



# Lærerrollen sett fra lærerperspektivet

Notat til ekspertgruppen om lærerrollen

Silje Maria Tellmann  
Marte Lorentzen  
Sølvi Mausethagen

Arbeidsnotat 2016:8

**NIFU**



# Lærerrollen sett fra lærerperspektivet

Notat til ekspertgruppen om lærerrollen

Silje Maria Tellmann  
Marte Lorentzen  
Sølvi Mausethagen

Arbeidsnotat 2016:8

Arbeidsnotat 2016:8

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning  
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 12820659

Oppdragsgiver Senter for profesjonsstudier (SPS)  
Adresse Høgskolen i Oslo og Akershus  
Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 Oslo

Trykk Link Grafisk

Bilddesign Cathrine Årving  
Foto Shutterstock

ISBN 978-82-327-0199-5  
ISSN 1894-8200 (online)

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)

---

# Forord

Kunnskapsdepartementet oppnevnte ekspertgruppen om lærerrollen den 27.07.2015. Formålet var å frembringe et kunnskapsgrunnlag som gir innsikt i og forståelse av den rollen dagens lærere har i skolen. Ekspertgruppen har etterspurt mer kunnskap om hvordan lærerne i dag vurderer sin egen rolle innenfor en organisasjon som er blitt langt mer kompleks og som derigjennom stiller nye krav til læreryrket. På oppdrag fra ekspertgruppen om lærerrollen har derfor NIFU i samarbeid med Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus gjennomført en kvalitativ studie av lærerrollen som tar utgangspunkt i lærernes egne beskrivelser av sitt arbeid og sin rolle. Store deler av dette notatet inngår også som et kapittel i ekspertgruppens rapport til Kunnskapsdepartementet.

Vi takker kommunene, rektorene og lærerne som har deltatt i denne undersøkelsen for stor velvillighet og for å ha delt sine betraktninger om dagens lærerrolle.

Oslo, 20.06.2016

Sveinung Skule  
Direktør

Nicoline Frølich  
Forskningsleder



# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>7</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>9</b>
<b>2 Metode</b> .....	<b>11</b>
2.1 Utvalg.....	11
2.2 Fremgangsmåte og gjennomføring.....	12
<b>3 Læremotivasjon og lærerkompetanse</b> .....	<b>14</b>
3.1 Hvorfor søke seg til læreryrket?.....	14
3.2 Lærerkompetanse .....	14
<b>4 Skoleorganisering og lærersamarbeid</b> .....	<b>18</b>
4.1 Utviklingstid, teamtid, trinntid, fagtid, samarbeidstid, bunden og ubunden tid.....	18
4.2 Lærernes perspektiv.....	20
4.3 Andre formelle samarbeidsarenaer.....	20
4.4 Uformelle samarbeidsarenaer .....	21
4.5 Observasjon som samarbeid.....	22
4.6 Hva ønsker lærerne å samarbeide mer om? .....	22
4.7 Samarbeid med andre profesjoner .....	23
<b>5 Om undervisningen</b> .....	<b>24</b>
5.1 Om ulike kilder til undervisningspraksis .....	24
5.2 «Frihet» til å forme egen undervisning.....	25
5.3 Forskningsinformert undervisning?.....	26
<b>6 Om lærerutdanningene</b> .....	<b>28</b>
<b>7 Kvalitetsarbeid</b> .....	<b>30</b>
7.1 Lærernes opplevelse av kvalitetsarbeidet.....	31
<b>8 Forventninger til dagens og fremtidens lærerrolle</b> .....	<b>33</b>
8.1 Forventninger til lærerrollen.....	33
8.2 Fremtidens lærerrolle .....	34
<b>9 Avsluttende betraktninger</b> .....	<b>35</b>





# Sammendrag

Ekspertgruppen om lærerrollens kartlegging av tidligere forskning på lærerrollen avdekket at det er gjort relativt lite forskning som tar utgangspunkt i lærernes egne beskrivelser av sitt arbeid og sin rolle. Formålet med denne undersøkelsen har derfor vært å utforske lærernes perspektiv på sin egen rolle innenfor skolen som organisasjon. Undersøkelsen bygger på kvalitative gruppeintervjuer med lærere i barneskolen, ungdomsskolen og i den videregående skolen i utvalgte kommuner og fylkeskommuner. I tillegg har vi intervjuet rektorer og utdanningsjefer ved de aktuelle skolene og kommunene/fylkeskommunene.

Undersøkelsen viser at lærerne velger læreryrket på bakgrunn av et ønske om å jobbe med barn og unge, og at de vektlegger relasjonell kompetanse og fagkunnskap, klasseledelse, formidlingsevne, pedagogiske evner, fleksibilitet og evne til samarbeid som sentrale ferdigheter en lærer bør beherske. Undersøkelsen drøfter også ulike arenaer for samarbeid og lærernes opplevde utbytte av disse. Lærerne trekker frem samarbeid som nødvendig for faglig utvikling, samtidig som de er bekymret for at denne tiden går på bekostning av tid til forberedelse av undervisning. Flere lærere drøfter behovet for større differensiering av arbeidsoppgavene i skolen, og de ønsker mer samarbeid med andre profesjoner i skolen.

Lærerne ser på metodefrihet som en forutsetning for å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte klassen. De støtter seg på flere ulike kilder i undervisningen, og lærebokens plass i skolen har fått en mindre fremtredende plass i skolen enn tidligere. Samtidig trekker flere frem at de mange læreplanmålene begrenser lærerne frihet til å forme undervisningen selv. Lærerne uttrykker ambivalens til nytten av å trekke på forskning for å utvikle seg som lærer, og flere vektlegger læreryrkets erfaringsbaserte preg. Lærerne opplevde at kravene til rapportering hadde økt. Samtidig var det mange som så stor nytte av kvalitetsarbeidet i skolen, og at dette styrket lærernes vurderingsgrunnlag.

Lærerne beskrev et høyt forventningspress fra både politikere og media. Særlig ble dette presset uttrykt å gå ut over lærernes motivasjon, opplevelse av støtte og tillit. Flere mente blant annet at politikere og media ved flere anledninger ga en urimelig og urealistisk fremstilling av lærerrollen.



# 1 Innledning

Lærernes betydning for utviklingen av skolen og elevenes læring er hevet over enhver tvil. Som organisasjon utmerker skolen seg ved at én profesjon – lærerprofesjonen – er nærmest enerådende. Det betyr at de forventningene som rettes mot skolen også i stor grad tilfaller lærerne som yrkesgruppe. I takt med at forventningene og kravene til skolens rolle i samfunnet har økt i omfang og kompleksitet, har derfor også forventningene til lærerrollen blitt langt mer mangfoldige. Samtidig vet man relativt lite om hvordan lærerne selv opplever sin egen rolle innenfor dagens skole. Ekspertgruppen om lærerrollen, nedsatt av Kunnskapsdepartementet 27.07.2015, har foretatt en kartlegging som viser at det er gjort forholdsvis lite forskning på lærerrollen i Norge i dag som tar et eksplisitt utgangspunkt i lærernes egne beskrivelser og knyttet til sentrale dimensjoner ved lærerrollen. Særlig fant man lite forskning på organisering av arbeidet. Det har derfor vært et behov for å utvide kunnskapsgrunnlaget knyttet til hvordan lærerne selv opplever sin egen rolle innenfor dagens skole, lærernes selvforståelse og hvordan de håndterer og fyller sin rolle som lærer i dag. Et sentralt formål med dette notatet har derfor vært å løfte frem lærernes egne fortellinger om sitt arbeid innenfor dagens skole-Norge, og vi har i fremstillingen lagt vekt på lærernes beskrivelser og vurderinger. Hva er det lærerne gjør, og hvorfor gjør de som de gjør? Hva tenker de er viktig for å kunne utføre arbeidet sitt, og hvordan gjør de det i praksis? Hvilke muligheter og begrensninger opplever de at de har i utførelsen av arbeidet sitt? Hvordan forholder de seg til den offentlige debatten om skolen og lærerrollen? Formålet er med andre ord hverken å korrigere eller imøtegå lærernes selvforståelser og vurderinger av skolens virksomhet – ei heller å evaluere lærernes rolleforståelse. Notatet holder seg derfor i hovedsak tett opp til lærernes egne beskrivelser fremfor å gå inn i analyser og vurderinger av disse. Vi har i fremstillingen valgt å ikke drøfte beskrivelsene opp mot tidligere forskning underveis.

Ved å intervju lærerne selv om sentrale temaer knyttet til lærernes arbeid og skolen som organisasjon gir undersøkelsen en mulighet til å hente ut de praksisnære perspektivene på lærerrollen. Som arbeidstakere i skolen er lærerne underlagt en lengre styringskjede, der de i siste instans er underlagt politikerne som angir målene for skolen og dermed for lærernes arbeid. Opplæringen i Norge er regulert gjennom læreplanen og et omfattende regelverk som angir alt fra forskrift for vurdering og karaktersetning til retningslinjer for ordensbestemmelser og krav om kompetanse for å undervise i bestemte fag. I tillegg er lærernes arbeidstid og arbeidsoppgaver styrt gjennom tariffavtaler mellom arbeidsgiver og arbeidstakerforeninger. Ansvaret for implementeringen av dette ligger imidlertid hos skoleeier (kommunene/fylkeskommunene) og skoleleder (rektor) for den enkelte skolen. Dette gir den enkelte skoleeier og skoleleder muligheter til å sette sitt lokale preg på hvordan den enkelte kommune/fylkeskommune og skole skal sikre et godt lærings- og arbeidsmiljø. Det vil derfor være variasjoner mellom skoler, avhengig av hvordan kommuner og rektorer velger å styre og utvikle skolen og undervisningen. Foruten at dette kan knyttes til ulike politiske forventninger og styringskulturer i kommunene, så er dette også forhold som blant annet kan knyttes til de lokale forutsetningene til den enkelte skolen og kommunen. Hva slags elevmasse den enkelte

kommune/fylkeskommune og skole har, hvor mye ressurser de får tilført samt skolens og kommunens størrelse og geografiske plassering er blant forholdene som kan forventes å bidra til ulike kontekster for utøvelsen av lærerrollen i den norske skolen.

For å danne et bilde av hvordan lærerrollen uvilkårlig er forankret i ulike lokale kontekster har vi derfor valgt å også inkludere rektorer og skolesjefer i undersøkelsen. Rektorrollen befinner seg i krysningen mellom politiske forventninger og byråkratiske retningslinjer på den ene siden, og lærerfellesskapet på den andre siden. Rektoren er ansvarlig for elevenes trivsel og læring og skolens utviklingsarbeid, samtidig som rektoren står ansvarlig overfor politikere og utdanningsmyndighetene på kommunalt/fylkeskommunalt nivå og nasjonalt nivå. Mellom skolelederne og politikere står kommunenes/fylkeskommunenes skoleansvarlige, som har det overordnede ansvaret for skoleutviklingen på tvers av skolene innenfor den enkelte kommunen, og rapporterer til og får bestillinger fra kommunens politikere. Intervjuene med skolelederne og representanter for skoleeierne har bidratt til at vi enkelte steder også kan løfte frem områder der de ulike posisjonene vektlegger andre sider ved skolen og lærerrollen enn lærerne selv.

Skolen og lærernes arbeid er, som nevnt innledningsvis, både kompleks og mangfoldig. Vi har derfor valgt ut noen områder som vi har fokusert på i intervjuene, og som presenteres som påfølgende kapitler i dette notatet. Disse er:

- Lærermotivasjon og lærerkompetanse
- Skoleorganisering og lærersamarbeid
- Undervisningspraksis og kunnskapsgrunnlag
- Lærerutdanningene
- Kvalitetsarbeid i skolen
- Lærernes selvforståelse.

Notatet innledes med en presentasjon av metodiske vurderinger og gjennomføring av undersøkelsen.

## 2 Metode

Formålet med denne studien har vært å løfte frem hvordan lærerrollen forstås av lærerne selv, og å vise hvordan lærerrollen er forankret i skolen som organisasjon. Som organisasjon er imidlertid den norske skolen kjennetegnet ved betydelige lokale variasjoner som vi forventer vil ha følger for hvilke rammer den enkelte lærer arbeider innenfor, og hvordan lærerrollen forstås innenfor de ulike kontekstene.

### 2.1 Utvalg

Ved å kombinere et strategisk utvalg av kommuner som sikrer en variasjon av ulike kontekster i kombinasjon med en kvalitativ tilnærming for undersøkelsen tar denne undersøkelsen sikte på å løfte frem både det som er felles for lærernes selvforståelse med noe av mangfoldet i praksiser og forståelser av lærerrollen i dagens skole-Norge. Denne studien bygger derfor på et utvalg av kommuner og skoler som er valgt ut for å sikre en tilstrekkelig grad av variasjon mellom kommunene og skolen til at vi kan utforske mangfoldet i praksiser og forståelser av lærerrollen i dagens skole-Norge.<sup>1</sup> Dette gjelder også for lærerne som inngår i undersøkelsen. Tre kommuner og to fylkeskommuner ble valgt ut for å inngå i undersøkelsen. I kommunene inngikk én barneskole og en kombinert barne- og ungdomsskole i undersøkelsen – til sammen seks skoler. Vi valgte en videregående skole i hver av fylkene. Kommunene ligger i ulike deler av landet, og har ulike størrelse og grad av urbanitet. Dette er forhold som også virker inn på hvor variert elevmassen er. Videre har kommunene ulik styringsstruktur. Én kommune har et 2-nivåsystem, som betyr at det er en kommunalsjef som også har ansvaret for utdanningen i kommunen. Dette innebærer at rektorene har større selvstyre over skoleutviklingen. To av kommunene har et 3-nivå system som betyr at kommunen har ansatt en skole- eller utdanningsansvarlig som står mellom rådmannen og rektorene i styringskjeden, og som rektorene rapporterer til. Disse kommunene er også valgt på bakgrunn av informasjon om ulike lokale kvalitetsvurderingssystemer. Fylkeskommunene som inngår i undersøkelsen er også fra ulike deler av landet, og er valgt ut med tanke på å representere ulik størrelse og grad av urbanitet, samt styringsmodell. De videregående skolene har både studiespesialiserende og yrkesfaglige retninger.

Fra hver barneskole og videregående inngår fire til seks lærere i undersøkelsen. Ved de kombinerte barne- og ungdomsskolene inngår det fire til seks lærere fra både barnetrinnene og ungdomstrinnene. Totalt 53 lærere fra 8 skoler inngår i undersøkelsen. 28 av disse underviser i barneskolen, og 13 er lærere i ungdomsskolen, og 12 er lærere i den videregående skolen. Enkelte skoler hadde ikke mulighet til å samle seks lærere til intervjuetidspunktet, og det var også enkelte grupper der det var

---

<sup>1</sup> Dette betyr at utvalget ikke er gjort med tanke på å sikre representativitet, og vi kan ikke si noe om hvilke kommuner eller skoler som er mest «typisk» for det øvrige skole-Norge.

frafall på grunn av sykdom. Det deltok derfor færre lærere i undersøkelsen enn det planlagte antallet, som var 66 lærere. Lærerne som deltok i undersøkelsen har ulike utdanningsbakgrunn og erfaring fra skolen. Læreren med lengst erfaring hadde undervist i 40 år, mens lærerne med kortest erfaring fra skolen hadde undervist i 3 år. Til sammen representerer lærerne som inngår i undersøkelsen 696 års erfaring fra skolen. Lærerne i barne- og ungdomsskolen hadde i all hovedsak allmennlærerutdanning med ulike påbygninger og videreutdanninger. Lærerne som ble intervjuet i den videregående skolen hadde mer variert bakgrunn, noe som gjenspeiler at flere underviste i yrkesfaglige spesialiseringer. Flere hadde master/hovedfag med PPU, andre hadde allmennlærerutdanning eller faglærerutdanning med master i tillegg. De fleste læreren hadde erfaring fra flere ulike skoler, kun seks lærere oppga at de kun hadde erfaring én skole i sin karriere som lærer. I tillegg til å intervju lærere har vi intervjuet rektorer ved de respektive skolene, samt ansvarlig for skolene i kommunen/fylkeskommunen (skolesjef/utdanningsjef eller kommunalsjef). Syv rektorer (3 barneskoler, 2 barne- og ungdomsskoler<sup>2</sup> og 2 videregående skoler) inngår i undersøkelsen.

Skolene i undersøkelsen har blitt gitt navn etter trær, og er etterfulgt av en b, u eller vgs for å identifisere om skolen er henholdsvis en barne-, ungdoms- eller videregående skole. De 'store' skolene i undersøkelsen har mer enn 450 elever, mens de 'små' har mindre enn 200 elever. De videregående skolene har mer enn 900 elever. Tabellen nedenfor gir en oversikt over utvalget:

**Tabell 1: Oversikt over skoler og kommuner i studien**

	<i>Barneskole</i>	<i>Barne- og ungdomsskole</i>	<i>Videregående skole</i>
<i>Stor bykommune, Østlandet (3-nivå)</i>	Bjørk b (stor)	Osp b og u (stor)	
<i>Mellomstor kommune, Østlandet (3-nivå)</i>	Hassel b (liten)	Furu b og u (stor)	
<i>Mellomstor bykommune, Midt-Norge (2-nivå)</i>	Alm b (liten)	Ask b og u (mellomstor)	
<i>Stor fylkeskommune, Østlandet</i>			Lind vgs
<i>Mellomstor fylkeskommune, Østlandet</i>			Selje vgs

Basert på eksisterende forskning på lærerrollen og de analytiske perspektivene som arbeidet til ekspertgruppa bygger på valgte vi ut noen områder for intervjuguidene og som presenteres som påfølgende kapitler i denne rapporten. Disse er: Lærermotivasjon og lærerkompetanse; skoleorganisering og lærersamarbeid; undervisningspraksis og kunnskapsgrunnlag; lærerutdanningene; kvalitetsarbeid i skolen og lærernes selvforståelse.

## 2.2 Fremgangsmåte og gjennomføring

Vi kontaktet ansvarlig for skoler i kommuner og fylkeskommuner med forespørsel om de ønsket å delta i undersøkelsen. Skoleansvarlig i kommunene valgte selv ut hvilke skoler som skulle inngå i undersøkelsen. De videregående skolene som inngår i undersøkelsen var valgt av ansvarlige for

<sup>2</sup> Én rektor ved en av barne- og ungdomsskolene trakk seg fra undersøkelsen før intervjuet ble gjennomført på grunn av manglende kapasitet.

undersøkelsen på forhånd. Vi opprettet kontakt med rektorene ved de enkelte skolene for å avtale gjennomføring av undersøkelsen, og ba om gruppeintervjuer med seks lærere (to grupper à seks lærere ved barne- og ungdomsskoler) som ikke var tillitsvalgte. Rektorene valgte selv hvilke lærere som skulle delta i undersøkelsen.

Det ble foretatt totalt 11 gruppeintervjuer med lærere fordelt på de 8 skolene som deltok i undersøkelsen i løpet av perioden mars-april 2016. Gruppeintervjuene ble gjennomført på skolene i arbeidstiden, med unntak av i én kommune, der intervjuene ble gjennomført på rådhuset. Å samle en gruppe med lærere til intervjuer var i noen grad en utfordring. Lærernes arbeidstidsbestemmelser i tillegg til travle uker på skolen mellom vinterferien og påsken bidro til dette. Skolene løste dette på ulike måter. Enkelte steder ble intervjuene arrangert i lærernes avsatte tid til utviklingsarbeid, mens andre steder foregikk de i den avsatte «fellestiden» eller «teamtiden». Ett sted ble lærernes lunsjpause brukt.

Intervjuene med lærerne ble gjennomført som semistrukturerte gruppeintervjuer. Dette er en fremgangsmåte som åpner for samspill mellom informantene som utdyper hverandres fortolkninger, men også ved at ulike meninger og oppfatninger kan møtes og bli gjenstand for diskusjon. Slik sett får man ikke bare tak i den enkeltes forståelser og meninger, men disse kan også bli utfordret og skape grunnlag for meningsbrytninger mellom lærerne i gruppen. Slik får man som intervjuer umiddelbart tilgang til informasjon om grad av samstemthet rundt ulike temaer. Men det kan også føre til at enkelte ikke kommer til orde, og kan derfor kreve en mer aktiv intervjurolle dersom formålet er å få frem flest mulige perspektiver.

Vi hadde forberedt en intervjuguide som var inndelt i ulike tematiske områder. I tillegg til hovedspørsmål hadde vi utarbeidet et sett av oppfølgingsspørsmål som kunne brukes for å utdype temaet i hovedspørsmålet.<sup>3</sup> Intervjuene ble imidlertid i stor grad gjennomført som en samtale mellom intervjuer og lærerne. Intervjuer stilte innledende spørsmål, og lot samtalen styre hvilken rekkefølge de forberedte spørsmålene ble stilt i. Fordelen med denne fremgangsmåten er at samtalen utvikles dynamisk, og at man får fanget opp de temaene lærerne selv legger vekt på ved at de får tid og rom til å følge egne tankerekker.

Det var relativt stor variasjon i hvordan intervjuene forløp. I enkelte grupper opplevde vi at samtalen fløt godt, og at lærerne også tok initiativ til å føre samtalen videre til nye temaer. Da tilpasset vi spørsmålene til dette, og i hovedsak var det ikke nødvendig å stille alle spørsmålene vi hadde forberedt, fordi de allerede var besvart tidligere i samtalen. I disse situasjonene opplevde vi at spørsmålene fremsto som relevante, og at de traff temaer som lærerne var opptatt av og som de i noen tilfeller også hadde diskutert seg imellom tidligere. I andre grupper opplevde vi at intervjuer måtte ta en mer aktiv rolle for å bringe samtalen fremover, og stille flere oppfølgingsspørsmål underveis.

Intervjuene med skoleledere og skoleeiere ble gjennomført som enkeltintervjuer. Også disse intervjuene foregikk i hovedsak på arbeidsplassen til vedkommende. To av intervjuene ble gjennomført som telefonintervjuer. En egen intervjuguide var utviklet til henholdsvis skoleledere og skoleeiere rundt de samme temaene som lærerintervjuene behandlet, men var tilpasset arbeidsoppgavene og rollen som skoleeier eller skoleleder. Spørsmålene var utviklet for å «speile» spørsmålene som vi tok opp med lærerne, noe som åpner for analyser av samme fenomen sett fra ulike posisjoner. Intervjuene ble i likhet med lærerintervjuene gjennomført som semistrukturerte intervjuer. Rollen som skoleleder og skoleeier er her ikke gjort til gjenstand for selvstendig analyse. De gir imidlertid verdifull informasjon om de betingelsene lærerne arbeider under, og hvilke grep som gjøres på et strukturelt nivå for å utvikle lærerrollen i den enkelte kommune og innenfor den enkelte skolen.

Undersøkelsen er meldt til og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

---

<sup>3</sup> Vektingen av ulike temaer innenfor guiden har også blitt diskutert i referansegruppen til Ekspertgruppen om lærerrollen.

## 3 Lærermotivasjon og lærerkompetanse

Hva var det som motiverte lærerne til å velge læreryrket, og hvilke ferdigheter er det som vurderes som nødvendige for å lykkes når man er blitt lærer?

### 3.1 Hvorfor søke seg til læreryrket?

I offentlige debatter om lærerrollen finner man beskrivelser av læreryrket som både stressende og krevende, og mange har uttrykt bekymring for at rekrutteringen til læreryrket lider som følge av profesjonens opplevde tap av status. Da vi ba lærerne om å oppgi hvorfor de søkte seg til læreryrket, var det imidlertid helt andre sider ved lærerrollen de trakk frem. Den begrunnelsen som gikk igjen oftest blant lærerne i undersøkelsen, var ønsket om å jobbe med mennesker – og da særlig barn og ungdom, helt i tråd med det vi vet fra tidligere forskning og beretninger om læreryrket. Det å kunne bidra til barns og unges utvikling og være en voksenperson som skal være tilstede og skape mestingsfølelse hos den enkelte, men også bidra til å skape fellesskap innenfor klasserommet, fremsto som sentrale kilder til motivasjon for å velge læreryrket. En lærer uttrykte dette som å «utgjøre en forskjell» for barna. I tillegg til det relasjonelle aspektet ved lærerrollen var det mange som trakk frem det faglige aspektet ved lærerrollen som en viktig kilde til motivasjon. Det å undervise og drive med faglig formidling, og å kunne bruke utdannelsen sin, var begrunnelser som gikk igjen. Videre var det flere som viste til læreryrkets og skolehverdagens allsidighet som en motivasjon, oppsummert i påstanden om at «ingen dag er lik hverandre». Et par lærere trakk også frem læreren som dannelsesagent som en begrunnelse for valget av læreryrket: Som lærer har man mulighet til å formidle humanistiske, kulturelle verdier, og å gjøre en forskjell i samfunnet.

### 3.2 Lærerkompetanse

Til en viss grad gjenspeiler begrunnelsene lærerne gir for valget av læreryrket de ferdighetene som lærerne selv trekker frem som sentrale for å virke som lærer. Lærerne ble spurt om å trekke frem minst tre ferdigheter eller kunnskapsområder som de mente at en lærer bør ha eller kunne, men i de fleste gruppene nevnte lærerne flere enn tre ferdigheter. Selv om det var enkelte forskjeller mellom lærergruppene, var det sett under ett slående hvor samstemte lærerne var i sin vurdering av hva det er viktig at en lærer kan.

Følgende ferdigheter ble trukket frem av lærerne da de ble spurt om hva de mente det var viktig at lærere kan: relasjonskompetanse, fagkunnskap, klasseledelse, formidlingsevne, pedagogiske evner, fleksibilitet og evne til samarbeid. Lærerne regnet *relasjonskompetanse*, det å utvikle gode relasjoner og et godt samspill med andre mennesker i sine omgivelser, blant de mest sentrale ferdighetene en lærer bør mestre. Noen begrunnet dette ved å vise til betydningen av relasjonskompetanse for å



bygge tillit til elevene og å skape et godt klassemiljø: «Jeg tenker på dette med relasjoner. Skape relasjoner til elevene som gruppe og den individuelle eleven er veldig viktig for eleven og klassemiljøet» (Bjørk b). Også relasjonen til foreldrene ble nevnt av enkelte: «Det med å ha en god relasjon til elevene og til familiemedlemmene - det er sånn man legger til rette for åpen kommunikasjon. Da kan du stille høyere krav, for da vil man jobbe på lag mot et mål» (Ask u). I likhet med dette var det flere som fremhevet relasjonskompetansen som en sentral egenskap for å bidra til læring: «Hvis du ikke har relasjon til elevene eller klarer å skape en god relasjon til dem, så tror jeg de vil slite med å få med seg faget» (Furu u), eller «Det er vanskelig å få til god læring uten trygge omgivelser for barna» (Bjørk b) var typiske begrunnelser for dette. En lærer i videregående skole utdypet dette:

*Du kan være veldig flink i faget ditt, men du kan være helt dødfødt som lærer hvis du ikke har evnen til å koble deg til elevene. Du må ha evnen til relasjonsbygging og samtidig kunne faget ditt godt nok til at du har et repertoar av ulike virkemidler til å gjøre det godt nok og forståelig i forhold til de som skal ta imot kunnskapen. Ikke bare kjøre på én form, men se an ulike måter å gjøre ting på. Være en kameleon oppe ved tavla (Lind vgs).*

Denne læreren tolker relasjonskompetansen som en forutsetning for å kunne vurdere elevenes behov og muligheter, og derigjennom tilpasse undervisningen til elevene. Men han peker også på at dette forutsetter at man kan faget sitt 'godt nok'. Betydningen av å kunne faget sitt er en ferdighet som i likhet med relasjonskompetansen trekkes frem blant lærere på alle nivåer. «Fagkunnskap er en forutsetning» (Osp u), eller «Fagkunnskap og kompetansen må ligge i bunnen» (Hassel b), er typiske utsagn som befester betydningen av å kunne faget sitt.

Andre ferdigheter en lærer bør beherske som ble trukket frem av flere er *klasseledelse* og *formidlingsevne* eller *kommunikasjonsferdigheter*, samt *pedagogiske* evner: «Du må ha et visst øye for det pedagogiske og kunne variere undervisningen din og finne metoder som egner seg til det du skal prøve å lære bort» (Furu u). I den forbindelse er det flere som beskriver *fleksibilitet* som en ferdighet som kan utvikles gjennom erfaring: «Man må bruke den erfaringen du har, for det er mange overgangssituasjoner i en klasse. Du må kunne forutsi at ting kan skje sånn at du er i forkant. Det er en egenskap som du får etter hvert» - «Du må være rask til å omstille deg. Det er ofte det ikke går sånn som du har tenkt» (Hassel b). Enkelte oppgav også evnen til samarbeid innenfor lærergruppen: «Vi må gjøre ting sammen. Det blir mer og mer viktig – det går den veien. Vi skal bli mer samlet i måten vi driver på i forhold til tidligere, da du satt på hver din tue og gjorde ting på din måte. Nå er det mer forventning om at du skal samarbeide mer og gjøre ting på én måte for skolen» (Hassel b).

Utover dette var det flere som vektla lærerens personlige egenskaper knyttet til å se den enkelte og finne noe positivt ved hver enkelt elev, og ikke minst å være glad i barn som viktige forutsetninger for å lykkes i lærerrollen. Lærerne ble spurt om de ville svart det samme for noen år tilbake, og om de hadde en opplevelse av at andre ferdigheter var viktigere nå enn tidligere for å lykkes i lærerrollen. Det var to trender som pekte seg ut i diskusjonene mellom lærerne i spørsmålet om endring. For det første var det stor enighet blant lærerne som at relasjonskompetansen opplevdes som viktigere nå enn tidligere. Denne opplevelsen bygget imidlertid på endringer på to ulike nivåer. Enkelte viste til at dette var et skifte som var forankret i egne erfaringer og som handlet om å bevege seg fra å være en novise til å bli en erfaren lærer:

*Da jeg startet på skolen, trodde jeg at jeg skulle lære bort et fag. Du gikk med den holdningen at nå skal jeg ut og formidle kunnskap. Men det som sjokkerte meg veldig da jeg startet som lærer, var jo hvor mye det var med elevene. Altså, hvor mange ting som man ikke fanget opp da man selv var elev. Hvor mye du fikk innsyn i, og hvor mye folk sliter. Og hvor mange utfordringer det er som handler om det personlige og relasjonelle. (...) Jeg må jobbe veldig mye med relasjoner for å nå frem med noe som helst slags fag (Selje vgs).*

Andre lærere mente at den økte betydningen av relasjonskompetanse skyldes endringer hos elevene, men også endringer i lærerrollen: «Jeg opplever at det blir større og større ulikheter i elevgruppene,

og du må evne å møte dem for å være en klasseleder og skape relasjoner» (Bjørk b). «Det har blitt en annen måte å undervise på. Du får ro i klassen ved at du vil elevene vel, ikke ved at du er en autoritær person» (Osp u).

En *annen* endring som ble påpekt i et mindretall av intervjuene, er endrede krav til dokumentasjon: «Jeg synes det har endret seg. Det er mye mer papirarbeid og administrative ting som må dokumenteres og brukes tid på» (Alm b). En lærer i videregående skole utdypet dette: «Det vi har snakket om, sjongleringen mellom kunnskap om fag og lederrollen, er i ferd med å bli utfordret (...). Nå er regelkompetansen mye viktigere (...). Det blir veldig mye styring» (Lind vgs). Regelkompetanse er lærerferdigheter som ikke har sprunget ut av profesjonen selv, men som primært er pålagt lærerne fra politikere og utdanningsbyråkratiet. Men i hvilken grad er dette ferdigheter som kommunens skolesjefer og rektorene etterspør hos lærerne? Hvilke øvrige ferdigheter er det skolelederne og skoleeierne forventer at lærerne har?

Da rektorene ble bedt om å oppgi hvilke ferdigheter de mente det var viktig at en lærer har, vektla de mange av de samme ferdighetene som lærerne selv oppga: Relasjonskompetanse, faglige kvalifikasjoner og klasseledelse var gjengangere. I tillegg ble evnen til refleksjon over egen praksis trukket frem av enkelte rektorer: «At du er i stand til å tenke ut 'hva er det som fungerer', og så tørre å drive med det over tid. Og hvis nestemann sier at 'nå må du gjøre slik', så gjør du det ikke nødvendigvis slik uten at du har tenkt over det selv» (Rektor, Hassel). Én rektor oppga at skolen på initiativ fra rektor, men i samarbeid med lærerne, hadde utviklet en profesjonell medarbeidermodell som definerte de viktigste ferdighetsområdene til en lærer, og ifølge denne er det relasjonskompetanse, faglig kompetanse og regelkompetanse.

Flere skolesjefer vektla de samme ferdighetene som rektorene, men også andre ferdigheter ble trukket frem. To av skolesjefene oppga i likhet med lærerne og rektorene relasjonskompetanse som en viktig ferdighet hos lærerne: «Hvis du ikke har det i bånd, så kommer du ikke så langt med andre ting. Hvis du er en trygg person, og er opptatt av å jobbe med relasjonene dine til elever, så vil det bidra til at også elevene blir trygge» (Skolesjef, Furu/Hassel). Også fagkunnskap ble trukket frem av flere som viktig. Evne til samarbeid var en ferdighet som flere nevnte. Et par av skolesjefene vektla dette som en generell ferdighet av sosial karakter, mens andre så dette som et grunnlag for faglig utvikling: «Sammen med kollegaer må du utvikle *beste* og  *neste* praksis – du må jobbe så man får en felles praksis. Dette er en kvalitetsnormering: sånn gjør vi det her hos oss» (Skolesjef Bjørk/Osp). En av skolesjefene la til at det var skolens ansvar å legge til rette for dette: «Jeg har en klokkeetro på det kollektive, at vi er bedre sammen. (...) Vi må ha horisontale strukturer som gjør at lærerne samarbeider. (...) De må snakke sammen, ha en kollektiv bevissthet om hva de holder på med, bli bedre hele veien» (Skolesjef Lind). Viljen til å bli bedre ble også nevnt som en lærerferdighet, og det ble presisert at dette krevde kunnskap om forskning på profesjonsutøvelsen og stadig utvikling av praksis. Også analyse- og vurderingskompetanse ble trukket frem av enkelte som en sentral lærerferdighet i møtet med elevene. Dette handlet om hvordan lærerne vurderer elevenes ferdigheter, og hvordan de kan gi dem tilbakemeldinger som hjelper elevene til å bli bedre. Én skolesjef (Skolesjef Lind) la til at «forståelse av oppdraget; at de mottar en lønn for å gjøre noe» var en sentral ferdighet hos lærerne.

Finner vi her mest samsvar eller konflikt? Mens lærerne og rektorene i stor grad vektlegger de samme ferdighetene, er avstanden mellom lærerne og skolesjefene større. En forklaring på dette er at lærere, rektorer og skolesjefer har forskjellige posisjoner, som igjen skaper ulike erfaringer og forventninger til skolens og lærernes oppdrag. At rektorenes og lærernes vektlegging av ferdigheter i så stor grad sammenfaller, kan imidlertid skyldes at rektorer og lærere er i en kontinuerlig dialog om disse temaene gjennom det pedagogiske utviklingsarbeidet der de påvirker hverandre gjensidig. Skolesjefene oppga derimot at mens de har regelmessig kontakt og oppfølging av rektorenes arbeid, har de mindre eller liten direkte kontakt med lærerne. Én observasjon var imidlertid at mens lærerne i kommuner med mindre resultatfokus gjerne startet med å formulere lærernes foretrukne personlige egenskaper før de nærmet seg forventninger til lærernes profesjonelle kompetanser og ferdigheter, var lærerne i

kommuner med større resultatfokus mer umiddelbart opptatt av å trekke frem ferdighetsaspektet knyttet til lærerrollen. Én fortolkning av denne observasjonen kan være at disse lærerne var underlagt et styringsregime som i større grad avkrever lærerne refleksjoner rundt egne pedagogiske praksiser og ferdigheter. Men også rektorenes styring av lærernes utviklingstid og forventninger til samarbeid kan tenkes å virke inn på hvordan lærerne reflekterer rundt sine egne ferdigheter.

## 4 Skoleorganisering og lærersamarbeid

Viktigheten av samarbeid fremheves både av skolesjefer og rektorer, og enkelte lærere poengterer at dette er en ferdighet som ble tillagt stadig større vekt i skolen i dag. Én lærer fortalte for eksempel at hun ble spurt om hun kunne samarbeide da hun ble ansatt. Men hvilke arenaer for samarbeid er det ved de ulike skolene, hvordan organiseres samarbeidet, og hva er det lærerne samarbeider om?

### 4.1 Utviklingstid, teamtid, trinntid, fagtid, samarbeidstid, bunden og ubunden tid

Det er til dels store likheter mellom skolenes organisering av lærernes arbeid, noe som særlig knytter seg til arbeidstidsbestemmelsene i skolen. Disse angir hvor mye tid som skal brukes til undervisning, tid på skolen og tid som lærerne disponer selv. Hvordan den enkelte kommune, skole og lærer organiserer og fyller disse tidsressursene varierer imidlertid i noen grad. *Tid* som en sentral organiserende faktor i skolen ble også et gjennomgående tema i mange intervjuer, selv om dette ikke alltid ble eksplisitt tematisert gjennom spørsmålene. Dette kan illustreres gjennom de mange betegnelse rektorer og lærere brukte for å omtale tid, som viste til ulike arenaer for arbeid og samarbeid. Foruten 'bunden' og 'ubunden' tid, var utviklingstid, teamtid, trinntid, fagtid, fellestid og samarbeidstid begreper som ble brukt for å omtale ulik bruk av lærernes arbeidstid. Samme begrep kunne imidlertid fylles med ulikt innhold ved ulike skoler. Det var likevel mange fellestrekk mellom skolenes måte å organisere samarbeid på, også mellom ulike nivåer.

Alle skolene som deltar i undersøkelsen, oppgir at de har noe utviklingstid/fagtid<sup>4</sup>, der lærergruppen er samlet med ledelsen, og som i utgangspunktet er styrt av rektor. Denne tiden brukes til alt fra deling av informasjon knyttet til administrasjon og drift, pedagogisk utviklingsarbeid og pålagte oppgaver, slik som brannvernrutiner og beredskapsarbeid. I tillegg til dette er utviklingstiden en arena der lærergruppene diskuterer saker som kommer fra Utdanningsdirektoratet og kommunen, nasjonale prøver og annet forefallende. Det var imidlertid en generell trend at rektorene *ønsket* at en mindre andel av denne tiden skulle brukes på informasjon knyttet til administrasjon og drift og andre pålagte oppgaver, og at fokus skulle dreies mot pedagogisk utviklingsarbeid og faglig påfyll i denne tiden. Det var likevel tilsynelatende forskjeller mellom skolene i hvor langt dette arbeidet hadde kommet, og i hvor stor grad rektor tok kontrollen over denne tiden. Graden av styring reflekterte også til en viss grad kommunens satsning på det pedagogiske utviklingsarbeidet: mens enkelte rektorer opplevde få krav fra kommunen, måtte andre rektorer i større grad balansere utviklingsarbeid initiert av kommunen og egne ambisjoner for fellestiden. Dette bidro imidlertid tilsynelatende til å skjerpe fokuset på hvordan fellestiden ble brukt, og hva rektorene forventet å få ut av den.

---

<sup>4</sup> Her brukte skolene litt ulike benevnelser, og vi vil i det følgende kalle denne tiden for utviklingstid.

Dette gjenspeilet seg også i hvordan tiden ble brukt, hvem som ledet utviklingstiden, og ikke minst i forventningene til lærernes deltakelse og forberedelser. Ved en skole der rektor hadde høye ambisjoner for det pedagogiske utviklingsarbeidet, var det forventet at lærerne forberedte seg i forkant av utviklingstiden gjennom tildelt materiell og annet, og det var også opplegg for etterarbeid på andre arenaer for utviklingsarbeid. Her ble også mye av tiden styrt av rektor selv. Enkelte steder var det lagt opp til større grad av medbestemmelse fra lærerne, blant annet ved at enkelte lærere var tatt ut til å delta i en «utviklingsgruppe», slik at det pedagogiske utviklingsarbeidet i mindre grad var styrt av rektor, og at dette arbeidet var overlatt til lærerne selv (men i samråd med rektor). Et par steder uttrykte imidlertid rektorene motvilje mot å la lærerne få for mye frihet til å fylle utviklingstiden på egenhånd, fordi de fryktet at tiden da ville gå med til undervisningsforberedelser heller enn pedagogisk utviklingsarbeid. Selv om utviklingstiden formelt sett er 'rektors tid', var det mange rektorer som også inviterte eksterne foredragsholdere til å innlede i denne tiden.

Alle rektorene fortalte imidlertid om ulike konkrete prosjekter eller temaer som fikk plass i utviklingstiden. Dette kunne være prosjekter eller satsninger initiert av Utdanningsdirektoratet eller lokale høyskoler/universiteter, men også kommunale satsninger på tematiske områder, slik som vurderingsarbeid eller en av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet. Slike kommunale satsninger er forankret i kommunens virksomhetsdokument eller handlingsplaner for skolen<sup>5</sup>. Foruten at slik prosjektdeltakelse ga rektorer og lærere tilgang på et eksternt utviklet opplegg med tilknyttede planer og materiell, inkluderte dette også flere steder at forskere eller andre fagpersoner ble invitert til å bidra i denne tiden. I enkelte kommuner var antallet satsninger som skolene var forventet å delta på så mange at rektor måtte prioritere for å ikke spre ressursene og oppmerksomheten for tynt utover: «Som rektor må du sile, det er et enormt press på ting som skal gjøres, så man må sile og prioritere» (Osp b,u). Én skolesjef rapporterte at kommunen hadde gått inn for å redusere antall satsninger som skolene var forventet i delta i.

Teamtiden er også en arena for samarbeid for faglig utvikling ved enkelte skoler. Enkelte steder er denne i større grad styrt av lærerne selv, mens andre steder er også denne tiden styrt av ledelsen, ved teamleder, som avgjør hva som skal tas opp. Ett sted ble fellestiden og teamtiden planlagt under ett, slik at det pedagogiske utviklingsarbeidet i fellestiden ble fulgt opp i teamtiden. At teamtiden ble brukt systematisk som en arena for utviklingsarbeid og faglig fornyelse, hørte imidlertid til unntakene. Her var det imidlertid til dels store forskjeller mellom skolene, noe som gjenspeilet kommunens og rektorenes ambisjoner for utviklingsarbeidet. Ved flertallet av skolene var inntrykket heller at teamet er en arena som primært er orientert mot læringsmiljøet, og hvor lærerne blant annet diskuterer konkrete elevsaker og utfordringer i hverdagen. De fleste stedene hadde trinntid i en eller annen form, der lærerne på et trinn møttes for å lage planer sammen, som periode, arbeids- og ukeplaner. Her koordineres undervisningen lærerne imellom, og de informeres om hva som skjer i de ulike timene, når klassene skal ha diverse prøver og eksamener og annet. Dette er også en arena for erfaringsutveksling mellom lærerne, der de blant annet utveksler undervisningsopplegg som har fungert godt.

Den konkrete organiseringen og innholdet i de ulike arenaene vil imidlertid være preget av skolens størrelse. Ved den minste skolen som deltok i undersøkelsen, var rektor med på alle arenaene så langt det var praktisk mulig, inkludert trinn- og teamtid. På de største skolene, og særlig ved de videregående skolene, var dette ikke mulig. Her ble også mer av utviklingstid overlatt eksterne foredrags-/kursholdere, og det øvrige utviklingsarbeidet var i større grad delegert til de enkelte teamene/avdelingene. Rektorene selv ga uttrykk for at de ønsket at lærere brukte mindre tid på å planlegge undervisning slik at man kunne bruke enda mer tid på pedagogisk utviklingsarbeid. Samtidig presiserte flere at dette ikke var mulig innenfor dagens rammer, og var innstilt på å gjøre det beste med det de hadde til rådighet. Men hvordan opplevde lærerne tiden som var satt av til faglig utvikling? Og hvordan vurderte de denne opp mot andre arenaer for samarbeid? Hva slags

---

<sup>5</sup> Disse er med andre ord politisk vedtatt, men innholdet utvikles i samarbeid med utdanningsetatene/utdanningsavdelingene i kommunen/fylkeskommunen.

utviklingsarbeid opplevde de som nyttig, hva skulle de gjerne hatt mer eller mindre av, og hva samarbeider lærerne om utenfor den regulerte utviklingstiden?

## 4.2 Lærernes perspektiv

Det var en allmenn positiv innstilling blant lærerne knyttet til det pedagogiske utviklingsarbeidet. Mange fortalte om ulike prosjekter, fokusområder og opplegg de hadde tatt del i gjennom fellestiden, og flere steder brakte dette intervjuene inn i diskusjoner mellom lærerne der de også formulerte opplevd utbytte og faglig utvikling av disse prosjektene. Blant prosjektene som ble trukket frem av flere, var «Ungdomstrinn i Utvikling», som flere av skolene deltok i. Dette var et prosjekt som inkluderte eksterne innledere, tilgang på forskningsbasert materiell, og der lærerne også hadde gruppediskusjoner rundt case på tvers av trinn som de opplevde som nyttig: «En av de tingene som har vært bra med dette prosjektet, er at vi har kunnet snakke sammen om faglige ting, og at det har vært på tvers av trinn», konkluderte en lærer (Furu b). Samtidig var relevans et gjennomgående tema da lærerne skulle vurdere nytten av utviklingstiden. Dette kan være utfordrende i en lærergruppe der lærerne som oftest underviser i ulike fag og på ulike trinn, har ulike videreutdanninger, og ikke minst har svært ulik erfaringsbakgrunn. På tross av at lærergruppen kan være relativt heterogen skjer utviklingsarbeidet i hovedsak i fellesskap, og enkelte lærere reagerte på at de måtte igjennom opplegg de hadde vært igjennom tidligere ved andre skoler, eller at oppleggene ble for allmenne fordi de var ment å treffe alle. Én påpekte også at folk har ulike måter å tilegne seg kunnskap på: «i tillegg til at det er forskjell fra fag til fag, så er det forskjellige personlighetstyper også blant lærere. Sånn som jeg, som liker best å lære ting på egenhånd. (...) hadde det vært opp til meg så skulle jeg heller ønske meg et lite budsjett så vi kunne kjøpe egne fagbøker enn å bruke masse penger på de her foredragsholderne» (Selje vgs).

Ved enkelte større skoler hadde de løst denne utfordringen ved å dele utviklingstiden i ulike faggrupper, der naturfagslærerne jobbet sammen i en gruppe, mens fremmedspråklærerne jobbet i en annen gruppe osv. Dette opplevde lærerne som særlig positivt: «(...) for da kan vi være veldig konkrete og dele erfaringer og jobbe mer spesifikt» (Osp u). Dette krever imidlertid en viss størrelse på skolen. Ved mindre skoler var det som oftest bare én faglærer på trinnet, og noen steder dekket de flere trinn. Ønsket om mer samarbeid med andre lærere som underviser i samme fag ble fremmet av lærere ved flere av de små skolene som deltok i undersøkelsen. Utviklingstiden som en arena for å utvikle lærernes relasjonelle kompetanse ble imidlertid trukket frem ved de fleste skoler, uavhengig av størrelse og rektorenes styringsmåte. Den relasjonelle kompetansen kreves av alle lærere, uavhengig av om de er kontaktlærer eller hvilket fag de underviser i. For dette formålet ble utviklingstiden blant annet brukt til å diskutere hvilket menneskesyn lærerne skulle dele, eller ta i bruk konkrete verktøy for å øke lærernes relasjonelle kompetanse. Dette uttrykte også lærerne som nyttig og relevant, noe som kan knyttes til lærerne vektlegging av relasjonell kompetanse som en sentral lærerferdighet.

Utviklingstidens obligatoriske form bidro til at enkelte lærere uttrykte at denne tok tid fra andre og mer presserende oppgaver. Samtidig fremsto denne tiden som så institusjonalisert, selv ved skoler med mindre forventninger til lærernes aktive deltakelse i denne tiden, at lærerne ga uttrykk for at utviklingstiden likevel var en viktig del av arbeidsuken: «Noen ganger kan det oppleves som pålegg, fordi vi har tusen andre ting vi skulle ha gjort. Men når vi er i gang, så synes jeg det er utbytterikt. Men det kan være en stressfaktor på forhånd når det egentlig er mye annet som skal gjøres i forhold til barnegruppen» (Hassel b). På tross av utviklingstidens obligatoriske form, er denne med andre ord en arena som lærerne vurderer som nyttig for sin faglige utvikling.

## 4.3 Andre formelle samarbeidsarenaer

Selv om lærerne anerkjente nytten av det styrte pedagogiske utviklingsarbeidet, var det ikke denne tiden lærerne selv var mest opptatt av og som de mente var nødvendig for å få skolen og lærerhverdagen til å 'gå rundt'. Lærerne selv la særlig vekt på team og/eller trinntiden som en sentral arena for lærersamarbeid. Som samarbeidsarena hadde denne imidlertid noe ulike formål mellom

skolene i undersøkelsen, avhengig av skolens organisering, skoleledelsenes inngripen og lærernes interesser. Vi vil i det følgende bruke teambegrepet som en sekkebetegnelse for å vise til lokale samarbeidsarenaer ved skolene utenom utviklingstiden med rektor. Enkelte steder ble også teamtiden benyttet til faglig fornyelse, for eksempel ved at lærere som hadde vært på kurs delte artikler med de andre, eller at de hadde forberedt diskusjoner knyttet til temaer som vurdering eller relasjonskompetanse. *Teamet* – uavhengig av om dette var organisert på trinn eller på tvers av trinn - som en arena for planlegging av undervisning og prosjekter, diskusjon av elevsaker, og ikke minst alt det praktiske rundt skolehverdagen, var imidlertid en arena lærerne primært vurderte som en sentral arena for samarbeid og for utveksling av erfaringer lærerne imellom.

På teamet lager lærerne årshjul og ukeplaner, og de planlegger felles prosjekter og aktiviteter: «På disse teammøtene – det er da vi planlegger ting. Sånn som at vi har ski- og akedag neste uke, så da bruker vi tid på det. Også har vi påske – så det er sånne faste ting vi prater om» (Hassel b). «Hvem skal ta med kyllingpølser» kommenterte en lærer ved en annen skole da spørsmålet om teamsamarbeid kom opp. Samtidig har teamene en viktig faglig-pedagogisk funksjon. Gjennom arbeidet med undervisningsplanlegging og ukeplaner legger også lærerne til rette for progresjon i fagene og samarbeid på tvers av de ulike skolefagene. «Alle trinn skal ha like opplegg, og vi lager felles opplegg med lekser og. Vi planlegger det meste sammen. Noen ganger fordeler vi fag oss imellom, og noen ganger jobber vi sammen. På 6. trinn har vi fordelt litt av forberedelsene i forkant, slik at én setter seg inn i norsk, og én setter seg inn i matematikk, og så legger vi det frem og diskuterer det i gruppen». (Bjørk b). Dette er med andre ord også en arena der ulike undervisningsopplegg utveksles og diskuteres. Men det var diskusjoner knyttet til elevene som lærerne snakket mest om:

*Vi går alltid gjennom elevsaker når vi har teammøter, løfter opp de som trenger å bli sett litt ekstra. Så vi er veldig klar over de behovene elevene har. Teammøtene er ikke bare planlegging (...), det er der vi snakker om elevene. Vi er opptatt av hvordan elevene har det, og vi informerer hverandre om det. Jeg som faglærer blir informert om det ene og andre sånn at jeg kan ta hensyn. Vi må snakke sammen slik at når jeg går ut i klassen kan jeg være trygg på at 'sånn skal vi ha det her', for eksempel. Vi er raske på det som går på det organisatoriske. Det er alt det andre vi snakker mye om (Osp u).*

Flere beskrev liknende praksiser, og en lærer innrømmet at de kunne diskutere elevsaker i det uendelige. Samtidig var det enkelte som påpekte at tilfanget av elevsaker og daglige utfordringer som skulle diskuteres på teammøtene gjorde at det var mindre tid til å utvikle nye praksiser eller områder enn ønsket: «Vi får sjelden tiden - føler jeg – til å løfte blikket litt og se på de virkelig store tingene» (Ask u). Både utviklingstiden og teamtiden eller trinntiden er del av lærernes «bundne tid», som innebærer at de er forpliktet til å være tilstede og delta. Samtidig som lærerne uttrykte både nytte og relevans av arbeidet i den bundne tiden, var det enkelte som uttrykte at prioriteringen av denne tiden var problematisk: «Jeg opplever det som frustrerende at det som er skolens mål – bunden tid – det rekker vi alltid; det skal vi. Men alt som er uforutsett, det som skjer rundt, det skal spise av den viktigste tiden vi har, nemlig tiden til forberedelser» (Osp b).

#### **4.4 Uformelle samarbeidsarenaer**

Ved de fleste skolene uttrykte lærerne at det var utstrakt samarbeid mellom lærerne også utenfor den bundne tiden. Dette samarbeidet kunne handle om erfaringsutveksling knyttet til konkrete undervisningsopplegg, slik som at en lærer som er ny i et fag kan spørre erfarne lærere om tips og anbefalte opplegg. Det var likevel elevsakene som var et gjennomgående tema også knyttet til dette samarbeidet. Dette kunne oppstå mellom skoletimer: «Utfordringer diskuterer vi ofte etter timen, i pausen. Da lufter vi ting for hverandre, eller med neste lærer som skal inn og ta over» (Bjørk b). Eller det kunne være spontane møter knyttet til at man fysisk møter hverandre: «Det skjer mye i gangene når man tilfeldigvis treffes. Og på arbeidsrommet. Vi sitter jo på samme arbeidsrom alle sammen» (Ask u).

Men det var også samarbeid knyttet til forskjellige typer pålagte oppgaver: «Tilpasset opplæring tar mye tid. Samarbeid om 'Individuell opplæringsplan' og det sosiale – skape relasjoner. Det er mobbesaker, og ting du må ta tak i. Og så er det samarbeid med andre instanser. PPT, BUP, barnevern». (Osp b). Vurderingsarbeidet ble også løst i fellesskap flere steder: «Der det er to lærere som har ett fag som for eksempel skal vurdere eller sette karakter på ungdomstrinnet, så er man nødt til å finne tid sammen». (Ask b). Mye av samarbeidet mellom lærerne på uformelle arenaer handler med andre ord om alle de sakene som må håndteres av lærere i fellesskap. Dette er pålagte oppgaver som handler om enkeltelever, men også alle de relasjonelle utfordringene lærerne møter i løpet av arbeidsdagen.

## 4.5 Observasjon som samarbeid

Observasjon av hverandre i klasseromssituasjoner var et tema som gikk igjen flere av intervjuene. Det var imidlertid påfallende hvor ulike praksiser det var mellom skolene rundt observasjon av hverandre. Ved flere skoler var observasjon blitt en integrert del av skolehverdagen, og dette opplevde lærerne både som en kilde til støtte og inspirasjon. To praksiser la til rette for dette. For det første var det flere skoler som praktiserte tolærersamarbeid, og lærerne ved disse skolene uttrykte at observasjon av hverandre var en vesentlig gevinst knyttet til tolærersystemet. Andre skoler hadde «åpne dører», der både lærere og skoleledere kom og gikk i hverandres timer uten at dette måtte avtales på forhånd. Dette var en praksis som utelukkende ble omtalt i positive vendinger av lærerne. For de som ble observert bidro det til at de følte seg sett og verdsatt. For dem som observerte var det en ordening som ga inspirasjon og mulighet til å observere klassesituasjoner og ikke minst undervisningsopplegg uten selv å være en del av den. Det var imidlertid ingen som ville bruke denne ordningen for å korrigere eller kritisere andre lærere, og dermed sette seg i en posisjon der de *vurderte* de andre lærernes praksiser, med mindre dette var avtalt på forhånd.

Et par skoler hadde initiert prosjekter i fellestiden der formålet var at lærerne skulle observere hverandre, og lærerne fikk veiledning i hvordan det skulle gjøres. Dette var med andre ord avtalt observasjon, og tanken var at de skulle øve i å gi konstruktive tilbakemeldinger til hverandre. Lærerne hadde også gitt hverandre «bestillinger» på hva de ønsket at andre skulle observere når de ble observert, for å bidra til refleksjon rundt enkelte områder som de selv ønsket å utvikle. Ved en skole der de hadde gjennomført dette, var imidlertid lærerne noe ambivalente. Selv om de hadde opplevd utbytte av å bli observert, ga de uttrykk for at de var ukomfortable med å innta rolle som observatør, og de var redde for å gi «feil» tilbakemelding. Dette var imidlertid en skole som ikke praktiserte åpne dører, og der ledelsen heller ikke praktiserte skolevandring. Observasjonspraksiser blant lærere var også et tema blant enkelte skolesjefer. Men mens disse fremhevet observasjon som et tiltak for å hindre 'privatpraktiserende' lærere, så lærerne selv på observasjon som en mulighet til å lære av andres praksis og la seg inspirere.

## 4.6 Hva ønsker lærerne å samarbeide mer om?

Lærerne var enige om verdien av samarbeid, og både skoleledere og skoleeiere ga uttrykk for at de ønsket seg mer samarbeid enn det som er tilfelle i dag. Men hva kunne lærerne tenke seg å samarbeide mer om? Ved noen skoler syntes lærerne at de samarbeidet nok: «Jeg synes vi samarbeider nok. For vi har jo denne jobben der vi bruker ganske mye tid på å forberede timer og slikt. Og jo mer tid du bruker på samarbeid; den tiden må tas et sted fra, og jeg tror ikke vi har kapasitet til å drive så mye mer samarbeid egentlig. Vi må få gjort disse tingene som vi har i hverdagene hele tiden» (Hassel b).

Opplevelsen av at det ikke var mer tid til samarbeid innenfor dagens rammer kom til uttrykk ved flere skoler. Begrunnelser for dette viste i stor grad til at arbeidsdagen allerede var fylt opp, og med mindre det ble avsatt tid til det, så kunne de ikke se for seg hvordan de skulle rekke over mer samarbeid. Det var likevel flere lærere som etterspurte mer samarbeid. Ved en skole hadde de diskutert muligheten av å ha et pedagogisk hjørne «der man kan ta opp ting man møter i klasserommet som man blir rådvill



av» (Hassel b). Andre savnet mer tid å diskutere undervisningsmetoder: «det å ha tid til å diskutere metoder og hvorfor noe fungerer - det savner jeg. Vi har alltid hatt for lite av den tiden» (Bjørk b). Ved et par andre skoler etterspurte man mer samarbeid rundt vurderingsarbeidet for å sikre at man deler samme forståelse av hva som ligger i ulike karakterer, ikke bare innenfor samme fag, men også på tvers av fag og skoler.

Det var imidlertid samarbeid knyttet til de enkelte skolefagene som lærerne oftest etterspurte: «Det jeg savner mest er å ha en lærer til sammen med meg i faget. Så jeg slipper å ta alle valgene alene. Jeg stoler på at jeg får til mye, men samtidig – du vet aldri: hva er det som fungerer, og hva er det som ikke fungerer?» (Furu u). Selv om muligheten for fagsamarbeid er knyttet til skolestørrelse, var ønsket om mer fagsamarbeid tilstede ved både små og større skoler.

## 4.7 Samarbeid med andre profesjoner

I diskusjoner om samarbeid var det flere lærere som luftet ønsket om at flere profesjoner skulle inn i skolen. På den ene siden ga lærere uttrykk for at det stilles stadig større forventninger om at lærere skal håndtere komplekse sosiale utfordringer som krever en spesialkompetanse de ikke har. Flere profesjoner ble nevnt som grupper som de ønsket velkommen inn i skolen, slik som psykologer og sykepleiere. På den andre siden var det lærere som ytret ønske om *lærerassistenter* som kunne frigjøre tid som lærerne ønsker å bruke til for eksempel undervisningsplanlegging: «For vi bruker jo veldig mye tid på kopiering, organisering, rydding og vasking. Vi lager lister for gjøremål som aldri tar slutt» (Osp u). Begge disse ønskene om større differensiering av arbeidsoppgavene i skolen mellom ulike profesjoner bunnet i samme selvforståelse av ens egen rolle, nemlig at lærerens rolle er å være underviser. Det er det de mener de er best på, og det var det de uttrykte at de ønsker å bruke mest tid på: «det morsomste med det å være lærer, det er å planlegge undervisningen», som en lærer (Hassel b) konkluderte.

## 5 Om undervisningen

Lærerne forteller om mange ulike oppgaver og ansvar som er forventet av dem. Foruten samarbeidet knytte til utviklingstiden og annen bunden tid, samt det øvrige samarbeidet og arbeidet beskrevet i forrige kapittel, fortalte lærerne om mye tid som gikk med til oppfølging av enkeltelever, kontakt med foreldre og en lang rekke rapporteringsoppgaver. Flere var frustrerte over at disse aktivitetene tok tid fra det de 'egentlig' skulle drive med, nemlig forberedelse og etterarbeid knyttet til undervisningsaktiviteten:

*Når det er travelt, så er det som blir kuttet ned på planlegging av undervisning og det å få på plass et godt faglig opplegg. (...) Hvis det sitter noen og gråter i gangen så kan du ikke si at 'beklager, jeg må gå og planlegge naturfagundervisningen'. Du må ta det. Og får du en telefon hjemmefra, så må du ta den og. Det går ikke an å vente med det. Så det kommer i andre rekke. Det vi egentlig skal holde på med. (Ask u).*

Det fremkom med andre ord at lærerne selv vurderer undervisningen som sin kjerneoppgave som lærer. Hva er det som kjennetegner denne delen av lærerrollen? Hvor henter de inspirasjon til undervisningsinnhold og undervisningsmetoder, og i hvilken grad vurderer de forskning som en relevant kilde til undervisningen?

### 5.1 Om ulike kilder til undervisningspraksis

Læreboken har tradisjonelt vært et sentralt redskap som lærerne planlegger og gjennomfører undervisningen etter. Med digitaliseringen og tilfanget av nye arenaer for kunnskapsdeling kunne man tenke seg at også statusen til læreboken i skolen har endret seg, og at dette har gitt lærerne større handlingsrom til å forme undervisningsopplegg selv. Ved enkelte skoler fortalte lærerne at de hadde blitt mer uavhengige av læreboken, og at mer av undervisningen baserte seg på andre kilder og egne opplegg. Dette gjaldt særlig i de øvre klassetrinnene. Én av skolene som deltok i undersøkelsen hadde fått status som iPad-skole. Bildet av lærebokens nedgang var imidlertid ikke entydig. Mens enkelte fag, som mediefag i den videregående skolen i stor grad er prosjektbasert, har andre fag, som matematikk, hatt et relativt stabilt innhold – noe som bidrar til at læreboken i mindre grad har mistet sin relevans. Samtidig var det flere lærere som underviste i matematikk, som meldte at de var mindre fornøyd med lærebøkene de hadde, og ved en barneskole hadde de valgt å la mer av matematikkundervisningen skje gjennom tavleundervisning slik at elevene måtte sette opp mattestykkene selv. En lærergruppe ved en ungdomsskole fortalte at de hadde forsøkt å gi læreboken en mindre rolle i undervisningen, men at de hadde møtt protester fra både elever og foreldre, som var vant til å støtte seg på den. Læreboken som et verktøy for å opprettholde progresjon og sikre at alle kompetansemålene i læreplanen blir dekket, var også et gjennomgående argument lærerne brukte for å begrunne at læreboken fortsatt er mye brukt i norske klasserom. Mange av lærebøkene følges

dessuten av ulike digitale opplegg, og enkelte forlag tilbyr også egne kurs til lærerne som skal bruke lærebøkene deres. Lærebøkene ble i hovedsak valgt ut av rektor, men ofte i samråd med faglærerne. Ett sted hadde kommunen sentralt valgt lærebok i enkeltfag. Lærerne i de videregående skolene hadde større medbestemmelse over valg av lærebøker enn lærerne på de lavere trinnene.

På tross av at læreboken fremdeles blir mye brukt, trakk lærerne frem et bredt tilfang av andre kilder som de også brukte for å hente inspirasjon og kunnskap når de planla undervisningen. Dette var kilder som lærerne primært brukte for å finne frem til gode undervisningsmetoder og som i mindre grad handlet om faglig oppdatering - med unntak av enkelte lærere i de videregående skolene. Ved samtlige skoler viste lærere til ulike nettressurser som var utviklet for å bistå lærere i undervisningsplanlegging. Men det var mange som brukte internett bredt for å søke inspirasjon til undervisningen. «Google er min venn» konkluderte en lærer (Furu u). Hvordan de kunne nyttiggjøre seg de ulike ressursene som de fant på nettet i selve undervisningen, var imidlertid avhengig av skolens tilgang til PC/iPad, og her var det store variasjoner. Ved skolen der alle elevene hadde tilgang til iPad, var lærerne fornøyde med at det ga dem større muligheter til å ta i bruk visuelle verktøy i undervisningen. Flere som hadde dårlig tilgang til PC/iPad ønsket seg bedre tilgang.

Mange lærere var opptatt av å fremheve delingskulturen mellom lærerne ved skolene. Noen steder hadde skolene lagt til rette for dette gjennom opprettelsen av idébanker eller mapper i skoleportalene, men lærerne selv var vel så opptatt av hvordan de henvendte seg direkte til hverandre for å hente tips og erfaringer fra ulike opplegg. «Det skjer mye på teamrommene som ikke er så veldig formalisert. Så når man kommer over noe i naturfag for eksempel – da deler vi jo det med en gang og forteller om det. Det har skjedd mye de siste årene med den delingskulturen og ha glede av å dele. Det er langt mindre privat enn det var. Og det er en god følelse» (Osp u). Denne delingskulturen manifesterer seg imidlertid ikke bare internt på skolene. Flere lærere nevnte også ulike Facebook-grupper for lærere som en sentral kilde for inspirasjon til undervisningsopplegg. «Jeg er med i ulike grupper på Facebook, slik som 'Undervisningsopplegg'. Der leser jeg veldig mye. Der bruker jeg opp all fritiden min. Der tenker jeg at 'ja, men dette kan jeg jo prøve'», var det en lærer som fortalte (Furu u). Flere lærere hadde også delt egne opplegg på Facebook-grupper.

## 5.2 «Frihet» til å forme egen undervisning

Én implikasjon av Kunnskapsløftet er at lærerne er gitt større frihet til å velge undervisningsmetoder innenfor de rammene som kompetansemålene gir. Denne metodefriheten kan forstås som anerkjennelse av lærernes handlingsrom og profesjonelle skjønn. Men hvordan forholdt lærerne seg til denne metodefriheten, og i hvilken grad opplevde de at de hadde handlingsrom til å velge sine egne undervisningsmetoder? Det store flertallet av lærerne ga uttrykk for at de hadde stor frihet til å benytte seg av ulike metoder når de underviser, og de ga i liten grad uttrykk for at denne friheten ble utfordret – snarere tvert imot. Dette var en frihet flere vurderte som sentral for å kunne være en god lærer og å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte klassens behov: «Lærerne må ha metodefrihet. Du kan styre på den måten at lærerne er kjent med ulike metoder, men til slutt er det jo jeg som må avgjøre metoden for klassen. Mens for eksempel noen trenger en glosetest, så må kanskje andre synge litt mer eller komme ut og prate mer. Det er så viktig å ha forskjellige metoder, og å kunne se klassen an» (Osp u). Lærernes erfaring med hva som virker og muligheten til å kunne tilpasse metodene ikke bare til den enkelte klassen, men også til de enkelte fagenes særuttrykk, var begrunnelser som gikk igjen da lærerne begrunnet ønsket om metodefrihet.

Enkelte lærere i en kommune med stort resultatfokus ga imidlertid uttrykk for at omfanget av kompetansemål i læreplanen og økte krav til hva elevene skulle gjennom, særlig i de grunnleggende ferdighetene, i sin konsekvens bidro til å innskrenke metodefriheten: «Det er mer og mer som skal inn i hvert fag uten at noe fjernes. Så trykket blir høyere, og vi får mindre tid til å gå i dybden» (Bjørk b). Men også friheten til å veksle mellom undervisningsaktiviteter og sosialiseringsaktiviteter var blitt mindre, og timeplanene var blitt mindre fleksibel, mente de: «Før gikk vi grundig inn i temaer, og vi gjorde masse morsomt, det er ikke tid til det nå. Det er nesten ikke tid til turdager i 1. klasse nå» (Osp

b). En annen lærer ved samme skole fulgte opp: «Har du matte og det skal være norsk i neste, så kan ikke vi fortsette selv om de er veldig inne i det». Lærere i kommuner med mindre resultatfokus hadde ikke denne opplevelsen av kompetansemålene. Et par av lærere ga uttrykk for at de ønsket grenser for metodefriheten, og at skolen skulle angi hvorvidt man skulle bruke den ene eller andre metoden - «og så utfører man det jo ut fra seg selv likevel», mente en av disse lærerne (Osp b). En annen lærer begrunnet ønsket om begrenset metodefrihet med et behov for å undervise i tråd med 'hva som virker'.

Argumentet om at metodefriheten bør begrenses av kunnskap om hva som virker, ble også brukt blant enkelte rektorer og skolesjefer som utfordret begrepet om metodefrihet. En skolesjef spurte retorisk at om du vet at noe virker, har du da frihet til å velge det bort? En annen mente at som en profesjonell, så har man ikke uinnskrenket frihet, fordi man er bundet av profesjonaliteten. Rektorene var tydeligere på at de støttet opp om lærernes metodefrihet, samtidig som de var opptatt av å legge til rette for mindre forskjeller mellom klasserommene. Dette løste de på ulike måter. Én rektor hadde initiert retningslinjer for hvordan en skoletime skulle legges opp, men presiserte at dette først og fremst handlet om form. Ved en annen skole hadde rektor i samarbeid med lærerne lagt opp til en begrenset meny av metoder som lærerne kunne velge mellom. Én skole definerte seg selv om «iPad-skole», og enkelte andre definerte seg selv som skoler som driver med stasjonsarbeid. På denne måten anga rektorene ulike retningslinjer for metodene som ble brukt ved skolen. Lærerne ved disse skolene ga imidlertid ikke uttrykk for at de opplevde dette som begrensende for deres metodefrihet.

### 5.3 Forskningsinformert undervisning?

I hvilken grad oppsøker lærerne forskning, og hvorvidt støtter lærerne seg på forskning i sin praksis som lærer? Mens både rektorer og skolesjefer henviste til forskning som en kilde til utvikling av lærerrollen, var lærerne mer delt i synet på forskning. Dette handlet delvis om opplevelsen av at forskning ikke gir entydige svar, og at det kreves særskilt kompetanse for å kunne diskutere og utfordre forskningsfunn. Ved et par skoler refererte lærerne til John Hatties forskning, og ved en annen skole løftet de frem forskning som viste at elevene ikke trengte å gjøre lekser. Begge eksemplene ble trukket frem som forskning lærerne opplevde som problematisk å forholde seg til, fordi deres egen erfaring tilsa noe annet enn det forskningen viste. Slik ambivalens til forskning kan også knyttes til lærernes generelle vektlegging av erfaring som en sentral kilde til utvikling av egen praksis. «Man bruker de erfaringene man får underveis om hva som fungerer og ikke fungerer» (Selje vgs), var et typisk utsagn knyttet til dette temaet. At lærerne selv oppsøkte og diskuterte forskning, hørte til unntakene. Flere steder begrunnet de dette med manglende tid og kapasitet. En lærer som hadde fungert i en ressurslærerrolle, fortalte at hun hadde fått ekstra tid til å lese og sette seg inn i forskning, og hun konkluderte med at det hadde gitt henne et løft som lærer. Men i et par lærergrupper kom det frem en forventning om at det var ledelsens oppgave å gjøre forskning tilgjengelig: «Vi har helt sikkert mulighet, men det er greit at det kommer fra administrasjonen. For det handler litt om kapasiteten vår. Det er rektor som har mulighet til å se hva som kommer, for vi har jo allerede ganske mange oppgaver i forhold til den barnegruppen vi jobber med» (Alm b).

I hvilken grad ledelsen tilrettela for å gjøre forskning tilgjengelig for lærerne, varierte. I én kommune hadde de en sentral enhet som blant annet tilbød forskningsbaserte kurs og workshop, noe flere av lærerne som ble intervjuet fra samme kommunen hadde tatt del i og hadde opplevd utbytte av. Flere av prosjektene som skolene deltok i gjennom fellestiden, inkluderte også tilgang på forskning, enten ved at forskere kom til skolen og holdt presentasjoner i fellestiden eller ved at det fulgte med forskningsartikler som lærerne var forventet å lese. Også lesning av forskningsartikler var det knyttet en viss ambivalens til. Selv om lærerne understreket nytten av de artiklene de ble presentert for gjennom deltakelse i prosjekter og kurs, var det enkelte som påpekte at cases som ble trukket frem i slike sammenhenger og som skulle diskuteres i plenum, enkelte ganger opplevdes som mindre relevante: «Det er jo her vi er. Vi står jo midt i en mengde med diverse ting vi må ta stilling til. Ulike problemstillinger. Det er jo det som er interessant for oss - ikke å få en case fra høyskolen som vi skal sitte og snakke om» (Furu u).

Den tilgangen til forskning som flest lærere trakk frem og som de uttrykte at de hadde fått mest nytte av, kom imidlertid gjennom videreutdanning og kursdeltakelse *utenfor* den enkelte skolen. Lærerne som utdypet dette synspunktet, begrunnet det med to faktorer. For det første var dette i hovedsak kurs knyttet til skolefagene som lærerne underviste i og ikke generelle ferdigheter knyttet til lærerrollen. Særlig for faglærerne ved de mindre skolene tilbød disse kursene en arena for faglig-pedagogisk utvikling og samvirke med andre faglærere som de ga uttrykk for at de ønsket mer av til daglig i skolen. Men også lærere ved større skoler var opptatt av utbyttet de fikk av å ta videreutdanning og følge kurs. For det andre var dette i hovedsak kurs som strakte seg over en lengre periode enn bare en dag eller to, og derfor ga større mulighet til faglig fordypning.

Studenter som var i praksis, ble også nevnt som en kilde til forskning av et par lærere som hadde vært øvingslærere. Gjennom studentene fikk de innsikt i hva som rørte seg i lærerutdanningene, og studentene hadde også med seg nye perspektiver inn til skolen. De opplevde dette dessuten som utviklende for sin egen pedagogiske refleksjon: «Vi må skjerpe oss veldig, og det er nyttig: Hvorfor gjør vi på dette viset, for eksempel? Da må vi drøfte det» (Hassel b). Én lærer nevnte egen lærerutdanning som kilde til forskning.

## 6 Om lærerutdanningene

Da lærerne ble bedt om å vurdere i hvilken grad de selv hadde blitt forberedt til læreryrket gjennom lærerutdanningen, var det flere som fortalte at de hadde opplevd et 'praksissjokk' da de kom ut i skolen som nyutdannet lærer.<sup>6</sup> Dette knyttet de til opplevde mangler ved lærerutdanningene. Dette handlet imidlertid ikke om innholdet i utdanningene knyttet til skolefagene - denne delen av utdanningen var det flere som mente var tilfredsstillende, også blant dagens nyutdannede lærere: «Faglig sett så er jo egentlig studentene forberedt. Og det ser man jo, at de har jo nytte av de fagene når de kommer på skolen. Men rollen som lærer og det å være kontaktlærer – det lærer de veldig lite av» (Ask u). Lærerne selv var opptatt av at mange av de relasjonelle og de pedagogiske aspektene knyttet til læreryrket ikke fikk stor nok plass i utdanningen, og flere lærere uttrykte derfor bekymring knyttet til den økte vektleggingen av fag i lærerutdanningene.

*Du kan være så god du vil i matematikk, men du er ikke nødvendigvis en god lærer (...). Jeg synes forslaget om å fjerne pedagogikken er skremmende. Vi får en elevmasse som stiller større krav til oss, og pedagogikken er ryggmargen og sier litt hvem du er som lærer og hva du får til. Også med det nye kravet til videreutdanningen, det er jo en satsning på fag der òg. Men vi skal takle barn som opplever vold, seksuelle overgrep, flyktninger, og samtidig blir pedagogikken vektet mindre i utdanningen (Ask b).*

Denne bekymringen speilet seg i lærernes egne erfaringer som nyutdannet lærer: «Jeg husker da jeg var ferdig utdannet: Jeg kunne det faglige, matte osv. Men det å være *den* personen. Det å lede en klasse og løse situasjoner, holde foreldremøte, skrive individuell opplæringsplan - det visste jeg ingenting om» (Ask b). Det lærerne etterspurte mer av i utdanningen var for det første mer kunnskap og kompetanse i de sosiale og kanskje også psykiske problemene mange elever har og som lærere forventes å håndtere. Dette kan også handle om å forholde seg til andre instanser, som barnevernet og PP-tjenesten. I forlengelse av dette var det også lærere som etterspurte mer fokus på foreldresamarbeidet i utdanningen.

For det andre var lærerne opptatt av at det var for lite praksis i utdanningen: «Du har ikke den tiden som du blir forespeilet i løpet av lærerskolen (...) Det er når du kommer ut og erfarer virkeligheten - det er da du virkelig lærer hvordan det er. Og det gjør du ikke i en praksisperiode, for den er så kort». (Furu u). I tillegg til at flere foreslo at praksisperioden burde blitt lenger og at lærerne burde få praktisere mer som lærer i praksisperioden, var det også enkelte som tok til orde for et turnusår for lærere, eller at nyutdannede skulle få en mentor i oppstartsåret: «Jeg tenker på førsteåret mitt som

---

<sup>6</sup> Nesten alle lærerne som deltok i undersøkelsen og som underviste i barne- og ungdomsskolen hadde lærerutdanning. Et par hadde førskolelærerutdanning. I de videregående skolene hadde de fleste lærerne enten en yrkesfagsutdanning eller høyere utdanning på bachelor eller mastergradsnivå, pluss PPU. Ettersom alle lærerne hadde arbeidet i skolen i noen år, bygger de påfølgende betraktningene ikke på dagens lærerutdanning.

faglærer. Jeg kunne jo fag – det hadde jeg lært på skolen – men det var jo ikke det som var hverdagen. Litt det, men det var et stort kaos og masse system som jeg ikke visste hvordan fungerer. Du får en beskjed som 'kan du skrive en pedagogisk rapport?', og jeg tenker at det kan jeg gjøre, men jeg har jo aldri lært hva det er for noe» (Ask u).

I forlengelse av dette var det enkelte som opplevde at utdanningen var for abstrakt og teoretisk, og for lite relevant for det som faktisk skjer i skolen. Dette knyttet enkelte til lærerutdannere som ikke hadde nær nok tilknytning til dagens skolehverdag og de utfordringene som møter lærere i dag. Andre var opptatt av at utdanningen tok for lite høyde for hvordan skolen i dag er organisert, og det samarbeidet som i dag forventes av lærerne som del av en større organisasjon. Dette var en observasjon som ble delt av flere rektorer og skolesjefer. En skolesjef understreket for eksempel at «å være lærer i dag fordrer at man jobber profesjonelt sammen og trener i et profesjonelt felleskap» (Skolesjef, Lind), og etterspurte mer av dette i utdanningene.

I tilknytning til diskusjonene knyttet til lærerutdanningene var det imidlertid enkelte lærere som snudde rundt på problembeskrivelsen. De vurderte læreryrket som et erfaringsbasert yrke - der sosialiseringen inn i yrket og læringen ikke primært skjer i utdanningen, men på skolen som arbeidsplass: «Dette yrket er 'learning by doing'. Og du lærer metoder og alt mulig av dem du jobber sammen med, selv om du står alene i faget. Det er fantastisk» (Furu u).

## 7 Kvalitetsarbeid

Begrepet 'kvalitetsarbeid' i skolen viser til det arbeidet skolen gjør for å sikre og utvikle kvalitet i undervisningen, og at krav i lov og forskrift til skolen overholdes. For å ivareta kvaliteten i skolen har mange kommuner og fylkeskommuner utviklet egne kvalitetssystemer, som ofte legger stor vekt på resultat kvalitet. Hvordan kvalitetssystemet er utformet, varierer mellom kommuner. Ansvaret for kvaliteten og elevenes resultater legges da i stor grad over på skoleledelsen og lærerne. Alle skolesjefene som representerte skoleeier i undersøkelsen, oppga at de hadde et fokus på resultat kvalitet. Flere ulike mål ble nevnt som kvalitetsindikatorer de fulgte opp: nasjonale prøver, elevundersøkelsen, tall på spesialundervisning, kartleggingsprøvene i grunnskolen, og karakterer og elevfracfall i de videregående skolene. Hvor mye de vektla resultat kvalitet varierte imidlertid mellom de ulike skolesjefene. I kommunene/fylkeskommunene med mest resultatfokus var egne mål for kvalitet innført.

Det var noe variasjon mellom hvordan skolesjefene forholdt seg til og tok i bruk disse kvalitetsindikatorerne som styringsmidler overfor skolene. Denne variasjonen reflekterte tilsynelatende styrken og detaljeringsgraden i politikernes vedtatte forventinger til skolerresultatene. Alle skolesjefene oppga imidlertid selv at de var tilfreds med handlingsrommet de hadde til å utvikle og ta i bruk ulike indikatorer for kvalitet i skolen. I et par av kommunene/fylkeskommunen ble kvalitetsindikatorerne tilsynelatende primært brukt av skolesjefene for å identifisere kritiske områder – områder der skolene leverer dårligere resultater enn det som forventes. I andre kommuner/fylkeskommuner var inntrykket at kvalitetsindikatorer ble brukt mer aktivt som et styringsinstrument, blant annet for å motvirke forskjeller mellom skoler og for å holde skolene ansvarlige overfor de resultatmålene kommunen/fylkeskommunen som skoleeier hadde definert. Dette gjenspeilet seg også i hvor aktive skolesjefene var i oppfølgingen av rektorene og skolene som sådan.

Skolesjefene selv mente at kvalitetsindikatorerne ikke ble brukt for å måle lærernes arbeid, og dette var også rektorenes holdning. De fleste rektorene var mer opptatt av hvordan det pedagogiske utviklingsarbeidet ble brukt som redskap for å styrke lærernes profesjonelle kompetanse og derigjennom styrke resultatene. Utover dette var skolevandring og medarbeidersamtaler aktiviteter som rektorene refererte til som virkemidler for å følge opp lærernes arbeid. Men det var enkelte rektorer som fortalte om resultatsamtaler, der lærerne skulle diskutere resultater av ulike målinger med rektor, og der rektor brukte dette som grunnlag for ressursstyring. Ressursene følger elevene, men lærerne står ansvarlige for å legge frem en plan for hvordan ressursene skal brukes og målsettingen med ressursinnsatsen. Graden av 'ansvarliggjøring' av lærerne i form av at lærerne måtte rapportere til skoleledelsen varierte også mellom skolene. Enkelte rektorer var opptatt av å distansere seg fra systemer som var kjent for omfattende rapporteringskrav til lærerne. Flere rektorer fortalte også at de hadde redusert rapporteringskravene, særlig knyttet til utviklingssamtalene med elever og foreldre. Ved flere skoler hadde de laget egne rapporteringsmalere i forkant av utviklingssamtalene som



overoppfylte Utdanningsdirektoratets krav til gjennomføring. Ved to av disse skolene oppga lærerne at de selv hadde deltatt i utviklingen av disse rapporteringsmalene.

## 7.1 Lærernes opplevelse av kvalitetsarbeidet

Lærernes opplevelse av kvalitetsarbeidet speilet til en viss grad kommunenes kvalitetssystemer, i den forstand at lærerne i kommunene med mest resultatfokus også opplevde at det var større krav til rapportering og vurdering av elevene gjennom ulike tester og kartleggingsprøver. Det var flere prøver og tester som måtte gjennomføres og som i neste omgang måtte følges opp av lærerne. Enkelte av disse lærerne ga uttrykk for at de opplevde at noen prøver ble holdt for å tilfredsstillende politiske forventninger til resultater på enkelte områder. Lærere i kommuner med mindre resultatfokus mente derimot at mengden var på et fornuftig nivå, og at de hadde utbytte av testene i elevarbeidet:

*Du får jo god oversikt over dine egne elever og et grunnlag for å kunne evaluere eleven. Så jeg synes vi er på et passe fint nivå. Det vil nødvendigvis være perioder, som når vi driver med foreldresamtaler, da er det ganske tøft. For det er skriftliggjort. Før var det bare muntlig tilbakemelding i barneskolen, men nå er det skriftlig, ting føres i skjemaer og skal arkiveres (Hassel b).*

Muligheten til å bruke resultatene i møtet med foreldre og elever ble av en lærer trukket frem som en fordel, fordi det konkretiserte vurderingsgrunnlaget til læreren: «Jeg synes det er et fremskritt at vi gjør dette for hver enkelt. At vi har noe reelt å komme med og at det ikke bare blir synsing eller en følelse av at unger er sånn og sånn. Det må være mer konkret; vi vet hvor han eller hun står hen og hva vi kan jobbe videre med – i samarbeid med foreldre og eleven selv» (Alm b). Denne læreren opplevde med andre ord at testene og kartleggingsprøvene styrket lærerens posisjon i møte med foreldre som kan trekke lærerens vurderinger i tvil.

Flere lærere argumenterte på samme måte da de diskuterte gjennomføringen av de nasjonale prøvene. De ga uttrykk for at de hadde vært skeptiske til innføringen av de nasjonale prøvene, men at de var mindre skeptiske nå. Lærerne som mente dette begrunnet det med at selve prøvene var bedre utformet nå enn tidligere, og at det fulgte med veiledninger med råd og tips som de kunne nyttiggjøre seg. Og ikke minst, som en lærer uttrykte det: «det er et faktum at nasjonale prøver skal jo måle de grunnleggende ferdighetene - de skal få oss til å se at det er snakk om de grunnleggende ferdighetene inn mot *alle* fag» (Furu u). Lærerne hadde imidlertid ulike oppfatninger av hvilke forventninger ledelsen formidlet til lærergruppen i forkant av gjennomføringen av de nasjonale prøvene, og hvorvidt resultatene ble tatt i bruk. Enkelte steder oppgav lærerne at ledelsen formidlet at prøvene ikke skulle påvirke undervisningen, og de gjorde et poeng ut av at de brukte minimalt med energi på prøvene. Prøveresultatene ble primært brukt for å sammenlikne seg med andre skoler, og de opplevde heller ikke at resultatene av de nasjonale prøvene hadde initiert endringer ved skolene. Ved flere skoler ble det derfor opp til lærerne selv hvorvidt og eventuelt hvordan de skulle følge opp resultatene.. Enkelte påpekte også at prøvene ikke ga dem informasjon de ikke hadde fra før: «De elevene som scorer veldig svakt, det er jo de som scorer svakt hele veien og som vi prøver så godt vi kan å gjøre noe i forhold til uansett» (Furu u).

Hovedinntrykket var imidlertid at lærerne brukte tid i forkant av prøvene til å forberede elevene på de nasjonale prøvene, og å trene dem i oppgavetyperne - «sånn at det er hvert fall ikke er noe med måten oppgaven er lagt opp på som trekker dem ned», som en lærer (Ask b) formulerte det. Disse lærerne var gjerne opptatt av at elevene ikke skulle få et dårlig selvbilde som følge av prøvene. I etterkant ble resultatene drøftet i fellesskap utviklingstiden. Ved en annen skole kom det frem at «vi må jo være ærlige og si at vi ønsker å gjøre det bra på nasjonale prøver. Det er jo resultater som synliggjøres» (Furu u).

Den rapporteringen som flest lærere trakk frem på eget initiativ i løpet av intervjuene var imidlertid rapportering til rektor, og rapportering knyttet til enkelte elever som av ulike grunner trengte ekstra

oppfølging. Lærerne må rapportere ukeplaner i alle fag til rektor, og disse publiseres også på skolens plattform. Inntrykket var at dette var en formalitet, og rektorene selv sa at dette ble gjort for at de skulle være orientert om fremdriften i undervisningen. Dette var likevel en type rapportering lærerne selv tillia stor vekt. En lærer utdypet hvordan dette var del av større endring av lærerrollen, der lærerne ble stilt til regnskap på en annen måte enn tidligere:

*Jeg tror datamaskinene har forandret ganske mye. Nå skal alle kunne gå inn og se – altså foreldre skal kunne se arbeidsplanen og kunne klikke seg inn og se orden og oppførsel. Du jobber ikke lenger bare mot elevene, du jobber liksom mot en offentlig side på den måten at den er offentlig for klassen. Det har blitt så mye mer skriving for oss, for rektor kan klikke seg inn og se hva vi driver med. Og inspektører og foreldre kan se (Osp u).*

Rapporteringen knyttet til ulike elevsaker handlet om alt fra individuell opplæringsplan til elever som trengte ekstra støtte i undervisningen eller annen ekstra oppfølging. En lærer konkluderte med at var blitt «veldig mye som skal rapporteres og skriftliggjøres. Du har den opplevelsen av at du hele tiden må sikre deg i tilfelle det skulle skje noe i etterkant. (...) Så jeg føler det er mye vi rapporterer og skriver og dokumenterer som man kanskje ikke egentlig bruker, men man må gjøre det likevel» (Bjørk b). En annen lærer ved samme skole utdypet denne observasjonen: «I og med at vi har mange med ulike behov er det mye rapportering og oppfølging i forhold til alle møter og det man jobber med der». Mye av denne type rapportering knyttet seg til bruken av individuell opplæringsplan. Dette er en type rapportering som har økt i omfang, men som enkelte lærere, særlig i den videregående skolen, også tolket som et symptom på at skolen skal demonstrere handlekraft overfor omverdenen. Mens flere lærere opplevde at den økte mengden med rapportering skyldtes økende krav til dokumentasjon, var det andre som forklarte den økte rapporteringen rundt enkeltelever med at det er flere elever enn tidligere som av ulike grunner trenger ekstra oppfølging i skolen. Lærernes forklaring av den opplevde økningen i rapportering var med andre ord ikke bare økt byråkratisering av lærernes arbeidsoppgaver, men også at dagens elever krever mer oppfølging enn tidligere. En lærer som hadde flere tiårs erfaring fra skolen, konkluderte derfor at det generelt sett var blitt «mye mer krevende elever, og mye tettere dokumentasjon» (Hassel b).

## 8 Forventninger til dagens og fremtidens lærerrolle

### 8.1 Forventninger til lærerrollen

En rolle defineres gjerne som summen av de forventningene og normene som er knyttet til en bestemt oppgave eller stilling. Som lærer fyller man en rolle som det rettes forventninger mot ikke bare fra alle de som læreren står i en daglig relasjon til innenfor skolen som organisasjon, men også fra det øvrige samfunnet. Lærerne er gitt et samfunnsmandat – de skal sikre elevenes læring og utvikling. Men hvordan dette mandatet skal oppfylles, opplevde lærerne selv ulike og til dels motstridende forventninger til. Lærerne selv forklarte dette blant annet med at 'alle har gått på skolen', og én lærer la ironisk til at «derfor er jo alle eksperter på hvordan ting skal gjøres på skolen» (Furu u).

Lærerne fremholdt at forventningene til lærerrollen kommer fra ulike grupper, og med ulikt innhold. Fra elevene selv var det særlig lærerne i de videregående skolene som ga uttrykk for at de opplevde særlige forventninger. Dette knyttet seg primært til elevenes karakterer. Lærerne ga uttrykk for at elevene er blitt seg stadig mer bevisst hvor viktig det er å få gode karakterer, samtidig som de opplevde at mye av ansvaret for at elevene skulle oppnå gode karakterer ble lagt hos lærerne. Flere lærere ga imidlertid uttrykk for at det var et gode at elevene hadde forventninger til lærerne, og at dette gjorde det at de kunne spille på lag. Forventningene om gode karakterer kom ifølge lærerne imidlertid ikke bare fra elevene selv. Også foreldre og ikke minst skolemyndigheter forventet at karakterene skulle bli stadig bedre. For lærerne i de videregående skolene handlet dette også om forventningen til at elevene skal gjennomføre. Dette var særlig tydelig hos lærerne som underviste i yrkesfag. Enkelte lærere ga uttrykk for at noen av disse forventningene kunne være urealistiske sett i lys av elevenes forutsetninger, og at de fryktet at det kunne føre til en forskyvning av hva de mente var akseptable standarder.

Lærerne opplevde også at foreldrene kunne ha forventninger til lærerrollen som overskred lærernes kapasitet. Dette handlet om foreldre som hadde store forventninger til hvor tilgjengelige lærerne kunne være, og som forventet tilrettelegging for sine barns utvikling i stadig større grad. Selv om lærerne hadde forståelse for dette, ga enkelte uttrykk for at de i større grad enn tidligere måtte balansere ansvaret for klassen som et kollektiv med enkeltforeldres forventning til oppfølging av deres barn. Men lærerne gav også uttrykk for at foreldrene også forventet at lærerne skulle innta en oppdragerrolle overfor barna, og at lærerne skulle ta ansvar for stadig flere områder som ikke handler om barnas læring og faglige utvikling. Dette var imidlertid en forventning flere lærere også opplevde å få fra den øvrige offentligheten: «Det står i media sikkert hver uke at personlig økonomi må inn i skolen, man må ha mer psykologi inn i skolen, mer tanker og følelser inn i skolen. Seksualitet, trafikk .... Det er veldig

mange forventninger om hva skolen skal ta seg av. Og da tenker jeg hver gang at det er veldig fint, men hva skal vi ta ut? Og hva skal de hjemme gjøre?» (Ask u).

Opplevelsen av at forventningene til lærerne var sprikende og at de kanskje bunnet i manglede kjennskap til skolen eller andre agendaer enn skolens ve og vel, gikk igjen blant flere av lærergruppene. Dette rettet seg imidlertid ikke bare mot media, men også mot politikerne:

*Jeg synes politikerne bør slutte å snakke om at lærerne alltid må bli bedre. Fordi du stempler en hel gruppe som ikke god nok. Og når du da vet og når du ser hva folk står i som lærer og hvor mye arbeid som blir gjort. Det synes jeg er urettferdig, for å bruke et ord barn ofte bruker. Enten du hører folk på Stortinget eller leser i avisen; så er vi ikke gode nok. Og det er ikke bra for en hel arbeidsgruppe som trenger støtte, og som trenger å få høre at de er gode nok. Vi må snakkes opp (Furu u).*

Samtidig som mange av lærerne i intervjuene var opptatt av å peke ut områder der de opplevde at lærerrollen var under press, var deres egne forventninger til lærerrollen knyttet til elevenes læring og trivsel. Dette kom også til syne da en lærergruppe ble spurt om hva som begeistret dem i hverdagen som lærer (Hassel, b):

Lærer A: Samspillet med elevene. Man blir glad i dem.

Lærer C: Når du får engasjerte elever – når du føler at du får dratt dem med.

Lærer B: Når du ser en utvikling.

Lærer E: Det er sånne småting – som at en glemmer å spise fordi det er så spennende, eller at det går opp et lys for en. Spesielt for de som har noe spesielt.

Lærer C: Ja, særlig de som sliter – når de opplever mestring.

Lærer A: Å se utviklingen over tid: Se hvordan de modnes og vokser til og blir ungdom.

Lærer D: Å se at de har det gøy sammen synes jeg også er fint. Når de sitter med maten og prater sammen.

Lærer B: Også når de fortsetter å diskutere mattestykker på vei ut til friminuttet

Dialogen minner om begrunnelsene lærerne oppga for at de i første omgang søkte seg til læreryrket, og illustrerer hvordan lærernes egne forventninger til sin rolle er tett knyttet opp til elevenes trivsel og læring.

## 8.2 Fremtidens lærerrolle

Mange av lærerne var opptatt av å peke på at skolen og lærerrollen hadde endret seg. Men hva tenkte de om fremtidens lærerrolle? Hvordan trodde de lærerrollen ville endre seg fremover?

Mange lærere trakk frem digitaliseringen som en sentral endringsfaktor for lærerrollen. Denne opplevde de at allerede hadde bidratt til å endre skolen og lærerrollen, og de forventet at denne utviklingen ville fortsette. Flere mente at denne ville bidra til å transformere lærerrollen til å bli en veiledersrolle: «Jeg tror at det kommer til å skje en eller annen slags form for utvikling på den teknologiske sida som gjør at læreren får en helt annen rolle. Og at mye av det som vi bruker veldig mye tid på nå, med mye direkte formidling vil foregå på et annet vis. At vi går mer inn i en veiledersrolle, for eksempel ved at forelesninger vil foregå nettbasert» (Selje vgs). Flere lærere mente også at man ville se en økt vektlegging av lærerens fagkunnskaper på bekostning av pedagogikken, og at allmennlæreren var på vei ut, og ville bli erstattet av faglærere. Samtidig var det flere som trakk fram at elevmassen hadde blitt mer krevende enn før, og svaret flere lærere presenterte på denne utfordringen var at man måtte få flere profesjoner inn i skolen. Ved å differensiere arbeidsoppgavene i skolen og hente inn andre profesjoner som kan ta seg av oppgavene knyttet til sosiale utfordringer og andre særlige behov, skal lærerne kunne fokusere på å jobbe med fag: «Få flere yrkesgrupper inn i skolen og la lærerne få planlegge og gjennomføre god undervisning», var det en lærer som konkluderte (Osp b).

## 9 Avsluttende betraktninger

Gjennom denne undersøkelsen har vi forsøkt å løfte frem norske lærernes perspektiv på en rekke sentrale temaer knyttet til lærerrollen, lærernes arbeid og skolens organisering i dag. Disse strekker seg fra lærermotivasjon og lærerkompetanse, over ulike samarbeidsarenaer og formål for samarbeid til forhold ved undervisningen, kvalitetsarbeidet i skolen, lærerutdanningen, og opplevelsen av ulike forventninger til lærerrollen. Enkelte steder blir disse speilet med skoleledernes og skoleeierne forventninger og erfaringer.

Utvalget av kommuner og skoler var gjort med tanke på å sikre variasjon knyttet til enkelte faktorer, som geografisk plassering, elevgrunnlaget, størrelse og styringsregime. Denne variasjonen gjenspeiler seg også i datamaterialet. Mens det var relativt stor enighet blant lærerne ved de ulike skolene på områder knyttet til lærernes generelle ferdigheter og prioriteringen av undervisningen og elevarbeidet, var det større ulikheter mellom lærernes vektlegging av ulike samarbeidsarenaer i skolen og av skolens kvalitetsarbeid. Dette knytter seg til de ulike kontekstene som lærerne har sin daglige virksomhet innenfor. Selv om alle lærerne pekte på *tiden* som en begrensning i den forstand at de opplevde at de ikke hadde nok tid til det de så på sin kjerneoppgave - undervisningen – varierte begrunnelsene for dette mellom lærere ved ulike skoler. Dette knyttet seg særlig til kommunenes/fylkeskommunene styringsregimer, der lærere i kommuner/fylkeskommuner med et mer utpreget styringsregime rapporterte om sterkere forventninger til tilstedeværelse og samarbeid. Videre handlet dette om kommunenes kvalitetssystemer. Selv om skolesjefene poengterte at disse ikke målte lærernes arbeid, var det enkelte lærere i kommuner med omfattende kvalitetssystemer som oppgav at de selv følte seg ansvarlig for utfallet av ulike målinger.

Lærerne understreket behovet for autonomi knyttet til planlegging og gjennomføring av undervisningen. Spesielt gjaldt dette friheten til selv å kunne velge metode. Til tross for at lærerne benyttet begrepet metodefrihet, kan det trolig stilles spørsmål ved om beskrivelsene deres også kan rommes av termen metodeansvar. Lærerne presiserte at hvilke metoder som i en gitt situasjon var mest hensiktsmessige å benytte, var nært relatert til deres kunnskap om hva som «virker» og hvilke behov den enkelte elev måtte ha. «Hva som virker» ble imidlertid ikke konkretisert. Utsagnet kan tolkes som at ansvaret for å velge egnede metodiske tilnærminger, men også kunne begrunne valget av disse, dermed må tillegges læreren. Autonomien ble i stor grad diskutert som et kollektivt gode som lærergruppen disponerte i fellesskap. De ønsket å dele undervisningsopplegg med hverandre og å åpne dørene for å delta i hverandres undervisning, og flere steder gjorde lærerne et poeng ut av delingskulturen mellom lærerne. Autonomi kan på den ene siden omhandle «frihet» i betydningen fravær av eller minimalt med regler og kontroll, men også evnen til å «kunne styre seg selv». På mange måter synes lærerne å knytte metodevalg til førstnevnte form for autonomi ved at de ønsker at det legges få begrensninger på metodene som benyttes. Vi ser imidlertid også lærerne vektlegger den andre siden ved autonomibegrepet,

nemlig viktigheten av å kunne begrunne de metodiske valgene som gjøres. Flere av informantene var inne på at det er de som kjenner sine elevers behov, og dermed har de beste forutsetninger til å vurdere hvilke metodiske tilnærminger som er hensiktsmessige i en gitt situasjon. Begrunnelsene er først og fremst knyttet til ansvar for elevene og ikke til kunnskapsutvikling eksternt for klasserommet.

Samtidig som lærerne ønsket autonomi i forbindelse med planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, ga lærerne uttrykk for at de ønsket klarere rammer rundt andre deler av arbeidet. Dette handlet særlig om forhold knyttet til vurdering, hvor lærerne uttrykte ønske om begrensninger i skjønnsrommet for vurdering og rapportering. Eksempelvis hadde skolene selv måttet utvikle egne prosedyrer knyttet til gjennomføring av utviklingssamtaler. Dette arbeidet hadde lærerne selv tatt del i, og de hadde bidratt til å utvikle så omfattende rapporteringsoppgaver knyttet til utviklingssamtalene at skolene senere hadde måttet redusere rapporteringskravene. Lærerne ga imidlertid uttrykk for at dette var en form for rapportering som de opplevde som viktig i møte med foreldrene, og at det styrket deres vurderingsgrunnlag. Lærerne var også positive til veiledningene for vurdering og for de nasjonale prøvene som har kommet fra Utdanningsdirektoratet. De uttrykker med andre ord en ambivalens knyttet til rommet for skjønnsutøvelse og behovet for støtte og veiledning i yrkesutøvelsen.

I vurderingen av det pedagogiske utviklingsarbeidet og utdanningene uttrykte lærerne størst tilfredshet med de faglige aspektene. Samtidig var flere av informantene bekymret for at fagene tar for stor plass i dagens lærerutdanninger. Bekymringen var særlig knyttet til at en slik vektlegging går bekostning av fokuset på relasjonell og pedagogisk kompetanse. Pedagogikken er selve «ryggmargen» i lærerrollen, slik en av informantene beskrev det, og en essensiell del av læreres kompetanse. En nedtoning av slike ferdigheter bidrar derfor til at utdanningen i for liten grad forbereder studentene på skolehverdagens faktiske realiteter, hevdet lærerne. Dette dreier seg blant annet om møtet med et komplekst og mangfoldig elevgrunnlag, klasseledelse og samarbeid med andre i organisasjonen. Informantene fremholdt at det også er for lite fokus på spesifikke oppgaver som lærere til stadighet må utføre, for eksempel utfylling av individuelle opplæringsplaner og pedagogiske rapporter. Lærerne synes dermed å mene at pedagogikken ikke bare er essensiell i utøvelsen av lærerrollen, men også at de pedagogiske og relasjonelle elementene i utdanningen må knyttes tydeligere til dagens skolehverdag.

En overbelastning av forventninger til dagens lærerrolle kan tenkes å være et mulig hinder for profesjonalisering innenfra. Til tross for at informantene ikke direkte kom inn på dette poenget, beskrev lærerne et høyt forventningspress fra både politikere og media. Særlig ble dette presset uttrykt å gå ut over lærernes motivasjon, opplevelse av støtte og tillit. Flere mente blant annet at politikere og media ved flere anledninger ga en urimelig og urealistisk fremstilling av lærerrollen. Dette dreide seg både om uforholdsmessig høye forventninger til hvilke oppgaver lærerrollen skal romme, men også til hva lærere kan stå til regnskap for. Forventningspresset ble av informantene blant annet illustrert med referanse til offentliggjøringen av resultater fra de nasjonale prøvene, der de mente at skylden for eventuelle svake resultater i all hovedsak ble tillagt lærerne. Der lærerne ønsket å bli snakket frem og gitt støtte, erfarte de i stedet altså en form for «forventningsoverload» fra politikere og media. Opplevelsen av uforholdsmessig høye forventninger til hvilke oppgaver lærerrollen kan tillegges kommer også til syne i intervjumaterialet. Flere trakk frem at lærere i dag blir satt til å håndtere komplekse elevsituasjoner der de ikke har den nødvendige kompetansen som kreves. Særlig ble temaer som psykisk helse, vold og seksuelle overgrep trukket frem som områder der de opplever å ikke strekke til. Lærere innehar ikke den spisskompetansen som kreves i møte med elever med denne typen problemer, ble det fremholdt, og det er derfor nødvendig å få til et bedre samspill med andre yrkesgrupper. Særlig ble et tettere samarbeid med profesjoner som psykologer, sykepleiere og barnevernspedagoger etterspurt. Tydeligere oppgavedifferensiering vil kunne bidra til at lærerne får brukt mer av tiden sin på det lærerrollen faktisk dreier seg, uttrykte flere av informantene, nemlig å planlegge og gjennomføre undervisningen.

På mange måter ser vi tendenser til at informantene ønsker et bredere kollegialt nettverk. Særlig ble dette tydelig i samtale om det pedagogiske utviklingsarbeidet. Det store flertallet av lærere betraktet utviklingstiden på sin skole som positiv, og samarbeid med lærerkolleger ble ansett som faglig utviklende og utbytterikt. Nyten av utviklingstiden var likevel sterkt koblet til opplevelsen av relevans. Flere av lærerne uttrykte at ulikheter i lærerkollegiets faginteresser, utdanningsbakgrunn og undervisningstrinn kunne føre til at denne tiden ble erfart som mindre nyttig. Relevansaspektet var særlig knyttet til fagene, og ønsket om tettere samarbeid med lærere som underviste i samme fag som en selv ble fremholdt av flere. Lærerne synes slik sett å mangle, men også ha behov for, profesjonelle fagfellesskap som strekker seg ut over den lokale skolekonteksten. Deltakelse i utvidede nettverk kan gi lærerne en arena for å diskutere fagspesifikke temaer på en måte som oppleves utviklende og nyttig for den enkelte.

Nordisk institutt for studier av  
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in  
Innovation, Research and Education

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)