jeg synes jo det er gøy å gjøre noe nytt og å lære noe nytt. Det hadde vært mye morsommere dersom det ikke hadde vært eksamen da.”

” Første gang jeg tok engelsk som gikk over en kveld i uka over tre semestre. Det tok masse, masse tid, og var nok det mest omfattende. Og engelsk 2 også. Det var mye oppgaver, men det spørres jo litt hvor vanskelig det er. For eksempel sånn det er med matematikken nå så er det masse oppgaver, og det krever egentlig mer fordi at det er ikke helt mitt fag på en måte, så jeg jobber masse nå, men det visste jeg jo.”

Informant 2 virker ukritisk fordi hun har erfaring med blant annet stor arbeidsmengde og derfor er godt forberedt på det. Det at informant 2 er forberedt på konsekvenser som følger av videreutdanningen støttes også av Offerdal (1999) som rasjonelle.

” Jeg tror at om jeg hadde valgt å ha nedsatt, det ser ut til at de som har det, har hatt helt andre forventninger til det. Det virker som at de er mye mer misfornøyde med det «det ble ikke sånn» og «jeg fikk ikke fri». På disse samlingene, er det mange som sammenligner med andre kommuner, og så kommer de tilbake. Så det virker som det er mer slitsomt enn vi som ikke har nedsatt, for jeg visste at det kom til å bli slitsomt. Det var jo sånn. Og det ligger jo oppå jobben.”

Informant 2 gir uttrykk for at videreutdanningen ble slik hun trodde, og hennes handlinger og tanker er derfor rasjonelle. (Offerdal 1999)

I motsetning til Webers tradisjonelle handling som er rasjonell, har vi Brunssons (2006) form for organisatorisk intelligens som han har kalt erfaringsbasert læring og som bygger på refleksjoner og konsekvenser av allerede gjennomførte handlinger og som derfor ikke er rasjonell.

Informant 7: *”Jeg har følt at jeg har fått den tilliten til å ordne med det sjøl, men jeg trur nok det at vi jeg skulle hatt nedsatt, så trur jeg nok jeg hadde tenkt veldig annerledes på det. Det trur jeg nok helt sikkert! Men det er et valg jeg har tatt , og det er helt greit. Jeg veit det er krevende og tar tid, men det....hvis noen spør meg så vil jeg vel si at jeg anbefaler ikke å gjøre det. Jeg synes det er, det er veldig krevende! Kanskje det er for at jeg har blitt eldre og sånn og, men samtidig så*

følte jeg jo det at jeg har gjort dette her så mange ganger før, bare gått på kveldstid, så det var vel sikkert greit.”

Informant 7 har i likhet med informant 2 tatt videreutdanning flere ganger, men har forskjellig syn bygget på refleksjoner og konsekvenser. Hun er mer kritisk og ville blant annet ikke ha anbefalt andre å gjøre det samme som henne. I følge Brunsson er derfor ikke informant 7 sine utsagn rasjonelle.

Ottar Brox (1995) som jeg har sitert ved flere anledninger i denne oppgaven, sier at det er umulig å være rasjonell fullt og helt fordi valg og avgjørelser avhenger av mange elementer. Han viser til at mennesket er analytisk og løsningsorientert, og derfor har evne til å møte uforutsette utfordringer, uten nødvendigvis å være kritisk eller misfornøyd med disse.

Informant 6 er den av mine åtte informanter som har vært mest misfornøyd med det å ta videreutdanning. Til tross for at hans forventninger til studiet ikke ble innfridd, har han noen positive erfaringer:

”Jo, altså jeg har fått tak i en del lærebøker ja, som jeg sjøl har lest meg opp på som jeg kanskje ikke hadde visst om. Det har jeg gjort!”

På spørsmål om han har lært noe i det hele tatt, svarer informantene videre:

”Selvfølgelig. Alt er jo ikke bortkasta, så da jeg bestemte meg for å ikke hoppe av til jul, og jeg tenkte: ok, det blei litt bedre etter jul, for da satte jeg meg ned å skreiv prosjektoppgave, og da måtte jeg inn i dybden sjøl, og da ble det faktisk talt litt interessant.”

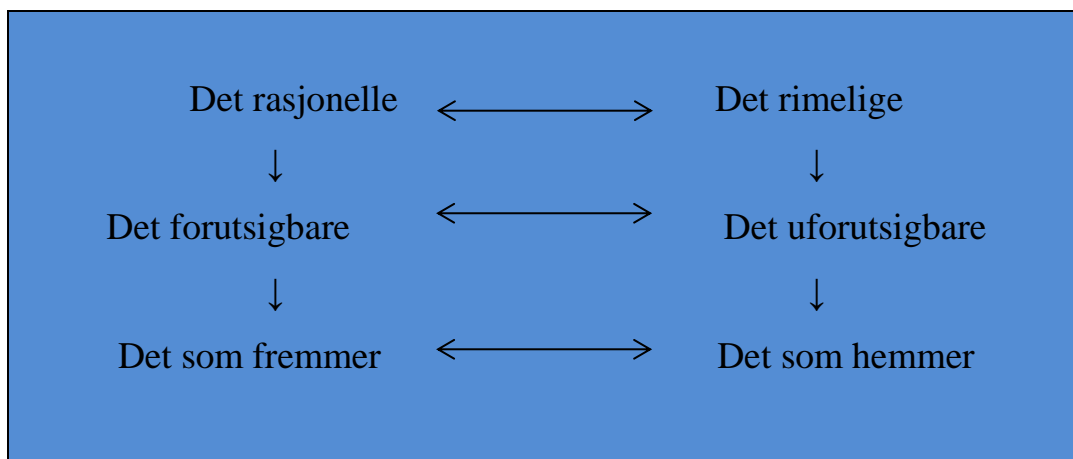
Dette utsagnet sett i lys av Brox` teori, viser at informant 6 ikke ga opp til tross for sine skuffelser, men endret sine forventninger og derfor lærte noe.

Det å ta videreutdanning på en høyskole eller et universitet er i seg selv rasjonelt med tanke på Brunssons definisjon:

- Generell intensjonalitet og rasjonalitet der det moderne samfunns intelligens tar i bruk litteratur/teori som forteller og veileder i hvordan endringer kan gjøres.

I følge Brunsson(2006) er troen og håpet om god effekt viktigere enn selve effekten i seg selv.

Når vi nå skal oppsummere hva som hemmer eller fremmer videreutdanning av lærere som deltar i KFK, i forhold til rasjonalitet, kan vi bruke figur 6 fra s.26 der vi satte inn det rasjonelle og det rimelige inn i en sammenheng i forhold til denne oppgaven.



Figur 6. Hva som hemmer og fremmer videreutdanning i forhold til rasjonalitet og det rimelige.

Det rasjonelle i denne figuren presenterer det som lærerne forventer av videreutdanningen og som samsvarer med deres motivasjon. Dette er det forutsigbare og kalkulerende, og i utgangspunktet det vi tenker er med på å fremme KFK. Siden det rimelige i følge Offerdal (1999) kan endres over tid og er med på å utvikle samtidig som det ikke kan forventes, vurderte jeg at det rimelige i denne oppgaven presenterte det som informantene opplevde og oppfattet som uforutsette utfordringer. Videre forklarte jeg denne figuren med at hvis det rimelige i denne oppgaven presenterte de uforutsette utfordringene eller hindringene som oppstår underveis i løpet av videreutdanningen, kunne det rimlige se ut til å være det som hemmer KFK.

Som tidligere nevnt er det her viktig å ikke utekukke at det uforutsette også kan være med på å fremme KFK på samme måte som motstand i en organisasjon ofte er med på å utvikle organisasjonen i positiv retning. (Ackroyd og Thompson 1999)

Denne figuren er basert på min tolkning av Offerdals (1999) teori rundt rasjonalitetsbegrepet. Det som her ses på som rasjonelt er det forutsigbare. Det forutsigbare representerer det forventede og det som fremmer.

6.0. Oppsummering og konklusjon

I forrige kapittel viste jeg hvilke funn analysen har gitt. Informantenes egne utsagn har vært utgangspunktet for alle funn sett i lys av teori.

I denne delen skal jeg komme med en oppsummering og konklusjon ut fra analysen.

Når jeg nå sitter med alle datafunn basert på informantenes opplevelser og oppfatninger, ser jeg at det er mange elementer som påvirker videreutdanningen av lærere i negativ eller positiv grad.

Hovedkategoriene: Studiet, Ledelse og Lærer er alle viktige og avgjørende elementer i forhold til videreutdanning av lærere. Når jeg nå skal presentere en oppsummering og konklusjon, ser jeg at det blir mest hensiktsmessig å dele opp studieforløpet inn i tre faser. Dette for å systematisere best mulig. For å vise i hvilken grad Studiet, Ledelse og Lærer er med på å påvirke disse fasene vil jeg trekke disse hovedkategoriene inn der de hører hjemme med bakgrunn i mine funn.

6.1. Planleggings- og informasjonsfasen

I denne fasen som jeg har valgt å kalle planleggings- og informasjonsfasen, er det forarbeid og kartlegging finner sted.

6.1.1. Kartlegging

Flere av informantene har gitt uttrykk for at ledelsen ikke systematisk har kartlagt hvilken kompetanse organisasjonen eller individene i den har eller trenger. Siden det er skoleleders ansvar å sørge for å kartlegge hvilken kompetanse som allerede

finnes i organisasjonen og hvilken kompetanse som organisasjonen trenger mer av, er det derfor viktig at dette blir gjort i god tid før aktuelle deltakere skal søke videreutdanning. En slik kompetansekartlegging bør resultere i en kompetanseplan som kontinuerlig oppdateres. Den kan eventuelt settes inn i et allerede etablert årshjul for å sikre at denne kartleggingen og videre planleggingen av videreutdanning blir utført.

6.1.2. Planlegging

Når det foreligger en oversiktlig plan over hvilken kompetanse det er behov for, er det svært hensiktsmessig at ledelsen setter seg inn i hvilke studier som kan gi den kompetansen som organisasjonen trenger. Det finnes mange studier å velge mellom. Bare i år (Udirmagasinet 2016) kunne lærere som ønsket å ta videreutdanning velge mellom 180 ulike studietilbud.

I den planlagte endringen som en videreutdanning er, er det studiet som står for de ulike tilbudene av videreutdanning som læreren kan velge blant. I Udirs studiekatalog blir de ulike tilbudene presentert, og man kan gå inn på nettsiden for å få en grundigere oversikt over hva de ulike studiene har å tilby. Det er denne informasjonen som danner mye av grunnlaget for valg av studie og også til de forventninger som læreren har til studiet.

Siden informantene i denne oppgaven gir uttrykk for at det er stor forskjell på kvaliteten på studiene og at kompetansen man får varierer, vil det være viktig at studiene blir valgt ut fra hvilke fag som trengs og kjennetegn for god kvalitet.

I forhold til å valg av hvilke studier som egner seg best for å oppnå ønsket kompetanse, kan det foruten å lese fagplanene, være klokt å forhøre seg med lærere som har tatt videreutdanning i de aktuelle fagene, for å få deres oppfatning av studiet. På denne måten vil ledelsen ha godt grunnlag for å veilede lærere til å velge de studietilbudene som vil gi den beste kompetansen til skolen. I følge Frølich m.fl.(2014) er studentenes egne vurderinger av lærested og undervisning egnet for å si noe om både kvalitet og relevans av studiet. Det er de som har erfart

hvordan undervisningen har fungert og om kompetansen de har oppnådd er relevant.

Ved å lytte til hvilke utfordringer som tidligere deltagere av KFK har møtt på, vil nye kandidater være bedre forberedt på studietilværelsen. Som et par av informantene i denne oppgaven har sagt, kan et eksempel på det være å fortelle og opplyse om at det var utfordrende at besvarelsene måtte besvares elektronisk, og at det kan skape en usikkerhet ved innleveringer.

Når ledelsen har vurdert hvilke studietilbud som vil gi den best egnede kompetansen, bør han/hun gjennom formelle eller uformelle samtaler informere aktuelle lærere om hvilke studier som vil passe best og oppmuntre til å søke på disse.

Ekstra viktig er det å veilede de som ikke har tatt videreutdanning tidligere for å motivere og for at de skal ha realistiske forventninger til studiet og til det å være student.

Jeg har tidligere i denne oppgaven skrevet at indre motivasjon som utgangspunkt for å fylle et behov og for å øke kompetanse som kommer hele organisasjonen til gode, bør være et mål når man skal ta videreutdanning. Likevel vet vi at det ikke alltid vil være slik. Alle informantene i denne oppgaven hadde en indre motivasjon for å søkte videreutdanning. Det nye kompetansekravet kom i august 2015, og som nevnt tidligere, vil det derfor bli en annen virkelighet og et annet utgangspunkt for mange av lærerne som frem mot 2025 må fylle undervisnings- og kompetansekravene som er satt. Når det å ta videreutdanning ikke nødvendigvis er ”frivillig”, blir det en større utfordring for ledelsen å motivere sine ansatte til å søke. Til dette sier kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen at ingen skal tvinges til videreutdanning, for det kommer det lite ut av, men at skoleleder har et ansvar for å ha kvalifiserte lærere og skape profesjonelle fellesskap hvor faglig påfyll i form av videreutdanning er en naturlig del av jobben. (Udirmagasinet 2016)

Både organisasjonskultur og motivasjon er viktige begreper knyttet til det Isaksen sier. I forhold til hva som har kommet fram i denne oppgaven, er det stor forskjell på hvor godt forankret det å ta videreutdanning er på forskjellige skoler.

Informant 2 forteller om ”goodwill” og en fleksibel organisering og kultur. Hun og flere andre på skolen har tatt videreutdanning flere ganger, og det kan se ut til at skolen har opparbeidet seg en kultur som legger til rette for de som tar og har tatt videreutdanning. Dette vitner om at det er skapt dette profesjonelle felleskapet som Isaksen snakker om. Andre informanter har gitt uttrykk for dårlig planlegging og en kultur preget av tilfeldigheter i forhold til videreutdanning.

Når det gjelder motivasjon for å ta videreutdanning, har informantene i denne oppgaven oppgitt følgende faktorer:

- Mellommenneskelige relasjoner som motivasjon
- Lønn og sikkerhet som motivasjon
- Personlig vekst som motivasjon
- Ønske om faglig påfyll som motivasjon
- God informasjon og markedsføring som motivasjon
- Tilrettelegging som motivasjon

Ledelsen bør også ta hensyn til, og legge opp til at flere fra samme skolen eller kommune kan studere sammen. Dette øker motivasjonen og blir anbefalt av Utdanningsdirektoratet. (Udirmagasinet 2016)

I denne oppgaven kommer det fram at det å velge stipendordning fremfor vikarordning, kan virke hemmende på videreutdanningen da det blant annet gir en større arbeidsbyrde og en mindre fleksibilitet. Ledelsen bør derfor anbefale at de aktuelle lærerne velger vikarordning.

Kunnskap om hva som motiverer lærere til å ta videreutdanning og hva som fremmer videreutdanning kan være til hjelp for ledelsen og gjøre den bevisst på planlegging, veiledning og tilrettelegging.

6.1.3. Iverksetting og tilrettelegging.

I følge informantene i denne oppgaven, har ikke iverksettingen og tilretteleggingen av videreutdanning vært planlagt godt nok fra ledelsens side. Når

aktuelle lærere har søkt og fått studieplass, er det ledelsens ansvar å lage formelle avtaler. Disse avtalene bør inneholde forventninger og forpliktelser knyttet til det å ta videreutdanning. De fleste av informantene i denne oppgaven hadde ingen slik avtale. Utdanningforbundet (9/2015) sier noe om hvor viktig den formelle avtalen er og at slike avtaler må avklares før videreutdanningen starter.

Når jeg velger å kalle siste del av planleggings- og informasjonsfasen for iverksetting og tilrettelegging, er det for å bevisstgjøre at arbeidet med at lærere tar videreutdanning må iverksettes og tilrettelegges før selve gjennomføringen av studiet tar til.

I tiden etter at studieplass er tildelt og fram til studiet starter opp, må ledelsen gjøre eventuelle justeringer i forhold til rekruttering og timeplanlegging. For hver lærer som skal ta videreutdanning med vikarordning, skal stillingsprosenten på skolen reduseres med 37,5%. Den totale reduksjonen vil derfor frigjøre tid til å rekruttere nye medarbeidere inn i organisasjonen. Dette må det tas hensyn til, da personalantallet vil øke.

En av faktorene som kan være hemmende for videreutdanningen, er å være kontaktlærer samtidig som man studerer. Hensyn til dette bør derfor tas med og diskuteres med de aktuelle lærerne.

Hvordan man legger opp timeplaner og hvilke dager som blir studiedager for lærerne som skal studere, har mye å si for hva som hemmer eller fremmer videreutdanningen. Praksis med at timeplanene blir lagt av lærerne selv, kan skape utfordringer som hemmer videreutdanningen.

6.2. Gjennomføringsfasen

I denne fasen som jeg har valgt å kalle gjennomføringsfasen, går læreren fra å bare være lærer til å bli både lærer og student. I følge Rønning (2007) er dette en meget krevende overgang for mange, og det er derfor viktig at skoleledelsen tar ansvar og følger opp og legger til rette for den som tar videreutdanning.

En informant sier at hun hadde følelsen av at hennes studiefravær gikk utover hennes arbeidskollega og at arbeidsgiver ikke tok det oppfølgingsansvaret han hadde. Hun var ikke fornøyd med hvordan det var blitt lagt til rette når hun var på samlinger. I følge utsagnet hennes har ikke dette vært godt nok planlagt og derfor ikke vært til det beste for elevene.

Disse faktorene som hemmer videreutdanningen må ledelsen være bevisst på.

Informanter som forteller om en kultur som blant annet bygger på god organisering og fleksibilitet, sier at dette er faktorer som fremmer videreutdanningen.

Andre faktorer som fremmer videreutdanningen i gjennomføringsfasen er å studere flere sammen slik at det praktiske arbeidet med oppgaver blir enklere og bedre tilpasset.

Alle samlinger, forelesninger og innleveringer m.m. knyttet til studiet foregår i gjennomføringsfasen. Jeg har tidligere oppsummert hva mine informanter opplever som fremmende og hemmende.

Det som fremmer	Det som hemmer
↓	↓
<ul style="list-style-type: none"> • Tilbakemeldinger som gir mestringsfølelse • Ta videreutdanning flere ganger • Vikarordningen med nedsatt tid til å studere • Samlinger sammen med andre lærere • Entusiastiske og dyktige forelesere • hvordan øke læringseffekten hos elevene • nyttig litteratur 	<ul style="list-style-type: none"> • For høyt faglig nivå • Fravær av didaktikk • Ingen tilbakemeldinger på innleveringsoppgaver • Liten eller ingen tid til forberedelse til samlingene fordi oppgaver ikke blir delt ut i forkant • Ingen samlinger med andre studenter • Stor arbeidsmengde • Akademisering • Ikke godt nok planlagte studier

<ul style="list-style-type: none"> • refleksjon • vurdering • oppgaveskriving • arbeid med begreper 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeidsbyrden • Stipendordning
---	---

Figur 15: Studiet - Hva som hemmer og fremmer

Evalueringer i forhold til både innhold og organisering av utdanningen er viktig, og tilbakemeldinger om hva som hemmer og fremmer videreutdanning av lærere som deltar i KFK bør nå de ulike studiestedene slik at felles mål om å heve kompetansen av lærere blir nådd.

6.3. Oppfølgingsfasen

Den tredje fasen har jeg kalt oppfølgingsfasen. Det er viktig at dette ikke blir sett på som en avslutningsfase. Det er nemlig i denne fasen det begynner. Det er i denne fasen den nye kompetansen skal tas vare på og brukes.

Akkurat som i det systematiske arbeidet med å kartlegge kompetanse i planleggings- og informasjonsfasen, bør det også i denne oppfølgingsfasen systematisk lages en plan og rutine for deling av den nye kompetansen. I følge Hustad (1998) er det bare gjennom institusjonalisering at man kan utvikle felles oppfatninger og holdninger. Det er disse oppfatningene og holdningene som finnes i den kulturen som kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen kaller det profesjonelle felleskapet.

En kritisk suksessfaktor som kan hemme videreutdanning av lærere er om lærerne ikke føler seg prioritert i forhold til den nye kompetansen. En av informantene fortalte om å ikke bli prioritert, selv om hun antakeligvis var den med mest formell kompetanse i det aktuelle faget.

Gode avtaler som er gjort i planleggings- og informasjonsfasen vil fremme videreutdanningen og sikre at lærerne som har deltatt i KFK i denne

oppfølgingsfasen deler og formidler kunnskap til resten av kollegiet. Dette kan igjen være med på å motivere andre til å ta videreutdanning.

7.0. Sluttord

Arbeidet med denne oppgaven har vært svært lærerik og nyttig. Mer nyttig enn jeg kunne forstille meg da jeg startet med dette arbeidet.

En viktig faktor som har gjort denne oppgaven enda mer aktuell enn den i utgangspunktet var, er de nye kompetansekravene som ble underskrevet høsten 2015. Med en langsiktig strategi som strekker seg over ti år, er ordningen med videreutdanning av lærere noe som engasjerer og kommer til å gjelde mange lærere fremover.

Fokuset som har kommet som en følge at de ny kravene, har vært til motivasjon for meg i dette arbeidet. Jeg hadde som mål da jeg startet å få oversikt over hvilke oppfatninger og opplevelser lærere har av videreutdanning og jeg ønsket å finne kjennetegn på hvilke faktorer som i følge lærerne var positive og negative i forhold til videreutdanningen. Jeg skrev tidlig i kapittel 2: ”Dersom jeg også gjennom arbeidet med denne oppgaven kan bidra til å legge bedre til rette for videreutdanning av lærere i framtiden, vil det være av stor betydning og glede for meg.”

Med oppsummerings- og konklusjonskapittelet der jeg basert på mine funn setter opp arbeidet med videreutdanning av lærere i faser, tror jeg at jeg kan få bidra til en større bevissthet for hva som kan og bør gjøres for at videreutdanning av lærere skal bli mest mulig vellykket.

Med mitt skolelederperspektiv er disse fasene laget som en slags oppskrift på hvordan man som skoleleder bør prioritere og legge til rette for å skape det profesjonelle felleskapet som Isaksen sier noe om. Jeg tror at om man er bevisst på disse fasene, og som skoleleder er med på å motivere og prioritere lærerne og deres kompetanse vil en organisasjonskultur hvor faglig påfyll i form av videreutdanning være en naturlig del av jobben.

Jeg gleder meg til å formidle til andre skoleledere hvilke funn jeg har gjort i denne oppgaven. Jeg har fått svar på min problemstilling: Hva hemmer og fremmer videreutdanning av læreresom deltar i ”Kompetanse for kvalitet”?

Jeg har funnet faktorer som hemmer videreutdanning, og jeg har funnet faktorer som fremmer videreutdanning. Alle informantene har fortalt om sine opplevelser og oppfattelser i forhold til det å være lærer og student på samme tid. Det er utfordrende å tidskrevende å kombinere studier og arbeid, men jeg håper og tror at disse åtte informantenes bidrag kan være med på å gjøre en forskjell for dem som dette er aktuelt for.

Vi kan aldri garantere at videreutdanning blir vellykket. Det er alltid muligheter for at uforutsette utfordringer dukker opp underveis, men med kompetansen om hva som hemmer og fremmer, tror jeg vi er bedre rustet og forberedt på å møte disse utfordringene, for som Ferdinand Finne (1985) sier: ”Veien blir til mens du går”, og det tror jeg Brox også ville sagt.

Litteraturliste

Aasland m.fl. (2011) *Kvalitet og kvalitetopplevelse*.

Bergen: Fagbokforlaget

Ackroyd, S. og Thompson, P. (1999) *Organizational misbehaviour*.

London: Sage Publications.

Barnard, C. I.(1968) *The Functions of the Executive*.

Cambridge: Harvard University Press

Brøx, O. (1995) *Dit vi ikke vil*.

Halden: Exil

Brunsson, N. (2006) *Mechanisms of Hope. Maintaining the Dream of the Rational Organization*.

København: Copenhagen Business School press Universitetsforlag Liber.

Creswell, J.W. (2014) *Research Design*.

Thousand Oaks: Sage (4th Edition)

Finne, F. (1985) *Veien blir til mens du går*.

Oslo: J.M. Stenersens Forlag

Flick, U. (2011) *Introducing Research Methodology. A Beginners Guide to Doing a Research Project*.

London: Sage

Frølich m.fl. (2014) *Kvalitet, kapasitet & relevans*.

Cappelen Damm Akademisk

Gjerustad C. og Kårstein A. (Rapport 35/2013) *Deltakerundersøkelsen 2013*.

Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Gjerustad C. og Lødding B. (Rapport 36/2014) *Deltakerundersøkelsen 2014*.

Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

- Hattie, J. (2009) *Synlig læring*.
Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hesse-Biber, S. N og Leavy, P. (2011) *The Practice of Qualitative Research*.
Thousand Oaks: Sage (2nd Edition)
- Hofstede, G (1992) *Kulturer og organisasjoner*.
Oslo: Bedriftsøkonomens forlag
- Hustad, W. (1998) *Lærande organisasjonar – Organisering for kunnskapsutvikling*.
Oslo: Det Norske Samlaget
- Jacobsen, D.I. (2005) *Hvordan gjennomføre undersøkelser?*
Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Jacobsen, D.I. (2014) *Organisasjonsendringer og endringsledelse*.
Bergen: Fagbokforlaget
- Klewe, L. og Rasmussen, J.(2012) *Evaluering av nasjonal strategi for videreutdanning av lærere*.
København: Oxford Research.
- Kaufmann, G. og Kaufmann, S. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse*.
Bergen: Fagbokforlaget
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*.
Oslo: Gyldendal
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*.
Bergen: Fagbokforlaget (2. utgave).
- Leavitt, H. J. (1964): *Applied organization change in industry: structural, technical and human approaches*.
New York: John Wiley
- Leavitt, H. J. (1958) *Managerial psychology*.
Chicago/London: The University of Chicago Press

- Liamputtong, P. og Ezzy, D. (2005) *Qualitative Research Methods*.
Oxfords University Press
- Nilsen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*.
Oslo: Universitetsforlaget
- NOU 2008: 3 (2008) *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning*.
Oslo: Departementets servicesenter.
- Merriam, S. (2009) *Qualitative Research. A guide to Design and Implementation*.
San Franscisc: Jossey-Bass
- Offerdal, Audun (1999). *Den politiske kommunen*.
Oslo: Det Norske Samlaget.
- Patton, M. Q. (2002) *Qualitative Research and Evaluation Methods*.
Thousand Oaks: Sage (3rd Edition)
- Polanyi, M. (2000) *Den tause dimensjonen: en introduksjon til taus kunnskap*.
Oslo: Spartacus forlag
- Repstad, P. (2007) *Mellom nærhet og distanse*.
Oslo: Universitetsforlaget (4.utgave)
- Ry Nielsen, J.C. og Ry, M. (2002) *Annerledes tanker om Leavitt – en klassiker i en ny belysning*.
København: Nyt fra Samfundsvidenskabene
- Ryen, A. (2012) *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*.
Bergen: Fagbokforlaget
- Rønning, W.M. (2007) *Den usynlige student. Voksne i fleksibel høyere utdanning*.
Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Strand, T. (2001) *Ledelse, organisasjon og kultur*.
Bergen: Fagbokforlaget

Lagerstrøm, Moafi, Revold (2014) *Kompetanseprofil i grunnskolen*. SSB

Udirmagasinet 2016

Utdanningsforbundet (2015) Fylkesinfo 9/2015

Weber, M. (1999) *Verdi og handling*.

Oslo: Pax Forlag

Weber, M. (1972) *Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd*.

Oslo: Gyldendal

Weber, M. (1971) *Makt og byråkrati*.

Oslo: Gyldendal

Utdannings- og forskningsdepartementet (2007) *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*.

Statsbudsjettet for 2015

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Kjeld Qvortrup Avdeling for økonomi, språk og
samfunnsfag Høgskolen i Østfold Remmen 1757
HALDEN

Vår dato: 12.11.2015 Vår ref: 45537 / 3 / AGL Deres
dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt
06.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45537

Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig Student

*Hva hemmer og fremmer videreutdanning av lærere i "Kompetanse for
kvalitet"?*

*Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder Kjeld
Qvortrup Ingvild Labråten*

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig
database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2016, rette en

henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Audun Løvlie

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

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

Vedlegg: Prosjektvurdering Kopi: Ingvild Labråten ingvildfl@hotmail.com



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er noe mangelfullt utformet, og vi ber derfor om at følgende tilføyes: - dato for prosjektslutt - at datamaterialet anonymiseres/slettes ved prosjektslutt

- at deltakelse er frivillig - navn og kontaktinformasjon til veileder

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Østfold sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å: - slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)

- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) - slette lydopptak

Prosjektnr: 45537

Vedlegg 2

Til tidligere deltagere av strategien ”Kompetanse for kvalitet”!

Jeg er mastergradsstudent ved studiet ”Ledelse og organisasjon” ved Høgskolen i Østfold, og er i gang med mastergradsavhandlingen min som har fått følgende problemstilling: «Hva hemmer og fremmer videreutdanning av lærere i «Kompetanse for kvalitet»?»

I arbeidet med avhandlingen min ønsker jeg å intervjuere lærere som har tatt videreutdanning gjennom ”Kompetanse for kvalitet”.

Intervjuene vil gjennomføres i løpet av høsten og vinteren 2015 og avhandlingen skal være ferdig 15.05.16.

Veileder for dette prosjektet er: Kjeld Qvortrup, kjeldq@halden.net

Hensikten med masteravhandlingen:

Jeg ønsker å undersøke hvilke forventninger lærere har hatt til ”Kompetanse for kvalitet”, og om disse er blitt innfridd. I tillegg er jeg svært opptatt av om det eventuelt har oppstått uforutsette utfordringer underveis som har skapt konsekvenser for kompetansehevingen.

Ønsker du å hjelpe meg ved å delta i dette forskningsprosjektet vil alle intervju og alt skriftlig materiale bli fullstendig anonymisert, og siden din deltakelse er frivillig, kan du trekke deg fra prosjektet underveis dersom du ikke ønsker å fullføre.

Som mastergradsstudent er jeg forpliktet til å overholde lovfestede forskningsetiske retningslinjer. Du vil ha mulighet til å få tilgang til egne besvarelser underveis i arbeidet, og endelig sluttprodukt vil bli presentert for hver informant hvis ønskelig. Alt datamateriale slettes ved prosjektslutt.

Dette brevet blir sendt til utvalgte tidligere deltagere av strategien ”Kompetanse for kvalitet” og jeg håper at akkurat du ønsker å hjelpe meg.

Send gjerne svar tilbake på e-post så hører du nærmere fra meg.

Vennlig hilsen

Ingvild Fredbo Labråten

ingvildfl@hotmail.com

tlf:91332351