

Masteroppgave

## **Instrumentalisme, omskiftelighet og vaghet**

Erfaringer med nasjonale styringsdokumenter blant et  
lite utvalg av lærere i videregående skole

Jørn Aleksander Berg

Samfunnsplanlegging og ledelse

2024

Tall ord: 29 387



HØGSKULEN  
I VOLDA

## Sammendrag

Lærere må hver dag forholde seg til nasjonale styringsdokumenter som blant annet opplæringsloven (Opplæringslova, 1998), læreplanverket (LK20) og lærernes arbeidstidsavtale (SFS 2213). Det er lærerne som møter elevene i klasserommet, og som dermed får ansvaret med å innføre statens mål i praksis. Det er høye ambisjoner staten har på vegne av skolen, og legger dermed gjennom styringsdokumentene mye ansvar på profesjonsutøvelsen til lærerne (Meld.St.28, 2015-1016, s. 5). De nasjonale styringsdokumentene har de siste årene vært gjenstand for hyppige endringer i regelverket med innføring av nye regler, noe som gjør at lærerne opplever dagens regelverk som omfattende, fragmentert og detaljert (NOU 2019:23, s. 19). Denne studien har til hensikt å bedre forstå hvordan lærere i videregående skole opplever styringsdokumentene i sin profesjonsutøvelse. Problemstillingen er derfor:

*Hvordan opplever lærere i videregående skole nasjonale styringsdokumenter i sin profesjonsutøvelse?*

Lærerne selv er de beste bidragsyterne for å si noe om hvordan de opplever nasjonale styringsdokumenter i sin profesjonsutøvelse. Studien har et kvalitativt forskningsdesign med en induktiv metode og en fenomenologisk tilnærming der dybdeintervju ble gjennomførte med syv lærere i videregående skole. Inklusjonskriteriene var at de hadde undervisningskompetanse til å undervise i videregående skole, var ansatt som undervisningspersonell i Møre og Romsdal fylkeskommune og underviste ved studieforberedende utdanningsprogram.

Intervjuene ble analysert ved hjelp av tematisk analyse. Gjennom analysen ble mønstre og sammenhenger i intervjutranskripsjonene funnet. Analysen resulterte i tre temaer: *Instrumentalisme, Omskiftelighet og Vaghet*. Temaene viser til at informantene opplever styringsdokumentene som styrende i sin profesjonsutøvelse. Informantene opplever at styringsdokumentene påvirker hverdagen deres, de må omstille seg på grunn av endringer og de må tolke styringsdokumentene for å kunne forstå dem. Informantene opplever også styringsdokumentene som omfangsrik, uklare og komplekse.

Temaene ble deretter drøftet i lys av profesjonsteori, teori om bakkebyråkraten og institusjonell teori.

Nøkkelord: Nasjonale styringsdokument, videregående skole, lærerprofesjon og profesjonsutøvelse

## Abstract

Teachers must navigate national governance documents daily, including the Education Act (Opplæringslova, 1998), the national curriculum framework (LK20), and the teachers' working hours agreement (SFS2213). It is the teachers who meet students in the classroom and thus bear the responsibility of implementing the state's objectives in practice. The state has high ambitions for the school system, which places significant responsibility on teachers' professional practice through these governance documents (Meld.St.28, 2015-2016, p. 5). In recent years, national governance documents have undergone frequent changes with the introduction of new regulations, leading teachers to perceive the current regulations as extensive, fragmented, and detailed (NOU 2019:23, p. 19). This study aims to better understand how upper secondary school teachers experience governance documents in their professional practice. The research question is:

*How do Upper Secondary School teachers perceive national governance documents in their professional practice?*

Teachers themselves are the best contributors to provide insights into how they experience national governance documents in their professional practice. The study employs a qualitative research design with an inductive method and a phenomenological approach, conducting in-depth interviews with seven upper secondary school teachers. Inclusion criteria were that they had teaching qualifications for upper secondary school, were employed as teaching staff in Møre and Romsdal County Municipality and taught in preparatory education programmes.

The interviews were analysed using thematic analysis. Patterns and connections in the interview transcripts were identified through the analysis. The analysis resulted in three themes: Instrumentalism, Volatility and Ambiguity. These themes indicate that the informants perceive governance documents as directive in their professional practice. The informants feel that governance documents impact their daily routines, require them to adapt to changes, and necessitate interpretation to understand them. Additionally, the informants perceive the governance documents as extensive, unclear, and complex.

The themes were then discussed in the light of professional theory, street-level bureaucracy theory, and institutional theory.

Keywords: National governance documents, upper secondary school, teaching profession and professional practice

## Forord

Jeg har jobbet fulltid i skolen siden 2016, og siden 2017 i videregående opplæring som fellesfaglærer og kontaktlærer ved studieforberedende utdanningsprogram. Min tid som lærer kan oppsummeres med to ord: overveldende og frustrerende, og det har gått med mye tid til å sette seg inn i og forstå et tidvis komplisert og omskiftelig regelverk.

Jeg har også i årene som lærer opplevd overgangen fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) til Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20), som ble innført stegvis fra skoleåret 2020-2021. Da et læreplanverk var innarbeidet og forstått, så begynte prosessen med å arbeide med og forstå det nye læreplanverket.

Jeg opplevde at rammene som blir lagt fra styringsdokumentene og oppfølgingen med å forstå dokumentene gjorde det vanskelig å oppfylle ambisjonene fra myndighetene i egen profesjonsutøvelse. Utallige kvelder og helger har gått med til forberedelser og vurderingsarbeid. Jeg har derfor tatt med meg min forforståelse inn i studien, som jeg gjør rede for senere i oppgaven. Med bakgrunn i egen arbeidserfaring, styringsdokumenter i stadig endring og høye mål og ambisjoner fra myndighetene var jeg derfor interessert i å få mer kunnskap om hvordan lærere i videregående opplæring opplever de nasjonale styringsdokumentene i sin profesjonsutøvelse. Min motivasjon og interesse for studien er derfor personlig gjennom arbeidserfaring og opplevelser fra de nasjonale styringsdokumenter i skolen.

Det har vært flere år med studier, og parallelt med mastergraden i Samfunnsplanlegging og ledelsen gjennomførte jeg også årsstudium i norsk og praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) ved Høgskolen i Volda. Det var travle år, og det er en glede og lettelse at dette kapittelet er over.

Jeg retter først og fremst en stor takk til veileder Ådne Meling for konstruktive og utfyllende tilbakemeldinger underveis i alle fasene av masteroppgaven. Morgen, ettermiddag eller kveld. Hverdag eller helg. Sol eller regn. Du har sendt utfyllende tilbakemeldinger som har dratt skriveprosessen i positiv retning. Gjennom grundige og omfattende tilbakemeldinger har du utfordret min faglig-kognitive kapasitet til det fulle.

Jeg takker informantene som stilte opp til intervju. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven vært mulig. Det var utfordrende å rekruttere informanter til studien, så jeg er takknemlig for at dere stilte opp slik at prosjektet lot seg gjennomføre.

Jeg retter en stor takk til mor for uvurderlig hjelp, faglige diskusjoner og støtte underveis i skriveprosessen.

Jeg retter også en takk til biblioteket ved Høgskolen i Volda for rask levering av aktuell faglitteratur. Dere har gjort tilværelsen som ensom fjernstudent lettere.

Takk til arbeidsgiver Møre og Romsdal fylkeskommune for praktisk tilrettelegging.

Til slutt, en stor takk til meg selv som gjennom flere år nærmest har dedikert livet til jobb og studier. Det har vært en lang og krevende, men også lærerik prosess.

*Vestnes, mai 2024*

Jørn Aleksander Berg

# Innholdsliste

Sammendrag.....	ii
Abstract.....	iii
Forord .....	iv
Innholdsliste .....	vi
Tabeller .....	ix
Figurer.....	ix
1 Innledning .....	1
1.1 Skolen som politisk system – lærerens ansvar? .....	1
1.2 Lærerne og nasjonale styringsdokumenter i et samfunnsperspektiv .....	4
1.3 Problemstillingen.....	5
1.4 Tidligere funn og behov for videre forskning .....	5
1.5 Nasjonale styringsdokumenter i skolen .....	6
1.5.1 Læreplanene – et viktig styreredskap for myndighetene.....	7
1.5.2 Opplæringsloven med forskrifter.....	7
1.5.3 Arbeidstidsavtalen SFS 2213.....	8
1.6 Oppgavens oppbygning.....	8
2 Teoretisk bakgrunn.....	10
2.1 Generelt om profesjoner.....	10
2.1.1 Hva bør lærerprofesjonalitet være?.....	12
2.1.2 Skolen som profesjon – et historisk bakteppe .....	13
2.2 Bakkebyråkraten – gapet mellom profesjonsutøvelse og system.....	15
2.2.1 Hva kjennetegner en bakkebyråkrat? .....	15
2.2.2 Bakkebyråkraten – skjønnsutøvelse og ressursmangel .....	16
2.3 Skolen som samfunnsinstitusjon .....	17
2.3.1 Statlig styring – skolen som organisasjon kontra institusjon .....	17

2.3.2 Skolen og læreren i et institusjonelt teoretisk perspektiv .....	18
3 Metode .....	22
3.1 Metodisk tilnærming .....	22
3.2 Datainnsamlingsmetode – kvalitativt intervju.....	22
3.2.1 Intervjuguide.....	23
3.3 Utvalg og rekruttering av informanter .....	24
3.3.1 Strategisk utvalg.....	24
3.3.2 Rekruttering av informanter .....	24
3.4 Gjennomføring av intervjuene.....	26
3.5 Transkripsjon av intervjuene .....	27
3.6 Analyse av intervjudata – den komplekse prosessen.....	29
3.6.1 Innledning.....	29
3.6.2 Induktiv tilnærming.....	30
3.6.3 Fasene i analyseprosessen .....	31
3.7 Validitet, reliabilitet og generalisering.....	36
3.7.1 Validitet .....	36
3.7.2 Reliabilitet .....	37
3.7.3 Generaliserbarhet .....	38
3.8 Etske vurderinger.....	38
3.8.1 Forforståelse .....	39
3.8.2 Informert samtykke og konfidensialitet .....	40
3.8.3 Lydopptak.....	40
3.8.4 Mine kvalifikasjoner som intervjuer .....	41
4 Funn og analyse.....	42
4.1 Instrumentalisme.....	43
4.1.1 Mål- og resultatstyring .....	43
4.1.2 Regelstyring.....	45

4.1.3 Arbeidsstyring.....	47
4.2 Omskiftelighet .....	48
4.2.1 Påvirkning.....	49
4.2.2 Tolkning .....	50
4.2.3 Omstilling .....	53
4.3 Vaghet .....	54
4.3.1 Omfang.....	54
4.3.2 Uklarhet .....	55
4.3.3 Kompleksitet.....	56
5 Drøfting av temaer.....	59
5.1 Kort oppsummering av funn.....	59
5.2 Instrumentalisme.....	59
5.3 Omskiftelighet .....	63
5.4 Vaghet .....	68
6 Sammenfatning og konklusjon.....	74
6.1 Implikasjoner for praksis.....	75
6.2 Videre forskning .....	76
Litteraturliste .....	77
<i>Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt .....</i>	<i>82</i>
<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....</i>	<i>83</i>
<i>Vedlegg 3: Intervjuguide .....</i>	<i>87</i>
<i>Vedlegg 4: Empirinære koder .....</i>	<i>89</i>
<i>Vedlegg 5: Analyseprosessen .....</i>	<i>108</i>



## **Tabeller**

Tabell 3.1: Oversikt over deltakerne i studien .....	27
Tabell 3.2: Relasjonen mellom utsagn fra informantene og empirinære koder .....	33
Tabell 3.3: Oversikt over sammenhengen mellom temaer, underkategorier og empirinære koder .....	35

## **Figurer**

Figur 2.1: Oversikt over den regulative, normative og kulturelt-kognitive pilarene i skolesystemet .....	21
Figur 3.1: De ulike fasene i analyseprosessen .....	31
Figur 4.1: Oversikt over opplevelser blant utvalget, og temaer og underkategorier .....	42
Figur 5.1: Ulike læreplanverk med innramming av innhold og handling .....	69

# 1 Innledning

## 1.1 Skolen som politisk system – lærerens ansvar?

Denne studien handler om hvordan lærere i videregående skole opplever nasjonale styringsdokumenter i sin profesjonsutøvelse. Norsk utdanningshistorie har lange tradisjoner, og skal vi forstå hva som preger dagens skole, viser Langfeldt (2008, s. 16) til Slagstads (1998) fremstilling, og peker på betydningen av å forstå de lange linjer i et historisk perspektiv. Norsk utdanningshistorie strekker seg helt tilbake til høymiddelalderen med katedralskoler på midten av 1100-tallet, allmueskoler fra 1700-tallet, senere latinskoler, folkeskoler, gymnas og frem til den utdanningsstrukturen vi kjenner i dag (Helsvig, 2014).

Norge har også lang tradisjon for en sterk statlig styring av skolen, og Imsen (2020, s. 123) peker på at den skjer hovedsakelig gjennom regelstyring; lover, forskrifter og rundskriv. Den skolen som eksisterte før 1860, blir av Mediås (1996) gjengitt i Langfeldt (2008, s. 80) kalt for «en religionsskole med konfirmasjon som mål», der lovverket som skapte offentlig opplæring, hadde søkelys på kristendommen som statens religion. Den første loven om allmueskolen kom på første halvdel av 1800-tallet og ble i 1889 til Lov om folkeskolen med 7-årig skolegang. I 1869 innfører Lov om offentlige skoler for den høyere almenndannelse en inndeling i 6-årig middelskole og 3-årig gymnas. Nesten tretti år senere, i 1896, ble gymnaslovene etablert, og gymnaset ble en allmenn høyere skole med to hovedlinjer, real- og engelsklinjen (Helsvig, 2014).

Staten har siden 1945 tatt et stort ansvar for utdanningssektoren (NOU 2018: 15, 2018, s. 44), noe som vises i de mange lovendringene og reformene som kom i årene etter andre verdenskrig. I et historisk perspektiv er det også interessant å merke seg det Langfeldt (2008, s. 81, 87) skriver, at folkeskolene hadde forskjellig lovverk for by og land på grunn av ulike behov og ulik bærekraft helt frem til 1959, og først da ble folkeskolene samlet i én lov med obligatorisk 7-årig skolegang. Skolen stod altså ifølge Langfeldt (2008, s. 87) i 1959 med røtter tilbake til lovene av 1889 og 1896. Det gikk derimot kortere tid før neste lovendring kom, for i 1969, ga lov om grunnskolen 9-årig obligatorisk skolegang. Gymnas hadde vi helt frem til 1974, da Lov om videregående opplæring ble vedtatt, og studieforbereende (som tidligere var for beholdt de som gjennomførte gymnas og examen artium) og yrkesfag ble slått sammen til en og samme skole (Helsvig, 2014). Denne loven var forløperen til opplæringsloven slik vi kjenner den i dag

gjennom Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova, 1998) med forskrifter.

Parallelt med utviklingen av det norske utdanningssystemet og fremveksten styringsdokumenter, har også læreryrket utviklet seg. Utdanning var lenge tett knyttet til kirken, men i 1826 ble det første lærerseminar opprettet (Helsvig, 2014). På slutten av 1800-tallet var den folkelige motstanden mot skolen borte, skriver Langfeldt (2008, s. 79), og det å være lærer var etablert som eget yrke. Han peker videre på at læreren da ble den sentrale figuren for å skape folkeskolen som ble innført i 1889, og fikk ifølge Langfeldt (2008, s. 84) en sentral plass i den brede mobiliseringen av folket som nå skjedde samtidig som lærerne var sentrale i mange andre viktige samfunnsaker. Norges lærerhøgskole ble opprettet i 1922 (Helsvig, 2014) og det er nå enighet om at læreryrket er en egen profesjon (Mausestaden, 2015, s. 52). Læreryrkets status har derimot ifølge Helland et al. (2016, s. 12) falt. Dette statusfallet peker de på kan handle om endringer i styringen av skolen og Helland et al. (2016, s. 13) belyser dette blant annet med den økte politiske kontrollen over skolen siden 1990-tallet samt at profesjonens kollektive innflytelse har blitt svekket.

Reformene på 1990-tallet ble oppfattet som en gjenoppretting av nasjonal politisk styring og en reduksjon av profesjonsinnflytelsen (Karlsen, 2002, s. 25). En presisering av dette kan vi lese i stortingsmelding 37 (1990-1991): «Den nåværende styring av og organisering i utdanningssektoren har så mange svakheter at en grundig gjennomgang er nødvendig» (St.meld. nr. 37, 1990-1991, s. 6). Reformen og raske endringer har likevel blitt oppfattet som overflatiske, kortsiktige og uegnet i forhold til de utfordringer samfunnet står overfor (Karlsen, 2002, s. 234). Vi lever i et samfunn i rask utvikling med blant annet politiske, økonomiske og teknologiske endringer (NOU 2018: 15, 2018, s. 49). Reformene som preger dagens skole er derfor innført med tanke på å møte behovet for kunnskap og kompetanse i fremtiden: «Fagene i skolen trenger fornyelse for å møte fremtidige kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet» (NOU 2015: 8, s. 8).

Det er lærerne som hver dag møter elevene i klasserommet, og som på den måten får ansvaret for å innføre statens mål i praksis. Staten har høye ambisjoner på vegne av skolen, og legger med sine formuleringer mye ansvar på profesjonsutøvelsen til lærerne: «Fremtiden for kunnskapsnasjonen Norge skapes i barnehagene og grunnopplæringen» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 5). Den faglige og sosiale betydningen læreren har overfor elevene blir også tydelig konkretisert i Meld. St. 21 *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*: «Det er kvaliteten på lærernes undervisning som betyr aller mest for elevenes læring. Ingenting kan erstatte lærerens

kompetanse og kontakten med den enkelte elev» (Meld. St. 21, 2016-2017, s. 25). Dette innebærer at læreren må forstå styringsdokumentene slik at læreren kan formidle både innhold og arbeidsformer for elevene. I forslag til ny opplæringslov kommer det frem hvordan lærere opplever dagens regelverk i sin profesjonsutøvelse: «Brukerne av loven opplever at dagens regelverk er for omfattende, fragmentert og detaljert. Dette skyldes blant annet hyppige endringer i regelverket og innføring av nye regler (NOU 2019: 23, s. 19). Myndighetene setter en høy standard for sine ambisjoner på vegne av skolesektoren, og de legger ikke skjul på at statlig styring er et middel for nå ambisjonene om en kunnskapsnasjon: «Utdanningssystemet er myndighetenes viktigste virkemiddel for å påvirke kunnskapskapitalen» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 5). Det er derfor relevant å undersøke hvordan lærere i videregående skole opplever styringsdokumenter i sin profesjonsutøvelse.

Den norske skolen er en sentral del av det politiske systemet gjennom finansieringsordningen som er skatter og avgifter, skriver Postholm og Jacobsen (2018, s. 33), og mener med det at utdanningssystemet i Norge er tett integrert i et politisk-administrativt system. Videre uttrykker Postholm og Jacobsen (2018, s. 33) at skolens virksomhet er alltid underlagt en lov (opplæringsloven, forskrifter og læreplaner) og disse endres relativt ofte, og slik er skolen som institusjon stadig under press for å kunne innføre nye forventninger fra det politiske miljøet.

Myndighetene har flere mål med statlig styring, og i Meld. St. (2011-2012, s. 13) *Stat og kommune – styring og samspel* blir det påpekt at noen av målene er å sikre innbyggerne likskap, likeverd og rettsikkerhet i samfunnet: «Sidan velferdstenestene i stor grad blir levert av kommunar og fylkeskommunar, har likskapsverdien vore viktig i argumentasjonen for at staten skal styre kommunar gjennom bruk av verkemiddel av ulik styrke». I samme melding blir det belyst at i begrepet likeverd ligger det at alle i samfunnet skal få tilbud om det samme innholdet i tjenestene uansett hvor man bor i landet, og videre at rettsikkerhet handler om å ikke bli tilfeldig behandlet av forvaltningen og å sikre at innbyggerne får det de har krav på etter lovverket (Meld. St. 12, 2011-2012, s. 13). Staten vil gjennom styring av skolen legge til rette for at interessene til ungdommen blir ivaretatt fordi unge kan ikke ivareta interessene på lik linje som voksne (NOU 2019: 23, 2019, s. 117).

Myndighetene har store ambisjoner på vegne av læreren. I St.meld. nr. 30 (2003-2004, s. 4) *Kultur for læring* blir læreren fremhevet som skolens viktigste ressurs, og at alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere. Det samme blir belyst av Mausehagen (2013, s. iii) som skriver at myndighetene legger vekt på at

lærerne er ansvarlige for elevenes læring, de skal ha en forskningsbasert praksis og være faglige kompetente og oppdaterte.

Å være lærer, beskriver Langfeldt (2008, s. 131), er å utøve et yrke som skal mestre to krav, og han belyser denne dobbeltheten som at lærere på den ene siden har opplæring som gjør dem i stand til å ta profesjonelle valg, og på den andre siden den handlingstvingen som de som yrkesutøvere stilles overfor. Det er i dette handlingsrommet mellom lærerprofesjonalitet og styringsdokumenter lærerne skal utøve sin profesjon.

## **1.2 Lærerne og nasjonale styringsdokumenter i et samfunnsperspektiv**

Teoretikere som Dewey (1916) og Durkheim (1922) definerer utdanning som reproduksjon av samfunnet, dets kultur og sosiale struktur, skriver Langfeldt (2008, s. 13), og utdyper dette med at det i skolen blir valgt ut det innholdet som vi mener er viktigst å formidle til neste generasjon. Styringsdokumentene, som opplæringsloven og læreplaner, skal inneholde det vi ønsker å formidle til neste generasjon. Dette beskriver Langfeldt (2008, s. 13-14) som at skolen formidler hva samfunnets medlemmer skal ha felles, at styring av utdanning handler om hvordan man prøver å styre samfunnets reproduksjon og at dette kommer til uttrykk gjennom skolens innhold og arbeidsformer. Dette belyser Langfeldt (2008, s. 29) som at når staten bestemmer hva alle skal lære – som gjennom å utarbeide en læreplan – så standardiseres innholdet for alle. Det er læreren som skal formidle dette innholdet til elevene og utarbeide gode arbeidsformer i undervisningen slik at alle skal lære det samme. Det er den gjeldende læreplanen som gir rammene for lærernes arbeid, og da er det verdt å merke seg det Mausethagen (2015, s. 23-24) skriver, at læreplanen også sier noe om forholdet mellom selve læreplanteksten og læreres arbeid i klasserommet. Hun sier videre at det er viktig at fremtidige profesjonsutøvere har kjennskap til den samfunnsmessige konteksten rundt egen profesjon og eget arbeid for å kunne endre seg i takt med samfunnsutviklingen (Mausethagen, 2015, s. 23). Her har Langfeldt (2008, s. 5) et poeng i det han mener at skolen endres som samfunnet endres, og måten styring av skoler endres på, har betydning for elevens, for samfunnets og for statens fremtid. Lærernes forståelse av nasjonale styringsdokumenter i sin profesjonsutøvelse er viktig i et samfunnsperspektiv, fordi som Langfeldt (2008, s. 14-15) uttrykker, så skal skolen forme den arbeidskraften som skal sikre velferd og konkurranse gjennom en ny generasjon, samtidig som den skal bygge samhold og enhet. Det samme synspunktet uttrykkes også av Lillejord (2003, s. 225), som mener at godt utdannede samfunnsborgere er viktig for samfunnet og for

myndighetene, og dermed blir utdanning også et politisk spørsmål og noe myndighetene betrakter som et instrument i samfunnsutviklingen.

Styring av utdanning og innholdet i skolen handler, som Langfeldt (2008, s. 174) påpeker, om hvordan vi skal ha det sammen, hva våre barn og barnebarn skal lære og hvordan opplæringen skal organiseres. Jeg slutter meg til Langfeldt (2008, s. 174) sin oppfordring om at - hva som skal være skolenes oppgaver og hvordan de må styres for å ivareta disse oppgavene - er noe som alle kan – og bør – gjøre seg opp en mening om.

### **1.3 Problemstillingen**

Problemstillingen for denne masteroppgaven er følgende:

*Hvordan opplever lærere i videregående skole nasjonale styringsdokumenter i sin profesjonsutøvelse?*

For å belyse problemstillingen har jeg intervjuet syv lærere i Møre og Romsdal fylkeskommune som jobbet ved studieforberedende utdanningsprogram ved intervjutidspunktet. Datamaterialet ble analysert ved tematisk analyse.

### **1.4 Tidligere funn og behov for videre forskning**

Det er forsket forholdsvis lite på hvordan nasjonale styringsdokumenter oppleves av lærere i videregående skole, og det blir fremhevet som et felt det er behov for mer forskning på. Det er interessant å få kunnskap om hvordan politisk vedtatte endringer, ofte kalt reformer, blir oppfattet av lærere og hvordan de påvirker lærernes arbeidet i skolen, skriver Postholm og Jacobsen (2018, s. 34). Det samme blir belyst av Mausestagen (2015, s. 39) som påpeker at det er få tidligere studier i Norge om hvordan nye styringsformer, blant annet hvordan nye vurderingsformer blir implementert, blir oppfattet av lærere. I doktoravhandlingen *Hva endrer lærerens praksis?* av Ramberg (2015) blir det gjentatte ganger understreket behovet for mer forskning på feltet. I innledningskapittelet poengterer han at det i forskningslitteraturen er relativt lite kunnskap om hvordan lærere vurderer endringer i egen praksis i henhold til kravene om endringer som de står overfor i skolen (Ramberg, 2015, s. v). Han skriver videre at det er manglende fokus på lærernes perspektiver på egen praksis: «Det beskjedne fokuset på læreres perspektiver må kunne sies å være paradoksalt, all den tid lærerne løftes frem som

nøkkelaktører i arbeidet med å implementere endringer og forbedre skolen» (Ramberg, 2015, s. 53). Videre fremhever han at det er viktig at fremtidig forskning legger vekt på å studere forholdet mellom strategier for endringer i skolesystemet og lærernes egne perspektiver på endringene i praksis (Ramberg, 2015, s. 96). De kvalitative funnene til Ramberg (2015, s. v) viser at lærerne oppfatter to elementer som har fått innpass i lærernes praksis: 1) Innføringen av kompetansemål i Kunnskapsløftet (LK06) og 2) ny vurderingsforskrift i 2009. Ramberg (2015, s. v) mener at i lys av de utdanningspolitiske tilstrammingene av kravene til elevens læring, blant annet læreplaner som er mål- og resultatbaserte samt nye vurderingsprosedyrer, så kan resultatene indikere at læreprofesjonens normative oppfatninger av hva som er god praksis være i endring.

Forskere har ifølge Mausehagen (2015, s. 42) i større grad sett på implementering av læreplaner og hvordan skoleeiere og rektorer har forholdt seg til endringene i læreplanen og til nye styringsformer. Videre understreker Mausehagen (2015, s. 42) at det er få som har studert hvordan nye styringsformer blir opplevd lokalt av lærerne. Derfor påpeker Mausehagen (2015, s. 42–43) at det er behov for mer forskning på hvordan lærere opplever endringer, og ikke minst kunne gi mulige tolkninger av lærerprofesjonens oppfatninger og handlinger når det kommer nye forventninger til arbeidet deres. Mausehagen (2013, s. iii) skriver at dersom lærerne opplever at politiske initiativ fører til utfordringer med å styrke elevenes læring samt at initiativene kan medføre en snevrere syn på læring, så er dette noe som kan skape dilemmaer for lærerne.

## **1.5 Nasjonale styringsdokumenter i skolen**

Nasjonale styringsdokumenter blir i oppgaven forstått som Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) (Utdanningsdirektoratet, u.å.) og Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova, 1998) med forskrifter. Det er min arbeidserfaring som lærer og forståelse av styringsdokumenter som ligger til grunn for valget. Det er også i faglitteraturen disse styringsdokumentene blir omtalt som de meste sentrale lov- og regelverket staten har over skolen (Falck-Pedersen, 2020, s. 347). Arbeidstidsavtalen (SFS 2213) blir også forstått som et nasjonalt styringsdokument siden den regulerer arbeidstiden for undervisningsstillinger i videregående opplæring (SFS 2213, 2023), med unntak av Oslo kommune (Vik & Korsmo, 2023).

### **1.5.1 Læreplanene – et viktig styreredskap for myndighetene**

Politikk er autoritative offentlig beslutninger, og er ment å være bindende for dem det gjelder (Heidar et al., 2020, s. 15). Alle lærere som jobber i videregående opplæring er forpliktet til å følge læreplanen i sin profesjonsutøvelse: «Undervisningspersonalet skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplanar gitt etter lova her» (Opplæringslova, 1998, § 3–4). Læreplanen legger altså føringer for hvordan skolene skal fortolke og konkretisere sine oppgaver i forhold til opplæringsloven (Misund, 2012, s. 437). I det politiske systemet er skolepolitikk viktig for alle politiske partier uavhengig av nivå, og for velgerne kan skolepolitikk være minst like viktig som eldrepolitikk og samferdselspolitikk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 33). Et sentralt utdanningspolitisk formål med nasjonale læreplaner er å være et verktøy for nasjonal politisk styring (Aasen et al., 2015, s. 417).

«Læreplanene forteller hvilke verdier og interesser de styrende ønsker å prioritere, hvilke kunnskaper som skal defineres som samfunnsmessig gyldige. Læreplanene blir derfor viktige styreredskaper i utformingen av nasjonens utdanningspolitikk, både i forhold til individuell og samfunnsmessig utvikling» (Hovdenak, 2000, s. 25). De nasjonale læreplanene er juridisk bindende tekster som blant annet tydeliggjøre opplæringens overordnede mål og innhold (Karseth, 2022, s. 59–60).

I Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* blir følgende påpekt om læreplanverket som nasjonalt styringsdokument:

Læreplanverket er det sentrale virkemiddelet for nasjonal styring av opplæringens innhold, og er den viktigste beskrivelsen av hvilken kompetanse elevene skal utvikle. Det har status som forskrift, definerer fagenes struktur og innhold og danner fundamentet for skolenes planlegging og gjennomføring av opplæringen. Styring gjennom læreplaner kan ikke forstås utelukkende som nasjonal styring av lokale prosesser. De ulike aktørene i skolen fortolker og tar i bruk læreplanene ut fra sin forståelse og sin eksisterende praksis. (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 9–10)

### **1.5.2 Opplæringsloven med forskrifter**

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova, 1998) er en av de viktigste lovene i Norge, og den regulerer skolehverdagen til over 820 000 barn og unge og arbeidsdagen til over 95 000 lærere (Stette, 2023, s. 2). Ny opplæringslov med forskrifter skal etter planen gjelde fra august 2024, og loven er vedtatt av stortinget (Utdanningsdirektoratet, 2023). Formålet med ny opplæringslov var å gjøre en grundig vurdering av hvordan



opplæringssektoren bør styres og hvilke nasjonale regler det er behov for (Stette, 2023, s. 2). Frem til da vil opplæringsloven av 1998 (Opplæringslova, 1998) gjelde, og det er den som er en del av grunnlaget i min oppgave. Forskrift til opplæringsloven kapittel 3 om vurdering ble sist endret i 2020, og forskriften går under navnet *vurderingsforskriften* (Engh & Gran, 2021, s. 54). «Opplæringsloven med tilhørende forskrifter er det sentrale lovverket for forvaltningen av videregående opplæring» (NOU 2018: 15, 2018, s. 224). Lover og forskrifter er juridisk bindende for den de gjelder for (Bernt & Boe, 2021; Engh & Gran, 2021, s. 54), og lærere er selvfølgelig forpliktet til å følge disse i sin profesjonsutøvelse. Skoleelever skal få den skolegangen de har rett til, og det er derfor viktig at lærere kjenner til og følger lovverket som regulerer videregående opplæring (Falck-Pedersen, 2020, s. 348).

### **1.5.3 Arbeidstidsavtalen SFS 2213**

Arbeidstidsavtalen er en særavtale mellom arbeidsgiverorganisasjonen KS og de ulike fagforbundene og fagforeningene (Utdanningsforbundet, Skolenes landsforbund, Skolelederforbundet og Norsk Lektorlag) som representere undervisningspersonell og skoleledere i grunnopplæringen i Norge (Vik & Korsmo, 2023). En særavtale regulerer spørsmål som gjenstår etter at partene har inngått en mer omfattende tariffavtale (Gisle, 2023). Arbeidstidsavtalen SFS 2213 er gjeldende fra 01.01.24 til 31.12.25 og regulerer blant annet arbeidsåret, organisering av arbeidstiden og tidsressurser for blant annet undervisningsstillinger i videregående opplæring (SFS 2213, 2023). I protokollen til arbeidstidsavtalen står det at lærerrollen og skolens mandat er mer sammensatt enn tidligere: «Kompleksiteten i skolens oppdrag og i lærernes arbeidsoppgaver har økt» (SFS 2213, 2023). Arbeidstidsavtalen har som mål å gi lærerne og skolen best mulig forhold til å utføre arbeidsoppgavene:

Arbeidstidsavtalen skal legge til rette for at undervisningspersonalet kan utføre sine arbeidsoppgaver på best mulig måte. Skolens og undervisningspersonalets kjerneoppgave er å gi elevene god undervisning. Lærerne må få tid og rom til å forberede undervisningen, både individuelt og i felleskap. (SFS 2213, 2023)

## **1.6 Oppgavens oppbygning**

I kapittel 2 er det gjort rede for det teoretiske perspektivet i studien. Kapittelet gir en beskrivelse profesjonsteori som undersøker hva som kjennetegner en profesjon, og læreryrke som profesjon i dag og som et historisk bakteppe. Videre beskrives bakkebyråkrat-teori og deres rolle i å iverksette politikk ovenfra og til egen profesjonsutøvelse. Til slutt belyses skolen som

samfunnsinstitusjon og institusjonell teori som undersøker skolen som system gjennom nasjonale styringsdokumenter og læreren som aktør. I kapittel 3 beskrives den metodiske tilnærmingen til studien. Det empiriske grunnlaget i studien er hentet inn ved kvalitative forskningsmetoder og semistrukturert intervju av syv lærere i videregående opplæring. I kapittelet blir det videre gjort rede for analyseprosessen, og kapittelet inneholder også refleksjoner rundt metodiske valg knyttet til studien og en gjennomgang av forskningsmetodene vurdert ut fra validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Til slutt er det gjort rede for etiske vurderinger ved studien. I kapittel 4 presenteres funnene fra studien, som er lærernes opplevelser av de nasjonale styringsdokumentene i sin profesjonsutøvelse. I kapittel 5 drøfter jeg mine data opp mot det teoretiske perspektivet og tidligere forskning. Kapittel 6 er en sammenfatning av studien der jeg ser på oppgaven og problemstillingen som helhet og relevans i et samfunnsperspektiv.

## 2 Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet gjør jeg rede for det teoretiske perspektivet i oppgaven. Jeg presenterer hva som ligger i begrepene profesjon og profesjonsutøvelse, teori om bakkebyråkraten og institusjonell teori.

### 2.1 Generelt om profesjoner

Begrepet profesjon har vært omstridt og debattert, men Molander og Terum (2008, s. 13) skriver at det har vært rimelig bred enighet om at profesjoner er yrker som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap oppnådd gjennom en spesialisert utdanning, der profesjonene er yrker med bestemte koblinger til høyere utdanning og forskning. Denne oppfatningen av profesjoner blir også understreket av Smeby (2008, s. 87) som mener at profesjoner er kunnskapsbaserte yrker. Smeby (2008, s. 89) mener det er profesjonsutdanningene som leder frem til disse yrkene, og at utdanningene derfor er basert på arbeidslivets kompetansebehov.

Profesjonsteori bringer ifølge Mausehagen (2015, s. 19) frem kunnskap om sentrale sider ved profesjoner og profesjoners arbeid, herunder blant annet at lærerprofesjonen er basert på vitenskapelig kunnskap, autonomi og ansvar. Disse sentrale kjennetegnene blir utøvd av lærerne i sin profesjonsutøvelse gjennom nasjonale styringsdokumenter, som først og fremst er opplæringsloven med forskrifter og læreplanverket (LK20).

Hva kjennetegner en profesjon? Molander og Terum (2008, s. 18) skriver at det er det *organisatoriske* og *performative* aspektet som kjennetegner profesjoner som en type yrke. De mener det *organisatoriske aspektet* ved en profesjon kjennetegnes ved at profesjoner er yrker som er organisert på en bestemt måte for å ivareta oppgavene. Dette blir også belyst av Elstad et al. (2014, s. 21) som skriver at det organisatoriske aspektet i skolen er knyttet til kollektive spørsmål om kontroll og autonomi over profesjonsutøvelsen. Det *performative aspektet* blir av Molander og Terum (2008, s. 18) beskrevet som en spesiell kvalitet ved personens måte å handle eller utføre oppgaver på, og de beskriver den profesjonelle som «dyktig» eller «erfaren» på et område. Det *performative aspektet* i skolen uttrykkes av Elstad et al. (2014, s. 21) som profesjoners praksis, altså hva lærerne gjør i det daglige arbeidet. Det organisatoriske og performative aspektet kan ifølge Elstad et al. (2014, s. 21) være relevant å se i sammenheng når det stilles nye forventninger til lærere når det gjelder større ansvar og kunnskap.

En profesjon er en yrkesgruppe som etter Molander og Terum (2008, s. 18) har kontroll over arbeidsoppgavene sine. De deler det organisatoriske aspektet inn i *monopol*, *autonomi*, *politisk*

*konstituerte yrker, institusjonelt imperativ og profesjonell sammenslutning.* Med *monopol* mener Molander og Terum (2008, s. 18) at profesjonene er monopolordninger med riktig utdanning som ekskluderer muligheten for andre til å ta del i yrket. Dette støttes av Imsen (2020, s. 82) som også mener at lærerprofesjonen innebærer at læreryrket bare kan utøves av personer med utdanning som kvalifiseres for jobb i skolen.

*Autonomi* handler ifølge Molander og Terum (2008, s. 18) om at profesjonen har intern kontroll, altså en (relativ) autonomi i utførelsen av arbeidsoppgavene. Imsen (2020, s. 83) skriver at lærerne i Norge har autonomi gjennom metodefrihet til å planlegge og gjennomføre undervisning og vurderinger slik de ønsker etter føringene fra læreplanverk og lovverk, men samtidig har de ytre rammene blitt strammet inn gjennom nasjonale læreplaner slik at lærernes eget rom for pedagogisk utfoldelse er blitt mindre.

*Politisk konstituerte yrker* mener Molander og Terum (2008, s. 18) er kontroll over virksomhetsområdet gjennom jurisdiksjon. Dette blir av Imsen (2020, s. 83) beskrevet som lover og regler, og for lærerne hovedsakelig opplæringsloven med forskrifter. *Institusjonelt imperativ* handler ifølge Molander og Terum (2008, s. 18) om at institusjonalisering av yrkesgruppene som profesjon kan sees på som en samfunnskontrakt der yrkesgruppene forplikter seg til å tjene noen allmenne interesser. Imsen (2020, s. 84) påpeker også at skolen er viktig for samfunnets eksistens, og at samfunnskontrakten gjelder i hovedsak mellom lærerne og staten da skolen skal gi oppdragelse og opplæring på grunnlag av et felles verdigrunnlag og lovverk. Det siste punktet handler om *profesjonell sammenslutning*, og Molander og Terum (2008, s. 18–19) forklarer dette gjennom at gruppene ikke bare kan opptre som individer, men at de må opptre som en organisert gruppe eller sammenslutning. Med dette mener Molander og Terum (2008, s. 19) at en yrkesgruppe må ha utviklet en felles selvforståelse som profesjon og forsøke å vinne annerkjennelse for at den er verdig til mandatet å være en autoritativ virksom innenfor et oppgaveområde. I Norge er dette som nevnt av Imsen (2020, s. 84) ulike fagforeninger som jobber for viktige interessers overfor arbeidsgiver og staten, og de viktigste fagforeningene er Utdanningsforbundet, Norsk Lektorlag og Skolenes landsforbund.

Det *performative* aspektet ved en profesjon blir av Molander og Terum (2008, s. 19) beskrevet som at arbeidsoppgavene til profesjonen er av en slik art at den formaliserte kunnskapen må kombineres med å utøve skjønn. De knytter *tjenester* til det performative aspektet og lister opp flere trekk ved at profesjonelle tjenester har *klienter*, skal løse praktiske «*hvordan-problemer*», er *endringsorienterte*, bruker *kunnskap*, *skjønn*, tjenestene er *normativt regulerte* og at profesjonell praksis er preget av *usikkerhet* (Molander & Terum, 2008, s. 19–20). Imsen (2020,

s. 85–87) viser til Ekholm (1994) som beskriver tre kriterier til det performative aspektet ved lærerprofesjonen; Læryrket har en spesiell normativ kunnskapsbase, ansvar for utvikling av yrket og en nedtegnet yrkesetikk.

Elstad (2014, s. 19–20) viser til Ingersoll og Merrill (2011) som vektlegger fem elementer i sin profesjonsmodell: (1) En profesjonsutøver må ha formelle kvalifikasjoner, (2) profesjonalisering innebærer spesialisering på et forskningsbasert grunnlag, (3) innvielse i yrket skjer gjennom induksjon, noe som innebærer et program for støttet innvielse i yrkets profesjonsutøvelse, (4) profesjonsutøveren har autoritet til å vedta beslutninger, og blir også ansvarliggjort med hva profesjonsutøvelsen fører til, og (5) profesjonsyrket har høy lønn, høy prestisje og høy status.

### **2.1.1 Hva bør lærerprofesjonalitet være?**

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) er ifølge Langfeldt (2008, s. 53) en aktør på utdanningsfeltet ved at de lager evalueringer av utdanningspolitikken i ulike land, og ved at de publiserer nøkkeltall over utdanningsstatistikk og håndbøker som kan brukes av de som har behov for å sammenligne på tvers av land. Teaching and Learning International Survey (TALIS) er en skoleundersøkelse i regi av OECD, og den retter seg mot lærere og skoleledere og setter søkelyset mot blant annet arbeidsforhold til lærerne (Sjøberg, 2022). TALIS undersøker arbeidsbetingelser og yrkeshverdagen til lærere og skoleledere, og den gjennomføres hvert sjette år (Utdanningsdirektoratet, 2024). TALIS kan derfor være et utgangspunkt for å definere lærerprofesjonalitet siden over 50 land deltar i undersøkelsen og et av målene er å undersøke behovet lærere har for profesjonell utvikling og hvordan lederne i skolen bidrar til å utvikle lærerne (Utdanningsdirektoratet, 2024). Rapporten til OECD (2016) *Supporting Teacher Professionalism* undersøker lærerprofesjonen rundt om i verden, og fokuserer på lærernes kunnskap, autonomi i beslutningstaking og engasjement i profesjonelle nettverk som kjennetegn på læreren profesjonalitet (OECD, 2016, s. 3). OECD gjennomførte en re-analyse av TALIS-dataene fra 2013, og i dette dokumentet knytter OECD profesjonsbegrepet til tre hoveddimensjoner (Brumo et al., 2017, s. 74). I rapporten til OECD (2016, s. 32) beskrives disse tre hoveddimensjonene som: 1) Professional knowledge base (kunnskapsbase), 2) autonomy (autonomi) og 3) peer networks (profesjonelle nettverk).

Den første dimensjonen OECD (2016, s. 32) relaterer til profesjonsbegrepet er fagkunnskap, som er et sett av kunnskap fagpersonen bruker i undervisning og læring som er anerkjent gjennom kvalifikasjoner. Den faglige kunnskapsbasen krever høyere nivå med utdanning og spesialisert kunnskap om fagstoff, pedagogikk og klasseledelse som vanligvis er ervervet

gjennom deltakelse i lærerutdanningsprogrammer og kontinuerlig faglig utvikling i yrket (OECD, 2016, s. 32–33).

Den andre dimensjonen OECD (2016, s. 33) knyttet til profesjonsbegrepet er autonomi og frihet til å ta beslutninger over eget arbeid, og autonomi blir sett på som en kjernekomponent i klassiske yrker. Autonomi er tett knyttet til både beslutningstaking og myndiggjøring fordi det anerkjenner lærernes evne til faglig skjønn i arbeidet, og OECD (2016, s. 33–34) knytter autonomi som beslutningstaking til det praktiske arbeidet som for eksempel pensum, læreplaninnhold, pedagogisk praksis, vurdering og elevdisiplin.

Den tredje dimensjonen OECD (2016, s. 34) knyttet til profesjonsbegrepet er kolleganettverk, som blant annet handler om se på undervisning som en profesjonell aktivitet med åpne kollektive observasjoner, forbedringer og deling av informasjon og kunnskap. Rapporten (OECD, 2016, s. 34–36) vektlegger også mentorordning og introduksjonsprogram for nyutdannede lærere, faglige utviklingsplaner for profesjonen og undervisningspraksisen, samarbeid mellom kollegaer og profesjonelle læringsfelleskap som en del av et kolleganettverk.

### **2.1.2 Skolen som profesjon – et historisk bakteppe**

I boka *The Professions* (1933) av Carr-Saunders og Wilson blir flere profesjoner gjennomgått, blant annet læreryrket som de benevner som «Teachers». Carr-Saunders og Wilson (1933, s. 479) skrev så tidlig som i 1933: «Teaching is an ancient profession...», og de trekker her historiske linjer tilbake til middelalderen og kirkens betydning i samfunnet. Carr-Saunders og Wilson (1933, s. 4) gir derimot ingen tydelig definisjon på profesjonsbegrepet, og mener at det ikke er mulig å trekke en tydelig grense for å definere profesjonalitet. De understreker senere i boken hva som kjennetegner en profesjonsutøver: «The professional man is in touch with pure science and its latest developments ...» (Carr-Saunders & Wilson, 1933, s. 498). En profesjonsutøver må altså være oppdatert på vitenskap og utvikling. Videre blir profesjonsutøveren beskrevet som en formidler mellom: «... the world of pure study and the world of everyday life», og: «... since the same language is not spoken in both, he is an interpreter» (Carr-Saunders & Wilson, 1933, s. 498). Med dette mener de at profesjonsutøveren har en sentral rolle for å bygge bro mellom kunnskap og hverdagslivet. Vi kan forstå dette gjennom begrepsbruken til Molander og Terum (2008, s. 14) som skriver at en profesjon har rollen som *formidler* og *fortolker*, og profesjoner er uttrykk for at ekspertkulturer atskilles fra menneskers livsverden. Profesjonskomplekset kan ifølge Molander og Terum (2008, s. 14) hvile på en kunnskapsmessig asymmetri der det finnes kunnskap som forvaltes av profesjonene, men som ikke er allment tilgjengelig.

Boken til Carr-Saunders og Wilson blir av Fauske (2008, s. 35) beskrevet som et av pionerarbeidene innen profesjonsforskningen, og han skriver at Carr-Saunders og Wilson bruker begrepet profesjonalisme som betegnelse endepunktet for en vellykket profesjonalisering. Slik Fauske (2008, s. 35) forstår Carr-Saunders og Wilson så vil et yrke som er blitt profesjonalisert og har oppnådd status som profesjon være kjennetegnet av profesjonalisme i utførelsen av oppgavene som er tillagt yrket. Carr-Saunders gjengitt i Fauske (2008, s. 35) fremhevet at profesjonene skilte seg fra andre yrker gjennom utdanning og opplæring, lønn, yrkesorganisasjon og etiske kodekser.

I 1939 kom Parsons med sin definisjon av en profesjon: «The professional type is the institutional framework in which many of our most important social functions are carried on, notably the pursuit of science and liberal learning and its practical application in medicine, technology, law and teaching» (Parsons, 1939, s. 467). Dette understreker betydningen av den rollen profesjonelle institusjoner spiller i samfunnet. Vi kan også forstå Parsons definisjon av profesjonsbegrepet gjennom Brumo et al. (2017, s. 72) som mener Parsons har påvirket den senere oppfatningen av begrepet, og de mener Parsons hevdet det var meningsfullt å differensiere profesjoner fra andre typer yrkesutøvelser. En profesjon må blant annet forvalte et bestemt kunnskapsgrunnlag, søke etter ny kunnskap og omsette i praksis det vitenskapen frembringer av kunnskap (Brumo et al., 2017, s. 72). Der Carr-Saunders og Wilson (1933) bruker begrepet «teachers» bruker Parsons begrepet «teaching», og Brumo et al. (2017, s. 72) belyser dette med at begrepet «teaching» så tenkte kanskje Parsons på at vitenskapelig kunnskap formidles gjennom undervisning, heller enn at læreryrket var en profesjon som baserte sin praksis på vitenskap.

Lærerprofesjonen har historisk blitt benevnt som en *semiprofesjon*, noe vi finner i begrepsbruken til Etzioni i boka *The semi-professions and their organizations: Teachers, Nurses, Social Workers* (1969). Semiprofesjonene har etter Etzioni (1969, s. v) sin beskrivelse kortere utdanning og mindre legitimert status enn typiske profesjonsyrker som lege og advokat: «Their training is shorter, their status is less legitimated, their right to privileged communication less established, there is less of a specialized body of knowledge, and they have less autonomy from supervision or societal control than “the” professions» (Etzioni, 1969, s. v). Etzioni (1969, s. xii) mener «rene» profesjonelle organisasjoner først og fremst er viet til å skape og anvende kunnskap. I sin forklaring av forskjellen mellom profesjoner og semiprofesjoner bruker Etzioni (1969, s. xii) ulik lengde på utdanningen, og skriver at profesjoner har en utdanning på 5 år eller mer mens semiprofesjoner har en utdanning på 5 år eller mindre. Han

viser også til at de profesjonelle har en større rett til å ytre seg i det han kaller «...guarantee of privileged communication...» (Etzioni, 1969, s. xii), og han sikter her til at kommunikasjonen mellom profesjonelle og klienter forblir konfidensiell og beskyttet mot offentlig avsløring. Etzioni (1969, s. xii) hevder at semiprofesjonene er mer opptatt av kommunikasjon. Ifølge Etzioni (1969, s. xii) er de også mindre opptatt av bruken av kunnskap i profesjonsutøvelsen, og arbeidet deres er i mindre grad knyttet til spørsmål om liv eller død. Etzioni (1969, s. xiv) viser til skolen som en typisk semiprofesjon, men vi kan legge merke til at han bruker begrepet «primary school» som i det norske skolesystemet må tilsvare en del av barneskolen. Han mener det som gjør skolen til en semiprofesjon er at målet med skolen i stor grad er å kommunisere fremfor å skape eller anvende kunnskap (Etzioni, 1969, s. xiv). Yrkene som blir beskrevet som semiprofesjoner blir også av Dahle (2008, s. 218) omtalt som å ha mindre av godene som de ekte profesjonene har. Dette støttes også av Smeby (2013, s. 22) som skriver at begrepet semiprofesjon har vært brukt som en betegnelse på yrker som ikke helt har lyktes med å utvikle et eget vitenskapelig kunnskapsgrunnlag og jurisdiksjon over spesifikke arbeideroppgaver.

## **2.2 Bakkebyråkraten – gapet mellom profesjonsutøvelse og system**

### **2.2.1 Hva kjennetegner en bakkebyråkrat?**

Begrepet “Street-Level Bureaucracy” ble publisert av Lipsky i 1980 (Lipsky, 2010, s. xi), og boka kom ut i en ny utgave i 2010 (Lipsky, 2010, s. xxi). I Norge blir begrepet “Street-Level Bureaucracy” oversatt til «bakkebyråkrat» (Terum, 2021). Lipsky (2010, s. 3) definerer en *bakkebyråkrat* som offentlig ansatte som samhandler direkte med innbyggerne i jobben deres, og som har betydelig skjønn i utførelsen av arbeidet. Lipsky (2010, s. 3–4) nevner typiske bakkebyråkrater som blant annet lærere, polititjenestepersoner, sosialarbeidere og helsearbeidere, og han mener arbeidstakere som jobber i disse yrkene opplever mye av de samme arbeidsforholdene. I Norge har Eriksen (2001, s. 17) satt navn på disse gjennom «... velferdsstatens profesjonsutøvere ...». Eriksen (2001, s. 27) definerer en *frontlinjebyråkrat* som «...yrkesutøvere som møter borgerne ansikt til ansikt, som håndterer juridiske regler, men som også har en annen kunnskapsbasis som en vesentlig bestanddel av sin praksis.» En lignende definisjon har Hube et al. (2015, s. 16) som mener at bakkebyråkraterne kan (1) utøve skjønn, (2) være «politikkutformere» - utøve politisk vedtatte beslutninger i sitt arbeid, og (3) vise faglig dyktighet i utførelsen av sitt arbeid.



### 2.2.2 Bakkebyråkraten – skjønnsutøvelse og ressursmangel

Et sentralt spørsmål i forskningslitteraturen om implementering av politiske mål er hva som former praksisen til bakkebyråkratene (Terum & Sadeghi, 2021, s. 43). Zacka 2017 i Terum og Sadeghi (2021, s. 43) skriver at bakkebyråkrater befinner seg der «the state meets the street» og viser til at de på den ene siden skal tolke politiske signaler, lover og rundskriv og på den andre siden tolke borgernes situasjon, behov og forventninger. Denne avstanden mellom system og bruker beskriver Askheim (2020, s. 171) ved at bakkebyråkratene samhandler direkte med brukerne og skal ivareta deres interesser, men samtidig er bakkebyråkratene en del av en organisasjon og byråkratisk struktur som legger føringer og stiller forventninger til. Det overordnede politiske systemet understrekes også av Terum og Sadeghi (2021, s. 43) som skriver at bakkebyråkrater må håndtere politiske mål som kan være både tvetydige og i konflikt med hverandre, og arbeidsbetingelsene kan være preget av knapphet på tid og ressurser. Djuve et al. (2017, s. 155) oppsummerer Lipskys teori om at bakkebyråkratene utvikler ulike strategier for å redusere arbeidsmengden og hvordan arbeidsbetingelsene til bakkebyråkratene er viktige for å forstå variasjonene i tilbudet som leveres til deltakerne.

Bakkebyråkratene skal implementere politikk ovenfra og ned til sine arbeidsoppgaver, og Lipsky (2010, s. 207) beskriver utføringen med dette slik: «Fundamentally at issue is making the most of the reality that street-level bureaucrats primarily determine policy implementation, not their superiors.» Det er altså ifølge Lipsky (2010, s. 212) bakkebyråkratene som bestemmer gjennomføringen av politikken og som omsette politikken i praksis, og ikke politiske myndigheter. Lipsky (2010, s. 212) påpeker imidlertid at dersom publikum ønsker å påvirke den offentlig tjenestepolitikken, så må de ikke se på den enkelte bakkebyråkrat, men til ledere og beslutningstakere. Lipsky (2010, s. 221) påpeker at demokratiet krever at både borgere og lovgivere har en høy grad av tillit til at vedtatte lover vil bli fulgt av pålitelig implementering, og Lipsky skriver også at bakkebyråkrater kan «lage» politikk gjennom en skjønsmessig vurdering av politikken. Lipsky (2010, s. 221–222) ønsker å sette søkelyset på bakkebyråkratene, og skriver at ved politiske reformer så må vi også se på hvordan reformene fungerer på bakkebyråkratene. Han mener også at for å forstå atferden til en bakkebyråkrat så må det være mye mer oppmerksomhet på overordnede strukturen til politikken (Lipsky, 2010, s. 223). Bakkebyråkrater er ifølge Terum og Sadeghi (2021, s. 43) underlagt visse strukturelle handlingsbetingelser, samtidig som de må gjøre avveininger og handle på egen hånd.

Det som kjennetegner en bakkebyråkrat er ifølge Lipsky (2010, s. 13–14) at yrkesutøveren kan utøve skjønn i det daglige arbeidet, men likevel må følge et sett med regler og forskrifter i

arbeidet. Lipsky (2010, s. 14) vektlegger at profesjonelle også må kunne utøve vurderingsevne i yrkesutøvelsen. Skjønn og myndighetsutøvelse blir også påpekt av Terum (2021) som en sentral del av yrkesutøvelsen til en bakkebyråkrat: En bakkebyråkrat kan utøve myndighetsutøvelse gjennom enkeltvedtak, som har grunnlag i lover. Skjønn utøves gjennom bestemte rammer der handlingsrommet er definert ved lover, regler og prosedyrer (Terum, 2021).

Røhnebæk (2016, s. 292) viser til Lipsky (1980) og skriver at skjønnsutøvelse kan være en tilpasnings- eller mestringsstrategi nettopp fordi bakkebyråkrater ofte står overfor et gap mellom realiteter som innebærer begrensede ressurser på den ene siden, og politiske verdier for hvordan jobben bør utføres på den andre siden. Bakkebyråkrater har ifølge Lipsky (2010, s. 29) en stor arbeidsmengde i forhold til sitt ansvar, og at det er et faktum at de vanligvis ikke kan oppfylle sitt pålagte ansvar med de arbeidsmengdene de har. For lærerne innebærer dette ifølge Lipsky (2010, s. 30) overfylte klasserom og at de av den grunn ikke er i stand til å gi personlig oppmerksomhet og god undervisning, og at et høyt elev-lærerforhold innebærer at lærerne må passe på å opprettholde orden og ha mindre oppmerksomhet på læringsaktiviteter. Dette belyses også av Djuve et al. (2017, s. 134) som mener skjønnsutøvelsen påvirkes av tid og ressurser som er satt av til arbeidsoppgavene, og påpeker at hvis tid og ressurser er knappe vil det være hensiktsmessig å gjøre arbeidsoppgavene enklere for å redusere arbeidsmengden. Det er også andre organisatoriske faktorer som påvirker arbeidet til en bakkebyråkrat, og her nevner Lipsky (2010, s. 30) «housekeeping chores» som et begrep på det som kan oversettes som administrativt arbeid som i ulik grad tar tid for en bakkebyråkrat.

## **2.3 Skolen som samfunnsinstitusjon**

I St.meld. nr. 30 (2003-2004, s. 4) *Kultur for læring* blir det understreket hvor viktig skolen er i samfunnet: «Skolen er en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner.» Ifølge Tjora (2020) er skolen å betrakte som en *formell institusjon* da den ivaretar viktige samfunnsoppgaver regulert gjennom lover, reguleringer og ulike former for finansiering og styring. Skolens betydning i samfunnet blir også understreket av Irgens (2016, s. 145) som skriver at offentlige institusjoner, som skoler, er virksomheter som har en spesiell posisjon og betydning i samfunnet.

### **2.3.1 Statlig styring – skolen som organisasjon kontra institusjon**

En *organisasjon* blir av Etzioni (1978, s. 11) definert som: «...sosiale enheter (eller grupper av mennesker) som blir konstruert eller rekonstruert i den hensikt å nå bestemte mål.» Etzioni

(1978, s. 12) bruker termen *organisasjon* og viser til at *institusjoner* kan bli brukt for å referere til visse typer av organisasjoner. Han viser videre til termene *byråkrati*, *formell organisasjon* og *institusjon* som synonymer til *organisasjon*, og han er forholdsvis tydelig i sin konklusjon: «Alle tre bør unngås til fordel for den enkle termen *organisasjon*» (Etzioni, 1978, s. 12). Ramberg (2015, s. 56) mener skolen er en *organisasjon* fordi den er organisert gjennom for eksempel formelle lover, strukturer og mål for virksomheten, formelle lederroller, lærerroller og årsplaner.

Enkelte teoretikere har hevdet at verdier er viktig i forholdet mellom organisasjoner og institusjoner, og Selznick (1957) i Irgens (2016, s. 145) mener at en *organisasjon* blir en *institusjon* først når den gjennomføres av verdi. Verdibegrepet blir også brukt av Ramberg (2015, s. 56) som belyser at *institusjonalisering* peker mot hvordan skolen fremstår med tydelige særtrekk og egenverdi som er forankret i formelle lover og strukturer på ene siden, men at skolen også er forankret i institusjonelle, uformelle verdier, normer og rutiner på den andre siden. Skal vi forså endringer i skolen og hvordan disse kan endre praksisen til læreren, så hevder Ramberg (2015, s. 56) at vi må se de ulike sidene ved skolen som institusjon i sammenheng.

En *organisasjon*, hevder Irgens (2011, s. 110), blir en *institusjon* når den virker tilbake på aktørene. Læreren som aktør i skolen blir tydeliggjort i Imsen (2020, s. 189–191) som også skriver at aktørrollen kan begrenses av rammer og samfunnsstrukturer. De formelle organisatoriske sidene blir også belyst av Bukve (2012, s. 38) som skriver at formelle regler og rammeverk bare kan bære en institusjon dersom den blir anerkjent og at aktørene tar den innover seg i handlingene. Irgens (2011, s. 110) påpeker at vi kan påvirke *organisasjonene* vi jobber i, men de er ikke nøytrale strukturer, de er *institusjoner* som igjen påvirker oss. Denne påvirkningen er imidlertid gjensidig, og Bukve (2012, s. 39) påpeker at institusjoner eksisterer bare i de tilfellene vi tillegger de en funksjon og reproducerer eller endrer de gjennom sosial praksis. En *institusjonaliseringsprosess* blir av Irgens (2016, s. 145) fremhevet som når aktørene har handlingsrom til å utforme og utføre arbeidet på egen måte, og påpeker også at læreryrket er en profesjon med en viss frihet. Institusjonell teori kan ifølge Irgens (2016, s. 147) brukes til å forstå hva som gjør en skole til en skole.

### **2.3.2 Skolen og læreren i et institusjonelt teoretisk perspektiv**

Den nyinstitusjonelle teorien fokuserer ifølge Ramberg (2015, s. 58) på hvordan institusjoner og individuelle aktører kan skape endringer, og der forholdet mellom aktør og struktur er sentralt. Ramberg (2015, s. 58) skriver videre at debatten er viktig fordi den sier noe om

forholdet mellom institusjonelle betingelser og den individuelle handlekraften til aktørene, og om aktørene handler etter fri vilje eller om de er styrt av strukturelle rammer de arbeider innenfor. Nyinstitusjonell teori kan ifølge Imsen og Ramberg (2014, s. 18) bidra til å forstå hvilke mekanismer som aktiveres når ulike reformer eller lovendringer bli implementert i skolen, og om hvordan endringene i lærernes oppfatninger om praksis skjer. De mener skolen er et åpent system som kan endres utenfra gjennom institusjonelle omgivelser og gjennom aktørene selv, og dette samspillet mellom «utenfra» og «innenfra» er derfor viktig (Imsen & Ramberg, 2014, s. 18). De nyinstitusjonelle tilnærmingene bygger ifølge Scott (2014, s. 53) på et løst konstruert rammeverk av ideer som stammer fra kognitiv psykologi, kulturstudier, fenomenologi og etnometodologi. Scott (2014, s. 53) skriver videre at de nye konseptuelle modellene legger vekt på kognitive over normative rammeverk. I sin teori (Scott, 2014, s. 56), *Three Pillars of Institutions*, belyser han imidlertid tre analytiske elementer som utgjør institusjoner: *regulative, normative og kulturelt-kognitive pilarer*. Hvert element er viktig og noen ganger vil det ene dominere over det andre, men spesielt i robuste institusjoner vil de fungere i kombinasjon (2014, s. 56). Blir det for eksempel innført nye bestemmelser i det regulative elementet (læreplanverk eller endringer i lovverket) som ikke stemmer overens med det normative elementet til aktørene i skolen (lærerne), så vil elementene ifølge Imsen (2020, s. 134) dra i hver sine retninger. Det er derfor Scott (2014, s. 56) påpeker at elementene opererer gjennom særegne mekanismer som setter i gang ulike prosesser.

Den institusjonelle teorien til Scott (2014, s. 59) er bygd på tre ulike pilarer (søylor), som alle blir beskrevet som særlig viktige i institusjoner. Pilarene blir av Scott (2014, s. 60) beskrevet som regulative, normative og kulturelt-kognitive pilarer. Pilarene i en institusjon kan ifølge Ramberg (2015, s. 62) påvirke den sosiale atferden til aktører på ulike måter, samtidig som aktørene selv kan påvirke og forme pilarene. Scott (2014, s. 57) beskriver dette på følgende måte: «Regler, normer og betydninger oppstår i samhandling, og de blir bevart og modifisert av menneskelig atferd» (min oversettelse).

Scott (2014, s. 56) har denne definisjonen på institusjoner: «Institutions comprise regulative, normative, and cultural-cognitive elements that, together with associated activities and resources, provide stability and meaning to social life.» Dette er en tett definisjon på institusjoner, og Scott (2014, s. 57) kommenterer definisjonen gjennom at institusjoner viser stabiliserende og meningsskapende egenskaper på grunn av prosessene som settes i gang av regulerende, normative og kulturelt-kognitive elementer. Disse elementene blir av Scott (2014,

s. 57) sett på som de sentrale byggesteinene i institusjonelle strukturer, og gir de fleksible trådene som styrer atferd og motstår endringer.

Den *regulative* pilaren definerer Scott (2014, s. 60) som blant annet lover, regler og sanksjoner. Han viser til at det ligger en instrumentell logikk bak den regulative pilaren: lover og regler blir laget etter egne interesser, og individene må forholde seg til disse (Scott, 2014, s. 61). Den regulative pilaren mener Ramberg (2015, s. 62) legger føringer på det institusjonelle arbeidet gjennom lover og regler.

Den andre pilaren i systemet til Scott (2014, s. 64) er den *normative* pilaren, og han beskriver den hovedsakelig gjennom verdier og normer. Dette blir også belyst av Bukve (2012, s. 40) som skriver at den normative institusjonen handler om hva vi bør eller hva som er rett å gjøre, og at de normative institusjonene kan skape samtykke gjennom sosiale forpliktelser som er legitimert gjennom normer og verdier. Normative forventninger og verdier i en institusjon blir av Ramberg (2015, s. 62) vektlagt som hvordan arbeidet bør utføres, og han uttrykker videre at den normative pilaren kan definere mål for aktiviteter og avgjøre midler for å nå målene, noe han mener kan skape standard for foretrukket praksis.

Den tredje pilaren i systemet til Scott (2014, s. 60, 66-70) er den kulturelt-kognitive pilaren. Denne pilaren mener Scott (2014, s. 67) setter søkelyset på den kognitive dimensjonen ved menneskelig eksistens, og ser på formidlingen mellom den ytre verden og responsen til den individuelle organismen. Den kulturelt-kognitive pilaren blir også belyst av Irgens (2016, s. 148) og ifølge han handler den kulturelt-kognitive pilaren om det man tar for gitt, felles oppfatninger og delte handlingslogikker som preger aktørenes virkelighetsforståelse og tilbyr symbolske rammer for felles tolkning. Denne oppfatningen belyser også Ramberg (2015, s. 62) som skriver at institusjoner er preget av et sett med kollektive kulturelle regler og rammeverk som påvirker de individuelle kognitive vurderingene og handlingene som aktører foretar i arbeidet.

For å forstå hvordan de institusjonelle elementene fungerer i skolesystemet og for den enkelte lærer, kan vi sette dette opp i en figur, jf. figur 2.1 *Oversikt over den regulative, normative og kulturelt-kognitive pilarene i skolesystemet*, nedenfor.

Den regulative pilaren	Den normative pilaren	Den kulturelt-kognitive pilaren
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opplæringsloven (1998)</li> <li>• Vurderingsforskriften (2020)</li> <li>• Læreplanverket (LK20)</li> <li>• Arbeidstidsavtalen (SFS 2213)</li> <li>• Fylkeskommunale reguleringer</li> <li>• Annet lovverk som måtte gjelde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppfatning av egen lærerrolle</li> <li>• Egne undervisningsfag</li> <li>• Elevene og elevens læring</li> <li>• Profesjonelle verdier, normer og oppfatninger i profesjonsutøvelsen</li> <li>• Etikk og etisk forsvarlighet</li> <li>• Formålsparagrafen i opplæringsloven</li> <li>• "Hva er til det beste for eleven"?</li> <li>• Lærerprofesjonens etiske plattform</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lærernes felles forståelse for profesjonsutøvelsen</li> <li>• Kollektive praksisrutiner ved skolen</li> <li>• Samarbeid mellom lærere</li> <li>• Samarbeid mellom ledelsen og lærerne</li> <li>• Interne arbeidsinstrukser</li> <li>• Skolekultur som helhet</li> <li>• "Hva opplever den enkelte aktør"?</li> </ul>

*Figur 2.1: Oversikt over den regulative, normative og kulturelt-kognitive pilarene i skolesystemet. Inspirert av (Imsen, 2020, s. 133–134; Imsen & Ramberg, 2014, s. 18–19; Ramberg, 2015, s. 62–63; Scott, 2014, s. 55–71) og viser hvordan de tre elementene i den institusjonelle teorien til Scott (2014) kan forstås med utgangspunkt i skolen som system og læreren som aktør.*

Figur 2.1 viser de institusjonelle pilarene med utgangspunkt i skolen som system og læreren som aktør. Den regulative pilaren handler om nasjonale styringsdokumenter i skolen. Den normative og den kulturelt-kognitive pilarene handler om lærerens profesjonsutøvelse og opplevelse i møte med den regulative pilaren. Pilarene må derfor sees i sammenheng og i en gjensidig påvirkning.

## **3 Metode**

Metode har opprinnelig en gresk betydning som betyr veien til målet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Formålet med denne studien var å få kunnskap om hvordan lærere i videregående skole opplever nasjonale styringsdokumenter i sin profesjonsutøvelse. Ifølge Ryen (2002, s. 10–11) er det metodene som skal gi forskeren konkrete råd om hvordan data bør samles inn, bearbeides og analyseres med et utgangspunkt i problemstillingen. I dette kapittelet forklarer jeg derfor hvordan jeg har samlet inn data og hvordan analysen ble gjennomført. Jeg begrunner derfor valg av design og filosofisk tilnærming, metode, utvalg og rekruttering av informanter, samt har et kritisk blikk på kvaliteten på forskningen og til slutt belyser etiske vurderinger.

### **3.1 Metodisk tilnærming**

Ryen (2002, s. 11) vektlegger at forskeren bør velge den metodologien som er best med tanke på problemstillingen, da dette er et valg som påvirker valgene senere i prosessen, og som er klart koblet til vitenskapsteori. Jeg ønsket å få tilgang til lærernes opplevelse av offentlige styringsdokumenter i profesjonsutøvelsen, og jeg vurderte derfor et semistrukturert intervju som mest hensiktsmessig. Studien har derfor et kvalitativt forskningsdesign med en induktiv metode og en fenomenologisk tilnærming. En fenomenologisk tilnærming handler ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 44-45) om livsverdenen til mennesket, og et ønske om å forstå sosiale fenomener ut fra menneskets egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene ut fra den forståelsen at verden er slik de oppfatter den. Ryen (2002, s. 29) plasserer kvalitativ forskning innen en induktiv metode, og problemstillingen i denne studien har derfor en induktiv tilnærming da den går fra empiri (virkelighet) til teori. Busch (2021, s. 51) skriver også at den induktive metoden kjennetegnes av at forskeren nærmer seg empirien uten forventninger om hvordan verden ser ut, og at forskeren ikke tar med seg teorier eller hypoteser, men har som mål å samle empiri som skal tolkes. Jeg gikk derfor inn i intervjusituasjonene - slik som Jacobsen (2022, s. 25) skriver - med et så åpent sinn som mulig. Jeg valgte et forskningsdesign som Busch (2021, s. 53) beskriver som et intensivt design, altså et forskningsdesign der oppgaven går i dybden og med data fra få kilder gjennom intervju.

### **3.2 Datainnsamlingsmetode – kvalitativt intervju**

«Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv. Forskningsintervjuets struktur er likt den

dagligdagse samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 43). Med utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2015, s. 43) sin beskrivelse ønsket jeg å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju som verken var en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) så er et slikt kvalitativt forskningsintervju et semistrukturert livsverdenintervju. Jeg ønsket med studien å bedre forstå informantenes opplevelser av styringsdokumentene og hvordan de reflekterer over disse, og valgte derfor å gjennomføre dybdeintervju. Dette støttes av Tjora (2021a, s. 128) som skriver at dybdeintervju som er basert på et fenomenologisk perspektiv er en hensiktsmessig metode når man ønsker å forstå informantenes opplevelser. De kvalitative dataene som kom frem i studien var i form av verbale beskrivelser, basert på lydbåndopptak av intervju (Hjardemaal & Kleven, 2023, s. 38).

### **3.2.1 Intervjuguide**

Jeg brukte en intervjuguide for å strukturere intervjuene (vedlegg 3). Ifølge Tjora (2021a, s. 161,167) vil en intervjuguide strukturere intervjuene ved at intervjuet kan være lagt opp etter tre faser: Oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingssspørsmål. Ryen (2002, s. 101–102) peker på at oppvarmingsspørsmålene skal ha en deskriptiv funksjon. Oppvarmingsspørsmålene i min intervjuguide dreide seg derfor blant annet om antall undervisningsår i videregående skole, undervisningskompetanse og utdanningsnivå. Videre vektlegger Ryen (2002, s. 103) at refleksjonsspørsmålene er hovedfasen i intervjuguiden og spørsmålene skal derfor handle om formelle sider ved forskningstemaet. I min intervjuguide handlet derfor refleksjonsspørsmålene om lærernes profesjonsutøvelse og de forskjellige styringsdokumentene i videregående skole. Disse styringsdokumenter ble i intervjuguiden forstått som Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova, 1998) med forskrifter, Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) og arbeidstidsavtalen for undervisningspersonell (SFS 2213). Dokumentene danner det viktigste utgangspunktet for planlegging og utviklingsarbeid i skolen som organisasjon, men spesielt for læreren som skal innføre innholdet i sin profesjonsutøvelse innenfor de rammene som dokumentene setter.

Jeg hadde også stikkord med oppfølgingsspørsmål om det skulle være behov for det, noe Tjora (2021a, s. 160) mener kan være lurt å ha. I og med at jeg hadde kunnskap om hva deltakerne snakket om, kunne jeg lettere stille gode oppfølgingsspørsmål.

Jeg avsluttet alltid intervjuene med å spørre informantene om de hadde noen tilføyinger eller momenter som de ønsket å utdype, det som Ryen (2002, s. 109) kaller for avrundingssspørsmål.



Helt til slutt så takket jeg pent for at informantene tok seg tid til å stille opp i prosjektet mitt, noe som også Tjora (2021a, s. 161) mener man bør gjøre.

### **3.3 Utvalg og rekruttering av informanter**

#### **3.3.1 Strategisk utvalg**

Hovedregelen for utvalg ved en kvalitativ intervjustudie er ifølge Tjora (2021a, s. 145) at man velger informanter som kan uttale seg reflektert om temaet, et strategisk utvalg. Jeg måtte derfor velge deltakere som kunne gi meg mye og god informasjon, og som hadde kunnskap om det jeg var interessert i. Dette er en utvalgsmetode som også støttes av Jacobsen (2022, s. 196). Jeg gikk derfor til de kildene som jeg best mente kunne svare på spørsmålene i studien og oppfylle målsetningen med studien. Jeg tok direkte kontakt med aktuelle intervjupersoner, fordi det er med på å bygge en relasjon allerede når de hører om undersøkelsen. Denne fremgangsmåte belyses også av Ryen (2002, s. 88–89).

#### **3.3.2 Rekruttering av informanter**

Utvalg og rekruttering av informanter ble gjennomført med strategisk utvalg ved selvseleksjon. Følgende kriterier lå til grunn for utvelgelsen:

1. Informanten har undervisningskompetanse til å undervise i videregående skole.
2. Informanten er ansatt som undervisningspersonell i Møre og Romsdal fylkeskommune.
3. Informanten underviser ved studieforbereende utdanningsprogram.

Jeg brukte eget nettverk for å søke etter informanter og for å få tips om aktuelle deltakere, og jeg hørte med kollegaer og mine ledere om de kjente aktuelle deltakere. Det var ikke lett å rekruttere deltakere til masterprosjektet. Jeg tok kontakt med 14 lærere for å høre om de var interessert i å delta som informanter i prosjektet, og av disse var det syv som ønsket å delta. Noen svarte raskt at de var interessert, mens andre måtte ha betenkningstid. Da sendte jeg en påminnelse en uke etter. Flere svarte nei, men takket for henvendelsen og svarte at de ikke hadde tid eller ikke var interessert i å delta. Noen svarte ikke på henvendelsen i det hele tatt. Informantene fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema på e-post i forkant av intervjuene (vedlegg 2). I disse skjemaene skal det ifølge Ryen (2002, s. 83) redegjøres for sentrale sider ved studien. Både i informasjonsskrivet og i samtykkeskrivet som ble sendt ut,

redegjorde jeg for sentrale sider ved studien, og informantene fikk derfor gjort seg godt kjent med temaet og kunne gjøre seg opp en mening om deltagelse i studien.

For å kontrollere utvalgskriteriene 2 og 3 hos intervjupersonene brukte jeg fylkeskommunen sin oversikt over ansatte ved de videregående skolene. Alle skoler har oversikt over ansatte med kontaktinformasjon. Det var derfor ikke noe problem å vite om informanten var ansatt i fylkeskommunen og om vedkommende underviste ved studieforbereende utdanningsprogram. Alle intervjupersonene oppfylte kravene for tilsetning i videregående opplæring, som innbefattet gjennomført lektorutdanning, PPU (Praktisk-pedagogisk utdanning) eller faglærerutdanning (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ser vi på utvalgskriterium 1 om kompetansekrav til å undervise i fag i videregående opplæring må undervisningspersonell ha 60 studiepoeng som er relevante for faget, og kravene gjelder for fast tilsatte lærere etter 1. januar 2014 (Utdanningsdirektoratet, 2021). Alle mine informanter var fast tilsatt i fylkeskommunen og oppfylte derav kravet.

Det var syv informanter som takket ja til å delta i studien, og dette er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) et tilstrekkelig antall, og de peker på at i en intervjuundersøkelse ligger antall intervjupersoner på rundt  $15 \pm 10$ , og avhenger av formålet med undersøkelsen. Formålet med studien var å undersøke hvordan lærere opplever styringsdokumenter i sin profesjonsutøvelse. De syv informantene var fem kvinner og to menn. Alle syv deltakerne i studien var rekruttert fra fire ulike videregående skoler i Møre og Romsdal fylkeskommune, og de var jevnt fordelt på skolene (tabell 3.4).

Når man kommer til et punkt der flere intervjuer ikke tilfører noe nytt, beskrives dette som et metningspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148; Holter 1997, s. 23 i Tjora, 2021a, s. 158,). Etter syv intervjuer hadde jeg nådd et metningspunkt, og flere intervjuer tilførte ikke noe nytt. Tilsvarende synspunkt beskrives av Ryen (2002, s. 93) som peker på at det er ikke antall informanter som bestemmer metningspunktet, men innholdet. I intervjuene fikk jeg mye og god informasjon, noe som kan ha sammenheng med at informantene i snitt hadde jobbet i 19,5 år som lærere i videregående skole (tabell 3.1). Det at jeg hadde syv informanter, kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) - som her viser til nyere intervjuundersøkelser - være en fordel fordi at å ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen, gjør at man heller kan bruke tid på å forberede og analysere intervjuene. Ut fra min erfaring, kan jeg si meg enig med Kvale og Brinkmann (2015, s. 148). En årsak til at jeg nådde metningspunktet var sannsynligvis at jeg undersøkte en homogen gruppe der deltakerne hadde tilnærmet samme utdanning, og at de hadde tilnærmet felles undervisningserfaringer og opplevelser å uttale seg fra. Resonnement

støttes av Jacobsen (2022, s. 199), som også belyser betydningen av å ha en homogen gruppe med deltagere. Jeg opplevde at jeg satt igjen med et rikt datamateriale etter de syv intervjuene. Da er det vel som Ryen (2002, s. 85) uttrykker, at det er altså ikke antall intervjuer som er viktig, men informasjonen de gir.

### **3.4 Gjennomføring av intervjuene**

Informantene fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema på e-post i forkant av intervjuene (vedlegg 2). Dette for at de, som også Ryen (2002, s. 83) understreker, skulle kunne gjøre seg kjent med innholdet og formelle sider med studien. Formålet med studien, taushetsplikt, konfidensialitet og at informanten alltid kan trekke seg fra intervjuet og studien ble informert også muntlig før intervjuene startet. Samtykkeskjemaet ble også skrevet under før intervjuene startet. Ved de digitale intervjuene sendte informantene underskrevet samtykkeskjema på e-post i etterkant av intervjuene. Informantene skrev ut og skrev under på samtykkeskjemaet, skannet dokumentet og sendte det på e-post til meg.

Jeg ønsket å legge til rette for en rolig og avslappet stemning under intervjuene, og informantene fikk derfor alltid velge tid og sted for gjennomføringen av intervjuene, noe også Tjora (2021a, s. 135) understreker er viktig. Fire av intervjuene fant sted på deltakernes egen arbeidsplass. Dette var på eget arbeidskontor eller møterom de hadde reservert eller sjekket ledighet på forhånd. Ett intervju ble gjennomført på min arbeidsplass etter forslag fra informant. Tjora (2021a, s. 137) skriver at det av og til kan oppstå forstyrrelser på arbeidsplasser. Dette opplevde jeg ikke, og også dette intervjuet ble gjennomført på en god måte. To intervju ble av praktiske grunner og etter forslag fra informanter gjennomført digitalt via lyd samtale og videosamtale i kommunikasjonsplattformen Teams. Hovedregelen ved dybdeintervju, skriver Tjora (2021a, s. 183), er å unngå å bruke digitale plattformer fordi noe av samtaleaspektet forsvinner og vi mister muligheten til å bruke kroppsspråk. Flere av de problematiske sidene ved å gjennomføre intervju digitalt var ikke aktuelle i min studie. Jeg intervjuet erfarne lærere i videregående opplæring som er vant til å bruke digitale verktøy og til å bruke Teams. De digitale intervjuene var heller ikke kortere enn intervjuene som var ansikt til ansikt, noe Tjora (2021a, s. 184) skriver at de kan være. De digitale intervjuene ble tatt opp ved at mobiltelefonen ble lagt ved siden av høyttaleren til PC-en.

Jeg ønsket et godt utgangspunkt for intervjuene, og som også Ryen (2002, s. 116) uttrykker, så er det viktig med en rolig og behagelig start. Før intervjuene startet småpratet vi derfor uformelt

om for eksempel «vær og vind», fylkeskommunen og videregående opplæring generelt. Lengden på intervjuene varierte (tabell 3.4), men alle intervjuene var likevel innholdsrike. Informantene syntes det var interessant å være med i studien. Det er ikke et mål i seg selv å ha lange intervjuer, for som Kvale og Brinkmann (2015, s. 192) skriver: «Moderne forskningsintervjuer er derimot ofte for lange, og fylt med tomprat. Hvis man vet hva man skal spørre om, hvorfor man spør og hvordan, kan man foreta korte intervjuer som allikevel er innholdsrike.»

Tabell 3.1 viser en oversikt over deltakerne i studien med antall undervisningsår i videregående skole, undervisningsfag og stilling.

Tabell 3.1: Oversikt over deltakerne i studien. Deltakerne og skolene har fiktive navn.

Deltakere	Undervisningsår i videregående skole	Undervisningsfag	Stilling	Varighet på intervju	Skole
«Marit»	29 år	Norsk og sosialkunnskap	Lektor med tilleggsutdanning	41 minutter	«Gaupa» vgs.
«Solveig»	12 år	Norsk, engelsk og psykologi	Adjunkt med tilleggsutdanning	58 minutter	«Gaupa» vgs.
«Grete»	22 år	Norsk	Lektor med tilleggsutdanning	27 minutter	«Fisken» vgs.
«Ingeborg»	25 år	Norsk og religion	Lektor med tilleggsutdanning	35 minutter	«Elgen» vgs.
«Lise»	18 år	Engelsk og norsk	Lektor med tilleggsutdanning	26 minutter	«Elgen» vgs.
«Jan»	7 år	Historie, samfunnskunnskap, sosiologi og sosialantropologi og religion	Lektor med tilleggsutdanning	46 minutter	«Reven» vgs.
«Arne»	23 år	Idrettsfag, religion og etikk og naturbruk	Adjunkt med tilleggsutdanning	34 minutter	«Reven» vgs.

I tabell 3.1 og i videre gjengivelse av informantene bruker jeg fiktive navn og pronomen som er basert på det som jeg antar er deres folkeregistrerte kjønn.

### 3.5 Transkripsjon av intervjuene

Etter at intervjuene var gjennomført begynte arbeidet med å transkribere intervjuene. Det var et tidkrevende arbeid. Transkribering betyr å transformere fra en form til en annen form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205). I mine intervjuer innebar dette å transformere fra talespråk til

skriftspråk. Jeg transkriberte selv intervjuene, og fikk på den måten med meg mest mulig av informasjonen i intervjuene. Denne fordelene ved å transkribere selv, støttes også av Tjora (2021a, s. 186). En annen fordel med å transkribere intervjuene selv, er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 206-207), at jeg da fikk begynt på analysen og at jeg kunne huske sosiale og emosjonelle sider ved intervjusituasjonene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 211) understreker også at det sikrer god reliabilitet (pålitelighet) i transkripsjonene å gjøre alle transkripsjonene selv uten hjelp av andre eller ulike dataprogrammer. Jeg opplevde ofte at jeg måtte spole tilbake i båndet for å undersøke om første transkribering var skrevet riktig, og jeg fikk på den måten sikret en god reliabilitet i transkripsjonene. For å sikre validitet i transkripsjonene stilte jeg meg samme spørsmålet som også Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) stiller: «Hva er nyttig transkripsjon for min forskning?» Jeg transkriberte derfor med det Tjora (2021a, s. 186) kaller, normaliserte transkripsjoner – altså på bokmål. Videre transkriberte jeg med det Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) mener vil kunne gjøre analysearbeidet lettere, nemlig en ordrett gjengivelse med gjentakelser, pauser og en moderat bruk av «eh»-er og lignende. Pausene ble markert med tre prikker (...). De etiske sidene ved transkripsjonene ble opprettholdt ved å beskytte konfidensialiteten til intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Transkripsjonene ble lagret på OneDrive-konto hos Høgskolen i Volda på en passordbeskyttet PC fra arbeidsgiver. Informantenes navn og arbeidssted ble anonymisert og ikke nevnt i transkripsjonene eller i dokumentene ellers.

Transkribering ble praktisk løst ved at jeg opprettet et tomt Word-dokument for hver informant. Tittelen på dokumentene ble nummerert med et siffer for å sikre anonymiteten til informantene med koblinger mellom nummer og initialene til informantene i et annet dokument. Dokumentene med transkriberingene hadde et oppsett med to kolonner der mine spørsmål var satt til venstre, mens informantenes svar ble skrevet i kolonnen til høyre. Mine korte kommentarer eller spørsmål ble også kursivert i kolonnen til høyre for å skille mine ord fra informantens sine meninger. Informantene kunne bruke pronomen, for eksempel *de*, om elever, kollegaer eller ledelsen. Jeg satte da de meningsbærende ordene i klammeform, for eksempel [lærere], for at sitatene skulle gi mening og åpenhet for de som skal lese sitatene. Denne måten å gjøre dette på, støttes også av Kvale og Brinkmann (2015, s. 268).

## 3.6 Analyse av intervjudata – den komplekse prosessen

### 3.6.1 Innledning

I den første norske utgaven av boken *Det kvalitative forskningsintervju*, spør Kvale (1997, s. 111): «Hvordan kan jeg finne en metode for å analysere de 1000 sidene med intervjutranskripsjoner jeg har samlet inn?» Jeg satt ikke igjen med en såpass overveldende mengde transkripsjoner, men det kan likevel være verdt å legge til at arbeidet kan føles noe overmektig for en «førstegangsforsker». I analysen har jeg hentet inspirasjon fra tematisk analyse til Braun og Clarke (2006, 2022), den stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) til Tjora (2021) og Johannesen med flere (2018) sin firetrinn variant av tematisk analyse.

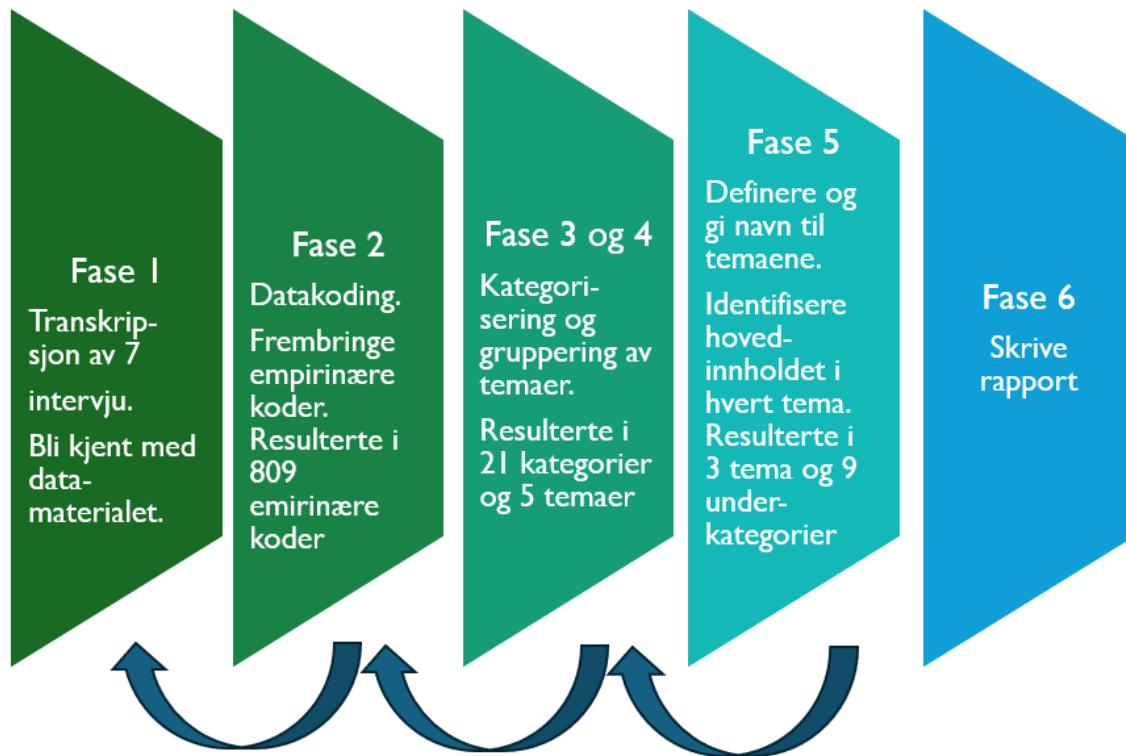
Den tematiske analysen er mye i bruk innenfor kvalitativ samfunnsforskning der forskeren ønsker å identifisere sosiale fenomener, som for eksempel prosesser og erfaringer, som er interessant på tvers av informantene i studien (Tjora, 2021b, s. 242). En tematisk analyse er altså en kvalitativ analyse der forskeren forsøker å utvikle relevante temaer ut av et empirisk materiale på tvers av for eksempel intervjudeltakere (Tjora, 2021b, s. 241). I en samfunnsfaglig analyse gir man kort sagt innholdet etiketter, setter disse i system og kommer fram til ny kunnskap om hva datamaterialet inneholder (Stokken et al., 2022, s. 162). Braun og Clarke (2006, s. 79) skriver at tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere temaer i data. Vi kan bruke tematisk analyse ved kvalitative datasett som involverer en systematisk prosess med koding av data for å utvikle tema (Braun & Clarke, 2022, s. 4).

Ifølge Braun og Clarke (2006, s. 78) er en av fordelene med tematisk analyse at den er fleksibel, gir teoretisk frihet og at det er den første kvalitative analysemetode som forskere bør lære fordi metoden gir ferdigheter som vil være nyttige ved andre former for kvalitativ analyse. Kvalitativ analyse kan oppleves som noe skremmende, og det kan være vanskelig å vite hvor man skal begynne og hva som er veien videre (Johannesen et al., 2018, s. 278). Jeg kom derfor frem til en tematisk analyse kan være hensiktsmessig å strukturere analyseprosessen etter. Analyseprosessen må altså følge en struktur, og for å analysere datamaterialet hentet jeg blant annet inspirasjon fra tematisk analyse til Braun & Clarke (2006, 2022) og SDI-modellen til Tjora (2021a). Braun & Clarke (2022, s. 59) skriver at kvalitativ analyse er en fortolkende, snarere enn en mekanisk prosess, så absolutte regler er umulige. Ifølge Johannesen et al. (2018, s. 283) er poenget med forhåndsdefinerte steg eller faser først og fremst til hjelp for de som allerede har erfaring med kvalitativ analyse. Johannesen et al. (2018, s. 282) deler tematisk analyse i fire steg: (1) Forberedelse, (2) koding, (3) kategorisering og (3) rapportering.

Johannesen et al. (2018, s. 283) skriver videre at dette er holdepunkter nybegynnere kan ha nytte av, fordi: «For nybegynnere kan vektleggingen av kreativitet og kompleksitet tvert imot føre til at analyse virker mystisk og ugjennomtrengelig.» Jeg har derfor også hentet inspirasjon fra den firestegets utgaven til Johannesen et al. (2018) for å gjøre 1000-sidersspørsmålet til Kvale (1997, s. 111) mer overkommelig for en nybegynner av en førstegangsforsker.

### **3.6.2 Induktiv tilnærming**

I analyseprosessen har jeg jobbet induktivt ved å bruke innholdet fra intervjutranskripsjonene til å skape koder (Stokken et al., 2022, s. 162). Både den tematiske analysen til Braun og Clarke (2006, 2022) og SDI-modellen til Tjora (2021a) har en induktiv tilnærming i sine metoder. En induktiv tilnærming innebærer at identifiserte temaer har en sterk tilknytning til dataene (Patton, 1990 i Braun & Clarke, 2006, s. 83). Dette blir også belyst av Braun og Clarke (2006, s. 83) som skriver at induktiv analyse er en prosess for å kode dataene uten å få de til å passe i en allerede eksisterende kodingsramme, og slik er denne formen for tematisk analyse datadrevet. SDI-modellen til Tjora (2021a, s. 218) har også en induktiv strategi med empirinær koding og som bruker begreper som finnes i datamaterialet. Johannesen et al. (2018, s. 290) bruker begrepet *datanær koding* og at vi da benytter stikkord som gjenspeiler det konkrete innholdet i dataene våre. Fordelene med datanær koding er ifølge Johannesen et al. (2018, s. 290) flere: (1) det blir lettere å oppdage mønstre og sammenhenger, (2) det blir lettere å gi begreper til dataene og om begrepene passer til innholdet i dataene, (3) det blir lagt godt til rette for neste steg i analyseprosessen der dataene skal sorteres i mer generelle kategorier.



Figur 3.1: De ulike fasene i analyseprosessen. Inspirasjon fra (Braun & Clarke, 2006, s. 86–93, 2022, s. 42–121; Johannessen et al., 2018, s. 278–303; Tjora, 2021a, s. 20–21, 216–258).

### 3.6.3 Fasene i analyseprosessen

#### *Fase 1 - Gjør deg kjent med datamaterialet*

Å transkribere datamaterialet er egentlig en del av dataproduksjonen, men transkribering blir likevel sett på som en del av analysefasen fordi forskeren allerede i denne fasen gjør seg opp tanker om hva som kan være viktige funn (Stokken et al., 2022, s. 160). Tjora (2021a, s. 217) kaller fase en for databearbeiding i form av transkribering. Fase en i den tematiske analyseprosessen var derfor blant annet å transkribere datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Denne prosessen er beskrevet i delkapittel 3.6 tidligere i oppgaven. Etter transkriberingene måtte jeg bli kjent med transkripsjonene (datamaterialet). «Practically, familiarisation involves reading and re-reading through text-based data items...» (Braun & Clarke, 2022, s. 43). Jeg skrev ut transkripsjonene eller leste de digitalt, noterte i margin og tok notater og brukte markeringstusj eller uthevingsfarge aktivt i teksten for å markere «...potential patterns of



meaning» (Braun & Clarke, 2022, s. 43). Fase en involverte altså transkribering og å lese gjennom transkripsjonene for å bli kjent med innholdet.

### ***Fase 2 Datakodning – frembringe empirinære koder***

Fase to i kodeprosessen starter når forskeren har lest og gjort seg kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Kodning blir definert som å «...fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene våre» (Johannessen et al., 2018, s. 282). Braun og Clarke (2022, s. 60–61) skriver at fase to av analyseprosessen innebærer et systematisk arbeid gjennom alle intervjutranskripsjonene og hele datamaterialet. Man tar først et dataelement, leser gjennom materialet og stopper når man har lest noe som mulig kan svare på problemstillingen i studien. Leser man noe som er interessant eller relevant blir dette merket med en kodeetikett. Tjora (2021a, s. 218) viser derimot til at SDI-modellen opererer med bare ett nivå av koder og holder seg til en ren induktiv strategi. Målet med kodingen er å trekke meninger ut av det empiriske datamaterialet, redusere volumet og tilrettelegge for å produsere ideer på basis av detaljer i empirien (Tjora, 2021a, s. 218). Min prosess med å kode datamaterialet er en kombinasjon av disse to modellene, og jeg var opptatt av at prosessen med datakodning skal være transparent for fremtidige lesere, noe SDI-modellen til Tjora (2021b, s. 249) er.

Jeg vendte meg tilbake til fase en og transkripsjonene (analysedataene) og opprettet koder – det vil si setninger, ord eller fraser fra transkripsjonene som er generert induktivt med utgangspunkt i analysedata (Tjora, 2021a, s. 219). Praktisk ble dette gjennomført ved at jeg markerte aktuelle utsagn fra informantene i transkripsjonene med markeringstusj (Stokken et al., 2022, s. 163) eller uthevingsfarge i Word. Jeg brukte mye markeringer, og streket under og ringet rundt det som jeg syntes var viktig i dataene (Johannessen et al., 2018, s. 285). Jeg leste altså gjennom intervjutranskripsjonene og opprettet empirinære koder (Tjora, 2021a, s. 220). Kodene svarer på spørsmålet: «Hva sier informantene»? og kodene kan dermed fortelle hva informantene sier i setningen (Tjora, 2021a, s. 224). Kodene er bare utviklet fra data, og kodene kan derfor ligge tett opp til empirien – derav empirinære koder (Tjora, 2021a, s. 219).

Kodene identifiserer trekk ved dataene som virker interessant for forskeren, og viser til de delene av informasjonene som kan vurderes som relevant for fenomenet (Boyatzis, 1998: 63 i Braun & Clarke, 2006, s. 88). Ut fra datamaterialet utarbeidet jeg totalt 809 empirinære koder (vedlegg 4). Et eksempel på sammenhengen mellom sitat og kode er vist i tabell 3.2.

Tabell 3.2: Relasjonen mellom utsagn fra informantene og empirinære koder.

Eksempel på utsagn fra informant	Empirinær kode
<ul style="list-style-type: none"> <li>«Ny elevtype og sånt noe, så er det mye, mye mer arbeidet nå enn for bare få år siden, å være kontaktlærer. Det er nesten ikke sammenlignbart synes jeg»</li> </ul>	[Mye mer arbeidet nå enn for bare få år siden å være kontaktlærer]
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, den [læreplanen] er jo ganske styrende, den.</li> <li>Ja, selvfølgelig. Den [læreplanen] har vært helt styrende.</li> </ul>	[Læreplanen har vært helt styrende]

Underveis i analyseprosessen gjennomførte jeg kodetesten (deduktiv test) for å undersøke om kodene representere empirinær koding, og jeg stilte med spørsmålene: Kunne man laget koden før kodingen? Hva forteller *bare* koden? (Tjora, 2021a, s. 224). Svaret på det første spørsmålet var nei, og svaret på det andre spørsmålet var at kodene gjenspeiler konkret innhold fra intervjuene (Tjora, 2021a, s. 224). Med andre ord, god empirinær koding. Jeg endte derfor opp med god kobling mellom kodesettet og utdrag i datamaterialet som kodene er knyttet til (kodestrukturert empiri) som igjen danner grunnlaget for neste steg i analyseprosessen, *kodegruppering* (Tjora, 2021a, s. 225) eller *kategorisering* som Johannesen et al. (2018, s. 294) kallet fasen. Jeg vil i egne ord bruke begrepet *kategorisering* i den videre analyseprosessen.

### **Fase 3 og 4 – kategorisering og temaer**

Jeg kaller denne fasen av analyseprosessen for *kategorisering og temaer*, som innebærer å sortere de empirinære kodene i kategorier og temaer (Johannessen et al., 2018, s. 294–295). Fasen består av å skape sammenhenger i det kodede materialet, og i praksis innebærer dette å lage samlekode som de empirinære kodene blir plassert under (Stokken et al., 2022, s. 163). Tjora (2021a, s. 229–230) kaller dette for *kodegruppering*, og fasen består av å jobbe induktivt og samle koder som kan ha en tematisk sammenheng i grupper. Nå er det spørsmålet, altså problemstillingen som gir retning til kategoriseringen (Johannessen et al., 2018, s. 295).

Et viktig steg i denne fasen er å gå tilbake til dataene og lese de på nytt for å identifisere mangler ved de foregående fasene (Johannessen et al., 2018, s. 297). Denne fasen av analyseprosessen innebar derfor en gjennomgang av de tidligere fasene: «(1) all the coded data extracts; and (2) the entire dataset» (Braun & Clarke, 2022, s. 97). Jeg hentet inspirasjon fra det Johannesen et al. (2018, s. 292) skriver om kvalitetssikring og å lese over dataene flere ganger for å redusere risikoen for å overse data og poenger. Jeg tok en tilbakegang og konkluderte med at jeg hadde

gjort et bra arbeid i de innledende fasene av prosessen: «... your candidate themes do appear to form a coherent pattern,...» (Braun & Clarke, 2006, s. 91).

I denne fasen begynner altså analysen å ta form, ettersom man skifter analytisk oppmerksomhet «...from smaller meaning units – codes - to larger meaning patterns – themes» (Braun & Clarke, 2022, s. 79). Jeg måtte gjøre det Braun og Clarke (2022, s. 79) kaller for å finne koder med en viss meningslikhet, og plassere kodene sammen i det de kaller for kandidattemaer for deretter å utforske betydningsmønstrene. Jeg brukte ikke dataprogrammer for kvalitativ analyse (Tjora, 2021a, s. 253), men jeg brukte det Braun og Clarke (2006, s. 89) kaller for «...visual representations to help you sort the different codes into themes». Er datamaterialet avgrenset og man bare koder for senere å gruppere data i kategorier og temaer, så spiller det ifølge Johannesen et al. (2018, s. 294) liten rolle om man velger å kode for hånd eller PC.

Nå er det sentralt at man husker på å utforske grupperte mønstre på tvers av datasettet (Braun & Clarke, 2022, s. 79). Gjennom prosessen dannet det seg et mønster av ulike styringsdokumenter, og jeg brukte etter hvert tankekart og notislapper til å strukturere innholdet. Praktisk foregikk dette ved at jeg leste gjennom de empirinære kodene, skrev notater i marginen og brukte markeringstusjer med ulike farger for å markere koder med tilnærmet samme meningslikhet. Dette dannet grunnlaget for å samle koder med samme meningslikhet i kategorier, og innholdet i kategoriene dannet videre navnet på temaene. Det er dette Johannesen et al. (2018, s. 294–295) kaller for å «... sortere dataene dine i mer overordnede kategorier, og det er som sagt disse kategoriene vi kaller analysens *temaer* ...». Tema er en gruppe av data med viktige fellestrekk (Johannesen et al., 2018, s. 280). I denne fasen av prosessen er det kategoriene som utgjør dataene med fellestrekkene, mens temaene er navnet på gruppene.

Etter hvert dannet det seg det Braun og Clarke (2006, s. 89) kaller for «...relationship between codes, between themes, and between different levels of themes (eg, main overarching themes and sub-themes within them).» Temaene med kategoriene må ha en *intern konsistens* (de må grupperes likt) og de må ha *ekstern konsistens* (de må ikke overlape i stor grad) (Johannesen et al., 2018, s. 299). Etter fase tre satt jeg igjen med 21 kategorier og fem temaer (vedlegg 5) basert på det 809 empirinære kodene.

### ***Fase 5 - Definere og gi navn til temaene***

Den femte fasen i analyseprosessen handler om å definere og avgrense temaene man vil presentere i analysen, og analyserer dataene med dem (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Når Braun

og Clarke (2006, s. 92) skriver å ‘definere og avgrense’ så sikter de til å identifisere hovedinnholdet av hva hvert tema handler om og bestemme hvilket aspekt av data hvert tema gir et bilde av. Dette ble gjort ved å gå tilbake til fase tre og fire, og ta en ny gjennomgang og forbedring av arbeidet i de foregående fasene – «You do this by going back to collated data extracts for each theme,...» (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Det var i denne fasen de siste temaene og underkategoriene ble konkretisert (vedlegg 5).

En sentral del av fase fem er å gi temaene navn: «Another important aspect of this phase is to think about the name you will give each them. A good them name will be informative, concise, and catchy» (Braun & Clarke, 2022, s. 111). Braun og Clarke (2022, s. 112) skriver videre at temanavnene er viktige av to grunner: For det første fordi gir de leseren et første møte med analysen, og forskeren skal forsøke å selge analysen på forhånd. For det andre skal temanavnene signalisere betydning og analytisk retning, og ikke bare navngi emnene. Etter fase fem satt jeg derfor igjen med temaene *instrumentalisme*, *omskiftelighet* og *vaghet* som blir gjort rede for i neste kapittel om funnene.

Tabell 3.3: Oversikt over sammenhengen mellom temaer, underkategorier og empirinære koder

<b>Instrumentalisme</b>	Mål- og resultatstyring	33 empirinære koder
	Regelstyring	44 empirinære koder
	Arbeidsstyring	27 empirinære koder
<b>Omskiftelighet</b>	Påvirkning	7 empirinære koder
	Tolking	19 empirinære koder
	Omstilling	22 empirinære koder
<b>Vaghet</b>	Omfang	17 empirinære koder
	Uklarhet	13 empirinære koder
	Kompleksitet	12 empirinære koder

### ***Fase 6 - Skriv rapporten***

En tematisk analyse blir produsert mens man skriver den, og analysemetoden skiller seg derfor fra en kvantitativ undersøkelse der rapporten blir skrevet etter at analysen er gjennomført (Braun & Clarke, 2022, s. 118). Fase seks handler derfor ifølge Braun og Clark (2022, s. 118) om å revidere «... into the fully formal realm of academic writing» og gjøre analysen klar for «...finessed and finalised for an audience». Braun og Clark (2022, s. 119) mener den formelle skrivingen av analysen sikter seg til et publikum som ikke har vært involvert i prosjektet – som sensorer eller anmeldere.

## 3.7 Validitet, reliabilitet og generalisering

### 3.7.1 Validitet

Validitet (gyldighet) innen samfunnsvitenskapene handler om hvordan en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke, og i hvilken grad metoden undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Tjora (2021a, s. 262-263) skriver at dybdeintervju kan brukes til å fortelle om hvordan informantene *tenker om* og *erfarer* egen praksis. Jeg valgte derfor en metode som satte søkelys på hva mine informanter *tenker om* nasjonale styringsdokumenter og hvordan de *erfarer* disse styringsdokumentene i sin profesjonsutøvelse. Jeg brukte derfor en kvalitativ metode med intervju og en fenomenologisk retning. Fenomenologi er ifølge Tjora (2021a, s. 288) en filosofisk og sosiologisk retning som setter søkelys på hvordan fenomener og situasjoner *oppleves*. Jeg fant det derfor mest hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode med intervju for å kunne svare på problemstillingen i denne studien. Tilsvarende synspunkt har også Malterud (2017, s. 24) der hun peker på at den interne validiteten i studien handler om å finne en metode som er relevant for formålet. Hun skriver også at den interne validiteten i studien blir styrket gjennom det strategiske utvalget (Malterud, 2017, s. 58). Jeg stilte meg relevante spørsmål underveis i prosessen: Har jeg fått data om hvordan lærere opplevde styringsdokumentene? Har jeg fått data om profesjonsutøvelse? På hvilken måte kommer det frem en sammenheng mellom disse? Hadde jeg fått andre data ved å rekruttere en gruppe med mindre arbeidserfaring? Ved å stille meg selv disse spørsmålene, så fikk jeg styrket den indre validiteten.

Den eksterne validiteten handler om studiens overførbarhet og kontekst skriver Malterud (2017, s. 24). Jeg spurte da: Kan mine funn være gjeldende utover konteksten de ble kartlagt? Her understreker Malterud (2017, s. 24) at den eksterne validiteten kan bli svak hvis man bare forholder seg til den lokale konteksten, uten å tenke over hvordan resultater kan opplyse en lignende problemstilling i en annen sammenheng. Jeg gjennomførte studien på et utvalg lærere i videregående skole fra Møre og Romsdal fylkeskommune, men det er ikke gitt at jeg hadde fått tilnærmet samme svar om jeg hadde gjennomført samme prosjekt i for eksempel Agder fylkeskommune. Men de nasjonale styringsdokumentene er de samme og er gjeldene for alle lærere i videregående opplæring uavhengig av arbeidsgiver (fylkeskommune). Informantene hadde i snitt 19, 5 års arbeidserfaring som lærere i videregående skole, og flere hadde tidligere i karrieren også jobbet ved andre videregående skoler i andre fylkeskommuner. Jeg kan anta at jeg hadde fått tilnærmet samme svar, men – som Malterud (2017, s. 23) også påpeker - jeg kan verken svare ja eller nei på om det jeg har funnet, er generaliserbart.

### 3.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet (pålitelighet) handler om troverdigheten til forskningsresultatene (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 276). Dette vektlegger også Tjora (2021a, s. 264) som understreker at reliabilitet innebærer blant annet en redegjørelse av hvordan undersøkelsen er gjennomført. Jeg har gjort rede for reliabiliteten i lydopptakene i underkapittel 3.8.3. og for reliabiliteten i transkripsjonene i underkapittel 3.5. Andre momenter som styrker reliabiliteten til studien er ifølge Tjora (2021a, s.264) strategisk utvalg (som jeg redegjorde for i underkapittel 3.3.1), rekruttering av informanter (redegjort i underkapittel 3.3.2) og informert samtykke og distanse til informantene (jamfør redegjørelsen i underkapittel 3.8.2). Videre peker Tjora (2021a, s. 264) på at pålitelighet også handler om å redegjøre for momenter ved studien som gjør at den er transparent (gjennomsiktighet). Om reliabilitet skriver også Ryen (2002, s. 181) at for å sikre høy reliabilitet i prosjektet må det gjøres rede for prosedyren for datainnsamling. Jeg mener at gjennom den redegjørelsen jeg har gjort for prosedyren for datainnsamling, så oppfyller studien disse kravene til reliabilitet. Studien er transparent ved at jeg gjør rede for alle sentrale momenter ved studien, som for eksempel teori, metode, analyseprosess, presentasjon av funn og drøfting. Jeg ønsker – som Tjora (2021a, s.264) også uttrykker - at de som leser oppgaven skal kunne ta stilling til forskningens kvalitet.

Jeg stilte av og til ledende spørsmål til informantene for å gi de nøkkelord for å komme videre, og få de til å fortelle mer. Jeg var derimot bevisst på fallgruvene, og brukte ledende spørsmål ved noe uklare formuleringer og når jeg mistenkte at de holdt tilbake informasjon. Dette støttes også av Kvale og Brinkmann (2015, s. 201) som belyser nettopp at ledende spørsmål ikke reduserer intervjuerens reliabilitet. De mener tvert imot at den type spørsmål blir brukt for lite ved kvalitative intervjuer og ikke for mye (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Jeg stilte også oppfølgingsspørsmål til informantene for å invitere dem til å gå dypere inn i tematikken, noe som også støttes av Kvale og Brinkmann (2015, s. 166). Et annet moment ved reliabilitet er om resultatene fra undersøkelsen kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere, og om intervjupersonene vil endre svarene sine i møte med andre forskere (Kvale & Brinkmann, s. 276). Hvis en annen forsker med samme utgangspunkt som meg vil intervju mine informanter på nytt i nær fremtid, og under samme forhold, så vurderer jeg det som lite sannsynlig at informantene vil endre svarene sine i vesentlig grad. De nasjonale styringsdokumentene er forholdsvis nye, og informantenes forståelse av de kan endres etter hvert som de jobber mer med dem. Vil informantene svare annerledes om forskeren representerer skoleledelsen? Eller

arbeidsgiveren (fylkeskommunen)? Eller Utdanningsdirektoratet? Det kan jeg ikke svare på fordi det er forskere med annet utgangspunkt enn meg og under andre kontekster.

### **3.7.3 Generaliserbarhet**

Generaliserbarhet handler om kunnskapen som kom frem i denne studien er overførbart til andre relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). En innvending mot intervju som metode i forskning, er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 289), at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres. Om dette skriver Ryen (2002, s.84) at formålet med kvalitative intervjuer heller ikke har vært å frembringe generaliserbar kunnskap. Dette støttes også av Tjora (2021a, s. 267) som skriver at målet ikke er generalisering, men å få innsikt i hva informanter i et utvalg mener. I denne studien var heller ikke målet å komme frem til funn som var generaliserbare, men å få innsikt i hva lærere i et utvalg mener om styringsdokumenter i videregående skole i sin profesjonsutøvelse. Jeg kan heller vurdere i hvilken grad funnene i min studie kan brukes som en rettesnor for hva som kan skje i en annen situasjon, det som Kvale og Brinkmann (2015, s. 291) kaller en *analytisk generalisering*. Hvis jeg intervjuer syv nye informanter i for eksempel Agder fylkeskommune med samme bakgrunn, tidsrom og arbeidserfaring så kan jeg anta at jeg ville fått mange av de samme svarene fordi informantene i denne studien var stort sett samstemte i sine uttalelser om styringsdokumentene i sin profesjonsutøvelse. Vi kan også se generalisering i det Tjora (2021a, s. 271) kaller en *konseptuell generalisering*. I en konseptuell generalisering kan det da tenkes at de syv nye informantene i Agder fylkeskommunen kanskje vil snakke om temaer som ligner på *instrumentalisme, omskiftelighet og vaghet*. I tillegg til analytisk generalisering, så skriver Kvale og Brinkmann (2015, s. 290) også om *naturalistisk generalisering*, en generalisering som er basert på mine personlige erfaringer som profesjonsutøver i læreryrket og mitt inntrykk av hvordan situasjonen i lærerstanden er. *Generaliserbarhet* er uansett et problematisk begrep ved kvalitativ forskning, og som Malterud (2017, s. 23) uttrykker, så er ingen kunnskap allmenngyldig ved at den gjelder under alle omstendigheter for ethvert formål.

### **3.8 Etiske vurderinger**

Prosjektet ble meldt til og godkjent av Sikt (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) før intervjuene startet (vedlegg 1). Ifølge Ryen (2002, s. 207) så handler etikk ved kvalitativ forskning om alle stadiene i forskningsprosessen. Flere av stadiene har jeg gjort rede for

ovenfor. Her vil jeg gjøre rede for min forforståelse til studien, informert samtykke, konfidensialitet og de etiske sidene ved å bruke lydopptaker under kvalitative intervjuer.

### **3.8.1 Forforståelse**

På bakgrunn av mitt yrke som lærer i videregående skole har jeg kunnskap om de nasjonale styringsdokumentene. Det innebærer at jeg har tenkt en del om temaet før jeg begynte arbeidet med studien, og det er dette Stokken et al., (2022, s. 31) kaller for forforståelse. Denne kunnskapen skapte en interesse for å undersøke hvordan lærere i videregående skole opplever de nasjonale styringsdokumentene i sin profesjonsutøvelse. Gjennom litteratur fikk jeg kunnskap om profesjonsteori og læreren som en profesjonsutøver som av Molander og Terum (2008, s. 18-19) blir beskrevet som en yrkesgruppe som har faglig skjønn, autonomi og kontroll over arbeidsoppgavene. Lærere blir i litteraturen beskrevet som en bakkebyråkrat (Lipsky, 2010, s. 3-4). En bakkebyråkrat, slik den blir beskrevet av Zacka (2017) i Terum og Sadeghi (2021, s. 43), vil stå i et gap mellom på den ene siden å tolke politiske signaler, lover og læreplanverk, og på den andre siden ivareta elevene sine interessene. I min litteraturgjennomgang kom det også frem at bakkebyråkrater som lærere, må håndtere politiske mål som kan være både tvetydige og i konflikt med hverandre, og arbeidsbetingelsene kan være preget av knapphet på tid og ressurser (Terum & Sadeghi, 2021 s.43). Ifølge Jakhelln og Møller (2019, s. 30) så skjer styring av skolesystemet gjennom et detaljert regelverk som de beskriver som omfattende, komplekst og inngripende. På bakgrunn av litteraturgjennomgangen fikk jeg en forforståelse av at de nasjonale styringsdokumentene i videregående skole er omfattende og komplekse, og at lærernes profesjonsutøvelse er preget av mangel på tid og ressurser. Samtidig belyste litteraturgjennomgangen at det er få tidligere studier i Norge om hvordan nye styringsformer blir oppfattet av lærere (Mausethagen, 2015, s. 39).

Denne teoretiske forforståelsen tok jeg med meg i utarbeidelsen av problemstilling og intervjuguide. Jeg var hele tiden klar over forforståelsen, og oppmerksom på det som Malterud (2017, s. 45) vektlegger, nemlig at det er viktig å ha et bevisst forhold til forforståelse og ikke gå inn i studien med en begrenset horisont. Samtidig så opplevde jeg det som Malterud (2017, s. 44-45) skriver, nemlig at denne forforståelsen også var en del av motivasjonen for å velge det temaet jeg valgte.

Når det gjelder forforståelsen, så var jeg opptatt av det Malterud (2017, s. 46) viser i den sammenheng til noen viktige spørsmål man kan stille seg selv tidlig i studien som kan gjenkjenne forhold som styrer inngangen til kunnskapene. Jeg stilte meg derfor spørsmålene: Hvilken kunnskap har jeg om emnet jeg skal studere? Hvilket faglig perspektiv og ståsted har



jeg når jeg skal søke kunnskap om emnet? Jeg mener å ha det Kvale og Brinkmann (2015, s. 195) skriver at en intervjuer må ha, nemlig god kunnskap om emnet og være god på menneskelig interaksjon. Kunnskap om emnet og menneskelig interaksjon hadde også mine informanter gjennom flere års arbeidserfaring som lærere i videregående skole.

### **3.8.2 Informert samtykke og konfidensialitet**

Informert samtykke handler om å sikre at deltakerne i prosjektet deltar frivillig, og informere dem om retten til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Jeg var opptatt av det Ryen (2002, s. 89) kaller å ha en distanse til deltakerne i studien. Denne distansen fikk jeg ved å ikke rekruttere informanter fra egen arbeidsplass (kollegaer), tidligere kollegaer, nære bekjente eller venner. Dette for å opprettholde graden av selvseleksjon i prosjektet. Jeg ønsket at informantene skulle kunne snakke fritt og åpent uten en binding til meg som forsker og jeg ville derfor unngå nærhet i intervjusituasjonen som kunne skape etiske dilemmaer, noe som også Ryen (2002, s. 89, 212) vektlegger viktigheten av. Informert samtykke innebærer ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 104) at forskningsdeltakerne blir informert om det overordnede formålet med studien og om hovedtrekkene i designen. Dette gjorde jeg på den måten at jeg sendte ut et informasjonsskriv til informantene før intervjuene. I dette informasjonsskrivet informerte jeg om formålet med studien, hva det innebar for deltakeren å delta, at det var frivillig å delta og om personvern (vedlegg 2). Denne informasjonen informerte jeg også om rett før intervjuene startet. Konfidensialitet i forskning innebærer at private data som kan avsløre deltakerne, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, s. 106). I denne studien oppga jeg fiktive navn på både informantene og utdanningsinstitusjonene de jobber ved. Informantene sine fiktive navn har jeg gitt kvinnenavn og mansnavn på det som jeg antar er deres folkeregistrerte kjønn (tabell 3.1). Dette gjorde jeg, som også Kvale og Brinkmann (2015, s. 300) vektlegger, for å beskytte intervjupersonenes privatliv, og informasjon som alder, arbeidssted og bosted oppgis ikke. Informantene i studien er derfor anonyme, og det er ikke mulig for utenforstående å koble fiktive navn på deltakerne med identiteten til informantene.

### **3.8.3 Lydopptak**

Ved kvalitativ forskning og intervjuer er det vanlig å bruke en lydopptaker til å registrere intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205; Tjora, 2021a, s. 180). Lydopptaker er ifølge Ryen (2002, s. 181) også viktig for å sikre høy reliabilitet til datainnsamlingen. Jeg valgte derfor å bruke lydopptaker, og alle informantene i studien godtok bruk av lydopptaker under intervjuene, jamfør samtykkeskjemaet (vedlegg 2). Informasjon om bruk av lydopptaker,

oppbevaring, sletting og at dataene ble transkribert anonymt ble det informert om i informasjonsskrivet (vedlegg 2). Dette ble også gjentatt før intervjuene startet. Lydopptakene ble etter intervjuene overført til og lagret på PC fra arbeidsgiver og på en OneDrive-konto fra Høgskolen i Volda. Informantene ble anonymiserte med siffer. Lydopptakene ble etter det slettet fra mobiltelefon.

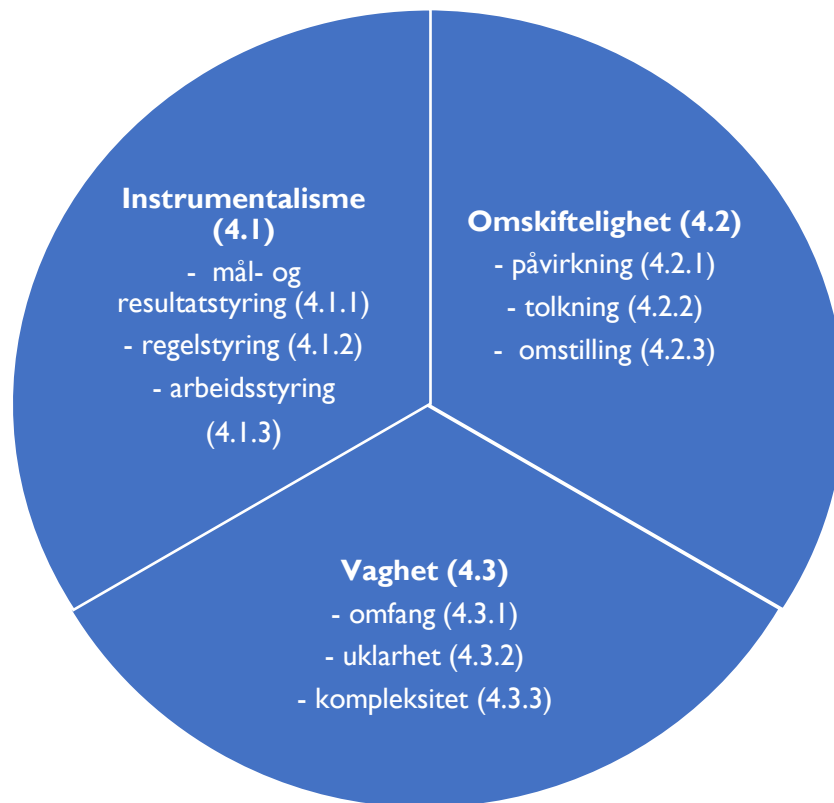
#### **3.8.4 Mine kvalifikasjoner som intervjuer**

Kvale og Brinkmann (2015, s. 195) beskriver intervjueren som et forskningsinstrument som må kunne mye om intervjuemnet og som må være dyktig på menneskelig samhandling. Skal jeg beskrive meg selv som et slikt forskningsinstrument, så har jeg kvalifikasjoner gjennom formell utdanning og jeg har gjennom arbeidserfaringen som lærer og kontaktlærer i videregående skole blitt dyktig på interaksjon mellom mennesker. I denne studien står «den akademiske verden» forholdsvis likt mellom meg som intervjuer og informantene, for å bruke Ryen (2002, s. 116) sitt uttrykk. Med dette mener jeg at informantene i studien har like lang eller lengre undervisningserfaring enn meg (tabell 3.4). Jeg gikk derfor inn i intervjusituasjonen som om den var en samtale, og jeg brukte min arbeidserfaring inn i intervjusituasjonen med å være lyttende, vennlig, klar og strukturerende. Å gå inn i intervjusituasjonen på en slik måte, støttes av både Kvale og Brinkmann, (2015, s. 196) og Ryen (2002, s. 116).

## 4 Funn og analyse

Den tematiske analysen resulterte i tre temaer: *Instrumentalisme*, *omskiftelighet* og *vaghet*. Temaene gir et inntrykk av hvordan lærere i videregående skole opplever styringsdokumentene i sin profesjonsutøvelse, og de gir derfor et delvis svar på problemstillingen: *Hvordan opplever lærere styringsdokumenter i sin profesjonsutøvelse?*

I dette kapitlet presenterer jeg det informantene fortalte gjennom temaer og underkategorier som kom frem gjennom analysen. Underkategoriene blir belyst gjennom sitater fra de transkriberte intervjuene. Følgende modell, figur 4.1, visualiserer temaene instrumentalisme, omskiftelighet og vaghet, med tilhørende underkategorier.



*Figur 4.1: Oversikt over opplevelser blant utvalget, og temaer og underkategorier. Dette utgjør også strukturen i kapitlet.*

Alle de tre temaene ble fremstilt som viktige av informantene. I figur 4.1 blir de tre temaene fremstilt som like viktige i størrelsesforhold, men med bakgrunn i det informantene fortalte kan det se ut som at instrumentalisme påvirker profesjonsutøvelsen i størst grad. Det er likevel vanskelig å si noe om hva som påvirker profesjonsutøvelsen mest, da det vil avhenge av

konteksten profesjonsutøveren befinner seg i. Vi må derfor se temaene i sammenheng for å forstå den samlede påvirkningen på profesjonsutøvelsen. Figur 4.1 er ment som en illustrasjon av de tre temaene og underkategorier, og figuren fremstiller de som like viktige.

## 4.1 Instrumentalisme

Alle informantene fortalte i ulik grad om hvordan styringsdokumentene styrer deres profesjonsutøvelse. De fremhevet spesielt vurderingsforskriften og lærerplanene som de styringsdokumentene som påvirker arbeidshverdagen mest. Dette sa de handler mye om mål- og resultatstyring i skolen. Opplæringsloven var også regelstyrende, og sammen med vurderingsforskriften la disse til dels strenge føringer for hvordan informantene både skulle undervise og vurdere elevene. Arbeidstidsavtalen hadde informantene sterke meninger om. Denne avtalen fortalte de er svært styrende for deres arbeidstid.

Temaet instrumentalisme med underkategoriene *mål- og resultatstyring*, *regelstyring* og *arbeidsstyring* presenteres nedenfor.

### 4.1.1 Mål- og resultatstyring

Mål- og resultatstyring handler om hvordan styringsdokumentene er styrende i informantenes profesjonsutøvelse. Alle syv informantene fortalte at styringsdokumentene legger føringer på profesjonsutøvelsen deres og at det er rom for tolking av styringsdokumentene. Flere av informantene setter søkelyset mot eksamen i forskrift til opplæringsloven (vurderingsforskriften), og hvordan en fremtidig eksamen er med på å styre profesjonsutøvelsen gjennom vurderingssituasjoner og undervisning. Det er interessant å merke seg at både «Solveig» og «Ingeborg» brukte forsterkende ord da de fortalte om hvor styrende eksamen er:

Så eksamen former veldig, kanskje mer enn læreplanen. (Solveig)

Men et dokument som også er ganske styrende i norskfaget er skriftlig eksamen. Og eksamensveiledningen, og tolkningen av eksamensoppgavene. Det synes jeg er ganske styrende. (Ingeborg)

De andre informantene fortalte også at eksamensformen er styrende for vurderingsformene slik at ved skriftlige eksamener, så gjennomfører de også skriftlige vurderingsformer. Det er tydelig at informantene ønsket at elevene skulle klare seg godt til eksamen, og at de derfor innretter vurderingsformene etter eksamensformen. «Lise» forklarte dette slik:

... når det er skriftlig eksamen så synes jeg den er ganske styrende for da vet vi jo at de skal til pers og det er greit å være forberedt på hvilke oppgavetyper som kan komme. Hvilket tema som kan komme slik at de forhåpentligvis skal mestre det, da og bestå og helst mestre det på en god måte også. ... men på Vg3 så føler jeg at det [eksamen] er ganske styrer litt, og at vi må få øvd oss på kortsvar blant annet i norsk og at vi må ha, ... ja ... fokus på det. (Lise)

På tilsvarende måte sa flere av informantene at det er vanskelig å gjennomføre skriftlige vurderingsformer dersom de vet at eksamensformen er muntlig. De fortalte at dersom eksamensformen er muntlig så legger de også opp til at underveisvurderingen har en muntlig form. «Arne» fortalte det slik:

Det er vanskeligere på en måte å ha, store skriftlige prøver i en del fag hvis du vet at eksamensformen er muntlig. Da er det vanskeligere for meg å ... ja. Jeg legger ikke til rette da for ... jeg vil ikke planlegge da for ... mange store skriftlige vurderinger er min måte å vurdere elevens kompetanse på, hvis for det første ... styringsdokumenter sier at det er muntlig eksamen som gjelder i faget og læreplanmålene sier at eleven skal kunne diskutere, vurdere og drøfte. Det er vanskelig å gjøre det på en skriftlig prøve med penn og papir. Da må man nesten gjøre ting muntlig, da. Om man skal følge de ordene og verbene som blir brukt. Og det opplever jeg som en endring, at jeg har lyst i alle fall til å ha mer av det å ... i fag som jeg underviser da som ofte er muntlig eksamen, og få tid til det og da er det en utfordring det da. (Arne)

Vi ser altså at «Arne» lar formen på underveisvurderingen reflektere eksamensformen. Noen av informantene fortalte at de ofte kommer i en skvis i forholdet mellom eksamen, underveisvurdering og undervisning fordi eksamen oppleves som faglig utfordrende for elevene. I denne skvisen sa informantene at hensynet til elevene veier tungt, og de uttrykte et sterkt ønske om at elevene skal klare seg godt på eksamen, slik som «Solveig» og «Ingeborg» fortalte:

Jeg har ryggdekning i læreplanen for bare å kjøre andre vurderinger, men jeg ender ikke opp med å gjøre det fordi dette er en kjempevanskelig eksamen for elevene. (Solveig)

Eksamen er selvfølgelig veldig styrende, også fordi at ... veldig ofte så går elevene ned på skriftlig eksamen. De blir strengt bedømt i forhold til standpunkt. Særlig på Vg3 så føler jeg at jeg hele tiden må snakke om eksamen eller tone inn mot eksamen. (Ingeborg)

Her kan vi også merke oss at det ikke er bare underveisvurderingen som styres av eksamen, for de fleste av informantene fortalte at de også opplever at eksamen er styrende for undervisningen. Å skille undervisningen helt fra eksamen sa noen av informantene er vanskelig i praksis, slik som «Solveig» uttrykte:

Du kan ha undervisning på ene siden, og eksamen være sin greie. Men det skjer jo aldri i praksis, sant? (Solveig)

Vi ser derfor at eksamen legger føringer for innholdet i timene og hva informantene velger å jobbe med i undervisningen. Flere av informantene ga også uttrykk for at det er veldig fokus på resultat og karakterer, og at dette smitter over til elevene.

de [elevene] blir veldig fokuserte på ... det med karakterer, og ... skolen er der bare for karakteren sin del. (Arne)

Det er interessant å merke seg at mange av informantene fortalte om karakterfokus i skolen. «Arne» fortalte dette slik:

Og at det store fokuset som er blitt på vurdering, og på alle disse ... spissfindighetene i forhold til at det skal være muntlige og skriftlige, og uten karakter og med karakter og x-antall per halvår og innen en viss dato og så videre og så videre er, det er i alle fall ikke udelt positivt. Jeg føler av og til at det blir en klamp ... som gjør at det du går på akkord med andre ting. (Arne)

«Jan» uttrykte noe av det samme om karakterfokus i skolen, nemlig at karakterene er viktigere enn læringsprosessene:

Altså at elevens fokus er ikke ... hva, denne prøven var et steg på vegen til neste karakter. Men at denne karakteren som jeg får på denne prøven er per nå det viktigste. Fokuset er mer på å oppnå noe her og nå enn ... (Jan)

De fleste informantene fortalte at eksamen og vurderingsforskriften er styrende for både undervisningsvurdering og undervisning, men læreplanen ble likevel av flere informanter fremhevet som et viktig styringsdokument i den daglige profesjonsutøvelsen. Dette sa «Solveig» om læreplanens betydning:

... det blir jo kanskje læreplanen som til syvende og sist som er det som legger føringer. (Solveig)

Vi ser derfor at de fleste informantene fortalte at spesielt vurderingsforskriften og eksamen styrer undervisningen og undervisningsvurderingene, men at også læreplanen er mål – og resultatstyrende.

#### **4.1.2 Regelstyring**

Styringsdokumentene vart av alle informantene beskrevet som et forstyrrende element i arbeidshverdagen. Her kan vi merke oss at alle informantene uttrykte at blant annet klassestørrelse og elevsammensetning er utfordrende, og de sa at lovverket bør regulere dette i skolen i større grad enn i dag. «Marit» uttrykte dette tydelig:

Men den reguleringen av antall elever i klassen, den burde de ha gjort noe med. (Marit)

Noen av informantene fortalte om pedagogiske og fagdidaktiske utfordringer knyttet til læringsmiljø, klassekultur og relasjonsbyggingen til elevene fordi opplæringsloven ikke regulerer klassestørrelser i videregående opplæring. «Ingeborg» fortalte om hva som skjedde da to ulike klasser ble slått sammen:

Det ødela veldig for læringsmiljøet at vi slo sammen to klasser som ikke likte hverandre. (Ingeborg)

Det «Ingeborg» opplevde her viser at det er ulike læringsmiljø og ulike kulturer i de forskjellige klassene, og det er ikke alltid det fungerer godt å slå disse klassene sammen, selv om det er en økonomisk gevinst.

«Arne» uttrykte også at klassestørrelsene bidrar til at det både er vanskelig å ha oversikt i klassen og at det er vanskelig å bli godt nok kjent med alle elevene:

Og i igjen klassestørrelser og det å kunne ha oversikten og å kjenne alle godt nok. Det henger jo i hop alt sammen. (Arne)

Alle informantene var samstemte i at klassestørrelse er en utfordring, og at rammene fra styringsdokumentene ikke er til stede. I videregående skole henger klassestørrelse og opplevd frustrasjon knyttet til kontaktlærerfunksjonen sammen. Dette fortalte «Grete» om hvordan hun opplever sin kontaktlærerfunksjon:

Det er mye, mye mer arbeidet nå enn for bare få år siden å være kontaktlærer. Det er nesten ikke sammenlignbart, synes jeg. For måten vi jobber med, og elevene forventer at du skal jobbe med fravær er noe helt annet en tidligere, altså. (Grete)

Opplæringsloven og vurderingsforskriften pålegger lærerne i videregående skole å ha faste samtaler med elevene, vurderingssamtaler og fagsamtaler. Disse samtalene foregår i undervisningstiden, og den enkelte går da ut av klasserommet for å ha samtale med lærer. Informantene fortalte at det er en utfordring å gjennomføre disse samtalene med elevene nettopp, på grunn av klassestørrelse:

Samtalene stjeler mye tid når du skal ha samtaler med klasser på 30 elever. Det stjeler en del av undervisningstiden. (Solveig)

Noen av informantene fortalte også at læreplanen er et viktig og sentralt styringsdokument som regulerte arbeidshverdagen. Både «Grete» og «Jan» var tydelige og klar da de uttrykte sin mening om læreplanen:

Den [læreplanen] har vært helt styrende. For alt vi gjør er jo læreplanen viktigste dokumentet, så klart. (Grete)

Det er læreplanen som jeg opplever som viser hva som er forventet av meg å gjøre og ikke gjøre og hvordan jeg skal legge til rette for undervisning til elevene. (Jan)

Vi ser her at reglene om klassestørrelse er en utfordring. Dette fordi det er svært tidkrevende å gjennomføre alle elevsamtalene i store klasser, men også fordi det er vanskelig å ha oversikten og bli kjent med den enkelte elev.

#### **4.1.3 Arbeidsstyring**

Alle informantene i denne studien hadde engasjement knyttet til temaet arbeidsstyring. Det var spesielt arbeidstidsavtalen og dokumentasjonskravet i skolen informantene uttrykte frustrasjon over. De fleste informantene fortalte at arbeidstidsavtalen og dokumentasjonskravet i skolen stjeler mye tid – er en «tidstyv», og at både arbeidstidsavtalen og dokumentasjonskravet går på bekostning av tilliten informantene ønsker seg i profesjonsutøvelsen.

Noen av informantene sa også at arbeidstidsavtalen er lite tilpassningsvennlig og at den kan gå utover elevene. «Arne» sa at han føler fleksibiliteten i arbeidshverdagen forsvinner:

Det med de veldig rigide arbeidstidsavtalene som jeg føler tar bort fleksibiliteten som tidligere kom elevene til gode. (Arne)

«Arne» forteller at han opplever mindre fleksibilitet i skolehverdagen. Han mener denne fleksibilitet tidligere kom elevene til gode, men som nå er borte fra læreryrket på grunn av rigide arbeidstidsavtaler. «Arne» viste også til Vis (skoleadministrativt system for elever og lærere i videregående opplæring) og fortalte om hvordan Vis fører til fallende tillit til lærerne i videregående skole og at det er et stort søkelys på stillingsprosent:

Stor grad av tillit har det vært tidligere. Egentlig helt fram til Vis kom og ble brukt for fullt. Når det blir telling ned på hundredels, eller er det tusendels prosent. (Arne)

Det «Arne» forteller her er kanskje ikke overraskende, men like fullt lite oppløftende på vegne av lærerstanden. Samtidig som fleksibiliteten i lærernes arbeidshverdag forsvinner, så faller tilliten som skoleledelsen har til lærerne. Dette fordi arbeidstidsavtalen har så stort søkelys på telling av timer og større krav til tilstedeværelse.

«Jan» fortalte at han opplever arbeidstidsavtalen som et rammeverk som blir studert av både lærere og ledelsen, og arbeidstidsavtalen nå blir brukt i mye større grad enn tidligere:

Det opplever jeg, som at arbeidstidsavtalen blir mer og mer nøye kanskje lest og brukt fra begge sider, da. Fra skoleledelsen for å pålegge lærere og for å legge til rette for at flest mulig skal være der på samme tid og samle lærere på skolen. Men også lærerens tanke på at man da kan ha en bunden tid og være andre steder. (Jan)



Mange av informantene fortalte at arbeidstiden med bunden og ubunden tid er noe som ofte er oppe til diskusjon i kollegiet og med ledelsen. Arbeidstidsavtalen ble av informantene sett på som et viktig styringsdokument i videregående skole, og som et rammeverk som noen av informantene sa kunne begrense tilliten og tilstedeværelsen i profesjonsutøvelsen:

Det er mer datofesting av alle samtaler, og datofesting av at du har gjort eleven oppmerksom på at de kanskje ikke får karakter. (Solveig)

De fleste informantene uttrykte at dokumentasjonskravet tar tid, og viser til lovpålagte samtaler med elevene og datofesting av disse. Noen av informantene fortalte også at i tillegg til at samtalen tar tid, så er det en utfordring at de andre elevene i klassen er alene og skal arbeide uten at lærer er til stede når enkeltelever har samtale. «Lise» fortalte at gjennomføringen av disse lovpålagte samtalene er et element som preger arbeidstiden:

Det er jo alle disse samtalene vi skal ha med elevene. Det er ikke bare-bare å få det til i praksis, synes jeg. Vurderingssamtaler når du har klasser med 27 elever så tar det tid. Vi må være i klasserommet også. Det er ingen selvfølge at elevene gjør noe når læreren ikke er der. (Lise)

«Lise» uttrykte dette om å gjennomføre vurderingssamtaler med 27 elever:

Nå føler jeg at jeg må skynde meg ofte også, fordi at det er 26 andre elever jeg skal prate med etterpå, pluss at jeg vet ikke om klasserommet står. (Lise)

Vi aner en viss grad av frustrasjon over denne arbeidsstyringen, både ved at det tar tid med mange samtaler som skal gjennomføres, men kanskje i enda større grad at elevene er uten lærer i klasserommet når disse samtalene foregår. Uttalelsen «jeg vet ikke om klasserommet står», sier vel litt om hvilken aktivitet som kan foregå i klasserommet mens læreren har samtale med enkeltelever. De fleste informantene fortalte også at denne arbeidsstyringen blant annet påvirker den fleksibiliteten de tidligere hadde i arbeidet. «Lise» fortalte også om hvordan hun mener dette kan løses på en bedre måte. Blant annet så sa hun at det bør være tydeligere rammer rundt gjennomføringen av elevsamtalene, der det er satt av faste tidspunkt med to-lærere slik at det er en lærer igjen i klasserommet. Dette, sa hun, vil også bidra til at elevene ikke mister undervisning.

## **4.2 Omskiftelighet**

Alle informantene hadde mange års erfaring som lærere i videregående skole. De hadde derfor mye å fortelle om hvordan styringsdokumentene har endret seg gjennom årenes løp. Denne endringen i styringsdokumentene fortalte mange av informantene er med på å påvirke

arbeidshverdagen deres. Alle informantene fortalte at de må tolke både opplæringsloven, læreplaner og forskrift for at de skal forstå hvordan de skal bruke disse styringsdokumentene. Deretter, fortalte mange av informantene, må de omstille seg og gjøre endringer i måten de både planlegger og gjennomfører både undervisning og vurdering for at dette skal være i tråd med styringsdokumentene.

Underkategoriene til temaet omskiftelighet - *påvirkning*, *tolkning* og *omstilling* - presenteres nedenfor.

#### **4.2.1 Påvirkning**

Alle informantene fortalte at styringsdokumentene er noe de må forholde seg til, selv om de er uenige i innholdet. «Solveig» sa dette:

Men vi må forholde oss til det [styringsdokumenter]. Vi kan være uenige i hvordan det er lagt opp, og vi må justere oss etter det ... men jeg forholder meg likevel til læreplanene når jeg underviser, slik er læreplanene nå. (Solveig)

Vi ser her at informantene forholder seg til styringsdokumentene selv om de er uenige, og det gjør de ved å justere sin undervisning etter styringsdokumentene.

Opplæringsloven, sa de fleste informantene, er det styringsdokumentet som påvirker dem ved at loven setter rammene, slik som «Jan» uttrykte:

Påvirker ... opplæringsloven, der tenker jeg at den påvirker jo ved å sette rammene, altså. (Jan)

Flere av informantene fortalte at disse rammene setter begrensninger i profesjonsutøvelsen deres. Noen av informantene sa at de ikke kan utøve profesjonen fritt, og om de gjør det, så får det konsekvenser. Dette kommer til uttrykk gjennom denne kommentaren fra «Grete»:

At vi er litt mer forsiktige, vi kan ikke være oss selv helt i det du kaller profesjonsutøvelsen og at det kan få konsekvenser hvis du gjør det. (Grete)

Vi ser altså at styringsdokumentene gjennom rammer påvirke hvordan informantene utøver sin profesjon. Videre sa flere av informantene at disse rammene blant annet handler om elevsammensetningen i klassen. «Marit» sa det slik:

Ja, det blir mye endringer. Og det er klart den [opplæringsloven] påvirker oss jo en god del, for eksempel med tanke på elevsammensetningen i de ulike klassene. (Marit)

At styringsdokumentene endrer seg og at dette igjen påvirker informantenes arbeidshverdag, fortalte noen av informantene at de ser i sammenheng med de endringene som er ellers i samfunnet, slik som «Grete» fortalte:

... de [opplæringsloven og vurderingsforskriften] legger veldig tydelige føringer og særlig nå i vår tid ... samfunnet endrer seg jo ... (Grete)

Vi ser her at endringer i styringsdokumentene påvirker profesjonsutøvelsen til informantene på den måten at de justerer undervisningen og formen på underveisvurderingene.

#### 4.2.2 Tolkning

Styringsdokumentene – og da først og fremst opplæringsloven og vurderingsforskriften – skal anvendes i den daglige profesjonsutøvelsen. Mange av informantene fortalte at for å kunne anvende disse styringsdokumentene, så må de forstå og tolke dem først. «Hva handler dette om?» er et spørsmål som mange av informantene fortalte at de ofte stiller seg selv. De fleste informantene uttrykte også at det er viktig at lærerne i videregående skole har en felles forståelse av styringsdokumentene. «Jan» uttrykte dette på denne måten:

... vi jobber jo litt med å forstå styringsdokumentene, litt med å prøve å implementere en likere praksis og likere forståelse, der da mange raskt, sikkert meg selv også, tenker litt fort på: Hva er det jeg skal gjøre? Hva er det jeg tenker? Hva er det jeg ... vil gjøre da – mer enn å bare endre seg, kanskje ut ifra ... sant? (Jan)

Gjennom tolkningen av styringsdokumentene og det å få en felles forståelse av dem, fortalte en av informantene også at det fører til en bevisstgjøring av egen profesjon:

Man blir jo bevisstgjort som lærer i disse prosessene, da. (Ingeborg)  
Denne forståelsen og bevisstgjøringen handler altså om en tolkning av styringsdokumentene for deretter å kunne anvende dem i egen undervisning. «Jan» sa det på denne måten:

På en måte å bruke de formuleringene da, som fins i læreplanene ... i din egen undervisning? For min del kanskje mer hva man gjør enn hvordan du planlegger hva du skal gjøre. (Jan)

Alle informantene fortalte om prosessen med å tolke styringsdokumentene for å kunne bruke dem i den daglige undervisningen og planleggingen. De fortalte at å tolke, forstå og innføre endringer i styringsdokumentene er lange prosesser, og dette er prosesser som tar tid. Her kan vi merke oss at flere av informantene fortalte også at de skal ikke bare forstå, tolke og innføre endringer, men de fortalte at de ofte parallelt også må arbeide etter tidligere styringsdokumenter. «Ingeborg» uttrykte det slik:

... det er en ganske lang prosess det å implementere den nye læreplanen, og sånn som i norsk, som er et fag over tre år, så har du jobbet med gamle og nye læreplaner parallelt siden man kanskje har vg1 og vg3 og samme år. (Ingeborg)

«Lise» uttrykte, noe oppgitt:

Ja, vi begynner jo å bli kjent med den [læreplanen] nå da. Det har gått noen år. (Lise)

«Lise» fortalte også at det er tidkrevende å tolke, forstå og innføre endringer i vurderingsforskriften og kompetansemålene i profesjonsutøvelsen:

Det tar jo tid før den [vurderingsforskriften] blir implementert og kompetansemålene blir litt integrert etter hvert, også. (Lise)

De fleste informantene fortalte altså at prosessen med å tolke og forstå styringsdokumentene er tidkrevende. I tillegg til at prosessen er tidkrevende, så uttrykte noen av informantene at det er vanskelig å innføre endringer og forandre undervisningen og vurderingen på en så optimal måte som de ønsker. «Lise» sa dette om å tolke og forstå læreplan og vurderingsforskriften:

Vi har jo prøvd å forandre hvordan vi har gjort ting på grunn av fagfornyelsen og den nye vurderingsforskriften. Så vi prøver å ha mer dialog, mer både egevaluering fra elevene, og ha litt mer dialog underveis, og samtaler. Men jeg synes det er vanskelig å få en optimal fasong på det. (Lise)

Alle informantene fortalte noe om at informasjon og opplæring er viktig for å kunne tolke og forstå styringsdokumentene. Det er derfor overraskende at nesten alle informantene fortalte at å delta på eksterne kurs for å lære å tolke og forstå endringer i styringsdokumentene, ikke er vanlig praksis. «Marit» var svært tydelig på at kurs er noe de ikke får delta på:

Kurs? -nei! Blir jo ikke sendt på kurs. *Blir* ikke sendt på kurs! (Marit)

De fleste informantene fortalte derimot at opplæring for å kunne tolke og forstå styringsdokumentene ofte handler om erfaringsutveksling mellom lærerne på den enkelte skole, altså intern opplæring. Litt overraskende mente en av informantene, «Arne», at eksterne kurs kanskje ikke er nødvendig:

Vi har jo tidligere brukt tid på det med vurdering og hva som er beste praksis i forhold til sånne ting, og litt erfaringsdeling. Og dybdelæringsbegrepet har jo vært tatt fram og på en måte diskutert. Noe ekstern kursing, eller sånne ting, det er ... heller lite så vidt jeg kan huske, i alle fall. Men det er kanskje ikke nødvendig heller. (Arne)

En av informantene, «Lise», fortalte om kurs med eksterne forelesere, men fortsatt i egen skole, med fokus på tolkning av styringsdokumentene:

Så der har vi hatt kursing med folk utenfra og jobbet på tvers og i fagseksjoner. Vi har hatt veldig fokus på det da, å implementere ... ja, spesielt egentlig vurderingsforskriften da. (Lise)

Det var altså ingen av informantene som fortalte at de hadde vært på eksterne kurs for å lære å tolke og forstå styringsdokumentene. Én informant fortalte om eksterne kursholdere på egen skole. Derimot var det flere informanter som fortalte om hvordan de jobber med å tolke styringsdokumentene internt på egen skole. «Solveig» fortalte om dette:

Vi fikk jo for en stund tilbake nye læreplaner, og da hadde vi stort prosjekt der vi gikk gjennom læreplanen. Vi jobbet med dem, hva betyr dette for våre fag, hva må vi endre på? (Solveig)

«Grete» fortalte også om hvordan de på hennes arbeidsplass har hatt prosjekt med fokus på vurdering:

Vi jobber jo ganske grundig med fagfornyelsen. Og fortsetter å gjøre det, men vi har liksom hatt kanskje særlig vekt på undervisvurdering fordi vi har hatt sånne utviklingsprosjekt. (Grete)

Selv om mange av informantene fortalte at de har kollegiale og interne erfaringsutvekslinger om endringer i styringsdokumentene, så fortalte likevel en informant at den type opplæring i liten grad gjennomføres på hans arbeidsplass. «Jan» fortalte at han opplever at det i liten grad blir brukt tid på kollegialt samarbeid for å forstå styringsdokumentene:

Kollegialt samarbeid om de temaene [styringsdokumentene] utenom personalmøtet på timeplanen? Det er ganske lite. Det å sitte og ha kollegialt samarbeid og forstå styredokumentene, det opplever jeg at vi i liten grad bruker tid på. (Jan)

Noen av informantene sa også at ledelsen blander seg lite inn i hvordan de tolker styringsdokumentene. Noen informanter fortalte at ledelsen viser de tillit og respekt slik at de selv kan, tolke, forstå og innføre styringsdokumentene i den daglige undervisningen. «Solveig» sa dette om ledelsen da styringsdokumentene skulle tolkes:

Da setter lederen oss sammen i grupper og regner med at vi har mer innsikt i hva dette kan bety, enn hva lederen som ikke underviser i engelsk har. (Solveig)

Videre fortalte «Solveig» dette om ledelsen:

Ledelsen har stor tiltro til oss lærere, og respekt for at vi kan jobben og yrket vårt. (Solveig)

Vi ser her at ledelsen overlater tolkning og innføring av styringsdokumentene til lærerne selv. Ledelsen har tiltro til og stoler på at lærerne klarer selv. Hvordan styringsdokumentene blir tolket handler for de fleste av informantene om at de får en felles praksis og felles forståelse av styringsdokumentene. Dette skjer hovedsakelig gjennom interne prosjekt der informantene sammen jobber grundig med fagfornyelsen. Det er stor enighet blant alle informantene om at dette er en lang prosess som tar tid.

### 4.2.3 Omstilling

Endringer i styringsdokumentene påvirker informantene blant annet ved å sette rammer for profesjonsutøvelsen. Informantene må tolke og forstå styringsdokumentene for å kunne innføre endringene og praktisere nye rammer i undervisningen og vurderingene sine. Alt dette krever omstilling. Flere av informantene fortalte om endringene som en tidkrevende prosess som medfører omstilling i både undervisning og vurdering. «Ingeborg» uttrykte seg slik:

Så den endringen som kom med ny vurderingsforskriften, den vil jeg si at vi fikk litt i fleisen og så førte det til at vi måtte jobbe skikkelig med det. Og da ser jeg at: «Okei, det er ikke bare vurderingene jeg må endre, men jeg må endre hele undervisningen.» Så jeg mener at vi i alle fall har kanskje den største endringen. Det er større, viktigere årsaker til endring i praksis i den vurderingsforskriften enn selve læreplanen, da. Sånn som jeg opplever det, i alle fall. (Ingeborg)

«Ingeborg» forteller her om en endring i vurderingsforskriften som kom brått på og krevde en omstilling i profesjonsutøvelsen i form av endret vurderingspraksis og endring i undervisningsmetodikk. Flere andre informanter fortalte også om dette; nemlig at endringer i styringsdokumentene fører til en endring og en omstilling i profesjonsutøvelsen. «Jan» fortalte at han opplevde at endringene i styringsdokumentene også fører til endring i undervisningen, men at den endringen skjer mer gradvis. Endringene krever omstilling, og det er en prosess som tar tid:

Dersom styringsdokumentene endrer, så skal undervisningen også brått endre seg. Endringen er nok mer gradvis. (Jan)

Både «Ingeborg» og «Lise» fortalte det samme som «Jan»; nemlig at omstilling og endring av undervisningspraksis på grunn av endring av styringsdokumentene er en prosess som tar tid. Det handler om at det i profesjonsutøvelsen må tas hensyn til både lærebøker, innhold og metoder i undervisningen. «Ingeborg» og «Lise» sa dette om denne prosessen:

Det tar lang tid å endre praksis. Samtidig som man får ny læreplan, så får man samtidig ny lærebok. Det er en omfattende prosess da, som går over tid. (Ingeborg)

Det tar litt tid med omstilling. Vi må liksom forandre ... det er jo både innhold, måte, metode som skal forandres litt på. (Lise)

De fleste informantene uttrykte altså at endringer i styringsdokumentene krever omstilling på flere områder. Det handler da om både bøker, innhold i timene og pedagogiske metoder i undervisningen. Det kom tydelig frem fra de fleste informantene at denne omstillingsprosessen er tidkrevende, og at det er en omstilling som må skje gradvis.

## 4.3 Vaghet

Alle informantene fortalte at de opplever styringsdokumentene – og spesielt læreplanen – som uklar, diffus, vag og på mange måter vanskelig å forstå. Mange informanter fortalte også at de opplever læreplanen med alle sine kompetansemål som både kompleks og omfattende. Informantene sine beskrivelser av styringsdokumentene som vage presenteres her som underkategoriene *omfang, klarhet og kompleksitet*.

### 4.3.1 Omfang

De fleste informantene sa at styringsdokumentene er omfattende og vide. De viste da spesielt til kompetansemålene i lærerplanen. Flere informanter sa også at vurderingsforskriften har regler og krav som kan være vanskelig å oppfylle i undervisvurderingene på grunn av det store omfanget. Noen informanter uttrykte også en frustrasjon i forhold til både læreplanen med sine kompetansemål og til vurderingsforskriften. De fortalte om hvor vanskelig disse styringsdokumentene er å forstå. Noen av informantene uttrykte også en oppriktig bekymring for elevene, og sa at læreplanen kan føre til at lærere ikke underviser på elevene sitt nivå. Her er det verdt å merke seg hva «Solveig» sa:

Det er mange lærere som er frustrerte i forhold til at læreplanene, og dermed også bøkene, kanskje legger opp til at man opererer på et nivå som er så avansert at elevene er ikke der enda. (Solveig)

Alle informantene sa at læreplanene er vide, og noen av informantene mente det er utfordrende å få innført alt i profesjonsutøvelsen. De fleste informantene sa at dette er noe de opplever etter at læreplanen ble reformert med LK20. Da læreplanen ble reformert med LK20 medførte det færre, men desto mer omfattende kompetansemål. «Marit» sa det slik:

Ja, vi har fått færre kompetansemål i de fagene jeg jobber med. Men de er jo så store! (Marit)

Det er også interessant å merke seg at i tillegg til at de fleste informantene fortalte at læreplanene er vide, så er det overraskende at flere av informantene uttrykte at kvaliteten på faginnholdet i læreplanene har falt. «Solveig» sa dette om kvaliteten på faginnholdet i læreplanene:

Men jeg merker at det er mange som synes faginnholdet har kvalitetsmessig dårligere hvis man skal følge læreplanene slik de er lagt frem nå. (Solveig)

De fleste informantene fortalte at å arbeide etter styringsdokumentene, og spesielt læreplanen og vurderingsforskriften, er tidkrevende. De fortalte også at dette gjør at lærerrollen har blitt mer omfattende. Slik uttrykte «Ingeborg» denne utfordringen:

Men jeg ser at det er vanskelig å klare å oppfylle intensjonen i den vurderingsforskriften. Det synes jeg er kjempevanskelig. (Ingeborg)

Det informantene fortalte her – og som er verdt å merke seg - er altså at læreplanen og vurderingsforskriften har et så stort omfang at det var vanskelig for lærerne å oppfylle intensjonen med dem.

#### **4.3.2 Uklarhet**

De fleste informantene fortalte at de opplever styringsdokumentene som lite konkrete og ganske uklare. Noen av informantene sa at slik de opplever læreplanen, så beskriver den ikke konkret hva elevene skal lære og heller ikke hvordan lærerne skal planlegge undervisningen sin. De fleste informantene uttrykte at styringsdokumentene generelt er vage og vanskelige å forstå, og slik uttrykte «Solveig» dette:

Styringsdokumentene kan ofte være veldig vage, og spesielt læreplanen kan være noe ullen. (Solveig)

Mange av informantene brukte begreper som «vag» og «ullen» om styringsdokumentene. De siktet da til at styringsdokumentene er uklare, og de uttrykte at dette gjør at det er vanskelig å bruke styringsdokumentene som styringsverktøy i profesjonsutøvelsen. Flere av informantene fortalte at det er ikke bare for dem at styringsdokumentene er uklare og vanskelig å forstå. De fortalte også at de opplever at læreplanen er vanskelig å forstå for elevene. «Lise» fortalte dette om slik hun opplever læreplanen:

Ja, den [læreplanen] er jo ganske styrende, den. Den er jo vag, som alltid med formuleringer ... men i alle fall litt kronglete skrevet. Spesielt vanskelig for elevene å skjønne, og ikke bare enkelt for alle lærerne, heller. Å tolke hva som egentlig ligger i det. (Lise)

Det var flere av informantene som fortalte at lærerplanen er vanskelig å forstå for elevene, og «Jan» sa at det kunne vært en fordel med en egen læreplan for lærere og elever. Han uttrykte at man på den måten kan få en læreplan som alle aktører i skolen forstår:

Det kunne vært en fordel at læreplanene var skrevet for lærere og elever. Altså i større grad da. (Jan)



Det er interessant å merke seg det flere informanter fortalte her, nemlig at læreplanen slik den er i dag ikke blir forstått godt nok av de aktørene – altså lærerne og elevene - som skal bruke den i sitt daglige arbeid.

Mange av informantene fortalte at lærerne og kollegiet ofte står alene i arbeidet med å innføre styringsdokumentene i sin profesjonsutøvelse. Noen av informantene uttrykte også at de ikke alltid får støtte fra ledelsen eller skoleeier. Noen av informantene fortalte at dersom de har utfordringer med å tolke innholdet i styringsdokumentene så er det ikke uvanlig at de henvender seg til skoleledelsen. Det som er uventet her er at det som oftest ikke er særlig støtte å få fra skoleledelsen. «Ingeborg» fortalte at hennes opplevelse er at jobben med å tolke og forstå styringsdokumentene – den jobben må lærerne gjøre selv.

Ledelsen sin oppgave er vel sette oss i gang med å begynne å forstå det. Det er jo, det er jo ikke sånn at hvis jeg går og spør rektor: «Hvordan skal jeg forstå dette her»? så kan rektor fortelle meg det. Men rektor kan jo henvende seg til fylket [fylkeskommunen (skoleeier)] og da får vi gjerne et litt ullent svar tilbake. Så vi må jo forstå det selv, det er mitt inntrykk, da. Altså mine opplevelser av det, at vi jobbe med få det [styringsdokumentene] inn selv. (Ingeborg)

Det «Ingeborg» forteller her må vel sies å være noe overraskende, ut fra vanlige forventninger til skoleledere. Hun forteller altså om en situasjon der heller ikke skoleledelsen eller skoleeier er i stand til å gi henne noenlunde klare tolkninger av styringsdokumentene. Som profesjonsutøver befinner hun seg slik sett i en tåkeheim der hun heller ikke har veiledere med kart og kompass. Styringsdokumentene er altså så vage og uklare at heller ikke skoleledelse og skoleeier kan forstå og tolke dem, men skoleledelse og skoleeier forventer at lærerne og langt på vei også elevene skal kunne tolke og forstå styringsdokumentene.

### **4.3.3 Kompleksitet**

Alle informantene fortalte at de opplevde styringsdokumentene som vage. I tillegg til at informantene uttrykte at styringsdokumentene er omfangsrike og uklare, så er det også interessant å merke seg at flere av informantene fortalte om en kompleksitet i styringsdokumentene. Denne kompleksiteten sa de kom til uttrykk både i opplæringsloven og læreplanene, men aller tydeligst i læreplanene gjennom kompetansemålene.

Mange av informantene uttrykte at læreplanen, LK20, er veldig kompleks i forhold til kompetansemålene og krav om elevenes dybdelæring. Kompleksiteten i LK20, og spesielt det som omhandler krav til elevenes dybdelæring, fortalte mange av informantene at det påvirker profesjonsutøvelsen deres gjennom undervisningspraksisen. Det som er overraskende her, er at

noen av informantene fortalte at elevenes læring er dårligere etter at dybdelæring ble innført i læreplanen.

«Solveig» var som vanlig tydelig og klar da hun fortalte hva hun mener om elevenes læring etter at LK20 ble innført:

Nei, jeg synes ikke at de [elever] lærer mer. Jeg synes de [elever] lærer mindre. (Solveig)  
«Solveig» uttrykte seg også kritisk til kravet om dybdelæring i læreplanen, LK20, og sa at dybdelæring ikke hører hjemme i videregående skole:

Det å gå i dybden er et oppdrag for høyskole- og universitet. (Solveig)  
Det «Solveig» sier her er at LK20 stiller for høye krav til elevene i videregående skole. Dette ser hun i sammenheng med kravet til dybdelæring. Hun uttrykte at elevene lærer mindre etter at dybdelæringen ble innført i LK20:

Jeg må innrømme at jeg tror de [elevene] lærer mindre etter at dybdelæring ble innført. (Solveig)

Det var flere av informantene som sa at dybdelæring er for komplekst i videregående skole. Noen informanter ga uttrykk for at dybdelæring er for sammensatt og at kompetansemålene er for store. De fortalte at det er vanskelig å rekke alt de skal slik det er beskrevet i læreplanene. «Marit» fortalte også at mangel på tid er et viktig element når kompetansemålene skal med i alle undervisningstimene:

Praktiseringen av det [kompetansemålene] - det er ikke tid nok til at jeg kan huske på å ha med alle de elementene. (Marit)

Kompleksiteten de fleste informantene fortalte om er hovedsakelig knyttet til innholdet i læreplanen og hvordan dette skal praktiseres i den daglige undervisningen og bidra til elevenes læring. Dette handler om at det krever mye tid å ha alle kompetansemålene med i undervisningen, og spesielt når kravet om dybdelæring også skal oppfylles.

Noen av informantene fortalte også at opplæringsloven er vanskelig og kompleks. Dette handler om å forstå reglene som blant annet handler om rettighetene til elevene og som lærerne i videregående skole må forholde seg til. Informantene uttrykte at det er spesielt reglene om klage på karakterer de opplever som vanskelige å forstå. Dette er saker der formelle regler om enkeltvedtak kommer til anvendelse og regler som gir elevene viktige rettigheter. Her er det også interessant å merke seg at noen av informantene uttrykte at det er behov for opplæring i hvordan lærere behandler klager på karakterer. «Grete» uttrykte dette slik:

Alle burde drilles litt på hvordan man skal svare på en klage, for det er ikke alle lærerne som kan det, og de klager på enkeltvedtak. Så, det har vi snakket litt om da, hvilke konsekvenser det har. (Grete)

Det er interessant det vi ser her om styringsdokumentenes kompleksitet. Kompleksiteten i styringsdokumentene i videregående skole er så stor at det kan slå negativt ut for elevenes læring. Kompetansemålene er så vide og store at det er vanskelig for lærerne å få med alt som skal være med i den daglige undervisningen, og kravet til dybdelæring gjør at elevene får undervisning på et nivå de ikke er ennå, noe som kan føre til at de lærer mindre. Det er vel ikke dette som er intensjonen med styringsdokumentene?

## 5 Drøfting av temaer

I dette kapittelet drøfter jeg de tre temaene *instrumentalisme*, *omskiftelighet* og *vaghet* i lys av teoretisk bakgrunn som er presentert i kapittel 2 for å svare på problemstillingen: *Hvordan opplever lærere i videregående skole nasjonale styringsdokumenter i sin profesjonsutøvelse?* Først i kapittelet blir en kort oppsummering av funnene fra analysen presentert. Etter oppsummeringen vil de tre temaene bli drøftet med utgangspunkt i teorier om profesjon, bakkebyråkrat og institusjonell teori.

### 5.1 Kort oppsummering av funn

I analysen ble tre temaer med underkategorier identifisert som beskrivende for utvalgets opplevelser av nasjonale styringsdokumenter i profesjonsutøvelsen: *Instrumentalisme*, *omskiftelighet* og *vaghet*. Informantene fortalte om styringsdokumenter som er styrende i profesjonsutøvelsen gjennom resultatfokus og regel- og arbeidsstyring, men som også styringsdokumenter som endrer seg og som påvirker og stiller krav til tolking og omstilling i profesjonsutøvelsen. Informantene fortalte også om styringsdokumenter som er uklare og store i omfang, og som har en kompleksitet som legger føringer for profesjonsutøvelsen.

### 5.2 Instrumentalisme

Styring av skolesystemet skjer ifølge Jakhelln og Møller (2019, s. 30) gjennom et detaljert regelverk som de beskriver som omfattende, komplekst og inngripende. De kaller dette videre for skolesystemets *makroperspektiv* og beskriver skolen som et hierarkisk, obligatorisk og regelstyrt offentlig forvaltningssystem (Jakhelln & Møller, 2019, s. 30). Dette makroperspektivet mener Jakhelln og Møller (2019, s. 30) trekker rammene for skolens virksomhet gjennom opplæringen, og rammene skal iverksettes av lærere gjennom blant annet personlig karakter, erfaring og faglig-pedagogisk skjønn. Jakhelln og Møller (2019, s. 30) uttrykker at skolens virksomhet – undervisningen – ikke lar seg detaljregulere og nevner dette som *det pedagogiske perspektiv* med faglig autonomi for opplegg og gjennomføring av en forsvarlig undervisning. I drøftingen er det relevant å se perspektivene i sammenheng med den regulative, normative pilaren og den kulturelt-kognitive pilaren til Scott (2014, s. 60, 66-70) som omtaler noe av det samme innholdet. I kapittel 4 sa informantene at de opplevde styringsdokumentene som regelstyrende, og de nevnte både opplæringsloven med vurderingsforskriften og læreplanen som styringsdokumenter som styrer lærernes profesjonsutøvelse i møte med elevene. Informantene pekte spesielt på hvordan eksamen styrer

undervisning og underveisvurdering. Dette gjør de fordi de ønsker at elevene skal mestre eksamen. Det er i dette gapet lærerne står – forholdet mellom føringer fra nasjonalt hold og oppfatningen av lærerrollen og egen profesjonsutøvelse. Dette samsvarer med teorien til Lipsky (2010) om bakkebyråkraten der læreren som bakkebyråkrat på den siden må forholde seg til styringsdokumenter og på den andre siden er opptatt av hva dette betyr for elevene. Nye styringsdokumenter i skolen vil ifølge Nygård og Myhre (2021, s. 153) innebære at lærere må forholde seg til nye satsningsområder, fagbegreper og temaer og dette kan de møte på ulike måter fordi lærere kan ha ulike forståelser av hvordan de skal forholde seg til politiske føringer. De skriver videre at noen lærere kan forstå styringssignaler som trange rammer som er forhåndsdefinert og hvor det ikke er rom for forhandlinger, mens andre kan forstå styringsdokumentene slik at det er opp til den enkelte lærer å forstå nye krav og politiske føringer, og at det dermed heller innebærer ressurser i utviklingen av egen praksis (Nygård & Myhre, 2021, s. 153). Informantene i studien uttrykte hvordan styringsdokumentene er styrende i profesjonsutøvelsen, og sentralt er hvordan styringsdokumentene gir muligheter og begrensninger i profesjonsutøvelsen til lærerne. Noen av informantene uttrykte blant annet at eksamen er styrende for både undervisning og vurderingsformer, og «Solveig» sa det slik: «Hva kommer dette til å bety for eksamen?» Lærerne fortalte at de opplevde eksamen og vurderingsforskriften som førende for undervisningen og underveisvurderingen. Eksamen som en del av avsluttende vurdering kan derfor sees på som en motpol til det som er formålet med vurdering, som er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3–3). Noen av informantene pekte nettopp på dette at de ønsker at vurderingen skal bidra til læring i stedet for karakterfokus, slik som «Solveig» uttrykte: «Jeg prøver å tenke at det elevene lærer også skal være nyttige etter eksamen.» En av informantene, «Arne», fortalte også at elevene har et stort karakterfokus og sa at det viste seg igjen på innsatsen til elevene om det var en karakter i den andre enden av arbeidsprosessen eller ikke. Han belyste det med dette eksempelet:

Hvis det alltid skal være en karakter i andre enden, og det viser seg igjen på innsatsen til elevene: «Nå skal vi ha et gruppearbeid fordi at dere lærer godt i interaksjon med hverandre. Karakteren er ikke viktig.» Da blir innsatsen der etter, ikke sant? De slipper seg litt nedpå og bakpå, og så er det sånn halvhjerta greie. (Arne)

Opplevelsen av mangel på tid og ressurser blir av Damsgaard og Eide (2012, s. 73) beskrevet som utfordringer i velferdsstatens yrker, og dette kan skape et gap mellom det informantene vil og ser at det er behov for og det de kan få til. Informantene fortalte at de opplevde å befinne

seg i det som Lipsky (2010) beskriver som gapet mellom det idealet myndighetene ønsker profesjonsutøvelsen til lærere skal være og de føringene styringsdokumentene setter for nevnte profesjonsutøvelse.

Flere av informantene gir uttrykk for at det er vanskelig å oppnå intensjonen med læreplanen fordi den oppleves som kompleks, men også tidsressurspotten som er tillagt kontaktlærerfunksjonen, store undervisningsgrupper og sammenslåtte klasser blir fremhevet som faktorer der økte ressurser ville gjort profesjonsutøvelsen i møte med elevene lettere. «Lise» uttrykte følgende om kontaktlærerfunksjonen: «Tidsressurspotten kunne i alle fall blitt doblet, ja ...» Manglende ressurser kan etter Ekman (2004, s. 77) være en årsak til at intensjonen med styringsdokumenter ikke oppfylles. Han mener at profesjonsutøveren kan forstå teksten og ønsker å nå intensjonen med den, men at manglende ressurser av ulike slag gjør at det er vanskelig å etterleve intensjonen med den (Ekman, 2004, s. 76). Dette viser også gapet som lærerne står i som bakkebyråkrat (Lipsky, 2010 s. 30) fordi de på den ene siden ønsker å se alle elevene, mens de på den andre siden må oppfylle krav til kontaktlærerfunksjonen og store klasser, noe som «Arne» pekte på: «Det er mye mindre grad av tilstedeværelse for hver enkelt elev som trenger det.» Flere av informantene gav også uttrykk for at den utøvelsen av profesjonen som Carr-Saunders og Wilson (1933, s. 498) beskriver som å bygge bro mellom kunnskap og hverdagslivet, og som Molander og Terum (2008, s. 14) beskriver som at en profesjon har rollen som en formidler, blir vanskeligere med store klasser.

Skolen representerer ifølge Riksaasen og Vigeland (1994, s. 20) en sosial arbeidsdeling med en tradisjonelt sterk kommunikasjonskontroll som kan være *ekstern* (styringsdokumenter) og *intern* (lokale retningslinjer), og de nevner blant annet rigide timeplaner og lærerkontroll som en del av kommunikasjonskontrollen over lærerne. Alle informantene fortalte om arbeidsstyring, og flere uttrykte misnøye med arbeidstidsavtalen som et rigid og lite tilpasningsvennlig rammeverk for profesjonsutøvelse. «Arne» var for eksempel tydelig i sin opplevelse av arbeidstidsavtalen: «Når det gjelder arbeidstidsavtalen, så faller den mer inn under det som jeg nevnte i sted som et ... hva skal man kalle det? Et angrep på profesjonen, men den gjør en større inngripen i hvordan jeg skal utøve jobben min.» På bakgrunn av det Molander og Terum (2008, s. 19) skriver om det performative aspektet ved profesjonen, så vil det «Arne» uttrykte her være et angrep på profesjonen sin formaliserte kunnskap og utøvelse av skjønn.

Lærere må ifølge Nygård og Myhre (2021, s. 160) forholde seg til utdanningsmyndighetene og de styringsdokumentene som settes for profesjonsutøvelsen, og dette nevner de som

maktstrukturer om kontroll over ressurser, som for eksempel lærere er for utdanningsmyndighetene. Hvordan lærerne forholder seg til styringsdokumentene er ifølge Nygård og Myhre (2021, s. 160) med på å endre strukturene, og dersom dette bidrar til å skape faste mønstre av handling, så kan det også endre hele systemet. Vi kan se dette i sammenheng med teorien til Lipsky (2010, s. 212) om bakkebyråkratene, og at det er lærerne som bestemmer gjennomføringen av nasjonal utdanningspolitikk i skolen og ikke politiske myndigheter.

Hvis lærerne opplever at politiske initiativ fører til at det blir vanskeligere å motivere enn å styrke elevenes motivasjon og engasjement, og at initiativene medfører et snevrere syn på læring, så kan dette ifølge Mausethagen (2013, s. iv) skape dilemmaer for lærere. Det er dette gapet og dilemmaet lærerne uttrykker når de beskriver karakterfokuset i videregående skole. «Jan» uttrykte dilemmaet som utfordrende, og at karakterene er viktigere for elevene enn søkelyset på å lære:

Fokuset [for elevene] er mer på å oppnå noe her og nå enn et halvt eller helt år frem i tid og få en viss kompetanse, som jo er et vanskelig dilemma å stå profesjonelt: Skal du fokusere på hva elevene kan her og nå, og hva som på en måte er bra og hva er som ikke bra? Eller skal du bruke tiden din på å prøve å forklare til eleven: «Hva er det du i mai neste år skal ha av kunnskap og ferdigheter?» For den er vanskelig å svelge. (Jan)

Karakterfokuset i skolen blir også fortalt av de andre informantene, slik som «Arne» beskrev det høye karakterfokus blant elevene: «... skolen er der bare for karakterene sin del.» Det informantene uttrykte er et gap og dilemma mellom karakterfokus blant elevene på den ene siden, og et ønske om langvarige individuelle og kollektive læringsprosessen uten søkelys på karakterer på den andre siden. Med innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) økte ifølge Myhre et al. (2021, s. 14) bruken av prøver og evalueringer betydelig. LK06 var derfor etter Sivesind (2013, s. 375) et synlig tegn på «... en klar dreining fra strukturerende innholdsmomenter for hva som skal vektlegges i undervisningen, til sider ved elevers læring som kan observeres og vurderes.» Mange av informantene fortalte at søkelyset på vurdering og karakterer er fremtredende i LK20 og vurderingsforskriften som ble endret i 2020. «Arne» var blant informantene som uttrykte et ønske om et mindre søkelys på vurderinger: «... jeg tror det hadde vært til alles beste hvis man tok bort litt av karakterjaget.» Standpunkt karakterene i videregående skole er generelt høye (Utdanningsdirektoratet, 2022) og det er også standpunkt karakterene som danner grunnlaget for opptak til høyere utdanning. De høye standpunkt karakterene mener «Arne» er med på å dra karaktersnittet ytterligere opp: «Ja, og det viser seg jo det at vi bare pusher hverandre videre oppover for å få enda bedre karakterer. Det blir jo en ... en inflasjon.» Med dette mener «Arne» at det blir en konkurranse mellom

skolene om de beste karakterene, samtidig som elevene er opptatt av å få gode karakterer for å komme inn de studiene de ønsker.

Flere av informantene fortalte at det i liten grad var avsatt tid til å sette seg inn i styringsdokumentene. «Marit» uttalte at hun opplevde dette som vanskelig, og uttrykte tydelig: «Når skal vi gjør det da? I feriene?» Det er ifølge Lipsky (2010, s. 212) bakkebyråkratene som bestemmer gjennomføringen av politikken, men da må lærerne ha satt seg inn i styringsdokumentene. I dette eksempelet er det ikke avsatt tid til det som i Parsons (1939, s. 467) sin profesjonsdefinisjon beskrives som å søke etter ny kunnskap og omsette den i praksis.

Alle informantene hadde også et stort engasjement for hvordan arbeidstiden blir styrt gjennom arbeidstidsavtalen (SFS 2213), og de uttrykte at praktisering av arbeidstidsavtalen og krav om dokumentasjon i opplæringen går på bekostning av tilliten og fleksibiliteten de ønsker å ha i profesjonsutøvelsen. Den tilliten og fleksibilitet informantene fortalte at de ønsket å ha kan her sees i sammenheng med den autonomien som Molander og Terum (2008, s. 18) beskriver at en profesjon skal ha i utførelse av oppgaver, og som Imsen (2020, s. 83) beskriver som metodefrihet til å planlegge og gjennomføre undervisning og vurdering.

### **5.3 Omskiftelighet**

Norge har ifølge Engh og Gran (2021, s. 54) ingen gode tradisjoner for å følge opp forskriftsendringer fra nasjonalt hold, og det er derfor ikke uvanlig at det tar lang tid før lærere blir gjort oppmerksom på endringer. Engh og Gran (2021, s. 54) skriver videre at endringene er viktige da de er en del av lovverket som regulerer virksomheten i skolen, og de er juridisk forpliktende. Opplæringsloven trådte i kraft i 1998 og siden den gang har lovverket blir endret mer enn en gang per år, og det har i tillegg blir gjennomført flere reformer (Andenæs & Møller, 2019, s. 15). Det er også verdt å merke seg at forskere ifølge Karlsen (2001, s. 32) mener det kan ta minst fem år, og gjerne 10 år eller mer for å kunne bedømme om en reform har hatt gjennomslagskraft. Denne frustrasjonen over stadige endringer og nye reformer uttrykte «Marit» slik: «Får bare håpe vi får beholde læreplanen en stund nå. Ny læreplan i 2006, og så en revidering i 2013, og så ny i 2020. Nei, vi kan vel få lov til å hvile.» Det er læreplanverket som likevel er det sentrale arbeidsgrunnlaget og autoritative kilden for lærernes undervisning og vurdering av elevenes skolefaglige læringsutbytte innenfor de ulike fagene (Dale, 2010, s. 55). Flere av informantene fortalte at de må forholde seg til styringsdokumentene, selv om de kan være uenige i innholdet. «Solveig» uttrykte det slik: «... men jeg forholder meg likevel til



læreplanene når jeg underviser, slik læreplanene er nå.» Læreplanen er etter Myhre og Nygård (2021, s. 157) en forskrift til opplæringsloven og den gir informasjon om og retningslinjer for hva elevene skal lære og gjøre i skolen, og er et dokument som lærerne ikke kan se bort fra. Revideringer av lovverk og reformer etterfulgt av ny reform bare noen år senere kan sees på som en forklaring på at informantene uttrykte misnøye og frustrasjoner over styringsdokumentene i sin profesjonsutøvelse, og de fortalte at det kan ta tid å iverksette nye politiske føringer inn i det daglige skolearbeidet. Det informantene fortalte her handler om den forpliktelsen læreren har overfor styringsdokumentene. Dette synliggjøres i Molander og Terum (2008, s. 18) sin beskrivelse av politiske konstituerte yrker og i det som de beskriver som institusjonelt imperativ, nemlig at institusjonalisering av yrkesgrupper som profesjon kan sees på som en samfunnskontrakt der yrkesgruppene forplikter seg til å tjene noen allmenne interesser. Disse allmenne interessene kan være det Langfeldt (2008, s. 13-15) beskriver som opplæringen av neste generasjon, og at skolens oppgave er å formidle det samfunnets medlemmer skal ha felles.

Flere av informantene uttrykte frustrasjon over at det er mange elever i klassen. I Opplæringsloven (1998, § 8–2) om *Organisering av elevane i klassar eller basisgrupper* kommer det frem at det i dagens lovverk ikke finnes noen regulerte føringer av antall elever i en klasse eller undervisningsgruppe: «Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg.» Misnøyen blant flere av informantene var også knyttet til kontaktlærerfunksjonen. Det blir også i opplæringsloven (1998, § 8–2) presisert at alle klasser skal ha en kontaktlærer som skal ivareta mer særskilte arbeidsoppgaver i klassen og elevene: «Klassen eller basisgruppa skal ha ein eller fleire lærarar (kontaktlærarar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld klassen eller basisgruppa og dei elevane som er der, mellom anna kontakten med heimen.» Dette viser at det følger mye administrativt arbeid med kontaktlærerfunksjonen, og dette arbeidet sa noen av informantene tar tid. «Arne» sa det slik: «... bruker du veldig mye tid på byråkrati så blir det mindre til elevene.» Dette kan sees i sammenheng med klassestørrelsen i videregående skole.

«Arne» uttrykte at klassestørrelsen er av betydning for å kunne kjenne alle elevene godt og ha oversikt over klassen som helhet. Dette er et eksempel på at den normative pilaren til teorien til Scott (2014, s. 60, 64-66) ikke harmonerer med den regulative pilaren. En lærer vil i den normative pilaren tenke: «Hva er til det beste for eleven?» Det beste for elevene vil være en endring i den regulative pilaren og i opplæringsloven som kan regulere antall elever både en

faglærer har undervisningsansvaret for, men også for kontaktlærere som skal følge opp andre sider ved elevenes rettigheter og skolehverdag. Lipsky (2010, s. 30) mener som nevnt tidligere at mange elever i en undervisningsgruppe kan gå utover lærerens mulighet til å gi god undervisning og oppfølging til den enkelte elev. En reduksjon til 27 elever i klassen kan ifølge Lipsky (2010, s. 36) føre til en kvalitativ endring for læreren gjennom redusert arbeidsmengde, men han påpeker også at en slik reduksjon av antall elever per lærer vil føre til en økning av undervisningspersonell i skolesystemet, og læreren må fremdeles håndtere en forholdsvis stor gruppe elever. En bakkebyråkrat vil etter Eriksen (2001, s. 17) handle ut fra et normativt kunnskapsgrunnlag som ikke nødvendigvis er regulert etter demokratiske prosesser, som et lovverk er. Han mener en bakkebyråkrat vil bruke egne oppfatninger, vurderinger og verdier når de skal ta stilling til det de oppfatter som et problem i profesjonsutøvelsen (Eriksen, 2001, s. 17). I spørsmålet om klassestørrelse vil en lærer uansett følge den normative pilaren og vurdere ut fra hva som til det beste for eleven, og hva som er lærerens profesjonelle verdier, normer og oppfatninger i profesjonsutøvelsen. Dette samsvarer også med det Molander og Terum (2008, s. 18) skriver er en profesjon – at læreryrket som profesjon har autonomi i utførelsen av arbeidsoppgaver. Dette beskriver Carr-Saunders og Wilson (1933, s. 498) som rollen som å bygge bru mellom kunnskap og hverdagsliv.

Styringsdokumenter må ifølge Irgens (2021, s. 296) tolkes for å gi en mening. I kapittel 4 så vi at informantene opplever at de må tolke og forstå styringsdokumenter for å kunne innføre endringer og praktisere nye endringer i profesjonsutøvelsen. Ekman (2004, s. 76) mener at tekster kan tolkes på mange måter, noen ganger er tekstene så abstrakte at det er mulig med mange tolkinger eller så er de skrevet i et språk som gjør de vanskelig å forstå. Han mener videre at forståelsen for tekster avhenger av egne erfaringer og tanker, og den påvirkningen man utsettes for, fra andre.

Fylkeskommunen er eier av de videregående skolene, og fylkeskommunen har derfor også ansvaret for den videregående opplæringen (NOU 2018: 15, 2018, s. 25). Informantene gav uttrykk for at nye styringsdokumenter medførte endringer i profesjonsutøvelsen, men ingen av informantene opplyste om at de hadde vært på eksterne kurs for å få innføring og opplæring i felles forståelse for de nye styringsdokumentene i arbeidshverdagen. Ifølge Molander og Terum (2008, s. 18) sin beskrivelse av det performative aspektet som kjennetegner en profesjon, så vil lærere ha spesielle kvaliteter i utøvelsen av oppgaver og beskrives som «dyktig» og «erfaren». Det kan derfor rokkes ved denne profesjonalitet når styringsdokumenter medfører endringer i

profesjonsutøvelse uten at det følges med opplæring. Lærerne får ikke vedlikeholdt sin dyktighet, noe som røkter ved profesjonaliteten.

Det har likevel vært et søkelys på temaet gjennom kollegiale og interne erfaringsutvekslinger, og på den måten komme frem til en likere forståelse og praksis av for eksempel læreplanverket og vurderingsforskriften. Det er dette Scott (2014, s. 60, 66-70) kaller for den kulturelt-kognitive pilaren (figur 2.1) der søkelyset er samarbeid mellom lærere, felles forståelse og opprette en skolekultur som helhet der alle får en lik praksisrutine i arbeidet med styringsdokumenter i det daglige arbeidet. Det kommer altså frem i kapittel 4 at det stort sett er opp til lærerne selv å få en forståelse av dokumentene, og at den kulturelt-kognitive pilaren har en betydning i tolking, forståelse og praktisk bruk av styringsdokumentene. Det kommer likevel frem i funnene at det er forskjeller mellom skolene i hvilken grad kollegialt samarbeid blir benyttet for å forstå styringsdokumentene. I et historisk perspektiv har lærere ifølge Hermansen (2018, s. 20) utvekslet og utviklet kunnskap individuelt og i uformelle kollegafelleskap i skolene, og hun mener dette har gitt et nært forhold mellom kunnskapsutvikling og arbeidskonteksten til lærerne. Det er dette som er den kulturelt-kognitive pilaren til Scott (2014, s. 60, 66-70) om samarbeid mellom lærere og gjennomføre interne arbeidsinstruksjoner. Informantene fortalte at opplæring og informasjon er viktig for å kunne tolke og forså styringsdokumentene og at dette kan gjennomføres i personalmøter eller gruppearbeid i regi av ledelsen, men ekstern opplæring er altså fraværende. Det finnes mye forskningslitteratur, fagdidaktiske og pedagogiske ressurser på Internett som etter Hermansen (2018, s. 20) er utviklet i kontekster som er forskjellig fra de læreren selv jobber i. Ressursene er abstrakte og har etter Hermansen (2020, s. 20) ikke konkrete instruksjoner for hvordan lærerarbeidet skal utføres, og hun mener det kan være tidkrevende og komplekst å forstå ressursene. Tilgangen til digitale ressurser kan likevel være en årsak til at ingen av informantene oppgir kurs og ekstern opplæring som en del opplæringen i nye styringsdokumenter.

Det er interessant å se min studie i sammenheng med en spørreundersøkelse om i hvilket omfang fylkeskommunene som skoleeier har gitt tilbud om etterutdanning til lærere innen temaet «karaktersetting» etter innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) (Dale og Øzerk, 2010, s. 212). Resultatene fra spørreundersøkelsen viste at 57,9 % av de fylkeskommunale skoleeierne gav et etterutdanningstilbud om «karaktersetting» i et større omfang: 5-8 timer eller mer som en del av implementeringen av LK06 (Dale og Øzerk, 2010, s. 212). Vurderingsarbeid og karaktersetting utgjør en stor del av profesjonsutøvelsen til lærere i videregående skole, og dette er hjemlet som en del av vurderingsforskriften: «Elevar,

lærlingar, lærekandidatar og praksisbrevkandidatar har rett til undervegsvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringa etter reglane i dette kapitlet» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3–2). Det informantene i denne studien fortalte kan tyde på at Møre og Romsdal fylkeskommune ikke har et formalisert etterutdanningstilbud om implementering, tolking og forståelse av ny vurderingsforskrift gjeldende fra 2020 og nytt læreplanverk også gjeldende fra 2020. Det kan være en årsak til at «Ingeborg» fortalte at hun følte endringene i vurderingsforskriften kom brått på og krevde en omstilling i profesjonsutøvelsen og vurderingsmetoder: «Så den endringen som kom med ny vurderingsforskriften, den vil jeg si at vi fikk litt i fleisen og så førte det til at vi måtte jobbe skikkelig med det.» Dale og Øzerk (2010, s. 212–214) påpeker også at siden de statlige utdanningsmyndighetene overlater til fylkeskommunene å tilby lærere etterutdanning innen blant annet vurdering og karaktersetting, så kan dette innebære store forskjeller blant undervisningspersonell i de ulike fylkeskommunene. Dette kan vise at etterutdanningstilbudet innen temaet vurdering og karaktersetting muligens er lavt prioritert av Møre og Romsdal fylkeskommune, til tross for at det tydelig er hjemlet i opplæringsloven at skoleeier har et ansvar for faglig utvikling av personell i skoleverket:

Skoleeigaren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda. Skoleeigaren skal sørge for at lærarar, rektorar og andre tilsette i skolen får høve til å utvikle seg fagleg og pedagogisk så dei kan vere på høgde med utviklinga i skolen og samfunnet. (Opplæringslova, 1998, § 10–8)

Tydelige signaler fra myndighetene om hva som forventes av skoleeiere ved områder som etterutdanning og kompetanseheving i forbindelse med læreplaninnføring og læreplanimplementering kan ifølge Dale og Øzerk (2010, s. 214) forhindre betydelige ulikheter blant fylkeskommuner når det gjelder muligheter for kompetanseheving av undervisningspersonell. Dette blir også fremhevet av Sivesind (2013, s. 384) som mener læreplaner åpner for fremgangsmåter og begrepskonkretiseringer, og at utviklingsprosjekter er viktigere enn tidligere for å oversette og gi mening til kompliserende begrepsbruk i læreplanene. Ifølge Sivesind (2013, s. 384) oppsiktsvekkende at statlige myndigheter har gitt et stort ansvar til skoleeiere og skoler når det gjelder å konkretisere læreplanens mål og innhold, samtidig som vurderingsforskriften framstår detaljrik og spesifikk.

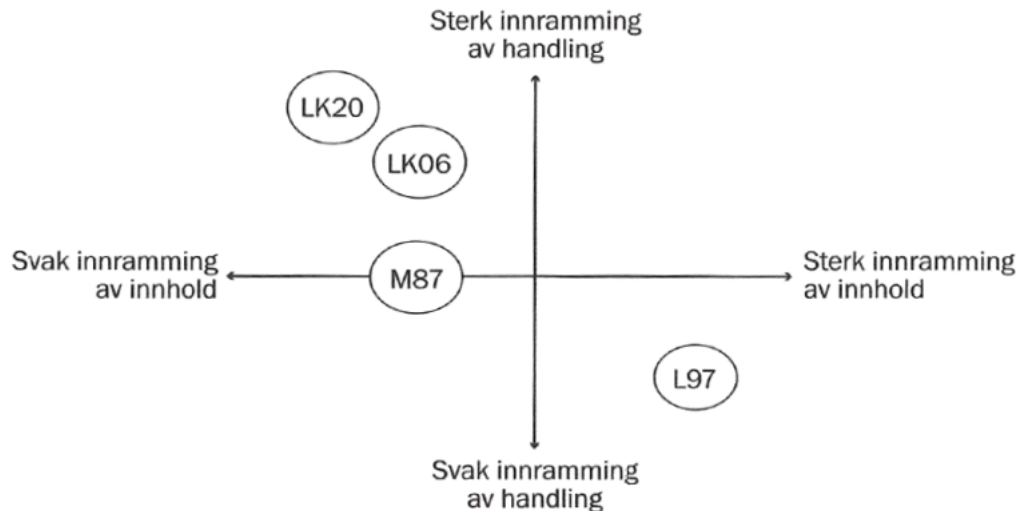
Det informantene fortalte kan tyde på at myndighetene ikke har lyktes i å innføre et veiledningssystem ned på fylkeskommunalt nivå som kan komme lærere i videregående skole til nytte i forståelse og tolking av nasjonale styringsdokumenter i sin profesjonsutøvelse. Et eksempel kan være arbeidserfaringen til «Lise», som jobbet som lærer ved en videregående

skole i en annen fylkeskommune i flere år før hun begynte i Møre og Romsdal fylkeskommune. Hun omtalte sin tidligere arbeidsgiver som tidlig ute med implementering og forståelse av ny vurderingsforskrift: «Ja, jeg kom fra [annen arbeidsgiver (fylkeskommune)], og der var de veldig tidlig ute på den skolen jeg jobbet på der. Jeg følte da jeg kom hit [Møre og Romsdal fylkeskommune] var jeg egentlig bedre «preppa» enn de som var her. Men det er det tar jo tid før den [vurderingsforskrift] blir implementert.» Opplevelsen til «Lise» kan tyde på forskjeller mellom fylkeskommunene og skoler når det gjelder veiledning og opplæring i nye nasjonale styringsdokumenter. Forekomsten av slike rutiner og støttestrukturer for lærer kan ifølge Hermansen (2018, s. 59) variere mye på tvers av skoler, og hun mener at godt etablerte støttestrukturer på skolenivå kan være til fordel for lærerne. Informantene opplevde blant annet ny vurderingsforskrift som styrende og omfangsrik, og det kan vi se i sammenheng med det Dale (2010, s. 212) skriver om at etterutdanning innenfor temaet karaktersetning bør være en kontinuerlig prosess i skolen. Lærernes relasjon til profesjonskunnskap har etter Hermansen (2018, s. 61-62) blitt karakterisert som individualisert, og hun mener dette innebærer at lærerne i stor grad har tilnærmet seg ny kunnskap gjennom personlig initiativ og utprøving uten særlig støtte av felles strukturer på skolenivå. Privatiserte og individualiserte kunnskapsrelasjoner mener Hermansen (2018, s. 63) kan ha som konsekvens at lærere i stor grad får et individuelt ansvar for å videreutvikle egen kunnskap, og at det kan bli lagt et stort ansvar på den enkelte lærer som kan være tidkrevende og faglig utfordrende. Hermansen (2018, s. 63) påpeker at tid og faglige utfordringer forsterkes hvis det mangler kollektive støttestrukturer som kan bidra med støtte og kunnskap. Det kan derfor synes som viktig at skolene arbeider med den kulturelt-kognitive pilaren med samarbeid mellom lærere og ledelsen og at søkelyset er på en felles skolekultur som helhet.

## **5.4 Vaghet**

Lærerne må ha kunnskap om læreplanverket og kompetanse til å iverksette innholdet i sin profesjonsutøvelse. I Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* blir betydningen læreplanen har i vurderingsarbeidet fremhevet: «Både i underveisvurdering og sluttvurdering er kompetansemålene i læreplanene for fag grunnlaget for vurdering» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 56). Læreplanen som grunnlag for vurdering i fag blir konkretisert i forskrift til opplæringsloven (2006, § 3-3): «Grunnlaget for vurdering i fag er kompetansemåla i læreplanen i faget». Informantene fortalte at de opplevde læreplanverket som

abstrakt og uklart, og dette kan belyses gjennom en modell av Andreassen (2016) modifisert av Evensen (2021, s. 28).



*Figur 5.1: Ulike læreplanverk med innramming av innhold og handling. Figuren er etter Andreassen (2016), og modifisert av Evensen (2021, s. 28). Dette er en fotokopi av den modifiserte modellen til Evensen (2021, s. 28).*

Modellen ovenfor er hentet fra Evensen (2021, s. 28) som viser til Andreassen (2016, s. 230) som studerte handlingsdimensjonen og innholdsdimensjonen i ulike læreplaner frem til LK06, men Evensen (2021, s. 28) har modifisert modellen og skriver at den også kan brukes for LK20. Målsetningen med doktoravhandlingen var ifølge Andreassen (2016, s. 6) å utvikle ny kunnskap om hvordan lokalt læreplanarbeid med LK06 kan og bør utføres. Modellen viser LK20 som et åpent læreplanverk der læreren har et stort handlingsrom til å fylle innholdet etter rammene som læreplanverket setter. Det var mange av informantene i min studie som fortalte at de opplevde LK20 som åpent, abstrakt og komplekst.

I modellen til Andreassen (2016, s. 51) står innramming sentralt for å kunne forstå hvordan lærere opplever læreplanverket, og han deler modellen inn i sterk innramming og svak innramming. Ved en sterk innramming av innhold er det etter Andreassen (2016, s. 51) en klar avgrensing mellom hva som kan formidles og hva som ikke kan formidles, men ved en svak innramming av innhold er avgrensningen utvisket. Modellen er en innramming som viser muligheter lærerne har i sin profesjonsutøvelse, der en sterk ekstern innramming innebærer at læreren har få valgmuligheter i undervisning med for eksempel pensumlister, mens en svak innramming medfører flere valgmuligheter (Andreassen, 2016, s. 51). For å forklare modellen

viser Andreassen (2016, s. 52) til *ekstern* innramming og at dette dreier seg om maktforholdet mellom nasjonale utdanningsmyndigheter på ene siden og skolen med lærerne på andre siden, slik dette kommer frem i nasjonale læreplaner og andre reformdokumenter. Innrammingen viser dermed etter Andreassen (2016, s. 51) til valgmulighetene som står til rådighet for læreren i profesjonsutøvelsen.

Vi ser i den modifiserte modellen til Evensen (2021, s. 28) at han har plassert LK20 i en sterkere handlingsdimensjon og i en svakere innholdsdimensjon enn Andreassen (2016, s. 230) plasserte LK06. Dagens læreplanverk (LK20) kjennetegnes av å ha en svak innramming av innhold og en sterk innramming av handling. Det kan være en årsak til at informantene fortalte at de opplevde dagens læreplanverk som «vanskelig å forstå», «uklar», «vag» «ullen» og at kompetansemålene er store.

På den ene siden legger LK20 og vurderingsforskriften opp til autonomi og profesjonelt skjønn i profesjonsutøvelsen til lærerne. Standpunkt karakteren skal blant annet settes på: «... fleire og varierte måtar» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3–15). Modellen til Andreassen (2016, s. 230) viser at LK20 har en svak innramming av innhold. Det blir ikke konkretisert i læreplanverket hva elevene skal ha lært etter endt opplæring. Dette fører også til at lærerne har en sterk innramming av handling. Lærerne står fritt til å trekke inn relevante og samfunnsaktuelle saker så vel som historiske hendelser inn i undervisningen og vurderingspraksisen. «Marit» uttrykte dette om LK20 og kompetansemålene: «Veldig vide. Ja, de er det. De har ikke gjort det noe lettere for oss å strukturere undervisningen. I hvert fall ikke når vi setter elevene i fokus, da.» «Marit» har jobbet som lærer i videregående i 29 år, og husker L97 godt: «Veldig konkret. Men det er klart, da måtte du jo jobbe med Holberg. Det var jo verk-spesifisering inni norsken. Så sånn sett så liker jeg de siste planene mye bedre. Som gir friere til å velge de verkene jeg har lyst å undervise i. I fjor så må jeg innrømme at jeg ikke leste et stykke av Henrik Ibsen.» «Marit» viste her til L97 som ligger i motsatt ende av modellen med sterkere innramming av innhold og hva elevene skulle lære i de ulike fagene, men med svakere innramming av handling da lærerne stod mindre fritt til å velge innhold i opplæringen. Her ser vi igjen læreren som bakkebyråkrat og dilemmaet lærere har med å rette søkelys på elevene på den ene siden og oppfylle de vide kompetansemålene på den andre siden.

På den andre siden har kanskje LK20 blitt for abstrakt. En for svak innramming av innhold og for sterk innramming av handling gjør at flere av informantene mine beskrev kompetansemålene i den gjeldende læreplanen som for komplekse, vide og omfattende. Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble ifølge Ottesen et al. (2019, s. 220) resultatstyring av

opplæringen gjennom formulering av kompetansemål godkjent som prinsipp, og skolemyndighetene gikk dermed bort fra kanon- og pensumtenkningen. Det er dette som forklarer det store spranget fra L97 til LK06 og videre til LK20 i modellen over innramming av handling- og innholdsdimensjonen, og det er denne endringen som er med på å forklare frustrasjonen informantene fortalte at de har i møte med et stort og omfattende læreplanverk. Læreplanverket har en stor grad av åpenhet i seg gjennom sterk innramming av handling. Hvilken grad av åpenhet som vil være hensiktsmessig for lærere vil ifølge Hermansen (2018, s. 74) avhenge av kontekst, og hvor læreplanforståelsen som kunnskapsressurs befinner seg på skalaen kan legge føringer på hvordan lærerens ansvar og autonomi blir formet. Flere av informantene mine fortalte at de opplevde læreplanverket som lite konkret om hva elevene skal lære, og at dette gjør undervisningen vanskeligere å planlegge og også vanskeligere for elevene å forstå. Det kan derfor tyde på at graden av åpenhet i læreplanverket er for stor til at lærere klarer å iverksette kompetansemålene i egen profesjonsutøvelse.

Fylkeskommunen som skoleeier skal ifølge Hall (2019, s. 287) ikke bare kontrollere at skolens praksis er i tråd med regelverket, men de skal også tilby veiledning gjennom kommunikasjon til skolene (Hall, 2019, s. 287). En slik balanse mellom kontroll og støtte blir også av Hall (2019, s. 287) beskrevet som krevende. Informantene fortalte blant annet om at de står alene med å iverksette styringsdokumenter i profesjonsutøvelsen. «Ingeborg» mente dette om fylkeskommunen (skoleeier): «Men rektor kan jo henvende seg til fylket [fylkeskommunen (skoleeier)] og da får vi gjerne et litt ullent svar tilbake.» «Ingeborg» mente også at «... det føles i alle fall slik at fylket [skoleeier] ikke helt vet hva vi holder på med ...». Ifølge Hall (2019, s. 294) antyder nasjonale styringsdokumenter behov for veiledning og støtte, og han viser til at dette er mye mer utviklet i Sverige. Flere av informantene mine beskrev skoleeier som noe fraværende i en støttefunksjon ved implementering av nytt læreplanverk og vurderingsforskrift, og det kan derfor her synes å være et forbedringspunkt for fylkeskommunen som skoleeier og arbeidsgiver for undervisningspersonellet. Her kan vi også slå fast at den tredje dimensjonen i OECD (2016, s. 34) sin rapport som er knyttet til profesjonsbegrepet blant annet er kolleganettverk, og rapporten vektlegger mentorordning og faglige utviklingsplaner for profesjonen og undervisningspraksisen.

Lovene og forskriftene regulerer ifølge Thoresen (2019, s. 36) en pedagogisk virksomhet, noe som krever faglig skjønn av lærerne. Det samme synet deler Sivesind (2019, s. 103) som hevder at de fleste lover og regelverk er styrt indirekte, og som innebærer at styringsdokumenter forutsetter fortolkning og skjønn for å utøves i en konkret praksis. Skjønnsbaserte



styringsformer kan etter Sivesind (2019, s. 103) på mange måter sees som en buffer eller ramme om institusjoners og individers frihet til selv å velge framgangsmåte. Modellen til Andreassen (2016, s. 230) er viser at læreplanverket (LK20) er et skjønnsbasert styringsdokument siden LK20 har sterk innramming av handling og svak innramming av innhold. Vurderingsforskriften kan også sies å være skjønnsbasert da den vektlegger at: «Eleven skal ha fått høve til å vise kompetansen sin på fleire og varierte måtar» (2006, § 3–15), og at læreren gjennom kunnskap om pedagogikk og fagdidaktikk kan velge ulike vurderingsmetoder som krever skjønn i arbeidet. En bakkebyråkrat kan ifølge Lipsky (2010, s. 221) «lage» politikk gjennom en skjønnsvurdering av politikken. «Jan» mener han utøver sitt profesjonelle skjønn i den daglige profesjonsutøvelsen som lærer:

Profesjonsutøvelse, det er jo å bruke eget profesjonelt, faglig skjønn på å planlegge, gjennomføre, styre, evaluere for den del, undervisningen. Men ut ifra gjeldende styringsdokument og kompetansemål i fagene. Men at du har innenfor rammene som finnes der, mulighet og rett til, å legge opp undervisningen og planlegge undervisningen, og ikke minst å gjennomføre undervisningen som jeg ser formålstjenlig. Og å kunne variere undervisningen slik som jeg mener og tror elevene vil ha godt av. (Jan)

Politiske mål har ifølge Evans (2010, s. 14) en tendens til å være overdrevne, tvetydige, vage eller motstridende. Dette mener Evans (2010, s. 14) gjør at politikkenes unøyaktighet forsterkes av utilstrekkelige ressurser til jobben, og at bakkebyråkrater må ta beslutninger under forhold med begrenset tid og ressurser. Det er i denne sammenhengen Evans (2010, s. 14) mener bakkebyråkrater må få politikk til å fungere ved å utøve skjønn i jobben. Informantene mine uttrykte at dokumentasjonskravet og alle lovpålagte samtaler de må ha med elevene om faglig og sosial utvikling etter vurderingsforskriften (2006) er tidkrevende, og at det ikke er nok ressurser til å gjennomføre dette formålstjenlig i profesjonsutøvelsen. «Lise» var blant informantene som uttrykte frustrasjon knyttet til lovpålagte samtaler, og mangel på tid og ressurser knyttet til gjennomføringen av disse:

Og når skal vi ha disse samtale? Skal vi ha de i timene? Skal vi ta de [elevene] ut fra andre timer? Hvordan skal vi få tid til alt? I tillegg til full undervisning, og at det ikke skal gå utover undervisning, så har vi jo for og etter-arbeidet som også må gjøres.  
(Lise)

Vurderingsforskriften (2006, § 3–10) legger bestemmelser om at vurdering skal skje fortløpende og være en integrert del av opplæringen. Noen av mine informanter uttrykte motstand mot dette, og tydeligst var «Solveig» som mener dette går utover elevene:

Men det var ikke den realiteten vi opplevde da dette kom. Jeg har diskutert en del med elevene mine. De er veldig motstander av dette her. De er veldig negative. De er veldig imot at de skal vurderes i timene og på arbeidet fortløpende. De har veldig lyst til å være fri og til å gjøre feil uten å bekymre seg for at det skal gå inn i vurderingsgrunnlaget. De har lyst til å være fri til å tenke at: «Jeg er i litt dårlig form i dag, men jeg møter opp til timen og hører på det som skjer og får det med meg uten å være så deltakende, uten at det skal påvirke karakteren». De har lyst til å vite når de blir vurdert, og de ønsker at det skal være forutsigbart på en egen måte. (Solveig)

Svarene fra informantene kan tyde på at selv om nytt læreplanverk fra 2020 og endring i vurderingsforskriften i 2020 på en måte gav lærerne mulighet for skjønn i arbeidet sitt, så gav de også lærerne bestemmelser som har påvirket profesjonsutøvelse gjennom økt krav om dokumentasjon og dialog underveis og en mer kompleks forskrift om hvordan underveisvurdering skal utøves i skolen. Derfor mener Sivesind (2019, s. 103) at det også er muligheter for at aktørers atferd blir gjenstand for økt styring dersom regler, som tradisjonelt beskytter individers handlingsrom, faller bort. Noen av informantene mine uttrykte blant annet at arbeidstidsavtalen og det økte dokumentasjonskravet i skolen gikk på bekostning av tilliten i profesjonsutøvelse. Denne tilliten i profesjonsutøvelsen er også beskrevet i rapporten til OECD (2016, s. 33-34) der den andre dimensjonen knyttet til profesjonsbegrepet er autonomi, faglig skjønn og frihet til å ta beslutninger over eget arbeid og der autonomi blir sett på som en kjernekomponent i klassiske yrker, som læreryrket. Tilsvarende synspunkt har Molander og Terum (2008, 19) som skriver at arbeidsoppgavene til en profesjon er av en slik art at den formaliserte kunnskapen må kombineres med å utøve skjønn, og det er dette de kaller det performative aspektet ved en profesjon.

## 6 Sammenfatning og konklusjon

Formålet med denne studien var å få kunnskap om hvordan lærere i videregående skole opplever nasjonale styringsdokumenter i sin profesjonsutøvelse.

Ved bruk av kvalitativt forskningsdesign med en induktiv metode og en fenomenologisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44-45; Ryen, 2002, s. 29) gjennomførte jeg dybdeintervju (Tjora, 2021a, s. 128) med syv lærere i videregående skole. Alle hadde undervisningskompetanse til å undervise i videregående skole, var ansatt som undervisningspersonell i Møre og Romsdal fylkeskommune og underviste ved studieforberevende utdanningsprogram.

Intervjuene ble analysert ved hjelp av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, 2022; Tjora, 2021; Johannessen et al., 2018), og den resulterte i tre temaer: *Instrumentalisme*, *Omskiftelighet* og *Vaghet*.

Under temaet *Instrumentalisme* snakket informantene mest om hvordan de opplever styringsdokumentene som styrende, både gjennom mål- og resultatstyring, regelstyring og arbeidsstyring. Her ga de uttrykk for hvordan opplæringsloven gjennom forskrifter, læreplanverket og arbeidstidsavtalen styrer profesjonsutøvelsen både i innhold og metoder. Informantene uttrykte at de opplevde styringsdokumentene som begrensende for fleksibiliteten i profesjonsutøvelsen og satte rammer for det som Molander og Terum (2008, s. 18) beskriver som profesjonsutøvelsen sin autonomi.

Temaet *Omskiftelighet* henspiller på det informantene fortalte om hvordan styringsdokumentene påvirker profesjonsutøvelsen ved at de må forholde seg til styringsdokumentene, omstille seg og endre sin praksis når styringsdokumentene blir endret. De fortalte også at når det kommer endringer i styringsdokumentene så må de tolke styringsdokumentene for å forstå innholdet i dem før de kan innføre endringene i profesjonsutøvelsen. Denne tolkningen og forståelsen fortalte informantene at lærerne i stor grad må gjøre selv, og det er en tidkrevende prosess.

Temaet *Vaghet* handler om at informantene uttrykte at de opplevde styringsdokumentene – og da først og fremst læreplanverket - som stort i omfang, komplekst, uklart og diffust og derfor vanskelig å forstå.

Med bakgrunn i det informantene fortalte kan det se ut som at instrumentalisme påvirker profesjonsutøvelsen i størst grad. Det er kanskje naturlig da dette temaet handler om mål- og

resultatstyring, regelstyring og arbeidsstyring. Det er likevel vanskelig å si noe om hva som påvirker profesjonsutøvelsen mest, da det vil avhenge av konteksten profesjonsutøveren befinner seg i.

Det som kan sies, er at instrumentalisme, omskiftelighet og vaghet er temaer som påvirker hverandre gjensidig. Vi må derfor se temaene i sammenheng for å forstå den samlede påvirkningen på profesjonsutøvelsen. Instrumentalisme som viser til at styringsdokumentene har en regelstyrende, arbeidsstyrende og mål- og resultatstyrende funksjon ser ut til å skape rammer som lærerne må forholde seg til. Når disse reglene og rammene er gjenstand for endringer og revideringer, viser studien at lærerne må omstille seg, endre og tilpasse sin praksis. Denne omstillingen og tilpasningen kan være utfordrende på grunn av dokumentene sin vaghet og omfang. Den uklarheten og kompleksiteten som preger styringsdokumentene gjør at lærerne må tolke og forstå innholdet for å kunne implementere disse på en god måte. Lærerne bruker mye tid og ressurser på denne prosessen, som stadig gjentar seg som en syklisk prosess. Lærerne uttrykte at det er i liten grad prioritert tid til slike endringsprosesser i arbeidshverdagen.

Det informantene uttrykte beskriver også godt hvordan de opplever lærerprofesjonen som en bakkebyråkrat som på den ene siden daglig skal formidle kunnskap og møte elevene sine interesser, ønsker og behov innenfor rammer som er satt av opplæringsloven og læreplanene, og på den andre siden være en del av en organisasjon med begrensede ressurser og byråkratisk struktur.

## **6.1 Implikasjoner for praksis**

Denne studien peker på noen forhold som kan gi implikasjoner for praksis. Det kan se ut som at lærerne trenger tid og ressurser for å tolke og forstå de komplekse og omfattende styringsdokumentene, og dette tyder på at det bør være tid som er satt av utenom den tiden som brukes til undervisningsforberedelse og elevkontakt. For å kunne tolke og forstå styringsdokumentene antyder studien at det er behov for opplæring. Denne opplæringen bør foregå både internt på den enkelte skole da det er lokalt styringsdokumentene skal implementeres, men også på tvers av skoler for på den måten å få en større felles forståelse av de nasjonale styringsdokumentene. I denne opplæringen kan det synes som at skoleledelse og skoleeier ikke har tatt nok hensyn til lærernes behov for opplæring, og at de bør ta et større ansvar og kanskje bruke mer tid på å støtte lærerne i deres tolkning og implementering av styringsdokumentene. Ny opplæringslov trer i kraft fra august 2024 (Stette, 2023, s. 2). Det skal bli interessant å følge med hvordan skoleeier vil sørge for at lærerne er godt forberedt til å

implementere det nye lovverket. Med bakgrunn i det informantene har fortalt om hvordan de opplever styringsdokumentene, synes det også å være et behov for klarere og mer konkrete styringsdokumenter.

Studien antyder videre at arbeidstidsavtalen begrenser lærernes fleksibilitet. Det kan synes som at styringsdokumentene setter rammer som begrenser lærernes fleksibilitet og autonomi og spørsmål vi kan stille er om dette kan gå utover kvalitet, læring og trivsel for elevene, og videre hvordan lærerne igjen kan oppleve fleksibilitet i profesjonsutøvelsen.

Denne studien viser hvordan et utvalg lærere i videregående skole opplever nasjonale styringsdokumenter, og funnene er viktig både i et individperspektiv og i et samfunnsperspektiv. I et individperspektiv er det viktig at lærerne opplever å kunne utøve sin profesjon på en god måte. I et samfunnsperspektiv er dette viktig fordi det kan som Langfeldt (2008, s. 14-15) skriver i neste omgang bidra til at vi får den skolen som skal forme kommende generasjoner som skal sikre samfunnets velferd og konkurranse.

## **6.2 Videre forskning**

Studien min har vært basert på et utvalg med syv lærere fra fire videregående skoler i Møre og Romsdal fylkeskommune. Å gjennomføre en tilsvarende undersøkelse med et større utvalg kan være hensiktsmessig for å få mer generaliserte funn. Videre forskning basert på utvalg fra flere skoleeiere (fylkeskommuner) kan også være formålstjenlig for å se hvordan lærere med forskjellige skoleeiere opplever de samme nasjonale styringsdokumentene. Videre forskning av hvordan lærere i grunnskolen opplever styringsdokumentene i sin profesjonsutøvelse kan være hensiktsmessig fordi de har kommunal skoleeier.

## Litteraturliste

- Andenæs, K. & Møller, J. (2019). Forord. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 13–16). Universitetsforlaget.
- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* [Doktorgradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet]. Munin. <https://hdl.handle.net/10037/9671>
- Askheim, O. P. (2020). Brukermedvirkning – fra politikk til praksis: Hvordan implementeres de politiske målsettingene på bakkenivå? *Tidsskrift for velferdsforskning*, 23(3), 170–186. <https://doi.org/10.18261/issn.0809-2052-2020-03-02>
- Bernt, J. F. & Boe, E. M. (2021, 22. september). Forskrift. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/forskrift>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Brumo, J., Dahl, T. & Fodstad, L. A. (2017). Norsk lærer – en egen profesjon? *Norsk læreren*, 41(4), 70–81.
- Bukve, O. (2012). *Lokal og regional styring. Eit institusjonelt perspektiv*. Samlaget. [https://www.researchgate.net/publication/260843531\\_Lokal\\_og\\_regional\\_styring\\_Eit\\_institusjonelt\\_perspektiv](https://www.researchgate.net/publication/260843531_Lokal_og_regional_styring_Eit_institusjonelt_perspektiv)
- Busch, T. (2021). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Carr-Saunders, A. M. & Wilson, P. A. (1933). *The Professions*. Oxford University Press. <https://archive.org/details/dli.ministry.19254/page/n3/mode/2up>
- Dahle, R. (2008). Profesjon og kjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 216–232). Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet—På vei mot felles kvalitetsansvar?* Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. & Øzerk, K. (2010). En empirisk analyse om karaktersetning. I *Kunnskapsløftet—På vei mot felles kvalitetsansvar?* Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. & Eide, K. (2012). utfordringer i velferdsstatens yrker. *FONTENE Forskning*, (1), 69–81.
- Djuve, A. B., Kavli, H. C., Sterri, E. B. & Bråten, B. (2017). *Introduksjonsprogram og norskopplæring. Hva virker – for hvem?* (Faforapport 2017:31). <https://www.faf.no/images/pub/2017/20639.pdf>
- Ekman, G. (2004). *Fra prat til resultat. Om lederskap i hverdagen*. Abstrakt forlag. <https://www.nb.no/items/b899f2634ad22f6e6e768246523b8f31?page=0&searchText=fra%20prat%20til%20resultat>
- Elstad, E., Helstad, K. & Mausethagen, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17–38). Universitetsforlaget.
- Engh, R. & Gran, L. (2021). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig og demokratisk læringskultur* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, E. O. (2001). *Demokratiets sorte hull-om spenningen mellom fag og politikk i velferdsstaten*. Abstrakt forlag. [https://www.nb.no/items/63a1ea32f8bc477e48e514e99176b99b?page=0&searchText=Demokratiets sorte hull: om spenningen mellom fag og politikk i velferdsstaten](https://www.nb.no/items/63a1ea32f8bc477e48e514e99176b99b?page=0&searchText=Demokratiets%20sorte%20hull%3A%20om%20spenningen%20mellom%20fag%20og%20politikk%20i%20velferdsstaten)
- Etzioni, A. (1969). Preface. I A. Etzioni (Red.), *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers* (s. v–xviii). The Free Press.
- Etzioni, A. (1978). *Moderne organisasjoner* (S. Nilsen, Overs.). Tanum-Norli. <https://www.nb.no/items/191dec919a1cd9510342c3a092a92e12?page=0&searchText=moderne%20organisasjoner>

- Evans, T. (2010). *Professional discretion in welfare services. Beyond street-level bureaucracy*. Ashgate.
- Evensen, K. (2021). *Helhetlig vurderingspraksis i skolen*. Fagbokforlaget.
- Falck-Pedersen, T. (2020). Lovverk i skolen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (2. utg., s. 347–389). Fagbokforlaget.
- Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 31–53). Universitetsforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Gisle, J. (2023, 25. januar). Særavtale. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/s%C3%A6ravtale>
- Hall, J. B. (2019). Nasjonalt tilsyn: Et skritt fra lovregulering til evaluering av innhold? I *Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 281–298). Universitetsforlaget.
- Heidar, K., Grindheim, J. E. & Strøm, K. (2020). *Norsk politikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Helland, H., With, M. L., Mausehagen, S. & Alecu, A. I. (2016). Lærernes status. *Bedre skole*, (2), 12–16.
- Helsvig, K. G. (2014). *Kunnskapsdepartementets historie. 1814-2014*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/db68539527bd4b7ba604813ce29eefe8/kd-200-ar.pdf>
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Hjardemaal, F. & Kleven, T. A. (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Hovdenak, S. S. (2000). *90-tallsreformene—Et instrumentalistisk mistak*. Gyldendal Akademisk. <https://www.nb.no/items/9b2b6264c8f35d750892bfce16f2e409?page=0&searchText=90-tallsreformene>
- Hupe, P., Hill, M. & Buffat, A. (2015). Introduction: Defining and understanding street-level bureaucracy. I P. Hupe, M. Hill & A. Buffat (Red.), *Understanding street-level bureaucracy* (s. 3–24). Policy Press.
- Imsen, G. (2020). *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. & Ramberg, M. R. (2014). Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? Endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001-2012. *Sosiologi i dag*, 44(4), 10–35.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen—Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon. En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jakhelln, H. & Møller, J. (2019). Retten i skolen – styring og sikring. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 29–41). Universitetsforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

- Karlsen, G. E. (2001). Implementering av utdanningsreformer. I S. S. Hovdenak (Red.), *Perspektiver på Reform 97* (s. 19–37). Gyldendal Akademisk.  
<https://www.nb.no/items/1bfa1a28cd0a021b1c3e53bfad8cc4b4?page=0>
- Karlsen, G. E. (2002). *Utdanning, styring og marked: Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Universitetsforlaget.  
<https://www.nb.no/items/298f34179618ab9ff827b3f2d9d96b5b?page=0&searchText=Utdanning, styring og marked>
- Karseth, B. (2022). Skoleutvikling i lys av et nasjonalt læreplanverk. I K. Helstad & S. Mausestagen (Red.), *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis* (s. 55–73). Cappelen Damm Akademisk.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring i skolen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Universitetsforlaget.  
<https://www.nb.no/items/4432bf08255af456a021ff8aeca44865?page=0&searchText=Ledelse i en lærende skole>
- Lipsky, M. (2010). *Street Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Service* (2. utg.). Russell Sage Foundation.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Mausestagen, S. (2013). *Reshaping teacher professionalism: An analysis of how teachers construct and negotiate professionalism under increasing accountability* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus]. ODA.  
<https://hdl.handle.net/10642/2922>
- Mausestagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 12. (2011-2012). *Stat og kommune – styring og samspel*. Kommunal- og regionaldepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-12-20112012/id671829/>
- Meld. St. 21. (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Misund, B. I. (2012). Sentral faglig styring og delegert sosialt ansvar. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(6), 437–448. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-06-04>
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier -en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Universitetsforlaget.
- Myhre, H., Nygård, M. & Vestheim, O. P. (2021). Introduksjon: Læreres profesjonsutøvelse i en utdanningspolitisk brytningstid. I H. Myhre, M. Nygård & O. P. Vestheim (Red.), *Læreres profesjonsutøvelse i en utdanningspolitisk brytningstid* (s. 13–31). Gyldendal Akademisk.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole—Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>



- NOU 2018: 15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert. Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Nygård, M. & Myhre, H. (2021). Lærere i møte med rammeplanens og læreplanens dannelsbegrep – begrensninger eller nye muligheter i lærernes pedagogiske praksis? I H. Myhre, M. Nygård & O. P. Vestheim (Red.), *Læreres profesjonsutøvelse i en utdanningspolitisk brytningstid* (s. 153–173). Gyldendal Akademisk.
- OECD. (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/23129638>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Ottesen, E., Jeppesen, S. & Kelder, K. (2019). Rektor i et spenningsfelt: Mellom skolens rammer og forventninger til tilpasset opplæring. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 218–230). Universitetsforlaget.
- Parsons, T. (1939). The Professions and Social Structure. *Social Forces*, 17(4), 457–467.  
<https://doi-org.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/10.2307/2570695>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ramberg, M. R. (2015). *Hva endrer lærerens praksis? En studie av norske læreres oppfatninger av hva som endrer deres praksis* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Riksaasen, R. & Vigeland, B. (1994). *Basil Bernsteins kodeteori og nyere empiri*. Tapir.  
<https://www.nb.no/items/96d3b0821be7524f32bd0c9b13db5a7d?page=0>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Røhnebæk, M. (2016). Fra bakkebyråkrati til skjermbyråkrati. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 19(4), 288–304. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2016-04-01>
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations: Ideas, interests, and identities* (4. utg.). SAGE.
- SFS 2213. (2023). *Arbeidstid skole*. Utdanningsforbundet.  
<https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/ks-tariffavtaler/sfs-2213/>
- Sivesind, K. (2013). Læreplanene i Kunnskapsløftet: Et internasjonalt-sammenliknende perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(6), 370–387. <https://doi-org.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/10.18261/ISSN1504-2987-2013-06-03>
- Sivesind, K., Skedsmo, G. & Hall, J. (2019). Et felles nasjonalt tilsyn: Om rammeverk og reformbaner gjennom historien. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 101–124). Universitetsforlaget.
- Sjøberg, S. (2022, 8. november). Teaching and Learning International Survey. I *Store norske leksikon*. [https://snl.no/Teaching\\_and\\_Learning\\_International\\_Survey](https://snl.no/Teaching_and_Learning_International_Survey)
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. (2013). Profesjon og ekspertise. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier 2* (s. 17–26). Universitetsforlaget.
- Stette, Ø. (Red.). (2023). *Ny opplæringslov 2024. Med forarbeider og lovspeil*. Fagbokforlaget.
- St.meld. nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

- St.meld. nr. 37. (1990-1991). *Organisering og styring i utdanningssektoren*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1990-91&paid=3&wid=c&psid=DIVL402&s=True>
- Stokken, R., Andenes, E., Båtevik, F. O. & Folkestad, B. (2022). *Handbok for førstegongsforskaren. Den gode empiriske oppgåva i sosialt arbeid*. Fagbokforlaget.
- Terum, L. I. (2021, 15. mai). Bakkebyråkrat. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/bakkebyr%C3%A5krat>
- Terum, L. I. & Sadeghi, T. (2021). Hva gjør individuell tilpasning av aktivitetskrav utfordrende? *Søkelys på arbeidslivet*, 38(1), 41–58. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-7989-2021-01-03>
- Thoresen, I. T. (2019). *Skolen som samfunnsinstitusjon—Elev, hjem og skole*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (2020, 22. april). Institusjon. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/institusjon>
- Tjora, A. (2021a). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2021b). Tematisk analyse. Bruk av data fra observasjoner, dybdeintervjuer og fokusgrupper. I A. Tjora (Red.), *En smak av forskning: Bacheloroppgaven som prosjekt, prosess og produkt* (s. 241–250). Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Læreplanverket*. Hentet 17. april 2024 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 4. mai). *Tilsetting og kompetansekrav*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 1. november). *Karakterer i videregående skoler. Høye standpunktkarakterer for elever i videregående skole også i 2021–2022*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/analyser/karakterer-i-videregaende/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 6. juni). *Stortinget har vedtatt ny opplæringslov*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024, 16. februar). *Yrkeshverdag og arbeidsbetingelser i skole. Den internasjonale studien TALIS*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/talis/>
- Vik, M. G. & Korsmo, E. K. (2023, 12. desember). *Arbeidstidsavtalen for skolen forlenget med to år*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2023/arbeidstidsavtalen-for-skolen-forlenget-med-to-ar/>
- Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 417–433. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-03>

# Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt



Norsk ▾ Jørn Aleksander Berg ▾

[Meldeskjema](#) / [Fra nasjonale føringer til profesjonsutøvelse](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

20.12.2023 ▾

**Referansenummer**

555650

**Vurderingstype**

Automatisk

**Dato**

20.12.2023

**Tittel**

Fra nasjonale føringer til profesjonsutøvelse

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen i Volda / Avdeling for samfunnsfag og historie

**Prosjektansvarlig**

Ådne Marius Meling

**Student**

Jørn Aleksander Berg

**Prosjektperiode**

22.01.2024 - 15.06.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.06.2024.

[Meldeskjema](#)

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Fra nasjonale føringer til profesjonsutøvelse»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få kunnskap om hvordan nasjonale styringsdokumenter påvirker profesjonsutøvelsen til lærere i videregående skole.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Masteravhandlingen er avsluttende del av mastergrad i samfunnsplanlegging og ledelse ved Høgskolen i Volda studieåret 2023-2024. Formålet med masteroppgaven er å få kunnskap om hvordan nasjonale styringsdokumenter som for eksempel lover, forskrifter, læreplaner og arbeidstidsavtaler er med på å påvirke praksisen til lærere i videregående skole.

Problemstilling:

*Hvordan påvirker styringsdokumenter lærerens profesjonsutøving?*

Masteroppgaven søker svar på intervjupersonenes forståelse, erfaring og utøving av styringsdokumenter for skolen. Masteroppgaven har derfor en kvalitativ tilnærming med semistrukturert intervju som metode for datainnsamling.

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

Høgskolen i Volda er ansvarlig for prosjektet. Masteroppgaven skrives av Jørn Aleksander Berg. Veileder er førsteamanuensis Ådne Meling ved Høgskolen i Volda.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Masteroppgaven har et strategisk utvalg av informanter. Du får spørsmål om å delta fordi du jobber som lærer i videregående skole, og fordi du har erfaring og subjektive meninger som kan belyse problemstillingen. Kriterier til utvalget (totalt 8 informanter):

1. Informanten har undervisningskompetanse til å undervise i videregående skole.
2. Informanten er ansatt som undervisningspersonell i Møre og Romsdal fylkeskommune.
3. Informanten underviser ved studieforbereende utdanningsprogram.

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

Deltakelse innebærer at du stiller opp til intervju (fysisk eller digitalt). Intervjuet vil handle om hvordan nasjonale styringsdokumenter er med på å påvirke profesjonsutøvelsen din som lærer i videregående skole. Det blir også stilt spørsmål om ansiennitet, undervisningsfag og utdanningsnivå. Varighet per intervju: Inntil 45 minutter. Intervjuet blir gjennomført med lydopptak, og datamaterialet blir transkribert anonymt. All informasjon behandles konfidensielt. Lydopptaket slettes innen prosjektslutt 15.6.24. Prosjektet er godkjent av Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Intervjuene vil etter planen bli gjennomført i slutten av januar og begynnelsen av februar 2024 etter nærmere avtale.

## **Det er frivillig å delta**

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

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare studenten og veileder som har tilgang til datamaterialet. Det blir ikke brukt navn i oppgaven. Navn og kontaktopplysninger blir erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra andre data, og lagres på PC fra Møre og Romsdal fylkeskommune med OneDrive fra Høgskolen i Volda. Datamaskinen har innloggingssikkerhet. Privat mobiltelefon med innloggingssikkerhet benyttes under intervjuet. Lydopptakene overføres til harddisk på datamaskinen etter opptak, og slettes fra mobiltelefonen.

Din anonymitet blir ivaretatt, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne i publikasjonen. Det vil bare bli brukt anonymiserte sitater. Informasjonen fra intervjuet vil bare bli brukt i denne oppgaven. Masteroppgaven kan bli publisert av Høgskolen i Volda.

## **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.6.24. Datamaterialet med personopplysninger vil slettes innen 31.12.2024.

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør har, på oppdrag fra Høgskolen i Volda, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Dine rettigheter

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

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

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

- Jørn Aleksander Berg: [jorn.aleksander.berg@mrfylke.no](mailto:jorn.aleksander.berg@mrfylke.no) , 458 51 063 og førsteamanuensis/veileder Ådne Meling ([adne.meling@hivolda.no](mailto:adne.meling@hivolda.no))
- Vårt personvernombud: Cecilie Røeggen [cecilie.roeggen@hivolda.no](mailto:cecilie.roeggen@hivolda.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Ådne Meling

(Førsteamanuensis /veileder)

Jørn Aleksander Berg

(student)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Fra nasjonale føringer til profesjonsutøvelse», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

-----  
Prosjektdeltakers navn med blokkbokstaver eller maskinskrevne bokstaver

## Vedlegg 3: Intervjuguide

*Problemstilling: Hvordan påvirker styringsdokumenter lærerens profesjonsutøving?*

Tema	Spørsmål
Informasjon før intervjuet starter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gjenta formålet med oppgaven</li> <li>• Informanten er anonym - taushetsplikt og konfidensialitet</li> <li>• Informanten kan alltid trekke seg fra intervjuet</li> <li>• Tidsramme for intervjuet</li> <li>• Lydopptak</li> <li>• Eventuelle spørsmål fra informanten</li> </ul>
Innledende spørsmål	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvor mange år har du jobbet som lærer i videregående skole?</li> <li>• Hvilke fag underviser du i? / Hvilke fag har du undervisningskompetanse i?</li> <li>• Hvilken stillingsbetegnelse har du?</li> <li>• Hvilke studieforberevende utdanningsprogram underviser du ved?               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Idrettsfag</li> <li>○ Kunst, design og arkitektur</li> <li>○ Medier og kommunikasjon</li> <li>○ Musikk, dans og drama</li> <li>○ Studiespesialisering</li> </ul> </li> <li>• Hvilket programområde underviser du ved?               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fellesfag (Vg1, Vg2 og Vg3)</li> <li>○ Real fag (Vg2 og Vg3)</li> <li>○ Språk, samfunnsfag og økonomi (Vg2 og Vg3)</li> </ul> </li> </ul>
Profesjonsutøving	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hva legger du i begrepet profesjonsutøving?</li> <li>2. Hva er viktig for deg i din profesjonsutøving som lærer?</li> </ol>
Styringsdokumenter	Hva forstår du med styringsdokumenter for skolen?
	Oppfølgingsspørsmål, for eksempel:
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvordan tenker du at de nasjonale styringsdokumentene påvirker din profesjonsutøvelse som lærer?               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Læreplanverket (LK20)                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ formålsparagrafen fra 2009</li> <li>▪ overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen</li> <li>▪ fag- og timefordeling og fagplaner (læreplanene)</li> </ul> </li> </ul> </li> </ol>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Opplæringsloven med forskrifter – (spesielt vurderingsforskriften til opplæringslova, kap. 3).</li> <li>○ Arbeidstidsavtalen (SFS 2213 Arbeidstid skole)</li> <li>○ Meld. St. 28 (2015–2016). Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet</li> <li>○ NOU 2015: 8 Fremtidens skole, NOU 2014: 7 Elevenes læring i fremtidens skole og NOU 2018: 15 Kvalifisert, forberedt og motivert</li> <li>○ Rundskriv - Individuell vurdering Udir-2-2020</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Hvis du ser på dine kolleger, hvordan tenker du at styringsdokumentene påvirker deres arbeid?</li> <li>3. Hvis du ser på ledelsen på din skole, i hvilken grad tenker du at styringsdokumentene legger føringer for ledelsens arbeid?</li> <li>4. Hvilke konsekvenser tenker du at styringsdokumentene får for elevenes læring?</li> </ol>
Begrensninger og utfordringer	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hva oppfatter du som utfordrende i møtet med styringsdokumentene og din profesjonsutøvelse som lærer?</li> <li>2. Hvilken oppfølging får lærerne ved din skole for å forstå styringsdokumentene i møte med profesjonsutøvelsen?</li> </ol>
Påvirkning	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. På hvilken måte tenker du at skolereformen (LK20) har påvirket profesjonsutøvelsen din som lærer?</li> <li>2. På hvilken måte mener du at endringen av vurderingsforskriften til opplæringsloven i 2020 har påvirket profesjonsutøvelsen din som lærer?</li> </ol>
Andre aktuelle styringsdokumenter	<p>Hvordan tenker du at andre styringsdokumenter og lovverk er med på å styre profesjonsutøvelsen din som lærer?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• FNs barnekonvensjon <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Artikkel 3.1 Barnets beste</li> <li>○ Artikkel 12 Barnets rett til å gi uttrykk for sin mening</li> </ul> </li> <li>• Arbeidsmiljøloven</li> <li>• Straffeloven §§ 286 og 265</li> <li>• Forvaltningsloven</li> </ul>
Avslutning	Eventuelle tilføyinger fra informant.

## Vedlegg 4: Empirinære koder

### 809 empirinære koder i alfabetisk rekkefølge

A - J	J- Å
<ul style="list-style-type: none"><li>• 2 lærere samarbeider og at elevene jobber i klasserommet med et fag, og så kan noen andre ta ut</li><li>• 9a styrer oss jo i den grad at vi må rapportere inn dersom vi får noe</li><li>• akkurat nå så er ikke det noe stort problem</li><li>• alle burde drilles litt på hvordan man skal svare på en klage, for det er ikke alle lærerne som kan det</li><li>• alle lærerne var litt sånn privatpraktiserende</li><li>• alle plasser skal det bites inn</li><li>• alle skal ha fokus på vurdering for læring</li><li>• alle vurderingene gjør at du går på akkord med andre ting.</li><li>• alternative måter å legge opp til at elevene tilegner seg kompetansen og gjerne viser kompetansen</li><li>• altså mine opplevelser av det, at vi jobbe med få det (styringsdokumentene) inn selv</li><li>• altså på et lavere taksonomisk nivå, lavere kunnskapsnivå</li><li>• arbeidet inne i klasserommet det er aldri like bra som når jeg er der.</li><li>• arbeidstidsavtalen blir snakket mer om nå en tidligere</li><li>• arbeidstidsavtalen er et angrep på profesjonen.</li><li>• arbeidstidsavtalen gjør en stor inngripen i hvordan jeg utøver jobben min.</li><li>• arbeidstidsavtalen ligger i bunn</li><li>• arbeidstidsavtalen som et rammeverk for når og hvordan arbeidstiden og arbeidshverdagen min ser ut.</li><li>• arbeidsåret til en lærer går jo veldig sånn i bølger</li><li>• at det er viktig å ha en god relasjon til elevene</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• jeg har ikke merket noen som har hatt spesielle frustrasjoner i forhold til arbeidstidsavtalen</li><li>• jeg har ikke merket noen som sliter, spesielt med føringsdokumentene</li><li>• jeg har ikke opplevd noen saker, situasjoner eller episoder fra klasserommet som har eskalert til faktiske saker.</li><li>• jeg har ikke vært involvert i noen slike saker</li><li>• jeg har jo lett for å tenke at læreplanen er det mest hverdagslige</li><li>• jeg har jo muntlige vurderinger, vi har skriftlige vurderinger, podkast, fagsamtaler og presentasjoner</li><li>• jeg har ryggdekning i læreplanen for bare å kjøre andre vurderinger, men jeg ender ikke opp med å gjøre det fordi dette er en kjempevanskelig eksamen for elevene.</li><li>• jeg har vært beinhard når jeg har fått sånt</li><li>• jeg jobber akkurat like mye utenom som jeg har gjort før.</li><li>• jeg legger egentlig ikke så mye i ordet styringsdokumenter</li><li>• jeg liker de nye læreplanene bedre</li><li>• jeg liker ikke undervisningsevalueringen fordi man blir ikke invitert til refleksjon</li><li>• jeg merker at det er mange som synes faginnholdet har kvalitetsmessig dårligere hvis man skal følge læreplanene</li><li>• jeg merker ganske like frustrasjoner med den nye læreplanen og i mange fag.</li><li>• jeg merker stor forskjell på arbeidsmengden når jeg er kontaktlærer for tredjeklasse i forhold til samme klasse i fjor.</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• at det ikke er vanntette skott mellom de ulike fagene.</li> <li>• at du ikke skal få den tilliten der heller</li> <li>• at ikke alle temaer skal kunne diskuteres, argumenteres og reflekteres rundt.</li> <li>• at ikke felles samtaler fører til endring</li> <li>• at jeg må ha hatt ulike typer vurderinger</li> <li>• at man faktisk bruker arbeidstiden til å faktisk vurdere og gi tilbakemeldinger</li> <li>• at vi er litt mer forsiktige</li> <li>• at vi må få øvd oss på kortsvar blant annet i norsk og</li> <li>• av og til føler jeg arbeidstidsavtalen demotiverende</li> <li>• bedt om disse tilleggene</li> <li>• bestå og helst mestre det på en god måte også.</li> <li>• blir det mye mer fokus på det og sannsynligvis grundigere og bedre</li> <li>• blir jo en viss orientering på planleggingsdager til høsten, om den nye opplæringslova</li> <li>• blir jo ikke sendt på kurs</li> <li>• blitt veldig fokus på at elevene skal diskutere, drøfte, argumentere og reflektere</li> <li>• bra med aktive foreldre som spør,</li> <li>• bruker du veldig mye tid på byråkrati så blir det mindre på elevene</li> <li>• burde hatt mer tillit i jobben.</li> <li>• burde hatt større åpninger for å gjøre jobben på sin egen måte i positiv forstand</li> <li>• burde være klare regler på at det skal være 15 elever i alle fag, og også i fellesfagene</li> <li>• både innhold, måte og metode skal forandres litt på</li> <li>• både jeg og elevene føler nok at vi vaker litt med hodet over vannet når jeg er innom noen av de største kompetansemålene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jeg må forholde meg til Udir og fylkeskommunen</li> <li>• jeg opplever at arbeidstidsavtalen blir mer nøye lest og brukt fra begge sider</li> <li>• jeg opplever at elevene ikke klarer å finne det klart ut ifra å lese læreplanen</li> <li>• jeg opplever at jeg har en god dialog med elevene.</li> <li>• jeg orker ikke å tenke på vurderingsforskriften</li> <li>• jeg prøver å ha mer fokus på prosess</li> <li>• jeg prøver å tenke at det elevene lærer også skal være nyttige etter eksamen.</li> <li>• jeg sa jo ikke at jeg jobbet i skolen.</li> <li>• jeg ser nå trenden at det etter hvert får beskjed om å spare penger</li> <li>• jeg setter ikke pris på undervisningsevalueringen, selv om jeg har fått gode resultater</li> <li>• jeg skulle ønske at elevorganisasjonene skjønnte at vi ikke står på hver vår side.</li> <li>• jeg slår ikke så ofte opp</li> <li>• jeg synes at det er litt rotete likevel</li> <li>• jeg synes de lærer mindre</li> <li>• jeg synes det bør være føringer, hvis ikke så er det vilkårlig hvordan norskfaget ser ut i Kautokeino og her</li> <li>• jeg synes det er bra at hele prosessen teller, og at det ikke bare er sluttproduktet</li> <li>• jeg synes det er en stor ulempe for de svakeste elevene at det har blitt så mye drøft, grubl og hva har du tenkt</li> <li>• jeg synes det er fint at teller</li> <li>• jeg synes det er vanskelig å få en optimal fasong på det</li> <li>• jeg synes ikke at de lærer mer</li> <li>• jeg tenker at arbeidstidsavtalen for min del sier kanskje litt lite om slikt</li> <li>• jeg tenker at jeg har lyst til å gjøre det samme</li> <li>• jeg tenker at profesjonen min handler om å undervise og veilede</li> </ul>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>• da blir de stående fast.</li> <li>• da er det noe som har skjedd der</li> <li>• da er det uheldig å ha så mange i klasserommet.</li> <li>• da får man ryddet opp</li> <li>• da handler det om rettighetene i opplæringsloven som elevene har</li> <li>• da lærer de elevene mindre</li> <li>• da må man nesten gjøre ting muntlig</li> <li>• da må man sørge for å ha hatt litt forskjellige type vurderinger underveis</li> <li>• de aller fleste elever klager på andre måter</li> <li>• de er jo ikke interessert i elevmedvirkning</li> <li>• de forskriftene der vi faktisk må gi en tilbakemelding for hva skal du gjøre, framovermelding</li> <li>• de har sikkert prøvd og gjort det ryddig på udir sine sider</li> <li>• de har stappa for mye inn, og det er for ullent</li> <li>• de kunne nok vært mer konkret på alle felt da de skrev læreplanen...</li> <li>• de legger mye ansvar i det</li> <li>• de må spare penger</li> <li>• de nye læreplanene gir større frihet i undervisningen</li> <li>• de oppfordrer mer til en slags ullenhet og en slags forringing i mange fag.</li> <li>• de slipper seg nedpå og bakpå, sånn halvhjerta greier</li> <li>• de største kvalitetsdroppene jeg har opplevd som lærer</li> <li>• de to forrige årene har det vært veldig fokus på vurdering og vurderingsforskriften</li> <li>• de tverrfaglige emnene og kjerneelementene understreker at det ikke er vanntette skott mellom fagene</li> <li>• de tverrfaglige temaene, kjerneelementene og læreplanmålene er for vage</li> </ul>	<p>(elevene) fram mot at de skal videre ut å studere.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jeg tenker jo på Udir, da</li> <li>• jeg trenger et større fokus på det vi faktisk gjør</li> <li>• jeg trenger mer framsnakking</li> <li>• jeg tror at vi som jobber i skolen er hele tiden obs på hvor lite en 16-åring eller en 17-åring kan</li> <li>• jeg tror at å sette klar begrensning på hvor store klasser det kan være, med 30 elever maks</li> <li>• jeg tror de har laget en læreplan som er glimrende for en 40-åring som var interessert i faget</li> <li>• jeg tror det blir mye mer solid kunnskap da</li> <li>• jeg tror det er nyttig at de får en konkret tilbakemelding.</li> <li>• jeg tror elevene lærer mindre etter at dybdelæring ble innført</li> <li>• jeg tror elevene lærer mindre med ny læreplan og vurderingsforskrift</li> <li>• jeg tror elevene lærer mindre når de hele tiden skal bryte av og ha en grubleoppgave</li> <li>• jeg tror ikke at elever på videregående leser læreplanen og forstår hva som er forventet på samme måte som en lærer</li> <li>• jeg tror ikke de lærer mer, jeg tror de lærer mindre</li> <li>• jeg tror ikke det er mange skolene som driller lærerne sine på dette.</li> <li>• jeg tror ikke noen gir snillere karakterer fordi de er redd for 9A</li> <li>• jeg tror ikke vi bruker begrepet profesjonsutøvelse i hverdagen</li> <li>• jeg tror ikke vi bruker begrepet profesjonsutøvelse i vanlige diskusjoner</li> <li>• jeg tror kanskje at den der klageretten er med på å tvinge oss til å gjøre det vi skal</li> <li>• jeg tror karakterene kan motivere en del elever til faktisk å gidde å gjøre en innsats</li> </ul>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• de veldig rigide arbeidstidsavtalene som jeg føler, tar bort fleksibiliteten som tidligere kom elevene til gode</li> <li>• de vil ha prosess og at elevene skal levere inn mange ganger</li> <li>• deler av fellesmøtene og deler av planleggingsuka</li> <li>• deler av fellesmøter brukes jo til det med vurdering</li> <li>• den endringen som kom med ny vurderingsforskriften</li> <li>• den fleksibiliteten tidligere henger sammen med profesjonsbegrepet</li> <li>• den lista kan du bare ha for deg sjølv</li> <li>• den nye læreplanen er ganske styrende</li> <li>• den nye politikken er ikke nødvendigvis den beste for innbyggerne</li> <li>• den overordnede delen er gode fine ord</li> <li>• den skryten kommer ikke nødvendigvis på et spørreskjema</li> <li>• den utviklingen tror jeg er bra</li> <li>• denne karakteren jeg får på denne prøven er per nå det viktigste</li> <li>• denne sammenslåingen da</li> <li>• der er jeg litt usikker</li> <li>• der har skolens ledelse gått inn og gjort grep</li> <li>• der har vi hatt kurs med folk utenfra og jobbet på tvers og i fagseksjoner</li> <li>• dere kan forholde dere til læreplanen på en annen måte</li> <li>• deres tilstedeværelse i regjering</li> <li>• dersom man skal spare penger så er det en effektiv måte å gjøre det på</li> <li>• dersom styringsdokumentene endrer så skal undervisningen også brått endre seg</li> <li>• det andre alternativet er at flere av kompetansemålene legger vekt på at elevene skal kunne å forklare og kunne gjengi</li> <li>• det blir bedre for hvert år</li> <li>• det blir brukt helt feil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jeg tror læreplanen bør liste opp: «dette her trenger du å lære grunnleggende for at du skal forstå»</li> <li>• jeg tror realfagslærere også føler en noe bortkasta forskrift</li> <li>• jeg tror styresmaktene tenkte vurderingsforskriften som en frihet for elevene</li> <li>• jeg vet ikke om de skjønner det helt</li> <li>• jeg vet ikke om det er noe ved arbeidstidsavtalen som legge føringer</li> <li>• jeg vet ikke om klasserommet står ...</li> <li>• jeg vil heller at lederen min skal komme og være deltaker i timen min i stedet for å sitte å lese undervisningsevalueringen</li> <li>• jeg vil si det er en omfattende prosess da, som går over tid</li> <li>• jeg ønsker meg flere eksamener</li> <li>• jobben i klasserommet liker jeg aller best</li> <li>• jobben jeg gjør i klasserommet utgjør hoveddelen av profesjonsutøvelsen</li> <li>• jobben min handler om å gjøre elevene klare for livet uansett hvilken linje de går på</li> <li>• kan håpe at læringen kommer sterkere tilbake</li> <li>• kan ikke ta å undervise om kompetansemål som setter noen føringer for hvilke tema du skal og ikke skal innom</li> <li>• kanskje legger opp til at man operere på et nivå som er så avansert at elevene er ikke der enda</li> <li>• kanskje litt mer opp til skoler og profesjonsfelleskap hvordan løse den</li> <li>• kanskje personalmøter der har vi litt fokus på det</li> <li>• kjenner seg ikke igjen i det elevene sier</li> <li>• klager tar sin tid å svare på</li> <li>• klassestørrelse er et problem</li> <li>• klassestørrelse kommer til å bli et større problem på studiespesialiserende, tror jeg</li> </ul>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>• det blir en annen skala når tillitsvalgt kobles inn</li> <li>• det blir forventet av oss å ha faglag med kollegaer</li> <li>• det blir jo en inflasjon</li> <li>• det blir mye endringer i opplæringsloven</li> <li>• det elevene gjør i timene kan telle både positivt og negativt.</li> <li>• det er beregnet at vi skal jobbe litt hjemme og i helgene</li> <li>• det er bra det, men det går på bekostning av noe det også ...</li> <li>• det er du som er lærer, det er du som vet hva som er best</li> <li>• det er dårlig betalt og lite betalt i forhold til tiden man bruker</li> <li>• det er en ganske lang prosess det å implementere den nye læreplanen</li> <li>• det er en litt rar setning og ha inn der</li> <li>• det er en time i uka</li> <li>• det er et markeringsbehov</li> <li>• det er fint lite oppfølging</li> <li>• det er fint å prate med elevene og vite hvordan de tenker</li> <li>• det er for tidlig å legge til sides konkretiseringen for å gå i dybden når elevene er 16 år</li> <li>• det er for å klare å gjøre jobben min og leve et liv ved siden av..</li> <li>• det er først og fremst det som står om vurdering i læreplanen jeg forholder meg til</li> <li>• det er grenser for hva jeg rekker å tenke på og innlemme i hvert eneste undervisningsopplegg</li> <li>• det er i alle fall mange som har dårlig erfaring med å slå sammen klasser</li> <li>• det er ikke alltid de ser hele bildet</li> <li>• det er ikke alltid det funker</li> <li>• det er ikke alltid jeg gjør som jeg kan fortelle etterpå hvorfor ja</li> <li>• det er ikke alt i læreplanen jeg er 100% enig i</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• klassestørrelsen og ha oversikten og kjenne alle godt nok</li> <li>• klokka er tre og har stått og underholdt i flere timer</li> <li>• kollegialt samarbeid om de temaene utenom personalmøtet på timeplanen, det er ganske lite</li> <li>• kollegialt samarbeid: Litt</li> <li>• kommer det gjerne på feil tidspunkt</li> <li>• kompetansemålene blir litt integrert etter hvert</li> <li>• kompetansemålene er færre, men store</li> <li>• kompetansemålene er vide</li> <li>• kompetansemålene er viktige på vår skole</li> <li>• kompetansemålene har ikke gjort det lettere for oss å strukturere undervisningen</li> <li>• kunne styre jobben min i større grad selv tidligere.</li> <li>• kurs og felles deler av planleggingsdager der vi jobber med hva styringsdokumentene sier</li> <li>• kursing og sånt er jo erfaringsutveksling mellom kollegaer</li> <li>• ledelsen er ikke så veldig kontrollerende.</li> <li>• ledelsen er opptatt av å følge læreplanen etter lærebøkene</li> <li>• ledelsen er veldig bevisste på vår skole at det er nyttig å kjøpe inn nye lærebøker</li> <li>• ledelsen har ingen ekstra innsikt i hva Udir mente når de formulerte noe</li> <li>• ledelsen har prøvd å sette oss sammen i fag, og la oss diskutere og ta opp læreplanen på skjerm. Fagteam</li> <li>• ledelsen har stor tiltro til oss lærere, og respekt for at vi kan jobben og yrket vårt</li> <li>• ledelsen regner med at vi er profesjonelle og at vi utfører profesjonen slik vi skal og at vi vet hva som må til</li> </ul>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>• det er ikke bare en vurderingssituasjon, men også en læresituasjon</li> <li>• det er ikke bare vurderingene jeg må endre, men jeg må endre hele undervisningen».</li> <li>• det er ikke bare å komme med en vurdering midt i et opplegg.</li> <li>• det er ikke bare-bare å få det til i praksis</li> <li>• det er ikke det som det skal handle om</li> <li>• det er ikke en måte å spare penger på. Det går utover elevene</li> <li>• det er ikke gøy å sette karakterer</li> <li>• det er ikke nok tid til huske å ha med alle elementene i den overordnede delen</li> <li>• det er ikke slik at man sjekker lovverket så ofte</li> <li>• det er ikke så ofte jeg går på overordnet del ...</li> <li>• det er ikke så ofte jeg tenker over det som var spørsmålet ditt ... styringsdokumenter.</li> <li>• det er ingen selvfølge at elevene gjør noe når læreren ikke er der</li> <li>• det er jo alle disse samtalene vi skal ha med elevene.</li> <li>• det er jo bra for elevene</li> <li>• det er jo et kjempestort problem.</li> <li>• det er jo galskap</li> <li>• det er jo ikke den veien det kan gå, forhåpentligvis</li> <li>• det er jo ikke noen andre som kan komme inn</li> <li>• det er jo kompetansemålene som styrer oss</li> <li>• det er jo litt sånn forståelsen av dokumentene</li> <li>• det er jo nivået ditt ved slutten av året, slutten av faget som skal telle</li> <li>• det er jo selvfølgelig på Udir og kompetansemål</li> <li>• det er jo, det er jo ikke sånn at hvis jeg går og spør rektor [...] så kan han fortelle meg det.</li> <li>• det er klart det er dyrt da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ledelsen ser at det er et mye mer arbeid å ha Vg1, med mange flere samtaler og slike ting</li> <li>• ledelsen sin oppgave er vel sette oss i gang med å begynne å forstå det</li> <li>• ledelsen skal selvfølgelig ha kopi av undervisningsevalueringen</li> <li>• ledelsen stoler på at du gjør det du skal</li> <li>• lederen oss sammen i grupper og regner med at vi har mer innsikt i hva dette kan bety</li> <li>• lettere å være lærere hvis det var en felles forståelse av at du kontinuerlig blir vurdert på hva du kan</li> <li>• lite rigid forhold til arbeidstidsavtalen</li> <li>• litt i oppstarten av året</li> <li>• litt ideutveksling</li> <li>• litt rolig i starten av termin, så et par topper utover</li> <li>• læreplanen blir lagt til grunn for eksamen og hvordan eksamen blir utformet</li> <li>• læreplanen blir veldig instrumentell for elevene</li> <li>• læreplanen er det viktigste dokumentet i alt vi gjør</li> <li>• læreplanen er i alle fall litt kronglete skrevet</li> <li>• læreplanen er ikke bare enkel for alle lærerne, heller</li> <li>• læreplanen er jo ikke laget for at 16-17 – åringene skal få klart for seg hva</li> <li>• læreplanen er spesielt vanskelig for elevene å skjønne</li> <li>• læreplanen er vag, som alltid, med formuleringer</li> <li>• læreplanen er veldig stor</li> <li>• læreplanen er vi sikkert innom daglig.</li> <li>• læreplanen har lagt føringer</li> <li>• læreplanen har vært helt styrende</li> <li>• læreplanen kan være noe «ullen» (uklar)</li> <li>• læreplanen tar større og større plass</li> <li>• læreplanen var bare et dokument som lå nederst i en skuff</li> <li>• læreplanen var en ting</li> </ul>
---	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• det er lenge nok nå med New Public Management</li> <li>• det er lite tid til å være kontaktlærer</li> <li>• det er litt dumt at Udir ikke setter litt klare føringer</li> <li>• det er litt vagt</li> <li>• det er læreplanen jeg forholder meg til.</li> <li>• det er læreplanen jeg opplever som viser hva som er forventet av meg å gjøre og ikke gjøre</li> <li>• det er lærerne som kan kompetansemålene og som vet hvordan eksamen er</li> <li>• det er mange lærere som er frustrerte i forhold til at læreplanene opererer på et nivå elevene ikke er</li> <li>• det er mange måter å gjøre det på</li> <li>• det er mange ting elevene bare er nødd til å lære grunnleggende</li> <li>• det er nesten ikke sammenlignbart</li> <li>• det er nå det møtet vi har</li> <li>• det er ofte et problem</li> <li>• det er på en måte den fagspesifikke som man stadig vekk henter opp igjen</li> <li>• det er stadig mer byråkrati og sånt</li> <li>• det er større bevisstgjøring i forhold til hva som er sluttkompetanse og hva som er underveiskompetanse</li> <li>• det er større, viktigere årsaker til endring i praksis i den vurderingsforskriften enn selve læreplanen</li> <li>• det er tidkrevende hvis man skal ha en-til-em samtale med alle elevene veldig ofte</li> <li>• det er ting vi bør og skal gjøre som er vanskelig å få til med den knappe ressursen</li> <li>• det er tre kvarter to dager i uken som er satt av til møtetid</li> <li>• det er umulig å ha full oversikt med 40 elever</li> <li>• det er urealistisk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• læreplaner som styringsdokument bruker jeg mer aktivt enn andre styringsdokumenter</li> <li>• læreplanverket er det dokumentet jeg vurderer høyest som styrende for mitt arbeid</li> <li>• læreplanverket er som en kontrakt mellom arbeidsgiver og elever og lærer om hva som skal gjennomgås og hva elevene skal kunne når de er ferdige</li> <li>• læreplanverket med kompetansemålene har endret seg i mange runder.</li> <li>• læreplanverket styrer selvsagt arbeidshverdagen</li> <li>• lærere skal ikke være fremmede for at elevene har medvirkningsrett</li> <li>• læreren bestemmer hva man skal gjøre innenfor hvilket tema og innenfor hvilket kompetansemål</li> <li>• læreren som den profesjonelle som skal utøve den rollen</li> <li>• lærerens tanke på at man da kan ha en bunden tid og være andre steder</li> <li>• lærerne i dag kan ikke være privatpraktiserende</li> <li>• man blir jo kanskje mer bevisstgjort som lærer i disse prosessene, da</li> <li>• man er nødt å ta høgde for at elevene er veldig usikre i forhold til eksamen.</li> <li>• man er villig til å stå i det, da. Hvis det skulle vise seg å skje</li> <li>• man merker kanskje at man har felles frustrasjoner i forhold til læreplan</li> <li>• man må forholde seg til rammene for faget.</li> <li>• man må ha utdanning i bunn</li> <li>• man må jo anse læreren som den profesjonelle</li> <li>• man må jo ha en del vurderinger også</li> <li>• man opplever at det i noen fag så får man til å endre måten man underviser på og legger opp faget og planlegger på,</li> <li>• man rekker ikke alt det man skal</li> </ul>
---	--



<ul style="list-style-type: none"> <li>• det er vanskelig å forstå at vurderingene skal være en integrert del av opplæringen</li> <li>• det er vanskelig å få til i praksis på en god måte</li> <li>• det er vanskelig å gi elevene en vurdering</li> <li>• det er vanskelig å gjøre det på en skriftlig prøve med penn og papir</li> <li>• det er vanskelig å klage etter et undervisningsår på lærerens kompetanse og profesjonelle skjønn</li> <li>• det er vanskelig å rekke alt elevene gjerne vil vi skal gjøre</li> <li>• det er vanskelig å si til elevene hvor de ligger i prosessen</li> <li>• det er vanskelig å ta bort retten til å klage</li> <li>• det er vanskeligere å ha store skriftlige prøver hvis du vet at eksamensformen er muntlig</li> <li>• det er veldig rart hvis du kan klage på lærerens kompetanse</li> <li>• det er veldig sjeldent at en elev som har gode relasjoner vist noe utfører slikt da.</li> <li>• det er viktig at de er med på skolen og vi ser dem i arbeid</li> <li>• det er viktig å ha en ledelse som ser saken fra 2 sider</li> <li>• det er viktig å også gjøre det matnyttig videre.</li> <li>• det funker veldig dårlig</li> <li>• det føles i alle fall slik at fylket ikke helt vet hva vi holder på med</li> <li>• det fører jo til elevmedbestemmelse og rett til å påvirke din egen hverdagen</li> <li>• det fører til at de lærer mindre fordi at spørsmålene i oppgaven blir for høytsvevende for dem</li> <li>• det går også utover lærere ...</li> <li>• det hadde vært til alles beste hvis man tok bort litt av karakterjaget</li> <li>• det handler jo om læreplanene som styringsdokument da, og forståelsen av det</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• man skal ikke være så lenge utenfor skolen før man plutselig begynner å tenke det at</li> <li>• man tenker på kompetansemålene og hvordan forberede timene og opplegg</li> <li>• mange klasser i «rette fag», slik som jeg har i norsk og engelsk så blir det for mye egentlig, vurdering</li> <li>• med fire-fem stykker blir det gjort ingenting</li> <li>• med styringsdokumenter så tenker jeg først og fremst på kompetansemålene i læreplanen</li> <li>• men 9 -a kommer jeg litt borti av og til, da ...</li> <li>• men da kan jo disse samtalene hjelpe</li> <li>• men det er fint lite egentlig altså</li> <li>• men det er jo ikke slik at vi tenker på det hver time</li> <li>• men det er klart at det er ingen som tilbyr oss kurs</li> <li>• men det er veldig mye den type oppgave at du skal drøfte og tenke rundt</li> <li>• men det går utover noe annet igjen</li> <li>• men det stopper seg litt det er også</li> <li>• men et dokument som også er ganske styrende i norskfaget, er skriftlig eksamen</li> <li>• men han kan jo henvende seg til fylket og da får vi gjerne et litt ullent svar tilbake</li> <li>• men jeg hører jo om eksempler på at ting blir vridd da, veldig vridd</li> <li>• men jeg ser at det er vanskelig å klare å oppfylle <u>intensjonen</u> i den vurderingsforskriften</li> <li>• men klagerett på lærerens profesjonelle skjønn, det bør det ikke være.</li> <li>• men læreplan og kompetansemål er noe jeg henter og ut bruker</li> <li>• men lærerne er i ulike livsfaser</li> <li>• men måten klagene både kommer på og blir håndtert, ingen tillitsappell</li> </ul>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• det har alle sammen dårlig erfaring med.</li> <li>• det har blitt puttet mer og mer inn i lærerrollen</li> <li>• det har ikke blitt gitt den opplæringen som burde blitt gitt gjort</li> <li>• det har jeg kontroll på</li> <li>• det har jo vært nevnt på fellesmøte og planleggingsmøte</li> <li>• det har kommet inn dybdelæring samtidig som de tok bort fordypningsemnet</li> <li>• det har kommet noen nye formuleringer inn i læreplanen.</li> <li>• det har vært gjennomsnittlig to endringer i året</li> <li>• det har vært lagt til rette veldig bra</li> <li>• det har vært tilfelle av elever som har rapportert inn lærere for 9A fordi de fikk så lav karakter</li> <li>• det har vært veldig bra med et støtte fra ledelsen for å implementere de nye styringsdokumentene</li> <li>• det henger jo i hop alt sammen</li> <li>• det hetes så fint som vurdering for læring</li> <li>• det kan godt hende at det blir hevdet at de er det</li> <li>• det kan jo hende hadde funka bedre enn åhatt sånne forelesninger</li> <li>• det kan ta litt tid med omstilling</li> <li>• det kan være en mulighet med mindre undervisningsplikt</li> <li>• det kan være ting som er trykt feil</li> <li>• det kan være vanskelig</li> <li>• det kommer tydeligere frem den rettleidingen som elevene har rett på i forbindelse med vurderingen</li> <li>• det kunne vært en fordel at læreplanene i større grad var skrevet for lærere og elever</li> <li>• det kunne vært satt av et par halvdager i halvåret eller kvartalet</li> <li>• det merker jeg at mange synes er litt tungt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• men også i hvilken grad du forbedrer deg i faget utenom gitte, fastlagte vurderingssituasjoner</li> <li>• men rundt 20 elever, det er mer enn nok det altså</li> <li>• men sikkert med et ønske om å få mest mulig likt profesjonsfellesskap</li> <li>• men ut ifra gjeldende styringsdokument og kompetansemål i fagene</li> <li>• men vi skjønner ikke med en gang: «her er det store endringer»</li> <li>• men, det skal være noe spesielt som har gått galt om det skal være aktuelt</li> <li>• mer arbeid for de samme pengene</li> <li>• mer egevaluering fra elevene</li> <li>• mer fokus på elevmedvirkning</li> <li>• mer krav til hvordan vi som utøvere på skolen forholder oss til lovverket</li> <li>• min oppfatning av hvor firkantet arbeidstidsavtalen er har variert de siste fem årene</li> <li>• mine vurderinger har alltid vært en del av undervisningssituasjonen.</li> <li>• mye av forståelse av styringsdokumentene skjer i fagseksjonen</li> <li>• mye mer arbeidet nå enn for bare få år siden å være kontaktlærer.</li> <li>• mye mindre grad av tilstedeværelse for hver enkelt elev som trenger det</li> <li>• må alltid skjære ned mer enn jeg føler jeg bør</li> <li>• naturlig at læreplanverket endrer seg når samfunnet endrer seg</li> <li>• nei, vi kan vel få lov til å hvile</li> <li>• noe av den overordnede delen følger naturlig med</li> <li>• noe de kan ta med seg videre fordi at elevene går her (studieforberedende) med tanke på at de skal på høyskole eller universitet</li> <li>• noen fag vet vi det kommer eksamen på slutten</li> <li>• noen lærere hadde vurdert etter den gamle vurderingsforskriften, og elevene fikk medhold på grunn av dette</li> </ul>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• det må jo være en større anerkjennelse til i samfunnet</li> <li>• det må nesten være en klagerett fordi at det kan jo være grove feil</li> <li>• det må være et bedre system</li> <li>• det må være et eller annet som gjør at man holder seg innenfor det man skal.</li> <li>• det må være et visst byråkrati for å ivareta sikkerheten</li> <li>• det skal ikke gå ut over undervisning</li> <li>• det skal være samtaler hele tiden</li> <li>• det skjer meget sjeldent</li> <li>• det stjeler en del av undervisningstiden...</li> <li>• det står at elevene skal bli vurdert på ulike måter og varierte måter</li> <li>• det svaret har jeg fått mange ganger, helt uavhengig av hverandre</li> <li>• det syns jeg er litt viktig, at de opplever at selv det å ha en prøve er nyttig for dem.</li> <li>• det tar dobbelt så lang tid</li> <li>• det tar jo tid før vurderingsforskriften blir implementert</li> <li>• det tar lang tid å endre praksis</li> <li>• det tar veldig med tid i de store vurderingsfagene som norsk og engelsk</li> <li>• det tror jeg ikke har påvirket lærere til å gi høyere karakter</li> <li>• det var en stund at det bare var det ferdige produktet man skulle se på</li> <li>• det var mer det ferdige produktet tidligere</li> <li>• det var to klassekulturer som møttes</li> <li>• det vil alltid være faglæreren som har sett eleven</li> <li>• det viser jo hvor viktig det er med relasjoner.</li> <li>• det viser seg igjen i innsatsen til elevene</li> <li>• det ødela veldig for læringsmiljøet at vi slo sammen to klasser som ikke likte hverandre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• noen som brenner veldig for sånt og er superengasjert</li> <li>• nå blir du en instruktør som står utenfor på sida og må rope og springe for å få ting til å skje</li> <li>• nå er det mer fokus på læringsmiljø de neste 2 årene</li> <li>• nå får elevene bedre karakterer enn noen gang</li> <li>• nå skal vi ha den tredje samtalen med elevene, og det tar jo sin tid</li> <li>• når det er skriftlig eksamen så synes jeg den er ganske styrende</li> <li>• når det kom at elevene skulle vurderes fortløpende</li> <li>• når du har den daglige kontakten</li> <li>• når du har klasser med 27 elever så tar vurderingssamtaler tid</li> <li>• når skal vi ha disse samtaleene? Skal vi ha de i timene? Skal vi ta elevene ut fra andre timer? Hvordan skal vi få tid til alt?</li> <li>• når skal vi sette oss inn i dokumentene</li> <li>• oftest er det mer fokus på den hverdagslige undervisningen</li> <li>• og alt skal foregå inne i klasserommet</li> <li>• og det er trist, så glad som jeg er i jobben min</li> <li>• og det opplever jeg som en endring,</li> <li>• og det å se de også</li> <li>• og læreplanmålene sier at eleven skal kunne diskutere, vurdere og drøfte</li> <li>• og som igjen spiser opp av tiden</li> <li>• og som trenger spesiell oppfølging</li> <li>• og så bør det jo være mulig å klage dersom det har skjedd noen formelle feil</li> <li>• og så få mindre oppmerksomhet og mindre hjelp i akkurat de fagene er</li> <li>• og så får vi læreplan der alt er med likevel.</li> <li>• om deres tanker om utvikling i alle fag og sånne ting</li> <li>• om man skal følge de ordene og verbene som blir brukt</li> </ul>
---	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• det å få felles tid til å gjøre sånne ting</li> <li>• det å gå i dybden er et oppdrag for høyskole- og universitet.</li> <li>• det å ha en dialog</li> <li>• det å kunne styre dagen sin selv, det savner jeg</li> <li>• det å sitte og ha kollegialt samarbeid og forstå styredokumentene, det opplever jeg at vi i liten grad bruker tid på</li> <li>• det å stå aleine i en sånn sak, og måtte trekke inn fagforbundet på en måte ...</li> <li>• dette stod i læreplanen</li> <li>• diskusjoner og planlegging for å bevisstgjøre oss</li> <li>• dokumentene der helt styrende for måten vi drev undervisningsvurdering på.</li> <li>• du blir så gjerrig</li> <li>• du ender ofte med å bruke dine fritimer, tid og pauser på å fylle kompetansemålene</li> <li>• du føler et press fra elever som vil forhandle og foreldre kan også begynne å blande seg litt</li> <li>• du får størst prosent dersom du er kontaktlærer i vg1, og minst i vg2, og midt på i vg3. ..</li> <li>• du gjorde jobben</li> <li>• du gjorde jobben og fikk lønna hver måned</li> <li>• du hadde blitt frikjøpt på en måte</li> <li>• du innenfor rammene har mulighet til å planlegge og gjennomføre undervisningen som jeg ser formålstjenlig.</li> <li>• du kan ha undervisningen på ene siden, og eksamen være sin egen greie. Men det skjer jo aldri i praksis</li> <li>• du kan ikke svare på alle kompetansemålene i en stor prøve i alle fag.</li> <li>• du kan sikkert ende opp i situasjoner som er veldig ubehagelige</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opplæringsloven er der som et rammeverk og som en lov</li> <li>• opplæringsloven og vurderingsforskriften legger veldig tydelige føringer</li> <li>• opplæringsloven påvirker oss en del med tanke på elevsammensetningen</li> <li>• opplæringsloven tenker jeg påvirker ved å sette rammene</li> <li>• orka ikke å gå inn i sånne diskusjoner.</li> <li>• overføring fra styringsdokumentene til det didaktiske er en jobb vi gjør selv</li> <li>• planlegge ting framover, årsplaner og sånne ting</li> <li>• planleggingsøkter utover</li> <li>• problem hvis det er veldig mange ting det kan klages på</li> <li>• produktet har gjort litt å gjøre med saken det er også</li> <li>• profesjonen min er vel å være lærer</li> <li>• profesjonsutøvelse er å bruke eget profesjonelt, faglig skjønn på å planlegge, gjennomføre, styre og evaluere undervisningen</li> <li>• profesjonsutøvelse er at jeg gjør jobben min i klasserommet.</li> <li>• profesjonsutøvelse er den jobben jeg gjør i klasserommet</li> <li>• profesjonsutøvelse er et ord jeg aldri har brukt.</li> <li>• profesjonsutøvelse er når vi har diskusjoner i faglag</li> <li>• profesjonsutøvelse er når vi jobber konstruktivt med faget, med undervisning eller formidling som mål.</li> <li>• profesjonsutøvelse er også papirarbeid, dokumentasjon, vurdering og alt det der</li> <li>• profesjonsutøvelse er samspillet med elevene</li> <li>• profesjonsutøvelse er selvfølgelig også etterarbeid</li> <li>• profesjonsutøvelse er å få eleven til å delta i sin egen undervisning</li> </ul>
---	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• du må bruke lang tid på å forstå hvilke endringer den egentlig skal frem til her da</li> <li>• du må jo variere undervisningen innenfor de temaene som du da skal ha lagt, og ha om.</li> <li>• du må veie dine ord hvis ikke blir du tatt på språket, nesten på jussen</li> <li>• du sitter med det</li> <li>• du skal ikke bryte opplæringsloven, som er mitt forhold og det jeg tenker på med den</li> <li>• du skal være på skolen når du har en ledig stund</li> <li>• du stadig blir bedt om flere ting som du skal gjøre</li> <li>• du sørget for at skolehverdagen var bra for elevene og alle fikk det de trengte</li> <li>• du vanskelig kan si at: «En time så har vi fokus på det og en time har vi ikke fokus på det»</li> <li>• du vet at eksamen kommer til å bli annerledes.</li> <li>• dårligere fagkunnskap og ferdigheter</li> <li>• egentlig så er vi ikke forpliktet til å legge inn noen karakterer</li> <li>• eksamen er jo forma ut fra læreplanen, så det blir jo kanskje læreplanen som til syvende og sist som er det som legger føringer</li> <li>• eksamen er selvfølgelig veldig styrende</li> <li>• eksamen kan farge timene og hva man jobber med.</li> <li>• eksamen må vi forholde oss til.</li> <li>• eksamensveiledningen, og tolkningen av eksamensoppgavene. Det synes jeg er ganske styrende.</li> <li>• ekstern kursing heller lite, men kanskje ikke nødvendig heller</li> <li>• eleven er opptatt av, hva har han fått til og hvilken karakter har han fått?</li> <li>• eleven får det de skal ha</li> <li>• eleven får en grundig forklaring på hvorfor karakteren er som den er</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• profesjonsutøving er å gå i klasserommet og prøve å lære elevene noe</li> <li>• profesjonsutøving er å undervise ungdommene.</li> <li>• prøvd og sett underveis må jo med</li> <li>• prøve å implementere en likere praksis og likere forståelse</li> <li>• prøve å være en profesjonell utøver</li> <li>• på eksamen kom noe annet enn det man hadde forventet</li> <li>• på mange måter var det enklere med kapittelprøve etter hvert kapittel.</li> <li>• på mer enn fakta, forklaring og gjengivelse av kunnskap</li> <li>• på min arbeidsplass har vi det ganske fritt</li> <li>• på min skole er vi opptatt av å ikke ha for mange vurderingssituasjoner.</li> <li>• på Vg3 føler jeg at eksamen er ganske styrer litt</li> <li>• på Vg3 så føler jeg at jeg hele tiden må snakke om eksamen eller tone inn mot eksamen</li> <li>• på vår skole så varierer kontaktlærerprosenten</li> <li>• rammene låser</li> <li>• realfagene har en annen frustrasjon enn oss andre</li> <li>• rektor kom med kuttlista for å kutte ned for å spare inn og bli mer effektiv</li> <li>• rektors -orienteringer i løpet av uka</li> <li>• retten til å klage på undervisning eller kvalitet, den er der</li> <li>• samfunnet endrer seg</li> <li>• samtaler stjeler mye tid når du skal ha samtaler med klasser på 30 elever.</li> <li>• samtidig beskjed om alle som sliter psykisk</li> <li>• scorer ofte lavt på om undervisningen er variert nok, og at de er med på å påvirke det nok</li> <li>• selve ordet profesjonsutøving tenker jeg veldig lite på</li> <li>• selvfølgelig hadde du vikartimer, så var jo det ekstra</li> </ul>
---	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• eleven får vist kompetansen sin på flere og varierte måter</li> <li>• eleven klager på en behandlingsfeil fordi de er misfornøyde med karakteren</li> <li>• eleven sin kompetanse i muntlig må telle og kanskje mer enn det gjorde tidligere</li> <li>• eleven sitter og håper på å få en bedre karakter</li> <li>• elevene blir veldig fokusert på karakterer.</li> <li>• elevene er ikke interessert å gjøre noe uten karakter i andre enden.</li> <li>• elevene er så innsiktsfulle at de skjønner at det nødvendigvis ikke er med på å fremme undervisninga</li> <li>• elevene er veldig imot at de skal vurderes i timene og på arbeidet fortløpende</li> <li>• elevene har lyst til å vite når de blir vurdert, og de ønsker at det skal være forutsigbart på en egen måte.</li> <li>• elevene har veldig lyst til å være fri og til å gjøre feil uten å bekymre seg for at det skal gå inn i vurderingsgrunnlaget</li> <li>• elevene ikke sitter i et klasserom uten lærere for da blir det ikke gjort noe ...</li> <li>• elevene kan være veldig subjektive, på en måte</li> <li>• elevene skal forstå i større grad hva det er læreren går igjennom</li> <li>• elevene vil kanskje ikke ha den type skole der alt du gjør hver time er en del av en totalvurdering på hvilket nivå du er</li> <li>• elevene ønsker jo vurderingspraksis, tilbakemelding og at faget skal være lett å forstå</li> <li>• elevens fokus er ikke at denne prøven var et steg på vegen til neste karakter.</li> <li>• elever er opptatt av hva som skal til for å få en gitt karakter i et gitt fag,</li> <li>• elever med lese- og skrivevansker får de mindre utbytte av dette nå</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• selvfølgelig skal elevene beskyttes både mot andre elever og læreres manglende empatiske kompetanse</li> <li>• ser du det igjen i stillingsbeskrivelsen?</li> <li>• setter vi elevene i fokus er vanskeligere å strukturere undervisningen etter kompetansemålene</li> <li>• sikkert i beste mening for de som sitter med det</li> <li>• skal du fokusere på hva elevene kan her og nå, og hva er som er bra og hva er som ikke bra?</li> <li>• skal finne ut hva elevene som ikke har lyst til å stå foran alle</li> <li>• skal ikke vente til siste uka med å dele ut karakterer, men</li> <li>• skal vi gjøre det likt på skolen eller ikke, eller er det faget som kanskje bør bestemme mer?</li> <li>• skal vi pirke litt på læreren. Skal vi sørge for at dere får litt bedre tak på han</li> <li>• skjønner at ledelsen også har sine arbeidsoppgaver pålagt</li> <li>• skolen er bare for karakteren sin del.</li> <li>• skolene pusher hverandre oppover for å få bedre karakterer om skolene sammenlignes i oversikter</li> <li>• skulle ønske å ha tillit igjen som kunnskapsformidler.</li> <li>• skulle ønske å kunne gjøre i klasserommet det som var nyttig for elevene sin kunnskap, læring og danning.</li> <li>• slik at de er litt forbedret da</li> <li>• slik at elevene kan være med å vurdere seg selv</li> <li>• slik at ikke skolene sto fritt til å lage større klasser enn det</li> <li>• slik burde man ikke ha det</li> <li>• snakke om vurdering i fag, og hva vi gjør og hva vi bør gjøre</li> <li>• snakker om arbeidstid og bunden og ubunden arbeidstid mer nå enn tidligere</li> </ul>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>• elever som har vært borte på halvårssamtale</li> <li>• elevorganisasjonene kunne slått et slag for de som har bidratt med såpass mye kunnskap til dem</li> <li>• eller bare blitt feil eller annen kommunikasjonskanal</li> <li>• eller evne til å sette riktig standpunktkarakter</li> <li>• eller skal du bruke tiden din på å prøve å forklare til eleven: «Hva er det du i mai neste år skal ha av kunnskap og ferdigheter?»</li> <li>• ellers hadde jeg ikke karakter på noen ting (vurderinger. H-M-L. bestått / ikke bestått.</li> <li>• en del lærere eller ledelsen blir oppfordret til å fokusere på vurdering for læring</li> <li>• en god lærebok som synliggjør kjerneelementene og de tverrfaglige temaene</li> <li>• endringen er nok mer gradvis</li> <li>• endringene i vurderingsforskriften har påvirket praksisen min som lærer</li> <li>• engelsk har gått fra å være et danningsfag til å bli et bruksfag</li> <li>• er det blitt vanlig å dra hjem og tenke at man tar med seg jobben eller ikke</li> <li>• er det forventet at du skal gjøre ting som ikke vises igjen noe sted?</li> <li>• er det sluttvurderingen innenfor et emne eller underveisvurdering faget ditt skal handle om?</li> <li>• er ganske sliten da</li> <li>• er ikke kreativ heller da</li> <li>• et helt reallt sinne må elevene tåle å bli utsatt for</li> <li>• et hverdagslig styringsdokument, som man har befatning med i arbeidshverdagen</li> <li>• et system så er så rigid at man må være rigid i motsatt ende også</li> <li>• etter 30 år som lærer så er det ting som er blitt automatisert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• som er ett nivå over det å forklare og forstå, og på en måte faktadelen, fakta og forklare</li> <li>• som jo er et vanskelig dilemma å stå profesjonelt</li> <li>• spør meg hva som kan gjøre hverdagen bedre for lærere og elever</li> <li>• stadig færre voksne som skal gjøre den samme jobben</li> <li>• standpunktkarakter er et vedtak</li> <li>• standpunktkarakteren i norsk dekker inn mye mer enn det eksamen gjør</li> <li>• starter jo året med underdekning på nesten alle</li> <li>• stor grad av tillit tidligere, helt til Vis kom og brukt for fullt</li> <li>• stort prosjekt der vi gikk gjennom læreplanen</li> <li>• stort sett guttene og damene med regneark som sitter og er hva som er lurt</li> <li>• styringsdokumentene kan ofte være veldig vage</li> <li>• styringsdokumentene legger føringer for ledelsens arbeid.</li> <li>• styringsdokumentene som både lærere og elever bruker blir tolket og forstått ganske ulikt</li> <li>• styringsdokumenter er et ord jeg heller ikke bruker</li> <li>• styringsdokumenter er først og fremst læreplanen</li> <li>• styringsdokumenter er regler, forutsetninger, læreplaner og rammer som vi får og som vi må forholde oss til</li> <li>• styringsdokumenter kan komme fra alle nivå i profesjonen</li> <li>• styringsdokumenter kan komme fra fylkeskommunen</li> <li>• styringsdokumenter kan komme fra Udir</li> <li>• styringsdokumenter kan være så mangt</li> <li>• så blir det vanskelig å teste uten å ha et større prosjekt</li> <li>• så blir du bedt om å gjøre en ny vurdering</li> </ul>
---	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• etter at Vis ble innført er det fokus på bunden tid</li> <li>• fagfornyelsen understreket undervisvurderingen på en mye tydeligere måte enn tidligere</li> <li>• faglig aktivitet og innsats er noe vi kan ha med i vurderingene</li> <li>• flere drøftingsoppgaver og gruppeoppgaver for at det skal føles som en del av undervisningen.</li> <li>• fokuset er mer på å oppnå noe her og nå enn ett, eller halvt, eller helt år frem i tid få en viss kompetanse.</li> <li>• for at elevene vet at slik er eksamen</li> <li>• for den er vanskelig å svelge</li> <li>• for meg er det ikke noe som jeg bare kan velge bort</li> <li>• for min del kanskje mer hva man gjør enn hvordan du planlegger hva du skal gjøre.</li> <li>• for mye for meg å gjøre ting</li> <li>• fordi at de må skrive en lang tekst der de må forklare hva de har gjort</li> <li>• fordi at det er 26 andre elever jeg skal prate med</li> <li>• fordi at det kompetansemålene er som altomfattende</li> <li>• fordi jeg har opplevd at skolen har vært mer og mindre opptatt av bunden og ubunden tid</li> <li>• foreldre med advokater, forhandlingsbarn. Det skal ikke være sånn.</li> <li>• forklaring er ofte nok til at du unngår klage</li> <li>• formuleringene i kompetansemålene og målet med faget har endret seg i noen fag mer enn andre</li> <li>• forskerne mente faktisk at vi drilles litt på det</li> <li>• fra kjerneelementene der det står at man skal lære opp elevene til å bli gode lyttere</li> <li>• fra skoleledelsen for å pålegge lærere og for å samle lærere på skolen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• så det blir mange karakterer som jeg skal være med på å sette</li> <li>• så det er litt sånn personavhengig</li> <li>• så det å forstå forskriften, det er på en måte ikke nok å få den utdelt etter</li> <li>• så er det lovverket da</li> <li>• så forsvinner den timen fra tellingen din på årsverket</li> <li>• så har det kommet så mye ekstra</li> <li>• så tenker jeg at det er bra at eleven har en klagerett.</li> <li>• tenker om egen læring og hvordan de lærer best</li> <li>• tenkte ikke over at opplæringsloven også er et sånt styringsdokument</li> <li>• tida rekker ikke til</li> <li>• tidligere hadde vi to-lærersystem i alle praktiske øktene</li> <li>• tidsressurspotten kunde i alle fall blitt doblet</li> <li>• tilbakemelding om hva som er grunnen til at du har fått denne karakteren du har fått</li> <li>• to kolleger funker kjempebra</li> <li>• tror ikke fasiten er å ha enda større fokus alt innenfor vurdering</li> <li>• under streiken og litt sånn forskjellig ...</li> <li>• undervisningsevalueringen blir brukt som utgangspunkt for medarbeidersamtalen</li> <li>• uten at det går utover klasseromsundervisning, andre elever og faglig trykk ...</li> <li>• utrolig mye bedre timer da enn vi har nå</li> <li>• utviklingsprosjekt i samarbeid med forskere</li> <li>• vanskeligere for meg å legge til rette for mange store skriftlige vurderinger å vurdere elevens kompetanse på</li> <li>• var jo aldri snakk om det de første femten åra jeg var lærer</li> <li>• varierende støtte fra ledelsen til å forstå styringsdokumentene i møte med profesjonsutøvelsen</li> </ul>
---	--



<ul style="list-style-type: none"> <li>• fylkeskommunene må vel ha en eller annen form for evaluering.</li> <li>• føler alle vurderingene blir en klamp...</li> <li>• følge de andre lovene, så skal ikke det ende opp i slike 9a-saker</li> <li>• første året så gjør man kanskje litt av det samme som man har gjort før og så endrer du</li> <li>• få fremovermeldinger og vurderinger</li> <li>• få total oversikt over alle kjerneelementene og grunnleggende ferdigheter</li> <li>• ganske voldsomt</li> <li>• gjelder alle kompetansemålene alltid? Er alt en vurdering?</li> <li>• gjerne flere ganger i løpet av en uke</li> <li>• gjør deg til en dårligere lærer dersom du har mange elever du skal undervise og komme over og nå tak i på mer individuell basis.</li> <li>• gode karakterer, men ferdighetene har gått ned</li> <li>• ha mer dialog og samtaler underveis</li> <li>• har læreren brutt opplæringsloven, tydelig</li> <li>• har vært vant til ganske rause ordninger i forhold til bemanning som kontaktlærer</li> <li>• hatt et system på det</li> <li>• heldigvis har jeg sluppet å komme opp i en slik sak</li> <li>• helt nylig i år at dette med bunden og ubunden tid har blitt synlig dokumentert</li> <li>• helt umulig å ha oversikt over hver elev i fremmedspråk når det er så mange</li> <li>• hva er det de nye tverrfaglige temaene? hva er det de går ut på i ditt fag?</li> <li>• hva er det eleven har rett på av vurderinger og hvordan det skal gjøres?</li> <li>• hva er det elevene får til, og elevene kan gjøre bedre?</li> <li>• hva er det elevene har krav og på?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• veldig ofte at de slo sammen to yrkesfagklasser i norsk.</li> <li>• veldig ofte så har elever kanskje søkt yrkesfag fordi fellesfagene er tunge og vanskelige</li> <li>• vi begynner å bli kjent med den nye læreplanen nå</li> <li>• vi blir satt i faglag med andre kollegaer</li> <li>• vi bor i verdens rikeste land</li> <li>• vi er en profesjon som er trent i akkurat dette her</li> <li>• vi er jo forpliktet til det ifølge lovverket for å forholde oss til de</li> <li>• vi fikk den jo litt sånn i fleisen, egentlig, med noen klagesaker</li> <li>• vi forholder oss til læreplanen hver eneste dag</li> <li>• vi får kanskje lov til å melde oss på et kurs hvis vi spør selv</li> <li>• vi hadde mye større dugnadsånd tidligere</li> <li>• vi har et ganske tillitsbasert forhold</li> <li>• vi har forarbeid og etterarbeid som også skal gjøres</li> <li>• vi har full rett til å sette standpunktkarakter</li> <li>• vi har fått en større overordnet del som skal være inne i alle fag</li> <li>• vi har hatt den samme opplæringsloven i 25 år</li> <li>• vi har hatt kanskje særlig vekt på underveisvurdering</li> <li>• vi har hatt veldig fokus å og implementere vurderingsforskriften</li> <li>• vi har hatt vurdering som satsningsområde i to år</li> <li>• vi har ikke blitt tvunget på mange år til å gjøre grep vi ikke liker</li> <li>• vi har jobbet mye med vurderingsforskriften her på skolen</li> <li>• vi har mye frihet</li> <li>• vi har prøvd å forandre hvordan vi har gjort ting på grunn av den nye vurderingsforskriften</li> <li>• vi har prøvd å forandre hvordan vi har gjort ting på grunn av fagfornyelsen</li> </ul>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>• hva er det på en måte som er rett og galt nå?</li> <li>• hva er det som er vår jobb på den delen med vurdering</li> <li>• hva er det som skal dokumenteres?</li> <li>• hva kommer til å skje? Hvor store lager de (skolen, fylket) gruppene?</li> <li>• hva må du da gjøre med vurdering og forklaring og diskusjon i din arbeidstid?</li> <li>• hva skal da de andre elevene gjøre?</li> <li>• hvilket tema som kan komme slik at de forhåpentligvis skal mestre det</li> <li>• hvis det alltid skal være en karakter i andre enden</li> <li>• hvis elevene fikk bestemme så hadde de bare sitte i hver sin krok og sett på Netflix</li> <li>• hvis man begynner å stoppe inn over 30 elever i klassen så skal det ikke så mye</li> <li>• hvis målet med faget er mer enn å kunne forklare</li> <li>• hvis styringsdokumenter sier at det er muntlig eksamen som gjelder i faget</li> <li>• hvor er det jeg ser når jeg skal planlegge hva jeg skal gjøre eller legge vekt på?</li> <li>• hvor store de er villige til å lage gruppene</li> <li>• hvordan jeg skal legge til rette for undervisning til elevene</li> <li>• hvordan læreplanen blir tolket inn mot eksamen og at de som har laget eksamen former nok undervisningen enda mer enn hvordan selve læreplanen gjør det.</li> <li>• hvordan skal du få tid til å høre enkeltelever eller elever i små nok forum</li> <li>• hvorfor kunne vi ikke gjort skolehverdagen så bra som den kunne ha blitt</li> <li>• i det faglige bruker vi ikke begrepet profesjonsutøvelse</li> <li>• i feriene?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vi har vel vært heldige ... i forhold til det med arbeidstidsavtalen.</li> <li>• vi jo at elevene skal til pers og det er greit å være forberedt på hvilke oppgavetyper som kan komme</li> <li>• vi jobber jo ganske grundig med fagfornyelsen.</li> <li>• vi jobber jo litt med å forstå styringsdokumentene</li> <li>• vi jobbet med læreplanene, hva betyr dette for våre fag, hva må vi endre på</li> <li>• vi kan gi elevene gode kommentarer og råd</li> <li>• vi kan ikke bare bruke tiden på ting som ikke kommer på eksamen, det går ikke. Så det (eksamen) former nok, veldig</li> <li>• vi kan ikke være oss selv helt i det du kaller for profesjonsutøvelsen</li> <li>• vi kan være uenige i hvordan læreplanen er lagt opp</li> <li>• vi kunne splitte opp gruppene og gjøre ulike ting</li> <li>• vi liker jo elevene våre, og prøver å hjelpe dem til å gjøre det best mulig til eksamen i tillegg</li> <li>• vi merker at elevene er litt skjørere enn tidligere</li> <li>• vi må jo forstå det selv, det er mitt inntrykk, da</li> <li>• vi må lære elevene disse byggsteinene, og så kan de begynne å drøfte</li> <li>• vi må snakke om hva skal vi gjøre for at det skal bli bedre</li> <li>• vi må ta opp de dårligste skårene og poengene</li> <li>• vi må være i klasserommet også</li> <li>• vi prøver å ha mer dialog</li> <li>• vi snakker om at vi skal gjøre det mer likt</li> <li>• vi tar tak i utfordringene, men ikke nødvendigvis styringsdokumentene</li> <li>• vi trenger ikke sitte alene og tolke læreplanene</li> <li>• vi vil ikke å slå sammen klasser, altså på yrkesfag</li> </ul>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• i og med at vi har en fleksibel og grei ledelse i forhold</li> <li>• i starten er det ganske radikalt annerledes.</li> <li>• i tillegg til full undervisning</li> <li>• ideen om at elevene er ferdig formet mennesket som kan reflektere på samme nivå som noen som har studert dette i årevis?</li> <li>• ikke alltid det er det samme i praksis</li> <li>• ikke alt som klaffer like vel</li> <li>• ikke det at vi ikke vil bli sett i kortene. Det tåler de fleste lærere godt.</li> <li>• ikke hva er det du skal gjøre neste gang?</li> <li>• ikke noe annet sted jeg trives bedre enn i klasserommet</li> <li>• ikke så mye for en 16-åring, som kanskje ikke har med seg</li> <li>• ikke udelt positivt med alle vurderingene, muntlig, skriftlig, x antall pr år, innen viss dato</li> <li>• ikke veien eller prosessen og hvem som jobbet og hvem som ikke jobbet</li> <li>• ikke alltid det føles så matnyttig</li> <li>• informasjon på personalrommet</li> <li>• ingen av klasserommene er konstruert for mer enn 27 elever</li> <li>• ingen telte timer før</li> <li>• innholdet i timene.</li> <li>• innsatsen deretter ved gruppearbeid uten karakter</li> <li>• istedenfor å oppfordre til dybdelæring</li> <li>• ja jeg vet ikke om det hadde vært bedre å fjerne karakterene heller</li> <li>• jeg ble jo lærer for å undervise da</li> <li>• jeg er ambivalent til det hele</li> <li>• jeg er enig i mye av den overordnede delen</li> <li>• jeg er ikke så sikker på at det bare er lønn som gir oss status</li> <li>• jeg er litt bekymra når fylket og skolen skal spare så mye</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vil jeg si at vi fikk litt i fleisen, og så førte det til at vi måtte jobbe skikkelig med det</li> <li>• vise meg hvordan disse vurderingene faktisk fører til læring</li> <li>• vurderingen er blitt for viktig.</li> <li>• vurderingen skulle ikke være løsrevet fra undervisningssituasjonen</li> <li>• vurderingene mine har alltid vært en del av hvordan vi har timer</li> <li>• vurderingsforskriften blir oftere hentet opp, typisk i planleggingsuka eller i en planleggingsdag i januar</li> <li>• vurderingsforskriften blir vel kanskje lest opp på planleggingsdagene</li> <li>• vurderingsforskriften da og at vurdering skal være en kontinuerlig prosess</li> <li>• vurderingsforskriften er der også som en rettighet for elevene</li> <li>• vurderingsforskriften er noe man må se tilbake på av og til.</li> <li>• vurderingsforskriften har endret seg, men jeg gjør det samme</li> <li>• vurderingsforskriften ligger og murrer i bakhodet</li> <li>• vurderingsforskriften må vi forholde oss til på et vis</li> <li>• vår seksjon jobbet veldig mye med</li> <li>• øker størrelsen på kontaktelevgruppene, basisgruppene og på klassestørrelse</li> <li>• økonomi burde ikke være en begrensning, nesten</li> <li>• å bruke de formuleringene i læreplanene i din egen undervisning</li> <li>• å få elevene til å delta i sin egen undervisning det er det viktigste</li> <li>• å ha 15 elever eller 30 elever, det er natt og dag.</li> <li>• å ha en god relasjon til elevene kan forebygge klager</li> <li>• å knipe inn på ting som åpenbart går utover eleven</li> <li>• å kunne få bestemme tema og kompetansemålene.</li> <li>• å kunne stå for didaktikken</li> </ul>
--	---

<p>jeg er litt sånn som tenker at disse dokumentene bør jo styre oss</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jeg forholder meg likevel til læreplanen når jeg underviser.</li> <li>• jeg formulerer kompetansemål på tavlen før jeg starter undervisningen</li> <li>• jeg føler at det gjennomsyrer lærebøkene</li> <li>• jeg føler at jeg gjør det på en god måte</li> <li>• jeg føler at min ledelse er fleksibel</li> <li>• jeg føler ikke at kjerneelementene påvirker meg på noen måte</li> <li>• jeg føler ikke at vi har en fasitløsning på hva som er lurt å gjøre enda</li> <li>• jeg føler jeg må skynde meg ofte</li> <li>• jeg føler kanskje at eksamen er enda mer styrende enn læreplanen.</li> <li>• jeg føler sjeldent at jeg trenger å tenke over arbeidstidsavtalen</li> <li>• jeg føler vi har en normal klassestørrelse</li> <li>• jeg følte aldri at jeg strakk til</li> <li>• jeg følte at jeg hadde mer tillit i jobben min tidligere i forhold til å være en profesjonsutøver.</li> <li>• jeg følte at vurderingsforskriften var en løsning på et problem som ikke eksisterte.</li> <li>• jeg følte det fungerte veldig godt</li> <li>• jeg ga elevene halvårskarakter både til jul og til sommeren.</li> <li>• jeg gir alltid eleven en foreløpig standpunktkarakter eller forslag til standpunktkarakter</li> <li>• jeg hadde plutselig 30 elever.</li> <li>• jeg har egentlig ikke tenkt så mye på det</li> <li>• jeg har en leder som er veldig rund i kantene, pragmatisk</li> <li>• jeg har ikke fulgt så nøye med på kollegaene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• å legge til rette for elevene skal få vist den kompetansen de har</li> <li>• å putte inn enkelttimer vilkårlig utover for å fylle opp</li> <li>• å ta en runde slik at de får vite hva som venter</li> <li>• å variere undervisningen slik som jeg mener og tror elevene vil ha godt av.</li> <li>• å være en profesjonell</li> </ul>
--	--

## Vedlegg 5: Analyseprosessen

Vedlegget viser prosessen til temaer og kategorier.

### Resultat fra fase 3 og 4 – tematisk analyse: «Søke etter temaer og kategorier»

Tema	Kategorier
Endringer i styringsdokumentene og omstilling i profesjonsutøvelsen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opplæringsloven er i stadig endring</li> <li>• Vurderingsforskriften setter krav til omstilling i vurderingsarbeid og undervisning</li> <li>• vurderingsforskrift har ført til endring og påvirkning av undervisning og vurdering</li> <li>• vurderingsforskriften som omfattende og kompleks</li> <li>• Læreplanverket har endret seg i mange runder</li> </ul>
Målrettede styringsdokumenter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Det er en lang prosess å implementere den nye læreplanen</li> <li>• Læreplanen er instrumentell, og vanskelig for elevene å forstå</li> <li>• vurderingsforskrift har ført til en instrumentell holdning til vurdering og karakterer</li> </ul>
Styringsdokumenter påvirker og styrer profesjonsutøvelsen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eksamen styrer undervisningen og timene</li> <li>• Eksamen styrer undervisvurdering og vurderingsformene</li> <li>• Læreplanen er svært styrende og tar større og større plass i undervisningen</li> <li>• Stor klassestørrelse er en utfordring styrt av effektivitet og økonomi</li> <li>• Opplæringsloven påvirker elevsammensetningen og klassestørrelsen som har konsekvenser for læringsmiljøet</li> <li>• vurderingsforskriften med jevnlig samtaler og dialog med elevene stjeler verdifull tid fra undervisning</li> <li>• Kontaktlærerfunksjonen er underbetalt og tidsstyrt</li> <li>• Arbeidstidsavtalen er rigid og utfordrer lærernes fleksibilitet</li> </ul>
Lojalitet og faglig skjønn	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Å utøve faglig skjønn, ha selvstyre og tillit i jobben</li> <li>• Lærerne er lojale mot læreplanen og forholder seg til den hver dag som det mest sentrale styringsdokumentet</li> </ul>
Forpliktende rammeverk	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opplæringsloven er et rammeverk for lærer og elev</li> <li>• Læreren er forpliktet til å følge opplæringsloven</li> <li>• Å praktisere yrket innenfor rammene til styringsdokumentene</li> </ul>
Annet	

### Resultat fra steg 5 – tematisk analyse: «Definere og navngi temaer»

<b>Instrumentalisme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mål- og resultatstyring</li> <li>• Regelstyring</li> <li>• Arbeidsstyring</li> </ul>
<b>Omskiftelighet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Påvirkning</li> <li>• Tolkning</li> <li>• Omstilling</li> </ul>
<b>Vaghet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Omfang</li> <li>• Uklarhet</li> <li>• Kompleksitet</li> </ul>

