

MASTEROPPGAVE

Profesjonell autonomi: Lærers viktigste ingrediens

Connie Elisabeth Rossing

16. mai 2022

Grunnskolelærerutdanning 5-10
Fakultet for lærerutdanning og språk



Sammendrag

Denne kvalitative studien har hatt som hensikt å løfte frem lærernes egne erfaringer knyttet til temaet profesjonell autonomi. På bakgrunn av det ble følge problemstilling utviklet: *Hvordan har lærere erfart sin profesjonelle autonomi over tid?* Innenfor dette temaet var formålet å undersøke hvordan lærerne erfarer den profesjonelle autonomien individuelt og kollegialt, hvordan den erfares gjennom ekstern kontroll som testing, dokumentering og rapportering, og hvordan den erfares etter at den nye læreplanen fra 2020 trådte i kraft. Teori om profesjon, profesjonell autonomi, ekstern kontroll og ansvarliggjøring rammer inn studien. Studiens utvalg av informanter består av åtte erfarne lærere, fire fra ungdomsskolenivå og fire fra barneskolenivå. Informasjonen ble innhentet gjennom et semi-strukturert intervju. Innholdsanalyse ble valgt som tilnærming til analysen for å løfte frem lærernes stemmer, erfaringer og meninger. Gjennom en abduktiv analyseprosess ble funnene knyttet opp mot tidligere teori og forskning, samt tolket og drøftet. Et sentralt funn er at lærerne opplever høy grad av profesjonell autonomi i undervisningssituasjonen, altså planlegging og gjennomføring av undervisning, men de erfarer svært mindre profesjonell autonomi i andre arbeidsoppgaver utenom undervisning. Arbeidshverdagen til lærerne blir mer og mer styrt av skoleeierne og staten, men også skolelederne. Det viser seg også at nasjonale prøver som form for testing begrenser lærernes profesjonelle autonomi ved at testingen føles irrelevant og meningsløs. Dokumentering og rapportering er også en sentral faktor som begrenser den profesjonelle autonomien siden disse arbeidsoppgavene er styrt fra skolelederne, skoleeier og staten uten at lærerne får medbestemme i noe særlig grad. I drøftingen tolkes lærernes erfaringer opp mot tidligere teori og forskning for så å bli diskutert. I diskusjonen pekes det på hvordan den profesjonelle autonomien erfares individuelt og kollegialt, gjennom ekstern kontroll som testing, dokumentering og rapportering, og erfaringen av profesjonell autonomi etter at den nye læreplanen trådte i kraft. Det at læreryrket er en profesjon i svært stor forandring, både positivt og negativt, kommer tydelig frem i denne studien.

Abstract

This qualitative study has intended to enlighten the teachers' experience related to professional autonomy. The following problem to be addressed was: How teachers have experienced their professional autonomy over time? The purpose was to survey how teachers experience professional autonomy individually and collegially, how it is experience through testing, documentation and reporting, and at last, how professional autonomy is experienced after the new curriculum was introduced. Theory about professions, professional autonomy, external control and accountability frames the study. The study's selection of informants consists of eight experienced teachers: four teachers from junior high school and four teachers from elementary school. The information to the study was obtained through a semi-structured interview. Content analysis was chosen as approach in the analysis to enlighten the teacher's voices, experiences and opinions. Through an abductive analysis process, the findings were linked to previous theory and research, as well as interpreted and discussed. A key finding was that teachers experience a high degree of professional autonomy in the teaching situation, i.e. planning and implementation of teaching, but they experience a lower degree of professional autonomy in other work-related tasks. The teachers' profession is more controlled by the school owner and the state, but also by the school leaders. It is also shown in the findings that the national tests as a form for accountability restrict teachers' professional autonomy by the testing being perceived as irrelevant and meaningless. Documentations and reporting are also a factor that limits the experience of professional autonomy since it is controlled by the school leaders, school owners and the state without teacher participation. The discussion interpreter the teacher's experience against previous theory and research and how the teachers have experienced professional autonomy over time. The fact that teaching is a profession in very great change, both positive and negative, is clear in this study.

Forord

Det å være det første kullet på Høgskolen i Østfold som går lærerutdanning med integrert master har vært utrolig spennende, men også til tider utfordrende. Etter fem år som student har jeg opparbeidet meg en kunnskapsbase og en god del erfaring fra praksis som jeg gleder meg til å ta med meg inn i arbeidslivet. Jeg vil takke forelesere og medstudenter som har bidratt til å utvikle meg til den læreren jeg nå har blitt.

Jeg vil spesielt rette en takk til Hilde Wågsås Afdal, som var foreleseren som inspirerte meg til å skrive om temaet autonomi, men som også ble en viktig støttespiller som veilederen min i denne oppgaven. Du har både inspirert, motivert og vært positiv gjennom hele prosessen og har vært til stor hjelp.

En spesiell takk går også til de åtte informantene som har latt seg intervjuet og som villig har delt sine meninger og erfaringer knyttet til det å være lærer. Uten deres bidrag hadde denne studien ikke latt seg gjennomføre.

Jeg vil også rette en takk til mine nærmeste som har støttet meg gjennom hele utdanningen og som har motivert meg gjennom denne berg-og-dal-bane turen. Dere er uunnværlige.

Moss, mai 2022

Connie Elisabeth Rossing

Innholdsfortegnelse

<i>Sammendrag</i>	2
<i>Abstract</i>	3
<i>Forord</i>	4
1. Innledning	6
1.1 Aktualitet og relevans	6
1.2 Tidligere forskning på autonomi i norske skoler.....	8
1.3 Metodisk tilnærming.....	10
1.4 Begrepsavklaring.....	10
1.5 Oppgaven videre.....	11
2. Teoretisk rammeverk	12
2.1 Profesjon	12
2.2 Autonomi	14
2.2.1 Profesjonell autonomi i skolen	14
2.3 Ekstern kontroll.....	16
2.3.1 Ansvarliggjøring.....	17
2.4 Oppsummering av teoretisk rammeverk.....	19
3. Metode	21
3.1 Kvalitativ og fenomenologisk forskningstilnærming	21
3.1.1 Fokusgruppeintervju	22
3.1.2 Utvalg av informanter.....	22
3.2 Datainnsamling.....	24
3.2.1 Intervjuguiden.....	24
3.2.2 Gjennomføring av intervjuene	25
3.2.3 Transkribering av intervjuene.....	26
3.3 Kvalitativ innholdsanalyse.....	27
3.4 Analyseprosessen.....	29
3.4.1 Underveis i intervjuet.....	29
3.4.2 I løpet av transkriberingen.....	29
3.4.3 Systematisk sortering.....	30
3.5 Studiens gyldighet og troverdighet.....	32
3.5.1 Troverdighet.....	32
3.5.2 Gyldighet.....	32
3.5.3 Etske hensyn	33
4. Presentasjon av funn, analyse og drøfting	34
4.1 Lærerens individuelle og kollektive autonomi.....	34
4.2 Lærerens erfaring knyttet til ekstern kontroll.....	36
4.2.1 Ekstern kontroll fra øvre ledere.....	37
4.2.2 Ekstern kontroll fra nasjonale prøver	39
4.2.3 Ekstern kontroll fra dokumentering og rapportering	41
4.3 Lærerens erfaring med den nye læreplanen – LK20	44
5. Avslutning og konklusjon	47
Referanser	50
Vedlegg	53
Vedlegg 1: Informert samtykke.....	53
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	57
Vedlegg 3: Meldeskjema NSD	58
Vedlegg 4: Analyseskjema.....	60

1. Innledning

1.1 Aktualitet og relevans

Profesjonell autonomi handler om at profesjonsutøvere, både individuelt og kollegialt, har kontroll over utøvelsen av yrket basert på profesjonell kunnskap og etiske prinsipper, noe som lærerprofesjonen også baserer seg på (Bie-Drivdal, 2021). Læreryrket har gjennom historien blitt sett på som et yrke med spesifikke kvalifikasjoner som er nødvendige for at kvaliteten i skolen skal være på det nivået som ønskes. Samtidig stilles det spesielle krav til kompetanse på bakgrunn av en krevende, kompleks og uforutsigbar kontekst (Bie-Larsen & Harsvik, 2014). I slike kontekster må læreren ha anledning til å kunne ta beslutninger både individuelt og kollegialt. Både lærerprofesjonen og staten har mange meninger knyttet til lærerens profesjonelle autonomi. Forskning viser også at den profesjonelle autonomien blir utfordret fra forskjellige hold, noe jeg vil vise til videre i innledningen (Bie-Larsen & Harsvik, 2014). Over en tiårsperiode ser man tydelig at forventingene til lærerrollen stadig er i endring og det kom nye reformer knyttet til lærerutdanningen i 1997, 2002 og 2009. Stortingsmeldingene knyttet til disse reformene er interessante med tanke på at de skisserer forventingene til lærerrollen. En dokumentanalyse beskrevet i Mausethagen (2018) viser det at bruken av ordet profesjon knyttet til læreryrket ikke ble brukt i stortingsmeldingen nr. 48 fra 1997. I stortingsmeldingen nr. 16 fra 2002 ble ordet profesjon brukt få ganger, mens i stortingsmelding nr. 11 fra 2009 er ordet profesjon knyttet til læreryrket svært sentralt. Både myndighetene og lærere er enige om at yrket skal defineres som en profesjon, og det gjenspeiler seg i lærerutdanningen ved at pedagogikken gir lærerstudentene profesjonskunnskap (Mausethagen, 2018, s. 45). Utdanningsforbundet begynner også å bruke begrepet profesjon om læreryrket rundt 2009 og knytter begrepet til å betegne medlemmene og deres oppgaver i arbeidet. Lærerne er nå profesjonsutøvere av et profesjonelt arbeid.

Hovedgrunnen til at synet på lærerprofesjonen endres kan være de under middels resultatene i PISA-undersøkelsen hvor Norge i 2001, 2003 og 2006 gjorde det veldig dårlig (Mausethagen, 2018, s. 33). «Løsningen» på utfordringene ble å utdanne gode lærer som tar ansvar for elevenes resultater, samt at kunnskapen deres skal være basert på forskning (Mausethagen, 2018, s. 46). Det blir vedtatt i 2009-2010 at lærerutdanningen skal differensieres med tanke på trinn (1. – 7. trinn eller 5. – 10. trinn) og at man skal fordype seg i færre fag. I stedet for å ha en allmenn lærer som kan litt om alt skal nå læreren være ekspert i visse fag og ha tydelig klasseledelse (Mausethagen, 2018, s. 47).

I profesjonen er også læreres autonomi diskutert. Tidligere rektor Bjørn Bolstad (2015), for eksempel, uttrykker at lærere jobber i et fellesskap og at de er ansatt av det offentlige for å realisere uttalte mål. Samtidig som Bolstad mener at lærere har stor autonomi, finnes det i midlertidig grenser for hvor mye autonomi en lærer kan og bør ha mener han. Jeg forstår hans synspunkter på den måten at han mener læreren har mye autonomi knyttet til det å velge hvordan man når de målene det offentlige har satt for dem, men at man også er nødt til å følge visse rammer fordi man jobber for det offentlige og i et fellesskap. Bolstad (2015) gjør videre et skille mellom standarder og standardisering. Han mener det er viktig at en skole har tydelige standarder, altså en plan på hva målene er, men uten en standardisert måte å nå disse målene på, altså fortelle lærerne hvordan man skal nå målene.

Under stortingsvalget høsten 2021 har politikerne hatt mye å si om lærerprofesjonen. Gjennom sine valgprogrammer har de store ambisjoner knyttet til hvordan Norge skal få flere kvalifiserte lærere og hvordan beholde de lærerne vi allerede har. Senterpartiet mener at det må være en tillitt til læreren som profesjonsutøver og de vil gi lærerne profesjonelt handlingsrom. De mener også at lærerne burde få mer tid til å være lærer med tanke på at rapportering og dokumentering tar mye tid i lærerens arbeidsdag. De fleste partiene er enige om at den byråkratiske delen av lærerjobben bør reduseres (Udir, 2021). Er denne byråkratiske delen med på å minke lærerens profesjonelle autonomi?

Skaalvik & Skaalvik (2015) trekker også frem at mangel på autonomi er en utfordring og belastning i lærerprofesjonen. De mener at selv om lærerne møter på utfordringer betyr ikke det at det blir en belastning. Belastningen oppstår når utfordringene hopper seg opp og vedvarer over tid. En av disse utfordringene er endring i opplevelsen av autonomi. Skaalvik & Skaalvik (2015) forklarer videre at statistiske analyser viser at sammenhengen mellom autonomi og engasjerte lærere henger hånd i hånd. Videre forklarer de at autonomi er svært viktig med tanke på at lærerne står i situasjoner hvor de må handle og de trenger trygghet på eget handlingsvalg. Prosjektet de trekker frem viser at lærere opplever at autonomien er i ferd med å innsnevres og føler gradvis en sterkere overstyring fra øvre hold.

Som nevnt over har det vært store diskusjoner knyttet til lærerens profesjonelle autonomi, om den burde vært snevret inn eller om lærerne skal ha stort spillerom. Politikerne har mye å si om lærerprofesjonen og hvordan det skal bli bedre å være lærer. Samtidig viser forskning at lærerne både er fornøyde og misfornøyde med hvor mye profesjonell autonomi de har i

arbeidshverdagen sin. Jeg vil ta for meg i neste delkapittel hva tidligere forskning viser. Siden temaet fortsatt diskuteres i forskning, media og profesjonsorganisasjonen er det relevant å forske videre på. Det er viktig å få frem flere erfaringer rundt temaet slik at ny og viktig kunnskap kommer frem i lyset og kan bidra til en mer optimal arbeidshverdag for lærerne. Temaet er også fortsatt relevant med tanke på at det nylig har kommet en ny lærerplan som igjen kan påvirke lærernes profesjonelle autonomi i skolen. Derfor er det interessant å undersøke om den nye lærerplanen spiller en rolle for lærerens erfaring knyttet til profesjonell autonomi, eller om den profesjonelle autonomien erfares likt som før.

Etter diskusjoner i undervisning på høyskolen og under samtaler på lærerværelset under praksis og i jobb har jeg selv erfart at lærernes syn på medbestemmelse i skolen er variert. Det at dette temaet er så omdiskutert gjør dette temaet interessant å utforske mer. Problemstilling er *Hvordan har lærere erfart sin profesjonelle autonomi over tid?*

Jeg har følgende forskningsspørsmål som til sammen skal være med å guide analysen slik at studien skal kunne svare på problemstillingen:

1. Hvordan erfarer læreren at han/hun har frihet til å ta selvstendige valg (individuell og kollegialt) i sin profesjonsutøvelse?
2. Hvordan erfarer lærere den eksterne kontrollen med rapportering, dokumentering og testing?
3. Hvordan erfarer lærerne profesjonell autonomi etter at den nye læreplanen, LK20, ble innført?

1.2 Tidligere forskning på autonomi i norske skoler

Tidligere forskningen viser variasjon i opplevelse av autonomi og at graden av læreres autonomi har forandret seg over tid. Sølvi Mausethagen og Christina Elde Mølstad (2015) har skrevet en artikkel som tar for seg endringer som omhandler høyere grad av lærerplankontroll i Norge. Deres artikkel diskuterer hvordan lærerautonomi er utfordret med tanke på hvilket ansvar lærere har ovenfor staten. Funnene viser til en økning i lokalt ansvar knyttet til elevresultater og skoleutvikling, som igjen viser at en mer produktorientert læreplan utfordrer og endrer ideer om lærernes profesjonelle autonomi. Dette mener de skaper en konflikt som truer og minsker den profesjonelle autonomien til lærerne. Bradal (2014) argumenterer med at mandatet til lærerne bør styre mål og resultater, men læreren bør ha autonomi til å selv bestemme hvordan disse målene og resultatene oppnås. Mausethagen og Mølstad (2015)

trekker også frem dette i sin diskusjon. Ved at lærerplankontrollen øker, mener de også at autonomien til lærerne minker. Bradal (2014) sammenligner lege og læreprofesjonen. Politikere bestemmer ikke over legenes behandlingsmetoder og argumenterer med at de bør heller ikke bestemme over læreres arbeidsmetoder. Lærerutdanningen og lærerprofesjonen har nå blitt profesjonsrettet, og autonomi er en forutsetning i en profesjon (Bradal, 2014).

Ifølge Mølstad (2020) sin forskning viser det seg at det ikke er noe stor kontroll og inspeksjon fra skoleledere eller fra det statlige over klasseromundervisning. Norske lærere erfarer, ut fra hennes forskning, at skolelederne har stor tillitt til arbeidet de utfører i klasserommet. Informantene i forskningen erfarte også på et kollegialt samarbeid siden de planla, vurderte og diskuterte undervisningen sin sammen som igjen gjorde at de følte et felles ansvar for at undervisningen er optimal. Det viser seg ut fra denne forskningen at lærerne føler de har mye autonomi når det gjelder planlegging og gjennomføring av selve undervisningen. På en annen side kommer det fram i studien at den eksterne kontrollen fra staten knyttet til de nasjonale prøvene er med på å begrense lærernes autonomi. Ifølge Mølstad (2020) begrenser de nasjonale prøvene lærernes pedagogiske frihet knyttet til undervisningspraksiser og at prøvene oppleves som unødvendige fordi lærerne allerede får den kunnskapen de trenger om elevenes læringsnivå gjennom det daglige arbeidet elevene leverer i klasserommet (Mølstad, 2020).

Siden det er variasjon og sprik i hvordan lærere opplever sin profesjonelle autonomi, gjenspeiler også forskningen disse variasjonene. Dincer (2019) sin forskning viser at rommet for å utøve autonomi ikke er på det nivået lærerne ønsker at det skal være på. Disse lærerne opplever også mindre trivsel i jobb. Lennert da Silva & Mølstad (2020) forklarer også i sin artikkel at autonomi er relatert til trivsel i jobb og positivt arbeidsmiljø og er derfor nøkkelen i lærerprofesjonen. De forklarer videre at høy grad av autonomi også påvirker elevenes læringsmuligheter positivt. Forskningen deres konkluderer med at norske læreres autonomi er begrenset med tanke på den eksterne kontrollen fra staten når det gjelder læreplan og testing (Lennert da Silva & Mølstad, 2020). Forskningen viste også at selv om det var en ekstern kontroll fra staten, følte lærerne at de hadde frihet til å bestemme innhold og metode i undervisningen sin.

1.3 Metodisk tilnærming

Denne masteroppgaven har en kvalitativ forskningstilnærming. Kvalitative data er informasjon som blir hentet inn i form av ord som beskriver menneskers tanker, handlinger og meningsskaping i deres naturlige kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Det er flere mulige datainnsamlingsmetoder innenfor kvalitativ forskning, som observasjon, intervju, fokusgruppeintervju og en kombinasjon av alle metodene. I denne masteroppgaven ble det brukt fokusgruppeintervju. Begrunnelsen for å velge fokusgruppeintervju som metode er at fokusgruppeintervju har til hensikt å samle deltakere til samtale rundt spesifikke temaer og i fellesskap konstruere kunnskap og strategier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Gruppen består vanligvis av 4-6 deltakere hvor jeg skal presentere temaet for samtalen og styre kommunikasjonen i riktig retning. I denne sammenheng er ikke forskeren like aktiv til å stille spørsmål som i et intervju med en person, men leder heller deltakerne i gruppen inn til en diskusjon knyttet til temaet som ønskes å forske på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Hensikten med et fokusgruppeintervju er ikke å konkludere med noe eller bli enige rundt temaet, men ved å samtale rundt et spesifikt tema kan føre til at jeg kan oppleve at gruppen har en felles eller kollektiv oppfattelse av temaet. Dette tillater at fokusgruppeintervjuet både har individuelle og kollektive stemmer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127).

Jeg gjennomførte to fokusgruppeintervjuer på to forskjellige skoler for å innhente data for å tilføre variasjon og dybde i dataene. For å analysere dataene bruker jeg innholdsanalyse som jeg forklare videre i teoretisk rammeverk.

1.4 Begrepsavklaring

Profesjon, profesjonell autonomi, handlingsrom, ansvarliggjøring og ekstern kontroll utgjør fem sentrale begreper i denne oppgaven.

Profesjon betegnes i denne oppgaven som en gruppe individer som har fått et mandat av staten til å arbeide med en spesiell gruppe mennesker (elever og foreldre), har en forskningsbasert utdanning, har behov for å utøve skjønn i yrkesutførelsen og det er en etisk dimensjon ved deres praksis (Mausethagen, 2015, s. 20).

Profesjonell autonomi og *profesjonelt handlingsrom* må forstås i sammenheng med hverandre. Profesjonell autonomi betegnes i denne oppgaven som den medbestemmelsen og muligheten lærerne har i sin arbeidshverdag til å ta selvstendige valg (Dahl et al., 2016, s. 55).

1.5 Oppgaven videre

I kapittel to vil teoretiske rammeverket bli beskrevet. I kapittel tre blir metoden som er brukt i forskningen bli drøftet. Videre i kapittel fire vil jeg presentere analyse og funn.

Avslutningsvis vil jeg oppsummere funn og konkludere i henhold til problemstilling og forskningsspørsmål samt drøfte behov for videre forskning på temaet.

2. Teoretisk rammeverk

Dette er en kvalitativ studie forankres i teoretiske perspektiver og tidligere forskning relatert til studiens formål. Ny kunnskap hentes inn og tolkes i lys av det vi vet fra før (Thagaard, 2018, s.11). Med utgangspunkt i studiets formål har jeg valgt ut teori som belyser fem sentrale begreper i studien: profesjon, autonomi, profesjonell autonomi, ekstern kontroll og ansvarliggjøring.

Det finnes en mengde teori og modeller knyttet til begrepene profesjon og autonomi, men jeg har gjort et utvalg med tanke på oppgavens omfang og tidsbegrensning. Det er hensiktsmessig å fokusere på utviklingen av profesjonen, profesjonell autonomi, ekstern kontroll og ansvarliggjøring i skolen for å kunne forankre den nye kunnskapen til allerede eksisterende forskning. Disse begrepene er også et viktig redskap for å kunne tolke og analysere lærernes beskrivelser og løfte deres erfaringer og perspektiver knyttet til temaet. Det gjør også at intensjonen om å ivareta studiens formål som er å belyse lærernes erfaringer og perspektiver blir tatt hensyn til.

2.1 Profesjon

Historisk sett har yrket blitt skilt etter om det er en profesjon og om det ikke er en profesjon. Det var yrker som lege, advokater og prester som ble sett på som profesjoner fordi de hadde en spesifikk kunnskapsbase og arbeidet i fordel for samfunnet (Gutierrez, Fox & Alexander, 2019, s. 3). Over tid har dette forandret seg. For det første begynte flere disiplinære yrker som også arbeidet i fordel for samfunnet å ville bli anerkjent som en profesjon. For det andre dannet de yrkene som allerede var anerkjent som profesjoner foreninger som ivaretok kvalitetssikringen knyttet til å ivareta profesjonens status (Gutierrez, Fox & Alexander, 2019, s. 3). Det var knyttet til disse forandringene at læreryrket ønsket å bli anerkjent som en profesjon (Gutierrez, Fox & Alexander, 2019, s. 3).

Begrepet profesjon beskriver en gruppe mennesker som deler et yrke med spesielle egenskaper og kjennetegn, samtidig som at arbeidet som utføres av profesjonen er av stor betydning for den enkelte og for samfunnet for øvrig (Mausethagen, 2018, s. 19). Hvilke yrker som defineres som en profesjon er stadig diskutert både i Norge og internasjonalt. Profesjonsteoretikere har gjennom tidene laget flere lister som beskriver hvilke kvalifikasjoner en profesjon bør ha for at yrket kan kalles en profesjon. Mausethagen (2018)

har beskrevet videre fem kvalifikasjoner en profesjon bør ha: (1) profesjonsutøveren har formelle kvalifikasjoner gjennom høyere utdanning, (2) en spesialisering basert på et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag, (3) inntredelsen i profesjonsyrket har et program for støttet innvielse i yrkets profesjonsutøvelse som for eksempel veiledning, (4) profesjonsutøveren har stor grad av autoritet, men blir også ansvarliggjort, og som siste kriteriet, (5) profesjonsyrket har høy lønn, prestisje og status (Mausethagen, 2018, s. 20). Ut ifra disse kvalifikasjonene vises det at profesjonene vektlegger at de har god kunnskap og kompetanse, og at de tar ansvar for å utføre yrket på best mulig måte ut i fra rammene gitt av mandatet. Profesjon skiller seg fra yrker ved at man trenger en formell utdanning på universitet/høgskolenivå fordi det ønskes et kunnskapsgrunnlag for å utføre profesjonen. Slik Mausethagen (2018) forklarer er det en kobling mellom kunnskap, høyere utdanning og spesifikke oppgaver som avgjør om et arbeid kan sees på som en profesjon eller ikke. Samtidig som en profesjon har disse kvalitetene er også en høy grad av autonomi sentralt (Mausethagen, 2018, s. 21). Hva autonomi defineres som vil bli beskrevet i kapittel 2.3.

Profesjonsteoretikerne skiller også mellom begrepene profesjon og profesjonalitet. Begrepet profesjon refereres til selve yrkets status, yrkets privilegier, lønns- og arbeidsbetingelser og den sosiale prestisjen til yrket. Begrepet profesjonalitet knyttes til det praktiske ved yrkesutøvelsen som handler om kyndighet og dyktighet når det gjelder å realisere god kvalitet (Gutierrez, Fox & Alexander, 2019, s. 3). Molander & Terum (2013) forklarer videre at ved å beskrive et yrke som en profesjon ligger det også en forventning om profesjonalitet. Videre trekkes det også fram at selv om man jobber i en profesjon betyr ikke det at man er profesjonell. Profesjonalitet kan forklarer som noe som ikke er statisk, men et dynamisk begrep som kan endres og utvikles (Gutierrez, Fox & Alexander, 2019, s. 3).

Selv om begrepet profesjon er så omdiskutert betyr det ikke at det er et unødvendig begrep. Molander & Terum (2013) presiserer at de begrepene som blir omdiskutert mest viser seg å være de mest grunnleggende og viktige. Som regel har man en lik forståelse av begrepet, men kan allikevel være uenige i hvordan det skal forklares presist (Molander & Terum, 2013, s. 16).

2.1.1 Læreryrket som profesjon og læreren som profesjonell

Det er ifølge Mausethagen (2018) ingen klare svar på hva lærerprofesjon er. Evans (2008) forklarer videre at grunnen ligger nok i den manglende klarheten i hva begrepet egentlig

betyr. Samtidig trekker hun fram at lærerprofesjonalitet ikke er noe absolutt, men et sosialt konstruert, kontekstavhengig og omstridt begrep som er definert av en ledelse som har en forventning til arbeiderne over hvilke oppgaver de skal utføre (Evans, 2008, s. 22). Det legges også til at begrepet er dynamisk, noe som gjør at begrepet stadig omdiskuteres slik at det tilfredsstiller den daværende interessen. En ekspertgruppe lener seg mot definisjonen av lærerprofesjon som: «... yrkesutøvelse basert på en kunnskapsbase som gir grunnlag for å håndtere komplekse spørsmål knyttet til læring og undervisning» (Lund, Jakhell og Rindal 2015 i Dahl et al., 2016, s. 40). Ut ifra denne definisjonen holder det ikke bare å inneha en viss kunnskap, men en lærer må også ha evner til å bruke kunnskapen skjønnsmessig i undervisningssituasjoner.

Mausethagen (2018) belyser begrepet *lærerprofesjon* ut ifra teoretisk grunnlag hva ulike aktører mener det bør være. Hun har tatt for seg tre sentrale punkter som er vesentlig for en lærerprofesjon: profesjonen og profesjonelt arbeid bygger på vitenskapelig kunnskap og har dermed spesiell ekspertise innenfor sitt område, at de har høy grad av autonomi og at profesjonen har et gitt ansvar gitt av mandatet. Som nevnt i kapittel 2.1 betyr ikke det at lærerprofesjonaliteten er god selv om yrket betraktes som en profesjon. Jeg forstår det som at de punktene knyttet til lærerprofesjonalitet må være til stede for at læreryrket skal defineres som en profesjon, men hvor profesjonell læreren er avhenger av personens evne til å endre, utvikle og tilpasse seg de punktene Mausethagen (2018) beskriver som elementært i en lærerprofesjon, som igjen kan knyttes til definisjonen til ekspertgruppen.

2.2 Autonomi

Parker (2015) argumenterer for at autonomi er et komplekst begrep. Videre forklarer Parker (2015) at autonomi kan forstås som en kvalitet som ikke ligger i menneskets natur, men en kvalitet som man kan tilegne seg. Begrepet kan også forstås som noe dynamisk: autonomi er ikke noe du har eller ikke har, men det kan være et spørsmål om hvilken grad av autonomi du har. Videre forklares begrepet som en kvalitet knyttet til en persons evne og makt til å handle i visse settinger (Parker, 2015, s. 20).

2.2.1 Profesjonell autonomi i skolen

Det er argumentert for at profesjonell autonomi i læreryrket er en betydningsfull ingrediens hos suksessfulle skoler. Høy grad av profesjonell autonomi viser seg å gi positive effekter som mer effektive lærere, høyere grad av tilfredshet knyttet til arbeidet, lærerne føler seg

myndiggjort, bedre arbeidsmiljø samt bedre læringsutbytte hos elevene. Det viser seg også at færre lærere blir utbrent og forlater yrket (Wermke & Salokangas, 2021, s. 6). Lærere mener de er best kvalifisert til å ta beslutninger som omhandler undervisning og mener derfor at det å ha betydelig medbestemmelse rundt deres arbeid er viktig (Strong & Yoshida, 2014, s. 124). Å øke den profesjonelle autonomien trenger ikke nødvendigvis å føre til ønskede forbedringer siden økt ansvar kan også føre til mer komplekst og risikofylt arbeid for lærerne, som igjen kan føre til angst, frustrasjon og selvbegrensninger (Wermke & Salokangas, 2021, s. 7). Det viser seg å ikke være en enighet i hva profesjonell autonomi er, og det er diskutert forskjellige mulige vinklinger på begrepet. Wermke & Salokangas (2021) mener videre at profesjonell autonomi burde bli balansert mellom det å være selvstyrende og ha tydelige rammer. Siden læreryrket er så komplekst burde den profesjonelle autonomien også bli forstått som noe som omfatter flere dimensjoner som det pedagogiske, sosiale og utviklingsmessige, samt på forskjellige nivåer som klasseromnivå, skolenivå og statlig nivå.

Læreres autonomi i skolen har tradisjonelt sett vært forbundet med selve yrkesutøvelsen. Skolesystemet har igjennom alle år vært i stadig forandring som igjen også kan ha påvirket lærernes autonomi. Det begynte med at skolen var under overoppsyn av kirken og universitetet som videre utviklet seg til Kirke- og utdanningsdepartementet hvor hovedsakelig teologer dominerte (Dahl et al., 2016, s. 53). Dette endret seg under venstrebevegelsen på starten av 1900-tallet og et dominerende antall lærere satt i departementet. Nå preget lærerne styringen av skolen både innenfra og utenfra (statlig) (Dahl et al., 2016, s. 53). I etterkrigstiden ble fokuset rettet mot en enhetsskole og det å ha en bestyrer som fulgte opp at skolen ble styrt slik den skulle. Selv om bestyreren hadde en viktig funksjon som myndighetenes representant hadde bestyrerne detaljerte forskrifter og instruksjoner de måtte følge (Dahl et al., 2016, s. 54). Etter hvert ble skolelederne besatt med personer med mastergrad som gjorde at de nå framsto som pedagogiske eksperter kontra lærere med lang erfaring både i skolen og politisk. Dette førte til klare rollefordelinger mellom lærerprofesjonen, den pedagogiske ekspertisen og den politiske ledelsen av skoleverket (Dahl et al., 2016, s. 54). Skolen ble etter hvert kraftigere styrt fra mandatet, men lærerne følte at de fortsatt hadde stor innflytelse på skolens innhold og rammer. Med tanke på praktiseringen «én lærer, én klasse, ett klasserom» (Dahl et al., 2016, s. 55) førte kanskje til at lærerne følte de hadde autonomi fordi de hadde friheten til å styre sin egen undervisning (Dahl et al., 2016, s. 55). Etter årtusenskiftet kom det mange endringer i skolen som kan betraktes som et

vannskille i norsk skoleutvikling og som igjen utfordrer lærerens autonomi (Dahl et al., 2016, s. 68).

2.3 Ekstern kontroll

På engelsk finnes det to begreper på ansvar: responsibility (å ta ansvar) og accountability (ansvarliggjøring). Responsibility knyttes til ansvar du aktivt tar selv, mens accountability knyttes til et ansvar du holdes ansvarlig for (Mausethagen, 2018, s. 57). Den eksterne kontrollen lærerne kan erfare knyttet til deres arbeid kan knyttes mot begrepet accountability, og det er den type ansvar som ligger til grunn i denne oppgaven når det diskuteres og forskes på.

Tester og evalueringer ble sentrale former for kontroll av lærerens arbeid på 2000-tallet (Mausethagen, 2018, s. 50). Det ble et økende fokus på å innhente informasjon om prestasjonsnivået til elevene som en slags kontroll av måloppnåelse, samt en ansvarliggjøring av lærere og skoleledere (Skedsmo & Mausethagen, 2017, s. 170).

Kvalitetsvurderingssystemet kan bidra til strengere lokal kontroll og overvåkning av skoler og det er dette som betegnes som ansvarliggjøring av lærerne. Slike styringsformer som kvalitetsvurderingssystemet «legger premissene for utdanningspolitiske føringer og initiativer for å forbedre praksis» (Skedsmo & Mausethagen, 2017, s. 171). Kvalitetsvurderingssystemet har økt oppmerksomheten rundt elevresultater og det er utviklet nye programmer og metoder som skolene har tatt i bruk for å forbedre elevenes resultater (Skedsmo & Mausethagen, 2017, s. 172). På en annen side har Roald (2010) gjort funn i sitt doktorgradsprosjekt at lærere, skoleledere og kommunale ledere har vansker for å bruke informasjonen innhentet fra kvalitetsvurderingssystemet i utviklingsarbeid, samt at det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet er totalt annerledes enn det daglige arbeidet i skoler og klasserom. Han trekker frem at resultatene fra disse vurderingsformene kan virke mot sin hensikt dersom de ikke blir brukt til å stimulere til utvikling i skolen (Roald, 2010, s. 297). Skedsmo & Mausethagen (2017) diskuterer videre at ansvarliggjøringen skaper en tillitt til lærerprofesjonen, men samtidig kan man spørre seg om det er en innebygd mistillit som skaper spenninger.

Videre legger Skedsmo & Mausethagen (2017) frem eksempler på lærere og rektorer som har engasjert seg i mediedebatten i protest mot bruken av detaljerte indikatorer, dokumentasjon og rapporteringer. Lærerne og rektorene mener her at dette tar for mye fokus og tid fra

undervisning og oppfølging av elevene. Dette mener Skedsmo & Mausethagen (2017) skaper spenninger i de lokale kontrollmekanismene og den prestasjonsorienterte ansvarliggjøringen. Det at det har blitt økt inngrep i skolens praksis ved bruk av lokale og nasjonale vurderingsverktøy, retningslinjer, kriterier og styringskonsepter gjør at skolens arbeid bestemmes på overordnede nivåer. Dette kan igjen få konsekvenser for det lokale handlingsrommet (Skedsmo & Mausethagen, 2017, s. 177).

Praksisen i Norge kjennetegnes fortsatt av tillitt til lærerne som profesjon og at lærerne fortsatt er strekt lojale til staten. Dette mener Skedsmo & Mausethagen (2017) vil fortsette å eksistere så lenge det er en felles oppfattelse om å jobbe mot felles mål og at prestasjonsorientert ansvarliggjøring ikke svekker arbeidet knyttet til elevenes motivasjon og læring.

2.3.1 Ansvarliggjøring

Profesjonsarbeid som gir deg som profesjonsutøver autonomi er knyttet sammen med ansvarliggjøring. Som profesjonsutøver må du bli ansvarliggjort for det arbeidet du utfører. Det å stå til ansvar for hvordan og hvorfor du gjør som du gjør i arbeidet ditt er en måte å innhente informasjon for ledelse og mandat som gir dem et innblikk i at du gjør det som forventes av deg. I lærerprofesjonen er det skoleledelsen og mandatet (kommunen og staten) som ansvarliggjør lærerne (Mausethagen 2018, s. 57).

Evaluering og ansvarliggjøring ble lansert som utdanningspolitiske temaer i Norge på slutten av 1980, men det var ikke før på 2000-tallet at disse temaene ble institusjonalisert politisk. Ideen knyttet til evaluering og ansvarliggjøring er å stille skolen til ansvar for resultatene som blir produsert i skolen (Bachmann, Sivesind & Bergem, 2008, s. 95). Skoler i Norge har gjennom lang tradisjon vært regulert i form av felles mål og innhold og forventningene gikk på 2000-tallet fra å skape størst mulig utbytte til nye styringsformer som skal stimulere til forbedring av prosesser og læringsresultater (Bachmann, Sivesind & Bergem, 2008, s. 96). Ved å få bedre oversikt over feil og problemer mente politikerne at de kunne løse disse feilene og problemene. Ved at disse resultatene av evaluering ble offentlig publisert var målet å inspirere skolene til å prestere best mulig i forhold til et landsgjennomsnitt, kommunens gjennomsnitt eller andre skoler generelt (Bachmann, Sivesind & Bergem, 2008, s. 97).

Mausethagen (2018) trekker fram at nasjonale prøver er nok det sterkeste uttrykket vi har for ansvarliggjøring i Norge. Intensjonen med nasjonale prøver er å evaluere elevenes læring,

men også hvordan skolene kan forbedre undervisningen sin. Prøvene brukes av lærere, rektorer og mandatet for å kunne sette i gang tiltak for å forbedre undervisning om det skulle trenge (Mausethagen, 2018, s. 71). Mausethagen (2018) mener at nasjonale prøver utfordrer aspekter ved lærerens profesjonskunnskap, synet på læreplanen og om prøvene skal øves til. Måten nasjonale prøver blir fremstilt i media som en offentliggjøring og rangering av skolene, og hvordan politikere snakker om prøvene gir kanskje et bilde av at formålet med prøvene er knyttet mer mot kontrollperspektivet enn norske elevers ferdigheter og kompetanse (Mausethagen, 2018, s. 80).

Spørsmålet om å binde arbeidstiden til lærerne er også sentralt innenfor ansvarliggjøring. De skulle ikke lenger være til stede kun ved undervisning, men også etter skoletid som skulle øke muligheten for samarbeid og organisering i skoleorganisasjonen som helhet (Dahl et al., 2016, s. 91). I 2004 ble KS lærernes forhandlingsmotpart i stedet for staten, noe som igjen skapte interessekonflikt. I 2014 var det også spørsmål rundt bundet tid på arbeidsplassen ved tariffforhandlingene som endte i streik (Dahl et al., 2016, s. 92). Grunnene til lærernes sterke motstand til dette er følelsen av økt kontroll fra arbeidsgiver og manglende tillitt til lærernes profesjonalitet. Det å ha bundet tid og måtte jobbe kollektivt kunne være både belastende og avlastende. Det kom helt an på hvor godt teamene jobbet sammen og hva den enkelte foretrakk. En casestudie viste også at økt tidsbruk på skolen kunne henge sammen med økende krav til dokumentasjon og rapportering (Dahl et al., 2016, s. 93). Dokumentasjon og rapportering blir bedre tatt imot hos skoleeierne enn hos lærerne fordi skoleeierne føler de kan ta bedre valg ved tilstrekkelig informasjon. På en annen side føler lærerne dette som en overbelastning (Dahl et al., 2016, s. 93).

Videre argumenterer hun for at det har vært et skifte i hvordan tillitten til lærerne blir kommunisert. Før tusenårsskiftet var tillitten knyttet til den brede kompetansen lærerne hadde ved utgangen av lærerutdanningen, mens i nyere tid må lærerne kunne dokumentere og bevise at de tar ansvar og fortjener tillitt (Mausethagen, 2018, s. 48). Gutierrez, Fox & Alexander (2019) trekker også frem at mandatet og resultatkulturen i regulerte profesjoner gradvis sliter vekk autonomien i yrket. Studier viser også at nyutdannede lærere tenker annerledes rundt den kontrollen mandatet og ledelsen pålegger lærerne (Mausethagen, 2018, s. 70). Nye lærere brukte de ulike formene for resultatvurdering som en måte å forbedre sin egen praksis på. Mausethagen (2018) trekker fram at nye lærere kanskje ikke føler at hele deres identitet som lærer blir truet, noe det kanskje blir hos lærere som har arbeidet i flere år.

Etter mange endringer opp gjennom 2000-tallet kan man si at det har vært en intensivering av lærerens arbeidshverdag. Dahl et al. (2016) viser til faktorer som:

«mer av lærernes tid lagt til skolen, sterkere forventninger om samarbeid, mer faktisk samarbeid i en allerede kompleks organisasjon, nasjonale og internasjonale prøver som forventes å følges opp, brukerundersøkelser, skolebasert vurdering, lokalt utviklingsarbeid, og ikke minst, en større oppmerksomhet på resultater fra skoleeiere, ledere og mediene» (Dahl et al., 2016, s. 94).

Arbeidshverdagen til en lærer har gått fra å ha kontroll over eget arbeid til en økende ekstern kontroll. Dette kan framstå som et paradoks for lærerne fordi de føler de ikke får nok tid til å planlegge undervisningen sin (Dahl et al., 2016, s. 94).

2.4 Oppsummering av teoretisk rammeverk

Forskning viser at opp gjennom tidene har det vært en forandring når det gjelder hvilke yrker som blir sett på som profesjoner eller ikke. Læreryrket er et av disse yrkene som ønsket å bli anerkjent som profesjon på grunn av at det er et yrke med spesielle egenskaper og kjennetegn, en forskningsbasert utdanning, utøver skjønn og en etisk dimensjon ved deres praksis, samtidig som at arbeidet som utføres av profesjonen er av stor betydning for den enkelte og for samfunnet for øvrig. Profesjonsutøverne har også høy grad av autonomi. Autonomi viser seg gjennom forskning å være veldig viktig for lærerne fordi det kan bidra til en slags myndiggjøring, mer tilfredshet i jobben og bedre læringsutbytte hos elevene. Samtidig diskuteres det for at det bør være en balanse mellom tydelige rammer og høy grad av profesjonell autonomi i lærerprofesjonen. Skolen har også vært igjennom forandringer fra at læreren styrer sin arbeidshverdag selv til at personer med mastergrad og som kanskje ikke har arbeidet i skolen før bestemmer retningslinjene for deres arbeid. Dette har ført til klare rollefordelinger og et styrende mandat hvor lærerne kun erfarer profesjonell autonomi i undervisningssituasjonene. Mandatet utfører en ekstern kontroll av lærerne ved at tester utføres i skolen, at lærerne skal rapportere og dokumentere det som skjer i arbeidshverdagen. Dette er for å ansvarliggjøre lærerne for det arbeidet de utfører, og nasjonale prøver er det sterkeste uttrykket i Norge når det gjelder ekstern kontroll. På grunn av denne sterke eksterne kontrollen og ansvarliggjøringen som kom rundt 2000-tallet argumenteres det for et skifte i tillitten til lærerne. Før hadde man tillitt til lærernes brede kompetanse, mens i nyere tid må

lærerne bevise at de tar ansvar og fortjener denne tillitten. Det oppstår en konflikt hvor den profesjonelle autonomien som lærerne trenger for å kunne utføre arbeidet sitt trues. Videre vil jeg presentere metodedelen som beskriver hvordan jeg har utført studie som skal svare på problemstillingen som omhandler hvordan lærere har erfart sin profesjonelle autonomi over tid.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for den kvalitative tilnærmingen som er brukt i dette studiet. Jeg gjør rede for fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode og hvordan informantene er valgt ut. Videre vil jeg redegjøre datainnsamlingens og analyseprosessens gjennomføring. For å avslutte kapitlet vil jeg beskrive etiske betraktninger og hvordan validitet og reliabilitet er ivarettatt i studien.

3.1 Kvalitativ og fenomenologisk forskningstilnærming

I denne masteroppgaven er det brukt kvalitativ tilnærming med intervju som datainnsamlingsmetode. Intensjonen med en kvalitativ tilnærming er å beskrive, få en forståelse og mening knyttet til hva spesifikke mennesker gjør i sitt hverdagsliv, og knytte dette opp mot hvilken mening disse handlingene har for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Kvalitativ tilnærming legger til rette for en realistisk tilnærming til den komplekse virkeligheten vi mennesker lever i og menneskers virkelige forståelse av og hvordan den sosiale virkeligheten tolkes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). Denne studien knyttes til en fenomenologisk virkelighetsforståelse som Fejes & Thornberg (2019) forklarer som:

«genom ett meningsskapande samspel mellan objekten och mänskliga medvetanden uppstår en fenomenologisk verklighetsbild, det vill säga en bild av verkligheten som vi upplever den.»

Fenomenologi handler altså om at kunnskap utvikles i fellesskap med bakgrunn i aktørens erfaringer og forståelser. Mer spesifikt for denne studien betyr det at kunnskap utvikles ved å isenette læreres diskusjoner rundt ulike aspekter knyttet til profesjonell autonomi (Thagaard, 2018, s. 36). Formålet med en fenomenologisk tilnærming er å rette interessen mot de personene vi studerer sin opplevelse av verden, forstå deres fenomener ut ifra informantenes perspektiver og beskrive omverdenen slik de erfarer den. Fenomenologien tar utgangspunkt i at realiteten er slik folk oppfatter at den er (Thagaard, 2018, s. 36).

Med utgangspunkt i studiens hensikt som er å få frem lærerens erfaring og mening knyttet til autonomi i deres arbeid vil jeg da studere erfaringene til lærerne og utvikle en forståelse av essensen i deres autonomi og hvordan det kan knyttes opp mot den nye læreplanen LK20. Kvalitativ tilnærming, og herunder fokusgruppeintervju, et naturlig valg og en egnet tilnærming for å få fram beskrivelser, forståelser og meninger fra en lærers synspunkt.

3.1.1 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju har som hensikt å samle en gruppe deltakere for å samtale om spesifikke temaer og dermed blir kunnskap og strategier konstruert i fellesskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Gruppen består gjerne av 4-6 deltakere hvor jeg som intervjuer skal presentere temaet for samtalen og styre kommunikasjonen i riktig retning. I denne sammenheng er ikke jeg like aktiv til å stille spørsmål som i et intervju med en person, men leder heller deltakerne i gruppen inn på temaet som ønskes å forske på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). I et slikt intervju bruker man gjerne en semi-strukturert intervjuguide, noe jeg også har valgt å bruke. Hensikten med et fokusgruppeintervju er ikke å konkludere med noe eller bli enige rundt temaet, men ved å samtale rundt et spesifikt tema kan føre til at jeg som intervjuer kan oppleve at gruppen har en felles eller kollektiv oppfattelse av temaet. Dette tillater at fokusgruppeintervjuet både har individuelle og kollektive stemmer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). I denne studien ble det gjennomført to fokusgruppeintervju med fire lærere i hvert intervju hvor de sammen diskuterer lærerens profesjonelle autonomi. Jeg valgte et slikt intervju i denne studien for å få frem lærernes erfaringer rundt temaet og belyse deres beskrivelser, forståelse og mening knyttet til deres arbeidshverdag.

3.1.2 Utvalg av informanter

Utvalget av informanter ble gjort med tanke på at jeg selv går grunnskolelærerutdanning 5-10 og ønsket å intervju lærere innenfor disse trinnene med tanke på at det skulle samsvare med emneplanen for grunnskolelærerutdanningen samt den virkeligheten jeg skal ut å arbeide i. Informantene er valgt ut etter hvilket trinn de arbeider på og at de arbeider som lærere. I denne studien ble det gjennomført to fokusgruppeintervjuer: en ungdomsskole (8. – 10. trinn) og en barneskole (med fokus på lærere fra 5. – 7. trinn). Siden studien undersøker lærerens erfaring knyttet til autonomi over tid var også et av kriteriene at informanten har jobbet i skolen i mer enn fem år. Informantene er valgt fra forskjellige kommuner som også kan gi et bredere perspektiv på oppgavens tematikk.

I samråd med veileder ble vi i utgangspunktet enige om tre intervjuer slik at omfanget ikke ble for omfattende, men likevel nok materiale til å gjennomføre en omfattende analyse. På grunn av korona, stort fravær av lærere og tidspress i skolene var det vanskelig å få til et tredje intervju. Flere skoler takket nei til å stille og jeg fikk rett og slett ingen til å stille. Etter flere måneder med forsøk på å få til et tredje intervju tok jeg en avgjørelse med tanke på tidsrammen at jeg ikke lenger rakk å gjennomføre et tredje intervju, men at jeg likevel kan

bruke de to intervjuene som var gjennomført til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Utvalget av informanter er tilstrekkelig når flere intervjuer ikke synes å gi ytterligere forståelse av fenomenet og at det er samlet inn nok materiale til å gjennomføre en omfattende analyse (Thagaard, 2018, s. 59). Med tanke på oppgavens omfang og tidsramme endte jeg opp med to fokusgruppeintervjuer som grunnlag for analysen i denne masteroppgaven.

Fokusgruppeintervjuet barneskolen var informantene lærere fra 4.- til 7.trinn, men alle lærerne har mange års erfaring med 5. – 7.trinn. Det var tre menn og en kvinne hvor tre av dem var kontaktlærere og en faglærer. Alle har godkjent utdanning og lang erfaring fra læreryrket. På ungdomsskolen inneholdt informanter fra 8.- og 9.trinn. Det var tre menn og en kvinne hvor alle har godkjent utdanning og lang erfaring fra læreryrket.

	Lærer	Skole	Erfaring
1	I1	Skole 1 (1-7 skole)	28 års erfaring i skolen.
2	I2	Skole 1 (1-7 skole)	17 års erfaring i skole.
3	I3	Skole 1 (1-7 skole)	7 års erfaring i skole.
4	I4	Skole 1 (1 - 7 skole)	19 års erfaring i skole.
5	I5	Skole 2 (8 – 10 skole)	18 års erfaring i skole.
6	I6	Skole 2 (8 – 10 skole)	23 års erfaring i skolen.
7	I7	Skole 2 (8 – 10 skole)	9 års erfaring i skolen.
8	I8	Skole 2 (8 – 10 skole)	9 års erfaring i skolen.

Jeg kontaktet rektorer ved flere skoler i forskjellige kommuner hvor jeg informerte om min masteroppgave og spurte om noen lærere kunne tenke seg å delta i studien. Flere av skolene takket nei med tanke på en hektisk arbeidshverdag under koronatiden, men to skoler var svært imøtekommende og behjelpelige. Rektorene informerte lærerne om studien, og de som ønsket å delta tok selv kontakt med meg. Både rektorene og informantene fikk utdelt et informasjonsskriv (Vedlegg 1) som forklarte studiens formål og problemstilling. Informantene fikk også informasjon om hvordan intervjuet skulle foregå, og at jeg ikke var interessert i å vurdere deres kunnskap, men få en forståelse av deres erfaring knyttet til autonomi i skolen. I henhold til lovverket undertegnet alle informantene en avtale om fritt, informert samtykke (Vedlegg 1) og de fikk også informasjon om at deltakelsen er helt frivillig, de kan trekke seg når som helst under prosessen og at alle personopplysninger blir anonymisert. Informantene i denne studien er valgt ut ifra egen interesse av å delta på studien.

3.2 Datainnsamling

I denne delen gjøres det rede for hvordan innsamlingen av data har foregått og beskrivelser knyttet til utarbeidelse av intervjuguide, gjennomføring av intervjuene og transkriberingsprosessen.

3.2.1 Intervjuguiden

I denne studien var det viktig for meg å ikke styre informantene for mye ved å ha veldig spesifikke spørsmål. Dermed ble en semi-strukturert intervjuguide valgt når jeg skulle planlegge intervjuene. Postholm & Jacobsen (2018) forklarer at kunnskap skapes i møte mellom forskeren og den intervjuedes synspunkter, og at man prøver å forstå og oppleve en mening i det som blir sagt. Jeg tilrettela for temaer og noen få spørsmål som skulle diskuteres i intervjuene, men de ble ikke stilt i en bestemt rekkefølge og jeg var ikke opptatt av at alle spørsmålene skulle bli stilt. Det foregikk en pendling mellom deduksjon og induksjon, altså abduksjon, slik at både planlagte og nye temaer innenfor denne studien kunne bli belyst under intervjuet. Intervjuguiden (Vedlegg 2) besto av tre hovedtemaer som forankrer seg i studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Hvert hovedtema hadde et overordnet spørsmål med oppfølgingsspørsmål knyttet til hovedtemaet.

Thagaard (2018) forklarer at det kan være lurt å starte intervjuet med spørsmål som kan bidra til å berolige personen. For å berolige personen kan spørsmål knyttet til informantens bakgrunn være anbefalt. I dette tilfellet valgte jeg spørsmål om lærernes utdanningsbakgrunn, lærerbakgrunn og erfaringer. Disse spørsmålene gir også meg som forsker relevant

informasjon om lærernes erfaringsrom samtidig som det åpner opp for en god atmosfære og får samtalen i gang. Del to av intervjuguiden gikk inn på hovedtemaet autonomi og hvordan lærerne erfarte handlingsrom i sin profesjonsutøvelse. Denne delen besto av spørsmål som: Hvordan har dere erfart utviklingen av læreres handlingsrom opp gjennom yrkeskarrieren? Hvilke situasjoner opplever du at du kan ta helt egne avgjørelser? Kan dere fortelle om situasjoner hvor dere opplever at handlingsrommet deres blir begrenset? Del tre av intervjuguiden tok for seg hovedtemaet ekstern kontroll og hvordan lærerne erfarer rapportering, dokumentering og testing. Herunder besto spørsmålene av for eksempel: Hvordan påvirker testing deres mulighet til å ta selvstendige valg? Hvordan erfarer dere dokumentering og rapportering? Har det forandres seg gjennom yrkeskarrieren deres? Del fire tok for seg hovedtemaet autonomi etter den nye lærerplanen (LK20). Her ble det stilt spørsmål som: Hvordan erfarer dere lærerens handlingsrom etter innføring av LK20? Avslutningsvis spurte jeg om det var noe mer de ønsket å legge til som de følte de ikke hadde fått sagt. På denne måten håper jeg at hvis det var noen erfaringer de tenkte var viktig at kom med i studien så hadde de mulighet til å uttrykke det. Thagaard (2018) sier også at dette er med på å understreke at deres meninger og perspektiver er viktig for studien og det gir en fin avslutning på intervjuet

3.2.2 Gjennomføring av intervjuene

Gjennomføringene av intervjuene ble planlagt med rektorene slik at de kunne finne tid i lærerens arbeidstid til å delta i studien. Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass og var godt avtalt på forhånd. Ved å gjennomføre intervjuene på arbeidsplassen deres og i gruppe ønsket jeg å skape trygge rammer hvor deres erfaringer og meninger kunne komme tydelig frem. Intervjuene ble gjennomført med en ukes mellomrom og ble tatt opp med UiOs diktafon-app. Dette var informantene klare over før start og hadde også skrevet under informert samtykke. Etter første intervju hadde jeg mulighet til å lytte gjennom for å kunne forbedre meg til det neste. I intervjuene ble det stilt forskjellige oppfølgingsspørsmål med tanke på å få samtalen til å flyte bedre samt at noen av spørsmålene var allerede besvart før jeg rakk å stille dem. Jeg erfarte også at jeg måtte hoppe frem og tilbake i intervjuguiden fordi samtalen gikk en annen retning enn det som jeg planla. Dette gjorde jeg for å dekke alle hovedtemaene i intervjuguiden. Jeg gjorde ingen endringer i intervjuguiden mellom intervjuene fordi jeg ønsket at forutsetningene for intervjuene skulle være så like som mulig og jeg visste ikke hvordan de forskjellige intervjuene ville forløpe.

Min opplevelse under intervjuene var at informantene var engasjerte i jobben sin og reflekterte gjerne rundt temaene knyttet til studien. Det kom også fram at dette er temaer som snakkes mye om i kollegiale ellers også. Erfaringer og meninger fra alle informantene kom fram og samtalene hadde en fin flyt. Det mest krevende knyttet til intervjusituasjonen var at jeg måtte til en viss grad bryte inn og bytte over til nytt hovedtema fordi diskusjoner og refleksjoner gikk flytende etter at de ble stilt et spørsmål. Jeg brøt inn med nye hovedtemaer der det passet seg best og hvor jeg følte informantene ikke kunne komme med ny informasjon. Dette ble gjort for å holde tidsrammen for intervjuet.

Thagaard (2018) beskriver viktigheten av å innta intervjurollen som aktivt lyttende og ha oppmerksomhet på det lærerne fortalte. Å innta intervjurollen følte jeg at jeg mestret, men min manglende intervjuerfaring førte nok til at enkelte innspill fra lærerne ikke ble tilstrekkelig fulgt opp. Min erfaring som lærer gav meg nok den tryggheten i rollen som intervjuer samtidig som kjennskap til noen av informantene fra praksis også gjorde at jeg følte meg trygg. Mine erfaringer og kunnskap knyttet til temaet i studien gjorde det utfordrende å holde min egen forståelse i bakgrunn, men jeg følte samtidig at jeg mestret å rette interessen mot informantenes opplevelse og erfaring knyttet til autonomi, og jeg vil ut ifra dataene samlet inn bruke min forståelse av temaet til å utvikle en forståelse av informantenes perspektiver og beskrivelser slik de erfarer det.

3.2.3 Transkribering av intervjuene

Transkriberingsprosessen var en omfattende prosess. Selv om intervjuenes varighet var på rundt en times tid, brukte jeg opp mot 10 timer å transkribere hvert intervju. Jeg valgte å transkribere ordrett, samt å markere tenkepauser, nøling og latter for å selv kunne få en følelse av hvordan atmosfæren var under intervjuene når jeg skulle analysere. Ved å transkribere ordrett gjorde jeg også med tanke på å få frem lærernes mening på en så korrekt måte som mulig.

Selv om jeg valgte å transkribere verbatim fra intervjuene skrev jeg på bokmål. Flere av informantene hadde dialekter og dagligdagse uttrykk som jeg valgte å skrive i forhold til rettskriving. I samtalene var også mange av setningene vanskelig å dele opp med tegnsetting på grunn av tenkepauser, nøling og latter, så jeg valgte å bruke en del kommaer og ellipse ved pauser og ufullstendige setninger. Dette ble også gjort for å være mest mulig tro mot informantenes utsagn. Ved å rettskrive og å skrive på bokmål er begrunnet med at teksten skal

være lettere å lese, både for meg som analyserer, men også når sitater skal brukes i oppgaven. Siden jeg har valgt å transkribere på denne måten er det også all tegnsettingen et resultat av mine egne fortolkninger og valg.

For å ivareta informantenes identitet valgte jeg å gi hver informant et tall. Første bokstaven i ordet «informant» samt informantens tall ble brukt under transkriberingen og under sitering i oppgaven. Dersom skoler, kommuner eller andre navn ble nevnt i intervjuet ble disse anonymisert slik at informantenes identitet blir ivaretatt.

3.3 Kvalitativ innholdsanalyse

Innholdsanalyse er en metode som brukes til å analysere skrevet, verbal eller visuell kommunikasjon. I forhold til denne studien bruker jeg innholdsanalyse til å analysere verbal nedskrevet tekst. Metoden er brukt for å systematisere og objektivt beskrive og kvantifisere fenomener. Jeg vil i min studie systematisere dataene ved hjelp av koding. Svarene til lærerne systematiseres i kategorier, eller enheter, slik at jeg objektivt kan beskrive fenomenene. Ved å bruke innholdsanalyse får forskeren mulighet til å teste teoretiske problemstillinger og forbedre sin forståelse av dataen (Elo & Kyngäs, 2008, s. 108). Metoden brukes for å fremstille kunnskap, fakta og innsikt, noe jeg også ønsker med denne studien. Samtidig ønsker jeg å ivareta lærernes stemmer ved å sitere deres kunnskap og innsikt knyttet til temaet. Målet er å få en bred forståelse av det som forskes på ved at resultatet av analysen gir begreper eller kategorier som beskriver forskningen (Elo & Kyngäs, 2008, s. 108).

Analysemetoden kan bli brukt enten induktivt eller deduktivt og bestemmes ut ifra studiens formål. En induktiv tilnærming brukes gjerne hvis det ikke finnes nok kunnskap knyttet til temaet fra før. Deduktiv tilnærming brukes når studien knyttes opp mot tidligere forskning og målet er å teste ut teorier (Elo & Kyngäs, 2008, s. 109). Videre vil fokuset være på en deduktiv tilnærming siden denne studien er knyttet opp mot tidligere forskning på temaet profesjonell autonomi, men en induktiv tilnærming er også relevant med tanke på å løfte fram lærernes stemmer. I denne studien brukes derfor en abduktiv tilnærming siden studien bruker både deduktiv og induktiv tilnærming.

En innholdsanalyse går igjennom tre faser: forberedelse, organisering og rapportering (Elo & Kyngäs, 2008, s. 109).

I forberedningsfasen valgte jeg ut enhetene som skal analyseres. Dette kan være både et ord og et tema. Forskningsspørsmålene var sentrale under denne utvelgelsen (Elo & Kyngäs, 2008, s. 109). I denne studien har jeg valgt ut fire enheter som skal analyseres ut ifra forskningsspørsmålene. Ut ifra Elo & Kyngäs forklaring om at intervjuet må være stort nok for å få en helhet, men også lite nok til på huskes som en kontekst for mening under analysen, valgte jeg en intervjuetid på 1-1,5 time slik at jeg fikk inn nok materiale, men at det samtidig ikke ble for mye. Jeg valgte også å ta med latent innhold som stillhet, sukk, latter etc. slik at jeg selv skulle huske opplevelsen jeg hadde under intervjuet i analyseprosessen. Til slutt i forberedningsfasen skaffet jeg meg en oversikt over helheten av dataene ved å lese, høre og se dataene flere ganger og få en dyp forståelse (Elo & Kyngäs, 2008, s. 109).

Det første jeg gjorde i fase to, organiseringsfasen, var å lage kategorier med ord eller tema og kode dataene i henhold til disse kategoriene. Fra dataene trakk jeg ut eksempler som kategoriseres innenfor temaene (Elo & Kyngäs, 2008, s. 111). I min studie brukte jeg en strukturert måte å kategorisere dataene på som da var å bare ta med data som passet inn i kategoriene (Elo & Kyngäs, 2008, s. 112).

Den siste fasen i en innholdsanalyse er rapporteringsfasen. Jeg brukte resultatene fra organiseringsfasen til å presentere og diskutere funnene opp mot tidligere teori og forskning via en deduktiv tilnærming. Samtidig bærer analysen preg av en induktiv tilnærming. Ved å bruke induktiv tilnærming ønsker jeg å løfte fram ny kunnskap på temaet gjennom lærernes stemmer.

Innholdsanalyse fungerer godt i denne kvalitative undersøkelsen med tanke på at den ikke skal fremstilles detaljerte statistikker. Elo & Kyngäs (2008) argumenterer for at selv om metoden kan virke simpel vil metoden være så enkel eller så innviklet som det forskeren ønsker at den skal være. Til tross for mye kritikk knyttet til denne metoden brukte jeg den til å utvikle en forståelse av mening i kommunikasjon slik at jeg får frem lærernes meninger (Elo & Kyngäs, 2008, s. 109). For å sikre god validitet til forskningen ser jeg viktigheten av å beskrive i detalj, både hvordan analysen ble utført og studiens styrker og begrensninger. Suksessfulle innholdsanalyser krever en analyse og en forenkling av data og kategorier som igjen gjenspeiler studiens tema på en pålitelig måte (Elo & Kyngäs, 2008, s. 112). Forsvarlige slutninger basert på innsamling av gyldige og pålitelige data er viktig, men det er også viktig å demonstrere en kobling mellom resultatene og dataene. Det er til slutt også viktig å

tilrettelegge for overførbarhet av studien ved å gi detaljerte beskrivelser knyttet til konteksten, utvalg av informanter og datainnsamling, noe som ble gjort ovenfor. En detaljert beskrivelse av analyseprosessen vil gjøres rede for i neste delkapittel. Dette er med på å stryke reliabiliteten (Elo & Kyngäs, 2008, s. 112).

3.4 Analyseprosessen

I denne delen av metodekapittelet vil jeg gi en så nøyaktig og detaljert beskrivelse som mulig av analyseprosessen. Det vil bli gjort rede for de forskjellige fasene i analysen og det vil bli begrunnet valg jeg har tatt underveis. Refleksjonene knyttet til valgene som er gjort vil også bli redegjort for. Ved å fremstille analyseprosessen så transparent og lett tilgjengelig håper jeg vil underbygge studiens troverdighet og gyldighet.

3.4.1 Underveis i intervjuet

Thagaard (2018) beskriver at kvalitative studier kjennetegnes ved at alle fasene i analyseprosessen ofte overlapper hverandre. Dette er noe jeg fort la merke til. Underveis i intervjuene merket jeg fort at analyseprosessen var i gang. Svarene til lærerne, tidligere forskning samt teori jeg hadde lest fra før satte i gang denne prosessen. Samtidig under andre intervju merket jeg at svarene og analyseprosessen som startet i første intervju påvirket analyseprosessen i hodet under det neste. Jeg forsøkte å være bevisst dette under begge intervjuene slik at mitt fokus var rettet mot lærernes erfaringer og meninger slik at ikke mine refleksjoner påvirket intervjuet. Dette opplevde jeg som utfordrende men samtidig svært motiverende for videre arbeid med studien og oppgaven.

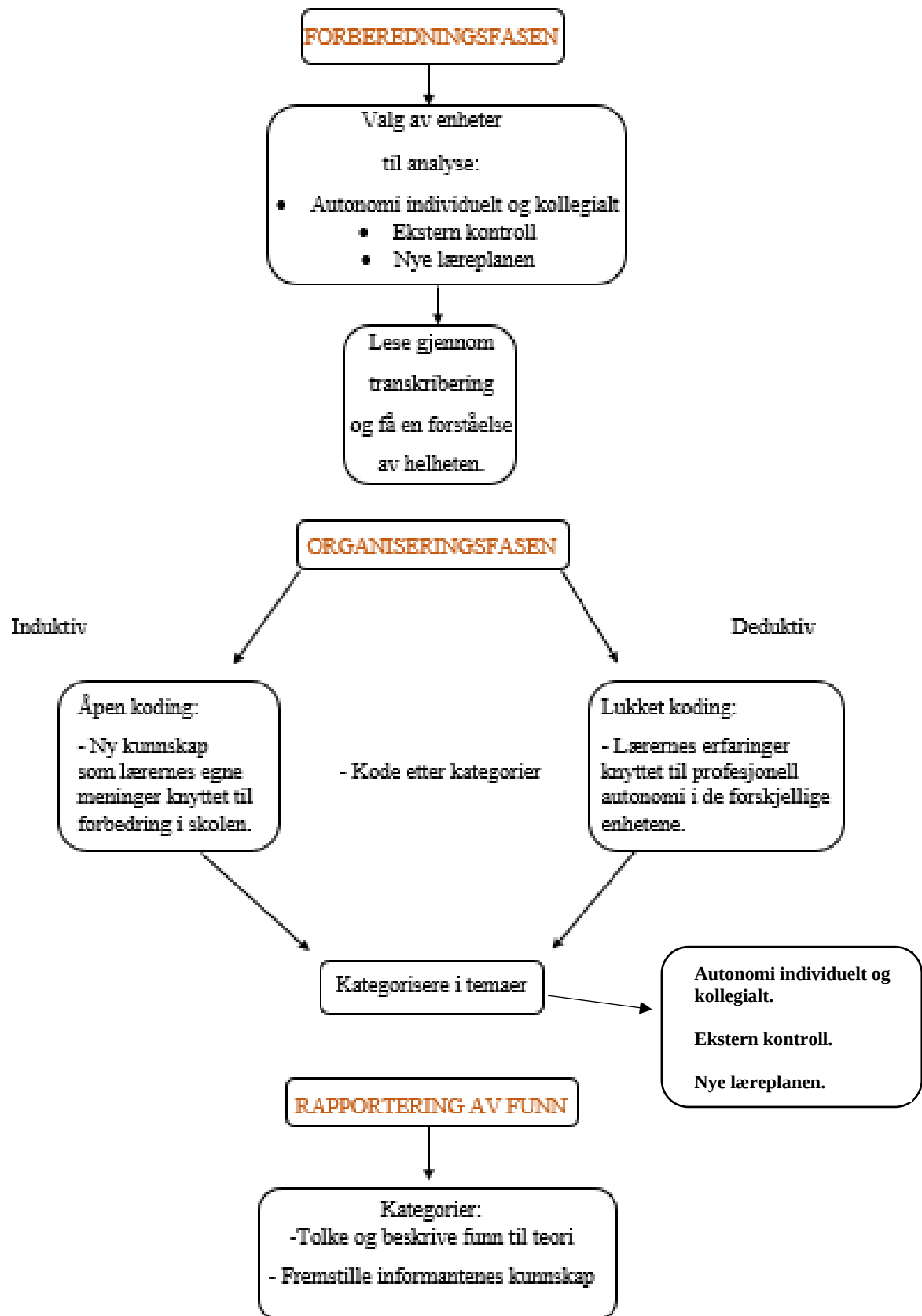
3.4.2 I løpet av transkriberingen

Gjennom transkriberingen merket jeg fort at jeg også begynte å analysere dataene. Ved å lytte til lydfilene om og om igjen ble jeg oppmerksom på nye ting som jeg ikke hadde fått med meg i intervjusituasjonen. Selv om transkriberingen var omfattende var det også en svært nyttig prosess som gjorde at jeg fikk satt meg godt inn i lærernes erfaringer og meninger knyttet til temaet. Jeg la også merke til likheter og ulikheter mellom lærernes erfaringer, men prøvde å fokusere på å transkribere akkurat da for å så se mer nøye på det under kodingen og analysen.

3.4.3 Systematisk sortering

Etter transkriberingen satt jeg igjen med 34 sider med datamateriale. For å få en mer oversikt over lærernes svar lagde jeg en tabell med fargekoder, hvor hver fargekode viste til et tema i problemstillingen og forskningsspørsmålene. De fire temaene jeg valgte som enheter ut ifra problemstilling og forskningsspørsmål var: autonomi individuelt og kollegialt, ekstern kontroll og ny læreplan. Dette er kategorier som er utviklet fra problemstilling og teori som videre ble analysert med en deduktiv tilnærming. Videre markerte jeg lærernes utsagn etter hvilket tema de hørte under. Med utgangspunkt i denne oversikten utarbeidet jeg en tabell hvor temaene sto nedover i en kolonne mens de aktuelle funnene ut ifra lærernes besvarelser ble plassert i en kolonne ved siden av under aktuelt tema (Vedlegg 4). En side av tabellen er lagt ved som vedlegg for å illustrere hvordan jeg arbeidet i denne fasen. Ved å utarbeide en slik tabell fikk jeg oversikt over lærernes utsagn og svar samtidig som jeg lettere kunne se likheter og ulikheter, men også å se lærernes svar i sammenheng med hverandre. Under denne prosessen kom også likhetene og ulikhetene som jeg hadde en anelse av under intervjuet tydelig fram.

Videre i analysen merket jeg at jeg allerede under sorteringen av lærernes svar og utsagn hadde begynt å knytte funnene opp mot studiens teorigrunnlag, noe som kjennetegner en deduktiv metode. Samtidig har studien som hensikt å løfte frem lærernes egne erfaringer og meninger, noe som kjennetegner en induktiv metode. Lærerne kom også med forslag til forbedringer i skolen som jeg tolker som ny kunnskap innenfor temaet og som også kjennetegner en induktiv tilnærming. Løsningen ble derfor en tilnærming som fokuserte på et samspill mellom induktiv og deduktiv tilnærming til datamaterialet. Jeg har fremstilt en modell som viser min analyseprosess. Modellen er inspirert av Elo & Kyngäs (2008) sin modell over innholdsanalyse:



3.5 Studiens gyldighet og troverdighet

I dette delkapittelet vil det redegjøres for studiens reliabilitet og validitet, samt etiske hensyn. Begrepene gyldighet (reliabilitet) og troverdighet (validitet) vil bli brukt i stedet for.

3.5.1 Troverdighet

Thagaard (2018) forklarer at troverdighet, altså reliabilitet, handler om hvor vidt forskningsresultatene er troverdige og om resultatet kan reproduseres med de samme metodene på andre tidspunkt av andre forskere. Videre forklarer hun at forskningsprosessen bør være så transparent som mulig for å styrke troverdigheten (Thagaard, 2018, s. 188). For å styrke studiens troverdighet har jeg prøvd å være så transparent som mulig. Jeg har gitt en så detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetode slik at andre også kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn. En annen måte å styrke troverdigheten på er ifølge Thagaard (2018) å redegjøre for primærdata. I min analyse vil jeg bruke primærdataen fra intervjuene slik at min påvirkning er så liten som mulig. Dataen fra studien som refereres til i analysen vil være fra transkriberingen av intervjuene for å få frem lærernes meninger og erfaringer i stedet for mine egne fortolkninger knyttet til tema. Det å reflektere over valgene som er gjort underveis og beskrivelsene av hele forskningsprosessen, håper jeg er med på å fremstille prosessen som transparent samt styrke studiens troverdighet.

3.5.2 Gyldighet

Gyldighet, altså validitet, handler om hvor vidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Validitet handler også om forskeren som person, han eller hennes moralske integritet og praktisk klokskap er avgjørende for evalueringen av den vitenskapelige kunnskapen som blir produsert (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Gyldigheten handler med andre ord om hvor troverdig tolkningene forskeren kommer frem til er (Thagaard, 2018, s. 189). For å styrke gyldigheten til studien forklarer Thagaard (2018) at man må gå gjennom analyseprosessen med et kritisk blikk. Hun forklarer videre at det å vise til alternative tolkninger forsterker verdien av egne tolkninger. Tolkningene som kommer fram i studien kan sies å være gyldige hvis det er en gyldighet i forhold til den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2018, s. 189).

For å sikre min studies gyldighet og at studien faktisk undersøkte det den skulle, ble intervjuguiden utformet med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Med tanke på at intervjuguiden ble laget i god tid før intervjuene kan viktige spørsmål som

burde vært stilt unnlatt. Intervjuene ble tatt opp med UiOs diktafon-app som har til hensikt å sikre at lærernes erfaringer og meninger kommer frem i stedet for mine egne fortolkninger. Dette er for å ivareta lærernes stemmer, noe som har vært viktig for meg i denne studien. Ved å velge innholdsanalyse som tilnærming i analysen har det gitt meg mulighet til å vurdere lærernes utsagn opp mot teorien. Dette har vært viktig for at mine tolkninger står i forhold til teorien og for å unngå å trekke inn mine personlige meninger når jeg skulle tolke lærernes utsagn. Jeg valgte å gjengi mange sitater i studiens funn slik at leseren ser et tydelig skille på hva som er lærernes utsagn og mine tolkninger av dem. Jeg har også knyttet funnene og tolkningene opp mot relevant teori og tidligere forskning for å begrunne mine tolkninger slik at gyldigheten i studien blir ivaretatt.

3.5.3 Etiske hensyn

For å utføre studien etisk riktig er prosjektet meldt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) (Vedlegg 3). Dette er også i tråd med personopplysningsloven. All vitenskapelig virksomhet krever ifølge Thagaard (2018) at man følger etiske retningslinjer. Disse etiske retningslinjene er definert og presisert av «De nasjonale forskningsetiske Komiteer» (NESH 2016). Dette er retningslinjer som å utvise redelighet og nøyaktighet knyttet til behandling av personopplysninger, informert samtykke, konfidensialitet og hvordan vi presenterer forskningsresultatene (Thagaard, 2018, s. 21).

Alle informantene har blitt informert skriftlig og muntlig om prosjektet og deres rettigheter som deltaker. De ble også informert om at intervjuet skulle bli tatt opp og hvordan lydopptak og transkripsjoner blir tatt vare på og sletter. Alle informantene har signert et informert samtykke som viser til at de deltar frivillig. Alle informantene er anonymisert slik at ingen kan kobles opp mot studien. Det er ikke skrevet noen lister som kan koble informantene til deres virkelige navn. Informantene har også hatt mulighet til å trekke seg helt frem til oppgaven ble levert (Vedlegg 1). Det har vært viktig for meg å behandle både informantene og dataene de har gitt meg med respekt, og jeg vil tydelig vise i analysedelen hva som er lærernes uttalelser og hva som er mine egne tolkninger ut ifra disse. Selv om informantene er anonymisert, kan det hende de kjenner igjen utsagnene sine, og det har derfor vært viktig for meg å skille mellom deres meninger og mine tolkninger for å ta vare på deres integritet.

4. Presentasjon av funn, analyse og drøfting

I denne delen presenteres studiens resultater og funn. Jeg har valgt å presentere funnene etter de samme kategoriene som i analyseskjemaet fordi det fremsto som naturlig og riktig siden oppgavens hensikt er å løfte frem lærernes stemmer. Resultatene vil bli presentert under tre underkapitler:

- Lærernes individuelle og kollektive autonomi
- Lærernes erfaring knyttet til ekstern kontroll
- Lærernes erfaring med den nye læreplanen – LK20

Jeg har valgt å bruke sitatene fra transkripsjonene slik at lærernes stemmer kommer frem og har også med denne hensikten valgt å bruke mye sitater i min analyse og drøfting. Sitatene presenteres, og jeg vil videre tolke lærernes meninger og koble det opp mot teori og tidligere forskning. Sitatene er ordrett gjengitt, men jeg har tatt meg frihet til å justere litt på tegnsetting og tenkepauser slik at sitatene er mer lesbare. Ved at sitatene presenteres for seg selv gir også leseren en bedre forståelse av hva som er lærernes meninger og hva mine egne tolkninger er. Alle lærerne omtales med «I» for informant og hver informant har fått sitt eget nummer slik at deres anonymitet blir ivaretatt. Jeg vil også gjennom dette kapittelet drøfte funnene slik at det er med på å skape en sammenheng. Jeg tenker at hvis funnene hadde blitt presentert først for så å drøfte de i et eget kapittel, kunne leseren falt ut og ikke forstått sammenhengen. Derfor tenker jeg det er mest ryddig å presentere funn, koble det opp mot teori for så å drøfte det med en gang. Jeg vil først ta for meg funnene knyttet til lærernes erfaring av profesjonell autonomi. Deretter vil jeg trekke frem den eksterne kontrollen og hvordan graden av profesjonell autonomi kan bli påvirket av dette. Til slutt tar jeg for meg lærernes erfaring av profesjonell autonomi etter at den nye læreplanen trede i kraft.

4.1 Lærerens individuelle og kollektive autonomi

Funnene er fra lærernes egne erfaringer knyttet til individuell og kollektiv profesjonell autonomi. Lærerne erfarer en høy grad av profesjonell i selve undervisningssituasjonen og legger også vekt på viktigheten av dette handlingsrommet. Lærerne uttrykker at det er viktig både for deres egen motivasjon for arbeidet, men også av hensyn til elevenes læring. På en annen side er den profesjonelle autonomien rammet inn av det kollektive arbeidet man er pålagt å utføre, samt rammeplanen man må følge som er gitt av mandatet. Dette kan i enkelte

tilfeller begrense deres profesjonelle autonomi.

Altså, jeg opplever jo å ha relativt stor frihet, men det er jo ikke hundre prosent frihet. Vi har jo et lovverk og et planverk som justerer det, men utover det så opplever jeg jo at her har vi ganske gode rammeforhold i forhold til å gjøre det vi vil. [...]. (I6)

Et funn jeg så både hos barneskolen og ungdomsskolen var deres kollektive enighet i hvor stor grad av profesjonell autonomi de erfarte knyttet til undervisning. Alle lærerne i studien trekker fram at de føler de har et stort handlingsrom i undervisningssituasjonen, men det kommer frem videre i intervjuene at handlingsrommet er mer begrenset i arbeidet utenom undervisningen. Hvordan de selv planlegger og gjennomfører sin undervisning oppleves som veldig fritt for lærerne og de erfarer profesjonell autonomi knyttet til denne situasjonen i arbeidet. En lærer forklarer det slik:

[...] [angående] den undervisningsjobben du gjør som lærer inni klasserommet så føler jeg at du har stor frihet både [angående] metodikk og hvor mye tid du bruker på de ulike temaene da. (I1)

Mens en annen lærer forklarer det slik:

[...] du kan være kreativ i timene. Det er jo ingen som bestemmer hvordan undervisninga di skal være [...] Så undervisningsmessig så har du jo fortsatt handlingsrom. (I5)

Og en tredje lærer slik:

[...] det er da [undervisningssituasjonen] jeg føler meg mest på en måte fri, eller kan bestemme som jeg vil, er jo det opplegget som jeg legger opp og det jeg gjør i mine timer. (I8)

Slik lærerne uttrykker det tolker jeg at profesjonell autonomi er en viktig ingrediens i yrkesutførelsen. Denne friheten i undervisningssituasjonen erfarer lærerne som avgjørende for at de skal gjøre en god jobb. Lærer I6 forklarer betydningen av profesjonell autonomi slik når

jeg spurte om handlingsrommet var viktig for dem:

Veldig. Altså, det er avgjørende for å føle at du selv kan gjøre en god jobb sånn som jeg ser det. [...] Da trenger vi å kunne gjøre en god jobb i forkant. [...] Den friheten er nesten absolutt i læreryrket, tenker jeg. [...] det må vi aldri inngå kompromisser på. Vi må være tydelig på at vi trenger den friheten. (I6)

Funnene viser at det er i undervisningssituasjonen lærerne erfarer høy grad av profesjonell autonomi. Ut ifra dette tolker jeg det som at den profesjonelle autonomien lærerne føler at de har gjelder kun planlegging, metodebruk og undervisning, noe som også samsvarer med tidligere forskning. Det trekkes frem av Wermke & Salokangas (2021) at høy grad av profesjonell autonomi gir positive effekter som mer effektive lærere, høyere grad av tilfredshet knyttet til arbeidet, lærerne føler seg myndiggjort, bedre arbeidsmiljø samt bedre læringsutbytte hos elevene. Wermke & Salokangas (2021) hevder også at lærere som erfarer høy grad av autonomi sjelden forlater yrket eller blir utbrent. Ut ifra intervjuet med lærerne kommer det frem at de trives godt i jobben sin fordi det å jobbe med undervisning og mennesker er noe de brenner for. Jeg tolker da lærernes erfaringer opp mot Wermke & Salokangas sine funn om at lærere med høy grad av profesjonell autonomi i undervisningssituasjonen kan bidra til å beholde lærerne i profesjonen. Samtidig kommer det frem i intervjuene at den profesjonelle autonomien knyttet til andre arbeidsoppgaver i lærerprofesjonen erfares som mindre enn den profesjonelle autonomien de har knyttet til undervisningssituasjonen. Jeg tolker dette videre ut ifra Wermke & Salokangas sin teori at de positive effektene kan være truet fordi graden av autonomi er ikke like tilstrekkelig som det lærerne kanskje ønsker. Jeg forstår det som at lærerne har et ønske om å ha mer medbestemmelse knyttet til arbeidsoppgaver utenom undervisning slik at arbeidet erfares som meningsfullt. Dette er arbeidsoppgaver som testing, dokumentering og rapportering som jeg videre vil analysere og drøfte i det neste delkapitlet.

4.2 Lærerens erfaring knyttet til ekstern kontroll

Ekstern kontroll knyttes opp mot skolelederne, skoleeier og staten siden det er de som kontrollerer arbeidet til lærerne. Lærerne kan erfare ekstern kontroll fra de øvre lederne, men samtidig også gjennom testing, dokumentering og rapportering. Jeg vil først ta for meg

funnen, teori og drøfting rettet mot ekstern kontroll fra øvre ledere. Videre vil jeg fokusere på nasjonale prøver som en faktor innenfor ekstern kontroll fra testing før jeg til slutt i dette delkapittelet tar for meg rapportering og dokumentering.

4.2.1 Ekstern kontroll fra øvre ledere

Lærerne erfarer at mye av deres arbeidsoppgaver utenom undervisningssituasjonen er styrt av skolelederne, som igjen har fått retningslinjer fra skoleeier og staten. Lærerne forklarer det slik:

Men jeg tenker jo andre ting som vi ikke har råderett over er jo alle de her tinga som [skoleeier og staten] bestemmer at vi skal gjøre. ... Vi ser at mye er bra, men vi får jo ikke bestemme at dette vil vi jobbe med. ... Det blir tredd nedover huet våres av [skoleeier og staten], også må vi godta det. Selv om vi kanskje ser at det er ikke det vi trenger å jobbe med akkurat nå. Vi ser et annet behov. (I4)

[...] som utviklingstid [...] det at du får muligheten til det å være med å bestemme faktisk hva er det vi skal satse på nå uten å få inn noen utenfor som skal tre det nedover øra på oss. (I2)

Lærernes erfaringer forstår jeg som en arbeidshverdag i konflikt. Ut ifra hva lærerne sier ser kanskje ikke skoleeierne og staten behovene som lærerne har og setter krav til arbeidsoppgaver som lærerne erfarer som irrelevant. Samtidig erfarer lærerne at skolelederne også blir styrt av skoleeier og staten:

[...] dem har presset ovenfra uavhengig om det er [skoleeier eller staten], så må dem bare tre det nedover ørene på oss selv om dem kanskje i utgangspunktet er litt uenige dem og. Så har dem ikke noe valg. Og da er det sjelden det blir et godt resultat ut av det. (I1)

Skedsmo & Mausethagen (2017) legger frem eksempler på lærere og rektorer som protesterer mot bruken av detaljerte indikatorer, dokumentasjon og rapporteringer fordi de mener at det tar fokuset og tiden vekk fra undervisning og oppfølging av elever. På en annen side kan også skolelederne styre i en viss grad.

[...] den metodefriheten og. For den opplever jeg at vi har, men at den kan på noen skoler være styrt av [skolelederne]. ... læreplanen tillater det, men ikke [skolelederne] på en måte. Også er det sånn: skal du gjøre det som er riktig ovenfor [skolelederne] eller det som er riktig ovenfor læreplanen. Også blir jeg litt sånn skvist der da. (I3)

Så opplever jeg jo det at i den perioden jeg har jobba så har det jo vært sånn at ønskene fra [skolelederne] har jo vært mer og mer i retning at vi skal jobbe mot kunnskapsmålene, og helst kaste boka. Og bruke målene mer aktivt. Det blir vi jo mere tvunget til etter hvert også. (I4)

Når det gjelder andre arbeidssituasjoner enn undervisningssituasjonen, tolker jeg ut ifra undersøkelsen at lærerne erfarer mindre grad av profesjonell autonomi i de andre arbeidsoppgavene i motsetning til den høye graden av autonomi de erfarer i undervisningen. Flere arbeidsoppgaver oppleves som styrt, både fra skolelederne, skoleeierne og staten. Dahl et al. (2016) trekker frem forandringen der hvor skoleeierne ble besatt med personer med magistergrad. De mener her personer som fremstår som pedagogiske eksperter kontra lærere med lang erfaring både i skolen og politisk. Dette førte til klare rollefordelinger mellom lærerprofesjonen og den politiske ledelsen av skoleverket. På bakgrunn av dette forklarer han videre at skolen etter hvert ble kraftigere styrt av mandatet, men at lærerne fortsatt erfarte profesjonell autonomi knyttet til skolens innhold og rammer (Dahl et al., 2016, s. 55). På en annen side mener Wermke & Salokangas (2021) at profesjonell autonomi burde bli balansert mellom det å være selvstyrende og ha tydelige rammer. Ut ifra teorien og informantene tolker jeg flere tendenser til en arbeidshverdag i konflikt. Med tanke på hvordan mandatet har forandret seg fra å være styrt av lærere til personer med magistergrad tolker jeg som en forandring som kan utspille seg negativt. Slik jeg forstår denne utviklingen så har lærerprofesjonen et mandat som kanskje mangler erfaringen av å jobbe i skolen som gir en forståelse av den faktiske hverdagen. Dette kan også føre til en sterk kontroll av undervisningssituasjonen ved at skolelederne, skoleeier og staten i større grad ønsker å påvirke metodebruk og undervisningsmetoder slik som informant 3 og 4 erfarer det. Ved at skolelederne, skoleeier og staten i større grad ønsker å påvirke undervisningssituasjonen kan bidra til at den profesjonelle autonomien forsvinner. Om det er slik forstår jeg lærernes ønske om et bedre samarbeid som en positiv retning å utvikle seg i slik at lærerne kan få en erfaring av medbestemmelse som igjen kan føre til økt profesjonell autonomi. For selv om lærerne erfarer en styrt arbeidshverdag fra skolelederne, skoleeier og stat, har de flere ønsker om å

forbedre samarbeidet slik at de kan erfare en høyere grad av autonomi. De forklarer det slik:

[...] Jeg tenker at det skulle vært et bedre samarbeid med [skoleeier og staten] og skole. At vi kunne kommet med noen ønsker. Vi ser at vi kunne tenke oss det her. At det hadde vært et bedre samarbeid mellom skole og [skoleeier og staten]. (I4)

Og at det samarbeidet ikke kun går mellom [skolelederne, skoleeier og staten] – men at vi på gulvet også blir tatt med for det er vi som på en måte merker hvor skoen trykker hen og hvor det er behov for at klypene blir tatt inn. (I1)

Ja, at vi hadde kommet med en ønskeliste til [skoleeierne og staten] i stedet for. Det hadde vært mye bedre. For da kunne vi sagt til [skoleeieren og staten] at vi ønsker å jobbe med dette – dette er det vi trenger å kunne mer om. For da viser jo vi at vi ønsker å bedre oss og utbedre skolen og komme oss videre. Det hadde vært god frihet. Godt handlingsrom. (I4)

Slik jeg forstår det vil lærerne erfare høyere grad av autonomi knyttet til arbeidsoppgaver utenom undervisning om de får være med å bestemme hvordan deres arbeidshverdag skal se ut. Jeg tolker det som at lærerne ønsker å få være med å bestemme fordi de mener at det er de som vet hva som trengs og er best. Strong & Yoshida (2014) trekker fram fra sin forskning at lærere er best kvalifisert til å ta beslutninger som omhandler deres arbeid og de mener at det at lærerne har betydelig medbestemmelse i deres arbeid er viktig.

4.2.2 Ekstern kontroll fra nasjonale prøver

Videre i intervjuet spurte jeg informantene om deres erfaringer knyttet til testing. Selv om testingen har gode hensikter, tolker jeg at lærerne har en annen opplevelse:

Jeg vil påstå at det påvirker i alt for stor grad og at vi får ofte feil fokus til testresultatene. [...] Du blir veldig opptatt av resultater i stedet for pedagogikken bak tenker jeg. Det er det jeg misliker mest med den testinga og styringa. (I6)

Men det er generelt sånn skolemessig i Norge at du konkurranseutsetter skolen da, gjennom den testinga. Siden den er offentlig. [...] Vi får jo media på det. Vi får jo alt

på det. Det er et trykk fra samfunnet rundt deg. (I5)

Testing i skolen har et stort fokus med tanke på å få kunnskap knyttet til elevens læringsutbytte, men også for å ansvarliggjøre lærerne. Lærerne blir ansvarliggjort ved at skolen stilles til ansvar for resultatene som blir produsert i skolen (Bachmann, Sivesind & Bergem, 2008, s. 95). Politikerne ønsker ved et slikt testregime å finne feil og problemer slik at de kan løses (Bachmann, Sivesind & Bergem, 2008, s. 97). Ved å publisere resultatene offentlig er målet å inspirere skoler til å prestere best mulig i forhold til et landsgjennomsnitt, kommunens gjennomsnitt eller andre skoler generelt (Bachmann, Sivesind & Bergem, 2008, s. 97). På en annen side trekker Roald (2010) frem at lærere, skolelederne og staten har vansker med å bruke resultatene på en hensiktsmessig nok måte og at kvalitetsvurderingssystemet er totalt annerledes enn det daglige arbeidet i skoler og klasserom. Ut ifra denne teorien tolker jeg at lærerne opplever prøvene som irrelevante siden testene ikke gir svar som kan brukes til å forbedre skolen. Både fordi fokuset med testinga er ifølge informantene feil, men også som Roald (2010) nevner med at testinga ikke samsvarer med den faktiske skolehverdagen. Informantene forklarer videre at de nasjonale prøvene gir nyttig informasjon til de som lærere, både om hva elevene kan, men også hva de som lærere må fokusere videre på i undervisningen. Samtidig oppleves prøvene som et problem siden de brukes politisk:

Altså, jeg synes noen tester er greit å ha sånn for egen del, men det skal ikke brukes politisk. (I4)

Jeg tolker ut ifra lærernes erfaringer at testingen har utviklet seg som noe mer negativt enn positivt. Ved å sammenligne skolens testresultater og publisere det offentlig forstår jeg det som at fokuset ikke lenger ligger på å bruke testene til å utføre den beste undervisningen for elevene, men derimot å få best mulig resultater slik at skolen blir stilt i et godt lys. På den ene siden opplever de prøvene som et nyttig kartleggingsverktøy, men at det brukes feil politisk. Samtidig tolker jeg lærernes erfaringer som at resultatene brukes til å konkurranseutsette skolene og det blir et høyt prestasjonstrykk både fra mandatet, men også fra samfunnet generelt. Slik Skedsmo & Mausestaden (2017) diskuterer så er ansvarliggjøringen av lærere en måte å skape tillitt til lærerprofesjonen, men samtidig kan det også skape mistillit ved at det gir et inntrykk av at lærerne ikke gjør det de skal. Lærere og rektorer mener dessuten at

styringen og ansvarliggjøringen fra staten er med på å ta fokus og tid vekk fra undervisning og oppfølging av elever, som igjen skaper spenninger (Skedsmo & Mausethagen, 2017).

Lærerne trekker også frem den differensierte elevmassen som også har en betydning for resultatene, og at det er en rammefaktor som skolen ikke kan bestemme over. Det kommer det frem at flere skoler muligens jukser seg til bedre resultater:

[...] på litt generell basis i kommunen og sikker på landsbasis, så er det jo blitt en sånn greie at man ser på snitta og hvem som kommer best ut av det. Det kommer jo på trykk i avisa og det sitter nok en del sjefer rundt omkring, også rektorer, som tar det her litt personlig på en måte. Det er min skole og da er det nesten så dem oppfordrer til å jukse litt noen ganger. (I7)

Det er jo de testene. De nasjonale prøvene som media skal blåse opp. Helt ukritisk uten tanke på hva slags elevmasse du har og alt det der. Jeg synes det er noe forbanna tull at det skal føres statistikk på det der og vi skal sammenligne oss [...] og det er jo noe som er tredd nedover huet på oss. Som vi bare må gjennomføre. Og du får et tall som ikke forteller noen verdens ting om hvordan hverdagen er. (I1)

Slik lærerne forklarer det tolker jeg testene som en annen situasjon der lærerne erfarer mindre medbestemmelse og at den profesjonelle autonomien er innskrenket. Som nevnt tidligere er det lærerne som mener de er best kvalifisert til å ta beslutninger som omhandler deres arbeid, men jeg tolker det også knyttet opp mot elevene. Det er lærerne som kanskje kjenner elevene best og vet hvordan de kan tilrettelegge for at eleven skal få et bedre læringsutbytte, noe kanskje de nasjonale testene ikke kan bidra med. Slik jeg forstår lærerne her er at testingen er konfliktfylt fordi testene ikke sier noe om elevmassen eller arbeidshverdagen generelt, og at testingen blir dyttet på dem uten at de erfarer noen hensikt med dem.

4.2.3 Ekstern kontroll fra dokumentering og rapportering

Videre i undersøkelsen spurte jeg om deres erfaringer knyttet til dokumentasjon og rapporteringer:

Jeg tenker kanskje at forskjellen er at det er lagt mer på lærerne nå enn det var før, eller kanskje det er lagt mer på læreren enn det burde. [...] Altså lærerne sitter med det

helt alene. Også opplever jeg nå [...] at PPT og BUP også legger mye mer på oss. Vi skal ta flere tester. Vi skal gjennomføre det. Det er ting som på en måte PPT gjorde før. (I8)

Samtidig trekker lærerne frem at på grunn av at elevmassen har endret seg, har også mengden dokumentasjon og rapportering økt:

Det er elevmassen som har endra seg [...] altså dem siste seks årene som kontaktlærer så har jeg vært i flere møter med eksterne aktører enn det jeg har vært de forgående 15 årene. Det har skjedd drastiske endringer der i forhold til hvor mange elever som må følges opp. Det handler ikke bare om at vi har fått økt press utenfra og sånt noe, men elevmassen har endra seg så voldsomt. [...] hvis du har en skole som har forskjellige mennesker så får man utrolig mange elever som man må jobbe ekstra med. Ved å skrive IOPer. Ved å skrive barnevernsmeldinger. Ved å skrive ditt og datt hele tiden nesten. (I5)

[...] jeg er helt enig med det du sier at det er en ren selvfølge i forhold til hvordan skolesystemet er bygd opp at dokumentasjonspresset er tøffere på skoler med varierte elever med veldig varierte problemstillinger og sånt noe. Det er ikke noe å lure på. Også sitter jeg og lur på: har det egentlig økt eller har fokuset på dokumentasjon økt? Altså det var faktisk sånn at man skulle gjøre det samme før, men da var de ikke så nøye på det. Nå blir det fulgt opp på en annen måte. Også tror jeg også en del av det vi opplever av presset er fordi vi skal være så flinke hele tiden. Så vi skriver og dokumenterer mye mer, altså mye grundigere enn det vi til tider trenger. Noen skriver jo store avhandlinger der man kunne skrevet kanskje et par setninger istedenfor. (I6)

Dokumentasjon og rapportering er i hovedsak for å gi skoleeierne tilstrekkelig med informasjon slik at de kan ta bedre valg ovenfor skolen (Dahl et al., 2016, s. 93). Jeg tolker at lærerne erfarer dokumentasjon og rapportering som en overbelastning fordi lærerne erfarer at de i større grad nå enn før har mye mer ansvar knyttet til dokumentasjon og rapportering. Jeg tolker det videre som at lærerne erfarer en mindre grad av profesjonell autonomi fordi presset fra skolelederne og skoleeierne gjør at de føler de må dokumentere og rapportere hele tiden. Skaalvik & Skaalvik (2015) forklarer at lærerne kan oppleve en belastning når utfordringer hopper seg opp og vedvarer over tid. Videre tolker jeg da dokumentering og rapportering som

en belastning for lærerne fordi alle arbeidsoppgavene til lærerne hoper seg opp. Det å da få en opplevelse av å ikke strekke til fordi noe som er bestemt fra mandatet blir presset på deg kan føre til en opplevelse av mindre profesjonell autonomi. Ved at lærerne bruker så mye tid på dokumentering og rapportering forklarer de at det blir en tidstyv. Jeg forstår læreren på den måten at med det økte kravet om dokumentering og rapportering gjør at arbeidet knyttet til planlegging av undervisning blir påvirket negativt. De erfarer at de får mindre tid til å gjøre «lærerarbeid» og er bekymret for at det går utover læringsutbytte til elevene:

Når man må bruke mye tid på det så er det selvfølgelig begrensninger på hva du får til selv i klasserommet og hva slags pedagogikk du kan bruke. Det er veldig styrende på den måten, tenker jeg. Det begrenser vår autonomi for det er mye føringer knytta til de som har ulike rapporter og sånt noe som skal følges opp og. (I6)

Her også trekker lærerne frem mulige forbedringer som kan være med på å bedre lærernes arbeidshverdag slik at de kan jobbe mer med god undervisning og læringsutbyttet til elevene:

Derfor skulle det vært mye mer ressurser her på en måte da. (I5)

For det hadde vært helt naturlig at vi kunne hatt en 100% stilling som hadde jobba med sånne ting for å avlaste lærere. Og skrive skjemaer og følge opp. Og så kan man godt si at det er leder sitt ansvar, men dem er også overlessa. Det er kjempe frustrasjonsmoment. (I7)

Jeg forstår lærerne på den måten at de ønsker mindre arbeid knyttet til dokumentering og rapportering slik at hovedfokuset deres blir på undervisning. Wermke & Salokangas (2021) mener at profesjonell autonomi burde bli balansert mellom det å være selvstyrende og ha tydelige rammer. Når det gjelder dokumentering og rapportering får jeg en tanke om at en balanse mellom selvstyre og tydelige rammer trengs, men at kanskje lærerne skal være med å bestemme hvordan dette skal fungere i praksis. Om det kan bidra til at lærerne opplever høyere grad av profesjonell autonomi enn det de gjør nå eller ikke er ikke godt å si for det er nok flere faktorer knyttet til deres erfaring av manglende profesjonell autonomi som spiller inn.

4.3 Lærerens erfaring med den nye læreplanen – LK20

Til slutt ønsket jeg å undersøke hvordan lærerne erfarer profesjonell autonomi etter at de har begynt å jobbe med den nye læreplanen.

Selv om vi ikke har fått jobba så mye med den nye enda på grunn av korona og alt det der så virker det hvert fall sånn [virker som den gir mer handlingsrom]. (I1)

Selv om korona satte en begrensning knyttet til arbeidet med den nye læreplanen forstår jeg at lærerne har fått arbeidet litt med den, men kanskje ikke fått brukt den så mye i praksis med tanke på at mye av undervisningen har vært digital. Jeg får også en tanke om at det handlingsrommet de snakker om er koblet opp mot undervisning. Jeg tolker lærernes svar ved at siden det er læreplanen det er snakk om, opplever de at den kan gi større handlingsrom i undervisningssituasjonen. Jeg forstår lærerne på den måten at når det er snakk om handlingsrom knytter de det med en gang opp mot undervisning og læreplan. Dette gir meg en indikator på at det er i undervisningssituasjonen de har handlingsrom, men at handlingsrommet mangler når det er snakk om de andre arbeidsoppgavene siden de ikke kobler arbeidet utenom undervisning opp mot profesjonell autonomi. På en annen side knytter lærerne alle læreplanene de har jobba med opp mot hverandre og kommer frem til at handlingsrommet har endret seg over tid:

Jeg har jo også sett de at nye læreplaner gir større handlingsrom fordi at det er ikke så spesifikt hva du skal gjøre år til år. Det handlingsrommet som, for hvert fall jeg som er faglærer, der har det åpna mye mer. Det er deilig. (I2)

Følte du at det var strengere før? (Intervjuer)

Ja! M97 [var strengere] [...] Men når kunnskapsløfte kom, da var det mye større frihet for oss. (I1)

En annen lærer forklarer det slik:

Min opplevelse er at jeg er fornøyd med utforminga av den nye læreplanen på generelt nivå. [...] altså de har tatt mer hensyn til pedagogen og enhetlig tanken i stedet for å

tenke detaljer og sånn skal det være, og sånn skal det være. Det mener jeg er bedre for vår autonomi. Det er hvert fall sånn jeg opplever det. [...] Men jeg tror nok noen kan føle seg utrygge i hvor bredt, vidt det er. (I6)

Jeg tolker det lærerne sier som at de er fornøyde med hovedtanken bak utformingen av den nye læreplanen, men at det kanskje byr på noen utfordringer:

[...] nå sitter det jo tre lærere på åttende trinn her som er første runde med fagplan. For den tiendeklassen gikk etter den gamle modellen. Så vi som er på åttende trinn har jo bare hørt om det, men ikke arbeida med det. [...] Så plutselig har du et nytt fag i fanget og på en måte. [...] det er ikke alltid jeg ser utvei. [...] Men det utvikles jo læreverk mens vi sitter her [...]. Så veien blir til mens vi går nå. (I5)

Jeg tenker jo det. Jeg blir jo usikker, men samtidig så ser jeg spenninga i det da. Og jeg må på en måte tenke faga litt på nytt. Og det er litt alright etter 23 år. Altså, det er greit å liksom få rokka litt på det. (I6)

Videre spinner lærerne på flere utfordringer som påvirker arbeidet med den nye læreplanen:

Men der tenker jeg at vi blir tatt av tida igjen fordi vi har så mye annet å gjøre. [...] Det hadde jo vært kjempespennende og brukt masse tid på det og sett på hva - men vi har jo ikke tid fordi vi har så mye annet å gjøre. (I8)

Det er det som er trist, tenker jeg. Se på naturfagen og så er det kjempe spennende det de har gjort. De har ikke tatt bort like mye av kompetansemålene der, men de har jo lagt veldig mye mer om til praktiskretta arbeid og utforskning og det er jo ting som hvert fall jeg vil og kollegaene mine også. Men det følger jo en del ting med her sånn som jeg vet ikke om det er tenkt på. Hvis man går ned og tar en titt på naturfagrommet så er det ikke mulig å drive den type utforskende arbeid som det står i læreplanen at du skal. For det er utdatert. Det er ikke utstyr. Og det er begrensa hvor kreativ man kan være da. Det er jo den ene tingen ved det, og så er det jo som du sier da. Alle tidstyver som vi har gjør at jeg personlig er ikke i nærheten av å være trygg på den nye læreplanen enda. Vi vet jo hva det går ut på, men det er kjipt å ikke kunne bruke tiden sin på det som faktisk er spennende da. Som er profesjonen vår og derfor vi tok den

Selv om hovedtanken bak utformingen av den nye læreplanen er god og spennende, byr den også på utfordringer. Som nevnt i delkapittelet *lærernes erfaring knyttet til ekstern kontroll* nevnes det utfordringer som tidstyver og en liten grad av medbestemmelse i arbeidsoppgaver utenom undervisning. Ut ifra lærernes erfaringer forstår jeg at undervisningssituasjonen fortsatt er lik som den var under læreplanen LK06, men de har mulighet til å endre sin undervisningspraksis slik at opplevelsen av profesjonell autonomi kan bli høyere enn det den er nå. Den nye læreplanen legger til rette for god medbestemmelse for lærerne slik de forklarer det, men at det vil ta litt tid før forandringene blir merkbare. På en annen side henger utfordringene som de hadde under læreplanen fra 2006 igjen. Jeg forstår det som at det er utfordringene rundt undervisningssituasjonen som kan gi negative innvirkninger på resultatene til skolen, ikke selve læreplanen. Lærerne trekker frem dokumentasjon, rapportering og testing som hovedproblemet til deres manglende erfaring av profesjonell autonomi som igjen påvirker undervisningssituasjonen negativt. En ny utfordring som også trekkes frem under samtalen om den nye læreplanen er rammene som gis, eller da ikke gis, for å kunne ta i bruk den nye læreplanen. Lærerne erfarer mangler som utstyr, midler og lærebøker som en begrensning i deres arbeid. Ved at disse manglene ikke blir rettet opp i kan gjøre at den undervisningen de kunne utført ut ifra hva den nye læreplanen legger opp til ikke kan gjøres. Jeg tolker ut ifra lærernes erfaringer at dette er med på å begrense deres handlingsrom, som igjen truer deres profesjonelle autonomi. Samtidig tolker jeg at lærerne er overbevist om at dette vil forbedre seg etter hvert som den nye læreplanen blir en mer standard praksis, men om manglende rundt vil bli rettet opp i er det bare tiden som vil vise.

5. Avslutning og konklusjon

Avslutningsvis vil jeg oppsummere funnene og drøftingen opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene. Gjennom å intervju fire lærere fra ungdomsskole og fire lærere fra barneskole og løfte frem deres erfaringer, har oppgaven satt søkelys på lærerens profesjonelle handlingsrom sett fra lærerens ståsted. Denne masteroppgaven har undersøkt lærernes egne erfaringer knyttet til deres profesjonelle autonomi over tid, samt om lærerne erfarer å ha frihet til å ta selvstendige valg, hvordan den eksterne kontrollen med rapportering, dokumentering og testing påvirker deres profesjonelle autonomi, og hvordan de erfarer profesjonell autonomi etter at den nye læreplanen (LK20) ble innført. Ved å bruke tilnærmingen innholdsanalyse har lærernes utsagn blitt analysert og tolket i lys av teori om profesjonell autonomi og ekstern kontroll. I oppgavens kapittel om funn har jeg både belyst funnene opp mot teori og gjort mine egne tolkninger og drøftinger.

Som nevnt i kapittel fire erfarer lærerne å ha stor grad av profesjonell autonomi i undervisningssituasjonen. Det viser både funnene i denne studien, men også tidligere forskning. På en annen side erfarer de å bli mer styrt av staten nå enn før 2000-tallet med tanke på den eksterne kontrollen fra skolelederne, skoleeier og staten. Selv om lærerne erfarer høy grad av profesjonell autonomi i undervisningen forstår jeg det som at arbeidshverdagen til en lærer har gått fra å ha kontroll over eget arbeid, da også over arbeidsoppgaver utenom undervisning, til en økende ekstern kontroll. Den eksterne kontrollen innebærer at mandatet pålegger lærerne arbeidsoppgaver som føles meningsløse, som igjen da går utover den tiden lærerne bruker til å planlegge undervisning. Det er arbeidsoppgaver som testing, derav nasjonale prøver som ble trukket frem i denne studien, dokumentasjon og rapportering. Lærerne trekker også frem viktigheten av å ha profesjonell autonomi i sitt arbeid og det blir lagt frem at handlingsrommet er avgjørende for å gjøre en god jobb. Dette sier også tidligere forskning. Lærerne er også opptatte av forbedringer og kommer med eksempler på hvordan skolen, skolelederne, skoleeier og staten kan jobbe sammen for å forbedre den profesjonelle autonomien samt forbedre skolen.

Nasjonale prøver bidrar til en stor diskusjon både innenfor lærerprofesjonen, men også politisk. Selv om lærerne erfarer nasjonale prøver som en fin måte å innhente informasjon om hva elevene kan og hva som bør fokuseres videre på i undervisning, erfarer de også at prøvene er knyttet mer mot et kontrollperspektiv. Hensikten bak det å gjennomføre nasjonale prøver er nok ment annerledes enn det har utviklet seg til å bli. I stedet for å forbedre skolen

har fokuset kanskje endret seg mer mot hvilke skoler som gjør det best og en kontroll over at lærerne gjør det de skal. Samtidig diskuteres det om prøvene faktisk tester riktig. Både informantene og tidligere forskning peker på at den faktiske hverdagen i skolen og hva nasjonale prøver tester er forskjellig. Dette bidrar til at testene ikke kan hjelpe til å forbedre skolen slik hensikten med testene egentlig er.

Dokumentasjon og rapportering er også et element som begrenser graden av profesjonell autonomi. Nå i nyere tid erfarer lærerne at de må dokumentere og bevise at de tar ansvar og fortjener tillitt. Denne type dokumentasjon og rapportering er tatt godt imot hos skoleeierne som har til hensikt å bruke denne informasjonen til å forbedre skolen. På en annen side erfarer lærerne også en forandring fra å få hjelp fra eksterne instanser rundt dokumentering og rapportering. Jeg forstår det som at tidligere hjelp instanser som PPT lærerne mer ved å utføre forskjellige tester og dokumentering, mens lærerne i dag erfarer at de står i dette selv.

Lærerne erfarer dette som en overbelastning som igjen går utover deres arbeid med planlegging av undervisning og oppfølging av elevene. Dette fører igjen til en erfaring av at jobben ikke blir godt nok gjort. Dette kan være med på at mandatet og resultatkulturen gradvis sliter vekk den profesjonelle autonomien i yrket ved at det er så sterk ekstern kontroll, men også at arbeidsmengden til lærerne blir for overbelastende. Det å være lærer er ikke lenger å planlegge og gjennomføre undervisning. Det har blitt så mye mer. Derfor undrer jeg meg over om skolen er på vei til å bli for styrt av staten slik at den profesjonelle autonomien forsvinner helt fra læreryrket.

Ved å løfte frem disse lærernes egne erfaringer og beskrivelser fra egen praksis, bidrar denne studien til oppdatert kunnskap om dagens skole og hvordan lærere på både ungdomsskolen og barneskolen erfarer sin arbeidshverdag. Det finnes mye forskning knyttet til temaet autonomi, men det å tidvis forske videre på temaet, samt få frem lærernes egne erfaringer og utvikling knyttet til arbeidet deres er sentralt for å kunne forbedre de aspektene ved arbeidet som kanskje ikke er fult så bra. Det å trekke frem lærerne i hovedfokus tenker jeg også er viktig siden det er de som faktisk står i dette arbeidet hver eneste dag.

Selv om studien er avgrenset til å gjelde de åtte lærerne som har latt seg intervjuer er det likevel interessant fordi den gir et innblikk i hvordan lærere på barneskole og ungdomsskole tenker rundt sin egen rolle og profesjon. Samtidig kan det ikke trekkes en generell konklusjon om alle lærere erfarer det slik. På en annen side er det påfallende hvor samstemte lærerne synes å være, men det kan begrunnes med måten jeg har stilt spørsmålene på og hvordan jeg har forstått og tolket lærernes svar. Det at alle lærerne er fra omtrentlig samme område kan

også spille inn. Men siden det er så mange likhetstrekk ved lærernes beskrivelser kan det også gjenspeile noen generelle tendenser i dagens lærerrolle.

For meg har denne studien vært veldig interessant både på et faglig, men også personlig ståsted. Prosessen ved å gjennomføre denne studien har bidratt til ny kunnskap og nye refleksjoner omkring lærerrollen som viser en profesjon i endring. Samtidig dukker det opp flere spørsmål som hadde vært interessante å studere. For det første hadde det vært spennende å se om funnene i denne studien faktisk gjenspeilte dagens lærerrolle i hele landet ved å gjennomføre en større forskning. Det hadde også vært spennende å sett på hvordan skolelederne opplevde sin profesjonelle autonomi og om de også følte seg sterkt begrenset av skoleeier og staten. Videre kunne det vært interessant å undersøke nasjonale prøver mer i dybden og ikke bare et generelt overblikk som denne studien gjør. Til slutt hadde det også vært interessant å undersøke erfaringene rundt den nye læreplanen – LK20 – etter enda lengre tid for å se hvilken innvirkning den har på lærerens profesjonelle autonomi. Dette er temaer jeg synes kunne vært interessant å undersøke.

Referanser

Alexander, C., Fox, J. & Gutierrez, A. (2019). Professionalism and Teacher Education : Voices from Policy and Practice. I C. Alexander, J. Fox & A. Gutierrez (Red.), *Professionalism and Teacher Education : Voices from Policy and Practice* (s. 1 – 23). Springer Singapore. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hiof-ebooks/reader.action?docID=5776177&ppg=36>

Bachmann, K. E., Sivesind, K. & Bergem, R. (2008). Evaluering og ansvarliggjøring i skolen. I Langfeldt, G., Elstad, E., og Hopmann, S. T. (Red.), *Ansvarlighet i skolen: Politiske spørsmål og pedagogiske svar* (s. 94 - 122). Cappelen akademisk.

Bie-Larsen, A. G. & Harsvik, T. (2014, 17. oktober). *Styring og maktforskyvning i utdanningssektoren*. Utdanningsforbundet. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2014/temanotat_2014_06.pdf

Bie-Drivdal, A. (2021, 5. mars). *Profesjonsfaglig innflytelse på arbeidsplassen – tillitsvalgtes rolle*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2021/profesjonsfaglig-innflytelse-pa-arbeidsplassen--tillitsvalgtes-rolle/>

Bolstad, B. (2015, 8. juni). Standardisering i skolen? Nei takk. Felles standarder? Ja, takk. Hentet fra <https://bbolstad.wordpress.com/tag/autonomi/>

Bradal, R. (2014, 18. august). Den profesjonelle lærer. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/kultur/2014/08/18/den-profesjonelle-laerer/>

Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., . . . Thue, F. W. (red.). (2016). *Om lærerrollen - et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.

Dincer, A. (2019). Language teacher autonomy in Turkish EFL context: Relations with teachers' autonomy and job satisfaction levels. Hentet fra <https://ezproxy.hiof.no:2282/fulltext/EJ1220690.pdf>

Elo, S. & Kyngäs, H. (2008) The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115, DOI: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

Evans, L. (2008) Professionalism, professionalism and the development of education professionals, *British Journal of Educational Studies*, 56:1, 20-38, DOI: 10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x

Kvale S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3 utg.) Gyldendal akademisk.

Lennert da Silva, A. L., & Mølstad, C.E. (2020) Teacher autonomy and teacher agency: a comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education. Hentet fra <https://ezproxy.hiof.no:2909/doi/10.1002/curj.3>

Mausethagen S. (2015). *Læreren i endring*. Universitetsforlaget.

Mausethagen, S. & Mølstad, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/nstep.v1.28520>

Mausethagen, S. (2018). *Læreren i endring* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Molander, A. & Terum, L. I. (2013). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (3 utg., s. 13 - 27). Universitetsforlaget.

Parker, G. (2015). Teachers' autonomy. *Research in Education*, 93(1), 19-33.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm.

Roald, Knut (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. [Doktoravhandling]. Universitet i Bergen.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015, 1. juli). *Skolen som arbeidsplass*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/skolen-som-arbeidsplass/>

Skedsmo, G. & Mausethagen, S. (2017). Nye styringsformer i utdanningssektoren – spenninger mellom resultatstyring og fagligprofesjonelt ansvar. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ?, 169 – 179. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-06>

Strong, L. E. G. & Yoshida, R. K. (2014) Teachers' Autonomy in Today's Educational Climate: Current Perceptions From an Acceptable Instrument, *Educational Studies*, 50:2, 123-145, DOI: 10.1080/00131946.2014.880922

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitative metoder* (5 utg.). Fagbokforlaget.

Udir. (2021). Lærerutdannede lærere: Hva mener partiene? Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/valg-2021-bare-larere-er-larere/larerutdannede-larere/larerutdannede-larere-hva-mener-partiene/>

Wermke, W. & Salokangas, M. (2021). *The Autonomy Paradox: Teachers' Perceptions of Self-Governance Across Europe*. Springer.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informert samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet «Lærerens erfaring knyttet til autonomi i skolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på *lærerens erfaring knyttet til profesjonelt handlingsrom (autonomi) i skolen*. I dette skrivet finner du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skriver master innenfor profesjonsrettet pedagogikk, og har valgt å forske på lærerens autonomi i skolen. Autonomi defineres som en persons evne til å selv bestemme sine handlinger og grunnlaget for sine handlinger. Begrepet autonomi betyr at en person har selvstyre. Forskning viser at autonomi er noe som har forandret seg over tid ved for eksempel endringer i en læreplan og krav om nye vurderingsformer.

Jeg ønsker å finne ut av hvordan lærere har erfart sin autonomi gjennom deres yrkeskarriere, om lærere erfarer autonomi i individuelt og kollegialt arbeid og om lærerne erfarer autonomi med tanke på den eksterne kontrollen i skolen når det gjelder testing, dokumentering og rapportering. Jeg ønsker også å finne ut av om lærerne erfarer forandring knyttet til autonomi etter at den nye læreplanen ble innført.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Siden jeg ønsker å forske på lærerens erfaring gjennom yrkeskarrieren tenker jeg å gjennomføre et fokusgruppeintervju. For å gjennomføre et slikt intervju trenger jeg en gruppe på 4-6 lærere som er villige til å diskutere lærerens profesjonelle handlingsrom med meg. Jeg vil stille noen spørsmål som veileder samtalen, men ønsker at lærerne seg imellom skal diskutere sine erfaringer rundt temaet.

I min forskning har jeg valgt ut tre skoler: en ungdomsskole (8. – 10. trinn), en barneskole (med fokus på lærere fra 5. – 7. trinn) og en 1. – 10. trinns skole (med fokus på lærere fra 5. – 10. trinn). På 1. – 10. trinns skolen ønsker jeg tre lærere fra mellomtrinnet og 3 lærere fra ungdomsskolen. Jeg trenger

også intervjuobjekter som har jobbet i skolen i noen år siden autonomi skal knyttes opp mot erfaringer over tid.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et fokusgruppeintervju. Intervjuet vil være på 1/1,5 time. Intervjuet vil finne sted i januar. Nærmere dato og tid vil planlegges med gruppen. Under intervjuet vil jeg ta opp samtalen slik at jeg kan transkribere og bruke svarene til analyse for å svare på forskningsspørsmålene mine.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg, Connie E. Rossing, og Hilde Afdal (veileder) som vil ha tilgang på opplysningene som blir gitt til prosjektet. Veileder vil ikke ha tilgang til hvilke deltakere som har deltatt i studien, kun svarene som blir gitt under intervju.

For å sikre at alle intervjupersonene forblir anonymisert vil jeg lage koder for hver person. Personene vil bli referert til som I1, I2, I3, osv. (Informant (tall)). Navn og kontaktopplysninger som knyttes opp til referansenavnet vil lagres på en egen liste adskilt fra øvrige data. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i den publiserte masteroppgaven, men meningene som kommer frem under intervjuet vil belyses.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30.juni. Ved prosjektslutt vil alle opplysninger samlet inn til prosjektet samt lydopptak bli makulert og slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Høgskolen i Østfold ved

Hilde Afdal	69608228 / 97566558	hilde.afdal@hiof.no
Connie Elisabeth Rossing	93273454	connie.rossing@hotmail.com

Vårt personvernombud:

Line Mostad Samuelson: 696 08 234 line.m.samuelson@hiof.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Connie Elisabeth Rossing

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: «Lærerens erfaring knyttet til autonomi i skolen?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i fokusgruppeintervju
- ☐ at informasjonen som gis i intervjuet kan brukes i masteroppgaven, anonymisert.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon	
1	Fortell om din utdanningsbakgrunn.
2	Hvilket trinn underviser du i nå?
3	Hvor lenge har du vært lærer?
4	Har du erfaringer fra forskjellige skoler og trinn?
Autonomi: Erfarer læreren at han/hun har handlingsrom individuelt og kollegialt i sin profesjonsutøvelse?	
5	Hva tenker dere på når jeg sier lærerens handlingsrom?
6	Hvordan har dere erfart utviklingen av lærerens handlingsrom opp gjennom yrkeskarrieren?
7	I hvilke situasjoner opplever dere at du kan ta helt egne avgjørelser? Gi eksempler.
8	I hvilke situasjoner opplever dere at dere <u>må</u> ta avgjørelser kollegialt? Gi eksempler.
9	Kan dere fortelle om en situasjon hvor dere opplever at handlingsrommet deres blir begrenset?
Ekstern kontroll: Hvordan erfarer lærere den eksterne kontrollen med rapportering, dokumentering og testing?	
10	Hvordan påvirker testing deres mulighet til å ta selvstendige valg?
11	Hvordan erfarer dere dokumentering og rapportering? Har det forandret seg gjennom yrkeskarrieren deres?
12	Hva slags dokumentasjon og rapportering kreves det av dere som lærere?
Autonomi etter den nye lærerplanen (LK20):	
13	Hvordan erfarer dere læreres handlingsrom etter innføring av LK20?
14	Er det mer arbeidsoppgaver nå enn før?
Avslutningsvis:	
15	Er det noe mer du ønsker å legge til som du føler du ikke har fått sagt?

Vedlegg 3: Meldeskjema NSD

06.04.2022, 18:08

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

280717

Prosjekttittel

Lærerens erfaring knyttet til autonomi i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanning og språk / Institutt for pedagogikk, IKT og læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hilde Afdal, hilde.afdal@hiof.no, tlf: 97566558

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Connie Elisabeth Rossing, connie.rossing@hotmail.com, tlf: 93273454

Prosjektperiode

01.01.2022 - 30.06.2022

Vurdering (1)

19.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 19.11.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61866a4d-0f41-46ed-a9a1-82f33d671035>

1/2

personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. For du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Analyseskjema

Enhet	Funn skole 1	Funn skole 2
Autonomi individuelt og kollegialt	<i>Erfarer læreren at han/hun har handlingsrom individuelt og kollegialt i sin profesjonsutøvelse?</i> I1: Alle læreplaner som har vært opp gjennom mens jeg har jobba har i forhold til den jobben du skal gjøre i klasserommet har gitt deg veldig mye handlingsrom i forhold til både fag og på en måte - fokus og tema [...] alle fagplanene vi har hatt har gitt mye handlingsrom i forhold til hvor mye du vektlegger de ulike temaene. [...] Så i forhold til den undervisningsjobben du gjør som lærer inni klasserommet så føler jeg at du har stor frihet både i forhold til metodikk og hvor mye tid du bruker på de ulike temaene da.	<i>Erfarer læreren at han/hun har handlingsrom individuelt og kollegialt i sin profesjonsutøvelse?</i> I5: Altså, hundre prosent handlingsrom er det vel – det har man kanskje – eller jeg føler ikke jeg har det lenger. Jeg tror at det var litt mer fritt før – så det har minsket litt. Men allikevel så har man jo – du kan være kreativ i timene. Det er jo ingen som bestemmer hvordan undervisninga di skal være på en måte. Bare du kommer gjennom greiene. Så undervisningsmessig så har du jo fortsatt handlingsrom. Selv om man er trua, vil jeg kanskje påstå. [...] Kollegialt press kan det være. Kan være noen mener det man driver på med er ikke sånn det bør være.

	I4: Også føler jeg jo det at det – tidligere så har man hatt mye mer av fagene sjøl. At man har hatt handlingsrommet	I6: Jeg er veldig opptatt av det. At vi skal ha den pedagogiske friheten og at vi ikke overkjører andre fordi
Ekstern kontroll	<i>Hvordan erfarer lærere den eksterne kontrollen med rapportering, dokumentering og testing?</i> I3: ... den metodefriheten og. For den opplever jeg at vi har, men at den kan på noen skoler være styrt av ledelsen. ... læreplanen tillater det, men ikke ledelsen på en måte. Også er det sånn: hvem skal du, skal du gjøre det som er	<i>Hvordan erfarer lærere den eksterne kontrollen med rapportering, dokumentering og testing?</i> I6: Jeg vil påstå at det påvirker i alt for stor grad og at vi får for ofte feil fokus til testresultatene. [...] Du blir veldig opphengt i å gjøre det bedre i stedet for å se bak resultatene. [...] Du blir veldig opptatt av resultater i

	riktig ovenfor ledelsen eller det som er riktig ovenfor læreplanen. Også blir jeg litt sånn - skvist der da. I1: ... arbeidsavtale som sier når vi skal være her. Vi har fellestid. Vi har teamtid. Så på en måte den tiden vi må være på skolen er jo ganske styrt.	stedet for pedagogikken bak tenker jeg. Det er det jeg misliker mest med den testinga og styringa. I8: Da opplever ikke jeg det på samme måte. [...] når jeg fikk nye åttende trinn og vi tok nasjonale prøver så får man en helt kurant oversikt over hvor nivået ligget. Jeg har ikke tenkt på at jeg skal legge opp min
--	---	---

Nye læreplanen	<i>Hvordan erfarer dere læreres handlingsrom etter innføring av LK20?</i> I2: Jeg har jo også sett de at nye læreplaner - gir større handlingsrom ... fordi at det er ikke så spesifikt hva du skal gjøre år til år. ... Det handlingsrommet som, for hvert fall jeg som er faglærer - der har det åpna mye mer. Det er deilig. Intervjuer: Følte du at det var strengere før? I1: Ja! M97, da husker jeg jo at vi drev å brøyt ned kunnskapsmålene, og vi brukte masse tid på å - egentlig	<i>Hvordan erfarer dere læreres handlingsrom etter innføring av LK20?</i> I6: Jo, men altså min opplevelse er at jeg er fornøyd med utforminga av den nye læreplanen på generelt nivå. [...] Det synes jeg er veldig spennende, og jeg opplever det som ... altså de har tatt mer hensyn til pedagogen og enhetlig tanken i stedet for å tenke detaljer og sånn skal det være, og sånn skal det være. Det mener jeg er bedre for vår autonomi. Det er hvert fall sånn jeg opplever det.
------------------------------	--	---



	ting som viste seg å være bortkasta. Men når kunnskapsløfte kom, da var det mye større frihet for oss i forhold til hva vi ... I3: ... men nå er det mer man skal lære om det men om jeg	[...] Men jeg tror nok noen kan føle seg utrygge i hvor bredt, vidt det er. I5: [...] nå sitter det jo tre lærere på åttende trinn her
--	---	---