

Den kompetente læreren

Seks lærere reflekterer over sin utvikling av lærerprofesjonalitet i lys av kompetansebegrepet



Kjernen i lærernes profesjonelle kompetanse er å få avgjørende og vedvarende innflytelse på elevers læring, danning og utvikling

Solveig Hoel Barstad

Masteravhandling i pedagogikk

ved NLA Høgskolen, Bergen

Høsten 2010

Forord

Velkommen til den pedagogiske arena; der lærerne selv skal gi sine stemmer til pedagogisk refleksjon, drøfting og samtale. Det skal åpnes opp for meninger og vurderinger fra lærerne som i denne studien betraktes som profesjonelle aktører i skolen og aktive deltakere i debatten omkring skolen. Lærerne som informanter har hatt mot til å blottstille seg i forhold til sin egen profesjonelle utvikling, og viser gjennom dette noe av kompleksiteten i det å være lærer. Samtidig åpenbares noe av det mest spennende med lærerprofesjonen; den viser en utøvelse som kan gi mening, både for lærere og elever. I denne sammenhengen vurderes læreren som den viktigste faktoren for god undervisning.

Det har derfor vært svært interessant å følge informantenes vurderinger og beskrivelser i den delen av prosessen jeg har fått vært involvert og engasjert i. Jeg vil derfor rette en stor takk til alle informantene som har bidratt med bred kompetanse og stor velvillighet i min undersøkelse innenfor lærerprofesjonalitetsfeltet!

Også gjennom masterstudiet ved NLA Høgskolen har mange personer framstått som profesjonelle aktører og dyktige representanter for det pedagogiske fagfeltet. Dette gjelder medstudenter og ikke minst lærere. Min veileder Kjell Oppedal i særdeleshet; mange takk for interessante diskusjoner og samtaler samt utfordringer og konstruktive innspill!

Sist, men ikke minst ønsker jeg å rette en takk til alle rundt meg i det daglige! Familien min som har hatt tro på meg og mitt pedagogiske prosjekt, og som raust har overlatt meg til fagbøkene og PC-en i mye av vår felles tid.

Konsekvensen er fornyet, utvidet og nyervervet kompetanse. Prosessen underveis har vært spennende og lærerik. En kontinuerlig utvikling av lærerprofesjonaliteten, med kompetanse både som forutsetning og som mål.

Og det personlige målet som jeg mener er kjernen i den profesjonelle lærerkompetansen, er å få avgjørende og vedvarende innflytelse på elevers læring, danning og utvikling i skolen.

Må leseren få et konstruktivt møte med den foreliggende teksten.

Innhold

Forord.....	3
1.0 INNLEDNING.....	7
1.1 Valg av tema.....	8
1.2 Problemstilling og presisering.....	9
1.3 Avhandlingens oppbygning og struktur.....	13
2.0 TEORI.....	15
2.1 Tidligere forskning.....	15
2.2 Hovedbegreper.....	16
2.2.1 Profesjon.....	17
2.2.2 Profesjonell.....	18
2.2.3 Profesjonalitet.....	19
2.2.4 Kompetanse.....	20
2.2.5 Danning.....	23
2.4 Kompetanseområder.....	26
2.4.1 Faglig kompetanse.....	28
2.4.2 Didaktisk kompetanse.....	30
2.4.3 Sosial kompetanse.....	34
2.4.4. Yrkesetisk kompetanse.....	39
2.4.5 Endrings- og utviklingskompetanse.....	42
2.5 Oppsummering.....	45
3.0 METODE.....	47
3.1 Kvantitativ og kvalitativ tilnærming.....	47
3.2 Førforståelse; å forske på eget fagfelt.....	48
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	50
3.3.1 Det semistrukturerte forskningsintervjuet.....	50
3.3.2 Forberedelser av intervjuet.....	51
3.3.3. Prøveintervjuet.....	51
3.3.4 Gjennomføring av intervjuet.....	52
3.4 Transkribering.....	53
3.5 Reliabilitet.....	54
3.6 Validitet.....	55
3.7 Generalisering eller overførbarhet.....	56

3.8 Etikk	56
3.9 Oppsummering.....	59
4.0 PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATA.....	61
4.1 Læreres forståelse av profesjonalitetsbegrepet	64
4.2 Læreres forståelse av kompetansebegrepet.....	66
4.3 Læreres forståelse av profesjonell utvikling.....	71
4.4 Læreres forståelse av utfordringene.....	75
4.5 Oppsummering og grunnlag for drøfting	80
5.0 DRØFTING.....	81
5.1 Kompetanse og utvikling av profesjonalitet.....	81
5.1.1 Faglig kompetanseutvikling.....	82
5.1.2 Didaktisk kompetanseutvikling	86
5.1.3 Sosial kompetanseutvikling.....	90
5.1.4 Yrkesetisk kompetanseutvikling.....	93
5.1.5 Endringskompetanseutvikling	95
5.2 Oppsummering.....	98
6.0 KONKLUSJON OG AVSLUTNING	99
6.1 Videre forskning	101
7.0 LITTERATURLISTE	103

1.0 INNLEDNING

Samfunnet vårt er kontinuerlig i endring og i et eskalerende tempo, noe som fører til at det også til enhver tid trengs fornyet, utvidet eller nyervervet kompetanse. Hvilken kompetanse det er behov for, og hvem som skal tilføre denne, kan variere etter etterspørsel og hvilke behov som tilgodeses til enhver tid. Imidlertid er samfunnet og skolen gjensidige påvirkningsaktører, og kompetanse vil kunne bli etterspurt innenfor begge områder (Barstad, 2009).

På ene siden ligger det i skolens implisitte mandat et krav om kompetanseutvikling, og i skolepolitiske dokumenter foreligger det ambisiøse intensjoner om å gi det norske arbeidsliv den kompetansetilførsel som er nødvendig for verdiskaping og tjenesteyting, og å gi voksne økende muligheter til kompetanseutvikling (St.meld. nr. 30, 2003-2004).

Likevel blir skolen kritisert for ikke å etterkomme på en tilfredsstillende måte behovene samfunnet har for kompetanse, eller at leveransene for "human capital" ikke holder mål, verken nasjonalt eller internasjonalt. Negative tendenser i samfunnet blir gjerne enten assosiert med eller tilbakeført til skolen, med krav om endring eller fornyelse. Dette utfordrer skolen i stor grad, paradoksalt nok ved både å skulle tilføre samfunnet den til enhver tid nødvendige kompetansen og samtidig være en motkultur til de negative tendensene som utspilles i samfunnet. (Hargreaves, 2003). Sentralt i dette paradokset befinner elevene seg, ettersom de både skal mestre å være en kvalifisert del av, å kunne lykkes i og ikke minst videreutvikle det postmoderne samfunnet eller det som karakteriseres som kunnskapssamfunnet.

Kunnskapsløftet har siden 2006 vært en av premissleverandørene for læringsarbeidet i skolen. Læreplanen angir både overordnede mål for læringsvirksomheten og definerer kompetansemål og grunnleggende ferdigheter i de ulike fag. Læreren og skoleledelsen er nøkkelpersonene som skal ivareta eleven i lærings-, dannelses- og utviklingsprosessen. Læring og dannelse sees videre på som et livslangt prosjekt. Det stilles dermed implisitt noen krav til kontinuerlig kompetanseutvikling også for profesjonsutøverne i skolen og for skolen som en lærende organisasjon. Den særegne kompetansen som bare lærere har for å være en kompetent utøver av lærerprofesjonen, gjør at kravet om en profesjonalitet i yrkesutøvelsen tvinges fram (Barstad, 2009).

Hva innebærer det? Og hvordan forholder lærerne seg til disse kravene? Hvilken kompetanse trengs egentlig for å ivareta skolens totale oppgaver og dermed oppfylle samfunnets ovennevnte behov?

Med lærere som informanter skal refleksjoner omkring temaet lærerprofesjonalitet og kompetanseutvikling løftes fram og drøftes. Begrepet kompetanse skal utforskes. Dette fordi det erfares at lærere gir ulike tolkninger og vurderinger av hva kompetanse er og innebærer, også hva som er viktig kompetanse å utvikle både for seg selv og for elevene i læringsarbeidet. Også hvordan kompetansen skal videreutvikles hos lærerne kan det være delte meninger om. Hvilke konsekvenser dette kan få for elevene, skal drøftes. Også hvilke konsekvenser dette kan få for utvikling av lærerprofesjonaliteten; for det å beherske funksjonen og rollen som lærer på en så kompetent måte at det skaper autonomi, autoritet, respekt, tillit og verdsetting i forhold til omverdenen (Imsen, 2009).

1.1 Valg av tema

Som lærer i grunnskolen opplever jeg at det stadig stilles krav om både endret og ny kompetanse hos lærerne og skoleledelsen. Hver skolereform genererer nye fokusområder som skal implementeres. De skolepolitiske dokumentene skal grundig analyseres og bearbeides gjennom kritisk refleksjon. Gjennom denne prosessen kommer lærere gjerne til ulike tolkninger av en motsetningsfylt læreplan. Uansett resultat, kreves det at lærerne har innsikt i egen virksomhet.

Jeg vil vite hva som gjør at lærerne opplever dette ulikt, hva lærerne vurderer som de viktigste kompetanseområdene, for deretter å drøfte hvilke konsekvenser dette kan få for lærernes profesjonelle arbeid, deres autonomi og utvikling, og ikke minst for elevenes læringsarbeid.

Jeg er genuint opptatt av elevene og læringsarbeidet, og ser at både lærere og skolen som sådan har en stor utfordring å ivareta både elevene og læringsarbeidet på en tilfredsstillende måte i en intens og mangefasettert skolehverdag.

Aktørperspektivet er for meg sentralt i forståelsen av lærere som profesjonelle; dette innebærer at lærerne selv har en mulighet til aktivt å delta i og påvirke sin egen arbeidssituasjon. I hvilken grad handlingsrommet utnyttes til egen og elevenes utvikling, skal undersøkes.

Dermed finner jeg at den beste måten å få tilegnet meg denne informasjonen på, er å intervjuere lærere som arbeider i skolen. Det er de som står midt i den komplekse og sammensatte skolekonteksten, og derfor skulle lærerne være de best kompetente til å kunne redegjøre for dette temaet. Tone Kvernbekk mener dessuten at "Profesjonelle utøvere skal og bør si noe annet og mer om pedagogiske problemstillinger enn det alle andre kan" (2001: 9).

Samtidig mener jeg at lærerne selv i liten grad har deltatt i den offentlige debatten omkring egen profesjon, og det vil jeg gjøre noe med. Ut fra lærernes beskrivelser og vurderinger er målet å kunne trekke ut konklusjoner som kan føre til drøfting av en bedret pedagogisk praksis, noe som også er målet med all pedagogisk forskning.

Med dette har jeg både et personlig og et samfunnsorientert mål med avhandlingen, ved at jeg ønsker å utfordre både meg selv som lærer i refleksjonen, samt utfordre skolen som sådan ved å sette søkelyset på både skolepolitiske krav, forventninger og premisser samt fokus på muligheter til en ny og bedret pedagogisk praksis.

Med andre ord: Sluttmålet er at det skal komme elevene i skolen til gode.

1.2 Problemstilling og presisering

Med utgangspunkt i det som er nevnt innledningsvis, er hovedproblemstillingen formulert som følger, og som ønskes undersøkt empirisk i praksisfeltet:

Hvordan forstår og beskriver lærere sin profesjonelle utvikling i lys av begrepet kompetanse?

Å bli profesjonell utøver innebærer å se seg selv som en som kan velge, utvikle og utøve faglig skjønn (Sundli og Ohnstad, 2003). Dette forutsetter en bred og helhetlig kompetanse, som for lærernes del betyr at denne er eksklusiv for profesjonen.

Diskusjonen omkring begrepet profesjonell i skolesammenheng har for øvrig vært lang. Også om man i det hele tatt kan tale om at læreryrket er en profesjon. Dette skal presiseres og drøftes i teorikapitlet (2.2.1 Profesjon, 2.2.2 Profesjonell).

Videre ses begrepene profesjonell og kompetanse som sammenhørende på den måten at det stilles krav om kompetanse hos en profesjonell utøver. Hvilke kompetanser, skal problematiseres og drøftes.

I og med at kompetanse er et nøkkelbegrep i Kunnskapsløftet, skal det benyttes en definisjon på kompetanse som uttrykkes i den tilhørende Stortingsmelding, nr. 30 (2003-2004: 125):

Kompetanse er evnen til å bruke kunnskaper og ferdigheter effektivt og kreativt i menneskelige situasjoner – situasjoner som omfatter vanlige sosiale sammenhenger i tillegg til yrkesmessige eller fagspesifikke sammenhenger. Kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra ferdigheter og kunnskaper.

Dette kompetansebegrepet korresponderer i stor grad med det som artikuleres i opplæringsloven og i den generelle delen av læreplanverket Kunnskapsløftet. Likevel uttrykkes det et syn på kompetanse andre steder i Kunnskapsløftet som står i motsetning til dette. Dette drøftes under 2.2.4 Kompetanse.

Ut fra nevnte definisjon kan man slutte at kompetansebegrepet inneholder både en kunnskaps- og en danningsfunksjon, da det omhandler både kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier. Med dette kaller jeg det et helhetlig kompetansebegrep. Dette korresponderer også med summen av de ulike sidene ved mennesket i "Det integrerte menneske" i den generelle delen i Kunnskapsløftet. Heri ligger spenningen i forhold til hvordan de ulike områder synliggjøres og vektlegges i skolens dokumenter for øvrig og i lærerens pedagogiske praksis.

I ovennevnte Stortingsmelding står det videre beskrevet fem kompetanseområder som skal utgjøre kjernen i lærernes profesjonskunnskap: Faglig kompetanse, Didaktisk kompetanse, Sosial kompetanse, Yrkesetisk kompetanse og Endrings- og utviklingskompetanse. Disse fem kompetanseområder er også sammenfallende med Rammeplanen for allmennlærerutdanningen (2003) sine uttalte kjernekompetanseområder. Dermed utgjør de samtidig fundamentet for lærerens praksis.

Jeg finner derfor belegg for at de nevnte kompetanseområdene kan være relevante teoretiske analysekategorier, og dermed være grunnlag for drøfting av mine funn.

Som en konkretisering av de nevnte kompetanseområdene, velger jeg å koble inn de syv kompetanseområdene som Per Fibæk Laursen (2004) beskriver i sin bok om den autentiske læreren: Den personlige intensjon, Inkarnasjonen av budskapet, Respekt for elevene, Rammene for arbeidet, Samarbeidet med elevene, Å kunne hva man vil og Å kunne ta vare på sin egen utvikling.

Slik jeg ser det, kan samtlige sistnevnte kompetanseområder eller lærerkvaliteter inkluderes i de fem førstnevnte, og på en fruktbar måte vise noe av det helhetlige kompetansebegrepet som ønskes utdypet og drøftet. Dette gjelder både den delen som omfatter holdninger og verdier og den kunnskaps- og ferdighetsrelaterte del av kompetansen.

Med dette trekker jeg inn noe av den nyere forskningen som er foretatt i forhold til lærerkompetansefeltet.

Gjennom følgende forskerspørsmål mener jeg å kunne få viktig informasjon som grunnlag for drøftingen:

- **Hvordan forstår du som lærer profesjonalitetsbegrepet?**
- **Hvordan forstår du som lærer kompetansebegrepet?**
- **Hva mener du er god kompetanseutvikling?**
- **Hvilke motiverende faktorer mener du er avgjørende for din kompetanseutvikling?**
- **Hvilke kvalitetsvurderinger kan få deg som lærer til å endre praksis?**
- **Hvordan mener du at ledelsen legger til rette for din profesjonsutvikling?**
- **Hvordan kan du som lærer bidra til profesjonsutvikling?**

Gjennom samtalene vil det komme fram hvilken kompetanse lærere vurderer som viktig å utvikle i forhold til lærerprofesjonaliteten.

Disse spørsmålene vil dermed være aktuelle å ha som overordnede i samtalen med informantene og grunnlag for intervjuguiden. I og med at kompetansebegrepet skal være det overordnede begrepet, ser jeg mulighet til å ha et relativt innsnevret fokus. Likevel inneholder begrepet flere momenter som gjør at noen vil bli mer vektlagt enn andre, og at dybdenivået må balanseres i forhold til bredden i temaet og til omfanget av denne avhandlingen.

Det er for øvrig andre sider ved lærerprofesjonalitet som kunne være interessant å belyse. Lærerrollen, vurdering, læreres motivasjon, ansvarlighet og forpliktelser er sentrale begrep som kunne vært relevant å utdype. For at ikke avhandlingen skal bli for omfattende og temaet for bredt, velger jeg imidlertid å analysere med utgangspunkt i kompetansebegrepet, definert som ovenfor. Kompetansebegrepet involverer både dannelses- og læringsbegrepet. Læring fører til kompetanse, og kompetanse forutsetter læring. Begge begrepene ses på som prosessorienterte, og dermed analysegrunnlag for en utvikling.

Aktuell teori her vil være et sosiokulturelt syn på læring. Dette fordi jeg ser læring som den enkelte aktørs aktive deltakelse i et læringsfellesskap, der kvaliteten på fellesskapet har betydning for den enkeltes læring, og at læringen blir fremmet av at de som deltar har ulike kompetanse. Det er altså et dynamisk og gjensidig forhold mellom sosial samhandling og individuell læring og utvikling (Dysthe, 2001).

Læring skjer både individuelt og kollektivt på en lærende skole. Det kan gi en spenning i hvordan kompetanseutvikling får gjennomslag hos den enkelte lærer.

Sett i et sosiokulturelt perspektiv vil skolekulturen på den respektive skole kunne ha betydning for den enkeltes læring og utvikling. Dette skal undersøkes nærmere.

1.3 Avhandlingens oppbygning og struktur

I kapittel 2, Teori, redegjør jeg for begreper og teori som avhandlingen bygger på.

Begrepene profesjon, profesjonalitet og profesjonell utvikling blir definert, beskrevet og drøftet. Likedan kompetansebegrepet. De ulike kompetanseområdene blir utdypet og drøftet. Danningsbegrepet og danningsteori er også involvert i kompetansebegrepet. Sosiokulturelt perspektiv på læring vil sette kompetansebegrepet og læringsbegrepet inn i en teoretisk ramme, der individuell læring ses i sammenheng med den kollektive læringen. Med dette vil skolen som lærende organisasjon bli berørt i forhold til profesjonsutviklingen, men får ingen hovedvektlegging.

I kapittel 3, Metode, redegjør jeg for og begrunner metodevalg. Jeg viser hvorfor jeg har valgt kvalitativ forskning som mest hensiktsmessig for mitt tema, og videre gir jeg en beskrivelse av prosessen i forhold til informanter. Forberedelsesprosessen, gjennomføringen og bearbeidelsesprosessen skal det redegjøres for.

Refleksjoner omkring validitet og reliabilitet og etiske utfordringer samt overførbarhet blir synliggjort og drøftet i dette kapitlet.

I kapittel 4, Presentasjon og analyse av data, systematiserer og beskriver jeg dataene som er kommet fram gjennom intervjuene. Dataene vil bli knyttet til teori og analysebegreper som allerede er nevnt.

I kapittel 5 følger en drøfting, der hovedtendensene i mine funn vil bli eksplisittert. Mine funn vil bli presentert under de ulike kompetanseområdene, for at det skal framstilles så oversiktlig som mulig. Funnene vil også bli utgangspunkt for drøfting av konsekvenser for lærernes profesjonalitet og i neste omgang for læringsarbeidet i forhold til elevene.

Kapittel 6 gir en oppsummering og avslutning på avhandlingens tema. Kapitlet avsluttes med forslag til videre forskningsarbeid for å fremme kontinuerlig kompetanseutvikling i skolen.

2.0 TEORI

2.1 Tidligere forskning

Da jeg orienterte meg i forskningsfeltet innenfor temaområdet lærerprofesjonalitet, fant jeg at hovedsatsningen for forskningen på HIB i perioden 2009-2012, er nettopp lærerprofesjonalitet. Det er Senter for utdanningsforskning som koordinerer forskningen. De har en bred tilnærming til temaet, og mye forskning er i gang innenfor fire hovedområder: Lærerprofesjonalitet innenfor en utdanningsvitenskapelig kontekst, Lærerarbeid og profesjonalitet, Lærerprofesjonsfeltet, arkitektur, topografi og dynamikk og Profesjonalitetsutvikling i utdanningspraksiser.

Imidlertid kan jeg ikke finne at det er blitt publisert noe i denne forbindelse ennå. Men forhåpentligvis vil det om kort tid bli presentert ferske forskningsresultater derfra, som jeg håper skolen kan nyttiggjøre seg etter hvert.

Ingen masteravhandlinger om lærerprofesjonalitet som hovedtema er funnet. Det er for øvrig skrevet flere masteravhandlinger om skolen som lærende organisasjon. Ulike problemstillinger er valgt, og med forskjellige innfallsvinkler til overordnet tema. Det som er felles for de jeg har orientert meg om, er at de har et annet sentreringspunkt, henholdsvis læringsteorier, organisasjonsteorier eller ledelsesteorier enn det som er utgangspunkt for min studie. I en av avhandlingene er imidlertid læreren som profesjonell medarbeider en del av problemstillingen (Eines, 2006).

I avhandlingen om *Skolen som lærende organisasjon i lys av reformen Kunnskapsløftet*, skrevet av Jan Sjørgård (2005), stiller han et kritisk søkelys på nettopp Kunnskapsløftet. Jeg vil nyttiggjøre meg noe av Sjørgårds forskning i min masteravhandling.

Imidlertid er ingen av de nevnte avhandlingene basert på egen empiri i det pedagogiske praksisfeltet. Min hovedvektlegging blir følgelig en annen, i og med at det her er lærerne som aktører i skolen, som skal reflektere over sin egen forståelse av utvikling som profesjonell utøver.

Jeg finner det derfor relevant med et noe annet tyngdepunkt i min avhandling.

Kompetanseutvikling i et sosiokulturelt perspektiv kan speile noe av organisasjonslæringen i

lærende organisasjoner, men siden dette er et stort og omfattende teorifelt, velger jeg som nevnt ikke å vektlegge dette i min avhandling. Imidlertid kan det være et aktuelt tema for videre forskning eller utviklingsarbeid i skolen.

For øvrig legger jeg til grunn Per Fibæk Laursens undersøkelse blant 30 folkeskolelærere i Danmark når jeg benytter de syv kompetanseområdene han utdyper i sin bok *Den autentiske læreren* (2004).

Når det gjelder internasjonal forskning, har jeg funnet mange treff på lærerprofesjonalitet i søkemotoren Eric. Det viser at temaet er funnet interessant utenfor vårt lands grenser, og signaliserer samtidig den økte globaliseringen også innenfor skolefeltet. Det er publisert nyere vitenskapelige artikler om Teacher professionalism, som blant andre de britiske: "How fares the New professionalism in schools? Findings from the State of the Nation project" (Storey) og "Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under New Labour" (Gray and Whitty).

Det kunne vært interessant å undersøke likheter og forskjeller relatert til temaet lærerprofesjonalitet og kompetanse i skolene i Storbritannia i forhold til i Norge. Utdanningssektoren er ifølge Vaage (i Hargreaves, 2003:11) mer privatisert, og den markedsliberale skoletenkingen mer dominerende både i USA og i Storbritannia enn i Norge. Imidlertid vurderer jeg dette for omfattende å drøfte i forhold til min egen empiri, og ser at det i denne omgang er tilstrekkelig å benytte teori knyttet opp til nordiske dokumenter.

Innenfor omfanget av denne avhandlingen prioriterer jeg derfor å drøfte mine funn i forhold til Kunnskapsløftet og til andre skolepolitiske dokumenter og til den danske undersøkelsen til Laursen.

2.2 Hovedbegreper

Relevante hovedbegreper må defineres og avklares, fordi begreper ofte endrer innhold og betydning avhengig av hvilken kontekst de anvendes i. Hvilket innhold begrepene profesjon, profesjonell, profesjonalitet kan ha, beskrives og drøftes i det følgende.

Deretter følger en bredere drøfting av hovedbegrepet i denne avhandlingen; kompetanse. Tilknyttet kompetanse følger også danning og læring, og her vil danningsteori bli presentert eksplisitt.

Deretter vil de ulike kompetanseområdene bli beskrevet og utdypet, som et grunnlag mine funn skal relateres til og drøftes i forhold til.

2.2.1 Profesjon

Begrepet profesjon er ikke et entydig begrep. Det kan inneholde ulike momenter som ved ulik vektlegging gir rom for forskjellige måter å oppfatte profesjoner på (Molander og Terum, 2008).

Hvorvidt læreryrket er en profesjon eller ei, har derfor avstedkommet mye debatt. En av debattantene, Helge Hernes (2001), som drøfter ulike perspektiver på profesjoner opererer med ulike profesjonsgrader, alt etter forholdet mellom utdanning og yrke og lengden på utdanningen. Han konkluderer med at læreryrket har en tett kobling mellom utdanning og yrke, noe som gjør at det skal være vanskelig for personer uten lærerutdanning å utøve dette yrket på en profesjonell måte.

Det blir for omfattende å redegjøre nyansert for profesjonsdebatten, derfor skal jeg bare ganske kort ta med enkelte hovedlinjer som vil være relevante for temaet i denne avhandlingen.

Begrepet profesjon er blitt beskrevet av Gunn Imsen som et yrke med gitte kjennetegn eller profesjonskriterier, som autonomi i yrkesutøvelsen, en klar og unik kunnskapsbase, en nedtegnet yrkesetikk, kontroll med utdanningen og ansvar for utvikling i og av yrket (2006).

Dale skiller mellom et rent praksisorientert yrke og en profesjon som har et vitenskapsorientert og teoretisk grunnlag. Han argumenterer for en lærerprofesjon med pedagogikken som vitenskapelig fundament (2001).

Ettersom yrkesgruppen selv påberoper seg å være en *profesjon* og Rammeplanen for allmennlærerutdanningen (2003) legger føringer for en *profesjons*utdanning med pedagogikken som vitenskapelig fundament, forutsettes det derfor i denne avhandlingen at læreryrket er en profesjon.

Jeg velger å ta utgangspunkt i Imsens beskrivelse av profesjonsbegrepet, da jeg mener den inneholder de elementene som er relevante for oppfatningen av lærerne i denne avhandlingen.

Og ved å vurdere og å beskrive læreryrket som en profesjon, uttrykkes samtidig forventninger om en profesjonell utøvelse; en lærerprofesjonalitet (Molander og Terum, 2008).

2.2.2 Profesjonell

Begrepet profesjonell brukes i det daglige på mange måter, blant annet som et skille mellom amatørmessig og profesjonell utøvelse, der den profesjonelle har betalt for sin virksomhet (Nylehn og Støkken, 2004). Det kan også skilles mellom privat og profesjonell utøvelse (ibid.). Gjennom dette skillet vil forventningene til de respektive utøverne være forskjellige.

Forventningene til de respektive profesjonelle kan nok også variere, men ut fra profesjonskjennetegnene nevnt ovenfor, kan disse bli overordnede for de forventningene som tillegges lærerprofesjonen i denne avhandlingen.

Kjennetegnet på de profesjonelle kan for øvrig være at man behersker noe på en god, riktig eller eksemplarisk måte, ved at begrepet henspiller på spesielle kvaliteter ved den profesjonelles måte å handle eller utføre oppgaver på (Molander og Terum, 2008).

Profesjonelle yrkesutøvere representerer i følge Børre Nylehn både utdanning, danning, refleksjon og etikk, og kan derfor assosieres med og være et kvalitetsstempel på positive, verdiladete begreper som selvstendighet, engasjement, etisk refleksjon, hensyn til brukerne, kompetanse, læring og kontinuerlig faglig utvikling (2001).

Også Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004:13) har fokus på den profesjonelle læreren ved krav om økt kompetanse og profesjonalitet, sammen med lærerens personlige kvaliteter:

Av alle ressurser i skolen er lærernes kompetanse den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest. En opplæring for kunnskap, mangfold og likeverd kan bare realiseres gjennom et omfattende kompetanseløft for skoleledere, lærere og instruktører i lærebedrifter.

Den profesjonelle lærerpraksis må videre være fundert i pedagogikken som fag, og der aktørperspektivet er en viktig faktor i forståelsen av praksis. Videre vil ulike sider ved kompetansebegrepet være deler av den profesjonelle kompetansen, blant annet den faglige.

En profesjonell utvikling i arbeidet vil derfor alltid være relevant, uansett profesjonskriterier og forventninger. En utvikling i skolen vil kreve profesjonelle lærere (Sundli og Ohnstad, 2003).

Erling Lars Dale påpeker også viktigheten av å kunne konstruere ny kunnskap, begrunne denne og kommunisere den helhetlige kompetansen overfor omverdenen, slik at den kan vise noe annet enn en tjenestebasert utøvelse; en profesjonalitet (2006).

2.2.3 Profesjonalitet

Profesjonalitet innebærer å beherske en funksjon og rolle som lærer, i følge Killèn (2007). I funksjonen og rollen som lærer ligger det både ansvar, forpliktelser og motivasjon, både som fagperson, pedagog, medmenneske og leder.

Profesjonalitetsbegrepet kan videre sammenholdes med profesjonsbeskrivelsen. Da kan profesjonalitet beskrives som en relasjon mellom profesjonen og omverdenen, som kjennetegnes av autoritet og autonomi i arbeidet, respekt, tillit og verdsetting, basert på den særegne kompetansen (Imsen, 2009).

Sett i dette perspektivet skal utvikling av lærerprofesjonalitet ta utgangspunkt i kompetansebegrepet. Kompetansebegrepet skal defineres og drøftes. Det skal videre argumenteres for at lærerprofesjonalitet er basert på en helhetlig kompetanse med pedagogikken som vitenskapelig grunnlag, dvs. en pedagogisk profesjonalitet.

Dette kan i følge Dale (2001) rettes mot profesjonens praktiske yrkesutøvelse, som kjennetegnes av kyndighet og dyktighet i realiseringen. Profesjonaliteten omfatter da ikke bare enkeltlærere, men må ses i en relasjonell sammenheng og samlende kontekst, i møte med eleven og med skolens øvrige involverte, med skolekulturen og med omverdenen.

2.2.4 Kompetanse

Kompetansebegrepet har blitt gitt ulike definisjoner og beskrevet med forskjellige gitte kjennetegn, både i pedagogisk litteratur og i skolepolitiske dokumenter.

I forbindelse med den siste skolereformen, Kunnskapsløftet, har kompetanse for øvrig blitt et nøkkelbegrep. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) som ble utarbeidet og vedtatt i forbindelse med Kunnskapsløftet, benytter nevnte definisjon på side 12 i avhandlingen.

Denne definisjonen har blitt hentet fra ASEM (Asia – Europe Meeting) og oversatt. I formuleringen ligger det en individuell kompetanse som for øvrig er mer enn en spesifikk faglig kunnskapsbase. Ekspertkunnskap er ikke nok. Det stilles krav om kreativitet og oppfinnsomhet i arbeidet, slik også kunnskapssamfunnet for øvrig baserer seg på og drives fram av, i følge Hargreaves (2003). Evnen til å anvende både kunnskaper og ferdigheter på en kreativ og effektiv måte, gir en bredere og mer helhetlig kompetanse når den også omfatter holdninger og verdier. Med andre ord inneholder begrepet både en kunnskaps- og en dannelsingsfunksjon. I følge Tone Kvernbekk (2001) sin differensiering i henholdsvis en funksjonell og en eksistensiell kompetanse, vil det funksjonelle perspektivet være innrettet mot den faglige kunnskapen, mot profesjonen og profesjonsutøvelsen, mot rollen og prestasjonene.

Det eksistensielle, dannelsesperspektivet, vil være rettet mot det verdiladede, det personlige og utviklingen som et selvstendig menneske, som det å eksponere seg for andre mennesker, møte med andre kulturer, overskride sine egne grenser og holdninger og møte nye idèer. Det kan være en utfordring å integrere målsettingene innenfor begge områder, slik som det umiddelbart nyttige og anvendbare og det mer langsiktige, verdibaserte og refleksive. Imidlertid trenger det ikke å være motsetninger mellom dannelsings- og nytteperspektivet, men en bevissthet og forståelse omkring målsettingene vil være vesentlig, og kan gjøre det lettere å balansere dem (ibid.).

Blant annet kan kompetanse relateres til den enkelte sin evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer, slik det framkommer blant annet i NOU (2003:16) i forkant av Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). Det er de konkrete oppgavene individet står overfor,

som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Kompetanse er forstått som hva man gjør og får til i møte med utfordringer. Et vesentlig utgangspunkt for læring og utvikling blir derfor at både elever og lærere får relevante utfordringer for å utvikle sin kompetanse.

Ettersom det i den senere tid har kommet en ny Stortingsmelding knyttet til skolen og til utdanningen, St. meld. nr. 11 (2008-2009), er det interessant å se hvordan kompetanse defineres og hvilke momenter som vektlegges i denne (ibid.:47):

Kompetanse kan defineres som summen av lærernes praktiske ferdigheter, kunnskaper og evne til refleksjon og personlige kvaliteter.

Her vektlegges altså manifestasjonen av kompetansen som grunnlag for gjennomføringen av oppgavene, ikke bare den formelle kompetansen i seg selv. Likevel er det interessant at holdninger og verdier ikke er en eksplisitt del av kompetansen, utover hva som kan prege den respektive refleksjonen og de personlige kvalitetene hos læreren.

Stortingsmeldingen tar videre utgangspunkt i OECD sin definisjon av kompetanse (ibid.:47):

A competence is defined as the ability to meet demands or carry out a task successfully, and consists of both cognitive and non-cognitive dimension.

Denne definisjonen er lite konkretisert i forhold til hvilke kompetanser som gir evne til å møte de aktuelle kravene og løse de respektive oppgavene på en tilfredsstillende måte. Jeg velger derfor å benytte definisjonen i Stortingsmelding nr. 30, for å synliggjøre danningsdimensjonen i kompetansebegrepet og for å benytte definisjonen som er tilhørende Kunnskapsløftet.

Det er interessant å utforske kompetansebegrepet og de føringer som gis i de skolepolitiske dokumentene for øvrig. Det er allerede nevnt at det helhetlige kompetansebegrepet slik det er definert i Stortingsmeldingen, i stor grad sammenfaller med innholdet i opplæringsloven, i den generelle delen og prinsippdelen i læreplanen.

Men hvilke føringer gis ellers for kompetanseutviklingen for elever og lærere? Med andre ord; hvilken vektlegging får kunnskaps- og ferdighetskomponenten i forhold til holdnings- og verdikomponenten i andre deler av de politiske dokumentene? Og hvordan tolkes dette hos

informantene? Målet mitt er å finne ut hvordan lærere vurderer sin egen kompetanse, og hvordan de forstår og beskriver sin kompetanseutvikling.

Da velger jeg først å sette søkelyset på målet for opplæringen, som skisseres som den innledende setningen i Kunnskapsløftet (2006:3):

Målet for opplæringen er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre.

Da sammenfaller dette med en av beskrivelsene av kompetanse som evnen til å møte komplekse utfordringer; altså hva man gjør og får til i møte med utfordringene (2006:31).

På slutten av den generelle delen av Kunnskapsløftet finnes også (2006:20):

Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode - å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling.

Skal disse målene kunne realiseres, kreves det et helhetlig kompetansebegrep som er rettet mot mer enn en formell skolefaglig kunnskapsbase. En kompetanse som fordrer livsmestring, både i nåtid og i fremtid. Og som har fokus på samfunnsutviklingen og de krav som kontinuerlig stilles der til det å være menneske.

Kvalitetsutvalget sin hovedutredning i forkant av Kunnskapsløftet, (NOU, 2003:16), peker på samfunnsutviklingen som en prosess som har gått fra "kunnskapssamfunnet" og "informasjonssamfunnet" til "kompetansesamfunnet", og krever at oppmerksomheten derfor rettes mot et helhetlig kompetansebegrep enn på et snevert kunnskapsbegrep i opplæringen.

Likevel legges det stor vekt på begrepene kunnskap og ferdigheter i læreplanen. Bare tittelen på læreplanen signaliserer fokus på kunnskap. Grunnleggende ferdigheter er dessuten kommet inn som viktige elementer i samtlige fag. Disse er: Lesing, Skrivning, Å uttrykke seg muntlig, Regning og Digitale ferdigheter. Begrepet Kunnskapssamfunnet brukes også hyppig, både i Stortingsmeldingen og i læreplanen. Begrepet "kompetansesamfunnet" eksisterer ikke i dokumentene, selv om det kunne betegnet fremtidssamfunnet, slik Kvalitetsutvalget skisserer i sin utredning (Sørgård, 2005).

Kunnskapsbegrepet har dessuten blitt forbundet med skolen gjennom hele skolehistorien, og preger nok samfunnets måte å tenke på. Og det preger en forståelse og noen føringer både i Stortingsmeldingen og i læreplanen;

..fordi kunnskap og kreativitet står frem som de viktigste drivkreftene for verdiskaping i samfunnet (2003:23)

”Opplæringen skal formidle kunnskaper og ferdigheter for aktiv deltakelse i arbeidslivet” (2006:9)

Preger det lærernes tenkemåte og pedagogiske praksis?

Det kan være problematisk at det benyttes ulike begrep nettopp i de dokumentene som skal ligge til grunn for lærerens pedagogiske praksis. Det utfordrer lærerens syn på læring, og hvilken vektlegging de ulike komponentene i kompetansebegrepet får. Styringsredskapene er ikke entydig definerte; hvilke konsekvenser får det i forhold til lærerne som profesjonelle aktører i sin egen pedagogiske praksis?

Begrunnelser for læringsarbeidet vil kunne være knyttet til både et nytte- og et danningperspektiv, og ikke bare enten nytte eller danning. Dette korresponderer også med innholdet i kompetansebegrepet. Og da danning flere steder i Stortingsmeldingen er nevnt som ett av skolens viktige oppdrag, vil også danningsteorier bli involvert og drøftet i avhandlingen, henholdsvis materiale, formale og dialektiske danningsteorier (Nordahl, 2002). Her følger en definisjon og en kort redegjørelse.

2.2.5 Danning

Det er gitt ulike definisjoner av begrepet danning. Jeg velger å benytte Wolfgang Klafkis definisjon i det følgende (i Børhaug, 2005: 20).

Danning kaller vi det fenomenet som vi umiddelbart kan oppleve enheten mellom et objektivt (materielt) og et subjektivt (formalt) moment ved hjelp av, i vår egen opplevelse eller i forståelsen av andre mennesker.

Det presiseres at det eksisterer et avhengighetsforhold mellom kulturformene og de mentale prosessene hos den enkelte. Danning er avhengig av at man både har lært noe, at

man har lært av noe og gjennom noe, som har ført til en ny måte å tenke på og forholde seg til verden på (ibid.). Og skolen er i høyeste grad en dannelsesarena.

2.2.5.1. Materiale danningsteorier legger vekt på innholdets betydning i dannelsesprosessen. Elevene skal tilegne seg et innhold i kulturen som læreren skal formidle til dem. Da blir det en ensidig tilpasningsprosess, der det som formidles samtidig anses som lært. Læringen kan ses på som en reproduserende eller gjenskapende prosess. Og den pedagogiske praksis blir en ensidig tilpasning til skolens verdier og normer, framfor å fremme kritisk sans, evne til refleksjon, kreativitet, selvstendighet og relasjoner.

Dette synet fremkommer også av Stortingsmelding nr. 30 (2003:1) som formulerer det blant annet slik:

Den (skolen) overfører kunnskap, kultur og verdier fra ett slektsledd til neste.

Elevene har behov for grunnleggende ferdigheter for at skolen skal kunne formidle kulturarven og gi elevene en god allmenndannelse (ibid.:31).

Videre sees innholdet som noe utenfor mennesket selv, som kan deles opp i mindre enheter. Hver enhet har et mål som skal oppfylles, og det legges opp til et innhold som kan relateres til målet. Denne mål–middel–tenkningen som for øvrig har en lang tradisjon i norsk skole, kan også relateres til behaviorismen og til instrumentalismen, og er blitt sterkt kritisert av blant andre filosofen Hans Skjervheim (Nordahl, 2002). Også pedagogikkprofessor Thomas Nordahl stiller seg også kritisk til en slik praksis som premierer tilpasningsdyktige, reproduserende elever og lett utvikler en konform undervisning. Å ha tilegnet seg et gitt kulturinnhold, vil ut fra ovennevnte teori dermed være identisk med å ha blitt dannet.

2.2.5.2 Formale danningsteorier legger større vekt på formen enn innholdet, og fokuserer på den som skal dannes. Aktiviteten og arbeidsmåten for å frigjøre den enkelte elevs iboende potensial, vil her være viktig. Dermed må også den enkelte elev være aktiv i dannelsesprosessen, som kan sees på som ekspressiv. Ved å mestre ekspressive aktiviteter, kan man tilegne seg måter eller verktøy som kan anvendes i nye læringssituasjoner og for å regulere egen atferd. Da blir virkningen danningen har på barnets evner til å omgås

hverandre og samarbeide, viktig for læringen. Slik tankegang kan man finne i arbeidspedagogikk og i prinsipper om egenaktivitet hos blant andre Fröbel og Dewey, i følge Nordahl (2002).

En formal danningsteori ser på mennesket som skal utvikle seg i samsvar med sin natur, og på elever som frie vekster som ved rette impulser og fritt spillerom vil få en positiv utvikling og læring. En romantisk vekstpedagogikk kan lett bli resultatet, der lærerne kun skal legge til rette for elevenes aktivitet.

Å frigjøre læringen fra innholdet, er en av innvendingene mot formale danningsteorier. I alt lærings- og dannelsesarbeid bør mål, innhold og metode være elementer som relateres til hverandre og til sammen gir mening i det pedagogiske arbeidet. Ikke alltid er det harmoni og vekst hos alle elever, og i dannelsesarbeid er det ofte konflikter. Dette tar ikke nødvendigvis de formale teoriene høyde for. Manglende krav og korrigerende i forhold til elever kan føre til at kulturelle normer ikke regulerer sosiale handlinger på en tilfredsstillende måte (ibid.).

2.2.5.3 Dialektiske danningsteorier omfatter forhold og posisjoner som ikke kan sees på som verken materiale eller formale. Det vil være et gjensidig avhengighetsforhold mellom kulturformene og de mentale prosessene i det enkelte barn. Elevenes egenaktivitet er derfor en forutsetning i dannelsesprosessen, og innholdet i lærings- og dannelsesprosessen har betydning i seg selv. Metoden for å lære og innholdet må sammen komplettere hverandre, og det hele må tilpasses den som skal lære. Innholdet må også ha mening for eleven, de må forstå hva målet er med det, samt at innholdet har en overføringsverdi til det virkelige liv. I en gjensidig læreprosess mellom innhold og eleven kan danning skje. Derfor må elevene trekkes aktivt inn som aktive deltakere i sin egen læreprosess. Og det må tas hensyn til elevenes erfaringer og interesser i den pedagogiske dannelsespraksisen.

Skjervheim har argumentert for en dialektisk danningsteori, der elevene ikke skal overtales av læreren som i kraft av sin posisjon eier all makt. Ved hjelp av dialogen sees elevene som aktive deltakere i sin egen dannelsesprosess. Heri ligger dialektikken, der man i dialogen mellom elever og lærer er i et subjekt-subjekt - forhold, og kan overbevise hverandre ved

hjelp av gode argumenter. Gjennom dialogen skapes det både innsikt og forståelse i elevens rasjonalitet, og som blir viktig i kommunikasjonen mellom lærer og elev.

I en dialektisk forståelse av danning kan også problematferd møtes, og det kan med utgangspunkt i elevens virkelighetsforståelse bygge opp dannelsesprosesser. Skal danning fremmes, må det ha utgangspunkt i eleven og tilpasses eleven, med elevens egne ressurser involvert. Beredskapen til å lære forutsettes, og den må fremelskes og utfordres positivt kontinuerlig. Læreren er den som skal legge til rette for disse læringsprosessene, og de valg læreren gjør, får konsekvenser for elevene. Dette forventes det at profesjonelle lærere skal ha innsikt i og forståelse for (Nordahl, 2002).

Spenningsfeltet mellom tilpasning og utfoldelse kan være en utfordring for dagens lærere; lærernes påvirkning og forventninger om tilpasning på den ene siden, elevens aktive deltakelse, selvstendighet og utfoldelse på den andre. Dette får betydning for den pedagogiske praksis den enkelte lærer velger. Og valget fordrer refleksjon.

2.4 Kompetanseområder

Lærernes kompetanse må baseres på profesjonsutdanningen, som igjen tar utgangspunkt i en teoretisk og vitenskapsfokuset kunnskapsbase. Denne skal gi studentene mulighet til refleksjon, i følge Dale (2001). Dette i motsetning til en ren praksisorientert yrkesforberedende opplæring, som resulterer i en tjeneste under en annens ledelse.

Med utgangspunkt i St. meld. nr. 30 (2003-2004) og Rammeplan for allmennlærerutdanningen (2003) skal det redegjøres videre for kjernen i lærernes profesjonskunnskap.

Per Fibæk Laursen har gjennom sin forskning kommet fram til 7 kompetanseområder eller lærerkvaliteter. Disse kan ses på som en konkretisering, en utdyping eller en komplettering av de fem kompetanseområdene ovenfor. Under beskrivelse og drøfting av kompetanseområdene vil disse bli koblet sammen slik:

Faglig kompetanse – Å kunne hva man vil, Den personlige intensjon

Didaktisk kompetanse – Rammene for arbeidet

Sosial kompetanse – Inkarnasjonen av budskapet, Den personlige intensjon, Samarbeidet med kollegene

Yrkesetisk kompetanse – Respekt for elevene

Endrings- og utviklingskompetanse – Å kunne ta vare på sin egen utvikling

Som en fellesnevner og grunnleggende begrep for sin analyse, benytter Laursen begrepet autentisitet, som en motsetning til det falske eller det mangelfulle. Begrepet autentisitet kan utledes fra at det har den beskaffenhet det gir seg ut for, altså ekthet. Det stammer opprinnelig fra de to språklige røttene *authentikos* som betyr primær eller original, og *authent* som betyr en som gjør ting selv. Sammen utgjør de det som er essensen i begrepet autentisitet, slik Laursen benytter det; den helhjertede, personlige og ekte involveringen i noe utover en selv. Begrepet inkluderer både en kunnskapsfunksjon og en dannelsingsfunksjon.

I den nyeste Stortingsmeldingen som omhandler skole og utdanning, St. meld. nr. 11 (2008-2009) er imidlertid de fem kompetanseområdene i den nye utdanningen blitt noe utvidet og til dels endret. Nå har de fått følgende titler: Fag og grunnleggende ferdigheter, Skolen i samfunnet, Etikk, Pedagogikk og fagdidaktikk, Ledelse og læringsprosesser, Samhandling og kommunikasjon, Endring og utvikling (2008-2009:15). Slik jeg leser meldingen, omfatter de nevnte titlene alle de gjeldende kompetanseområdene, slik de blir redegjort for i denne avhandlingen.

Meldingen uttrykker videre en fokusering på en utdanning for fremtiden og aktuelle utfordringer både i forhold til utvikling, fornyelse og endring, og baserer seg på nyere skoleforskning i forhold til hvilke kompetanser som menes er viktigst i denne sammenheng.

I det følgende skal det imidlertid redegjøres for de fem kompetanseområdene som har vært aktuelle de seneste årene og som derfor i denne avhandlingen legges til grunn for lærernes pedagogiske praksis.

2.4.1 Faglig kompetanse

Den faglige kompetansen for det pedagogiske arbeidet skal være bygget på både vitenskapsfag, kunsthøgskolefag og yrkesfag, i følge Rammeplan for allmennlærerutdanning (2003). Kunnskapen endres imidlertid, og lærere må være i stand til å tilegne seg oppdatert og forskningsbasert fagkunnskap.

Faglig kompetanse innebærer derfor å ha og kunne anvende effektivt og kreativt kunnskaper og ferdigheter, verdier og holdninger i de fagene det skal undervises i, altså grunnlaget for den pedagogiske virksomheten. I følge Wolfgang Klafki, kan skolefagenes kunnskapsformer kobles sammen med danning, slik det er blitt presentert ovenfor. Alle fagene har et danningspotensial, men det må gjøres et utvalg av allmenngyldige kunnskaper som gir muligheter for en overføring, både til andre fagområder og til livsområder for øvrig. Dette kan kalles eksemplarisk undervisning og læring (Børhaug, 2005). I forhold til tidsdimensjonen i skolehverdagen finner man en fagtrensning i skolen. Dette utfordrer læreren til å ha en inngående fagkunnskap i det enkelte fag, som også omfatter evne til å gjøre kloke valg om innhold og arbeidsmåter ut fra overordnede prinsipper om overføring til andre områder. Dette omfatter å kunne sammenkoble til tverrfaglighet som kan gi mening og sammenheng for elevene, slik at læring og danning kan finne sted.

Faglighet kan også relateres til begrepet autoritet. Professor Lars Qvortrup oppfordrer lærerne til å investere i den faglige autoritet; altså mener han at læreren har sin autoritet gjennom faget. Faget er identisk med kunnskapsbasen, grunnlaget for kompetansen og kilden til profesjonaliteten, i følge Qvortrup (2009).

Derfor må også allmennlærerutdanningen utfordres til å arbeide for at lærerne blir eksperter på undervisning av et faglig stoff og på å fastsette høye faglige og pedagogiske standarder som kan synliggjøres i forhold til omverdenen. Lærere kan utnytte både sin faglige og institusjonelle autoritet for å opprettholde sin autonomi i profesjonsutøvelsen. Da oppnår de

tillit, respekt og verdsetting. Og som den viktigste konsekvensen; elever vil oppleve at når de stilles overfor virkelige autoriteter, blir de selv ikke mindre, men større (ibid).

Qvortrup refererer også til Niklas Luhmann i forhold til følgende uttalelse: "Autoritet ikke er et spørsmål om avansert kunnskap som bare noen få har adgang til, men et spørsmål om spesifikk tilegnet kompetanse som utøves på et arbeidsfelt" (2009).

Per Fibæk Laursen skriver også om viktigheten av å tilegne seg det faglige som del av den profesjonelle kompetansen. Sammenfallende med faglig kompetanse kan være deler av Per Fibæk Laursens kompetanseområder: "Den personlige intensjon" og "Å kunne hva man vil" (ibid). Gjennom den personlige intensjonen vurderer lærere sine to oppgaver, den sosiale og den faglige. Innenfor den faglige handler det om "å brenne for sine fag", noe som krever faglig kyndighet, engasjement og interesse. Gjennom solid faglig kompetanse får lærere "frihet, overskudd, styrke, sikkerhet og velvære", i følge deltakende lærere i undersøkelsen (2004:30). Har en de faglige forutsetningene, vil en også i større grad kunne realisere ens intensjoner i læringsarbeidet og se resultater på både kort og lengre sikt.

I Laursens undersøkelse med 30 folkeskolelærere i Danmark involvert, og som i utgangspunktet ble regnet for å være faglig dyktige av sine kolleger, finner han at faglig sterke lærere også stiller faglige krav til elevene.

Dette bekrefter også professor og forsker John Hattie (2010) som mener at faglige utfordringer, der elevene hele tiden må strekke seg mot et høyere faglig nivå, er noe av de viktigste faktorene for god undervisning. Sammenholdes dette med dannelsesperspektivet hos læreren, ligger det en mulighet for både læring og dannelse gjennom fagenes særegne strukturer, metoder og begreper, og gjennom felles kommunikasjon i forhold til dette.

Innvendinger mot krav om faglig kompetanse kan være at denne oppdateres så raskt i relasjon til samfunnsutviklingen, at den eneste måten å holde seg faglig à jour på, er via dataskjermen og internett. Med dette kan det åpnes både for andre yrkesgrupper som kanskje kan bidra vel så mye med sin fagkunnskap som lærerne på et respektivt fagområde. Eller at ufaglærte inntar lærerposisjonen, og som henter nettopp den nødvendige og oppdaterte fagkunnskapen via dataskjermen og omsetter sine common sense

oppfatninger av undervisning som de har med seg fra egen skolegang (Barstad, 2009). Dette kan neppe kalles profesjonelt lærerarbeid, slik det profesjonelle blir begrunnet i denne avhandlingen.

I følge St.meld. nr 11 (2008-2009) vises det til forskning også her at det er positiv sammenheng mellom lærernes samlede formelle kompetanse og elevenes læringsresultater. Det skulle styrke argumentet for å satse utelukkende på den utdannede læreren, - og den dannede læreren; for den helhetlige kompetansen som skal ligge til grunn for og å legitimere læringsarbeidet i skolen.

Slik jeg ser det, kan ikke den faglige kompetansen sees på isolert, men i sammenheng med og som en del av den samlede helhetlige kompetanse; og først den didaktiske kompetansen.

2.4.2 Didaktisk kompetanse

Didaktisk kompetanse er pedagogisk basert undervisningskompetanse lærere skal inneha for å tilrettelegge for og tilpasse den faglige kunnskapen til samtlige elever i skolen. Dette følger av prinsippet om tilpasset opplæring, formulert både i St.meld. nr 30 (2003-2004) og i læreplandokumentene (2006). Dessuten skal det legges til rette for at elevene skal tilegne seg læringsstrategier og å utvikle sin personlige danning. De skal også kunne delta i og bidra til læringsfellesskapet, i følge Rammeplanen for allmennlærerutdanningen (2003:5).

Didaktikken er dermed fundamentet for alt læringsarbeid, både generelt og innenfor fag (fagdidaktikk). For å kunne dette, må læreren i tillegg til å ha en didaktisk plattform, ha en bevisst tenkning omkring de aktuelle fagene det skal arbeides med, slik det er nevnt under faglig kompetanse. Det er med utgangspunkt i de didaktiske grunnkategoriene, eventuelt i den didaktiske relasjonsmodellen, at undervisningen skal kunne begrunnes og legitimeres. Det innbefatter planlegging, gjennomføring og evaluering av alt læringsarbeid, i samarbeid med elever, foreldre og kolleger (ibid). Samtidig forutsetter det en forståelse for fagenes rolle i skolens helhetlige opplæringsplan.

Lærere må dermed kjenne den aktuelle læreplanen samt tilhørende forskrifter og lover, og kunne kritisk analysere, tolke, forstå og anvende disse aktivt i sin profesjonsutøvelse

(Engelsen, 2003). På denne bakgrunn skal læreren kunne beskrive og begrunne sine didaktiske valg for omverdenen, som i økende grad også etterspør disse.

”Reflection in action” og ”reflection on action” vil her være relevante begreper å trekke fram i utviklingen av didaktisk kompetanse, slik Donald Schön hevder i ”The reflective practitioner” (1983). Han mener videre at profesjonell praksis ikke nødvendigvis følger en detaljert helhetsplan, men justerer kursen etter responsen fra elevene. Dette forutsetter for øvrig kontinuerlig refleksjon både i læringsarbeidet og i etterkant, samt en generell kritisk holdning til egen profesjonsutøvelse, der en kontinuerlig utfordres på utnyttelse av handlingsrommet refleksjonen gir.

Dale (1998) utdyper videre den didaktiske rasjonaliteten som forutsetning for å være en profesjonell lærer med en reell handlingsmulighet og en autonomi i utøvelsen. Didaktisk rasjonalitet henspiller på tre tema på respektive kompetansenivå: Å kunne vurdere den sammenhengende relasjonen, konsistensen, mellom grunnkategoriene mål, innhold og metode i skolens læreplan. Det refererer til å kunne gjennomføre undervisning, K₁.

Likedan er vurdering av sammenhengen mellom intensjon eller formalisert forventning og realisering av læreplanen, en del av den didaktiske rasjonaliteten. Av dette følger kompetanse til å konstruere undervisningsprogram sammen med kolleger, K₂.

Endelig er tredje nivå å kunne kritisk analysere læreplanens grunnkategorier, konsistensen i dem og muligheten for realisering av planen. Dette er et metanivå, der lærere skal kunne vise evnen til korrigerende og endringer og til begrunnelser av læringsarbeidet. Gjennom kritisk vurdering av læreplanen, argumentasjon for og begrunnelse av pedagogisk praksis, kommuniserer man i og konstruerer utdanningsteori, K₃. Det fører til en legitimering av profesjonsutøvelsen, i følge Dale (2001).

Et helt annet grunnlag for undervisning artikuleres hos den amerikanske lærerforskeren Margret Buchmann (1987) ut fra følgende spørsmål: ”How special is teaching knowledge?”

It follows that teaching knowledge will not be considered special and that people will be ambivalent about its value. Just as common sense and everyday experience it will be taken for granted: valued, yet seen as matter of course. Where teaching is concerned, who are the ignorant? (ibid.:172).

Speaking of “the folkways of teaching” thus involves claims of existence, typicality, rightness and half conscious habit. It is here that the knowledge base of teaching lies (ibid:178).

Utgangspunktet for denne tenkningen kan tillegges teacher`s thinking - tradisjonen, der den subjektivt tilegnede og implisitte kunnskapen hos lærerne er basert på egne konstruerte teorier om den sosiale virkeligheten, og disse implisitte teoriene danner grunnlag for praksis (Bergem, 1994).

Lærere bør tvert imot utfordre common sense ved nettopp å vise til sitt pedagogiske kunnskapsgrunnlag for en profesjonell lærerutøvelse (Kvernbekk, 2001). Alternativet kan bli en standardisert og teknisk rasjonalitet, der lærere kun utfører en funksjonærjobb som en hvilken som helst annen kunne gjort. Dette underkjenner lærerprofesjonen nettopp for å være en profesjon.

Det er for å utfordre common sense og å utvikle en profesjonalitet at lærere trenger både utdanning og videreutdanning, i følge Dale (1998). Gjennom utdanningen får lærere kunnskap om læreplaner og får mulighet til å utvikle et analytisk og kritisk forhold til dem, samtidig som kunnskap om og refleksjon i forhold til læringsteori og læreplanteori vil være relevant.

Didaktikk kan defineres som en disiplin innenfor den pedagogiske vitenskapen, men pedagogisk kompetanse er ikke eksplisitt uttalt innenfor kompetansekategoriene i Rammeplan for allmennlærerutdanningen. Det må følgelig forutsettes at det pedagogiske teorigrunnlaget som sådan tilegnes innenfor pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen, slik at den didaktiske rasjonaliteten kan ses i en videre pedagogisk kontekst. Dermed vil også pedagogisk teori være grunnlaget for didaktiske valg.

Per Fibæk Laursen legger også vekt på kompetanse i forhold til undervisning, og framhever det autentiske som det ekte og pålitelige aspektet i undervisningen, i motsetning til det mangelfulle, uekte eller falske (2004). Han beskriver videre en autentisk lærer som den som kan levere en undervisning av høy kvalitet og som gjør det med personlig engasjement og ekthet. Utgangspunktet er en personlig intensjon om å arbeide med noe som har betydning.

Man må altså ville noe som er verdifullt og relevant i forhold til en betydningshorisont utenfor seg selv.

Ved å inneha didaktisk kompetanse kan man også lettere vurdere sammenhengen mellom læreplanens intensjon og operasjonalisering av denne. Imidlertid må rammebetingelsene være slik at det lar seg gjøre å realisere sine pedagogiske intensjoner, både i forhold til mål, innhold og metode. Dette medfører en bevisst skaping av gunstige rammer for læringsarbeidet (ibid.).

Sett i et aktørperspektiv vil man dessuten kunne utfordre snevre rammer, uten å tillate seg å bli et offer for ytre omstendigheter. Som profesjonell utøver kan man utøve faglig skjønn og finne handlingsrommet også når rammene ikke fordrer dette.

Skal man samhandle med kolleger om undervisningsopplegg, må man også ha et felles menneskesyn, slik at man kan identifisere seg med den pedagogiske praksis som dette resulterer i, i følge Laursen. Dessuten må det være åpenhet for kreativitet og ukonvensjonelle løsninger. Dette korresponderer med nevnte definisjon av kompetanse, der kreativitet er et nøkkelbegrep. Laursen henviser til Heidegger som mener at "tilpasningen til omverdenens forventninger fremmer inautentisiteten" (ibid.:35).

Sees det i sammenheng med det etiske aspekt, skal respekten for eleven under alle omstendigheter ivaretas. Dette ved at man både ser, hører og tar på alvor det enkelte barn, og handler ut fra det som anses til det beste for barnet. Relateres dette til et dialektisk dannelsesperspektiv, vil elevene som aktive deltakere og medskapere i sin egen læreprosess, i dialog med lærer og fag, også være sentralt.

Det henspiller også på aktørperspektivet i forståelsen av både elever og lærere. Kan man reflektere sammen med andre, elever og kolleger, er det mulig å utnytte hverandres ulike kompetanser og oppnå optimal læring. En viktig faktor i å skape god undervisning er samtidig lærernes sosiale kompetanse.

2.4.3 Sosial kompetanse

Den sosiale kompetansen omfatter evne til samhandling i vid forstand, og innebærer både kommunikasjonskompetanse og relasjonskompetanse. Det forutsetter at lærere kan både bygge og være en del av sosiale fellesskap innenfor en gruppe eller klasse. Fellesskapet er samtidig gode og inkluderende læringsmiljøer, preget av omsorg, anerkjennelse, engasjement og oppmerksomhet. Læreren er ansvarlig for kvaliteten både når det gjelder innhold og prosesser og er den tydelige lederen av fellesskapet og et sosialt forbilde for elevene. Det er ikke bare lærerens relasjonelle forhold til enkeltelever som er avgjørende, men hvordan læreren kan legge til rette for læring av sosial kompetanse hos elevene. Elevenes forhold til hverandre er vesentlig i denne sammenhengen, noe også Kunnskapsløftet framhever (side 12):

Lærerne er ledere av elevenes arbeidsfellesskap. Framgang avhenger ikke bare av hvordan lærerne fungerer i forhold til hver av elevene, men også hvordan de får elevene til å fungere i forhold til hverandre. I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid.

Dette konkluderer også professor John Hattie med som en av de viktigste faktorene i læringsarbeidet; å fremme elevenes innbyrdes kommunikasjon og samhandling og lærerens samarbeid med elevene, både enkeltvis og som gruppe (BT-magasinet 31.03.10:22).

Fellesskapet medfører en verdsetting av gruppesolidaritet som verdi, der normer om omsorg og ansvar for hverandre er gjeldende (Power, 1997).

Likeledes kan læring som sådan sees i et sosiokulturelt perspektiv, der læringsmiljøet forutsetter alle aktørenes aktive deltakelse og samhandling i læringsfellesskapet. Kvaliteten på fellesskapet har også betydning for den enkeltes læring, og at læringen blir fremmet av at de som deltar har ulik kompetanse. Gjennom dette kan de heve kvaliteten på hverandres arbeid. Det er altså et dynamisk og gjensidig forhold mellom sosial samhandling og individuell læring og utvikling (Dysthe, 2001).

Kommunikasjonskompetanse blir da mer enn ferdigheter i formidling, basert på kommunikasjonsteori, men må vise til en anerkjennende holdning til elevene i denne kommunikasjonen. Den må være fundert i en grunnleggende respekt for elevene som

individer. Det skal kunne prege måten lærer kommuniserer på og være en av kvalitetsindikatorerne på en helhetlig pedagogikk (Befring, 2007). Den kan videre oppnås og utvikles gjennom dialogen, der likeverdighet - om enn asymmetri - må prege kommunikasjonen mellom elever og lærer.

Relasjonskompetansen til lærere er et område jeg finner spesielt interessant, fordi jeg anser det som et av de vesentligste kompetanseområdene som må ligge i bunn i forhold til elevenes læring. Jeg velger da å benytte begrepet pedagogisk relasjon mellom elev og lærer i denne sammenhengen.

Tone Sævi (2007) argumenterer for viktigheten av den pedagogiske relasjon som forutsetningen for pedagogisk praksis. Hun definerer begrepet pedagogisk relasjon som ” en uoppløselig praktisk-moralsk enhet som omfatter barnets helhetlige læring og utvikling og den voksnes oppdragelse og undervisning” (ibid:107).

Da denne pedagogiske relasjonen er grunnlaget for den pedagogiske praksis, blir både intensjonen og kvalitetene i relasjonen forutsetningen for at forholdet mellom elev og lærer er en pedagogisk relasjon og ikke noe annet forhold, i følge Sævi. Av dette følger en relasjon av eksistensiell karakter. Den pedagogiske intensjon hos læreren er rettet mot eleven og forstås av læreren på en måte som gjør pedagogisk handling mulig. Da må lærer kunne se, anerkjenne og verdsette den enkelte elev, og ikke minst ville det beste for eleven ut fra elevens behov, og handle helhjertet og konsekvent ut fra det. For å kunne kjenne elevene, må også læreren involvere seg på en ansvarlig og engasjert måte. Skolens overordnede verdier er sentralt her.

Begrepet pedagogisk takt og taktfullhet, slik Van Manen har beskrevet det, benyttes også i denne sammenhengen til å forklare det å være i stand til å berøre eller ha effekt på. Da blir begrepet takt en måte å handle på, en hensynsfullhet eller omtenkksomhet overfor eleven (ibid).

Dette vil kunne påvirke retningen på elevens utvikling, og få en viktig danningsfunksjon hos eleven, ved at eleven får en fornemmelse av seg selv i møtet med læreren og ved at læreren har en positiv forventning til eleven. I den pedagogiske relasjonen, som er en likeverdig

samværsform, er ensidighet likevel et faktum. Dette ved at det er læreren som tar del i elevens opplevelse av å være barn, mens det ikke forventes at eleven tar del i lærerens liv på samme måte.

Forholdet blir videre asymmetrisk når det gjelder den oppgaven, den rollen og det ansvaret læreren har overfor eleven i skolekonteksten. Skal læreren få pedagogisk innflytelse på elevene, må læreren ha autoritet. Autoriteten må bli gitt på bakgrunn av elevens kjærlighet og hengivenhet, og ikke basert på lærerens makt. Dette utfordrer lærere til å ta det ansvar som forutsettes i den pedagogiske relasjonen; en gitt pedagogisk praksis som er rettet mot eleven ut fra intensjonen om fokus på barnets beste, i følge Sævi. Dette involverer på samme tid lærerens faglige skjønn og helhetlige kompetanse, og kanskje spesielt yrkesetisk kompetanse som følger nedenfor.

Også Laursen betoner viktigheten av relasjonskompetanse, kommunikasjonskompetanse og sosial kompetanse. I begrepet autentisitet ligger det også en forståelse av ekthet som forklares videre som troverdig og nærværende og benevnes som noe som kan observeres, en helhetsopplevelse. Det tales også om en positiv atmosfære med plass til sosialt samvær. Vektleggingen av lærerens entydige og ensidige ansvar og forpliktelser i relasjonsbyggingen korresponderer med det Sævi (2007) gjør rede for ovenfor.

Videre vil "inkarnasjonen av budskapet" være ett av de kompetanseområder som viser at læreren har en helhjertet, ekte og engasjert væremåte. Da vil kommunikasjonen være mer enn en ren verbal formidling til elevene, men hele personen vil medkommunisere læringsbudskapet (ibid.).

Dette bekrefter også Anne Lise Arnesen (2004), som kaller kjernen i en inkluderende pedagogisk praksis for det pedagogiske nærvær, der oppmerksomhet, engasjement, anerkjennelse og respekt er viktige verdier i kommunikasjonen og samværet med elevene. Det vil hele tiden være en spenning mellom nærvær og fravær i de sosiale relasjonene, og i denne spenningen skjer det vekst og utvikling. Ikke minst kan ferdigheter basert på pedagogiske nærvær læres, dersom man er oppmerksom og bevisst på dette og ønsker å utfordre eget potensial, både faglig og personlig.

Som leder av læringsfellesskapet skal lærer ikke bare samarbeide med elevene, men også med foreldre og foresatte. Sett i et profesjonalitetsperspektiv kan en utvidet foreldremedvirkning måtte bli balansert i forhold til lærerens profesjonelle kompetanse. Omfattende foreldrekrav kan utfordre lærerens profesjonelle kompetanse. Har lærere imidlertid en trygg faglig plattform og kan kommunisere et begrunnet og legitimt læringsopplegg, vil man ha et utgangspunkt for et konstruktivt samarbeid med foreldre og foresatte. En opprettholdelse av den autoriteten, tilliten, verdsettingen og respekten som er nødvendig å inneha som profesjonell lærer vil også lettere kunne realiseres. Samtidig er åpenhet overfor foreldres kompetanse på egne barn og syn på skolen og engasjement i denne sammenheng viktig i samarbeidet med foreldre og foresatte.

I foreldresamarbeidet stilles det altså store krav til kommunikasjon i vid forstand, både når det gjelder kommunikasjonsferdigheter, holdning til foresatte og formidling av skolens verdier.

Når det gjelder begrepet oppdragelse, som i alle år har vært et nøkkelbegrep og skolens viktigste oppdrag i tillegg til undervisning, er ikke dette lenger et eksplisitt uttalt begrep i formålsparagrafen i den nye opplæringsloven som ble vedtatt i desember 2008. Dette kan oppfattes som en reduksjon av lærerens autoritet (Imsen, 2009). Samtidig må denne endringen kommuniseres til foreldre og foresatte, som dermed ikke bare er hovedansvarlig for oppdragelsen av egne barn, som før, men også uten mulighet til å delegere dette ansvaret til skolen eller dele ansvaret som før. Hvilke konsekvenser det kan få for elevene, for skolen og for foreldre og foresatte, kan bli interessant å følge.

Sett i et dannelsesperspektiv kan det likevel vanskelig tenkes at læringsarbeidet ikke skulle få en oppdragereffekt. Derfor kan det synes merkelig at begrepet er fjernet, så lenge det fortsatt er involvert en dannelsingsdimensjon i kompetansebegrepet, og dannelsesperspektivet tydelig artikulert i formålsparagrafen for øvrig, i tillegg til den generelle delen av Kunnskapsløftet.

De godt utviklede kommunikasjonsferdighetene og relasjonskompetansen vil være en forutsetning også i skaping av sosiale og faglige samarbeidsforhold med kolleger og ledelse

på enhver skole. Teamarbeid med felles refleksjon og konstruktive faglige og pedagogiske diskusjoner kan fremme og fornye deres felles kompetanse. Deltakelse i lærings- eller praksisfellesskap kan gi ny læring hos kolleger, dersom teori og praksis sammenholdes (Dreyfus, 1999). Å bygge og å dele kompetanse og kommunisere denne er også viktige elementer i den lærende organisasjonen, slik det framkommer i skolepolitiske dokumenter og i litteratur om temaet (St.meld. nr. 30, 2003-2004, Levin og Klev, 2003).

Da må den såkalte tause eller implisitte kunnskapen som mange erfarne lærere innehar, gjøres eksplisitt og gjenstand for refleksjon i et lærerkollegium for at det skal kunne utvikle den enkeltes profesjonalitet og den interkollegiale kompetansen (Barstad, 2009). Det ligger altså læringsmuligheter i kollegafellesskap, dersom man både ser potensialet og utnytter dette.

Funn fra prosjektet "Håndbok i klasseledelse" (Midthassel, 2009) viser dette. Felles refleksjon i kollegagrupper kan bidra til økt bevissthet om egen atferd og egne holdninger, noe som er et godt grunnlag for læring av nettopp god klasseledelse.

I Laursens "samarbeid med kollegene" sees kollegene som en ressurs som kan støtte ens intensjoner, og kan også være grunnlag for å skape felles intensjoner (2004).

Å tilrettelegge et godt og inkluderende læringsmiljø krever relasjonskompetanse, sammen med faglig, didaktisk og pedagogisk samt yrkesetisk kompetanse, som forutsetter og videreutvikler en profesjonell utøver. Da må ikke markedsøkonomiske prinsipper få styre det pedagogiske arbeidet, men det pedagogiske språket må tas tilbake fra økonomene og innholdet klargjøres så entydig som mulig, slik at pedagogisk språk og grunnsyn korresponderer, oppfordrer Lars Løvlie (i Kvernbekk, 2001).

Av dette følger at alt pedagogisk arbeid er verdibasert i stor grad. Undervisningen bygger på et menneskesyn og et verdivalg som får konsekvenser for elevene i deres læringsarbeid. Lærernes sosiale kompetanse, herunder kommunikasjonskompetanse og relasjonskompetanse har også direkte tilknytning til den yrkesetiske kompetansen. Dette skal videre utdypes og drøftes i det følgende.

2.4.4. Yrkesetisk kompetanse

Det etiske fagfeltet kan synes å være kommet mer uttalt inn i utdanningen ved at yrkesetisk kompetanse er blitt formulert som en del av kjernen i lærernes profesjonskunnskap i Rammeplan for allmennlærerutdanningen (2003). Denne kompetansen har sammenheng med den allmenne etikken, som også er grunnlaget for lærernes egen danning. Likevel er den spesiell, fordi det stilles særskilte krav i forhold til lærerprofesjonens egenart, der et asymmetrisk, om enn et likeverdig forhold preger relasjonen mellom lærer og elev, slik det er skissert under sosial kompetanse.

Den viktige etiske fordringen formuleres av Knud Løgstrup (i Bergem, 1994:96) slik:

Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej.

Som lærer er man en del av et fellesskap, der kvaliteten i fellesskapet må bli et viktig mål. Å skulle være medansvarlig for om elevenes liv lykkes eller ei, er en stor utfordring for samtlige lærere. Derfor må det prioriteres høyt i den pedagogiske praksis å sørge for at elevene lykkes. At de mestrer skolehverdagene og mestrer livet sitt, slik sluttmålet for opplæringen i Kunnskapsløftet også er formulert:

Målet for opplæringen er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre.

Her vil den pedagogiske relasjonskompetansen til lærerne utfordres, slik Sævi (2007) viser viktigheten av i det foran nevnte.

Egen yrkesetisk kodeks, som er ett av profesjonskjennetegnene for lærerne, etterlyses av Kristin Rydjord Tholin i en artikkel i fagtidsskriftet Utdanning (nr 4, 2009). Imidlertid foreligger dette gjennom et rammeverk vedtatt i Education International i 2001 og justert i 2004. Erklæringen om yrkesetikk, bestående av 6 paragrafer, er ment å skulle være et grunnlag for videre arbeid i den lokale fagforening. Tholin mener likevel at lærerorganisasjonene viser det etiske og det profesjonsetiske området for liten oppmerksomhet ved at temaet er lite omtalt og drøftet i deres fagtidsskrift.

Ved nærmere undersøkelse viser det seg at temaet yrkesetikk har vært temaet på flere av Utdanningsforbundets samlinger, noe følgende sitat kan stå som eksempel på (fra Landsmøtet i 2003):

Utdanningsforbundet mener at pedagoger på alle nivå i utdanningen må kunne håndtere yrkesetiske dilemma på en profesjonell måte. Lojaliteten må primært være knyttet til barnet, eleven og studenten. Utdanningsforbundet vil bidra til en etisk debatt som er knyttet til respekt, omsorg og læring ved å utarbeide en felles yrkesetisk plattform. En slik yrkesetisk referanseramme vil bidra til et inkluderende fellesskap med respekt for individuelle forskjeller. Utdanningsforbundet bør bidra til en nyansert og kvalifisert diskusjon omkring formuleringer i og utøvelsen av formålsparagrafene i barnehage og skole.

Hvis denne debatten imidlertid ikke kommer videre fra Utdanningsforbundet, for eksempel gjennom deres fagtidsskrift, er det ikke sikkert at det når den enkelte skole og den respektive lærer, slik Tholin setter søkelyset på.

Alt didaktisk arbeid vil for øvrig forutsette en etisk begrunnelse, i følge Dale (1997). Han tar opp og beskriver i sin bok profesjonsetiske retningslinjer og begrunnelser for at etisk oppdragelse skal være identitetsgrunnlaget i opplæringen. Målet er å øke det yrkesetiske og profesjonelle ansvaret i skolen ved vektleggingen av lærere som sakkyndige. For dem vil yrkesetiske retningslinjer ha gyldighet og være utgangspunkt for læringsarbeidet. Det forutsettes en relasjon og en dialog mellom det didaktiske arbeidet, en verdimeessig forankring og den faglige kommunikasjonen omkring opplæring. Det skal gjøres mange valg som forutsetter refleksjon over etiske dilemmaer, overholdelse av taushets- og informasjonsplikten og etterlevelse av gjeldende lover og regler.

Og den viktigste og primære utfordringen er å ivareta eleven på en etisk forsvarlig måte, ut fra en grunnleggende respekt for eleven. Dette gjøres ikke bare med fokus på enkeltindividet, men på det sosiale miljøet i skolefellesskapet. Her kommer også lærerens ansvar i den pedagogiske relasjon inn, slik Sævi (2007) sterkt vektlegger.

Laursen (2004) henter inspirasjon til en oppfatning av autentisitetetsbegrepet fra filosofen Charles Taylor som har utgitt boken "The Ethics of Authenticity". Han mener at autentisitet er et gyldig moralsk ideal, som handler om å være tro mot seg selv. Likevel må autentisiteten

settes i forhold til noe utenfor en selv, en betydningshorisont. Autentiske handlinger kan alltid betegnes som en positiv moralsk verdi som står i forhold til at det er noe utenfor oss selv som stiller krav til oss. Vilkårene er at man må vinne anerkjennelse og aksept på en annen og mer personlig måte enn tidligere, da lærere i kraft av sin funksjon hadde dette. Autentisitetssidealet handler om at man føler seg forpliktet av noe verdifullt utenfor en selv, og derfor vil man som lærer vinne autoritet gjennom elevenes anerkjennelse og aksept.

Laursen tydeliggjør at læreren må vise samsvar mellom etisk teori og praksis for å være troverdig og autentisk, og han refererer til retorikkens etos i denne forbindelse. Etos defineres altså i retorikken som mottakerens holdning til senderen av budskapet. Senderens troverdighet vil være et viktig moment i denne sammenheng. Innholdet i budskapet linkes med dette til den som uttaler det. I følge Aristoteles var etos å kunne overbevise ved hjelp av sin troverdighet, og vesentlige elementer i etos var phronesis (praktisk visdom), karakter og god vilje.

I dag kan nok karakteren, som også omfatter den gode vilje, sammen med kompetansen være det man vil forbinde med etos (ibid.). Med dette kan den relateres til den helhetlige kompetansen og spesifikt til den yrkesetiske kompetansen; lærerens kyndighet i forholdet til innholdet i kommunikasjonen og lærerens moralske egenskaper. Dette fordrer en bevissthet omkring de etiske normene og evnen til praktiseringen av dem i skolen.

Bergem (1994) har også forsket på yrkesetiske holdninger blant lærerutdannere og studenter i lærerutdanningen og blant øvingslærere i skolen. Hans forskning på slutten av 1980-tallet konkluderte med det heller ikke da var blitt utvist stor oppmerksomhet om yrkesetisk refleksjon og arbeid verken på lærerhøgskolene eller i øvingsskolene. Dette selv om lærerne hadde hatt en intensjon om å synliggjøre og arbeide med yrkesetiske problemstillinger, og på tross av at de også mente de hadde jobbet med det etiske fagfeltet. Imidlertid benektet studentene at det etiske fagområdet var blitt viet noen vesentlig oppmerksomhet. Bergem mener at profesjonelle lærere viser både ansvarlighet og engasjement i forhold til alle involverte i skoleorganisasjonen og til de respektive skolepolitiske dokumentene og krav fra myndighetene (ibid.).

Hvis ikke de nyutdannede lærerne har hatt det etiske fagfeltet på agendaen i sin utdanning, og bevisst har reflektert over yrkesetiske problemstillinger og dilemmaer, er det tvilsomt om

de kan kalles kompetente på dette området når de starter arbeidet i skolen. Dette kan komme til å utfordre de respektive lærere på det sterkeste. En utvikling av yrkesetisk kompetanse anses derfor som en nødvendig forutsetning for å skape endring og fornyelse innenfor et viktig læringsområde (Barstad, 2009).

2.4.5 Endrings- og utviklingskompetanse

Endrings- og utviklingskompetansen går på både evne og vilje til å fornye den pedagogiske virksomheten. Hvem som skal bestemme endringen og fornyelsen, og hvordan arbeidet med dette skal skje, er en interessant problemstilling i forhold til lærerprofesjonaliteten og til autonomien som ligger implisitt i dette begrepet.

I takt med politikernes definering av behov og prioriteringer i samfunnet, følger som kjent gjerne en skolereform og tilhørende læreplaner. Nye rammer fører gjerne til ny profesjonalisering. Kunnskapsløftet er den nyeste premissleverandøren. Dette utfordrer lærerne på nytt, og kan sette lærerprofesjonen i en utsatt posisjon. Britt Ulstrup Engelsen (2003) har forsket på arbeid med læreplaner i skolen og mener det utfordrer kanskje mest de lærerne som har jobbet lengst i skolen, som skal forholde seg til stadig nye krav og forventninger om endring og fornyelse.

Begrepet implisitt eller taus kunnskap kan blant annet settes i forbindelse med lærere som har arbeidet en del år i skolen. Den implisitte eller tause kunnskapen, kan defineres som kunnskap man ikke kan redegjøre spesifikt for eller kan begrunne, men som ligger der som innarbeidet vane. Den kan nok gi en viss form for behagelig og trygg rutinepreget arbeidssituasjon, men også konformitet og konserverende tradisjonshandling, der common sense overtar argumentasjonen. Den tause kunnskapen fordrer neppe refleksjon, dermed heller ikke fornyelse hos lærere. Dette kan igjen få konsekvenser for elevenes læring (Barstad, 2009).

Skolereformene har utfordret mange lærere i forhold til krav om endring av arbeidsmåter, utvikling av nytt kunnskapsinnhold og nye mål og skoleutviklingsarbeid. Implementering av ny læreplan tar tid. Derfor vil endringsarbeid kunne være ganske krevende over et lengre tidsrom. Kommer nye krav i tillegg til pågående utviklingsarbeid eller annet arbeid som ansees som viktig, kan det fort komme til en konflikt i forhold til prioritering av tid og ressurser blant gjeldende lærere.

Likevel er det en kjensgjerning at den profesjonelle kompetansen ikke kan læres én gang for alle. Fordi samfunnet er i utvikling og kunnskapen endres gjennom kontinuerlig forskning, må også lærerne ta dette til etterretning og holde seg oppdatert på skoleutviklingen. En autentisk lærer tilstreber til enhver tid å tilegne seg den helhetlige kompetansen som kreves, og læring sees i et livslangt perspektiv.

Mange lærere verken ønsker eller evner å endre sin pedagogiske virksomhet. Det kan kjennes som direktiver ovenfra som lærere er kritiske til av flere grunner, blant andre politiske, pedagogiske og praktiske (Engelsen, 2003). Det kan gi motstand overfor endringer.

Å ignorere en ny læreplan er imidlertid ikke læreres mandat. Kritisk skal likevel en profesjonell lærer være. Å få kunnskap om og innsikt i den gjeldende læreplan fås nettopp gjennom kritisk vurdering og refleksjon. Ofte skisserer en ny læreplan motsetningsfylte mål, som kan tolkes noe ulikt inn i den respektive konteksten og føre til ulik pedagogisk praksis. Det kan føre til at styringsdokumentene som en læreplan er, ikke nødvendigvis får den styringen på opplæringsarbeidet som det i utgangspunktet var tenkt, og heller ikke den utvikling og fornyelse som var intensjonen fra politisk hold. Likevel mener mange lærere at fornyelsen må initieres og utvikles av pedagogene selv og ikke av politikerne (Imsen, 2004).

Heri ligger en spenning; nemlig den skolepolitiske målstyringsideologien som har satt lærerprofesjonen i en utsatt posisjon og utfordrer den autonomien som profesjonen tilstreber. Resistente rester av instrumentalisme og standardisering kjemper fortsatt om oppmerksomheten i skolen.

Dette er et stort tema som utfordrer til en prinsipielt viktig diskusjon, men som blir for omfattende å drøfte utdypende i denne avhandlingen. Hvordan lærere imidlertid forholder seg til målstyringsideologien, vil få betydning for hvordan målarbeidet legges opp i skolen og i hvilken grad det tjener elevenes læring. Uansett er målformuleringer noe alle lærere skal og må forholde seg til som en del av Kunnskapsløftets fagplan, og må håndteres på en måte som fører til at sluttmålet om det integrerte mennesket nås i størst mulig grad (Barstad, 2009).

Det ligger implisitt i den didaktiske kompetansen å kunne analysere og tolke læreplaner, dermed kan det være en vesentlig faktor hvorvidt man ønsker og evner å få innflytelse på

hvordan det lokale læreplanarbeidet utformes. Ved aktivt å delta i dette arbeidet for å få eierskap til de lokale planene, ligger det muligheter til å legge til rette for målrettet læringsarbeid som både lærerne og elevene mener tjener dem. Heri ligger aktørperspektivet på profesjonelle lærere. Da er det ikke bare å kunne gjennomføre undervisning eller konstruere læringsopplegg, men også vurdere forskningsresultater, kunne kommunisere i forhold til didaktiske teorier og kunne konstruere slike. En didaktisk rasjonalitet som viser anvendelsen av kunnskapen på et høyere nivå, slik Dale beskriver den (1998).

Det er utnyttelse av handlingsrasjonaliteten på bakgrunn av den samlede kompetansen og refleksjonen med basis i det pedagogiske kunnskapsgrunnlaget som synliggjøres her. Det skaper legitimitet også utad, og vil kunne få innvirkning på lærernes autoritet, respekt, tillit og verdsetting i forhold til omgivelsene.

Imsen (2004) mener også at lærerne selv bør få initiere og styre sitt endrings- og utviklingsarbeid. Læreren er nemlig nøkkelen til forståelse av skolen. Arbeidet med fornyelse får også en annen motivasjon dersom lærerne selv setter dette i gang, og begrunnet i forhold til hvordan behovene forstås. Gjennom dette arbeidet utfordres den enkelte lærer til selv å søke ny kunnskap og anvende den, ikke minst dele den til det beste for elever og kolleger. Fornyelse av den pedagogiske virksomheten vil dermed skapes ut fra dem som står i den gitte konteksten.

Dette refererer også til Laursens kompetansekategori "Å kunne ta vare på sin egen utvikling". Han setter søkelyset mot lærerens individuelle ansvar, men betoner også kollegiets medansvar for utvikling og fornyelse av kompetansen. Det er for øvrig den samlede profesjonelle kompetansen autentisitetensidealet baseres på.

Endrings- og fornyelsesarbeidet gir lærerne handlingsfrihet til å utvikle den nødvendige autonomien som er profesjonalitetens kjerne, og som skiller seg fra common sense ved at lærerne har en teoretisk basert kompetanse som er eksklusiv for dem (Barstad, 2009).

Ved å ligge foran i tolkning og utforming av nye intensjoner og tiltak, kan lærernes arbeid muligens bli mer synlig enn det har vært til nå. Slik kan folk i kunnskapssamfunnet lettere forstå hvilken kompetanse lærere innehar. Lærerne utfordres til å finne ut hvilken kompetanse som trengs for å utvikle sin lærerprofesjonalitet.

Når skolen så blir vurdert eksternt, kan lærerne selv legitimere og begrunne sitt læringsarbeid og dokumentere tilhørende elevresultater. De vil gjennom dette kunne styrke sin autoritet og også respekten for og tilliten til skolen utad.

2.5 Oppsummering

Relevante grunnleggende begreper innenfor avhandlingens tema er blitt definert og gjort rede for; herunder profesjon, profesjonell, profesjonalitet og kompetanse.

Kompetansebegrepet omfatter både danning og læring, derfor er også danningsteorier og læringsbegrepet blitt gjort rede for.

Det er blitt beskrevet fem ulike kompetanseområder fra Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) og Rammeplan for allmennlærerutdanningen; faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, yrkesetisk kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse.

Disse er sammenkoblet og utdypet med syv kompetanseområder fra Per Fibæk Laursens forskning; den personlige intensjon (faglig kompetanse, sosial kompetanse), inkarnasjon av budskapet (yrkesetisk kompetanse, sosial kompetanse), respekt for elevene (yrkesetisk kompetanse), rammene for arbeidet (didaktisk kompetanse), samarbeidet med kollegene (sosial kompetanse), å kunne hva man vil (faglig kompetanse) og å kunne ta vare på sin egen utvikling (endrings- og utviklingskompetanse) (2004).

Dette utgjør kjernen for lærernes kompetanse i skolen og grunnlaget for drøfting av funnene i min undersøkelse.

3.0 METODE

Jeg skal i det følgende gjøre rede for den metodiske tilnærmingen og fremgangsmåten jeg har valgt i min studie.

Metoden skal være et redskap til løse problemer og komme fram til ny kunnskap, i følge Dalland (2007:70). Da blir det et verktøy til å samle inn nødvendig informasjon for å finne ut noe om problemstillingene som er artikulert. Metoden skal videre stå i forhold til det man ønsker å undersøke og å få svar på. Med andre ord bestemmer spørsmålene eller problemstillingen respektive metodevalg. Da kan det velges mellom to hovedtilnærminger innenfor vitenskapsbasert forskning; kvantitativ og kvalitativ metode.

3.1 Kvantitativ og kvalitativ tilnærming

Skillet mellom disse to metodene problematiseres og beskrives noe ulikt av ulike forfattere, som Ryen (2002), Kvale (2001), Skogen (2006) og Dalland (2007), men jeg velger kun å gi en kort beskrivelse av noe som kan være ulikt med kvantitativ og kvalitativ metode for å belyse mitt valg av metode, dog uten å vie plass til drøfting av begrepene.

Kvantitativ metode har lang tradisjon innenfor naturvitenskapelig forskning og bygger i stor grad på mer eksakte og kvantifiserbare data ved tellinger og målinger. Det omfatter statistiske generaliseringer fra utvalg til populasjon, i følge Skogen (2006), og med dette relatert til data som synliggjør en utbredelse av fenomener og lovmessige sammenhenger.

Kvalitativ metode sorterer derimot inn under en samfunnsvitenskapelig og hermeneutisk forskningstradisjon (Skogen, 2006). Her legges det stor vekt på forståelse og tolkning med fokus på meningsinnhold. Kvalitativ forskning favoriserer data i form av ord og bilder, fremfor tellinger og målinger. Det fins ulike måter å skaffe kvalitative data på, blant annet ved intervju, observasjon, tekstanalyse og bruk av visuelle medier (Ryen, 2002).

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til min studie. Målet med en kvalitativ studie er nettopp å få en forståelse for det fenomenet man studerer ut fra informantens synsvinkel, i følge Dalen (2004). For å få en best mulig forståelse, kan også en førforståelse ha betydning.

3.2 Førforståelse; å forske på eget fagfelt

Før det redegjøres for prosessen i forbindelse med intervjuet som metode, skal det sies noe om førforståelsen i forhold til temaet, og om det å forske på eget fagfelt.

All forståelse i forhold til et fenomen vil bli preget og bestemt av den førforståelsen man har, og denne kan innebære både meninger og oppfatninger av fenomenet samt den faglige kunnskapen man har på det aktuelle fagfeltet.

Gadamer (1984) vurderer førforståelsen som viktig i forhold til både forståelsen, analysen og tolkningen, da den kan åpne opp for størst mulig forståelse for informantens beskrivelser og vurderinger, og vil også påvirke tolkningen av dataene. Dette da intervjusituasjonen ikke er en enveis monolog, men en interpersonlig og interaktiv prosess som samtidig er skapende, der begge parter er med på å konstruere mening og kunnskap. Og selv om tolkningen bygger på informantenes direkte utsagn, videreutvikles den i dialog med datamaterialet. Da vil både førforståelsen og aktuell teori være med på å påvirke tolkningen (Dalen, 2004).

Selv ser jeg både muligheter og utfordringer ved det å forske på eget fagfelt, innenfor egen profesjon. I følge Pål Repstad (2002) er profesjonelle yrkesutøvere i en heldig situasjon når det gjelder å samle forskningskunnskap om profesjoner. En økt akademisering av profesjonene har nemlig gitt stadig flere utøvere muligheter til å forske på eget fagfelt. Det er legitimt å forske på egen profesjon, så fremt man er bevisst sin rolle som forsker (ibid).

Jeg er meget klar over at jeg ikke fremstår i en ren forskerrolle, og ser at det kan påvirke min forskning. Derfor vil det bli drøftet både her og under kapitlene om reliabilitet, validitet og etikk.

På ene siden kjenner jeg fagfeltets teori og praksis samt terminologi, det kan gi muligheter til å trenge dypere inn i problemfeltet og utfordre til diskusjon. Likevel er det muligheter for at det legges ulikt innhold i begreper og gis gale tolkninger av teorier. Det utfordrer meg til å stille kritiske spørsmål og få frem refleksjonene til informanten, samt få informanten til å utdype sine svar hvis det kan oppfattes uklart.

Det kan nettopp være mangel på en felles forståelse som gjør at problemstillingen i det hele tatt kommer opp, slik tilfellet er i denne studien. Jeg ser behovet for klargjøring og drøfting av sentrale begreper og problemstillinger i utøvelse av lærerprofesjonen. Som lærer er den komplekse og sammensatte skolekonteksten kjent. Jeg kjenner også til de skolepolitiske diskusjonene skolene kan være involvert i; dette motiverer meg og engasjerer meg til å få tak i nyansene og argumentasjonen i debatten.

Jeg ser likevel ikke bort fra en fare for at jeg kan se meg blind på det vante, ta ting som en selvfølge og dermed unngå å få satt søkelys på viktige problemområder. At jeg også kan tolke fritt ut fra det jeg mener jeg oppfatter, kan føre til skjevhet i resultatene (Repstad, 2002). Dette er jeg oppmerksom på, og det vil bli drøftet under kapittel 4.2.

På den annen side er det nettopp informantenes personlige og faglige synspunkter, vurderinger og refleksjoner som ønskes fremmet, og da er det muligens lettere å få tak i nyansene når man selv kjenner fagfeltet. Jeg ønsker nettopp en refleksjon på et område som jeg erfarer det er ulike synspunkter på blant lærere, og dette gjør meg svært nysgjerrig på å finne mer ut av. Jeg vil påstå at jeg har respekt for informantenes ulike virkelighetsoppfatninger, likevel vil jeg drøfte disse opp mot teorifeltet. At det kan oppstå solidaritetsproblemer mellom intervjuer og informant er jeg kjent med som et metodeproblem, både ved tolkning og formidling av data. Her blir forholdet mellom nærhet og distanse viktig å være seg bevisst, siden jeg tilhører samme profesjon som informantene (Dalen, 2004).

Endelig har jeg som mål å kunne trekke noen konklusjoner av informasjonen som kommer fram, som skal føre til bedre pedagogisk praksis både for meg selv og for andre lærere, og til slutt komme elever til gode. Lærerne må derfor synliggjøres i debatten omkring sin egen profesjon og profesjonsutøvelse, og ulike synspunkter må løftes fram og bidra til drøfting.

Derfor bør også forskning og utviklingsarbeid være en del av profesjonsvirksomheten, i følge Hiim og Hippe (2001). Dette nettopp for å utvikle relevant kunnskap som kan bidra til å forstå, fornye og utvikle pedagogisk praksis.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

I forhold til min problemstilling har jeg som nevnt valgt det kvalitative forskningsintervjuet som best egnet. Dette fordi jeg ønsker å få fram læreres vurderinger og forståelse for egne utviklingsprosesser i deres utøvelse som lærer. Fordi jeg også legger vekt på å få læreres omfattende refleksjoner i denne sammenheng, finner jeg det halv- eller semistrukturerte forskningsintervjuet som mest hensiktsmessig. Dette skal jeg kort redegjøre for i det følgende.

3.3.1 Det semistrukturerte forskningsintervjuet

Intervju betyr utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema, i følge Kvale (Dalen, 2004:15). Og når målet er å få en forståelse for et fenomen, gjelder det å fremskaffe så fylldig, omfattende og nyansert informasjon som mulig fra informantene. Deres personlige og subjektive erfaringer, tanker, meninger og vurderinger ønskes det innblikk i. Dermed vil variasjon i oppfatninger om temaet gi et forhåpentligvis mangfoldig og kontroversielt uttrykk fra en mangefasettert virkelighet. Når intervjuet blir lagt opp halv- eller semistrukturert, vil det ta form som en faglig samtale omkring det overordnede tema som jeg som forsker har forberedt på forhånd.

Slik jeg vurderer det, er det semistrukturerte intervjuet den beste måten å legge til rette for at informantene kan få utdypet sine perspektiv og refleksjoner og få muligheter til å komplettere med relevant tilleggsinformasjon. Dette fremfor at informantene kun skal svare på strukturerte enkeltspørsmål, for eksempel i et spørreskjema.

Og om jeg skulle ha benyttet det helt åpne intervjuet, der målet er at informantene skal fortelle mest mulig fritt om sine livserfaringer (Dalen, 2004), kunne jeg risikert ut fra lærernes omfattende profesjonsområde ikke å få den tematiserte informasjonen og refleksjonen jeg ønsket å få. Derfor er heller ikke denne intervjuformen så egnet til mitt formål. Det semistrukturerte intervjuet er dermed funnet mest hensiktsmessig i henhold til nevnte mål med studien.

3.3.2 Forberedelser av intervjuet

Målet mitt har vært å samtale med 4-6 lærere som arbeider i grunnskolen. Jeg har ønsket å få kontakt med lærere som har ulikt antall arbeidsår i skolen. Dette for at jeg kunne få undersøkt om det er noen sammenheng mellom arbeidserfaring og forståelse av utviklings- og læringsprosesser. Jeg så gjerne også at informantene kunne være lærere på samme skole, dersom det lot seg gjøre. Eventuelt 2-3 på en skole og 2-3 på en annen. Dette for å undersøke hvorvidt skolekulturen eller skoleledelsen på en gitt skole har noe å si i forhold til lærernes syn på egen utvikling og læring, altså om det var noe sammenfall i lærernes erfaringer og vurderinger i forhold til individuell og kollektiv læring, eller læring i et sosiokulturelt perspektiv. Jeg foretok derfor et strategisk utvalg til min undersøkelse. Det ble foretatt en muntlig forespørsel overfor lærere på et par skoler, med positiv respons. Jeg valgte etter hvert én av skolene, da det ble mulig å få nok informanter på samme skole.

3.3.3. Prøveintervjuet

Mine forskningsspørsmål som skulle være overordnede for samtalen, omfatter flere nyanser innenfor utvikling av profesjonalitet og kompetanse, men som jeg mener samtidig har en indre sammenheng, fordi utvikling av profesjonalitet omfatter samtidig en kompetanseutvikling, så lenge dette er hovedbegrepet. Og en endring av praksis kan ha sammenheng med en utviklingsprosess i forhold til kompetanse, uten at det ubetinget trenger å ha det. Det kan også være en sammenheng mellom syn på egen kompetanseutvikling og elevers kompetanseutvikling.

Likevel var det uvisst i hvilken grad mine spørsmål i intervjuguiden ble oppfattet slik de var tenkt, om de var formulert tydelig nok for informanten. Hvilke spørsmål manglet, og hvilke var ikke godt nok egnet i forhold til temaet, var usikkerhetsmomenter for meg som er forholdsvis fersk i forskerrollen.

Derfor har jeg valgt å prøve ut mine spørsmål på et par lærere som jeg kjenner og som jeg samtidig vurderer som reflekterte, verbale og kompetente lærere som ikke er unnvikende i forhold til å diskutere saklig både faglige, politiske og kontroversielle tema relatert til skolen. De har ulikt antall arbeidsår i skolen. En av dem er kvinne og en er mann. De ble oppfordret til å gi tydelige og konstruktive tilbakemeldinger på spørsmålene.

Jeg tok derfor med meg en mp4 spiller som opptaker, for å sjekke ut denne samtidig i en intervjusituasjon. Spørsmålene til de to prøveinformantene ble ikke gitt på forhånd, nettopp for at jeg skulle få en umiddelbar reaksjon på tolkningen og forståelsen av spørsmålene.

Samtalene tok 40-60 minutter, og deretter noen minutter for diskusjon av selve spørsmålene. Jeg fikk for øvrig gode innspill til den endelige intervjuguiden fra prøveinformantene. Mp4-spilleren fungerte utmerket i denne situasjonen. Lyden var svært tydelig og klar da jeg brukte hodetelefoner i avspillingen.

Transkribering av intervjuet ble foretatt etter kort tid som et grunnlag for en bearbeidet og korrigert utgave av intervjuguiden. Viktige erfaringer ble imidlertid gjort, blant annet at jeg ikke alltid lot informantene snakke ut, men avbrøt dem før de var ferdige med sine uttalelser. Jeg erfarte at jeg også kunne stilt bedre oppfølgingsspørsmål. Noen av temaområdene hadde jeg berørt for lite og fått for lite nyttig informasjon om, innså jeg etterpå. På andre områder fikk jeg mye informasjon som kanskje ikke er like relevant i drøftingen. Derfor ble jeg mer oppmerksom på nettopp disse forholdene under de neste fire samtalene.

Samtidig fikk jeg et godt refleksjonsgrunnlag i forhold til mine spørsmål, og ble positivt overrasket over all informasjonen jeg var blitt tildelt gjennom samtalene. Kvalitativ forskning er nettopp opptatt av den forståelse som utvikles gjennom samtaler med de menneskene som skal forstås (Kvale, 2001).

3.3.4 Gjennomføring av intervjuet

Med prøveintervjuet som viktig erfaring og utgangspunkt, fikk jeg etter hvert kontakt med fire lærere på en skole, som har ulikt antall arbeidsår bak seg som lærere i skolen, to av dem med færre enn fem års skoleerfaring og to med over femten år. To av disse var kvinner og to var menn. På muntlig forespørsel om deltakelse i min studie fikk jeg som nevnt positiv respons, og fulgte opp med å sende dem en skriftlig forespørsel om deltakelse, sammen med en vedlagt intervjuguide. Samtykkeerklæring ble underskrevet, og avtale om tid og sted for intervjuet ble foretatt. Intervjuene ble gjennomført på ulike dager på informantenes arbeidsplass og fordelt over tre uker. Gjennomføring av hvert intervju tok ca 60 minutter.

Intervjusituasjonen betraktes som en mellommenneskelig og interaktiv prosess som samtidig er skapende, der begge parter er med på å konstruere mening og kunnskap. Og selv om tolkningen bygger på informantenes direkte utsagn, videreutvikles den i dialog med datamaterialet.

Å gjennomføre intervjuet eller den faglige samtalen var derfor en interessant erfaring. Ulike synspunkt og vurderinger innenfor samme tema kom fram, men uansett nyanser ble jeg igjen positivt overrasket over hvor mye informasjon jeg fikk fra informantene. Jeg har derfor valgt å benytte meg av funn både fra prøveintervjuene og de øvrige. Dette fordi refleksjonene fra prøveinformantene kan bidra til å komplettere og gi et bredere bilde av lærernes vurderinger og forståelse av egen kompetanse og utvikling av denne i lærerutøvelsen. Det er derfor til sammen seks lærere med i studien min, tre kvinner og tre menn. Da var det såkalte metningspunktet nådd, der det ikke kom fram vesentlig ny informasjon eller kunnskap som kunne tilføre undersøkelsen min nye perspektiver.

3.4 Transkribering

Å transkribere en muntlig tekst er å overføre denne til en skriftlig tekst. Utskriften er ikke gjengivelser av en egentlig realitet, men imidlertid kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form, i følge Kvale (2001). Det skal foretas vurderinger og avgjørelser i forhold til hvordan teksten skal konstrueres, enten man velger å skrive alt ordrett ned eller man velger bare å skrive ned det som er klart nok og gir mening for forskeren. Målet er uansett metode å få tak i både helheten og detaljene og deretter meningen i den muntlige situasjonen, og at dette følger prosedyrer for å gi økt troverdighet. Med dette er samtalene strukturert slik at de er egnet for videre analyse (ibid.).

Kort tid etter mine intervjuer, ble disse transkribert. Det vil si at jeg gjennom hele skriveprosessen har forsøkt å skrive ned alt som er blitt sagt. Jeg vurderte imidlertid om halve setninger og løse enkeltord som ikke gav noen mening i sammenhengen, skulle skrives. Jeg valgte å skrive alt ned, for å få et helhetlig bilde av den muntlige intervjusituasjonen.

Informantenes ulike dialekter har jeg for øvrig valgt å skrive om til normert bokmål, slik at personer ikke kan gjenkjennes gjennom dialektord. Jeg mener jeg likevel har vært lojal mot det muntlige materialet mitt. På grunn av god lyd kvalitet, har det ikke vært problemer med å høre det som er sagt. Heller ikke har det vært noen tekniske problemer knyttet til verken opptak eller avspilling. Med det har ingen ytre omstendigheter kunnet hindre en tydelig transkripsjon. Og opptakene med de gjenkjennelige stemmene og informasjonene ble senere slettet, etter at transkripsjonsteksten var blitt lagret på PC-en og et par eksemplarer skrevet ut.

Transkripsjonsteksten har blitt forsvarlig anonymisert ved at navn på personer og skole er blitt benevnt med x, y eller z. I noen av intervjuene kom det fram informasjon som kunne knyttes til personen, kolleger, elever og skole og sted. Denne informasjonen har derfor blitt anonymisert ved nødvendig omskrivning.

Selve teksten er blitt lagret på min private PC, og ellers tatt vare på i papirutgave ved å være nedlåst i en skuffe på mitt hjemmekontor utenom skriveprosessene. Jeg vurderer derfor transkripsjonsprosessene som forsvarlige håndtert. Og navnene på samtykkeerklæringen lå atskilt fra transkripsjonsteksten, og nedlåst, slik at det ikke kunne foretas noen kobling mellom navn og intervju, eller at navnene kunne være synlige for uvedkommende.

3.5 Reliabilitet

Når det gjelder pålitelighet, har dette med en konsistens i hele forskningsarbeidet å gjøre, både i intervjuprosessen, i transkripsjonen og i analyseprosessen (Kvale, 2001).

Å prøve å påvirke informantene ved å stille ledende spørsmål, vil svekke reliabiliteten. Derfor har spørsmålsstillingen min i stor grad vært åpen.

Å gå inn og tolke for å konstruere egen mening i transkripsjonsprosessen, kan også påvirke teksten og endre meningen i forhold til det den opprinnelig var ment. Også dette svekker reliabiliteten. Dette har jeg prøvd å være bevisst, ved i størst mulig grad å få informantene til å utdype sine meninger, slik at tolkningen kunne bli lettere. Likevel vil ikke tolkningen

være objektiv, men vil være preget av min førforståelse i forhold til fagfeltet og min videre dialog med datamaterialet. Bevisst manipulasjon med tekstmaterialet har jeg etter beste evne prøvd å unngå.

Kategorisering av funnene kan også påvirke det endelige resultatet. Derfor er det et mål å tilstrebe en så høy reliabilitet som mulig, for å motvirke en tilsiktet subjektivitet i forhold til datamaterialet. På den andre siden bør det også være åpent for en kreativitet i tolkningsarbeidet og i det skriftlige uttrykket. For å finne balanse i nevnte forhold, har bevisstheten omkring reliabiliteten vært viktig for meg.

3.6 Validitet

På samme måte som pålitelighet, er gyldighet en viktig kvalitetsnorm i et forskningsarbeid. Valideringsprosessen skal også være en kvalitetssikring gjennom hele forskningsprosessen (Kvale, 2001). Det skal kunne vises i sammenhengen mellom teori og forskningsspørsmål, og i kvaliteten i arbeidet med metode.

Også informantenes troverdighet er viktig; det må også formidles gjennom forskeren, ved at forskeren har fått tak i utdypet mening og begrunnede refleksjoner. Dermed må spørsmålene være gyldige, og tolkningen logisk og relatert til spørsmålene. Får man svar på det man ønsker å få svar på? Undersøker man det man mener å undersøke ut fra metoden? Validiteten kan knyttes til disse spørsmålene. Dette da validiteten sees på som en sosial konstruksjon.

Under hele intervjuet satt jeg og begynte tolkningsprosessen, og når jeg var usikker på om informanten hadde forstått spørsmålet slik det var ment, prøvde jeg å få informanten til å utdype sine svar for å klargjøre forståelsen. Sammen med at informantene har fått lese igjennom transkripsjonsteksten og korrigert og komplettert sine svar, regner jeg dette som en kvalitetssikring i forhold til validiteten, slik Ryen (2002) definerer medlemsvaliditet. Dette for å vise at forskerens analyse korresponderer med de beskrivelsene og perspektivene informantene har gitt uttrykk for.

Drøfting omkring resultatenes gyldighet skal kunne ta utgangspunkt i begrunnede, fornuftige og sterke argumenter. En valid slutning må være fundert på korrekte premisser. Dette må kritisk kontrolleres gjennom hele forskningsprosessen. I selve avhandlingen vil det synliggjøres hvorvidt hovedfunnene også er valid beskrevet, dermed stilles det krav også til den endelige tekstens tydelighet.

I den foreliggende avhandlingen har derfor dette vært et viktig grunnleggende mål hos meg som forsker. Hvorvidt det har lyktes, må leseren vurdere.

3.7 Generalisering eller overførbarhet

Ofte stilles det spørsmål om hvorvidt det kan la seg gjøre å generalisere funnene i kvalitative studier. Den vitenskapelige kunnskapen hevder å være generaliserbar, i følge Kvale (2001). Da kommer det an på hvilken generalisering det er tale om. Når det gjelder spørsmålet om hvorvidt seks informanters refleksjoner kan generaliseres til samtlige lærere, vil ikke det være en aktuell problemstilling. Dersom generalisering hadde vært et hovedanliggende, ville jeg valgt en metode som kunne ivareta denne, enten ved et spørreskjema, en survey eller en annen kvantitativ tilnærming.

Et visst sammenfall i læreres vurderinger kan likevel gi en viss representativitet og dermed en mulig overførbarhet innenfor lærerfeltet, slik analytisk generalisering kan foretas av forskeren (Kvale, 2001). Dette skal drøftes etter at funnene er analysert og tolket.

3.8 Etikk

Etiske vurderinger og overveielser er en del av hele forskningsarbeidet, slik jeg ser det. Også Kvale (2001) drøfter etiske spørsmål som kan være relevante for forskningsprosessen. Det stilles noen helt grunnleggende krav til forskeren når det gjelder etisk atferd: blant annet en følsomhet overfor hva etikk er, og et ansvar for å handle i overensstemmelse med dette (ibid). Det redegjøres for tre etiske sider ved forskerens rolle; det vitenskapelige ansvar, forholdet til informantene og uavhengigheten som forsker.

Det vitenskapelige ansvar gjelder overfor både profesjonen og informantene, at forskeren produserer kunnskap av verdi. I forholdet til informantene inngår blant annet hvilke roller forskeren inntar i forhold til informantene, og i hvilken grad dette kan sette sistnevnte i et dårlig lys. Forskningens uavhengighet er viktig i forhold til upartiskhet og balanse mellom nærhet og distanse til forskningsfeltet (ibid.).

Når det gjelder valg av tema, finner jeg ingen spesielle etiske innvendinger mot selve temaet. Det er ingen eksplisitte sensitive emner som det stilles spørsmål om i temaet. Tvert imot ønskes det å sette søkelys på et faglig tema som kan føre til en større pedagogisk bevissthet og til bedret pedagogisk praksis som igjen kan få betydning for elever i skolen. Altså mener jeg at jeg med dette tar et ansvar for å produsere kunnskap som kan ha verdi.

Likevel fordrer det etiske vurderinger med hensyn til valget av intervju som metode i min studie. Dette har jeg løst ved å gi informantene åpen og saklig informasjon om min undersøkelse og innhente informantenes samtykke i denne forbindelse. Informantene er blitt forsikret konfidensialitet under skriveprosessen og anonymitet i avhandlingen; dette ble også gjentatt verbalt før selve intervjuet tok til. Dessuten fikk informanten mulighet til å trekke seg under selve intervjusituasjonen dersom de skulle ha behov for det, med den konsekvens at alt intervjumateriale relatert til dem i så fall ville bli slettet.

Når det gjelder forskerens rolle under selve intervjuet, har jeg vært bevisst på at jeg ikke har inntatt en ekstern forskerrolle ettersom jeg forsker på eget fagfelt. Intervjupersonene er blitt informert om at jeg også er lærer, og dermed har de implisitt kunne slutte at jeg kjenner fagfeltet godt. Det er en mulighet for at informantene har kjent seg trygge på at jeg har hatt forståelse for deres situasjon som lærer, og dermed ikke har holdt igjen informasjon. Det er også en mulighet for at de ikke har utdypet informasjonen sin tydelig nok, i og med at de kan ha regnet med at jeg som lærer "vet hva de mener". Og da blir det opp til min tolkning av utsagnene hvordan de blir presentert, noe som kan gi feiltolkninger og en presentasjon der informantene ikke føler seg ivaretatt på en etisk og respektfull måte.

I motsatt fall er der en mulighet for at de kan ha gitt en ekstra ideell beskrivelse av seg selv, fordi informasjonen skal inn i en forskningsrapport som de kan ha hatt et ønske om å skulle

sette lærere i et fordelaktig lys. Troverdigheten til informantene vil her synliggjøres gjennom presentasjonen av deres refleksjoner og min evne til å uttrykke dette nyansert og pålitelig.

Å gjengi og drøfte læreres faglige refleksjoner ser jeg ut fra etiske hensyn kan kombineres med den førforståelsen jeg har i forhold til fagfeltet og min bevissthet i denne forbindelse.

Etter intervjuet ble også informantene spurt om hvordan de selv hadde opplevd intervjuet, og samtlige responderte med at det hadde vært interessant med en faglig refleksjon i forhold til deres arbeid som lærere. Som en av dem sier:

Jeg synes egentlig at det er altfor lite refleksjon her på denne skolen. Det burde vært mye mer, fordi at jeg synes det er den beste måten å utvikle kompetanse på. Derfor er det bra at vi kan sitte her nå og snakke om det som er viktig i jobben som lærer.

Jeg opplevde heller ikke at noen av informantene var ukomfortable under selve intervjuprosessen. Tvert i mot, det ble snakket uanstrengt og engasjert, dessuten personlig og saklig både om egne erfaringer og refleksjoner i forhold til temafeltet. Og som nevnt fikk jeg mye mer informasjon enn jeg var forberedt på før prøveintervjuene. Dette var en positiv og interessant opplevelse. Likevel betyr ikke dette at noen av informantene ikke kan ha holdt igjen noe informasjon, eller har valgt bort noe informasjon til fordel for noe annet. Jeg har derfor bare måttet forholde meg til den informasjonen jeg har transkribert.

Når det gjelder analysen og drøftingen av funnene, har jeg latt mine informanter lese igjennom transkripsjonen for å sjekke at de mener seg rett sitert. De har dermed også hatt mulighet til å korrigere eller komplettere egne synspunkter. Dette har i ulik grad blitt gjort, ved at de selv har skrevet ned på transkripsjonsteksten. Deretter har jeg lagt det til mitt endelige datamateriale. Jeg anser derfor at jeg har ivaretatt informantene mine på en tilfredsstillende måte.

Jeg har ellers brukt sitatene deres kritisk, uten å være unnvikende i forhold til temaene som ble berørt innenfor eget fagfelt. En kritisk holdning er en del av den etiske refleksjonen, slik jeg vurderer det. Likevel skal rapporteringen av lærernes uttalelser være så verifisert som mulig, slik at informantene kan kjenne seg igjen i beskrivelsen av sine meninger. At ikke en

annen forsker ville komme til noe annet resultat ved de samme intervjupersonenes uttalelser om de respektive tema.

I selve avhandlingen skal ikke enkeltpersoner kunne gjenkjennes, og jeg mener jeg har respektert og tatt hensyn til dette, ved anonymisering av det som kan relateres til gjenkjennelige personer, hendelser, skoler eller steder.

3.9 Oppsummering

Ut fra problemstillingen "Hvordan forstår og beskriver lærere sin profesjonelle utvikling i lys av begrepet kompetanse", har jeg valgt en kvalitativ tilnærming i min studie. Dette fordi jeg vektlegger forståelse og mening ut fra informantenes synsvinkel (Dalen, 2004).

Det semistrukturerte forskningsintervjuet er det jeg har funnet mest hensiktsmessig når jeg har som mål å få tak i informantenes refleksjoner, fordi dette har form av en faglig samtale med muligheter til å utdype og nyansere utsagn på en omfattende måte (ibid.).

Jeg har utnyttet min førforståelse som lærer til å få best mulig forståelse for informantenes beskrivelser og vurderinger (Gadamer, 1984). Samtidig er jeg klar over hvilke utfordringer dette gir (Repstad, 2002).

Under forberedelsene til intervjuet har jeg redegjort for mitt strategiske utvalg av informanter. For å få en best mulig intervjuprosess og et best mulig intervjuresultat, har jeg benyttet meg av to prøveintervjuer av lærere jeg kjenner. Dette har ført til korrigerende og komplettering av intervjuguiden.

Gjennomføringen av intervjuet med fire informanter, to kvinner og to menn, med ulikt antall arbeidsår i skolen er blitt beskrevet. Sammen med prøveinformantene, ble dette seks til sammen. Tre kvinner og tre menn, to med arbeidserfaring under fem år og fire over femten år.

Transkriberingsprosessen er redegjort for, og de valg som er blitt foretatt i forhold til den muntlige overføringen og anonymiseringen i tekstmaterialet.

Utfordringer i forhold til reliabilitet, validitet, etikk og overførbarhet er blitt drøftet. Det er blitt konkludert med at jeg har etter beste evne forsøkt å ivareta informantene og deres refleksjoner både under intervjuene og ved bearbeidelsen av datamaterialet, ved å gi en så troverdig og pålitelig fremstilling som mulig av informantenes utsagn i avhandlingen.

4.0 PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATA

Da alle intervjuene var foretatt og transkribert til et tekstmateriale, hadde jeg grunnlaget for å systematisere materialet mitt og fortsette analysen og tolkningen av dette.

Ulike analytiske tilnærminger kan benyttes i kvalitativt forskningsarbeid (Dalen, 2004). Det som imidlertid er felles når man skal bearbeide det empiriske materialet, er den fortolkende innfallsvinkelen. I denne sammenheng vil hermeneutikken danne et godt vitenskapsteoretisk grunnlag, der tolkning og forståelse av mening er sentralt. Dermed vil man som forsker søke etter et dypere meningsinnhold enn den umiddelbare oppfatningen av de ulike uttalelsene. Og i bearbeidelsen av datamaterialet vil de ulike delene settes inn i en sammenheng og sees i lys av helheten for å skape forståelse.

Samtidig skal helheten eller sammenhengen tilpasses de ulike delene. Dermed får man en vekselvirkning mellom deler og helhet, for å få en optimal forståelse av meningsinnholdet. Dette kalles den hermeneutiske sirkel (ibid.). Utviklingen av tolkningen vil videre kunne forstås som et kontinuerlig samspill mellom helhet, del, forsker og tekst, og kalles den hermeneutiske spiral. Dette har vært relevant i min analyse- og tolkningsprosess i det videre arbeid med mitt datamateriale.

Når det gjelder tolkningsarbeidet, er faktorer som førforståelse og nærhet til fagfeltet, sentralt. Jeg er bevisst dette forholdet, og har etter beste evne forsøkt å vise respekt for informantenes egne utsagn, ved å la disse i stor grad bli synliggjort i drøftingen i forhold til teori. Og det som kan synes uklart, har vært drøftet ut fra ulike tolkninger og relatert til sammenhengen og helheten i intervjuet.

Fordi man sitter med så enormt mye tekstmateriale, kan det være utfordrende først å få oversikten over innholdet i det, deretter å ha fokus på de mest sentrale og tydelige utsagnene. Dette for å underbygge det som er sentralt i forhold til problemstillingen, og finne sammenhengen i den enkeltes uttalelser og refleksjoner.

Jeg har derfor valgt å bygge opp resten av analyse- og tolkningsdelen ved at jeg relaterer informantenes forståelse av noen av begrepene fra teoridelen først, deretter settes dette i forhold til problemstillingen; læreres forståelse og beskrivelse av sin profesjonelle utvikling.

Etter at informantenes mange beskrivelser i stor grad har blitt samlet og synliggjort i analyse- og tolkningsdelen, har dette vært utgangspunktet for drøftingen i etterfølgende kapitler. Drøftingen blir også her relatert til problemstillingen og til de øvrige punktene i teoridelen. Den fokuserer på utvikling i forhold til faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, yrkesetisk kompetanse og endringskompetanse. Det mener jeg gir best mulig oversikt over temaet, og er mest systematisk og logisk for hele avhandlingens sammenheng og konsistens. Ved at presentasjon av analysematerialet og ytterligere drøfting blir fordelt i to kapitler, kan denne oppdelingen føre til noen gjentakelser. Likevel har jeg valgt dette for å synliggjøre informantenes forståelse av temaet i større grad.

Imidlertid ser jeg det som en stor utfordring å la alle informantene få komme til orde tilnærmet like mye. De uttrykker seg noe ulikt, og det skal overveies hvilke utsagn som i størst mulig grad tydeliggjør det som er felles eller det som er spesielt for en enkelt informant. Noen ganger velger jeg å ta med lignende utsagn, fordi det likevel er nyanser eller tillegg som kan brukes videre. Andre ganger blir ett utsagn representativt for flere lignende.

En annen utfordring er hvor mye av utsagnene som må tas med for at det skal gi mening og være tydelig nok, men uten at lange mellomliggende talerrekker trenger å følge med, og uten at utsagnene blir manipulert med. Her har jeg etter beste evne prøvd å ivareta informanten, både ut fra et helhetsperspektiv og et meningsperspektiv. Samtidig har jeg hatt leseren i fokus, som skal forstå hensikten med at utsagnet er tatt med. Der jeg har forkortet utsagnet, har jeg benyttet tre punktum..., enten det har vært i starten av, inni eller mot slutten av et utsagn eller en setning.

Likevel er det slik at meningene som kommer fram ikke er en presentasjon av noen sannheter som en objektiv størrelse, men er et sosialt produkt som blir skapt i interaksjonen mellom informanten og forskeren i selve intervjusituasjonen.

Alle mine informanter har fått fiktive navn i avhandlingen. Jeg har valgt å ta navn med, for at leseren kan relatere utsagnene til de ulike personlighetene. Navnene er: Ellen, Mona, Åse, Geir, Ola og Per. De skal presenteres som følger:

Ellen er utdannet allmennlærer, og har tatt videreutdanning over to hele år i tillegg til grunnutdanningen. Hun har dessuten hatt ulike tilleggsverv i skolesammenheng, og har spesifikk erfaring fra arbeid med skoleutvikling. Hun har jobbet til sammen i ca 20 år i skolen, med praksis fra ulike skoler, og er nå kontaktlærer på småskoletrinnet.

Mona er den eldste deltakeren i undersøkelsen. Hun er utdannet allmennlærer og med videreutdanning i mange fag, både skolefag og mer overbyggende fag, som filosofi og veiledning. Hun har arbeidet i flere skoler og i til sammen over 30 år, og har også vært øvingslærer i mange år. Nå arbeider hun med spesialundervisning.

Åse er utdannet førskolelærer, og har videreutdanning i småskolepedagogikk i tillegg til flere skolefag. Hun har arbeidet i skolen i ca 15 år, i tillegg til praksis fra barnehage. Hun er også øvingslærer, og har hatt både førskolelærerstudenter og allmennlærerstudenter.

Geir er utdannet allmennlærer med over 20 års praksis fra skolen. Han har flere års videreutdanning i ulike skolefag, og har i tillegg vært engasjert i fagforeningsarbeid over mange år. Han er kontaktlærer på mellomtrinnet.

Ola arbeider sitt første år som kontaktlærer etter nylig avsluttet allmennlærerutdanning. Han har gjennomført 3 år som lærer i skolen, mest som 2-lærer på småskoletrinnet. Holder på med videreutdanning i et skolefag i intervjuperioden. Har dessuten utdanning og praksis innenfor et annet fagfelt enn det pedagogiske.

Per er også forholdsvis nyutdannet allmennlærer. Han arbeider nå i skolen i sitt 5. år, der de første årene hovedsakelig var arbeid med spesialundervisning, mest i små grupper. Han har nylig tatt videreutdanning i et skolefag, og arbeider nå som kontaktlærer.

Med dette skal informantene gis stemme, både direkte gjennom egne utsagn og gjennom referanser til uttalelser.

4.1 Læreres forståelse av profesjonalitetsbegrepet

Relatert til profesjonskjennetegnene som er referert i Profesjon (2.2.1), kan lærerprofesjonalitet (2.2.3) beskrives som en relasjon mellom profesjonen og omverdenen, som kjennetegnes av autoritet og autonomi, respekt, tillit og verdsetting, basert på lærernes særegne kompetanse (Imsen, 2009).

Informantene beskriver dette imidlertid noe ulikt; der de fleste har fokus på faglig kunnskap og ferdigheter. Noen vektlegger imidlertid andre momenter, som en noe bredere kompetanse som kommer til uttrykk ved anvendelse overfor de involverte i skolesamfunnet.

Mona: Når jeg tenker på lærerprofesjonalitet, tenker jeg på en lærer som har den faglige kompetansen, som har den metodiske kompetansen, og som har evnen til å bruke dette i situasjoner i forhold til foreldre, i forhold til kolleger, i forhold til elever og i forhold til administrasjonen. Uansett hva som oppstår, takler du som profesjonell lærer situasjonen i forhold til de instansene jeg nevnte.

Per: Du skal være profesjonell i jobben din som lærer. Det vil si at du må ha godt med faglig kunnskap i den jobben du gjør, og du må ha evne til å sette det ut i livet.

Noen knytter begrepet til den profesjonelle utøver med fundament i pedagogisk vitenskap, til grunnleggende respekt for jobben og de menneskene jobben involverer, og basert på gjeldende lover og regler. Andre har hovedvekten på det relasjonelle og ansvarlige forholdet til eleven som profesjonell lærer, og det skilles klart mellom det private og det profesjonelle.

Åse: Det har med å være profesjonell i jobben å gjøre, å utføre jobben i henhold til lover og regler, i forhold til grunnleggende respekt for eleven, for selve jobben og i respekt for seg selv. Da må pedagogikken ligge i bunn for det profesjonelle arbeidet.

Ola: Det er én side ved lærerens profesjonelle rolle at jeg tar elevene på alvor. Lærerprofesjonalitet er altså at jeg til enhver tid tar ansvar for den situasjonen jeg er oppe i i jobben min.

Ellen: Det er å ha en profesjonell holdning til jobben, ikke noe privat, ikke for mye følelser i det.

I følge en av informantene har begrepet noe å gjøre med å mestre godt det spesifikke profesjonsfeltet. Her blir det relatert til handlingen, det å mestre noe er først når det kan vise seg i handling overfor omverdenen.

Geir: Profesjonalitet, det går på at det er noe du er god på..., så tenker jeg at du skal være trygg i de fagene du underviser i, du skal være trygg i pedagogikken du benytter... Hvis du på en måte sitter igjen med at du kan benytte deg av det på et vis, og du er trygg på det, da sitter du igjen med en kompetanse det har vært en læringsprosess rundt.

Altså synliggjør hver informant forskjellige elementer, og med ulik tolkning av begrepet. Disse skal etter hvert sammenholdes med vurderinger og forståelse i forhold til kompetansebegrepet og kompetanseutvikling og til temafeltet for øvrig.

Ingen av informantene benytter begrepene autoritet og autonomi. Det kommer imidlertid til uttrykk gjennom andre deler av intervjuene, at gjennom å være profesjonell i arbeidet, jobbes det for å inneha en naturlig autoritet som lærer.

Ola: For meg er en del av det å være profesjonell lærer å ta elevene på alvor. Det faller tilbake på meg selv også, at de tar *meg* på alvor og respekterer meg som lærer.

Samtidig er det synspunkter som understøtter at lærernes autonomi er en viktig del av legitimeringen av lærerprofesjonen.

Geir: Jeg har min utdanning og en kompetanse på det å være lærer, altså er det *jeg* som skal vurdere hvilken undervisning jeg skal drive og hvilke metoder jeg skal benytte. Det skal ikke de i kommunen komme og fortelle meg...

Når det gjelder de andre elementene i profesjonalitetsbegrepet; tillit, respekt og verdsetting, er alle informantene på ulike måter inne på disse begrepene, spesielt i hjem-skolerelasjonen.

Åse: Det er jo utrolig viktig at vi har foreldrene med oss, i et godt og felles samarbeid i forhold til deres barn. Så jeg jobber mye for at vi skal kunne ha en god dialog. Men det kan også være kjempeutfordrende, dersom foreldrene ikke stoler på oss, at vi kan gjøre en god jobb for barna deres.

Intervjuer: I hvilken grad opplever du manglende tillit fra foreldre og foresatte?

Åse: Det er heldigvis ikke ofte, fordi jeg har vært så bevisst på å møte foreldrene med en åpen holdning helt fra starten av hvert skoleår. Men jeg merker en tendens til å stille større krav til både skolen og til meg som lærer. Jeg må alltid være klar til å begrunne alt jeg gjør, men da går det også som regel bra å få forståelse fra foreldrene.

Mona: Vi må bare vise og overbevise foreldrene at vi gjør vårt beste, og at vi er gode nok med den kunnskapen vi har. Det skaper tillit, det har jeg erfart.

De nevnte verdiene må videre være gjensidige mellom alle de involverte i skolesamfunnet. Bare ved å være kompetente utøvere av sin profesjon kan dette oppnås, mener mine informanter og viser til solid faglig, pedagogisk og sosial kunnskap som det viktigste i profesjonsutøvelsen.

4.2 Læreres forståelse av kompetansebegrepet

I denne avhandlingen vil definisjonen i St.meld. nr. 30 (2003-2004:125) være utgangspunkt for drøfting. Dette fordi den er knyttet opp til Kunnskapsløftet i forbindelse med Stortingsmeldingen som ble vedtatt i forkant av skolereformen.

Kompetanse er evnen til å bruke kunnskaper og ferdigheter effektivt og kreativt i menneskelige situasjoner – situasjoner som omfatter vanlige sosiale sammenhenger i tillegg til yrkesmessige eller fagspesifikke sammenhenger. Kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra ferdigheter og kunnskaper.

Ingen av informantene refererer til noen offentlig definisjon av kompetanse. Et flertall av informantene beskriver kompetansebegrepet med vekt på faglige kunnskaper og ferdigheter. Noen legger til at det først blir kompetanse når kunnskapene og ferdighetene kan nyttiggjøres i handling eller praksis, slik det også står i definisjonen: "evnen til å bruke kunnskapene og ferdighetene" ...:

Mona: Kompetanse er at du har en kunnskap du kan bruke. Det er kompetanse først nå du har prøvd kunnskapen ut i praksis, og vet at du behersker denne kunnskapen eller ferdigheten.

Per: Det er et sammensatt begrep. Det ene er læring. Hvis du er innehaver av en kompetanse, kan du gjøre nytte av det du lærer.

Refleksjon i forbindelse med tilegnelse av kunnskap, blir av to av informantene påpekt som en forutsetning for at det skal kalles kompetanse.

Ellen:For å nyttiggjøre seg kunnskapene og ferdighetene, må det ha vært en type refleksjon inni der.

Geir: Først er det læringsprosessen rundt et kunnskapsområde, som baserer seg på en grundig refleksjon, og da helst sammen med andre, før du kan snakke om at det kan kalles kompetanse.

Å ha kunnskap om klasseledelse og fysisk tilrettelegging nevnes også som et element i kompetansen i forhold til å utøve jobben på best mulig måte.

For øvrig er den faglige kompetansen verdsatt av samtlige av informantene.

Per: Gjennom solid faglig kompetanse får jeg en spesiell trygghet, frihet og kreativitet i forhold til undervisningen... Jeg vil derfor gjerne være oppdatert på den siste forskningen.

Mona: Du vet, jeg har alltid hatt mange prosjekter på gang, både fordi jeg elsker arbeidet mitt og har alltid en indre drivkraft til å få elevene med på læringsreisen de skal ut på når de begynner på skolen. Det skal være lystbetont også for elevene, sånn at de bevarer nysgjerrigheten og gleden ved å lære. Og selv finner jeg alltid noen nye og interessante fag å utforske...

Utover den faglige kompetansen, eller sammen med denne, uttrykker flere av lærerne den didaktiske kompetansen gjennom følgende utsagn:

Åse: Du må ha godt med kunnskap i den jobben du gjør, du må ha evne til å sette det ut i livet, at du kommer på nivå med elevene, slik at elevene forstår hva du prøver å lære dem. Og det krever ganske mye av læreren ..., gode planer, kunne tilrettelegge og vite hvordan du skal gripe det an for de som har andre vansker enn de såkalte normalbarna.

Geir: Elevkunnskap, og det å se hver enkelt i forhold til hvordan du legger opp undervisningen i forhold til det enkelte barn.

De som er forholdsvis nylig utdannet skulle kanskje hatt friskt i minnet didaktisk kunnskap fra høgskolen, men dette tilbakeviser begge mine informanter.

Per: Noe tid ble nok brukt på didaktikken, men når jeg tenker tilbake på lærerskolen, så var det mest fagopplæring i de ulike fagene jeg husker... Når du er ny i yrket, bruker du så uhorvelig mye energi og krefter på andre ting enn det som er vektlagt i utdanningen... Det er en avstand mellom teorien i utdanningen og det man møter i hverdagen som ny i yrket.

Ola: Jeg husker faktisk ikke så mye sånn rent konkret fra det didaktiske fagområdet, bortsett fra hva, hvordan og hvorfor - skjemaet fra praksisperiodene. Men det er nå jeg må finne god tilrettelegging av læringsarbeidet, sånn at elevene får en optimal læring...

Den sosiale kompetansen settes her i relasjon til den faglige og pedagogiske og uttrykkes blant annet slik:

Mona: Å ha den kompetansen jobben krever, innebærer både det faglige, det pedagogiske og det sosiale.

Intervjuer: Kan du utdype litt hva du mener med det sosiale?

Mona: Ja, det handler om å kunne bruke kunnskapen din i en sosial sammenheng, i forhold til alle de du omgås i det daglige: elevene, foreldrene, kollegene og ledelsen. Du må blant annet ha kommunikasjonsferdigheter, sånn at du er i stand til å formidle det du synes er viktig kunnskap.

Ellen: Jeg tenker du bør ha god sosial kompetanse i forhold til å se hver elev og i forhold at du skal ha en relasjon i forhold til hjemmet, at du kan omgås både elever og lærere i yrket ditt.

Oppgaven med å utvikle sosial kompetanse også hos elevene blir vurdert som vesentlig, og sees som dannelsesperspektivet i undervisningen.

Ellen: Vi skal jo gjøre elevene til gagns mennesker, at de kan omgås andre på en sosial akseptabel måte og fungere sammen i et klassefelleskap.

Noen av informantene har også tatt videreutdanning i fag som veiledning, filosofi, IKT og drama. Dette er fagområder som går på tvers av skolefag og vurderes som viktige i forhold til elevenes helhetlige læring. Spesielt fremheves filosofi som et kompetanseløft som har hatt innvirkning på kommunikasjonen mellom lærer og elev, og som bevisst har utviklet dialogen som samværsform.

Mona: Filosofistudiet gjorde også noe med måten å samtale på, og få elevene til å samtale og snakke på. Og få elevene til å forandre standpunkt på. Det er en utrolig fin måte å få elevene til å få ny kunnskap på, og det gjør noe med elevenes tenkning... Det har blitt en kvalitetsutvikling i min praksis.

Åse: Filosofi, det var jo kjempespennende. Det å bruke filosofien, å snakke seg igjennom med elevene til læring, og den forståelsen de etter hvert får når vi samtaler, det er fantastisk... Jeg filosoferer nesten hver dag, jeg. Av og til med bare en elev, og andre ganger med hele klassen...

Kun to lærere bruker imidlertid begrepet yrkesetisk kompetanse i sine utsagn:

Per: Der (i den generelle delen) ligger det både den faglige kompetanseutviklingen, i forhold til dannelse og den sosiale kompetansebiten hos elevene, hvordan man yrkesetisk skal utføre eget yrke, hvordan man skal være overfor elevene, så det ligger på en måte i bunn.

Ola: ... Så jeg er opptatt av den yrkesetiske delen i arbeidet mitt, som en del av min profesjonelle jobb.

Intervjuer: Hvordan er du opptatt av dette i din pedagogiske praksis?

Ola: Jeg har en grunnleggende respekt for det enkelte barn som gjør at jeg prøver å skaffe meg mest mulig kjennskap til hver enkelt, slik at jeg kan gi alle en optimal læring, og se hvert barn hver dag, oppmuntre det, sånn at jeg virkelig kan bety en forskjell i livet deres...

Likevel ytrer informantene både respekt for elevene, viktigheten av arbeid for elevenes mestringsopplevelser, helhetlige læring og danning. Danningsbegrepet brukes av et par av informantene, og det refereres av én av dem til målene i generell del som står i et motsetningsfylt forhold til den fagspesifikke delen av Kunnskapsløftet.

Ola: ... Og kanskje kompetansebegrepet i den fagspesifikke delen står i kontrast til den generelle delen av Kunnskapsløftet.

Når det gjelder kompetanse som kommer fra holdninger og verdier, synliggjøres den også i andre deler av intervjuet, med ulike ord og med ulik vektlegging:

Per: Det viktigste for meg er å gi hver enkelt elev en trygghet som skal engasjere dem til å bli både sosialt kompetente og faglig sterke, og jeg viser dem at jeg ser hver enkelt... I tillegg er jeg en slags rollemodell selv i forhold til hvordan jeg tekker meg både på skolen og andre steder.

Åse: Det viktigste er de tre T-ene; trygghet, tilhørighet og trivsel. Har du de tre på plass, er elevene klare for læring. Og det er mitt ansvar å tilrettelegge for.

Geir: For meg er det grådig viktig at elevene skal få være seg selv, og ikke presses inn i et mønster det alle skal bli like. Men det handler om å se hva den enkelt er god på, og få løftet dette frem.

Med disse utsagnene vises at det er en nær sammenheng mellom sosial kompetanse og yrkesetisk kompetanse. Geir: For meg er det grådig viktig at elevene skal få være seg selv, og ikke presses inn i et mønster det alle skal bli like. Men det handler om å se hva den enkelt er god på, og få løftet dette frem.

På forespørsel om det fantes noen felles grunnleggende verdier eller overordnede visjoner for skolen, ble det forelagt et dokument med både en definisjon av kompetanse, et eksplisitt kunnskaps- og læringsyn og noen visjonære begreper. Ved konfrontasjon med verdidokumentet, var det få av lærerne som kunne huske alle disse punktene eller hele innholdet i det. Ingen hadde heller referert til dette i forbindelse med definisjon og forståelse av kompetansebegrepet, og én uttaler dessuten at verdidokumentet ikke har noen betydning for vedkommende.

Dette utfordrer de gjeldende lærerne i forhold til lojaliteten til et felles verdigrunnlag og kanskje også felles læringspraksis på en skole. Hvilke konsekvenser det kan få for læringsarbeidet, vil bli diskutert i kapittel 5.0 Drøfting.

Endrings- og utviklingskompetanse vises implisitt i forhold til uttalelser om hva som fører til endring av praksis og motivasjon til kompetanseutvikling, samt i en dokumentasjon på gjennomført videreutdanning.

Jeg ville videre undersøke om det var noen sammenheng mellom hvordan kompetansebegrepet var blitt definert av informantene og deres oppfatning av begrepet i Kunnskapsløftet. De fleste ytrer seg på en måte der det faglige er i fokus, også i Kunnskapsløftet:

Åse: Men jeg tenker på alle de faglige målene vi skal nå, alt vi skal gjennomføre med elevene. Det er mye du skal ha kompetanse i for å kunne gjennomføre undervisningen, tenker jeg.

Per: Det er klare kompetansemål etter gitte trinn, det er stort sett etter 2., 4. og 7.trinn. De er for så vidt ganske klargjørende i form av hvilken kompetanse man skal etterstrebe å sitte igjen med... ned på hvert minste tema i hvert fag i Kunnskapsløftet.

Geir: Men det som det blir til i hverdagen, er at man går inn på kompetansemålene, og så ser man bare dem, og så glemmer man alt det andre. Og det å få sammenhengen i det helhetlige arbeidet, kan være utfordrende mange ganger.

Sammenhengen mellom den helhetlige kompetansen hos læreren og synet på det integrerte mennesket, slik det er skissert i den generelle delen av Kunnskapsløftet, er relevant å se på, fordi her synliggjøres hvorvidt informantene vektlegger dannelsesperspektivet i den livslange læringsprosessen. Og om det oppleves som en utfordring av flere, slik Geir uttrykker ovenfor.

På direkte spørsmål om hvorvidt informantene kjenner til innholdet i den generelle delen av Kunnskapsløftet, responderes det ulikt.

Ola: Den husker jeg jo, med utvikling av disse sidene av mennesket.... Det er klart at mennesket er et sosialt vesen og et kreativt vesen. Alle disse sidene som må utvikles for at et menneske skal bli et helt menneske, er viktig.

Ellen: Jeg må jo si at det er grådig lenge siden jeg har lest den generelle delen. Jeg er jo ikke inni der så ofte, jeg da. Men jeg har det med meg i tankene, selv om det er lenge siden jeg har lest den.

Flere enn Ellen innrømmet dårlig kjennskap til den generelle delen av Kunnskapsløftet. Dette viser at vektleggingen på den generelle delen trolig ikke har vært stor.

Relatert til andre deler av intervjuet, kom det også fram et hovedfokus på faglig kunnskap og ferdigheter hos de fleste lærere, vedrørende både elevenes læring og egen læring. Likevel viste flere av informantenes uttalelser en bevissthet omkring den sosiale og dannelsmessige oppgaven og dilemmaet i forhold til balansering av nytte og danning i læringsarbeidet.

4.3 Læreres forståelse av profesjonell utvikling

Når det gjelder sammenheng i informantenes egen forståelse av profesjonalitet, og kompetanse som utgangspunkt for en profesjonell yrkesutøvelse, har dette blitt beskrevet ovenfor.

Hvordan informantene mener kompetansen best kan ivaretas og utvikles, skal redegjøres i det følgende. Det skal også vises til hvordan informantene som har færrest år med praksis beskriver og forstår sin utvikling i forhold til de som har mange års praksis i skolen.

Alle informantene beskriver sin forståelse av profesjonell utvikling i første omgang som faglig videreutdanning. Derfor har også alle tatt formell videreutdanning etter grunnutdanningen, og vurderer det som en god kompetanseutvikling. Selv de som har 5 eller færre års praksis som lærer har sett behovet for videreutdanning, og har deltatt i kommunens kompetansehevingstilbud.

De fleste har valgt fagfelt knyttet til skolefagene i Kunnskapsløftet, men noen har i tillegg også lest filosofi, veiledning, IKT, bibliotekkunnskap, spesialpedagogikk, småskolepedagogikk og drama som i større grad kan knyttes opp til den mer helhetlige tenkningen i forbindelse med kompetanse.

De fleste uttrykker videre at teamsamarbeidet eller kollegasamarbeidet, kanskje ved siden av formell videreutdanning, er en viktig kilde og motivasjonsfaktor til egen læring og utvikling. Dette gjelder både de mer ferske lærerne og de med lang fartstid i skolen.

Ola: Det med kollegaveiledning i teamet synes jeg er utrolig viktig, spesielt for meg som er såpass ny..., og jeg lærer veldig mye å forstå elevene gjennom denne måten å samtale på. Men jeg skulle gjerne ønsket at vi var mer kritiske i kommentarene til hverandre.

Geir: Fra min side er det helt klart at å dele kompetanse i kollegiet vårt er den desidert beste måte å heve kompetansen på, både min og de andre sin. Her er så mye kompetanse samlet på dette huset, at det skulle ikke mangle på muligheter til å bli bedre i det meste. Jeg tenker på at både teammøtene og hovedtrinns møtene (1.-4. trinn og 5.-7. trinn), der vi virkelig kan ha meningsutvekslinger på tvers av de nære trinnene til hverandre, har vært veldig gunstig. Sånne ting tror jeg er grådig viktig for en samlet kompetanse på en skole.

Og andre erfarer det motsatte i forhold til teamet.

Åse: Så er det sånn at vi har et høyt konfliktnivå på vårt team som gjør at vi ikke kan ha sånne møter som det er tenkt fra skolens side. Så vi har egentlig ikke noe rom for kompetansedeling på vårt team.

Flere av informantene mener at refleksjon er viktig både for motivasjon, læring og tilegnelse av kompetanse, men at det er for lite av det i teamene eller i lærergruppen for øvrig.

Ola: Men så er jeg veldig opptatt av at jeg tenker igjennom timen, spesielt hvis det er timer jeg ikke har fått så godt til, at jeg reflekterer i forhold til det. Og det å reflektere sammen med andre mennesker ville være det beste, men synes jeg det har vært for lite av.

Per: Jeg synes egentlig at det er altfor lite refleksjon her på denne skolen. Det burde vært mye mer, fordi at jeg synes det er den beste måten å utvikle kompetanse på...

Det er derfor interessant at både samarbeid og felles refleksjon vurderes som viktig, men likevel utnyttes dette mindre enn det de fleste informantene vurderer som ønskelig.

I følge én av informantene var dette annerledes før. Læreren har over 30 års praksis i skolen og gir flere eksempler på hvordan kommunen tidligere arrangerte kurs som ble benyttet i stor grad, enten av grupper eller av hele personalet på en gitt skole. Konsulenter ansatt i kommunen stod for en stor del av disse kursene. Dette ble vurdert svært positivt og kompetanseutviklende av informanten. Spesielt framhever læreren den organiseringen av kompetanseutviklingen som ble foretatt på den respektive skolen, der det ble lagt til rette for at *alle* lærerne skulle få del i den kompetansen enkeltgrupper hadde tilegnet seg i første omgang. Der var det også organisert kollegabasert veiledning for samtlige lærere på skolen, som for informantens vedkommende var meget lærerikt og positivt.

Mona: Å sitte mennesker sammen og få en eller annen input og så prøve det ut etterpå, det er motiverende. Jeg tror mer på det enn å sitte alene, for en gruppe kan gi så mye mer, sant? Og dette gjorde vi jo mye mer før. Nå blir det prioritert mindre tid til det, dessverre. Vi vil så gjerne få gjort vårt eget, vi bryr oss ikke så mye om hva de andre gjør... Fellesskapsfølelsen er på vei bort...

I hvilken grad de øvrige informantene syntes at det har blitt lagt til rette for kompetanseutvikling på egen skole, var det varierte erfaringer og synspunkter på.

Geir: Jeg opplever dette veldig forskjellig her på skolen. Det kommer an på hvilken kompetanse det går i. Ut fra noen områder, sånne som ledelsen synes om, så oppmuntrer de til eller oppfordrer til å ta videreutdanning og kurs. Når det gjelder andre fagområder, så er de ikke så interessert og gjør noen fremstøt i det hele tatt.

Åse: Jeg får permisjon når jeg skal på lærerskolen, men det har de jo plikt til. Mer er det vel ikke å si...

Per: Jeg har i mine få år her på skolen følt at det har vært en klar åpenhet om at hvis man ønsker å fornye kunnskap eller det er tilbud om ulike kurs, så er ledelsen veldig på at det ikke er noe problem.

Ola: Vel, det er nå mitt ansvar, da. Men hvis de (ledelsen) skal ha et ansvar for å legge til rette for meg, så kan jeg ikke si at de har lagt til rette på den måten som jeg synes er hensiktsmessig...

Intervjuer: Hva synes du er hensiktsmessig, da?

Ola: Jeg synes de kunne oppfordret oss mer til å reflektere i teamene, og vist større interesse for det pedagogiske arbeidet vårt. Da hadde de kanskje sett hva som kunne vært mer hensiktsmessig.

Det er interessant at informantene på samme skole opplever dette så ulikt. Altså har de kanskje ulik erfaring, og har derfor ingen felles forståelse for tilrettelegging av kompetanseheving, selv om ledelsen er den samme. Dette skal drøftes i neste kapittel.

Det som for øvrig i stor grad motiverer til kompetanseutvikling, er elevene, i følge de fleste informantene. Disse og lignende uttalelser kan illustrere motivasjonskilden.

Ola: Ja, elevene, altså. Møte med elevene, den muligheten jeg ser i møtet med elevene, der jeg får lov til å bety en forskjell.

Åse: Det er faktisk ungene... ansiktsuttrykkene, den gleden de viser når jeg kommer med noe nytt fra videreutdanningen min, og sier at *nå* skal vi prøve noe..., og så engasjert som de blir.

Å lese faglitteratur blir også nevnt eksplisitt av flere av informantene som en utviklingskatalysator. Igjen blir dette en individuell kompetanseheving.

Mona: For meg er god kompetanseutvikling å lese noe... Jeg må lese, jeg må studere og jeg må prøve det og se det, og jeg må prøve det ut. Da føler jeg at jeg har kompetansen på det.

To av informantene har også drevet med utviklingsarbeid, og ser dette som en viktig faktor og motivasjon for å tilegne seg ny kompetanse.

Ellen: Det der med utviklingsarbeid er jo interessant; det å få være med i utviklingsarbeid, å få være med å tilrettelegge for kompetanseheving i et personale...

Åse: Kanskje også å delta i utviklingsgrupper på skolen, sånn som jeg har gjort. Jeg har vært med i plangruppe og i skoleutviklingsgruppe i forbindelse med ulike fag. Det er utviklende å få være med i skolens indre anliggende. Da får man mye mer informasjon og lettere kan få oversikt, enn om man ikke er med.

Sistnevnte informanter har dermed erfaring med deling av kompetanse, og informerer med dette om at det drives felles utviklingsarbeid på den respektive skolen. Altså finner det sted en ambisjon om en felles kompetanseheving, og tilretteleggingen fra ledelsens side i denne sammenhengen kan ikke være helt fraværende.

Også samarbeid med høgskolen og med studenter vurderes som en viktig utviklingsarena for respektive lærere, selv om dette nok i stor grad kan føre til en individuell kompetanseutvikling.

Mona: Og det å ha studenter er faktisk god kompetanseutvikling, fordi jeg må sørge for å være oppdatert på nyere utdanning, jeg må også være oppdatert på praksisfeltet, sånn at studentene får en konstruktiv og utbytterik praksis hos meg. Studentene øver seg i refleksjon over yrket, og der ser jeg at felles refleksjon utvikler også meg selv i stor grad.

Åse: Det er skjerpene å ha studenter. Jeg har hatt både førskolelærerstudenter og allmennfaglige, så det gjør at jeg må sette meg inn i det begge utdannelsene står for. Men gjett om jeg lærer noe, jeg også. Og det er motiverende for meg selv og positivt for min egen utvikling.

Det uttrykkes for øvrig behov for fortsatt ny kompetanse på flere områder, både i forhold til lese- og skriveopplæring, spesialpedagogikk, matematikk, naturfag, veiledning, IKT og engelsk. Selv de som har under 5 års erfaring som lærere i skolen, ser også behovet for fortsatt utvikling av kompetanse for å følge opp arbeidet på en tilfredsstillende måte.

Per: Jeg kunne nok tenke meg noe med lese- og skriveopplæring, spesialisert meg inn mot det hovedtrinnet jeg er på, hvis det er der jeg etter hvert har lyst til å være videre.

Ola: Jeg ser at jeg nok vil ha behov for mer formalisert kunnskap i engelsk, siden jeg ikke har noe av det fra før. For hvis det blir slik at vi må ha formell kompetanse i et fag for å få lov til å undervise i det, gjør jeg det.... Akkurat nå leser jeg matematikk på høgskolen.

Og de med lengst praksis i skolen er i min studie fortsatt motivert til fornyet kompetanse. Dette kan synes noe uventet, ettersom mange lærere med lang fartstid i skolen, i følge Imsen (2006) verken viser evne eller vilje til endring og fornyelse i læringsarbeidet i skolen.

Mona: Jeg tok jo spesialpedagogikk for mange og tjue år siden, sant, og har fulgt med hele veien. Men jeg kunne tenke meg å få vite mer om de forskjellige lærevanskene, for jeg antar at de har kommet lenger i forskningen omkring lærevansker nå enn den gang...

Ellen: Jeg er jo adjunkt med opprykk, og har to fag i tillegg til det igjen, men det er alltid noen nye fag som kommer til etter hvert og ser spennende ut. Jeg ser behov for mer kompetanse innenfor data, spesielt nå når ungene skal ha digitale ferdigheter i alle fag.

Selv om det viser seg at lærere med lang erfaring allerede har mye videreutdanning, vurderes ikke dette av dem selv som tilfredsstillende nok, men et fortsatt behov for ny kunnskap ytres.

4.4 Læreres forståelse av utfordringene

På tross av motivasjon til videreutvikling av kompetansen, beskriver alle informantene utfordringer i det profesjonelle arbeidet, og disse faktorene vil være sentrale i drøftingen av premissene for arbeidet og motivasjonen og mulighetene til utvikling. Det er noe ulikt hva

informantene synes er utfordrende, men en fellesnevner fins; tid og ressurser. Dette relateres til å kunne ivareta elevene på en tilfredsstillende måte gjennom tilpasset opplæring.

Tidsfaktoren synliggjøres i starten i flere lignende utsagn.

Per: Det er veldig lett å tegne idealbildet både av yrkesutøvelsen din og hva du forventer av hver enkelt. I realiteten ser jeg at det er ikke alltid like lett å få tid til å gjennomføre alle ting. ...

Det som videre kommer fram i forhold til tid, er flere av informantenes opplevelse av prioriteringen av skoletiden fra ledelsens side. Konklusjonen er at tidsbruken går i disfavør av undervisningen og tilhørende tilrettelegging og etterarbeid, samt til kompetanseutvikling.

Geir: Utfordringene slik jeg ser det, er å skille det viktige fra det uviktige, og få tid til å konsentrere seg om det vi er satt til, nemlig undervisningen. For nå er det kommet krav om alt mulig som skal gjøres og skriftliggjøres og dokumenteres, og kontortiden min øker stadig. Mailer og telefoner opptar *så* mye tid, og det er bare ikke tid til alt.

Her følger imidlertid en av de eldre informantene opp med en utfordring i en noe annen retning i forhold til tid.

Mona: Men ett aber som jeg ser, er denne enorme timetellingen. Vi kan ikke jobbe mer enn *det* og *det*, og det tror jeg er til hinder for oss i skolen. For før; vi var med på så mye gøy, men vi brukte tid, av egen tid. Men det spilte ingen rolle, vi fikk *så* mye igjen for det.

Ressurser er dessuten et område mange av informantene er inne på flere ganger i løpet av intervjuet. Spesielt de som har vært i skolen i lang tid, og som uttrykker at ressursknappheten oppleves mer og mer. Det kan også være en forklaring på at lærerne opplever at de ikke kan delta på kompetansehevingskurs og etterutdanning som er kostnadskrevenne både i forhold til vikarutgifter og kursavgifter. Økt ressursnedgang kan for øvrig også dokumenteres i forhold til hvor mange lærerstillinger det er blitt redusert med på den respektive skolen de seneste årene.

Dette frustrerer flere av informantene, og i denne sammenheng oppleves også elevene og foreldrene som krevende.

Åse: De største utfordringene, det er de som går på ressurser... Du har gjerne flere elever med relativt store atferdsproblemer, det skaper utrygghet overfor de andre elevene, så der har vi en kjempeutfordring. Mer lærerressurser, kompetente personer.

Geir: Og så er det jo sånn at du opplever en del foreldre mer krevende enn tidligere, i forhold til forventninger til individuell oppfølging. Og når du er i en undervisningssituasjon der du er alene med klassen, der det er lite eller ingen tilleggsressurser i de fleste timene, så blir det en knallhard prioritering.

Dette fordrer at ressurstilgangen og tiden skulle gått i favør av lærernes primæroppgave; læringsarbeidet, der tilpasset opplæring innenfor klassefelleskapet kan gjennomføres. Slik det er nå, oppleves det at mange ting konkurrerer om oppmerksomheten og tiden i den hektiske skolehverdagen. Den enkelte lærer må likevel ta ansvar for sin egen profesjonsutøvelse, det er noe informantene er enige om og gir uttrykk for.

Ellen: Uansett hvordan man snur og vender på det, så er det mitt ansvar å drive godt læringsarbeid. Jeg kan ikke skylde på knappe ressurser, selv om jeg opplever det også. Jeg må finne det lille handlingsrommet som tross alt er, til å gjøre en profesjonell jobb.

Åse: Ja, det som jeg tenker mye på, er at vi skal se hele mennesket. Og det må jo få innvirkning på hvordan vi arbeider. Jeg føler meg ofte presset inn i en skolekultur, der kun hodet er viktig... Men selvfølgelig kan jeg gjøre en del arbeid på *min* måte, med en lekende innlæring og mye konkrete og uten å stresse med den tidsfaktoren hele tiden.

Å prioritere tiden til å samarbeide med kolleger om læringsarbeidet ønskes av alle mine informanter, og kan igjen settes i sammenheng med det informantene vurderer som viktig kompetanseutvikling. Likevel sees det på som en utfordring å få det til, i følge flere.

Mona: Men teamene har vel kanskje ikke vært så flinke til å utnytte dette (deling av kompetanse). Det har vel litt med tid å gjøre, vi sitter der med disse ukeplanene våre som skal være så fine og skikkelige, at vi bruker mer tid på å gjøre det perfekt utad enn vi gjorde før, men mindre tid til å diskutere og lage opplegg sammen enn før...

En av informantene opplever også at det sosiale fellesskapet mangler, og at grunnlaget for samarbeidet muligens vanskeliggjør dette.

Ola: Folk er jo positive her, hjelpsomme..., man står ikke hverandre så nær her. Det er en distanse, vi gjør ingenting sammen, vi treffes ikke utenom skolen, annet enn en sjelden gang...

Heller ikke blir det prioritert og lagt godt nok til rette for kompetansedeling fra ledelsens side, slik mange av informantene vurderer det. Spørsmålet er jo da hvem som skal ta ansvaret for samarbeid og kompetansedeling.

Sammenhengen mellom endring av praksis og utvikling av kompetanse er også et interessant temaområde, fordi det her kan handle om hvem som bestemmer endring av praksis, og om endring av praksis får konsekvenser for kompetanseutviklingen. Kan noen form for kvalitetsvurderinger endre læreres praksis? Eller er det bare kompetanseutviklingen gjennom videreutdanning som fører til endring av praksis?

Dette skal ses i et profesjonalitetsperspektiv, relatert til lærernes autonomi. Først og fremst viser informanter til de kvalitetsvurderinger som på en positiv måte bidrar til kompetanseutvikling. Flere nevner at tilbakemeldinger og innspill fra elever og foreldre kan bidra til både endring av praksis og kompetanseutvikling.

Ellen: Elevsamtaler og foreldresamtaler er positivt... Men jeg endrer jo praksisen fordi at jeg gjennom elev- og utviklingssamtalene har fått greie på ting jeg kanskje ikke har oppdaget når jeg går aleine med flere og tjue elever. Dette utvikler meg.

At noen krav fører til endring av praksis, men uten å føre til kompetanseutvikling, kan være en utfordring, mener enkelte av informantene, både med lengre og kortere praksis i skolen.

Åse: Det som skjer er at du blir pålagt hele tiden nye tester, sant? Kartlegging fra ledelsen du blir pålagt, så kommer disse utenfra, de nasjonale.... Ja, det tvinger meg inn i en endring, fra å kunne ha en mer lekende innlæring, så blir det veldig sånn *fag...*, det må være så mye mer strukturert, fordi at barna må rett og slett lære seg å sitte og løse oppgaver fra bøker. Det blir så feil.

Per: Ja, jeg føler det jo litt i forhold til testing... å la seg styre litt i forhold til den praksisen man ellers har... at man legger litt ekstra inn om dette de blir testet i, for da blir resultatet bra. Og det er ikke alltid det er like heldig, og kan til dels være med på å påvirke praksisen. Samtidig er det et poeng i det at det elevene blir testet i kanskje er det som blir vurdert som viktig at de kan.

Intervjuer: Vurderer du da testing som positivt eller negativt i forhold til din praksis?

Per: Det trenger overhodet ikke være så negativt. I forhold til skole-hjemsamarbeidet, så skjerper det deg også mer enn jeg kanskje vil anta at det har gjort før min tid i yrket, i form av at man skal ha orden i papirene og vise til resultatene i forhold til hva som forventes. Så det kan kanskje skjerpe praksisen til mange, tenker jeg...

Andre mener at tester og nasjonale prøver ikke tvinger en til å endre praksis.

Ellen: Å endre praksis sitter lenger inne enn det noen nasjonale tester kan føre til. Jeg endrer praksis når jeg blir overbevist gjennom min personlige kompetanseutvikling i form av videreutdanning, kurs eller å lese faglitteratur.

Mona: Ellers er det slik at dårlige resultater på en test vil kunne endre praksis, men da er det faglig og pedagogisk begrunnet, ikke at en test i seg selv skal gjennomføres.

Flere uttalelser peker i retning av at eget faglig skjønn og egen vurdering av læringsopplegg som viktig i pedagogisk praksis. Erfaringsbasert kunnskap trekkes frem, både egen og resultater fra andres forskning.

Mona: Jeg vil nok være et sted midt imellom, med å vurdere det som kommer fra forskning og kunne prøve det ut. Når det gjelder egen erfaring, er jeg absolutt *for* det i min praksis.

Per: Jeg ser det sånn at evidensbasert forskning er et godt grunnlag for utprøving av et opplegg. Selv om det har virket godt noen steder, er det likevel ikke sikkert at det vil virke like godt her hos oss. Men uansett må det vurderes. Og jeg ville følt meg tryggere hvis dette var et opplegg som over tid hadde gitt gode læringsresultater et sted. Sånn som for eksempel disse sosiale ferdighetsprogrammene...

Det informantene vektlegger som det viktigste i sin pedagogiske praksis og motivasjon i arbeidet, er i første omgang elevene. I mange av utsagnene ovenfor er eleven i fokus. Også når det gjelder utfordringer i arbeidet. Verdier som mestringsopplevelser og trygghet, trivsel, tilhørighet og elevomsorg blir imidlertid satt høyt, på tross av utfordringer i forhold til atferd og ressursknapphet i forbindelse med elever med spesielle behov.

Geir: Det viktigste for meg er at elevene opplever mestring, at de hele tiden kommer videre i sin læring på en motiverende måte. Og her tror jeg at dialogen med elevene er grådig viktig.

Intervjuer: Hva vurderer du som viktig at elevene mestrer?

Geir: At elevene når de kompetansemålene vi har satt opp sammen. At vi ikke verken overvurderer eller undervurderer dem, men kan gi dem en god og tilpasset undervisning med passende krav. Og det kan gjelde innenfor alle fagområder, egentlig. Også det sosiale. Det å tilegne seg sosiale ferdigheter er kjempeviktig, sånn at elevene vet hvordan de skal te seg sammen med andre.

Også begreper som optimalt læringsutbytte, gode læringsresultater og faglig kunnskap og kompetanse forekommer hyppig. Slik kan det synes et fokus på både det dannelsesmessige og det kunnskapsmessige området, selv om det sistnevnte dominerer i forhold til hyppighet i

uttalelser og omfang i vektleggingen, både når det gjelder muligheter og utfordringer i tilretteleggingen av læringsarbeidet.

Per: Jeg vil jo at elevene skal få maksimalt ut av sin skolegang. Derfor er et optimalt læringsutbytte viktig å ha som mål.

Mona: Elevene er på skolen for å lære. Vi må ikke være så redde for å teste om de har lært det de skal. Gjør vi en god nok jobb, vil det få konsekvenser i form av god kunnskap og gode læringsresultater.

4.5 Oppsummering og grunnlag for drøfting

Alle informantene har beskrevet egen forståelse av profesjonalitetsbegrepet og av kompetansebegrepet. Ulik forståelse gir grunnlag for drøfting. Felles for alle er at de har vektlagt faglige kunnskaper og ferdigheter i størst grad i deres forståelse av begrepene.

De har også beskrevet hvordan de forstår utvikling av kompetanse i lys av sitt profesjonelle arbeid. Det skal relateres til de ulike kompetanseområdene i Rammeplan for utdanning og i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). I lys av at kunnskap og ferdigheter er blitt vektlagt, har også alle informantene tatt formell videreutdanning i ulike fag; de fleste grunnskolefag, men også fag relatert til det mer helhetlige læringsarbeidet.

Motivasjon for utvikling er både vurdering av egne behov og nye muligheter for subsidierte studier. Både kurs og faglitteratur kan inspirere til videre kompetanseheving. Elever og foreldre er en motivasjonskilde til kompetanseheving og faglig utvikling, kolleger en annen.

Utfordringene i arbeidet som kan påvirke deres egen utvikling som profesjonelle utøvere, er tatt med. Det gjelder både tilrettelegging av kompetanseutvikling og egne vurderinger av muligheter videre. Utfordringer i form av tid, ressurser, elever og foreldre samt tester og nasjonale prøver er blitt gjort rede for.

Muligheter for fortsatt formell videreutdanning vurderes som relevant og positivt hos alle informantene. Informantenes egne vurderinger og beskrivelser skal videre være grunnlaget for drøfting i forhold til problemstillingen og i forhold til teori.

5.0 DRØFTING

Hvilken kompetanse mener lærere er viktig å utvikle i forhold til sin lærerprofesjonalitet? Dette kommer fram i deres vurdering og beskrivelse av egen profesjonell utvikling.

Et interessant moment som skal drøftes i forhold til informantenes utsagn, er hvorvidt videre kompetanseutvikling får sitt fundament innenfor de nevnte kompetanseområdene, og i så fall hvilke.

5.1 Kompetanse og utvikling av profesjonalitet

For å utvikle profesjonalitet i arbeidet som lærer er det en forutsetning at det ligger kompetanse til grunn. Dette kommer fram hos alle mine informanter.

Å tilegne seg kompetanse er videre å være i en læreprosess. Prosesser er noe som er dynamisk og vedvarende, altså noe som har en iboende mulighet til utvikling.

Sett i et sosiokulturelt perspektiv, må denne læreprosessen inneholde en individuell og en kollektiv funksjon. Hvordan har kompetanseutviklingen fått gjennomslag hos den enkelte lærer? I følgende drøfting vil dette være sentralt, i og med at informantene vektlegger læringsmulighetene i fellesskapet som viktig. Betingelsene i form av tilrettelegging fra ledelsens side på den respektive skole, vurderes som mangelfull av noen informanter. I hvilken grad er dette så ledelsens ansvar i forhold til den enkelte lærer, det enkelte klassetrinnsteam eller hovedtrinnsteam? Nettopp i spenningen mellom den individuelle og kollektive læringen kan den enkeltes kompetanse utnyttes og utvikles, i følge mine informanter. Gjøres dette? Det må videre sees i lys av aktørperspektivet og den mangefasetterte skolekonteksten.

Det er bred enighet om at skolehverdagen er sammensatt og kompleks, og at den enkeltes prioriteringer kan være en utfordring i forhold til lærerens primæroppgave; undervisning eller læringsarbeid. Er det en sammenheng mellom prioritering av egen læring og elevenes læring, slik at profesjonsutøverne er kyndige nok til å håndtere elevenes læring mot en helhetlig kompetanse for et fremtidig samfunn?

På bakgrunn av det som er kommet fram i min undersøkelse, kan det tyde på et fokus og en prioritering av faglige kunnskaper og ferdigheter både hos lærere og hos elever. Med en manglende kjennskap til og kunnskap om et bredere verdigrunnlag for læringsarbeidet, kan det synes som om at det helhetlige kompetansebegrepet ikke blir verdsatt i tilsvarende grad. Dermed kan det føre til at det mer langsiktige dannelsesperspektivet rettet inn mot fremtiden, blir mangelfullt. Læringsarbeidet mister dermed viktige elementer og en nyttig funksjon som fremtidens kompetansesamfunn ville være tjent med, slik jeg ser det.

5.1.1 Faglig kompetanseutvikling

Kunnskapsbegrepet har som kjent lang tradisjon i skolehistorien, og forekommer som et hovedbegrep også i den nyeste læreplanen, Kunnskapsløftet. Begrepet benyttes også hyppig av informantene mine. I lys av at de fleste informantene definerer kompetanse som faglig kunnskap og faglige ferdigheter, og dessuten vurderer faglig kunnskap som viktig, har alle har tatt formell videreutdanning i ett eller flere fag som samtidig er skolefag. I tillegg har flere tatt videreutdanning i fag som kan utnyttes i den helhetlige opplæringen.

Dette korresponderer med professor Lars Qvortrup (2009) sin oppfordring til lærere om nettopp å investere i den faglige autoriteten, da han mener at faget som er identisk med kunnskapsbasen, er grunnlaget for kompetansen og kilden til profesjonaliteten.

Det kan imidlertid synes påfallende at relativt nyutdannede lærere har behov for videreutdanning, og det er nærliggende å sette et kritisk søkelys på lærerutdanningen.

I forhold til organiseringen av fag i allmennlærerutdanningen, kan det stilles spørsmål ved hvorfor de faglige kunnskapene og ferdighetene ikke kan være tilstrekkelige i forhold til de krav og forventninger som stilles til lærere i skolen. Studenter har for øvrig ikke mulighet i et ordinært studieforløp å kvalifisere seg i forhold til alle skolens undervisningsfag. Det utfordrer studentene til å velge strategisk med tanke på fremtidige jobbmuligheter.

Samtidig endres kunnskapen, og lærere må i følge Rammeplan for allmennlærerutdanning (2003) være i stand til å tilegne seg oppdatert og forskningsbasert kunnskap. Dessuten øker kravene til formell fordypning i de fagene en lærer skal undervise i.

Dermed stilles det implisitt krav om kontinuerlig faglig oppfølging og oppdatering også etter at utdanningen er avsluttet. En begrunnelse for en fortsatt og kontinuerlig faglig utvikling kan altså finnes både i forhold til allmennlærerutdanningens innhold og omfang og den hyppige endringstakten i samfunnet som krever fornyet, utvidet og endret kompetanse.

Hvis dette også sammenholdes med kritikken mot skolen de senere år i forhold til påstanden om de norske elevenes dårlige skoleprestasjoner og læringsresultater, vil det styrke argumentet om nødvendige tiltak for kompetanseheving for utdannede lærere. Et omfattende nasjonalt kompetanseprogram med tilbud til lærere om et kompetanseløft i prioriterte fag, som er skissert i St. meld. nr. 11 (2008-2009), er derfor iverksatt. Her kan lærere både få oppdatert, utvidet og nyervervet faglig kompetanse innenfor gitte fagområder, og de gis en mulighet til videre utvikling av sin profesjonalitet.

At dette anses som en god kompetanseutvikling, er blitt bekreftet av informantene. Samtlige har benyttet seg av ulike videreutdanningstilbud de seneste årene, enten selvfinansiert eller subsidiert av kommunen.

Ikke alle andre lærere benytter seg av dette. I følge kunnskapsminister Kristin Halvorsens uttalelse i Bergens Tidende i mars i år, står fortsatt mange videreutdanningsplasser for lærere tomme, blant annet 2 av 5 studieplasser i matematikk og språk. Hun uttrykker derfor skuffelse over den manglende interessen for videreutdanning blant lærere (2010). Om det er manglende interesse eller mangel på tid og overskudd i en intens, krevende og sammensatt skolehverdag, eller kanskje ønske om videreutdanning i andre fag enn tilbudet som kommunen gir tilskudd til, skal være usagt. Ut fra økende krav til faglig fordypning for å inneha undervisningskompetanse i et fag, kanskje sammen med en tilrettelegging gjennom subsidiering, burde man kanskje forvente større oppslutning.

For øvrig kan man se at den nye lærerutdanningen, slik Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) skisserer det, legger bedre til rette for fordypning av spesifikke fag. Dette gjennom organisering i to spor, og rettet inn mot henholdsvis 1.-7.trinn eller 5.-10.trinn. Det kan synes som om den nye strukturen går mer i retning av utdanning av faglærere i større grad enn

allmennlærere, gjennom denne spesialiseringen og disse fordypningskravene. Hvilke konsekvenser det imidlertid kan få for danningselementene i kompetansen, gjenstår å se.

Mine informanter grunngir noe av motivasjonen for å delta i kommunens videreutdanningstilbud med både de kommende kravene til å få undervise i et fag, vurdering av egne behov for faglig oppdatering og utvikling og god tilrettelegging fra kommunens side.

Interessant er det når lærere med over 30 års erfaring fra skolen fortsatt er motivert til ytterligere formell og faglig videreutdanning. Det sier noe om engasjement og åpenhet for ny og forskningsbasert kunnskap. Også et ansvar for egen profesjonell utvikling, sammen med den personlige intensjon og det å kunne hva man vil, som Laursen (2004) utdyper som noen av kompetanseområdene som kjennetegner den autentiske læreren. Innenfor alle disse områdene vurderes den faglige oppgaven som viktig.

”Å brenne for sine fag”, slik Laursen (ibid.) artikulere det, er noe som krever nettopp faglig kyndighet, engasjement og interesse, slik mine informanter har vist i sine uttalelser. Har en de faglige forutsetningene, vil en også i større grad kunne realisere ens intensjoner i læringsarbeidet og se resultater på både kort og lengre sikt, mener Laursen.

Når det gjelder de kortsiktige resultatene, blir som kjent resultater på landsomfattende faglige tester og nasjonale prøver offentliggjort. Dette kan føre til et fokus på nettopp disse testene eller prøvene, som kan få uheldige konsekvenser i forhold til det helhetlige læringsarbeidet. Dette er mine informanter klar over, men er delt i synet på hvilken innvirkning det har på egen vektlegging i undervisning. Noen mener det er begynt å styre både innhold og metode i læringsarbeidet, altså får det innvirkning i form av endring av pedagogisk praksis, andre mener det ikke har noen betydning for undervisningen. Disse bedyrer at endring av praksis kun finner sted som en konsekvens av egen formelle videreutdanning og faglig kompetanseheving på andre, uformelle måter.

Også kompetanseheving innenfor de fagområdene som går på tvers av skolefagene, men rettet mot elevenes mer helhetlige læring, er interessant, sett i et danningperspektiv. Spesielt fordi informantene ikke har nevnt dette perspektivet i utgangspunktet når det er tale om kompetanse. Underveis i samtalen har danningperspektivet kommet tydeligere

fram, og vurderes viktig av flere av informantene. Spesielt når filosofi trekkes fram som viktig for dialogen og det sosiale samværet med elevene.

Imidlertid skal det settes søkelys på forholdet mellom den formelle og den uformelle faglige kompetansehevingen hos informantene. Som nevnt har alle tatt formell videreutdanning. Samtidig fremhever de fleste informantene verdien av å dele kompetanse og å lære av hverandre i et lærerkollegium. En av deltakerne uttaler dessuten at det er ubetinget den beste måten å oppnå faglig kompetanseheving på.

Får de anledning til kompetansedeling? Prioriteres dette av dem selv?

Informantenes opplevelse av manglende tilrettelegging fra ledelsens side har ført til forklaringen om at felles refleksjon og kompetansedeling heller ikke er blitt prioritert fra alle lærernes side. Her framkommer et manglende aktørperspektiv på lærerens rolle. Flere lærere har nevnt at de utfordres på prioritering av tid. Altså framkommer det at skolehverdagene er så intense, at flere ikke klarer å tilrettelegge for utnyttelse av hverandres kompetanse i særlig grad. Det begrunnes med at det er krevende å organisere og koordinere informasjonsflyten mellom samarbeidspartnerne. Da kommer heller ikke den enkeltes formelle videreutdanning kollegiet til gode. Likevel kommer den forhåpentligvis elevene til gode, da forskning viser positiv sammenheng mellom lærerens formelle kompetanse og elevenes læringsresultater (St. meld. nr. 30, 2003-2004). Det blir likevel svært personavhengig i hvilken grad elever tilgodeses lærernes faglige kompetanseutvikling, dersom det ikke får noen betydning i kollegiet for øvrig. Det blir en tilegnelse av en individuell kompetanse som korresponderer dårlig med et sosiokulturelt syn på læring.

I denne sammenheng nevner informantene med minst erfaring fra skolen selvrefleksjon som viktig for egen utvikling. En slik selvrefleksiv kompetanse kan videreutvikles gjennom skriving av refleksive tekster, som loggbøker, dagbøker eller læringshistorier (Levin og Klev, 2003). Samtidig er det interessant at de samme informantene etterlyser mer faglig refleksjon sammen med resten av personalet. Dette kunne vært en kilde til kompetanseutvikling for alle. Kanskje også i særdeleshet dem som har minst erfaring fra skolen, og ut fra de utilstrekkelige kvalifikasjonene innenfor samtlige fag fra lærerutdanningen.

For øvrig finner flere av informantene faglig utbytte og utvikling gjennom faglitteratur og kurs. Dette gjelder i stor grad en individuell læring, så lenge den ikke er blitt et utgangspunkt for, en komponent eller et resultat av kompetansedeling i lærerkollegiet.

Informantene ser for øvrig sammenhengen mellom den faglige kompetansen og den didaktiske. Den klassiske spenningen mellom fag og didaktikk kunne vært et interessant tema å drøfte, men da denne problemstillingen ligger utenfor informantenes interesse, velger jeg bort drøfting av temaområdet i min avhandling.

5.1.2 Didaktisk kompetanseutvikling

Få av informantene uttrykker behov for videreutvikling innenfor det didaktiske kompetanseområdet. Dette kan forklares på forskjellige måter. Didaktiske praksiser som allerede er etablert, kan vurderes som tilfredsstillende i forhold til læringsprosesser og -resultater. Lang erfaring i skolen hos de fleste informantene har nok gitt en pedagogisk trygghet. Det uttrykkes for øvrig at en felles praksis med variasjon i arbeidsmåter og en forpliktelse til å benytte gitte pedagogiske opplegg og arbeidsmetoder innenfor enkelte gitte fagområder, er vedtatt på skolen. I hvilken grad dette oppleves forpliktende, er ulikt. Her kan forholdet mellom lærernes autonomi og faglige skjønn komme i konflikt med noe som "blir tredd nedover hodet på en" som et direktiv ovenfra, enten fra skolens ledelse eller fra kommunenivå.

Motstand mot ny og evidensbasert kunnskap og praksis kunne vært en annen forklaring. På spørsmål om informantenes oppfatning av evidensbasert praksis eller kunnskap, kommer det imidlertid fram et relativt positivt syn på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap. Samtidig uttrykkes en oppfatning av at kunnskap og metoder som er prøvd ut og funnet å gi positive læringsresultater i forsøksskoler, uansett må vurderes og tilpasses den enkelte lærer og den enkelte elevgruppe. De fleste informantene gir uttrykk for at de ikke overtar automatisk en standardisert metode, uten å ha den som et utgangspunkt for utprøving og deretter tilpasning til aktuell skolekontekst. Dette begrunnes nettopp med den autonomien den enkelte lærer har i kraft av sin didaktiske kompetanse og sitt profesjonelle faglige skjønn.

Samtidig uttales det at kvalitetssikringen i forskningsbasert kunnskap gjør at det kan være interessant å prøve ut ny metodikk i egne elevgrupper.

Lærere må videre kjenne den aktuelle læreplanen samt tilhørende forskrifter og lover, for å kunne kritisk analysere, tolke, forstå og anvende disse aktivt i sin didaktiske profesjonsutøvelse, slik det er påpekt i teoridelen.

På spørsmål om kjennskap til Kunnskapsløftet, er det varierende i hvilken grad og på hvilke områder informantene kjenner til læreplanen, spesielt den generelle delen av den. Hvilket utgangspunkt og fundament har man da for undervisningen eller læringsarbeidet? Og hvordan kan man da finne handlingsrommet i forhold til tilpasset opplæring når kjennskapet til styringsdokumentene er mangelfulle?

Det uttrykkes at tilpasset opplæring er en utfordring, og dette kan synes forståelig dersom grunnlaget for tilpasning er uklart.

I følge Dale er det en forutsetning at kjennskap til læreplanen samt et klart pedagogisk grunnsyn møtes i den didaktiske rasjonaliteten. Ellers kan det være en utfordring å finne samsvar mellom den pedagogiske praksis og de teoriene og verdiene som ligger til grunn. Det kan derfor neppe sies at informantene har en didaktisk rasjonalitet på det høyeste kompetansenivået, der de kan mer enn å gjennomføre undervisning og konstruere undervisningsprogrammer. Gjennom kritisk vurdering av læreplanen har man et grunnlag for pedagogisk praksis, og man kan argumentere for og begrunne denne gjennom å kommunisere i og konstruere utdanningsteori. Dette didaktiske kompetansenivået, kalt K₃, fører til en legitimering av profesjonsutøvelsen i følge Dale (2001).

Sett i et profesjonalitetsperspektiv er det et overraskende funn at lærere har såpass dårlig kjennskap til deler av læreplanen, de skolepolitiske dokumentene og skolens eget verdidokument. Spesielt da det ikke er mange år siden Kunnskapsløftet ble satt ut i praksis, etter at den skulle ha vært bearbeidet til en lokal læreplan på den enkelte skole, med blant annet nedbrytning av kompetansemål til hvert årstrinn. Dette er også foretatt på den gjeldende skolen. Implementering av læreplanen i skolen tar riktignok tid, og det må kanskje forventes at det fortsatt trengs å bli arbeidet mer med de lokale læreplanene i skolen. Dette for både å internalisere denne samt vedlikeholde og videreutvikle det didaktiske arbeidet.

Flere av informantene har lang erfaring fra skolen; det skulle jo tilsi kjennskap til flere læreplaner og mange skolepolitiske dokumenter. Kanskje har man innarbeidet en pedagogisk praksis over tid som fungerer, og dermed unnlatt å ta innover seg ny didaktisk kunnskap. Eller at kunnskapen er blitt så innarbeidet at den ikke kan settes ord på eller begrunnes og regnes som implisitt eller taus. Hvis den ikke kan eksplisiteres og gjøres til gjenstand for refleksjon, vil den heller ikke skape vekst og utvikling hos verken enkeltlærere eller et kollegium. Faren er at common sense oppfatninger av undervisning får prege læringsarbeidet, slik skoleforskeren Margareth Buchmann mener det allerede gjør (1987).

I denne sammenheng kommer det også fram i min undersøkelse at de som er relativt nyutdannede ikke så lett kan koble den teoretiske og didaktiske kunnskapen fra utdanningen til praksisfeltet. Det oppleves som to atskilte felt som kan være vanskelig å integrere. Derfor etterlyser de også mer refleksjon sammen med og kompetansedeling blant sine mer erfarne kolleger.

Her utfordres de gjeldende lærerne til videre utviklingsarbeid med læreplanen som tema, spesielt den generelle delen. Det kan også gi en bedre balanse mellom de fagspesifikke og de dannelsesmessige elementene i både lærernes kompetanse og i arbeidet med elevenes helhetlige kompetanse.

Interessant er det derfor at den nye lærerutdanningen har øket pedagogikkfaget til dobbelt omfang, og da med navnet Pedagogikk og elevkunnskap. Dette kan gi muligheter for mer fordypning og omfattende arbeid med didaktiske utfordringer (St. meld. nr. 11, 2008-2009), basert på hele det pedagogiske vitenskapsfeltet.

Også de institusjonelle og de kollegiale rammene for arbeidet regnes som viktige, og gir frustrasjon dersom omgivelsene ikke er optimale for dyktighet i realiseringen av ens pedagogiske praksis, i følge Laursen (2004).

Mine informanter gir gjennomgående kollegiet en positiv omtale. Dette selv om én av dem mener vedkommende ikke har noe personlig forhold til noen av sine kolleger, fordi de får gjort så lite sosialt sammen, og en annen er som nevnt i et team preget av konflikter. Sammen med uttalelsene om verdsetting av faglig og didaktisk samarbeid, felles refleksjon og kompetansedeling, tolkes kollegiet som en ressurs. I hvilken grad dette også inkluderer

ledelsen på skolen, er ulikt hos informantene. Flere av dem mener at ledelsen ikke viser arbeidet deres særlig interesse, og legger lite til rette for pedagogisk refleksjon og kompetansedeling. Dermed mangler noe av den støtten og inspirasjonen som lærerne mener er viktig for muligheten til å utvikle seg profesjonelt som lærer. Desto viktigere blir da det kollegiale forholdet, og det ansvar den enkelte lærer tar for å styrke og videreutvikle både det faglige og sosiale fellesskapet, slik aktørperspektivet fokuserer på.

Andre mener rammene også fra ledelsens side er lagt godt til rette, med åpenhet for å prøve ut nye ting, og disse kan i stor grad identifisere seg med skolens pedagogiske linje. Dette kan relateres til informanter som har tatt aktivt del i pedagogisk utviklingsarbeid på skolen og har vært øvingslærere, og som dermed har hatt mulighet til både refleksjon sammen med andre og arbeid i forhold til aktuelle pedagogiske og didaktiske problemstillinger.

Alle definerer imidlertid seg selv som en ressurs som bidrar til profesjonsutvikling på den respektive skolen. Det er et godt utgangspunkt for videre didaktisk og pedagogisk arbeid, når rammene og innholdet for dette i større grad blir klargjort, tilrettelagt og kjent forpliktende for den enkelte lærer.

En kjerne i pedagogikken er det didaktiske møtet, den pedagogiske relasjon eller den pedagogiske nærvær mellom samhandlende parter, mellom lærer og elev, slik det er beskrevet i teoridelen. Også autentisitetetsbegrepet brukes i denne sammenhengen. Mine informanter er generelt opptatt av og ser verdien av den pedagogiske relasjon i sitt arbeid i skolen, slik det uttrykkes gjennom deres gjentatte utsagn. Det fordrer likevel en didaktisk kompetanse, basert på de dokumentene informantene erkjenner å ha liten kjennskap til.

Verdidokumentet kan være en veiledning i forhold til samfunnets verdipluralisme. Det forutsetter både en kjennskap og en lojalitet til og en internalisering av et felles verdigrunnlag for egen pedagogisk praksis. Dette kan synes å mangle hos mine informanter, følgelig ligger det en utfordring i å tilstrebe en bevissthet omkring og videreutvikling av dette kompetanseområdet.

5.1.3 Sosial kompetanseutvikling

Å utvikle samhandlingskompetansen, både kommunikasjonskompetansen og relasjonskompetansen, krever nettopp et sosialt samspill og et konstruktivt praksisfellesskap hos de aktuelle lærere. På en skole sees hver enkelt lærer som aktører i samspillet, og der hver enkelt sin unike kompetanse skal komplettere og styrke den felles læringen. Hvordan vurderer informantene læringsmulighetene i kollegiet? Er det noen forskjell i vurderingen hos de nyutdannede og de mer erfarne lærerne?

Uten unntak framhever informantene at kollegene er viktige medaktører i forhold til egen og hverandres kompetanseutvikling, både den sosiale og de øvrige kompetanser. At en av informantene uttrykker at konfliktnivået på teamet er så høyt at samarbeid ikke kan finne sted, er alvorlig. Spesielt når det oppfordres til ikke å ha kontakt utover det rent nødvendige og praktiske området. Når lærere ikke klarer å løse konflikter, hvordan skal man da lære elever konfliktløsning? Her ligger en viktig utfordring i forhold til en viktig kompetanse, sett i både et lærer- og elevperspektiv. Informanten trekker imidlertid fram at de øvrige i kollegiet er en ressurs og at andre enn teammedlemmer er samtale- og samhandlingspartnere.

Hargreaves (2003) taler om en påtvunget kollegialitet, der man blir satt sammen i team, og med store forventninger fra politisk hold om samarbeid. Dette på tross av at det meste i kunnskapssamfunnet er standardisert og mindre å samarbeide om, etter hans mening. Kanskje enkelte lærere verken ønsker det eller mestrer så godt å arbeide i team. Det kan nok gi konsekvenser i form av dårlig samarbeidsklima. Uansett er alle i et team medansvarlige for at teamet skal fungere, og dette gir spesielle utfordringer til dem som er delt i oppfatningen om hvordan man skal samarbeide om læringsvirksomheten. Samtidig utfordrer det skolens ledelse til å ta tak i den manglende samarbeidskompetansen hos et personale. Eller er det manko på ledelseskompetanse i tillegg? Ut fra flere informanters vurderinger, kan det oppleves slik.

Både informantene med få års erfaring og de med mange års erfaring i skolen er udelt positive til teamsamarbeid og til læringsmulighetene i kollegiet. De ser samarbeidet med kollegene som en motivasjonskilde til utvikling og fornyelse. Men det utnyttes minimalt, og blir lett prioritert bort av både det enkelte team og ledelsen ved skolen. Tidsklemmen forklarer noen det med. Det kan være tidkrevende å samarbeide, men man får så mye igjen

for det, både på et personlig og sosialt plan, ifølge den av mine informanter som har lengst erfaring i skolen. Hun anbefaler dessuten en mer formalisert kollegabasert veiledning, fordi den er gjensidig forpliktende og oppleves mer utviklende, både når det gjelder kunnskaper og ferdigheter. Hele tidsdisponeringen kunne derfor blitt satt inn i en helhetlig og systematisk kartlegging på gjeldende skole, i forhold til prioritering av egnet utviklingsarbeid, slik jeg ser det.

Å ta ansvar ved å se forbindelsen mellom egen læring og kollegiets samlede læring, vil kunne bringe nye perspektiver til den privatpraktiserende, autonome læreren. Alle informantene mener jo at de har noe å bidra med til fellesskapet, og til dels også gjør dette, enten i teamet eller i kollegiet for øvrig. Herunder også som bidragsytere til sosiale arrangementer som skal styrke fellesskapet ved skolen.

Relasjonskompetanse vektlegges av de fleste informantene som vesentlig, både i forhold til elevene, kollegene og til ledelsen. Sistnevnte på tross av at de kritiseres av flere av informantene for manglende interesse for deres arbeid, og opplevelsen av lite tilrettelagte muligheter for kompetanseutvikling i form av tid til felles refleksjon og kursdeltagelse. Altså kan man ikke overlate til ledelsen alene å ha pedagogiske visjoner og mål for den relasjonelle virksomheten i skolen. I hvilken grad den enkelte lærer kjenner et ansvar for å bidra til fellesskapet ved å ta initiativ til og gjennomføre konstruktiv refleksjon og kompetansedeling, er tydelig forskjellig. Aktørperspektivet fordrer den enkelte til ansvar for kollegiet, også på det sosiale området. Fra Laursens forskning vises nettopp at kollegene kan være en ressurs til både støtte av egne intensjoner og grunnlag for å skape felles intensjoner (2004).

Likevel bør man kunne forutsette at ledelsen i skolen har ambisjoner om og evner til å skape en profesjonell lærende organisasjon, der lærerne har muligheter til utvikling og fornyelse av kompetanse, både sammen og hver for seg. Sett i et sosiokulturelt perspektiv skal nettopp kompetansene de ulike lærerne innehar kunne komplettere hverandre og heve kvaliteten på hverandres arbeid. Den reflekterende samtalen er en strategi for nettopp å utvikle kompetanse og dermed lærerprofesjonalitet. Dette gjelder også i relasjon til elevene. Spesielt når lærerne beskriver elever som kan oppleves krevende, utfordres både deres relasjonskompetanse og kommunikasjonskompetanse.

Kommunikasjonskompetanse er mer enn formidlingskompetanse i forhold til elevene. Det handler mer om å snakke *med* enn å snakke *til*. Dessuten vil hele personen medkommunisere læringsbudskapet og dermed avsløre autentisiteten til læreren, slik Laursen (2004) artikulere det.

Her er dialogen viktig som strategi i læringsprosessen, slik det er påpekt under dialektisk danningsteori i teoridelen. Her har både mål, innhold og metode betydning for at elevene skal forstå meningen med det som skal læres, og de oppfordres til å delta aktivt i dialogen. I dialogen er lærer og elev i et subjekt-subjekt - forhold, der de kan overbevise hverandre ved hjelp av gode argumenter. Derfor blir dialogen viktig i kommunikasjonen mellom lærer og elev. Dette framhever også to av informantene som har lest filosofi, spesielt. Måten å kommunisere på har endret seg etter at den Sokratiske samtalen er blitt tatt i bruk i læringsarbeidet. Konstruktive og inspirerende dialoger mellom voksne og barn, mellom barn og mellom voksne både forutsetter og har resultert i økt pedagogisk relasjonskompetanse hos lærerne. Samtidig uttrykker en av informantene at det har gjort noe med elevenes tenkning.

Sannsynligvis gjør det også noe med lærerens tenkning, ved å åpne opp for de store og viktige verdispørsmål, og la elevene delta aktivt i sin egen lære- og dannelsesprosess. Gjennom dette vil også læreren få innsikt i og forståelse for elevenes rasjonalitet.

Den pedagogiske relasjon slik den er blitt redegjort for i teoridelen, fordrer en lærer som tar ansvar for elevens helhetlige læring, slik at denne lykkes i læringsarbeidet. Dessuten angis et like viktig mål på slutten av den generelle delen i Kunnskapsløftet (2006:20):

Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling.

Et helhjertet og engasjert nærvær samt respekt for barnet er en forutsetning. Og kvaliteten i fellesskapet må bli et viktig mål. Det fordrer en sterk og klar yrkesetisk holdning som en del av kompetansen, og knytter samtidig den sosiale kompetansen sammen med den yrkesetiske.

5.1.4 Yrkesetisk kompetanseutvikling

Påfallende nok har det vært relativt få utsagn informantene har kommet med som kan knyttes direkte til det etiske eller yrkesetiske fagfelt. En av informantene har tatt videreutdanning i veiledning, og har nok gjennom dette fått kompetanseheving innenfor det etiske fagområdet. Det har nok også de som har lest filosofi. Ingen andre nevner dette som et spesielt utviklingsområde for seg selv. En av informantene nevner for øvrig at det er etiske dilemmaer som må håndteres, men uten at det fører til et ønske eller plan om å fordype seg i problemstillingene som nevnes, eller behov for ytterligere kompetanse på området.

Det prioriteres likevel høyt i den pedagogiske praksis å sørge for at elevene lykkes, slik Løgstrup artikulerte det i teoridelen. At de også mestrer utfordringene i skolehverdagene og mestrer livet sitt, slik målet for opplæringen er formulert i Kunnskapsløftet:

Målet for opplæringen er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre.

Dette er en av de viktigste oppgavene en lærer har, i følge flere av mine informanter. Det bunngrunner i en grunnleggende respekt for barnet og i den etiske fordringen til Løgstrup.

En av informantene som uttrykker at han er opptatt av det yrkesetiske ved arbeidet, framhever nettopp at det er respekt for barnet, og det å bety en forskjell for den enkelte som er det viktigste. Dette kan også sammenholdes med relasjonskompetansen, der den pedagogiske relasjon er kjernen i læringsarbeidet. Da er enkeltindividet viktig, både i seg selv og som aktiv deltaker i klassefelleskapet. Den enkeltes personlighet og ressurser må framelskes, slik en av informantene uttrykker det.

Den tilpassede opplæringen kan likevel kjennes som en stor utfordring, både på grunn av en opplevelse av manglende ressurser og knapphet på tid. Kanskje kjennskap til styringsdokumentene kunne endret noe på oppfatningen her. Det uttrykkes felles praksis på enkelte fagområder, men manglende kjennskap til skolens verdidokument og felles visjoner, som er viktig grunnlag for skolens virksomhet som danningsarena. Det vil måtte få konsekvenser for det helhetlige læringsarbeidet. Selv om dialogen nevnes som en viktig

samværsform, og filosofisk samtale viktig i læringsarbeidet, blir det for tilfeldig i forhold til hvilke elever som tilgodeses dette i skolen. Dette så lenge det ikke følges vedtatte grunnleggende dokumenter og yrkesetiske retningslinjer. Alt didaktisk arbeid bør nemlig forutsette en etisk begrunnelse, slik Dale påpeker (1997).

Det autentisitetetsbegrepet som Charles Taylor artikulere som et gyldig moralsk ideal, handler også om å være tro mot seg selv, men samtidig å stå i et forpliktende forhold til noe verdifullt utenfor en selv. Det må være samsvar mellom etisk teori og praksis, for at man skal være troverdig og autentisk. Dette forutsetter kjennskap til et teoretisk verdigrunnlag som mine informanter mangler.

Å være klasseleder erfares for øvrig som en utfordring, spesielt hos de nyutdannede lærerne, og kan selvsagt også påvirke tryggheten i læringsmiljøet. Både elevene og foreldrene kan oppleves som krevende, men elevene er likevel i fokus som det viktigste i læringsarbeidet og viktig motivasjonsfaktor for kompetanseutvikling hos mine informanter. Og her påpekes nettopp den grunnleggende respekten for elevene som motivasjon. Mentorordningen som er under etablering, kan være en ressurs til de nyutdannede lærerne, utover det teamet eller kollegaene for øvrig kan bidra med i forhold til klasseledelse. Her ligger en mulighet til å bli motivert til økt kompetanse også innenfor det yrkesetiske fagfeltet.

Kristin Rydjord Tholin mener som kjent at lærerorganisasjonene viser det etiske og det yrkesetiske området for liten oppmerksomhet (Utdanning nr 4, 2009). Dette er urovekkende, og kanskje symptomatisk også for den enkelte arbeidsplass og den enkelte lærers praksis? Ut fra informantenes utsagn har det ikke vært satt fokus på yrkesetikk i stor grad på den respektive skolen. Ingen av dem visste at det fantes en yrkesetisk kodeks for lærere, heller. Altså har det ikke blitt arbeidet videre med dette, slik intensjonene til Education International opprinnelig var. Tholin kan nok ha rett i sin kritikk av lærernes manglende fokus på yrkesetiske temaområder, så her utfordrer hun skolen til å sette temaet på dagsordenen. Det kan synes som om det er nettopp på det yrkesetiske området det trengs en kompetanseutvikling.

5.1.5 Endringskompetanseutvikling

Sentrale trekk ved en utviklingsorientert skolekultur er læring. Den kollektive dimensjonen kan ikke undervurderes, sett i et sosiokulturelt perspektiv.

Endrings- og utviklingskompetansen går imidlertid på både evne og vilje til å fornye den pedagogiske virksomheten. Hvem som skal bestemme endringen og fornyelsen, og hvordan arbeidet med dette skal skje, er en interessant problemstilling i forhold til lærerprofesjonaliteten og til autonomien som ligger implisitt i dette begrepet.

Alle informantene er opptatt av endring og utvikling, og beskriver både ytre krav om endring og vurdering av egne behov for utvikling og fornyelse. I forhold til aktuelle utfordringer, ser flere av informantene behov for ytterligere videreutdanning og fornyet kunnskap. De med lengst erfaring er tydeligst i uttalelsene i forhold til at de mener at det er dem selv som autonome lærere som bestemmer endring og fornyelse. De med kortere erfaring viser større lojalitet i forhold til de krav som er pålagt fra skolens eller kommunens side.

Spørsmålet er for øvrig hvilken kompetanse informantene ser behov for utvikling i, og hvordan dette skal foregå. Det er nevnt flere fagområder som flere fortsatt ønsker videreutdanning i; de fleste skolefag også i grunnskolen. Mine informanter ser positivt på kommunens subsidiering av studier, og mener dette gjør det lettere og mer motiverende å starte på en formell videreutdanning. Fagene er valgt ut fra kommunens utviklingsområder, og kan derfor anses som viktige og relevante også av informantene. I tillegg er det fremmet andre ønsker og behov for videreutdanning i fag som det ikke gis økonomisk støtte til. Dette kan for noen bli problematisk, ved at det er kommunen som bestemmer hvilke fag som skal subsidieres. Da blir det implisitt kommunen som i stor grad får styre lærernes kompetanseutvikling, og dette kan videre sees i sammenheng med hva som også ønskes videreutviklet hos elevene i skolen, basert på resultater fra offentlige tester og prøver.

Det kommer tydelig fram at også elever og foreldre kan være en viktig motivasjonsfaktor i forhold til endring og fornyelse hos mine informanter. Dette i like stor grad som andre kvalitetsvurderinger som tester, kommunale fagoppfølginger og nasjonale prøver. Imidlertid er det en tydelig forskjell på de med minst erfaring i skolen og de med lengst fartstid i forhold til hva som får en til å endre praksis; de med kortere undervisningserfaring har lettere for å la seg styre av de ytre kravene og testene skolen blir pålagt, enn dem som har

arbeidet lengst i skolen. I alle fall er det dette som kommer til uttrykk i intervjuene. En faglig trygghet og lang erfaring i hva et godt pedagogisk arbeid er, uavhengig av om man blir testet eller kontrollert i forhold til det, er noen av begrunnelsene de mer erfarne informantene gir. Det krever i så fall solide faglige begrunnelser for de valg man gjør, spesielt hvis de går i en annen retning enn det de kommunale føringene angir.

Kilden til fornyelse og utvikling kommer stadig mer fra forskning, og skolen knyttes med dette nærmere opp til vitenskapene, teknologien og kanskje også til næringslivet. Dette utfordrer skolen blant annet på oppdatering i forhold til informasjons- og kommunikasjonsteknologi. Også noen av mine informanter uttrykker behov for videreutvikling innenfor dette området, spesielt fordi digitale ferdigheter er kommet inn som en grunnleggende ferdighet i alle fag, og teknologien kunnskapssamfunnet drives fram av, utvikles i et eskalerende tempo. Dessuten endres måten organisasjoner arbeider på. Det gjør at også skolen generelt må skape en kultur for endring og fornyelse. En lærende organisasjon vil nemlig alltid være i en dynamisk kompetanseutviklingsprosess.

Reformarbeid knyttet til læreplan og skoleutviklingsarbeid er også viktig, noe som både på kort og lang sikt får konsekvenser for organisering av lærernes arbeid og tid. Slik jeg ser det, tror jeg at det er verd investeringen og prioriteringen av tid til dette. Dette har vist seg nødvendig på den gjeldende skole, for å skape et bedre fundament for et helhetlig læringsarbeid. Det må bare styres av pedagogene selv, som viser at de har den autonomien de som profesjon har tilstrebet. Aktørperspektivet understreker dette, og her ligger det samtidig en utfordring til å ta medansvar for den samlede skoleutviklingen.

Forskning viser også at noe av det som fremmer profesjonell utvikling hos lærere, er store forventninger til egen profesjonalitet, mot til å ta sjanser, åpenhet overfor endringer, å kunne takle kritikk, villighet til eksperimentering og utforskning i forhold til undervisning (Laursen, 2004). Heri ligger et kreativt potensial og et engasjement som går utover den implisitte kunnskapen som enkelte lærere besitter.

Mine informanter har imidlertid dokumentert omfattende kompetanse, vist utviklingsevne og – vilje til videre kompetanseheving, og har gjennom dette alle muligheter til å utvikle sin profesjonalitet ytterligere.

I hvilken grad lærerprofesjonen som sådan innehar den autoriteten, autonomien, respekten, tilliten og verdsettingen fra omverdenen som det forutsettes ut fra deres særegne og unike kompetanse, er en interessant problemstilling.

I media har fokus ofte vært rettet mot negative sider ved skolen. Det har ved offentliggjøring av nasjonale prøver blitt dokumentert dårlige elevprestasjoner innenfor gitte fagområder og grunnleggende ferdigheter, og en rangering av skoler har i denne sammenhengen forekommet. I neste omgang kan dette også inkludere enkeltlærere, som gjerne har oppnådd mindre gode resultater for sine respektive elever. En økt integrering av funksjon og person samt økt personfokusering, kan virke uheldig. Dette kan gjøre noe med holdningen til skolen, og påvirke både verdsettingen og tilliten til skolen, eventuelt lærere dette gjelder.

Kun ved å vise og overbevise omverdenen at det samlede lærerkollegiet har utviklet den helhetlige kompetansen som trengs og den profesjonelle holdningen som jobben krever, kan tilliten, verdsettingen og respekten for skolen og for læreren gjenskapes og opprettholdes, slik jeg ser det.

Fortsatt er det utviklingspotensial hos mine informanter, og dermed også er temaet profesjonalitet og kompetanse egnet for et utviklingsarbeid på den gjeldende skolen. I den grad problemstillingene kan kjennes igjen i andre skoler, utfordres ledelsen til å sette temaet på dagsordenen også der. Det vil kunne gi muligheter for en bedret pedagogisk praksis som forhåpentlig vil komme elevene til gode.

For slik jeg ser det, er kjernen i lærernes profesjonelle kompetanse å få avgjørende og vedvarende innflytelse på elevers læring, danning og utvikling.

5.2 Oppsummering

I møtet med elevene vises kvaliteten på lærernes samlede kompetanse. Mine informanter kan dokumentere solid faglig kompetanse gjennom ulik videreutdanning. De er gjennomgående opptatt av faglige kunnskaper og ferdigheter. Dessuten viser de interesse, behov og motivasjon for ytterligere videreutdanning. De uttrykker gjennom dette en evne og en vilje til utvikling og fornyelse av faglig kompetanse.

På tross av utfordringer i læringsarbeidet, ser informantene muligheter i det didaktiske arbeidet. Alle er åpne for evidensbasert kunnskap og praksis, men uttrykker at de vil vurdere, prøve ut og tilpasse kunnskapen først. Slik vil de nyttiggjøre nyere forskning i sin praksis. Dette for å ivareta den autonomien som ligger i lærerprofesjonen.

Det sosiale aspektet framheves sterkt som viktig i lærernes arbeid, både kommunikasjonsmessig og relasjonelt, i forhold til alle involverte i skolesamfunnet. Filosofisk samtale, dialog og aktiv elevmedvirkning i læringsarbeidet presiseres som eksempler på strategier for å styrke relasjonskompetansen både hos lærere og elevene.

Utfordringer i forhold til klasseledelse nevnes hos de relativt nyutdannede informantene, og kan få innvirkninger på elevenes trygghet. Dette kan kanskje den nye mentorordningen imøtekomme på en konstruktiv måte etter hvert.

Mestringsperspektivet anses som det viktigste i læringsarbeidet, der eleven er i fokus. På tross av utfordringer med hensyn til ressurser og tid og tilpasset opplæring for den enkelte elev innenfor klassefellesskapet, fokuseres det på den grunnleggende respekten for eleven. Ethiske dilemmaer forekommer, og kan utfordre informantene til konfrontasjon. Mer uttalt fokus på verdier, med utgangspunkt i verdidokumentet og den generelle delen av Kunnskapsløftet, kan tilstrebes.

Generell holdning til fornyelse og utvikling av kompetanse er positiv hos alle informantene, og de viser både vilje og evne til ytterligere utvikling.

6.0 KONKLUSJON OG AVSLUTNING

Utvikling av lærerprofesjonalitet i lys av kompetansebegrepet, har vært tema i denne avhandlingen. Med utgangspunkt i kompetansedefinisjonen i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) og kompetanseområdene i Rammeplan for allmennlærerutdanning (2003) samt kompetanseområdene i Laursen sin bok *Den autentiske læreren* (2004), har problemstillingen "Hvordan forstår og beskriver lærere sin profesjonelle utvikling i lys av begrepet kompetanse?" blitt drøftet.

Seks lærere har reflektert i forhold til egen utvikling av kompetanse, to relativt nyutdannede og fire med mellom femten og over tretti års erfaring i skolen. Uavhengig av antall år i skolen vurderer samtlige lærere sin utvikling av kompetanse som viktig, og definerer kompetanse i hovedsak som faglige kunnskaper og ferdigheter. Dette har ført til at alle har tatt formell videreutdanning utover grunnutdanningen, også de relativt nyutdannende.

Nesten samtlige ytrer også behov for ytterligere videreutdanning, og ser kommunens subsidiering av studier for lærere som positivt og relevant. Dermed besitter informantene stor faglig kompetanse, og vurderer også dette som viktig for egen utvikling og for elevenes læring.

Informantenes kjennskap til og kunnskap om skolens styringsdokumenter, inkludert deler av læreplanen, kan imidlertid synes å være mangelfulle og kan ha innvirkning på utvikling av deres didaktiske kompetanse og dermed tilretteleggingen av tilpasset opplæringsarbeid.

Imidlertid vurderer informantene de relasjonelle sidene ved kompetansen som viktig, og ser det grunnleggende ved egen atferd i forhold til optimalt læringsutbytte for elevene. Flere vurderer verdien av dialog som samværsform viktig, der elevene er aktivt medvirkende i sin egen læringsprosess. Et sosiokulturelt læringssyn dominerer blant informantene.

Danningsperspektivet kommer tidvis fram i ulike deler av samtalene med informantene, noe som korresponderer med vurderingen av viktigheten av dialogen, arbeid med filosofi og annen verdibasert læring. Mestringsopplevelsen hos elevene er også her sentralt i vurderingen av læringsarbeidet. Likevel er kjennskap til en del av grunnlagsdokumentene for dannelsesarbeidet mangelfulle, og det kan stilles spørsmål ved kvaliteten i dette læringsarbeidet.

For å videreutvikle kompetansen, vurderes refleksjon som sentralt, både selvrefleksjon og kollegabasert refleksjon. Imidlertid prioriteres ikke dette i stor grad, etter informantenes vurderinger. Lite tilrettelagt fra ledelsens side er én av forklaringene på dette. Intensjoner om å dele kompetanse og bruke tid til felles refleksjon blir vanskeligere å gjennomføre i praksis, med opplevde utfordringer som mangel på tid og ressurser.

Imidlertid prioriteres tid til egenutvikling, både gjennom videreutdanning, kurs, faglitteratur, og med dette tas det ansvar for egen profesjonsutøvelse og utvikling av denne.

Informantene ser at egen aktiv deltakelse har betydning for skolens samlede kompetanse, og ser seg selv som lærende og i utvikling i denne sammenheng. En individuell kompetanseutvikling er imidlertid blitt resultatet.

Med dette viser mine funn at de deltakende lærerne forstår og beskriver sin profesjonelle utvikling som en individuell og faglig, formell kompetanseutvikling i stor grad. Imidlertid viser de både vilje og evne til utvikling og fornyelse, både de med kort og lang erfaring fra skolen.

Skolens har en lang tradisjon med fokus på kunnskaper og ferdigheter, og nyere skolepolitiske dokumenter understreker viktigheten av kunnskap. Lærerne i denne studien har bekreftet den samme vektleggingen, men er samtidig bevisst dannelsesperspektivet i sitt læringsarbeid. Det er derfor et potensial for fortsatt arbeid med det helhetlige kompetansebegrepet.

Og noen egne tanker avslutningsvis: Gjennom arbeidet med denne avhandlingen har jeg gang på gang blitt utfordret på mine egne refleksjoner i forhold til temaet lærerprofesjonalitet. Jeg har valgt temaet ut fra vurderingen om at jeg vil komme til å få nytte av det i min videre karriere i skolen, og det har vært motivasjonen til å holde fast på temaet. Samtidig innbefatter begrepet lærerprofesjonalitet så mye, at det har vært vanskelig å gjøre temaet smalt nok. Bredden har derfor gått på bekostning av dybdenivået, slik jeg vurderer det. Dette kan være en svakhet ved min studie.

Samtidig ser jeg at det har vært en utfordring å forske på eget fagfelt, ved å la den kunnskapen som ble konstruert i intervjusituasjonen og som ligger i datamaterialet, tale for seg selv, men samtidig være grunnlag for bredere drøfting som jeg selv registrerer. Det har ført til flere selvransakelser i forhold til lojalitet mot tekstmaterialet.

Noen av mine funn fant jeg svært overraskende; som et stort faglig kunnskapsfokus, inkludert mye faglig kompetanse hos informantene og mangel på kjennskap til skolepolitiske styringsdokumenter, læreplan og verdigrunnlagsdokumenter. Det har fått meg til å se muligheter for videre utviklingsarbeid i skolen. Altså har arbeidet mitt ført til at viktige tema kan bli satt på dagsorden på den respektive skolen, eventuelt også på andre skoler. Dette ser jeg som en styrke ved min studie.

6.1 Videre forskning

Det ligger flere muligheter for kompetanseutvikling i skoleutviklingsprosjekter ved egen og andres skole. Å kartlegge den enkelte skoles samlede kompetanse, og arbeide for en bedret utnyttelse av lærerkollegiet som ressurs, er ett aktuelt forskningsområde. Da vil det å jobbe for å utvikle kompetanse gjennom felles refleksjon være både ønsket og relevant for et kollegium. Da blir det å sette *Lærende skoler* på dagsordenen, med et systematisk og systemisk arbeid for å oppnå utvikling, ikke bare hos den enkelte lærer, men hos et samlet personale.

Det kan også være relevant å velge ut ett kompetanseområde, for eksempel Relasjonskompetanse eller Yrkesetisk kompetanse, og satse alt på å bevisstgjøre og utvikle denne kompetansen hos personalet, både i forhold til elever, foreldre, kolleger og andre involverte i forhold til skolen.

Videre arbeid med lokale læreplaner, der den generelle delen av Kunnskapsløftet blir fokusert, og danningperspektivet vektlagt, kan være ett skoleutviklingsområde.

Den enkelte skole utfordres til å kartlegge sine behov, for i størst mulig grad å utvikle det helhetlige læringsarbeidet.

7.0 LITTERATURLISTE

- Arnesen, Anne-Lise (2004). *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Aarland, Svein Otto (1997). *Gjennom kommunikasjon til profesjon. Rettleiing mot lærerprofesjonalitet*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Barstad, Solveig (2009). *Lærerprofesjonalitet i spenning mellom kompetanse og common sense. Fordypningsoppgave ved NLA Høgskolen*.
- Befring, Edvard (2007). Kva er det som gjer den gode skole god? Den forløysande pedagogikken som vegvisar for ein kvalitetsskole. I: Kaldestad, Ola H. m.fl. (red.) (2007). *Grunnverdier og pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Buchmann, Margret (1987). Teaching knowledge. The lights that teachers live by. I: Å.L. Strømnes og N. Sjøvik (red.), *Teachers` thinking. Perspectives and research*. Trondheim: Tapir.
- Børhaug, Kjetil m.fl.(red.). *Fagenes begrunnelser, Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Dale, Erling Lars (1998). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Ad Notam Gyldendal.
- Dale, Erling Lars (red.) (1999). *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, Erling Lars (2001). Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser. I: Kvernbekk (red.) *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, Monica (2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartement (2008). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*.
- Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartement (2003). *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen*.
- Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartement (2003-2004). *St. meld. nr. 30, Kultur for læring*.
- Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartement (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*.
- Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartement (2008-2009). *St.meld. nr. 11, Læreren, rollen og utdanningen*.
- Dysthe, Olga (red.)(2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

- Eksperimentskolen. John Hattie i *Bergens Tidende Magasinet* (31.03.10:22-23).
- Eines, Lita Gjelsteen (2006). *En studie av skolen som lærende organisasjon i lys av begrepene systemtenking, pedagogisk ledelse og læreren som profesjonell medarbeider*. Masteravhandling. Bergen: Norsk Lærarakademi.
- Engelsen, Britt Ulstrup (2003). *Idèer som formet vår skole?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fuglseth, Kåre og Skogen, Kjell (red.) (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gadamer, Hans-Georg (1984). *Truth and method*. New York: Crossroad.
- Gray, Sandra and Whitty, Geoff (2010). *Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under New Labour*. London: Cambridge Journal of Education.
- Grimen, Harald og Terum, Lars I. (2009). *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt
- Hargreaves, Andy (1994). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hargreaves, Andy (2003). *Læring og undervisning I kunnskapssamfunnet. Utdanning I en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Hattie, John (2010). Visible learning. I: *BT-magasinet* 31.03.10. Bergen.
- Hernes, Helge (2002). Perspektiver på profesjoner. I: Nylehn og Støkken (red.) *De profesjonelle. Relasjoner, identitet og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, Hilde og Hippe, Else (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, Gunn (red.) (2004). *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn (2006). *Lærerenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn (2009). Lærerprofesjonalitet og nye styringsregimer. I: *Bedre skole*, nr. 1, 2009.
- Killèn, Kari (2007). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning – et fellesfaglig perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.
- Kvale, Steinar (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, Tone (red.) (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Laurson, Per Fibæk (2004). *Den autentiske læreren. Bli en god og effektiv lærer – hvis du vil*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Levin, Morten og Klev, Roger (2003). *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Molander, Anders og Terum, Lars Inge (red.) (2008): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo.
- Nordahl, Thomas (2002). *Eleven som aktør – fokus på elevens læring og handlingar i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nylehn, Børre og Støkken, Anne (red.) (2002). *De profesjonelle. Relasjoner, identitet og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Power, Clark (1997). Den moralske atmosfæren i et skolesamfunn. I: E.L. Dale (red.). *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Qvortrup, Lars (2009). *Læreren må bli best i det han skal være best i*. I: Bedre skole nr 3, 2009.
- Repsted, Pål (2002). De nære ting: Om det å utdanne, bygge og forske på profesjoner. I: Nylehn, Børre og Støkken, Anne (red.) (2002). *De profesjonelle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, Anne (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schön, Donald (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Storey, Anne (2009). *How fares the "New Professionalism" in schools? Findings from the "State of the Nation" project*. UK: Curriculum Journal.
- Studieplasser for lærere står tomme. Kristin Halvorsen i *Bergens Tidende* (29.03.10:7).
- Sundli, Liv og Oma Ohnstad, Frøydis (2003). *Læreres profesjonskunnskap*. Abstrakt forlag AS.
- Sævi, Tone (2007). Den pedagogiske relasjon. I: Kaldestad m.fl. (red.) (2007). *Grunnverdier og pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sørgård, Jan (2005). *Skulen som lærende organisasjon i lys av reforma Kunnskapsløftet. Ei kritisk analyse*. Masteravhandling. Bergen: Norsk Lærerakademi.
- Tholin, Kristin Rydjord (2009): *Yrkesetikken fraværende i Utdanningsforbundet! I: Utdanning nr 4, 2009*.

VEDLEGG

Forespørsel om deltakelse i intervju.

Undertegnede er lærer og masterstudent i pedagogikk ved Høgskolen Norsk Lærerakademi i Bergen. For tiden holder jeg på med den avsluttende masteravhandlingen. Temaet for denne er: Utvikling av lærerprofesjonalitet, med utgangspunkt i kompetansebegrepet. Jeg vil undersøke hvordan lærere forstår og beskriver sin profesjonelle utvikling, og hvordan de tolker og vektlegger begrepet kompetanse i denne forbindelse.

Kompetansebegrepet er jo et nøkkelbegrep i Kunnskapsløftet, og det brukes mye i andre skolepolitiske dokumenter. Også i rammeplanen for allmennlærerutdanningen er dette utdypet. Men hvordan forstår du som lærer dette begrepet, og hva betyr det for deg i ditt profesjonelle arbeid?

Spørsmålene omkring dette temaet følger vedlagt, og vil være mer overordnede i forhold til den samtalen som vil finne sted. Altså vil det være mulighet for å utdype ting som kommer fram under hovedspørsmålene og å åpne opp for andre relevante emner i forhold til hovedtemaet. Jeg ønsker med dette å gjennomføre et såkalt halvstrukturert intervju; det vil si at det ikke blir en streng spørsmålsstilling fra nr 1 og videre nedover, men blir lagt mer opp som en samtale, der lærerne selv skal få mulighet til å komme til orde i drøftingen omkring sin egen profesjon. Om ikke alle, så vil ca 4-6 lærere med litt ulikt antall arbeidsår i skolen bli plukket ut til min kvalitative undersøkelse.

For at jeg skal slippe å sitte og notere så mye mens vi snakker sammen, vil jeg ha en liten mp4- opptaker under intervjuet. Intervjuet vil for øvrig ta ca 1 time. Tid og sted kan vi avtale, slik at det kan passe deg på best mulig måte.

Jeg gjør oppmerksom på at det er frivillig å være med, og at du vil kunne ha mulighet til å trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg bli slettet. For øvrig vil informasjonen bli behandlet konfidensielt, og ingen vil kunne gjenkjenne enkeltpersoner i den ferdige avhandlingen. All informasjon anonymiseres, og opptakene slettes når avhandlingen er ferdig i løpet av høsten 2010, senest 31.12.10.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, blir jeg svært takknemlig! Da er det fint om du signerer på den vedlagte samtykkeerklæringen, og sender den til meg på adressen under.

Hvis du ellers har noen spørsmål omkring deltakelsen, må du gjerne kontakte meg på mail:eller på telefon:.....

Studien med overnevnte tema og aktuelle spørsmål er for øvrig meldt inn til Personvernombudet for forskning; Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Solveig H. Barstad, adr.....

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om masteravhandlingen med tema lærerprofesjonalitet, og ønsker å delta i prosjektet ved å stille til intervju.

Jeg er gjort kjent med at deltakelsen er frivillig, og at jeg når som helst kan be om å få slettet de opplysninger som er registrert om meg. Også opptak og annet materiale som kan identifisere meg og andre personer og skolen jeg arbeider på, er jeg kjent med vil bli slettet ved prosjektavslutning 31.12.10.

Jeg samtykker i at de opplysninger jeg gir skriftlig og muntlig kan brukes av forsker, under forutsetning av at informasjon som kan identifisere meg, andre personer, skolen jeg arbeider på og kommunen jeg arbeider i, vil bli anonymisert i all offentlig presentasjon av resultater fra prosjektet.

Sted: Dato:

Signatur:

Intervjuguide: Lærerprofesjonalitet

- Hvordan forstår og beskriver du begrepet lærerprofesjonalitet?
- Hvordan forstår og beskriver du begrepet kompetanse?
- Hvordan mener du at kompetanse synliggjøres i Kunnskapsløftet?
- Hva mener du er god kompetanseutvikling for deg som lærer?
- Har du deltatt i kompetansehevingsopplegg i regi av kommunen?
- Hva motiverer deg for videre kompetanseutvikling som lærer?
- Hvilken kompetanse er viktig for deg å videreutvikle?
- Hvilke kvalitetsvurderinger kan få deg som lærer til å endre praksis?
- Hvordan ser du på forholdet mellom endring av praksis og utvikling av kompetanse?
- Hvordan legger ledelsen ved skolen til rette for din kompetanseutvikling?
- Hvordan kan du som lærer bidra til profesjonsutvikling på skolen du arbeider?
- Hva mener du er det viktigste i ditt profesjonelle arbeid?
- Hva mener du er de største utfordringene i ditt profesjonelle arbeid?
- Hvilken kompetanse er den viktigste for elevene å utvikle?
- Hva er de viktigste faktorene i elevenes kompetanseutvikling?
- Hva er ditt syn på evidensbasert kunnskap?



Kjell Oppedal
NLA Høgskolen
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 27.05.2010

Vår ref: 24198 / 2 / IBH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.04.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24198	<i>Utvikling av lærerprofesjonalitet i lys av begrepet kompetanse.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kjell Oppedal</i>
Student	<i>Solveig Barstad</i>

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

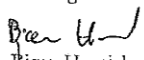
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Ingvild Bergan

Kontaktperson: Ingvild Bergan tlf: 55 58 32 32

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Solveig Barstad, Rekdalsveien 102, 5151 STRAUMSGREND

//

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svaner@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uib.no



Utvalget består av ca. 6 lærere i grunnskolen. Førstegangskontakt med utvalget opprettes av studenten, Solveig Barstad. Datamaterialet samles inn ved personlig intervju, som det gjøres lydopptak av.

Utvalget gis skriftlig informasjon, og det innhentes skriftlig samtykke, jf. informasjonsskriv registrert 12. april 2010.

Det forutsettes at bruk av privat pc er i overensstemmelse NLA Høgskolen sine interne retningslinjer for informasjonssikkerhet.

Ved prosjektslutt, og senest innen 31. desember 2010, anonymiseres datamaterialet. Ombudet minner om at med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte eller indirekte.