



**Høgskolen i Telemark**

## **Profesjonalitet og makt i skolen**

**- slik lærere ser det**

Line Maria Abrahamsen

Høsten 2011

Masteroppgave i Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og  
unge

Fakultet for helse- og sosialfag

Høgskolen i Telemark

Høgskolen i Telemark  
Fakultet for helse og sosialfag  
Institutt for sosialfag  
Kjølnes ring 56  
3901 Porsgrunn

<http://www.hit.no>

© 2011 Line Maria Abrahamsen

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

## **SAMMENDRAG**

### **Tittel**

#### **Profesjonalitet og makt i skolen – slik lærere ser det.**

En kvalitativ studie om læreres syn på sin egen profesjonalitet, og hva de tenker om at de i lys av sin rolle har makt overfor elever.

### **Bakgrunn for valg av tema**

Hovedtemaene i denne studien er profesjonalitet og makt, tenkt som at lærere har makt i kraft av sin rolle som kunnskapsbærere og ledere i klasserommet. Samtidig vet vi fra media at den norske skolen og lærerrollen har vært mye debattert, og kritisert.

Lærere har et profesjonsyrke ved at de har gjennomført en profesjonsutdanning som spesialiserer seg på å utdanne barn og ungdom (Damsgaard, 2010). Foruten å gi elevene kunnskaper og ferdigheter i lesing, skriving og regning, gir de også elevene kunnskaper om samfunnet og trener dem på sosiale ferdigheter. Kunnskapsløftet, skolens nåværende læreplan, sier om skolen at ”den må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. Den skal utvikle samhørighet med andre folk og menneskenes felles livsmiljø, slik at vårt land blir et skapende medlem av verdenssamfunnet” (Kunnskapsløftet (2006), innledning, s. 2).

### **Problemstillinger**

De problemstillingene som har vært utgangspunkt for denne studien er følgende:

Hva tenker lærere om sin profesjon, og hvordan definerer de sin profesjonalitet?

Hva tenker lærere om sin makt som lærere?

### **Metode**

Dette er en kvalitativ studie, hvor jeg har gjort intervjuer med lærere som jobber i grunnskolen, og som har jobbet i dette yrket i minst tre år. Jeg har foretatt et fokusgruppeintervju med tre

lærere, deretter fire individuelle intervjuer. Hensikten med fokusgruppeintervjuet var å få fram diskusjoner om temaene profesjonalitet og makt i læreryrket. I de individuelle intervjuene har jeg stilt mer detaljerte spørsmål, blant annet om tilværelsen som lærer; hva er det beste med å være lærer, og hva er det mest utfordrende.

Funnene er analysert og drøftet under hovedkategoriene profesjonalitet, makt og avmakt. Avmakt var før analyseringen ikke en hovedkategori, men gjennom analyseringen av dataene viste det seg at dette var noe lærerne snakket mye om; sin egen opplevelse av avmakt.

## **Resultater**

Når lærerne snakker om makt, er de opptatt av den positive makten de som lærere har. De ser faren for at denne makten kan utøves negativt, men legger samtidig vekt på at de tror lærere flest utøver den på en positiv måte. De bruker lettere begrepene det å være en autoritet kontra å være autoritær, og ser det første som en måte å utøve makten positivt på, og den andre det motsatte. Dette kan ha sammenheng med at de knytter negative assosiasjoner til begrepet makt.

Et interessant funn i denne avhandlingen har vært at læreres opplevelse av avmakt ble et større tema enn jeg i utgangspunktet trodde. Lærerne jeg har intervjuet snakker mye om sin opplevelse av avmakt, og det ser ut til at de ser seg selv som ganske maktesløse i det systemet de er en del av. Avmakten oppleves først og fremst i samarbeid med andre instanser, og i forhold til de kravene de må forholde seg til i form av reformer og, statlig styring av hvordan de skal utøve lærerrollen.

En annen utfordring i læreryrket er å ha tid til alt de skal gjøre. I nyere forskning om læreryrket har det kommet frem at lærere er presset på tid i yrket sitt og at mange føler seg helt uttappet på slutten av dagen. Læreryrket er en av mange yrker i velferdsstaten. Det gjennomgående for de som utøver disse yrkene er at de får ansvar for å realisere velferdsstatens enorme ambisjoner, mens det ikke følger nok ressurser med dette ansvaret. Dermed bærer lærerne den dårlige samvittigheten for ikke å strekke til på sine skuldre.

## FORORD

Denne masteravhandlingen har vært en spennende og lærerik reise. Det har vært spennende å reise til skoler og intervju lærere der hvor de er, og om det som opptar dem i arbeidet deres. Jeg synes jeg har fått god innsikt i lærernes hverdag, deres gleder og utfordringer i yrket sitt. Det har også vært lærerikt å planlegge, gjennomføre og slutføre en så stor oppgave som en masteravhandling er.

Jeg skylder en stor takk til de lærerne som har tatt seg tid til å stille opp til intervju i en travel lærerhverdag, og som har delt sine tanker og erfaringer med meg. Uten dere hadde ikke avhandlingen blitt til. Dere gjør en viktig jobb med våre barn og unge hver dag og innehar en unik kompetanse på deres fagfelt.

Min familie, venner og medstudenter skal også ha takk og ros for den støtten dere har gitt meg i arbeidet med masteravhandlingen. Dere har aldri har gitt opp troen på at dette lar seg gjennomføre. En særlig takk til foreldrene mine som har stilt opp som barnevakter, hundepassere og som har invitert oss på middag og vafler.

En helt spesiell takk til veilederen min, Hilde Larsen Damsgaard, som hele tiden har veiledet, kommet med råd og tips, og oppmuntrende kommentarer når skrivearbeidet har gått litt trått, og når jeg selv har hatt liten tro på at jeg har kunnet få dette ferdig. Takk for at du aldri gir opp. En takk går også til Kjersti Røsvik, som har tatt del i veiledningen og kommet med kloke innspill.

Brevik, november 2011

Line Abrahamsen



# INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>3</b>
TITTEL.....	3
BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	3
PROBLEMSTILLINGER.....	3
METODE.....	3
RESULTATER.....	4
<b>FORORD</b> .....	<b>5</b>
<b>1    INNLEDNING</b> .....	<b>11</b>
1.1    AKTUALITET.....	11
1.2    PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING.....	12
1.2.1    Begrepsavklaring.....	12
1.3    EGEN FORFORSTÅELSE.....	13
1.4    OPPBYGGING AV OG BEGRUNNELSE FOR INNHOLD.....	13
<b>2    DEN PROFESJONELLE LÆRER</b> .....	<b>17</b>
2.1    PROFESJONER, PROFESJONALISERING, PROFESJONALITET.....	17
2.1.1    En samlet profesjonell kompetanse.....	18
2.1.2    Å være personlig.....	19
2.1.3    Tillit.....	19
2.1.4    Menneskesyn, verdier og holdninger.....	20
2.1.5    God klasseledelse.....	22
2.1.6    Profesjonalitet og styring.....	23
2.2    UTFORDRINGER I LÆRERROLLEN.....	25
2.2.1    Lærerprofesjonen i velferdssamfunnet.....	25
2.2.2    Personifisert ansvar.....	26
2.2.3    Skyldfølelse og opplevelsen av utilstrekkelighet.....	26
2.2.4    Skyldfølelsens fallgruver.....	28
2.2.5    Motivasjon, trivsel og mestringsforventning.....	32
2.2.6    Tid.....	33
<b>3    MAKT</b> .....	<b>37</b>
3.1    FORSTÅELSE AV MAKT.....	37
3.1.1    Begrepsdannelse.....	38
3.2    SOSIOLOGISKE TEORIER OM MAKT.....	39
3.2.1    Kort om Webers teorier.....	39
3.3    SKOLENS HEGEMONI.....	42
3.4    MAKT OVER.....	42
3.5    MAKT TIL.....	45

<b>4</b>	<b>METODE .....</b>	<b>47</b>
4.1	KVALITATIV FORSKNING.....	47
4.1.1	<i>Fenomenologi og hermeneutikk</i> .....	48
4.2	ETISKE HENSYN .....	49
4.3	BESKRIVELSE AV EGEN UNDERSØKELSE .....	50
4.3.1	<i>Utvalget</i> .....	50
4.3.2	<i>Intervjuing</i> .....	51
4.3.3	<i>Fokusgruppa</i> .....	53
4.3.4	<i>Individuelle intervju</i> .....	53
4.3.5	<i>Analyse</i> .....	54
4.3.6	<i>Verifisering</i> .....	55
4.3.7	<i>Generaliserbarhet</i> .....	56
4.4	KRITISK BLIKK PÅ EGEN UNDERSØKELSE .....	57
<b>5</b>	<b>Å VÆRE LÆRER.....</b>	<b>59</b>
5.1	DET BESTE MED Å VÆRE LÆRER.....	59
5.2	DET VANSKELIGSTE MED Å VÆRE LÆRER .....	61
5.2.1	<i>Foreldresamarbeid</i> .....	61
5.2.2	<i>Tid</i> .....	62
5.2.3	<i>Den indre motivasjonen</i> .....	63
5.3	PROFESJONALITET .....	65
5.3.1	<i>Den viktige utdanningen</i> .....	65
5.3.2	<i>Styring</i> .....	67
5.4	EN PROFESJONELL LÆRER .....	71
5.4.1	<i>"Du er helt nødt til å like barn"</i> .....	71
5.4.2	<i>Å være leder for klassen</i> .....	72
5.4.3	<i>Faglighet</i> .....	72
5.5	NÅR PROFESJONALITETEN BLIR UTFORDRET .....	74
<b>6</b>	<b>MAKT I LÆRERYRKET .....</b>	<b>79</b>
6.1	LÆRERES TANKER OM MAKT.....	79
6.1.1	<i>Makt til</i> .....	79
6.1.2	<i>Makt over</i> .....	80
6.1.3	<i>Læreren og eleven som aktører</i> .....	83
6.1.4	<i>Relasjonen mellom lærer og elev</i> .....	84
6.1.5	<i>Autoritet eller autoritær</i> .....	86
6.1.6	<i>"Du skal være et forbilde, på en måte"</i> .....	89
6.1.7	<i>Balansen mellom frihet og styring</i> .....	90
6.2	AVMAKT .....	91
6.2.1	<i>Samarbeid med hjelpeinstanser</i> .....	91
6.2.2	<i>Mangel på ressurser</i> .....	93
6.2.3	<i>Å føle at du ikke lykkes</i> .....	94



---

<b>7</b>	<b>AVSLUTNING.....</b>	<b>95</b>
7.1	LÆRERPROFESJONEN OG DEN PROFESJONELLE LÆRER.....	95
7.2	MAKT.....	96
7.3	AVMAKT.....	96
7.4	AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	97
	<b>REFERANSELISTE.....</b>	<b>99</b>
	<b>VEDLEGG 1.....</b>	<b>103</b>
	<b>VEDLEGG 2.....</b>	<b>107</b>
	<b>VEDLEGG 3.....</b>	<b>111</b>
	<b>VEDLEGG 4.....</b>	<b>113</b>
	<b>VEDLEGG 5.....</b>	<b>115</b>



## INNLEDNING

### 1.1 Aktualitet

I denne oppgaven ser jeg på hva lærere tenker om sitt yrke, sett i lys av profesjonalitet og makt. Makt er en del av profesjonaliteten. Når man innehar en profesjon står man i et maktforhold til den personen som er brukeren av profesjonen (Vike, 2004). Lærere har et profesjonsyrke ved at de har gjennomført en profesjonsutdanning som spesialiserer seg på å utdanne barn og ungdom (Damsgaard, 2010). Foruten å gi elevene kunnskaper og ferdigheter i lesing, skriving og regning, gir de også elevene kunnskaper om samfunnet og trener dem på sosiale ferdigheter. Målet er at elevene gjennom sin skolegang skal være rustet til å gjennomføre videregående utdanning og å kunne ta vare på seg selv og andre som voksne, og ikke minst kunne fungere som demokratiske medborgere i det norske samfunnet, og verdenssamfunnet. Kunnskapsløftet, skolens nåværende læreplan, sier om skolen at ” den må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. Den skal utvikle samhørighet med andre folk og menneskenes felles livsmiljø, slik at vårt land blir et skapende medlem av verdenssamfunnet” (Kunnskapsløftet (2006), innledning, s. 2). Dette gir lærere som yrkesgruppe mye ansvar, og det er en stor oppgave de har påtatt seg.

For å nå disse målene har norsk skole gjennomført en del reformer og endringer. De som har ansvar for å gjennomføre disse endringene, er lærerne. I 2006 kom Kunnskapsløftet, den nyeste læreplanen for grunnskole – og videregående opplæring. I denne læreplanen er det satt konkrete mål for hva elevene skal kunne for de ulike klassetrinnene. Med Kunnskapsløftet kom også krav til lærerne om dokumentasjon og vurderinger av elevene og hvordan dette skal gjøres.

Lærerrollen har de siste årene vært mye debattert i media. Politikere, lærere og lærerorganisasjoner har hatt en debatt om hvorvidt norske lærere er gode nok, om norske skoler bare er en koseskole, og hvordan man skal sørge for at norske elever skårer bedre på internasjonale og nasjonale tester. Den vinklingen debatten har hatt, kan muligens ha ført lærerne inn i en slags avmaktstilstand, hvor lærernes svar på påstandene har blitt kategorisert som sutring fra lærerne.

Lærerne forteller at det kan være vanskelig å få tid til alt man skal gjøre i hverdagen. Noe av det som tar mye tid, er alle de administrative oppgavene som er pålagt lærerne. Skaalvik og Skaalvik (2009) gjorde en kvantitativ undersøkelse blant lærere og fant at det er en sammenheng mellom

utbrenthet og trivsel i læreryrket, at mange lærere opplever høyt tidspress på jobb og at de opplever at de har liten innflytelse på sin egen arbeidssituasjon.

De fant også at de fleste lærere trives i jobben sin. 77 % av de 2249 spurte lærerne svarte at de trivdes godt eller svært godt, mens bare 4 % svarte at de ikke trivdes. Likevel har 33 % av lærerne svart at de helt sikkert ikke eller sannsynligvis ikke ville valgt samme yrket om igjen hvis de hadde kunnet velge på nytt. 33 % av de spurte lærerne svarte også at de ofte eller hele tiden tenkte på å bytte yrke eller slutte i læreryrket før oppnådd pensjonsalder. Dette kan tyde på at de fleste lærere trives i yrket sitt på tross av forhold i arbeidet som skaper stress og utbrenthet. Når det gjelder utbrenthet, svarte 47 % av lærerne at de følte seg uttappet på slutten av dagen.

Svarene fra undersøkelsen viser også at lærerne opplever et høyt tidspress på jobb. 53 til 74 % av lærerne svarte at de opplever høyt tidspress i jobben sin. Tidspresset handler om at dagene er hektiske, og at det ikke finnes tid til å roe ned. Det handler også om møter, dokumentasjon og andre oppgaver som ikke er direkte undervisningsrelatert.

Jeg har lurt på hva dette gjør med læreryrket, og hvordan lærere selv oppfatter sin profesjon. Ser de på seg selv som yrkesutøvere med makt, og hva handler i så fall denne makten om?

## **1.2 Presentasjon av problemstilling**

Med dette som bakgrunn utarbeidet jeg følgende to problemstillinger:

Hva tenker lærere om sin profesjon, og hvordan definerer de sin profesjonalitet?

Hva tenker lærere om sin makt som lærere?

### **1.2.1 Begrepsavklaring**

Med profesjonalitet menes i denne sammenheng den profesjonsutdanningen lærerne har, i tillegg til hvordan de utfører denne profesjonen i praksis. Her handler det om, foruten utdanning, også den personlige kompetansen, som Skau (2005) refererer til som en samlet profesjonell kompetanse. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.

Maktbegrepet blir ofte i dagligtale brukt om statsmakt og undertrykkelse, og kan dermed gi negative assosiasjoner. Min forforståelse av begrepet makt var knyttet til en slik måte å forklare makt på. Nordrehaug (1999) peker på at makt også kan være noe positivt, noe som gir muligheter til å gjennomføre noe som er positivt for andre. Det er en slik forståelse av maktbegrepet som anvendes i denne avhandlingen. Maktbegrepet utdypes nærmere i kapittel 3.

### **1.3 Egen forforståelse**

Læreryrket og skolen har, som tidligere nevnt, vært debattert i media i flere år nå. Jeg hadde derfor en forforståelse av læreryrket som er preget av den offentlige debatten.

Jeg er selv førskolelærer og opptatt av relasjonen mellom barn og voksne og av farene som er knyttet til asymmetrien i forholdet mellom førskolelærere og barn i barnehagen. I utgangspunktet nærmet jeg meg tematikken makt i læreryrket med en antakelse om at lærere som yrkesgruppe ikke er tilstrekkelig opptatt av mulighetene for negativ maktutøvelse. Jeg hadde derfor en nokså snever forståelse av hva lærermakten handler om og så det som en utfordring å problematisere min egen ”sannhet”. Arbeidet med avhandlingen har stilt krav til meg om å nyansere forståelsen av profesjonalitet og makt og nærme meg problematikken fra lærernes ståsted. Gjennom samtaler med de som daglig utøver læreryrket har jeg utfordret min egen forforståelse og skapt grunnlag for å nyansere bildet av læreryrket, dets muligheter og utfordringer. Ved å knytte lærerprofesjonen til maktteorier fra sosiologien mener jeg å kunne få et bredere drøftingsgrunnlag, og å kunne aktualisere hvorfor lærerrollen ble gjenstand for forskning hos meg.

### **1.4 Oppbygging av og begrunnelse for innhold**

I innledningen til kapittel 2 definerer jeg begrepet profesjon, og der trekker jeg også inn ulike synspunkter på hva profesjonalitetsbegrepet inneholder. Hensikten med dette er å ha en teoretisk plattform å drøfte empirien i lys av.

Videre presenterer jeg teori om profesjonene i velferdssamfunnet, som læreryrket er en del av, og ser på noen av de utfordringene lærerprofesjonen står overfor i dagens samfunn. Sentralt her

er opplevelsen av mangel på tid og skyldfølelse for at de ikke makter å gjennomføre velferdsstatens ambisjoner. Vike (2004) henviser til Lipskys teorier om bakkebyråkratene som jobber i dilemmaet mellom velferdsstatens ambisjoner og begrensninger. Bakkebyråkratene er førstelinjetjenesteyterne i velferdssamfunnet, som for eksempel ansatte i skolen og pleie – og omsorgsetaten. Disse ansvarsområdene er velferdsstatens største og viktigste, hevder Vike (2004). Han hevder videre at det i norske kommuner er en motsetning mellom økonomisk ytelsesevne og velferdens ambisjoner, særlig på disse områdene. Når dette problemet skal løses, fokuseres det på manglende kompetanse hos enkeltpersoner, dårlige rutiner, interne konflikter og svak budsjett disiplin, for å nevne noen forhold, i stedet for å se på de betingelsene velferdssamfunnets tjenesteytere faktisk jobber under.

De som jobber for velferdsstaten kan risikere å havne i den situasjon at de går med en konstant dårlig samvittighet for alt det de ikke har rukket å gjøre. Denne dårlige samvittigheten kan gi grobunn for det Hargreaves (1996) kaller for lærernes skyldfølelse. Han har skrevet om skyldfølelse hos lærere og har en del punkter på hva som kan utløse denne skyldfølelsen og hva den, i verste fall, kan føre til. Når dette vies en del oppmerksomhet i kapittel 2, er det for å presentere og forstå noe av det som kan danne grunnlag for de utfordringene lærerne i min studie beskriver.

Tid er noe lærere er opptatt av, i og med at de i yrket sitt opplever at dette er et knapphetsgode. I Tidsbrukutvalgets rapport fra 2009 kommer det frem at lærere har mange oppgaver som ikke er direkte relatert til undervisning, og at disse oppgavene, som er av mer administrativ art, tar mye tid fra de oppgavene lærerne mener er deres hovedoppgaver, nemlig undervisningen. Dette belyses i andre del av kap. 2. Dette er viet plass fordi Tidsbrukutvalgets undersøkelse er sentral nyere forskning knyttet til læreryrket og fordi utvalget beskriver sentrale dilemmaer lærere opplever at de står overfor.

I kapittel 3 trekker jeg kort frem noen sosiologiske teorier som tar sikte på å definere maktbegrepet. Max Weber hevder at makt er noe som foregår mellom personer (relasjonelt). Personer som utøver makt må ha en hensikt med det den gjør (intensjon) og maktutøvelsen må ha en årsak (kausalitet) (Engelstad 1999).

Michel Foucault hevder på sin side at makt er overalt og foregår til enhver tid (Engelstad 1999), mens Johannes Brinkmann (1991) sier, mye i likhet med Weber, at makt er et påvirkningsforhold.

Disse tre teoriene er ikke så ulike, men belyser maktbegrepet fra litt forskjellige synsvinkler, derfor har jeg i teorikapittelet tatt med litt fra alle sammen for å få et bredere grunnlag til drøftingen.

I kapittel 4 redegjør jeg for de metodiske valgene jeg har gjort i avhandlingen min. Der tar jeg også for meg vitenskapsteoretiske krav og hvordan jeg har gjennomført undersøkelsen. Her har jeg også et kritisk blikk på min egen avhandling, både med hensyn til metodiske valg og når det gjelder gjennomføringen av intervjuene jeg har foretatt.

Kapittel 5 og 6 er drøftingskapitlene, hvor jeg anvender det teoretiske grunnlaget lagt i kapittel 2 og 3 for å belyse empirien.

Kapittel 5 omhandler det å være lærer. Lærerne beskriver hva som er positivt ved læreryrket og forteller om hva det er som gir dem motivasjon og pågangsmot i læreryrket. Her har jeg også tatt inn resultater fra annen forskning, som viser mye samsvar mellom hva ”mine” lærere sier og hva lærere fra andre undersøkelser sier om hva som er bra ved læreryrket.

Jeg har også spurt lærerne om hva som er det vanskeligste med å være lærer. På dette spørsmålet svarte lærerne mye av det samme som har kommet fram i andres undersøkelser, blant annet Skaalvik og Skaalvik sin kvantitative undersøkelse fra 2009; det er de økende administrative oppgavene og mangel på tid som er noe av det mest utfordrende. Dette belyses i andre del av kapittel 5.

I kapittel 5 drøfter jeg også begrepet profesjonalitet, og den profesjonelle lærer. Her trekker jeg også fram det lærerne forteller om at profesjonaliteten blir utfordret, for det blir den i en travel lærerhverdag.

I det sjette kapitlet drøfter jeg maktbegrepet og hva lærerne tenker om avmakt. De lærerne jeg har intervjuet, snakker mye om sin egen opplevelse av avmakt, samtidig som det virker

vanskelig å få dem i tale om at de selv har makt. De bruker lettere andre begreper, som for eksempel begrepsparet autoritær og autoritet, og det å være forbilde for elevene, enn selve maktbegrepet, for det forbinder de med noe negativt.

Kapittel 7 er avslutningskapitlet. Her samler jeg trådene fra drøftingen og viser sentrale funn som har kommet fram i oppgaven. Avslutningen inneholder ingen konkrete konklusjoner, men noen tanker om de resultatene som har vist seg gjennom avhandlingen.



## 2 DEN PROFESJONELLE LÆRER

Dette kapitlet innledes med begrepsavklaring. Videre beskrives en samlet profesjonell kompetanse og noen kjennetegn på en profesjonell lærer.

I kapitlets andre del er det ulike utfordringer som er knyttet til lærerrollen som er i fokus. Tanken med dette er å se nærmere på noen av de faktorene som kan ha innvirkning på lærerprofesjonaliteten i praksis.

Selve ordet profesjonalitet kommer fra det greske ordet *prophaino*, som betyr å erklære offentlig. Profesjonene erklærer å ha kunnskaper om et emne som andre ikke har, spesialisert kunnskap. Denne erklærte kunnskapen har som hensikt å tjene en annen parts interesser (Molander & Terum, 2008). Et eksempel er lærere som gjennom sin utdanning har tilegnet seg spesialisert kunnskap om barns læring og utvikling. I følge denne definisjonen burde det dermed ikke være hvem som helst som kan komme inn i klasserommet og overta lærerens oppgaver.

### 2.1 Profesjoner, profesjonalisering, profesjonalitet

Max Weber knytter begrepet profesjon til det å inneha et yrke. Et yrke som han definerer som stabilt og selvstendig, mener han også krever utdanning. Et yrke har et organisatorisk og et performativt aspekt ved seg. Det organisatoriske knyttes til hvordan yrket er organisert for å ivareta de oppgavene som er knyttet til yrket. Det performative knyttes til hvordan yrket utøves. Det innebærer en forventning om standard og kvalitet på utøvelsen av yrket. Men man kan inneha en profesjon uten at det betyr at man utfører yrket på en profesjonell måte (Damsgaard, 2010).

Damsgaard referer videre til Dale når hun definerer profesjon, profesjonalisering og profesjonalitet. I følge Dale refererer profesjon til et yrkes status, privilegier, lønns – og arbeidsbetingelser og den sosiale prestisjen yrket har. Profesjonalisering er ”den prosessen et yrke gjennomgår historisk og sosialt for å bli definert som en profesjon.” Profesjonalitet handler om den praktiske måten yrket blir utøvet på. Det handler om kyndighet og dyktighet når det gjelder den praktiske yrkesutøvelsen.

Torgersen ser sammenheng mellom utdanning og yrker, og mener det er det mest sentrale når profesjonen beskrives. Han definerer profesjon slik: ”Vi har en profesjon hvor 1) en bestemt langvarig formell utdanning erverves av 2) personer som stort sett er orientert mot oppnåelse av bestemte 3) yrker som ifølge sosiale normer ikke kan fylles av andre personer enn de med denne utdannelsen” (Damsgaard, 2010, s. 41).

Den formelle utdanningen som ligger til grunn for en profesjonell yrkesrolle skal både gi innsikt i den teorien som trengs for å fungere i yrket og trening i ferdigheter som er nødvendige for å anvende teorien i praktisk yrkesutøvelse og kunne fungere profesjonelt.

### 2.1.1 En samlet profesjonell kompetanse

En samlet profesjonell kompetanse innebærer tre ting; teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse.

Teoretisk kunnskap innebærer faktakunnskaper og allmenn, forskningsbasert viten.

Yrkesspesifikke ferdigheter handler om det profesjonsspesifikke håndverket, det vil si praktiske ferdigheter (Skau, 2005). Men minst like viktig er i følge Skau den personlige kompetansen som omhandler evne til å samhandle med andre. Man må kunne kommunisere, være empatisk, tilstedeværende og lyttende og være innstilt mot den andre. Dette inngår også som en sentral del av en samlet profesjonell kompetanse.

Hvis vi ser dette i forhold til læreryrket, innebærer det at læreren både må ha kunnskaper om fagene de skal undervise i, metoder for undervisning, kunnskaper om lover og regler og læreplaner, både nasjonale og lokale. De må også ha kunnskap om klasseledelse og det å etablere gode læringsprosesser som er en sentral del av de ferdighetene som inngår i yrket. I tillegg må læreren kunne samhandle med elevene og etablere konstruktive relasjoner til dem. Slik kan læreren bidra til at eleven tilegner seg kunnskaper og ferdigheter han eller hun ikke hadde fra før og får mot til å møte de utfordringene skolehverdagen byr på. Læreren personlige kompetanse er følgelig også en svært sentral av profesjonaliteten (Damsgaard, 2010).

### 2.1.2 Å være personlig

Det profesjonelle blir ofte tolket som ensbetydende med å være upersonlig. Det personlige blir sammenfattet med det å være privat, og dette kan føre til at det personlige ikke hører hjemme i det profesjonelle i en arbeidssituasjon. Men det å være profesjonell og det å være personlig er ikke motsetninger, tvert i mot, hevder Skau (2005). I en profesjonell yrkesutøvelse bruker man seg selv også personlig, ved at man er til stede i situasjonen. Hun sier:

Tilstedeværelse i relasjonen er imidlertid den egentlige nærende kvalitet vi kan gi i et samvær. Uten tilstedeværelse blir teori og metode uten mening. Dette betyr at vi må la oss berøre som personer, at vi må tørre å bruke oss som medmennesker slik at også vi kan berøre den andre. Uten denne berøringen vil personene vi møter og deres verden, forbli det samme (Skau 2005, s. 42).

Skau sier at det å være en person innebærer å være hel som menneske, og å framstå som en integrert og levende helhet. Denne helheten består av tanker, følelser, kropp og ånd, og den er foranderlig over tid. Alle møter mellom mennesker er basert på en viss gjensidighet i et gi og ta forhold. I en profesjonell sammenheng bør våre handlinger være rettet mot det å gi i mye større grad enn å ta. Vår oppgave som profesjonsutøvere er å bruke våre faglige kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter i møte med andre (Skau, 2005). For læreren innebærer dette også å vise ansikt i den forstand at han/hun oppfattes som en som er interessert i elevene og en som involverer seg i dem og deres læringsprosess. Dette er en vesentlig del av en lærers samlede kompetanse og et nødvendig grunnlag for å etablere tillit.

### 2.1.3 Tillit

Arneberg (2008) hevder at tillit er sentralt for lærerrollen. Elevene og foreldrene skal ha tillit til læreren og hans/hennes yrkesutøvelse. Det kommer ikke automatisk, og det er ikke noe læreren kan kreve. Tillit må opparbeides i relasjonen, og det tar tid. Læreren må gjøre seg fortjent til den. Tillit er imidlertid en skjør relasjon som lett kan brytes. En uheldig kommentar på et uheldig tidspunkt kan være nok til å ødelegge et tillitsforhold.

Arneberg refererer til en observasjonsstudiestudie forskerne Jackson, Boostrom og Hansen gjennomførte i 1993, som viste at lærerens væremåte hadde stor betydning for klassens klima. Den samme studien viste at lærere i hovedsak var lite bevisste på sin styrke og hvilken effekt deres handlinger hadde (Arneberg, 2008, s. 25).

En annen studie, gjennomført av Bo Jacobsen, Irene Christiansen og Christina Sand Jacobsen i 2003, sammenlignet lærerens faktiske innflytelse med deres egen opplevelse av innflytelse. Resultatet ble at lærere ofte undervurderte sin egen betydning (op.cit).

Arneberg hevder at yrkesetikk er, og bør være, en sentral dimensjon i læreryrket. Han mener at det at en elev mislykkes hele tiden eller til stadighet blir oversett gjør noe med eleven, og at slike opplevelser kan føres tilbake til lærerholdninger og læreratferd. Fordi lærere har så stor betydning for elevenes læring og trivsel, er det viktig at lærere synliggjør arbeidet sitt, slik at skolen ikke fremstår som en lukket institusjon som ingen andre får innsyn i (Arneberg, 2008). Skolen er velferdsstatens ansvar. Det er skoleplikt og skolerett til alle barn og unge i skolealder, og skolen er gratis. Lærerprofesjonen tilhører en av de mange profesjonene i velferdsstaten, og som har ansvar for å realisere noen av velferdsstatens ambisjoner. I dette ligger også å stille krav til læreres profesjonalitet og vilje til å tydeliggjøre og begrunne de valgene de tar.

#### 2.1.4 Menneskesyn, verdier og holdninger

Hva slags menneskesyn og verdier en lærer har, har betydning for undervisningen og for hvordan læreren utøver yrket sitt. Hvis læreren har et syn på barn som innebærer at barn må dresseres og oppdras og at de ikke tåler for mye frihet, blir utøvelsen av yrket preget av en autoritær undervisningsstil. Undervisningsmetodene kan da i stor grad bli en enveiskommunikasjon hvor læreren foreleser og doserer for elevene, som blir passive mottakere. Den ideelle elev blir da en elev som passivt tilegner seg sannheter som andre har utviklet, og det er i en slik undervisningsform lite rom for refleksjoner og å stille spørsmål, eller å utvikle ny kunnskap.

En lærer bør altså være seg bevisst sine holdninger til barn og unge. Hun bør stille seg spørsmål som dreier seg om hvordan barn utvikles. Er forståelsen av barn og deres utvikling individ- eller samspillsorientert? Hvis vi tenker oss at mennesket kun er et resultat av miljøpåvirkning,

frarøver det på et vis menneskets frihet. Kan vi virkelig se på et menneskes atferd og tro på at det er hele sannheten vi ser? Blir ikke det det samme som å stå i et hull i bakken, se opp på himmelen og tro at det er hele himmelen vi ser? Vi mennesker preges i stor grad av omgivelsene vi har rundt oss. Men vi er da født med noe også?

Arneberg (2008) trekker frem to sitater for å fremheve ulike menneskesyn;

Fuld frihet eksisterer kun når individet selv tænker, føler og beslutter, altså gør dette på egen hånd. Det kan kun gjøre dette på en autentisk måde, når det er nået til en produktiv beslektethed med omverdenen, en beslektethed, der gør det mulig for det at reagere autentisk (Arneberg 2008, s. 59).

Dette sitatet er hentet fra Erich Fromm og viser at vekten her ligger på samspillet med omverdenen. Selvrealisering forutsetter samspill, og samarbeid blir et nøkkelbegrep i den pedagogiske praksis. Arneberg trekker frem et annet sitat fra Hygum og Olesen, som viser et litt annet perspektiv;

Menneskets identitet udgøres af dets selvforståelse, dets oplevelse af at være et selvstendig individ, der kan afgrænse sig selv i forhold til sin omverden og sine medmennesker (Arneberg 2008, s. 59).

Det sentrale i et slikt syn er å betrakte mennesket som en avgrensning fra andre, og en pedagogisk praksis med et slikt utgangspunkt vil lett bli preget av konkurranse. Det er Fromms syn Arneberg legger til grunn i sin bok "Pedagogisk dannelse og etikk".

Da kan man risikere at livet blir en kompromissløs jakt på sammenhengen mellom de rette holdningene og de rette svarene. Det etterlater lite rom for menneskelig svakhet og lite slingringsmonn i etiske konfliktsituasjoner. Arneberg kaller en slik etikkforståelse for pliktetikk, hvor fokus er rettet mot å handle etter universelle regler som gjelder for alle situasjoner.

En annen måte å se etikk på er å fokusere på intensjonene og motivene. Mente vi det godt, vil også handlingen være god. Det er ikke holdbart å forsvare et tilsynelatende godt resultat hvis

motivene er tvilsomme. Det må være et samsvar mellom ide og handling. Ønsker vi å oppdra til demokrati, må vi også ta i bruk demokratiske arbeidsmetoder. Det nytter ikke å dosere, eller manipulere elevene til gode demokrater. En slik holdning som går bak handlingen og etterspør motivet for handlingen kalles sinnelagsetikk.

Å prøve å rendyrke den ene etiske holdningen fremfor den andre vil bli for rigid. Det er likevel viktig å kunne kjenne en forpliktelse til sine egne etiske holdninger. Dette inngår som en sentral del av lærerprofesjonaliteten.

### 2.1.5 God klasseledelse

En viktig side ved det å være en profesjonell lærer er det å være en tydelig og klar leder for elevene i klasserommet. En god klasseleder har mulighet for å forebygge uro og bråk i elevgruppa, forebygge konflikter og mobbing, og for å fremme et godt læringsmiljø for alle elevene i klassen.

Monica Karen Kristensen (2010) peker på viktigheten av at en lærer fremstår som en tydelig leder. Hun hevder i denne artikkelen at en utydelig lærer muliggjør maktkamper og opprettholder uheldige maktkonstellasjoner i elevgruppa. Det er der hvor det er muligheter for å ekskludere enkeltelever mobbing oppstår, sier hun videre. Grupper med svakt ”lim” trenger noen å holde utenfor for å styrke samholdet i gruppa. Der hvor man kan definere noen som et ”ikke oss”, får man et sterkere ”oss”, man får en felles fiende. Når en gruppe defineres som ikke oss, kan gruppekonfrontasjoner oppstå, og der hvor det er et enkelt individ som er utenfor kan trakassering og mobbing av enkeltelever bli resultatet.

Kristensen trekker fram eksempler fra skyteepisoder på skoler. Den som skyter viser seg i ettertid å ha vært en ensom ulv, en som har blitt ekskludert fra det store fellesskapet. Å bli holdt utenfor over tid er noe av det mest krenkende og ydmykende et menneske kan utsettes for, sier hun. Opplevelsen av langvarig ekskludering vil generelt føre til enten fortvilelse eller raseri. Ekskluderingsmekanismer kan gjøre det vanskelig å avdekke mobbing og komplisert å fordele ansvar.

I klasserom hvor det er elevgrupper som har størst makt, det vil si større makt enn læreren, vil det ikke være noen som tør å stå i mot makthaverne, selv ikke overfor læreren. Når læreren er den klare leder og den med mest positiv makt, vil elever, selv de som står alene, tørre å ta til motmæle uten frykt for represalier, som å bli holdt utenfor eller mobbet. Dersom det avsløres at mobbing eller forsøk på mobbing har forekommet, skal læreren ikke søke å ydmyke eller isolere. Det er mobbeverktøy. Læreren skal ansvarliggjøre de som har utvist negativ atferd, først ved at de vedgår og oppretter den skaden de har påført andre og deretter i forholdet til den rollen de har i fellesskapet; en tydelig voksen skal utøve gjenoppbyggende rettferdighet (Kristensen, 2010).

Kristensen avslutter med at mobbing ikke bør være et tema som kjemper med andre tema om oppmerksomheten i en travel skolehverdag, men at det å være en tydelig og lydhør voksen som kan håndtere mobbing og tilløp til mobbing bør være en integrert del av lærerrollen. Det er viktig å formulere mål på en positiv måte, det vil si å ikke ha målformuleringer som at det ikke skal forekomme mobbing, men heller ha målformuleringer om hva man vil ha, som for eksempel et sterkt samhold i klassen. Ekskludering bryter med et av hovedprinsippene for norsk skole, nemlig inkludering. Lærerne skal sammen med elevene skape et fellesskap som er sterkt nok til å inkludere alle. Dette er en del av god klasseledelse som på sin side inngår som et sentralt element i en profesjonell lærerrolle.

### 2.1.6 Profesjonalitet og styring

Gunn Imsen (2009) hevder at det oppsto et skille for lærerne på åtti-tallet, da den politiske makten over skolen ble overført til departementet. Frem til da hadde sakkyndige råd, hvor lærerne var representert, i stor grad bestemt skolens innhold. Disse ble nå lagt ned, og makten ble samlet i departementet.

I samfunnet for øvrig skjedde nærmest en utdanningsseksplasjon, hvor flere fikk seg utdanning, og særlig innenfor økonomi og organisasjonsutvikling. Mange unge foreldre hadde bedre utdanning enn lærerne, lærernes hegemoni som kunnskapsbærere ble gradvis redusert, og lønna sakkert akterut i forhold til andre yrker i samfunnet. Samtidig ble nye styringssystemer innført, med stikkord som målstyring og desentralisering. Utover nitti – tallet ble målstyringen gjennomført i skolen. Læreplanverket for den 10 – årige skolen ble formulert i måltermer, men det var en moderat type målstyring som nøyde seg med å definere hva elevene skulle ha arbeidet med, ikke hva de skulle ha lært. L 97 brøt med et gammelt prinsipp; nemlig lærernes

metodefrihet. Denne læreplanen ble en av de mest styrende læreplaner skolen har hatt ved å definere både innhold og arbeidsformer, spesielt tema – og prosjektorientert undervisning, relativt detaljert. Evalueringen av L97 var av den grunn ikke nådig. Men lærerne på sin side viste ikke den motstanden mot målstyring som fagmiljøet forventet. De så fordelene med å kunne bryte ned og konkretisere målene, og dette ga lærerne handlingsrom, og dermed autonomi. Målstyring og arbeidsplaner ble løsningen på mange problemer i skolen, som for eksempel tilpasset opplæring, foreldresamarbeid og på dokumentasjonskravet til hva som var gjort i undervisningsøyemed. Lærernes autonomi ble utfordret i forhold til innhold og arbeidsformer, men lærernes kreativitet og motivasjon for å prøve noe nytt lot seg ikke stanse. Imsen hevder at det kan se ut som om den skolebaserte utviklingen opprettholdes av en særegen profesjonell dynamikk; den stopper ikke selv om skolen utsettes for sterke styringsredskaper. Hun fremholder at det er dette som er profesjonalitetens kjerne, at lærerne ønsker å følge med tida, prøve noe nytt og å gjøre det beste for elevene. Men slike prosesser er avhengig av en god og støttende ledelse, nok ressurser og ikke minst en skoleeier som støtter det pedagogiske arbeidet. Forholdet mellom autonomi, styring og støtte er likevel en skjør balanse, og utviklingen kan lett gå i retninger som ikke var tilsiktet.

Med Kunnskapsløftet av 2006 ble målstyringen fullført. Den inneholder langt færre mål enn L97, men målene er til gjengjeld skarpere innrettet mot hva elevene skal kunne. På den ene siden kan det tenkes at færre mål gir større handlefrihet for lærerne. På den andre siden kan konsekvensen bli at prestasjonsmålene styrer opplæringen mot smalere målområder. Grunnleggende ferdigheter er viktig, men det blir feil hvis man ikke ser forskjell på grunnleggende ferdigheter og kunnskap. Frihetens pris kan bli at myndighetene i større grad får muligheter til å kontrollere om målene er nådd. Det store handlingsrommet og den tilliten som Kristin Clemet hevdet at hun viste lærerne med innføringen av Kunnskapsløftet, blir i følge Imsen strammet kraftig inn av evalueringssystemene. Evalueringsordningene består av nasjonale prøver, eksamener, fylkesmennenes tilsyn på sentralt nivå, strategiplaner, lederkontrakter og målstyringssystemer og vurderingsordninger på kommunalt og fylkeskommunalt nivå. Lærernes profesjonsutfordring blir å forholde seg til evaluering på en faglig måte. Det innebærer at vurdering utføres på en kvalifisert måte, at mål og metoder er klare, og at en vet hvorfor en evaluerer og om det eventuelt er mulig å forklare, og å bruke resultatene til noe positivt. Det blir viktig for skolene å utvikle egne evalueringssystemer, slik at skolen selv har hånd om dem. På den måten styrker man skolens og lærernes autonomi, og tilliten utad, hevder Imsen (Imsen, 2009). Dette er også en



viktig del av den profesjonelle lærerrollen. Samtidig er det utfordring for en profesjonell lærer å forholde seg til endring i styringssystemer.

## **2.2 utfordringer i lærerrollen**

### **2.2.1 Lærerprofesjonen i velferdssamfunnet**

Velferdssamfunnets oppgaver er å sikre alle et minimum av midler til selvoppholdelse. Vike (2004) hevder i sin bok "Velferd uten grenser" at det er en utopi å nå de målene velferdssamfunnet har satt seg. Likevel tar vi alle det som en selvfølge at alle i samfunnet skal ha det godt. Han sier det på denne måten:

Det er selvsagt at norske kommuner skal yte bedre omsorg til eldre. Sånn er det med ethvert område i velferdsstaten. Men noe av det spesielle i norsk sammenheng er at det av den grunn er så få av oss som tar utopien med en klype salt (Vike, 2004; s. 18).

Medlemmene av velferdssamfunnet streber etter å oppnå disse målene, selv om de kanskje ikke er reelle. Vike nevner en sykepleier som eksempel, og sier at hun definerer jobben sin ut ifra det hun ikke rekker og ikke makter å få til. Målene med tjenestene hun utfører er definert av staten, og basert på idealer det ikke finnes forutsetninger for å nå. De tjenestene velferdsstaten tilbyr brukerne sine er diffuse og vanskelig avgrensbare. Dermed blir det vanskelig for den profesjonelle å vite når hun har utført tjenestene på en god nok måte. Det er alltid mer som kunne vært gjort, og når har hun egentlig gjort en god nok jobb?

Velferdsstaten er en del av sine egne omgivelser, hvor det blir ytt tjenester både til de som trenger det, og til de som ikke er klar over egne behov. Behovet for tjenestene ekspanderer uavhengig av evnen og viljen til å betale for dem. Profesjonsutøverne er de som utøver disse velferdstjenestene, og som står midt i mellom velferdsstatens ambisjoner og muligheten for å realisere ambisjonene (Vike, 2004). I dette spenningsfeltet befinner også lærere seg.

### 2.2.2 Personifisert ansvar

I "Maktens samvittighet" (Vike, et.al., 2002) hevdes det at det er stor avstand mellom ledelsen i velferdsstatens bedrifter og de underordnede, forstått som de som skal omsette velferdsstatens ambisjoner til praksis. Relasjonen er ikke ansikt til ansikt og de underordnede gis stort ansvar i å regulere seg selv. Lipsky kaller profesjonsutøverne ansatt i det offentlige til å utøve velferdsstatens tjenester for bakkebyråkrater. Bakkebyråkratene har et stort ansvar i å utøve skjønn i møte med klienter og brukere av velferdstjenestene. Noe av det som kjennetegner bakkebyråkratenes arbeid er at de har svært omfattende arbeidsmengde i forhold til de tilgjengelige ressursene og malene de arbeider under er tvetydige og diffuse (Grung, 2008).

Ledelsesfunksjonene kjennetegnes i større grad som indirekte reguleringsfunksjoner, og de som arbeider på "grasrotnivå" har liten innflytelse over budsjetter og beslutninger som tas i bedriften. Likevel er det grasrota som får ansvaret for å utøve virksomheten, selv med begrenset kapasitet. Dilemmaet oppstår i den skjevheten som finnes i å nå de målene bedriften har satt og den begrensede kapasiteten utøverne av virksomheten får. Det har blitt et skille mellom ansvar og makt, ved at ansvaret blir delegert nedover i bedriften, mens makten og ressursene ikke nødvendigvis følger med ansvaret.

De som jobber direkte med brukerne av velferdstjenestene, identifiserer seg ikke primært med organisasjonen de jobber i, men med det arbeidet som utføres direkte med brukerne. Likevel kompensierer de for det ansvaret organisasjonen ikke makter, eller ønsker, å ta, og internaliserer organisasjonens grenser i sin egen kropp. Her ligger kimen til skyldfølelse i yrkene i velferdsstaten. Skyldfølelsen hos lærere blir mer utførlig behandlet i kapittel 3.

### 2.2.3 Skyldfølelse og opplevelsen av utilstrekkelighet

Det Vike beskriver om sykepleierens opplevelse av utilstrekkelighet, er i følge Hargreaves (1996) aktuelt også hos lærere. Denne opplevelsen av utilstrekkelighet kan føre til skyldfølelse, som slik Hargreaves ser det, har en sentral plass i lærernes tilværelse. I følge Hargreaves har forskning på lærerrollen vært preget av forskernes begrepsbruk, hvor de brukte begreper som stolthet, engasjement, plikt troskap og usikkerhet. Hargreaves fant i sine samtaler med lærere at lærerne selv snakket om følelser som angst, frustrasjon, og samvittighetsnag (Hargreaves, 1996,

s. 149 – 150). Han har fokusert på det lærerne forteller om skyldfølelse og dårlig samvittighet, og stilt spørsmål som; ”hvor kommer lærernes skyldfølelse fra? Hvilke konsekvenser har den for lærerne og undervisningen?” (op.cit. s. 150). Hargreaves hevder at denne skyldfølelsen ikke utelukkende er negativ, fordi den i moderate mengder kan være en kilde til motivasjon for forbedring og fornying. Ønsket om å bøte på skyldfølelsen kan være det som skal til for at læreren endrer, og fornyer, sin praksis, som for eksempel i sin tilnærming til faget og elevene.

Hargreaves fremholder at det er når skyldfølelsen oppstår samtidig med overveldende følelser av frustrasjon og angst, at skyldfølelsen blir ødeleggende og lammende for lærerne, og at dette kan ramme hele tilværelsen, både yrkesmessig og privat. Han fremholder at undervisningen inneholder fallgruver for lærerne, og at disse fallgruvene både gir mulighet til skyldfølelse og til fraskrivning av ansvar. Fraskrivingsstrategiene Hargreaves nevner er:

- Utbrenthet
- Tilbaketrekking eller ”desertering”
- Kynisme
- Benektning

Disse fraskrivingsstrategiene kan i sin tur få nye, uønskede følger for lærerens atferd. Lærere tar i bruk disse strategiene for å takle eller bøte på skyldfølelsen og den dårlige samvittigheten, for å kunne forholde seg til den (Hargreaves, 1996).

I ”The politics of guilt” sier Alan Davies at ” innerst i skyldfølelsen ligger skuffelsen over en selv, en følelse av å ha gjort det dårlig, av å ha kommet til kort, sviktet et personlig ideal, en standard eller noe en har forpliktet seg på” (Hargreaves, 1996, s. 151).

Davies skiller mellom to typer skyldfølelse; persekutorisk og depressiv skyldfølelse.

### **Persekutorisk skyldfølelse**

Persekutorisk skyldfølelse henger sammen med kravene om resultatoppnåelse og byråkratisk kontroll. Læreren ser tilbake på oppgaver som ikke er utført og fremover på oppgaver som skal gjøres, med tanke på om hun vil komme til å oppfylle de kravene som autoritetene utenfor klasserommet stiller. Denne type skyldfølelse får læreren til å konsentrere seg om å dekke de faste pensumkravene og gir ikke læreren rom for å finne nye og interessante måter å formidle

stoffet på. Læreren blir på en måte hemmet i sine undervisningsmetoder i frykt for å påvirke testresultatene, som læreren i siste instans blir holdt ansvarlig for. Læreren føyer seg etter innovasjoner som hun tviler på validiteten og gjennomførbarheten på, der hvor diskusjoner og konstruktiv kritikk ville ha gitt et mer fruktbart grunnlag for endring (Hargreaves, 1996).

### **Depressiv skyldfølelse**

Mennesker som arbeider i omsorgsykker er gjerne mer utsatt for depressiv skyldfølelse, enn mennesker i andre yrker, hevder Davies. Også lærere med blick for omsorg, er spesielt utsatt for denne skyldfølelsen. Depressiv skyldfølelse oppstår når lærerne innser at de ikke klarer å oppfylle elevenes behov eller gi dem nok oppmerksomhet. Hargreaves stiller spørsmål om dette ikke bare er en psykologisk sak, men også et filosofisk spørsmål om etiske valg. Skillet mellom persekutorisk og depressiv skyldfølelse ligger ganske nært Laings skille mellom ekte og falsk skyldfølelse, som han beskriver på følgende vis;

Ekte skyldfølelse er skyldfølelse overfor den plikt man har til å være seg selv, til å realisere seg selv. Falsk skyldfølelse er den skyld man føler fordi man ikke er det andre mennesker mener man burde være, eller det de tror at man er (Hargreaves, 1996, s. 153).

En lærers hverdag består av en del etiske valg, blant annet om det å gi omsorg. Det blir et spørsmål om det er plass til det i hverdagen, på grunn av ytre vilkår og avhengig av konteksten. Disse etiske valgene handler om lærerens personlige valg og om verdier og dyder. Det er disse dilemmaene eller ytre vilkårene som er kilden til skyldfølelsen hos læreren, Skyldfølelsen og dens dilemmaer handler om begrensninger og forventninger som er en del av yrket, men også om lærerens personlige valg og individuelle ansvarsfølelse. Dette er det Hargreaves (1996) kaller skyldfølelsens fallgruver.

### **2.2.4 Skyldfølelsens fallgruver**

Hargreaves (1996) lister opp fire fallgruver som lærere kan havne i. Disse fire er;

- Forpliktelsen på omsorgs – og oppdragelsesmål.
- Det uavsluttede ved arbeidet.
- Presset fra resultatansvar.
- Intensivering og behovet for å fremstå med perfekt fasade.

Hvilke konsekvenser disse fallgruvene kan få, forklarer han slik;

Disse fire linjene vil kunne skape kraftfulle og forvirrende kombinasjoner av depressiv og persekutorisk skyldfølelse i mange læreres yrkesliv, og reiser alvorlige problemer for deres effektivitet og integritet (Hargreaves, 1996, s. 153).

### **Forpliktelsen på omsorgs – og oppdragelsesmål**

For lærere som har omsorg som et viktig aspekt ved det å være lærer, er det desto lettere å havne i skyldfølelsens fallgrube, og det er emosjonelt utfordrende å ikke makte og gi omsorg, hevder Hargreaves. Han refererer til Jennifer Nias intervjuer med lærere, hvor det kommer fram at både kvinnelige og mannlige barneskolelærere som har et sterkt omsorgsfokus, står i særlig fare for å havne i en depressiv skyldfølelse. I intervjuene bruker informantene metaforer som ”redningsmenn” eller ”en trygg havn for elevene”, hvilket viser hvor stor plass omsorgsdimensjonen har i disse lærernes yrkesutøvelse. Varme, kjærlighet og selvrespekt står svært høyt på lista over hva de synes er viktig i sitt læreryrke, høyere enn kognitiv læring eller effektiv undervisning.

Dette samsvarer med det Arneberg (2008) skriver om i sin bok ”Pedagogisk dannelse og etikk”, hvor han referer til en undersøkelse gjort i 1996 blant 9. klassinger. De blir spurt om sine holdninger til skolen. Disse elevene verdsetter trygghet, selvfølelse, selvtillit, egenaktivitet, å bli akseptert, likeverdighet, at noen kjenner en, å bli møtt som mennesker i skolen. Å bli sett er en verdi de vektlegger sterkt.

Men hva er å vise god omsorg overfor elevene, egentlig? Hargreaves hevder at det går an å sette omsorgsbegrepet inn i en pedagogisk sammenheng. Når omsorgen for elevene blir et så sterkt kall at læreren kvier seg for å være en leder og en autoritet for elevene, blir ikke klasserommet

lenger noen trygg havn for elevene. Det blir ”et sørgelig sted å være”(Hargreaves 1996, s. 156). Dette kan igjen føre til at læreren må bruke mesteparten av sin tid på å roe ned elevene, tid som går på bekostning av undervisningen.

Omsorg kan ses i et litt annet perspektiv; i en moralsk og sosial sammenheng. Nias hevder at bare et mindretall av lærerne hun intervjuet kunne se omsorg som ”å gi dem god undervisning og erkjenne behovet for kontinuerlig egenutvikling” (Hargreaves 1996, s. 155). Hargreaves hevder videre at omsorgsforpliktelsen kan bli for sterk, det kan bli en tvang i stedet for et engasjement. Da kan man risikere at man gir mindre omsorg enn det som var intensjonen. Målet må være å gi bedre omsorg og å ha mer enn omsorg å tilby. Sett i forhold til en samlet profesjonell kompetanse, innebærer omsorg også å bruke faglige og yrkesspesifikke ferdigheter til å fremstå som en tydelig lærer som er opptatt av elevene og engasjert i dem slik at de oppmuntres til å ta ansvar og bli selvstendige.

### **Undervisning som uavsluttet aktivitet**

Hargreaves (1996) hevder at undervisning kan oppleves som ”den endeløse historien”. Det er alltid flere oppgaver å rette, mer undervisning å forberede, flere elever som trenger spesiell tilrettelegging. Lærerens arbeidsoppgaver er uklart definert, og det er diffuse grenser for når oppgavene er utført bra nok og når de egentlig er ferdige, både sosialt, emosjonelt og faglig. Hargreaves tar frem Frankrike som eksempel. Der er læreryrket klarere definert som rent faglig, og lærerne rapporterer om mer tilfredshet i jobben sin.

På hver enkelt skole jobber lærerne gjerne mye individuelt og hver for seg, og det gjør det vanskeligere å finne felles kriterier for lærerjobben, samt å redusere graden av usikkerhet. Det finnes ingen allment anerkjente kriterier for hva som er tilstrekkelig eller hensiktsmessig omsorg, og det er heller ingen enighet om hvor grensene går for hva som er realistisk å få til i arbeidet. Uten slike standarder kan den enkelte lærer utvikle følelsen av å gjøre mer skade enn gagn. Særlig tidlig i yrkeskarrieren er det lett å begynne å gjøre mer og mer for å gi mer omsorg. Undervisningen kan på denne måten utvikle seg til en endeløs prosess som kun handler om å gi og gi, noe som igjen øker risikoen for å bli utbrent. Økende mengde av vurderingsskjemaer å fylle ut, retningslinjer for undervisningen som skal følges, omstendelige rapportordninger, møter og foreldresamtaler er med på at læreryrket får et preg av å være en uendelig prosess. Hargreaves

bruker lærernes vesker som et tegn på skyldfølelse; jo større vesker, jo større skyldfølelse. I disse veskene ligger urettede oppgaver fra elevene som lærerne ikke har rukket å bli ferdig med i arbeidstiden og som de tar med seg hjem i et forsøk på å rekke over. Han sier videre at mange lærere tar med seg mye uferdig arbeid tilbake til skolen neste arbeidsdag, og at det dermed hoper seg opp med uferdig arbeid. Han hevder videre at løsningen for ikke å utvikle skyldfølelse ligger i større kollegialitet og etableringen av felles standarder for når jobben er gjort på den enkelte skole (Hargreaves, 1996).

### **Resultatansvar og intensivering**

Den persekutoriske skyldfølelsen skapes av resultatansvar og intensivering. Lærerne må forholde seg til stadig mer av eksterne forventninger og et bredere spekter av offentlige og private interessegrupper som kan være innbyrdes motstridende.

Krav om resultatansvar går side om side med intensiveringen av arbeidsprosessen, og i tillegg komprimeres tid og rom stadig mer i den postmoderne verden. Resultatansvar og intensivering kan til sammen gi kraftige utslag av persekutorisk skyldfølelse og en gjennomtrengende uro og frykt for at en ikke vil makte å oppfylle de stadig økende forventningene. Det blir liten tid igjen til de uformelle småstundene med omsorg og omtanke – noe lærere føler er kjernen i arbeidet sitt (Hargreaves, 1996).

### **Den perfekte fasaden**

Kravene om resultatansvar og intensivering kan oppleves sterkt når de også innbefatter bestemte oppfatninger om hva som er korrekt, og dermed også hva som er feilaktig praksis. Det kan gjøre det vanskelig for lærerne å dele erfaringer med kolleger, fordi en annerledes praksis kan oppfattes som en dårligere praksis. Det vil kunne føre til at man får sin kompetanse trukket i tvil. Hargreaves hevder at noen lærere kan utvikle en grunnleggende kompetanseangst – en angst for å fremstå som inkompetente for kolleger og seg selv.

Nias og hennes kolleger fant i sine studier at ved skoler der samarbeid og gjensidig støtte er sentrale verdier i kulturen, blir det både respektert og verdsatt at privatliv og yrkesliv virker inn på hverandre. I en praksis der man ikke kan gi uttrykk for tvil eller diskutere problemer med

hverandre, kan lærerne bli sittende fast i et press om å holde oppe en perfekt fasade (Hargreaves, 1996).

### 2.2.5 Motivasjon, trivsel og mestringsforventning

Stress og utbrenthet i læreryrket er noe som også kommer fram i Skaalvik og Skaalviks (2009) undersøkelse om trivsel i læreryrket. De har gjort en kvantitativ undersøkelse blant 2249 lærere fra fem regioner i Norge: Østlandet, Sørlandet, Vestlandet, Midt – Norge og Nord – Norge. Resultatene ble kontrollanalysert for å se om det fantes signifikante forskjeller mellom regionene og mellom rurale og urbane områder. Det ble ikke funnet store forskjeller, og forskerne har derfor presentert resultatene for utvalget som et samlet utvalg. Lærerne ble stilt spørsmål rundt sin opplevelse av trivsel på jobb, sine forventninger til mestring av arbeidet sitt, i hvilken grad de opplevde stress, og hva dette stresset i tilfelle handlet om. Forskerne så på sammenhengen mellom skolekontekst, mestringsforventning, utbrenthet og trivsel.

Trivsel er en subjektiv følelse som er vanskelig å fange opp og beskrive. Generelt, i dagligtale, brukes trivsel om det å ha det bra, er fornøyd og glad, at en får til noe og at en selv har noe å gi, og at en har forventning om at en mestrer krav, og at en er trygg på sine ferdigheter (Solli, 1993). Solli refererer til Befring når han hevder at trivsel er et begrep som har et meningsbærende innhold i hverdagsspraket vårt:

Det seier noko om ”å ha det bra” – eller det motsette - , ”kjenne lyst, livskraft og velvære ved livet”, å oppleve at ein meistrar dei daglege utfordringane. Det å ikkje trivast kan òg beskrivast ut frå eit daglespråk, både som ein tilstand og som ein livssituasjon med ein klart negativ valør (Solli, 1993, s. 17).

Hvilke faktorer som skaper eller reduserer trivsel varierer i Skaalvik og Skaalviks undersøkelse fra lærer til lærer. Spørsmålene ble stilt i denne undersøkelsen på en slik måte at svarene ikke var avhengige av fysiske forhold eller det sosiale miljøet på skolen. På spørsmål om hva som motiverer lærerne i arbeidet deres svarer de at det er undervisningen og samværet med elevene.



Mestringsforventning er en situasjonsbestemt vurdering av å kunne være i stand til å utføre bestemte oppgaver for og nå bestemte mål. Det innebærer at mestringsforventning varierer med hvilke oppgaver en blir bedt om å løse, hvilke rammefaktorer og arbeidsforhold en har, hvor lang tid en har på seg, hvilke hjelpemidler en har til rådighet og hvilken situasjon en står overfor. Forventning om mestring utvikles og endres først og fremst gjennom erfaringer med mestring av lignende oppgaver i lignende situasjoner. Dermed kan læreres mestringsforventning påvirkes i negativ og positiv retning gjennom beslutninger tatt av skoleleder. Hvis man blir stående i en situasjon man ikke mestrer svekkes forventningene om mestring.

### **Utbrenthet**

Utbrenthet inkluderer tre dimensjoner hos den det gjelder; fysisk og emosjonell utmattelse, depersonalisering og redusert ytelse. Tilstanden er et resultat av langvarig stress i arbeidsforhold og oppstår hyppigst i arbeid med mennesker, for eksempel hos lærere. Studien det refereres til her tar kun for seg utmattelsesdimensjonen. Utmattelse karakteriseres ved kronisk opplevelse av å mangle energi, noe som kan føre til at man mister evnen til å involvere seg i elevene og til å gi av seg selv i relasjonen til dem. Dette kan føre til at læreren prøver å takle stress ved å trekke seg mer tilbake fra elevene og til at han eller hun etter hvert utvikler mer kyniske eller negative holdninger til elevene (depersonalisering). En følge av dette igjen kan være at læreren opplever ikke å mestre undervisningssituasjonen like godt som tidligere, og til at de mangler følelse av å gjøre et meningsfylt arbeid ( redusert ytelse). Dermed øker faren for at læreren er mindre motivert til arbeidet, har lavere trivsel og ønsker å avslutte lærerkarrieren tidligere enn pensjonsalder (Skaalvik og Skaalvik, 2009).

### **2.2.6 Tid**

Tidsbrukutvalget (2009) har foretatt undersøkelser av læreres tidsbruk. I sin rapport hevder de at lærernes kompetanse og samspill med elevene har størst betydning for elevenes motivasjon og læringsutbytte. Derfor bør det legges til rette for at lærerne bør få muligheten til å bruke mest mulig av tida si på det som er skolens kjerneoppgaver, nemlig undervisning, vurdering og planlegging av undervisningen. Økte krav til kvalitet og tilpasset opplæring innebærer et behov for at det må settes av nok tid til dette, og Tidsbrukutvalget foreslår å øke voksnettheten i skolen som en mulig løsning på dette. De hevder at det er en forutsetning at myndighetene stiller

ressurser til rådighet og understreker myndighetenes ansvar for finansiering av grunnskolen. De ser også at det er en sammenheng mellom hvilke beslutninger som tas på de ulike nivåene og hva den enkelte lærer ender opp med å måtte bruke tid på. Gjennom forskningen som Tidsbrukutvalget legger til grunn i sin rapport kommer det fram at lærerne selv sier at de bruker mye tid på oppgaver som ikke er en del av skolens kjerneoppgaver, som;

- Konfliktløsning, holde ro og orden, og å starte opp undervisningen
- Ikke – faglige fellesmøter på skolen
- Dokumentasjon rundt enkeltelever
- Lokalt læreplanarbeid
- Oppfølging av og kontakt med enkeltelever
- Rapportering til skoleeier og skoleledelse
- Kontakt med foreldre/foresatte og elever utenom undervisningen
- Praktiske oppgaver

Tidsbrukutvalget har valgt ut ti sentrale områder hvor tiltak kan settes inn som vil ha betydning for at lærerne kan konsentrere seg om skolens kjerneoppgaver:

1. Ledelse. En god ledelse, gjelder både skoleledelse og klasseledelse.
2. Tid til kjerneoppgavene. Innebærer at arbeidsplanfestet tid blir brukt målrettet og effektivt. God og effektiv møtestruktur og møtekultur i samarbeid med lærerkollegiet.
3. Reformtretthet. Nasjonale handlingsplaner og strategier må reduseres slik at lærerne og skolene får tid og ro til å innarbeide og rette seg etter de reformene som allerede foreligger.
4. Tydeligere regelverk.
5. Mindre dokumentasjon. Skoleeier må være tilbakeholden med lokale krav til kartlegging og dokumentasjon utover forskriftene i opplæringsloven.
6. Andre yrkesgrupper. Skoleeiere og – ledere må legge til rette for at relevant kompetanse fra andre yrkesgrupper blir benyttet i skolen.

7. Ansvarlig skoleeier. Skoleeier må sørge for nødvendig skolefaglig kompetanse på kommunenivå. Delegering av oppgaver og myndighet til den enkelte skole må følges opp med ressurser og veiledning.
8. Tidlig innsats. Skoleeier må sørge for at tiltak for elever med spesielle behov blir satt inn tidlig.
9. Hjem og skole. Det må etableres gode rutiner for samarbeid og kommunikasjon mellom hjem og skole
10. Lærerutdanning og kompetanseutvikling. Lærerutdanningen må fange opp utfordringene i praksisfeltet. Nyutdannede lærere må få relevant og systematisk veiledning og oppfølging. Må utvikles gode systemer for kontinuerlig kompetanseutvikling.

### **Lærerne**

Lærernes arbeidssituasjon og skolens plass i samfunnet endrer seg over tid. Den er ikke statisk, og det har sin grunn i den generelle samfunnsutviklingen og i reformer som er under planlegging og som allerede er gjennomførte.

Lærere har et av samfunnets viktigste oppdrag og plikter å møte oppgavene med faglig dyktighet, pedagogisk kunnskap, profesjonell trygghet og engasjement. Den enkelte lærer har ansvar for sin egen yrkesutøvelse gjennom å ha et kritisk og reflektert blikk på eget arbeid og egen tidsbruk innenfor de rammene som ligger til grunn. Ansvar for egen yrkesutøvelse innebærer også at lærere har rett og plikt til å vedlikeholde, oppdatere og videreutvikle kunnskap og faglighet. Dette er vesentlig for å kunne ha en vedvarende høy kvalitet i yrkesutøvelsen, ikke minst med tanke på effektiv tidsbruk i undervisningen. Tidsbrukutvalget hevder at et høyt faglig nivå på undervisningen og gode kunnskaper om klasseledelse vil være med og bidra til å redusere tid som blir brukt til å holde ro og orden i klasserommet. De hevder videre at det trengs tilstrekkelig med tid avsatt til de enkelte arbeidsoppgavene og profesjonalitet hos læreren for å kunne se hva som fremmer og hemmer læring. En god skole skal sikre at eleven blir sett både som unikt individ og som en del av et fellesskap.

Arbeidsgiver prioriterer og fordeler oppgaver innenfor arbeidsplanfestet tid. Det gir den enkelte skole mulighet til å utvikle den kollektivt orienterte skolen gjennom blant annet skolebasert kompetanseutvikling. Det skal settes av tid til felles og individuell planlegging, evaluering,

samarbeid og refleksjon. Resten av årsverket disponeres av læreren til for – og etterarbeid og til faglig ajourføring.

I dette kapitlet har jeg redegjort for profesjonalitet og noen kjennetegn på en profesjonell lærer. Jeg har også presentert ulike utfordringer som er knyttet til lærerrollen i dagens samfunn. Slik jeg ser det, er det vesentlig å få frem også noen av dilemmaene lærere står overfor, ikke minst for å kunne nyansere maktbegrepet og forholdet mellom å ha makt og oppleve avmakt. Dette er sentralt i kapittel 3.

### 3 MAKT

I dette kapitlet gjør jeg kort rede for maktbegrepet. Jeg trekker inn ulike sosiologiske definisjoner, men hovedvekten ligger på begrepsparet makt til og makt over fordi jeg ser denne forståelsen av makt som sentral i skolen. Tydeliggjøring av ulike former for makt, kan gjøre det lettere å analysere makt i skolen.

#### 3.1 Forståelse av makt

Begrepsparet makt og avmakt kan gi assosiasjoner om at noen har makt til å sette andre i en avmaktsposisjon ved å gjøre dem små og underlegne. Når makt utøves for å gjøre andre underlegne eller små, eller ved å egenskapsbeskrive og definere andre på en negativ måte, forbindes makt med noe negativt. Men begrepet har ikke bare et slikt innhold. Nordrehaug (1999) skiller mellom positiv og negativ maktutøvelse. Hun bruker begrepet ”makt over” når makt blir brukt i negativ forstand, og ”makt til” når hun hevder at makt kan brukes til å gjøre noe positivt for noen. *Makt over* innebærer at noen er underst. I et *makt over* - samfunn er det noen som har mer verdi enn andre. ”Makthaveren er fordi den andre ikke er. Hvis den andre blir og definerer seg ut av makthaverens objektgjøring, slutter makthaveren å være i kraft av sin makt.” (Nordrehaug, 1999, s. ). I et *makt over* - samfunn blir noen deler definert som mer verdifulle enn andre.

I et *makt til* - samfunn er det sirkulering av livsenergi, hvor ingen har mer verdi enn andre, men hvor alle deler bidrar på sin måte og hvor alle delene er nødvendige for helheten (Nordrehaug, 1999).

Johannes Brinkmann sier i sin bok ”Sosiologiske grunnbegreper” (1991) at makt kan ses på flere måter, etter som hva som passer til aktuell problemstilling. Noen eksempler er:

- Evnen til å ivareta egne interesser.
- Evnen til å hindre andre i å ivareta egne interesser.
- Makt som mulighet for bruk av fysisk tvang og vold.

Ved maktanalyser reiser følgende spørsmål seg; Er selve maktforholdet skjevt eller balansert? Er man mest opptatt av å beskrive eller å forstå? Er man mest opptatt av detaljer eller sammenhenger? Ved maktanalyser er man videre opptatt av om maktforholdet kjennetegnes av overlegenhet eller jevnbyrdighet.

En måte å analysere makt på er å sammenligne aktørene i et hierarki. Aktørene øverst i hierarkiet har mer makt enn de nederste, og aktørene på samme nivå har vanligvis like mye makt. I maktanalyser kan man også analysere hva aktørene gjør eller kan gjøre med hverandre. Makt er et påvirkningsforhold der en overordnet kan bestemme over underordnede og hvor underordnede kan opponere. Jevnbyrdige kan være avhengige av hverandre og i en viss utstrekning bestemme over hverandre.

Maktanalyse kan også bety analyser eller tolkning av aktørenes maktdefinisjoner. Da legger man vekt på hvorvidt aktørene selv opplever å ha et overtak, å være underlegne eller jevnbyrdige, og om de ser optimistisk, nøytralt eller pessimistisk på det maktforhold de går inn i.

Avmaktsperspektivet gjør det mulig å artikulere ubehaget med maktforhold som ikke kan knyttes til konkrete aktører, som man igjen kan opponere mot. En aktørs eller en gruppes avmakt kan gi andre makt. Likevel vil avmaktsforholdet kunne tilbakeføres til systemtreghet, særlig takket være teknologi eller materiell. J.P. Sartre har laget et bilde om den ”avmektige radiolytteren”, som en måte å analysere avmakt på. Ut i fra selve det tekniske arrangementet kan han ikke si i mot den løgnaktige stemmen i apparatet, men bare blokkere forbindelsen, eller melde seg ut, ved å slå av apparatet.

### 3.1.1 Begrepsdannelse

Begreper og definisjoner er ikke nødvendigvis riktige i seg selv. Begreper sier noe om et fenomen og avgrenser dermed en del av virkeligheten mot andre deler av virkeligheten. En vellykket begrepsdannelse kaster lys over et problem og viser samtidig til andre problemer som ennå står uløst.

Engelstad (1999) viser til at begreper eksisterer i grupper, eller nettverk, fordi de skal bidra til å kaste lys over sammensatte saksforhold. I samfunnsvitenskap springer disse saksforholdene ut av sosiale handlinger, og begrepene blir dermed dannet på grunnlag av vår forståelse av sosial handling. Dette er rammen for begrepsdannelsen. Men begreper er ikke uskyldige. De bidrar til å speile sosiale forhold, og til å endre eller frembringe sosiale fenomener. Begrepet vil dermed kunne bidra til å forme diskusjoner om hvilke regler, handlinger eller institusjoner som er rettmessige og i noen tilfeller bidra til at helt nye ordninger blir skapt.

Når man skal fortolke maktforhold er det viktig å ha grep om mekanismer og relasjoner, fordi veldig mye maktutøvelse er bakt inn i annen sosial omgang og uttrykkes som regel ikke direkte. Aktører vil kunne pakke inn sin maktutøvelse og sin omtale av den til det ugjenkjennelige for utenforstående. Dermed stilles det store krav til fortolkningen av sosiale relasjoner, ikke minst når man diskuterer makt (Engelstad 1999).

## **3.2 Sosiologiske teorier om makt**

### **3.2.1 Kort om Webers teorier**

Max Weber tilhører den delen av sosiologien som kalles den klassiske sosiologien. Han har definert makt på denne måten:

Makt er ett eller flere menneskers sjanse til å sette igjennom sin egen vilje i det sosiale samkvem, og det selv om andre deltakere i det kollektive liv skulle gjøre motstand (Engelstad 1999;17).

Den videre fremstillingen av sosiologiske definisjoner er basert på Fredrik Engelstads bok "Om makt. Teori og kritikk" 1999.

Flere år etter Webers definisjon kom Robert Dahl med dette:

---

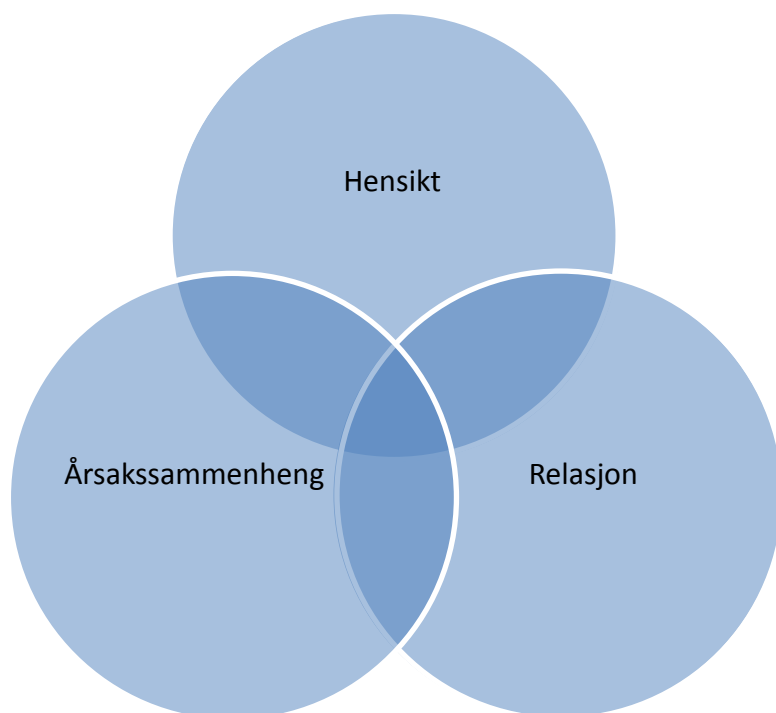
A har makt over B i den grad A kan få B til å gjøre noe som B ellers ikke ville gjort (Engelstad 1999;17).

I 1980 fremla Michel Foucault denne definisjonen:

Maktutøvelse (...) er en måte som visse handlinger påvirker andre handlinger på (Engelstad 1999;17).

Disse tre definisjonene inneholder tre dimensjoner i det at de oppfatter makt som noe relasjonelt, intensjonalt og kausalt. Disse elementene er bare delvis overlappende, og det er kombinasjonen av alle tre som utgjør det Engelstad kaller det ”sterke” maktbegrepet eller kjernebetydningen av makt.

De tre elementene i det sterke begrepet om makt kan vises i illustrasjonen nedenfor.





Når vi snakker om makt og samfunnsforhold, ligger det implisitt at vi oppfatter makt som noe relasjonelt:

- Makt er noe som skjer innenfor forhold mellom mennesker.
- Makt forutsetter at noen forholder seg til andre og kan påvirke deres væremåte.

Makt kan utøves både indirekte og direkte i relasjonen. Ved direkte maktutøvelse vil den som utøver makt påvirke andres handlinger ved å utstede ordrer eller fatte vedtak.

Ved indirekte maktutøvelse nøytraliseres virksomhet som sikter mot å hindre gjennomføringen av egne planer. Makt kan også utøves ved å påvirke motpartens omgivelser på måter som de må innrette seg etter.

Den motstand som ytes mot maktutøvelse trenger ikke nødvendigvis være av negativ karakter, men den kan vises ved passivitet eller hindringer som overvinnes gjennom lederskap eller debatt mellom interesserte parter.

For at det skal gi mening å snakke om at noen har eller utøver makt, må det inntreffe et resultat, slik at den som utøver makt får sin vilje igjennom. Mulige resultater av maktutøvelse kan være at det skjer en omfordeling av goder eller sosiale tilstander, enten den er av negativ eller positiv karakter. Det kan innebære at det innføres normer og regler som endrer andres atferd, eller at plikter og rettigheter omfordeles på nye måter. Dette er direkte resultater. Mer indirekte resultater kan vises i endring av sosial status, i uttrykk for underordning og respekt eller gjennom påvirkning av aktørers selvrespekt. For å kunne si at det foregår en maktutøvelse, må resultatet følge av en hensikt. Det vil si at det må følge av handlinger som har siktet mot å oppnå det resultatet som foreligger (Engelstad, 1999). Det kan hevdes at det i skolen foregår både direkte og indirekte maktutøvelse. Den mer direkte maktutøvelsen ses i form av at lærere kan sette ned karakterer i orden hos elever som ikke tilpasser seg skolens regler. Den mer indirekte maktutøvelsen i skolen kan knyttes til det Nordahl (2003) kaller skolens skjulte læreplan, som tar sikte på å opprettholde skolens hegemoni.

### 3.3 Skolens hegemoni

Thomas Nordahl (2003) hevder at den norske skolen har et hegemonisk forhold til elevene. Med det mener han at skolen har et overherredømme – forhold overfor elevene, og at lærerne har en praksis som opprettholder dette hegemoniet. Det gjør de ved at de verdsetter bestemte typer verdier, oppfatninger og handlinger som blir verdsatt i skolen.

I sin artikkel ”Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom” (2003) ser Nordahl på hvorfor mange elever ikke finner seg til rette i ungdomsskolen. Han skriver i innledningen:

Fokuset er rettet mot møtet mellom den kultur som skolen og lærerne representerer, og de verdier og interesser som ungdom har med seg inn i skolehverdagen. Hensikten er å vise at det i skolen eksisterer en skjult læreplan som innebærer at tilpasningsorienterte elever verdsettes. Elever som ikke fyller denne elevrollen, blir lett devaluert og reagerer med passiv og aktiv motstand mot en skole de ikke finner seg til rette i (Nordahl, 2003, s. 69).

Nordahl støtter seg til det han kaller statlig reproduksjonsteori. Denne teorien hevder at det i staten og offentlig forvaltning foregår en kamp om hegemoniet, og at skolen ikke kun er en ”nøytral administrativ struktur som kun forvalter og iverksetter politiske bestemmelser gjennom et demokratisk styresett” (Nordahl, 2003, s 70). Dette innebærer at skolen har egne interesser knyttet til makt og klasse, og i kampen om hegemoniet bruker skolen makt for å reprodusere disse interessene. Dette foregår ved at skoleadministrasjon og lærerne har direkte innflytelse på skolen gjennom budsjettbehandling, hvilke elever som skal ha spesialpedagogisk støtte, hvilke regler som gjelder i skolen, prioritering av oppgaver, for å nevne noen. Nordahl hevder videre at lærerne og skoleadministrasjonen har nærmest enerådende makt når det gjelder å tolke og implementere læreplaner, og det gir dem stor innflytelse over skolens pedagogiske praksis og rammene skolen jobber innenfor (Nordahl, 2003).

### 3.4 Makt over

Når makten blir utøvet på en måte som holder andre nede og gjør andre underlegne, bruker Nordrehaug (1999) som jeg allerede har vært inne på, begrepet makt over. Denne type makt gjør andre underlegne og blir brukt for å ha herredømme over noen. ”Makthaveren ”er” fordi den

andre ikke ”er”. Hvis den andre ”blir” og definerer seg ut av makthaverens objektgjøring, slutter makthaveren å ”være” i kraft av sin makt” (Nordrehaug, 1999, s. 112). Det er i et slikt forhold en ujevn maktfordeling og den som ikke har makten, kan lett havne i en avmaktsposisjon. Når man opplever avmakt, skal det mye styrke til for å ta opp kampen mot den som sitter med makten. Slike relasjoner kan oppstå både i profesjonelle og private sammenhenger, og makten kan være ikke – intendert eller den kan brukes bevisst som et middel for å oppnå noe (Damsgaard, 2008).

I skolen har lærerne makt over elevene ved at lærere og elever befinner seg i et asymmetrisk forhold. Læreren har alltid mest makt fordi han er den som har ansvaret for opplæringen og undervisningen av elevene, men denne makten må ikke brukes som grunnlag for å utøve autoritær makt. Det er viktig at relasjonen mellom lærer og elev preges av likeverd og respekt og ikke brukes som grunnlag for utøvelsen av autoritær makt. Damsgaard (2008) peker på ulike måter lærere kan utøve makt over elevene på.

### **Definisjons – og stemplingsmakt**

Definisjons – og stemplingsmakt handler om makt til å definere hva et problem handler om, hvordan en elev er og hva slags behov eleven har. Det er veldig vanskelig for eleven å definere hvordan ting ser ut fra hennes ståsted og å forklare hvordan ting er for henne, eller å fremstå som annerledes enn det læreren har definert henne som. Det ligger derfor mye makt i å stemple og egenskapsbeskrive elever på denne måten. Damsgaard hevder til og med at måten man definerer problemene på kan være med på å gjøre det vanskelig å finne løsningene på problemene. Problemene blir definert som egenskaper hos elevene og på en slik måte at det fritar skolen for skyld. Skylden plasseres hos elevene. Det er elevene som har problematferd eller som er slik eller sånn. En slik begrepsbruk tilsier at problemene ligger hos elevene, enten i form av egenskaper hos enkeltelever, eller som problemer i elevens hjemmemiljø (Solli, 1993).

### **Språk – og forklaringsmakt**

Ord er makt, og det er den voksne som besitter språket som kan forklare og begrunne, og det er gjerne den voksnes forklaringer som blir anerkjent. Elevene kommer til kort når de skal forklare seg, de har ikke det samme språkverktøyet som den voksne har. Voksne har en tendens til å spørre om hvorfor elevene gjorde det de gjorde, hvorfor det og det skjedde. Det stilles med det

høye krav til elevene om å kunne abstrahere og analysere egne handlinger, og til å kunne forklare det som har skjedd på en slik måte at andre kan forstå og akseptere. Det krever ferdigheter av elevene som de ganske sikkert ikke har, og dermed er det fritt frem for den voksnes forklaringer, ikledd de voksnes språk. Noen elever har resignert og gitt opp å si noe etter å ha erfart mange ganger og ikke bli hørt. Ofte blir det heller ikke spurt etter elevenes synspunkter og opplevelse av situasjonen.

### **Sanksjons – og vurderingsmakt**

Lærere har en rekke muligheter til å sanksjonere overfor elever. Det kan, blant annet, dreie seg om nedsatt ordenskarakter, karakterer generelt, utvisning og anmerkninger. Når sanksjonstiltak settes inn på bakgrunn av lærerens definisjon av hva som har hendt, kan det være vanskelig for eleven å komme med sine synspunkter eller å kunne motsette seg straffetiltaket. Lærere har også mulighet til å ”straffe” elever som er problematiske ved å gi dem dårligere karakterer eller vurderinger enn de reelt fortjener. Det kan føre til at elevene blir redde for å komme i konflikt med de som besitter sanksjoneringsmakten, og en nærliggende strategi for elevens vedkommende kan være ansvarsflukt.

### **Generaliserings- og overføringsmakt**

Denne type makt innebærer at man tar utgangspunkt i enkeltelevers atferd eller begrensede avvik og opptrer på en slik måte at det gis et generelt negativt bilde av eleven. Eleven oppfattes som en problemelev eller avviker, der det i utgangspunktet var enkelthandlinger som var avvikende. Der hvor det vanskelige i en konfliktsituasjon overføres til neste situasjon og til neste relasjon, ligger det en overhengende fare for at disse elevene blir oppfattet som ”problemelevne” eller ”de umulige”.

### **Kompetanse- og kunnskapsmakt**

Lærere har gjennom sin utdanning og erfaring en kompetanse som elevene ikke har. Det gjør elevene til svake motspillere når det kommer til å vite best eller å argumentere sterkest. Lærere innehar en makt til å definere og ha det riktige svaret og det kan lett misbrukes. Det er viktig at

lærere fremstår som faglige og menneskelige autoriteter og dette er kanskje den viktigste egenskapen hos en klasseleder. Motsetningen er å se seg selv som en autoritær person med makt som man kan bruke når man synes det trengs. Det er viktig at læreren er bevisst på sin makt, også i samarbeidet med foreldre. Framstår læreren som den som vet og kan mest, kan man risikere at foreldrene fort blir tause. Det vanskeliggjør samarbeidet skole – hjem. Det blir også negativt for elevene, som har rett til og trenger noen som er opptatt av å se verden slik de ser den. Lærere som venner seg til å reflektere over og begrunne handlingene sine, har lettere for å unngå å havne i en autoritær maktposisjon (Damsgaard, 2010).

### **3.5 Makt til**

Begrepet ”makt til” forutsetter at alle individer blir sett på som likeverdige og hvor relasjonen kjennetegnes ved et gi og ta forhold. Der *makt over* brukes for å få herredømme over elevene, kjennetegnes *makt til* som de mulighetene læreren har til å ta ansvar for elevenes læring og utvikling (Damsgaard 2008). Nordrehaug (1999) beskriver makt til som en mulighet til å bruke seg selv og sine kvaliteter fullt ut. Hun kaller det en sirkel av energi hvor alle delene i relasjonene er like verdifulle og viktige for helheten.

I en elev – lærer – relasjon hvor asymmetrien blir brukt som en kamp og hvor læreren definerer hva som er problemet og hva konflikten handler om, kan elever bli brakt til taushet. I en slik situasjon kan eleven lett føle avmakt, og atferden kan bli ganske desperat hvis alt blir brukt til å understreke det negative ved eleven.

En lærer kan imidlertid bruke sin makt til noe positivt. Det å se elevens sterke sider, se etter hva eleven får til og mestrer og å uttrykke det til eleven, er en positiv og *makt – til* – måte å utøve læreryrket sitt på. ”En slik maktbruk handler om å være opptatt av å gjøre andre ”større” og få frem potensialet deres” (Damsgaard, 2010, s. 58). En slik måte å handle og å være på skaper et miljø hvor elevene blir bevisste på sine egne, og hverandres, sterke sider og vil kunne være med å bidra til et klima i klasserommet hvor det fokuseres på vekst og muligheter. Videre vil et slikt fokus kunne være med på å skape et mer positivt samarbeidsklima med foreldrene (Damsgaard, 2010).

I dette kapitlet har jeg forsøkt å nyansere maktbegrepet og sett nærmere på ulike maktformer som kan være relevante i skolen. Denne redegjørelsen er et utgangspunkt for analysen av lærernes forståelse av makt i skolen. Før jeg presenterer funn fra min egen studie, gjør jeg i kapittel 4 rede for studiens metode.

## 4 METODE

Dette kapitlet innledet med en beskrivelse av kvalitativ forskning fordi min intervjustudie inngår i slik forskning. Hovedvekten legges i dette kapitlet på beskrivelse av min egen studie. En slik redegjøring er et ledd i å gi andre innsyn i min egen forskningsprosess. Slik forsøker jeg å ivareta kravene om intersubjektivitet og transparens.

### 4.1 Kvalitativ forskning

For å belyse de problemstillingene jeg har kommet fram til, valgte jeg en kvalitativ metode, i form av intervjuer. Slike intervjuer er en måte å få fram lærernes stemme på når det gjelder hva de selv mener lærerprofesjonen består av og hvilke tanker de har rundt begrepene profesjonalitet og makt. Gjennom bruk av kvalitative metoder i forskning får man i større grad frem en forståelse som går i dybden, mens man gjennom kvantitative metoder får en mer breddeforståelse av et eller flere fenomener (Grimen, 2007). Fordi det er dybdeinformasjon jeg er opptatt av, egner det kvalitative forskningsintervjuet seg best som metode i denne studie.

I kvantitative spørreundersøkelser og forskning som blir gjort innen realfag og medisin, er man opptatt av telling og kvantifisering av det man ser, det positivt gitte. I kvalitativ forskning er forskningsmaterialet intervjuet, eller samtalen, og det er det intervjuobjektet forteller som blir gjenstand for forskningen, hvor forskeren tolker utsagnene og setter det i sammenheng for å prøve å komme fram til ny kunnskap. Denne forskningsmetoden er relativt ny innenfor samfunnsfagene, mens den innenfor filosofien og de humanistiske fagene har blitt benyttet lengre for å gi ny kunnskap og viten (Kvale, 2009).

I kvalitative studier har man gjerne for få data til å kunne generalisere, og det er et spørsmål om all forskning nødvendigvis må kunne generaliseres (Grimen, 2009). For å kunne finne en forståelse av enkelte fenomener er det muligens mest hensiktsmessig å gå i dybden. Relatert til mine problemstillinger kan man si at temaer som profesjonalitet og makt innehar flere måter å forstå og tolke nettopp begrepene profesjonalitet og makt på. I min søken etter relevant teori til denne oppgaven har jeg sett at for eksempel makt kan forstås og tolkes på mange ulike måter, hvor hver teoretiker har sin fortolkningsforståelse av begrepet og framstiller den som en slags

sannhet. Det har dermed vært viktig for meg å trekke inn flere teoretikers syn på makt – begrepet for å sette dem opp mot og drøfte det med det informantene sier i intervjuene.

For å gi en mer helhetlig forståelse av læreres utfordringer i yrket har jeg også tatt med en kvantitativ undersøkelse som spør lærere om deres opplevelse av trivsel, stress og utbrenthet i yrket sitt; Skaalvik og Skaalvik sin undersøkelse fra 2009. Stress i form av tidspress er noe lærerne sier noe om i intervjuene jeg har foretatt, og derfor ble det viktig å ta med en studie av fenomenet, hvor datamaterialet var så stort at det er mulig å generalisere utifra. Dette er viktig bakgrunnsstoff for min kvalitative studie som ikke gir grunnlag for generalisering. Det har da heller ikke vært studiens mål. Det er snarere å få belyst fenomenene makt og profesjonalitet ut fra lærernes tanker.

#### 4.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

”Fenomenologi betyr læren om det som viser seg, og handler om hvordan fenomenene ”taler” til eller påvirker oss” (Damsgaard, 2007, s. 199). I dette er det viktig å være klar over at forskerens forforståelse kan påvirke den fortolkningen man gjør når man observerer og tolker et fenomen. Det blir derfor et poeng i denne sammenheng å sørge for at ens egen forforståelse ikke blir fastslått som en sannhet (Damsgaard, 2007). Det fenomenologiske handler om å sette fokus på menneskers opplevelser, tanker og forståelse av sin livsverden. Befring kaller dette et aktørperspektiv. I en hermeneutisk analyse blir arbeidet da å fortolke aktørfortolkningen videre inn i et teoretisk perspektiv (Befring, 2007).

Hermeneutikk er læren om fortolkning av meningsfylte fenomener, og tilhører den kvalitative forskningstradisjonen. Hermeneutikken ble viktig i samfunnsfagernes fremvekst, hvor man er opptatt av å observere, kartlegge, fortolke og forstå fenomener som ikke er direkte målbare, som for eksempel sosiale handlinger (Grimen, 2009).

I hermeneutikken er det et vesentlig poeng at ”observerte ”fakta” ikkje gir absolutte og objektive uttrykk for fenomena, og at dette derfor er eit utilstrekkeleg kunnskapsgrunnlag” (Befring, 2007, s. 226). Det er med andre ord behov for en fortolkningsprosess for å få et helhetlig forståelsesgrunnlag, og det er ikke alt som kan observeres og analyseres empirisk. Dette står i en



motsetning til det man har vært opptatt av innen positivistisk forskningstradisjon. I hermeneutikken er det rom for det relative og subjektive, det er det ikke innen den positivistiske forskningstradisjonen, hvor man er mest opptatt av å kunne observere og søke etter den objektive og absolutte kunnskap. Hermeneutisk forskning har hatt en forankring i tolkning av tekster og til kvalitative empiriske studier. Befring kaller dette ”den hermeneutiske spiral som illustrerer ei pendling mellom ein tekst og eit suksessivt stigande nivå av innsikt” (Befring, 2007, s. 228).

## 4.2 Etiske hensyn

I samfunnsforskningen vil man uunngåelig støte på problemer eller konflikter angående personvern, fordi samfunnsforskningen innebærer forskning på mennesker og grupper av mennesker. I moderne demokratiske rettstater hersker det allmenn enighet om at enhver individuell person har rett til vern, og at hver person har visse interesser og behov som ikke kan overkjøres og som alltid må tas hensyn til. Dette personvernet er ofte uttrykt i en serie rettigheter som hver person har og som ikke kan overses verken av staten eller av andre personer, blant annet menneskerettighetene (Grimen, 2007; Wormnæs et. al., 2004).

I min undersøkelse har jeg innhentet aktivt samtykke fra samtlige informanter som har deltatt. Deltagerne i studien har blitt informert på forhånd om hva studien handler om, hvilke tema jeg kommer til å spørre om i intervjuene, og hva intervjuene skal brukes til.

Alle data som har kommet fram i intervjuene har blitt transkribert og anonymisert etter hvert intervju. Jeg har hatt egne kodenavn på de ferdige intervjuutskriftene, og slettet opptakene av intervjuene etterpå. På den måten har ikke navn og stemmer kunnet kobles til utskriftene og anonymiteten har således blitt ivaretatt. I intervjuene har jeg slettet, eller skrevet om, navn og utsagn som kan avsløre noens identitet eller hvilken skole og kommune de tilhører. Før jeg foretok intervjuene innhentet jeg tillatelse til å foreta intervjuene hos NSD (se vedlegg 5).

I denne studien har jeg vært bevisst på å få fram lærernes egne opplevelser og tanker rundt temaene jeg har intervjuet dem om, for å nyansere bildet av lærerne som media har tegnet i noen år. Denne studien har også hatt den hensikt å utfordre min egen oppfatning og sannhet om

lærere, og å gi rom for andres oppfatninger ut fra en tanke om at vitenskapen ikke bør ha fastspikrede sannheter.

### **4.3 Beskrivelse av egen undersøkelse**

Jeg har valgt å gjennomføre kvalitative intervjuer med lærere for å få belyst problemstillingen min. Kvalitative intervjuer er valgt fordi jeg ønsket å gå i dybden på temaene profesjonalitet og makt i læreryrket, noe som jeg så ville blitt vanskeligere å svare på i et spørreskjema.

I min oppgave har jeg intervjuet lærere som har jobbet i minst tre år i læreryrket. Lærerne har jeg funnet gjennom bekjente som jobber i læreryrket eller lignende yrker, såkalte portåpnere.

Informantene har fått informasjon på forhånd om hva intervjuet skal handle om, og jeg har innhentet skriftlig samtykke fra samtlige informanter.

#### **4.3.1 Utvalget**

I denne studien inngår 8 informanter. Tre av dem har jeg intervjuet i et fokusgruppeintervju, en av dem har vært prøveintervjuinformant, og de resterende fire informantene har deltatt i individuelle intervju. Informantene i min studie jobber i grunnskolen i tre forskjellige kommuner på Østlandet, på til sammen fire forskjellige skoler.

Første kontakt med informantene gjorde jeg gjennom brev til skolesjefen i en kommune.

Skolesjefen sendte brevet videre til rektorene på skolene i denne kommunen. Tiden gikk uten at jeg fikk svar fra rektorene. Dermed tok jeg kontakt med en lærer jeg kjente til gjennom andre, og spurte om hun ville spørre noen av sine kolleger om de kunne tenke seg å bli med på min studie. Hun snakket med rektoren og lærerkolleger på sin arbeidsplass. Hun ga meg tilbakemelding om at det var noen der som kunne tenke seg å være med på studien, og at jeg kunne ta kontakt med rektoren på skolen hennes. Rektor og jeg avtalte så et tidspunkt hvor jeg kunne komme og intervjuer, og han skulle finne informanter til meg til dette tidspunktet. Disse lærerne fikk fri fra undervisningen for å delta i intervjuene. I følge denne rektoren skulle han finne noen som var engasjerte, noen ”pratsomme damer”, som han uttrykte det. Min forståelse av dette var at dette var lærere som var engasjerte i deres egen profesjon og som hadde en del tanker rundt det med å

være lærer. På denne skolen fikk jeg tak i fire informanter, tre til gruppeintervjuet og en til et individuelt intervju.

Jeg tenkte at det muligens ville ha noe for seg å intervju lærere fra andre skoler, også. Dette fordi jeg tenkte at lærere som jobber sammen hver dag kan ha den tendensen at de tar opp i seg hverandres holdninger og meninger. Hvis dette stemte ville jeg da risikere å få mye av de samme svarene. Derfor gikk jeg til en annen lærer jeg kjente til. Denne læreren tok med seg forespørselen til sin skole. Svaret jeg fikk derfra var at ingen var interesserte i å delta i en slik undersøkelse, så det endte opp med å være en blindvei.

Dermed prøvde jeg en portåpner et annet sted. Denne personen kjente to lærere på hver sin skole, og disse to lærerne ville være med på studien.

Den siste informanten ”fant” jeg ved å gå direkte til en skole og fortelle om studien min og om det var noen der som kunne tenke seg å være med. Her var det en lærer som var villig til å være med.

### 4.3.2 Intervjuing

Jeg lagde intervjuguiden etter at jeg hadde lest noe teori på forhånd. Jeg valgte å ha et fokusgruppeintervju først, hvor meningen var å komme fram til diskusjonen rundt temaene profesjonalitet og makt i læreryrket. Fokusgruppeintervjuet var ment å skulle fungere som et grunnlag for å utvikle guiden til de individuelle intervjuene. Intervjuguiden til fokusgruppeintervjuet inneholder færre spørsmål enn guiden til de individuelle intervjuene. I fokusgruppeintervjuet var meningen å få fram diskusjonene rundt temaene profesjonalitet og makt, så i dette intervjuet har jeg ikke stilt spørsmål som handler om det å være lærer, slik som jeg har gjort i de individuelle intervjuene.

Jeg foretok et individuelt prøveintervju, for å se om spørsmålene spurte etter det som det var meningen at de skulle spørre etter. Det viste seg at det ikke var nødvendig å endre på spørsmålene. Svarene jeg fikk fra prøveinformanten var utfyllende og ga den informasjonen jeg var ute etter. Prøveinformanten mente at en del av spørsmålene var vanskelig å svare på på

stående fot. Han måtte tenke seg om før han svarte. Dette brakte jeg med meg videre, og sa før de andre intervjuene at jeg var klar over at noen av spørsmålene kunne være vanskelig å svare på uten å tenke litt først. Jeg ga informantene informasjon om at de fikk all den tenketid de trengte underveis i intervjuene.

Etter prøveintervjuet foretok jeg fokusgruppeintervjuet, og deretter fire individuelle intervju. I fokusgruppeintervjuet ønsket jeg å få frem de refleksjoner og diskusjoner lærere gjør seg om temaene profesjonalitet og makt i læreryrket. Gjennom de svarene lærerne ga i gruppeintervjuet ville jeg også redigere intervjuguiden til de individuelle intervjuene for å se om det var spørsmål jeg burde endre på eller spørsmål jeg burde føye til.

Noen av informantene sa at enkelte av spørsmålene var vanskelige å svare på, særlig gjaldt det spørsmålene som handlet om makt. De mente at de gjerne ville hatt spørsmålene på forhånd slik at de kunne fått tid til å tenke nøyere gjennom temaene. Det er forståelig at de syntes at noen av spørsmålene var vanskelige. Dette er vanskelige og tunge temaer. Grunnen til at de ikke fikk spørsmålene utlevert på forhånd var at mulighetene da ville være tilstede for at de fant de ”riktige” svarene. Jeg er ute etter de tankene som dukker opp hos lærere rundt temaene profesjonalitet og makt, deres subjektive oppfatninger av begrepene mer umiddelbart, og valgte derfor ikke å gi dem spørsmålene på forhånd. Dessuten var jeg opptatt av at intervjuene skulle ha samtalens preg og ikke det preget det kan få når noen har med seg ferdig utformede svar.

Mens jeg foretok intervjuene lot jeg informantene snakke. Jeg avbrøt sjelden og stilte få oppfølgingsspørsmål. Dette gjorde jeg for ikke å lede informantene for mye inn i de svarene jeg selv ønsket. Jeg ville ha lærernes tanker rundt temaene, ikke de svarene de trodde at jeg ville ha.

Jeg ser at jeg flere steder burde ha stilt noen oppfølgingsspørsmål, for å få mer utdypende svar. Det er noe jeg ville vært mer bevisst på hvis jeg skulle gjort dette en gang til. Videre har jeg sett underveis i skrivingen av avhandlingen at jeg burde spurt lærerne om hva de mener burde vært annerledes i skolen, hva de mener burde endres på for både lærere og elever for å få frem tanker om mulige måter å møte de beskrevne utfordringene på.

### 4.3.3 Fokusgruppa

Fokusgruppeintervju er en type gruppeintervju hvor gruppa har et avgrenset fokus eller tema de diskuterer. Et gruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode hvor en gruppe diskuterer et bestemt tema og hvor forskeren fungerer som leder og ordstyrer. I gruppeintervjuer får man andre data enn i individuelle intervjuer, ved at gruppemedlemmene utfyller og utfordrer hverandres utsagn (Carson, 2007).

Fokusgruppa i min studie besto av tre lærere som alle jobbet på samme skole. Det gjennomgående i denne gruppa var at to av lærerne diskuterte mye og utfylte hverandre en del. Det tredje gruppemedlemmet deltok ikke like mye i diskusjonene verbalt, men nikket og kom med bekreftende kommentarer som viste at hun sa seg enig i det de andre sa. Flere ganger kom hun også med kommentarer som gjerne rundet av og ga en slags oppklarende konklusjoner og oppsummering av diskusjonene der hvor de to andre la fram mulige innfallsvinkler til spørsmålene.

Intervjuguiden til fokusgruppa hadde færre spørsmål enn guiden til de individuelle intervjuene. Dette var for å gi rom for diskusjonene rundt emnene, som var en av hovedårsakene til at jeg valgte å ha med et fokusgruppeintervju. Tanken var at hvis fokusgruppa kom fram til noen momenter jeg ikke hadde tenkt på til de individuelle intervjuene, ville dette tas med i disse intervjuguidene. Medlemmene i fokusgruppa hadde en fordel som de individuelle informantene ikke hadde. Etter å ha blitt stilt et spørsmål tenkte de seg om en kort stund, og så begynte en av dem å formulere et svar. Nestemann bekreftet eller utfordret dette svaret, og på den måten ble utsagnene til hvert enkelt gruppemedlem videreutviklet, og på den måten ga de hverandre ledetråder. At gruppemedlemmene ga hverandre ledetråder innebar imidlertid ikke at svarene fra gruppa ble veldig like, men fungerte heller slik at de ikke ble ”sittende fast” i noen spørsmål.

### 4.3.4 Individuelle intervju

Informantene i fokusgruppa så ut til å svare etter ”eget hode”, og ikke være så opptatt av om de ga meg svarene jeg trengte til oppgaven min i større grad enn informantene til de individuelle intervjuene. De sistnevnte spurte oftere om de hadde svart slik jeg tenkte, eller om jeg hadde fått det jeg var ute etter. Jeg innledet hvert intervju med følgende: ”Jeg er ikke ute etter de riktige

svarene. Jeg ønsker å vite noe om hva du tenker om det jeg spør om, og du svarer slik du vil.” Noe lignende gjentok jeg underveis i intervjuene også, når informanten spurte; ”er det greit sånn?” etter å ha svart på et spørsmål. Jeg sa også underveis i intervjuene at jeg synes svarene ble bra og at dette var gode refleksjoner. Dette gjorde jeg for å oppmuntre og støtte informanten til å snakke og for at intervjuet skulle få litt mer preg av samtale.

Disse intervjuene representerer den enkelte informantens livsverden her og nå. Jeg har foretatt for få intervjuer til å kunne generalisere og si at slik er alle læreres virkelighet. I fokusgruppeintervjuet er det gruppe medlemmenes tanker, diskusjoner og ideer om yrket sitt som kommer fram. De bruker hverandre som sparringspartnere, kommer med utsagn og hører på hvilke tanker, assosiasjoner og reaksjoner de andre i gruppa gir. En interessant vri på fokusgruppeintervjuet kunne vært å foreta tre fokusgruppeintervju og sammenligne disse gruppens samtaler, både hva gjelder kultur på arbeidsstedet, gruppedynamikk og sosial status hos gruppe medlemmene. Nå var det imidlertid ikke det som var tema i min studie. Min hensikt med intervjuene var å få fram læreres tanker og syn på profesjonalitet og makt i deres eget yrke. Da ble det også viktig å få fram den enkelte lærerens syn på disse emnene, også.

#### 4.3.5 Analyse

Når jeg har hentet ut enkelte utsagn fra intervjuene, har jeg valgt ut de tingene informantene sier som samsvarer i stor grad med det som kommer fram i forskning gjort på feltet, og det teoriene i stor grad handler om. Samtidig har jeg også hentet fram teorier som handler om mye av det informantene sier noe om. Dette blir en litt ”ja takk, begge deler” – måte å jobbe på, og kritikken ligger i at en kan risikere å hente fram bare den teorien som passer til det informantene sier. Samtidig ser jeg at den teorien og forskningen som er gjort på feltet om lærere, sammenfaller mye med det mine informanter forteller om lærerhverdagen sin. Kanskje kan det også være at den teorien jeg har lest før jeg skrev intervjuguiden i stor grad har preget hvilke spørsmål jeg har valgt å stille og hvordan jeg har stilt dem. På den annen side; hvis jeg hadde skrevet en intervjuguide uten å lese noe teori på forhånd, ville jeg kunnet risikere å stille opp med spørsmål som ikke belyser det jeg mener er viktig å få fram under dette emnet.

Analysen av datamaterialet ble gjort med utgangspunkt i intervjuguidens hovedspørsmål, som handler om det generelle ved det ”Å være lærer”, ”Profesjonalitet” og ”Makt”. Før analysen hadde jeg selv lite fokus på avmakt, men mest fokus på profesjonalitet og makt. Gjennom analyseprosessen så jeg at avmakt ble et veldig stort og tydelig tema hos de lærerne jeg intervjuet, dermed ble det viktig å behandle avmakt som en hovedkategori i drøftingen. Det har stort sett vært disse tre hovedkategoriene jeg har forholdt meg til gjennom analyseprosessen. I drøftingen har jeg tatt med underkategorier til hovedkategoriene, som for eksempel under hovedkategori ”En profesjonell lærer” har jeg tatt med underkategorier som ”Å være leder for klassen” og ”Faglighet”. Under hovedkategorien som heter ”Makt” har jeg tatt med underkategorier som ”Makt til”, ”Makt over” og ”Læreren og eleven som aktør”.

#### 4.3.6 Verifisering

Verifisering dreier seg om reliabilitet, validitet og generalisering. Reliabilitet henviser til hvor pålitelige resultatene er. Validitet handler om hvorvidt intervjustudien undersøker det den var ment å skulle undersøke. Generaliserbarhet handler om at funnene er av en slik art at de kan generaliseres til å gjelde større grupper enn det utvalget man har intervjuet (Kvale, 2009).

##### **Reliabilitet**

Reliabilitet handler i stor grad om transkripsjonene er ”riktig” skrevet ut. Hvilke ord som blir vektlagt og hvor i setningen. I en utskrift av et intervju får man ikke med gester og mimikk eller tonefall. Hvis de emosjonelle aspektene ved samtalen blir tatt med, for eksempel, ”sukk”, ”anstrengt stemme” osv” vil transkripsjonens intersubjektive reliabilitet kunne utvikle seg til å bli et forskningsprosjekt i seg selv” (Kvale, 2009, s. 103). Intervjuene er anonymisert i utskriften, det vil si at der informantene har nevnt navn på kommuner, skoler osv, har jeg endret det til noe annet i utskriftene.

Jeg har også i utskriftene tatt bort småord ord som liksom, ehh, og hvor man gjentar ord før man kommer videre i tankegangen, for å få en mer helhetlig og sammenhengende tekst. Dette har ikke hatt noe betydning for innholdet i intervjuene, det har kun gjort at det har blitt lettere å lese og forstå hva informanten har villet fram til.

I kvalitativ forskning handler reliabilitet om å gi innsyn i forskningsprosessen, og å beskrive de metodiske valgene jeg har tatt underveis. En annen måte å gi innsyn i forskningen på er å gi sitater fra intervjuene, slik at andre kan se hva som er grunnlaget for drøftingen. Jeg har i drøftingsdelen tatt med ganske lange sitater fra intervjuene. Dette er gjort for at lærernes stemmer skal komme til syne og for å vise hvilke utsagn som ligger til grunn for drøftingen, og for å vise om drøftingen og avhandlingen er til å stole på.

### **Validitet**

Validitet handler om aspekter som sannhet og kunnskap (Kvale 2009). I min kvalitative studie kommer jeg ikke frem til noen tall, som vil gi en presis måling av et fenomen. Dette var heller ikke intensjonen når jeg valgte en kvalitativ tilnærming. Informantene kommer med sine betraktninger om sin livsverden i sitt yrke, og det er en subjektiv betraktning. I kvalitativ forskning er det viktig å skape det som kalles intersubjektivitet. Intersubjektivitet betyr mellom subjekter og handler om at ”opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker” (Dalen, 2004, s. 105). Når jeg har satt sitater fra informantene sammen med utdrag av teorigrunnlaget mitt, dannes det ikke en objektiv beskrivelse av informantenes verden. Men beskrivelsene og drøftingen handler om det som var denne oppgavens fokus, nemlig lærernes syn på profesjonalitet og makt. Jeg vurderer derfor oppgaven som valid, i den forstand at den belyser det den skulle belyse. Det at jeg trekker inn forskning og teori om det problemstillingene fokuserer på, er også et ledd i å gjøre drøftingen valid.

### **4.3.7 Generaliserbarhet**

Det utvalget jeg har til min avhandling er i antall et for lite utvalg til å kunne foreta generaliseringer fra hva mine informanter mener om ting til å gjelde alle lærere. Men likevel kan de erfaringene lærerne i mitt utvalg forteller om, reise sentrale problemstillinger som kan være aktuelle også for andre lærere. Et eksempel kan være knyttet til fortellinger om skyldfølelse. Jeg har stilt informantene spørsmål om de føler skyldfølelse, slik Hargreaves (1996) har funnet i sine studier. Flere av mine informanter kjente seg igjen i dette med skyldfølelse, og i det å føle ansvar for alt de ikke rekker. Dermed kan man muligens trekke linjer fra en mer omfattende forskning, slik som Hargreaves har gjennomført, til min avhandling, og det kan være nærliggende å tro at



flere lærere enn de jeg har spurt også kjenner seg igjen i skyldfølelse og ansvar for alt de ikke rekker. Funnene kan derfor være av mer allmenngyldig interesse selv om de ikke er generaliserbare.

#### **4.4 Kritisk blikk på egen undersøkelse**

I denne avhandlingen har jeg vært opptatt av å få fram lærernes tanker og meninger rundt temaene profesjonalitet og makt. For å få til dette har jeg foretatt intervjuer, både fokusgruppeintervju og individuelle intervjuer.

Jeg har stilt informantene direkte spørsmål om makt. På en del av spørsmålene om makt har det vært vanskelig for informantene å svare. En av grunnene til det kan være at dette er slikt man ikke går og tenker på til daglig, som en informant sa. En annen grunn kan være at dette med makt i skolen er et vanskelig og kanskje sårbart tema. Lærere har vært utsatt for mye kritikk, og da er det lett å føle seg utsatt for mer kritikk. En tredje årsak kan være at når jeg har kontaktet skoler for å finne informanter, så har jeg informert om at det er lærernes tanker og opplevelser jeg er ute etter å finne. Dermed har jeg på den måten lagt noen føringer for hva lærernes fokus er på i intervjuet.

Når jeg har vært opptatt av maktperspektivet hos lærerne som profesjon, er det lærernes egne tanker jeg har vært oppatt av å undersøke. Min hensikt med avhandlingen har ikke vært å skulle avsløre maktbruk hos lærerne på noen vis. Av den grunn har det heller ikke vært noen hensikt for meg å skulle gått inn i klasserom og observere læreres bruk av makt. En slik måte å undersøke makt på ville reist en hel rekke med etiske spørsmål og dilemmaer, både for lærerne, elevene og ikke minst for meg selv.

I det teoretiske grunnlaget har jeg valgt å fokusere på noen få hovedkilder. Jeg har også valgt å ikke gå veldig inn i de sosiologiske teoriene, men heller støttet meg på teori og forskning som er mer direkte relatert til skole og lærerrollen.

I dette kapitlet har jeg beskrevet ulike trinn i min egen studie. Dette er et ledd i å gi andre innsyn i prosessen og noen av de valgene som er tatt. Slik prøver jeg å ivareta vitenskapsteoretiske krav om intersubjektivitet, reliabilitet og transparens. Kapittel 5 og 6 er viet presentasjon og diskusjon av egen empiri.

## 5 Å VÆRE LÆRER

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for informantenes syn på det å være lærer og dernest belyse og diskutere hva de forbinder med en profesjonell lærerrolle. Kapitlet belyser også hvilke utfordringer lærerne ser knyttet til å fungere profesjonelt.

### 5.1 Det beste med å være lærer

Å være lærer innebærer at du har mange gode opplevelser i hverdagen din. Det er informantene ganske enige om. Når jeg spør dem om hva som er det beste ved å være lærer, får jeg svar som handler om at de føler seg privilegerte som får ta del i barns læring og utvikling i en viktig periode av barnets liv.

En lærer sier:

Hvis for eksempel en elev ikke kan lese, ikke kan dra sammen orda, og så plutselig en dag så kommer det: åh, nå kan jeg lese! (...) Eller hvis det er en som holder på med et vanskelig mattestykke og ikke har forstått brøk, og plutselig går det opp et lys. Det der ”å, se, jeg har fått det til!”. At de viser den gleden ved endelig å ha skjont det.

Det å kunne se at barn mestrer det som lenge var en stor utfordring for dem, eller at de opplever elever som kan like noe som før var vanskelig og dumt, gir påfyll og energi til å fortsette i en travel og til tider utfordrende hverdag. Dette kommer også frem i Hilde Larsen Damsgaards studie ”Profesjonalitetens mange ansikter.” Her forteller nyutdannede lærere om det samme; gleden over å se at elever ”knekker koder” og mestrer noe de ikke har mestret før (Damsgaard, 2010).

Hver dag er forskjellig fra den forrige, sier en lærer. Han sier videre at han synes det er positivt å vite at han kan være en positiv faktor i et barns liv, og uttrykker det slik:

”Det som jeg synes er veldig positivt det er at du møter elever noen år etter at de er ferdige med ungdomsskolen, (.....), og så møter du de også forteller de at det var veldig ålreit å ha deg som lærer. At det bidro i hvert fall noe positivt i livet mitt.”

En annen lærer forteller at hun har jobbet med elever med dysleksi og hatt dem i en lesegruppe i noen uker. Hun forteller:

Det var seks gutter i femte til syvende klasse, som i utgangspunktet syntes lesing var helt grusomt. Jeg ga dem blant annet lekse i helga i de fire ukene kurset skulle vare, for jeg sa det var kjempeviktig. Og når vi var ferdige med dette kurset før vinterferien så sier jeg at nå skal jeg dele dere etter vinterferien, nå skal jeg jobbe litt mer med små grupper av dere. Da ble de så skuffet, for nå var de blitt så gode venner og godt kjent, og så sier disse gutta at vi må jo kunne møtes av og til. Da sa jeg at det må vi kunne få til. Da sier en av dem; Kan vi ikke ha bokklubb, da? Og tenk, da svevde jeg i to dager! For å få noen gutter i femte til sjuende klasse som i utgangspunktet synes det var grusomt å lese og pyton, og da foreslå at de skulle ha bokklubb etter de fire intensive ukene, det var jo fantastisk!

Det denne læreren forteller er et eksempel på det Skau kaller en samlet profesjonell kompetanse. Læreren trenger teoretisk kunnskap for å bidra til økt mestring hos elevene. Hun trenger metodekunnskap for å få til gode læringssituasjoner slik at elevene blir bedre lesere, og det hun forteller handler også om det viktige samspillet, om relasjonene som inngår som en sentral del av læreres personlige kompetanse (Skau, 2005). Her kan vi også se paralleller til den positive formen for makt. Læreren har myndighet til å utarbeide et undervisningsopplegg og bruker denne muligheten til å skape positive mestringserfaringer. Elevene får grunnlag for å se seg selv som noen som kan gjennom lærerens tilrettelegging. Slik kan man si at læreren bruker sin makt til å sette positive stempler på elevene (Damsgaard, 2010).

Det ser ut som om lærerne gjennomgående knytter det gode med læreryrket til å bety noe for elevene og se ny mestring hos dem. Skaalvik og Skaalvik (2009) fant noe lignende i sin undersøkelse blant lærere. Det som ga dem motivasjon og driv i jobben sin, var samværet og undervisningen med elevene.

Også Tidsbrukutvalget (2010) legger i sin rapport vekt på at det er lærernes samvær med elevene som har mest betydning for elevenes læring og trivsel på skolen. De hevder videre at lærernes

kompetanse og samspill med elevene er de faktorer som har størst betydning for elevenes motivasjon og læringsutbytte, og at forholdene derfor bør legges til rette for at lærerne kan bruke mest mulig tid på skolens kjerneoppgaver, som er undervisning, vurdering og planlegging av undervisningen.

## **5.2 Det vanskeligste med å være lærer**

### **5.2.1 Foreldresamarbeid**

Læreryrket innebærer også en del utfordringer, med både mer administrativt arbeid og skjemavurdering av elevene, utfordrende elever i klassene og utfordringer i foreldresamarbeidet. Foreldrene har hovedansvaret for elevenes opplæring, og mange foreldre har ganske klare forestillinger om hvordan deres barns skolegang skal være. En lærer forteller om noen foreldre:

(...) som jeg hadde masse ekstra møter med fordi de hadde vanvittige ambisjoner for sitt barn, som var en praktelev, superflink, alt var nydelig som den eleven kom med, alt var perfekt og alt var veldig bra. (...) Det jeg følte var så ille med det er at jeg nesten ikke fikk foreldrene til å se hvilken praktunge de hadde. Og jeg måtte være tydelig på at det han gjorde var mer enn bra nok og at jeg ikke ønsket å presse ham like mye som de presset ham. Når jeg argumenterte for mitt syn hørte de overhodet ikke på meg. De sa at de overhodet ikke var beroliget etter å ha hørt mitt svar. Og det synes jeg var grusomt vanskelig, altså.

En lærers hverdag på jobben består av en rekke handlingsvalg, hvor det etiske grunnlaget og verdiene i skolen må vektlegges. En lærer kan handle ut i fra sitt verdisyn om at sannhet og åpenhet er det eneste riktige i alle situasjoner, og forsvare sine handlinger ut i fra dette verdisynet. Barn er født med hver sin personlighet, men påvirkes likevel av det miljøet de vokser opp i og av det samfunnet som til en hver tid omgir barnet. Det er i denne dynamikken mellom individ og miljø mennesket og dets frihet utvikles. Ut i fra dette menneskesynet bør undervisningen ha et flerveispreg, hvor kommunikasjonen er åpen mellom læreren og elevene og elevene i mellom. Da vil elevene ha muligheter til å utvikle sin frihet og selvstendighet, og evnen til å styre sitt eget liv (Arneberg, 2008). For læreren i sitatet over, ble det vanskelig å møte foreldre som kunne oppfattes slik at de ikke vektla en slik frihet og selvstendighet.

En annen lærer forteller også om at foreldresamarbeidet kan være vanskelig:

Vi opplever flere og flere foreldre, og nå snakker jeg ikke generelt, men vi opplever flere og flere foreldre som setter spørsmålstegn ved skolens autoritet, som stiller spørsmål ved lærernes motiver for å gjøre ting, og ofte ut i fra ideologiske standpunkter. De er høyt utdannet, ofte høyskolelektorer også, som har klare oppfatninger av hvordan barnets skolegang skal være, barnet mitt, og ikke sett i samfunnet og da blir det ofte satt spørsmålstegn ved motivene til lærerne, og det synes jeg er veldig vanskelig.

Skolen er en verdibasert institusjon, hvor det vektlegges at alle elevene har de samme rettighetene og rett til å ta "like stor plass". Lærerne har som oppgave å sørge for hver enkelt elev samtidig som de skal ivareta fellesskapet på skolen. Samtidig som skolen jobber med å utdanne barn og unge, er det like mye dannelse som foregår på skolen (Arneberg, 2008). Lærerne har en profesjonsutdanning som skal skikke dem til å ivareta både enkeltelever og elevgruppa som helhet, og kan lett komme i en verdikonflikt når krav utenfra, for eksempel fra foreldre, gjør at læreren føler han/hun går på tvers av sitt verdigrunnlag som lærer. Dette temaet blir behandlet mer under kapittel 5.3.2 Styring.

At mange mener noe om skolen og lærerrollen fremhves også som utfordrende i Damsgaards undersøkelse "Profesjonalitetens mange ansikter" (Damsgaard, 2010). Der forteller de nyutdannede lærerne som er intervjuet om en følelse av at lærere har lav status og at mange mener mye om skolen og læreres jobb uten å kjenne skolen som virksomhet slik lærerne gjør. Dette opplever de som vanskelig å forholde seg til. I møtet med negative bilder av skolen, kan både lærerne i denne studien og i min studie, oppleve en form for avmakt.

### 5.2.2 Tid

En annen lærer forteller at det er en utfordring å skulle tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, og se hva hver enkelt elev har behov for. Hun forteller at det tar tid og at det er vanskelig å få tid til å planlegge og å gjennomføre en slik tilpasning. Slik hun forteller om det, er det ikke prinsippet om tilpasset opplæring som er problemet. Det som byr på vanskeligheter er å realisere prinsippet i en hektisk hverdag preget av mange oppgaver og et mangfold av elever. Dette kan også ses som et eksempel på et av lærernes dilemmaer; som bakkebyråkrater får de et stort

ansvar for å realisere intensjonene for og i skolen, men det følger ikke nødvendigvis makt med dette ansvaret (Lipsky, 1980; Vike (2004). Sagt på en annen måte: De skal innenfor rammer de har liten eller ingen innflytelse på sørge for at viktige prinsipper settes ut i livet. I dette tilfellet innebærer det at kravet om at alle elever skal ha en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger skal ivaretas i en klasse med mange ulike elever med ulike behov. At mangel på tid er en utfordring, er også denne informanten inne på.

Det er jo vanskelig det der å skulle se alle når du har mange elever og se alle hver dag, se behovet til alle og enhver og tilrettelegge for alle. For jeg syns at du skal ha tid til å tilrettelegge for alle hver dag, men når det blir mange da er det ikke alltid du får tid til å gi hjelp til alle hver dag.

Dette sier fokusgruppa også noe om. De forteller at det tar mye tid i jobben deres å fylle ut skjemaer for evalueringer av elevene. Tid som de helst ville brukt til å forberede og gjennomføre undervisning med elevene. Tidsbrukutvalget (2009) har sett på hva lærere bruker tid på, og mener at det må settes av nok tid for lærerne til å gjøre kjerneoppgavene i skolen, som er å planlegge og å gjennomføre undervisning og vurdering. Dette har vi allerede vært inne på. Slik som det er nå, har mye av lærernes tid blitt brukt til andre oppgaver, som ikke er direkte knyttet til undervisningen av elevene. Samtidig kan det problematiseres hva som er av betydning for undervisningen. Samarbeid med foreldre, tar tid, men det kan være av avgjørende betydning for undervisningen. Også det å gi tilbakemeldinger på elevenes arbeid er tidkrevende. Denne form for vurdering kan derfor møte motstand hos lærere. Samtidig er slik tilbakemelding en svært sentral del av elevenes faglige utvikling. Derfor kan man si at dette arbeidet er nært knyttet til undervisningen og dens kvalitet. I diskusjonen om lærernes tidsbruk kan det derfor være behov for en avklaring av hva som inngår i lærernes primæroppgaver og hva som er avgjørende for undervisningen.

### 5.2.3 Den indre motivasjonen

Det kan også være en utfordring å finne den indre motivasjonen til å gjøre jobben, sier en annen informant. ”En lærer må være i godt humør og være på høyden hver dag. Det nytter ikke å ha en dårlig dag”, sier en i fokusgruppa. ”Da må du vente til du er ferdig med undervisningen og har

kommet hjem til deg selv omtrent, altså”. Dette kan være et eksempel på at det å være personlig, ikke må forveksles med det å være privat i den forstand at man ikke fastholder kravene til en profesjonell væremåte.

En annen lærer sier det slik:

Det mest utfordrende tror jeg er at du hele tida må finne en indre motivasjon og guts for å stå på. Det nytter ikke å komme på skolen også være sløv og lat og smådeprimert. Du må på en måte skru på en bryter og være positiv, og gutse. For hvis ikke du har den egenskapen, at du klarer å få stilt inn den motivasjonen, så er læreryrket helt forferdelig og jævlig.

At arbeidet er preget av det uavsluttede, kan være med på å gjøre yrket krevende. Hvis man i tillegg er mye alene om utfordringene og alene om å håndtere livet i klasserommet, kan det øke belastningen. Og hvis man opplever å ikke klare og hente frem den motivasjonen som informanten forteller om, kan det være kort vei til det Hargreaves (1996) omtaler som skyldfølelse.

Hargreaves (1996) sier også noe om hva slags prosesser som er i sving når det over tid butter i mot for lærere. Bestrebelsene på å oppfylle kravene om gode resultater, kontra den virkeligheten man faktisk står overfor i klasserommet, med elever som bedre kunne hatt nytte av litt annerledes undervisningsmetoder som belyser stoffet på andre måter enn det bøkene gjør, men så er det ikke tid og rom for det, er et eksempel på situasjoner hvor lærere kan oppleve følelsen av å ønske å gi opp. Hargreaves (1996) kaller det desertering og kynisme. Læreren slutter nesten å tro på at hun kan forandre og dermed får hun opplevelsen av å ikke strekke til og å ikke makte å få til å være tro mot sine egne verdier. Dette handler om lærernes skyldfølelse og vil bli videre behandlet senere i drøftingen.



---

## 5.3 Profesjonalitet

### 5.3.1 Den viktige utdanningen

Fokusgruppa har diskutert begrepene profesjonalitet og en profesjonell lærer. Da fokusgruppa diskuterte profesjonalitet, trakk de raskt frem bruken av ufaglærte vikarer i skolen.

(...)vår profesjon er jo å være pedagoger. Da er det jo de pedagogiske metodene som er viktig for oss. Og på en måte så har det med vår yrkesstolthet å gjøre, at vi verner litt om yrket vårt og få fram at det er en egenart, og å få fram at det er det pedagogiske som er det viktige for oss.

En lærer fortsetter:

Ja, jeg tenker også på at det er ingen krav til å være en lærervikar, og man kan kanskje ha et inntrykk av at det er en jobb alle kan gjøre. Og man kan kanskje være en lærervikar uten at man har erfaring eller utdanning, men man må jo være ferdig med videregående, men det ser jeg fravikes en del. Blant annet i Drammen så var det jo lærervikarer som var sjetten år som holdt på med utdannelsen til å bli barne – og ungdomsarbeider som var kontaktlærer for en sjuende klasse, som det stod i Utdanningsforbundets blad nå. Da tenker jeg at man vanner ut det profesjonalitetsbegrepet, for vi har jo, for det første så har vi jo en høyskoleutdanning på det, og så har alle vi som sitter her nå en lang erfaring og jeg vil si at den erfaringa er også veldig viktig i forhold til det å ha en profesjonalitet, altså. Det er ikke bare utdannelsen, det er også den erfaringa, og det samarbeidet og det vi gjør i teamet. At vi veileder hverandre og støtter hverandre og lærer veldig mye av det, altså.

Her er fokusgruppa inne på noe viktig i profesjonalitetsbegrepet, nemlig utdanningen. Weber hevder også at et yrke krever utdanning i det yrket handler om (Damsgaard, 2010).

Profesjonalitetsbegrepet innebærer også noe mer enn bare utdanningen. Den omhandler erfaringene profesjonsutøveren tilegner seg gjennom praksisen sin. Denne erfaringen kan bestå av erfaringsutveksling mellom lærerne, og det å lære av sine egne handlingsvalg.

Turid Irgens Ertsås (2011) har i sin doktorgradsavhandling funnet at kontaktlærere i videregående skole i svært stor grad benytter seg av hverandres erfaringer i læreryrket sitt. Egne

erfaringer og utveksling av erfaringer med kollegaer er det som danner grunnlaget for deres praksiskunnskap. Ertså sier i sin avhandling at hun hadde forventet at kunnskaper fra forskning og kompetansehevingskurs hadde en viktigere og større plass i praksiskunnskapen enn det den faktisk hadde. Damsgaard (2010) sier, når hun definerer profesjonalitet, at profesjonaliteten består både av det teoretiske grunnlaget man tilegner seg gjennom profesjonsutdanningen, og de erfaringene man tilegner seg gjennom utøvelsen av yrket sitt. Hvis det er slik at nyutdannede lærer tilegner seg metoder og handlingsvalg gjennom å ”kopiere” de mer erfarne lærerne, kan det i ytterste konsekvens føre til at de nye lærerne arver de gamle lærernes metoder. Det kan igjen føre til at lite nytt blir tilført lærerpraksisen på den enkelte skole. Det foregår konstant en kunnskapsfornyelse innen alle yrker, også læreryrket, og disse fornyelsene er viktig å tilføre lærerpraksisen på skolene.

En tredje lærer fortsetter diskusjonen om vikarer:

Nei, også ikke bare det, men sånn med lærervikarer, det er ofte unge som stiller seg på lister for lærervikarer før de vet hva de vil videre her også, ikke sant? Ja, lærervikarer det er godt betalt, det vil vi være, og så er det ikke sikkert de har kompetansen i faga, en gang. Du må jo kunne det du skal undervise i, også. Det har også noe med profesjonalitet å gjøre. Du skal jo vite hva du skal undervise i. Ha kunnskap om faga.

En annen lærer i fokusgruppa trekker fram forskjellen i vikarbruk i grunnskolen og i videregående skole.

Og hvis du er lærer i videregående skole, og ikke møter til undervisning fordi du er syk, så blir det ikke satt inn vikar, for der ser de det som umulig å kunne stille opp som vikar. Mens på barnetrinnet og ungdomstrinnet kommer du inn som vikar uten å ha noen bakgrunn i faget og det syns jeg er betenkelig, for du møter veldig mange situasjoner som du ikke hankses med fordi du ikke har den pedagogikken og har den profesjonaliteten i forhold til faget, synes jeg. Du kan være god i akkurat små deler, det skal liksom være nok.

Dette handler om det vi har vært inne på før, nemlig lærerens samlede kompetanse. Læreren må kunne fagene, kunne håndtere de situasjonene som dukker opp i klasserommet på en adekvat

---

måte, og ha kunnskaper om pedagogiske metoder og verktøy. Når lærerne er opptatt av at de som underviser skal være kvalifiserte lærere, kan det handle om at de anerkjenner utdanningen som en sentral del av lærerprofesjonen. Samtidig er de opptatt av at det skal stilles krav slik at profesjonen ikke ”vannes ut”. Dette handler om at arbeidet skal anerkjennes og at det skal holde en faglig kvalitet. Når man erstatter faglærte med ufaglærte, er dette derfor problematisk av flere grunner.

### 5.3.2 Styring

I det organisatoriske aspektet ved et yrke, også læreryrket, har profesjonen ekstern og intern kontroll over arbeidsoppgavene sine, sier Weber (Damsgaard, 2010). Det organisatoriske ved læreryrket kan se ut som om det er overtatt av ytre påvirkning, som for eksempel departementet, som nedsetter sterk kontroll og sterke føringer på hva som er lærernes arbeidsoppgaver. Imsen (2009) sier noe om dette i sin artikkel når hun peker på at staten har overtatt der lærerne selv tidligere hadde en del å si når det gjaldt å bestemme hva som er innholdet i lærernes arbeid. Ved at staten har overtatt dette, kan det se ut som om lærerne stilltiende må godta og gjennomføre de reformene som blir bestemt og igangsatt ”ovenfra”, uten at lærerne har en reell mulighet til medvirkning. Gjennom intervjuene kommer det tydelig fram at disse ytre føringene lett kan kollidere med lærernes oppfatninger av hva yrket deres innebærer. Fokusgruppa diskuterer dette:

Sånn i det siste når vi føler at det har vært veldig mye krav så har vi i grunn hatt mye diskusjoner rundt det med profesjonalitet, hva er det? Er det å være faglig sterk, og være en god pedagog, eller er det å fylle ut skjemaer og alle krav til dokumentasjon? Vi føler at profesjonaliteten vår blir skjøvet over på noe annet uten at vi henger helt med. Det viktigste for de fleste av oss er jo det å undervise, se barna, at der vi føler at vi har vår styrke, at det blir litt tilsidesatt for alt det andre. Så det profesjonalitetsbegrepet er liksom i ferd med og, vi føler at vi mister litt grepet på det.

Tråden fra dette utsagnet blir tatt opp igjen når gruppa får spørsmål om når profesjonaliteten blir utfordret. En av gruppas medlemmer sier det slik:

Ja, jeg syns akkurat nå at vi får for mye faglige direktiver ovenfra, som jeg syns at ikke har vært laget av verken pedagoger eller lærere, altså. Jeg syns mye er meningsløst. Det er ikke det jeg har lyst til å drive med. Det jeg har lyst til å drive med er å undervise. Og jeg syns vi bruker forholdsvis mye tid på ting jeg ikke syns er så viktig.

Med bakgrunn i disse lærernes utsagn, kan det se ut som om læreryrket er i ferd med å måtte omdefineres. Lærerne selv sier noe om at de er usikre på hvordan de nå skal definere sitt eget yrke. Hvis de føringene som er lagt fra statens side er uklare i hvordan man definerer læreryrket, blir det opp til hver enkelt lærer å definere læreryrket, noe som igjen åpner for en slags privatpraktiserende lærerpraksis. Hvis det er slik at føringene fra statlig hold ikke er så uklare som lærerne gir uttrykk for, hvorfor blir dette så uklart og uhåndterlig for lærerne da? Et mulig svar på det spørsmålet kan være at lærerne nå er i en fase hvor yrket deres er i en endring. Å se det endelige resultatet i en endringsprosess er vanskelig. Det krever diskusjoner og meningsutvekslinger blant lærerne, og kanskje krever det det Hargreaves (1996) kommer med som løsningsforslag på skyldfølelsen hos lærerne; at lærerne på hver skole sammen definerer yrket sitt og setter felles standard for hva jobben deres skal inneholde, og avgrenser arbeidsoppgavene. Han foreslår tre botemidler som han mener angriper årsakene;

a) Mindre resultatansvar og mindre intensivering

Med dette mener Hargreaves at det bør bli mindre byråkrati i skolen, mindre vekt på testresultater og mindre dokumentasjonspress. I tillegg bør lærerne få mer undervisningsfri i løpet av arbeidsdagen for å bedre kunne takle de økende forventningene til skolen. Dette vil kunne fjerne en av årsakene til persekutorisk skyldfølelse (også depressiv), hevder han.

b) Mindre personlig omsorg og oppdragelse

Definisjonen av omsorg bør også omfatte en sosial og etisk dimensjon, hevder Hargreaves, og fortsetter med at omsorgsmålene bør ha like stor betydning som de pedagogiske målene. Det bør legges mindre vekt på omsorg og oppdragelse som en personlig agenda.

c) Dempe det uavsluttede arbeidet

---

For å kunne dempe det usikre og uavsluttede arbeidet i skolen, foreslår Hargreaves at det skapes kollegamiljøer på hver enkelt skole, hvor de samarbeider om å sette sine egne profesjonelle standarder og grenser, samtidig som kontinuerlig utvikling og forbedring er målet. Han hevder videre at slike miljøer kan forene lærernes yrkesliv og privatliv på en støttende måte, noe som gjør det mulig å diskutere problemer uten frykt for negative eller straffende reaksjoner.

Hargreaves hevder videre at ”skyldfølelsen hos lærere skapes på samfunnsnivå, kommer til uttrykk på emosjonelt nivå og får konsekvenser på praktisk nivå” (Hargreaves, 1996, s.166).

Skyldfølelsen kan ifølge ham lettes hvis lærerne får større frihet og ikke blir pålagt så mange krav og strenge grenser for hvordan undervisningen skal være. Det er viktig for lærerens yrkesutøvelse å kunne ha frihet til å gi undervisning etter sin personlighet og sitt hode. Det vil gi den enkelte lærer rom for improvisasjon og å kunne legge fram det faglige stoffet på en måte som er interessant og fengende for elevene, og som passer til den enkelte elevgruppa (Hargreaves, 1996). Her er Hargreaves også inne på noe som kan ha betydning for det tidligere omtalte mangelfulle forholdet mellom makt og ansvar (Vike, 2008). Hvis lærerne kan ha større innvirkning på hva som skal til for å forvalte det ansvaret de er pålagt innenfor velferdsstaten, kan det bidra til å minke avstanden mellom makt og ansvar. Det er følgelig behov for å involvere lærerne i diskusjonen av hva som må til for å minke gapet mellom velferdsstatens intensjon og realiteten i norsk skole. Samtidig må man kunne diskutere hva det er hensiktsmessig at den enkelte lærer får frihet til å avgjøre. Pålagt ansvar må også ses i lys av ønsket om å minke privatpraktiseringen i skolen. Hvis den enkelte lærer får stor frihet til å sette standard for livet i ”sitt” klasserom, kan det også bli tilfeldig hva slags opplæring den enkelte elev får. Det blir derfor viktig å avklare hva lærere kan ha frihet til å avgjøre, og hva som bør være pålegg som skal sikre alle elever den opplæringen de har krav på.

Diskusjonen i fokusgruppa fortsetter om vurdering og rangering av elevenes prestasjoner:

Vi har jo på en måte blitt pålagt å vurdere elevene, og det føler vi at vi alltid har gjort. Men nå er det veldig sånn direktiver på hvordan vi skal gjøre det. Og vi føler at det kræsjer med det pedagogiske grunnsynet vårt. At vi skal sette elever i tre ulike båser, i høy, middels og lav måloppnåelse, og de kriteriene som bestemmer i hvilken kategori de

skal være i er veldig sånn ulne, på en måte. For vi føler at veldig mange skal plasseres på lav måloppnåelse. Vi liker ikke helt de begrepene som er brukt her. Vi føler at barneskolen er en periode hvor du er veldig på vei, hvor du trenger masse ros, og hvor du skal bli rusta til å møte ungdomsskolen. Vi føler at den form for vurdering kræsjer litt med den måten vi vil møte barna på og foreldrene, ikke minst.

En annen lærer fortsetter:

Jeg tror at de aller fleste lærere på barnetrinnet ønsker fortsatt karakterfri barneskole. Og vi ser at enkelte skoler i Oslo, for eksempel, prøver karakterer på sjette og sjuende trinn. Jeg føler at det er noen inne på departementet som gjerne vil at de skal dit. Jeg kjenner at det srider veldig i mot mitt grunnsyn. Også er det det at vi føler et press i forhold til alle disse internasjonale undersøkelsene, at vi skal bli bedre og at det skal mestres og det skal vurderes og det skal rangeres. Og skolene skal rangeres innen en kommune og kommunen skal rangeres innen et fylke, også står det svart på hvitt i alle landets aviser. Og det føler nok en del lærere at blir veldig vanskelig fordi vi kjenner til de elevene som gjør det dårlig, og vi føler jo også at de blir utsatt. Det er ikke det vi vil, det er ikke sånn vi vil ha det. Vi er jo egentlig ikke imot alle tester, det er ikke det det går på. Men det er noe med måten det blir tredd ned over oss nå, føler vel mange tror jeg.

Her påpeker lærerne flere ting. De er skeptiske til at ordninger blir tredd ned over hodet på dem, de reagerer på begrepsbruken og ikke minst reagerer de på at elever settes i bås. Det er som en av lærerne sier det, det kræsjer med deres pedagogiske grunnsyn og måten de vil møte elever og foreldre på. Dette kan ses i sammenheng med Arnebergs vektlegging av etiske vurderinger som en sentral del av lærerrollen. Han er opptatt av profesjonsutøverens interesse for den andre. Arneberg trekker frem et sitat fra Kant for å poengtere dette: "Du skal alltid behandle mennesker som mål og ikke bare som middel" (Arneberg 2008, s. 46). Arneberg vil med dette poengtere at i etikksammenheng er mennesket overordnet prinsippet. I møtet mellom mennesker må det være rom for kompromisser og for å se stort på det å komme til kort, på menneskelig svakhet. Når vi reflekterer, er det viktig å finne tenkemåter som ikke lukker, men tvert i mot åpner for innsikt. En slik tenkemodell må omfatte bevissthet om eget verdigrunnlag, om de intensjoner vi har, måten vi utfører handlingen på og på resultatet av handlingen. Arneberg hevder at ved å se bak andres, for eksempel elevs og foreldres, handlinger og motiver får man et bedre og bredere

grunnlag for drøftinger og refleksjoner, og det blir lettere å komme frem til en problemløsning som er til det beste for alle parter (Arneberg 2008). I en samlet profesjonell kompetanse er slike refleksjoner grunnleggende. Når lærerne opplever at det som bestemmes og ”tres ned over hodene på dem”, ikke bare er noe de er uenig i, men også noe som er i strid med elevsyn eller menneskesyn og deres ønsker for møtene med elever og foreldre, blir styringen ekstra problematisk.

## 5.4 En profesjonell lærer

### 5.4.1 ”Du er helt nødt til å like barn”

Når jeg har bedt informantene om de kan beskrive en profesjonell lærer, svarer en lærer: ”Du er helt nødt til å like barn!” Hun fortsetter:

Det er det å tenke at alle barn har muligheten til å lære noe, for eksempel, og jeg kunne ikke hatt denne jobben hvis jeg ikke trodde på forandring. Hvis jeg ikke trodde at jeg kunne få den svakeste eleven til å bli flinkere, eller trodde på at det nytter med holdningsskapende arbeid, for eksempel, så kan man nesten ikke være lærer.

...For det er min jobb å se hver enkelt unge, se hva som er mulighetene til den ungen og prøve å legge til rette for ham.

...At du ikke gir opp noen, det føler jeg er kjempeviktig.

Hva slags menneskesyn læreren har og om hun kan se hver enkelt elev og dens ressurser og svakheter, og å kunne gi undervisning tilpasset den enkelte, er også egenskaper informantene vektlegger. Videre må en lærer være fleksibel og tåle at ikke alt går som man har planlagt en time. For, som de forteller om i fokusgruppen, det kan hende at læreren må bruke mesteparten av timen til å løse opp i en konflikt mellom elever, som startet i friminuttet. Selv om ting ikke går som planlagt gjelder det å holde hodet kaldt, ikke bli frustrert, men rett og slett ta igjen den undervisningen seinere. De sier det slik; ”Og der ser vi forskjellen på vikarer og vi som er profesjonelle, at vi har den evnen til å være fleksible for det må en nødt til å være.”. Her knyttes altså den samlede profesjonelle kompetansen også til å kunne håndtere det uforutsette.

### 5.4.2 Å være leder for klassen

En lærer må være genuint engasjert i og opptatt av elevene og interessert i å sette seg inn i det elevene er opptatt av. En lærer uttrykker det slik: ”Og ha sosiale antenner i forhold til ungdom, som jeg jobber med nå, det gjelder å følge litt med i tida og være litt med, være på lag med ungdommen. Det føler jeg at jeg vinner veldig mye på. ”

”Å være på lag med elevene”, uttrykker hun det. Samtidig skal en lærer være bestemt, og fremstå som en tydelig leder for klassen. Læreren har ansvaret for at det sosiale miljøet er godt for alle, og har også ansvaret for å forebygge mobbing.

I en klasse hvor læreren er utydelig som leder kan det lett vokse fram små eller større grupper av ledere blant elevene. Disse ledergruppene har gjerne mye makt, fordi de har makt til å sette enkeltelever eller mindre grupper av elever utenfor fellesskapet. Hvis noen er uenige i maktgruppen, har en elevgruppe med så stor makt gode muligheter for å sanksjonere mot de som opponerer. En usikker og utydelig lærer blir på den måten ingen trygghet for elevene. En lærer som er lydhør overfor skurring i samværet elevene imellom har muligheter for å ligge i forkant og forebygge konflikter og mobbing og styre læringsmiljøet i positiv retning. Kristensen fremholder at dette må være et ansvar læreren tar sammen med elevene. I en virkelig god klasse vil fellesskapet sammen kunne ta ansvar for at alle blir sett og at alle har tilhørighet. Læreren skal ikke akseptere ekskludering og skal kreve inkludering for alle i fellesskapet. Kjentegnet på en god gruppe er fravær av maktkamper. En tydelig voksen har ansvar for å ansvarliggjøre alle i fellesskapet (Kristensen, 2010).

### 5.4.3 Faglighet

En annen faktor informantene fremhevet var lærerens faglige dyktighet. En forutsetning for det er at man har grunnutdanning som lærer. Fokusgruppa diskuterer dette, og en lærer sier:

Jeg tror det er veldig viktig at du stoler på deg selv når du er en profesjonell lærer, at du kan begrunne og stå for de pedagogiske valgene du tar. Også å kunne beskrive det pedagogiske grunnsynet ditt uten å bruke masse ord og begreper, men at du har en



plattform som du er bevisst på og hva du mener er det viktige. Og en profesjonell lærer klarer å begrunne hva en vil med undervisninga si og de kravene en setter til elevene.

Den tredje læreren fyller ut:

Så burde man ha evnen til å se den enkelte elev, og dens behov, det er også ganske viktig.

Videre bør man ha evne til å jobbe målrettet i forhold til de planer, Kunnskapsløftet og lover og regler som til enhver tid gjelder. Det er en av forutsetningene man må ta hensyn til når man planlegger og gjennomfører undervisning. Hvis du ikke vet noe om barns utvikling i forhold til alder er det lett å bomme med undervisningsopplegget. Man må kunne gi undervisning på det nivået elevene er på, mener en lærer, og sier videre;

Det er noe med det at undervisningen skal være akkurat på et sånt nivå at det blir utfordrende, interessant og spennende for eleven. Man må liksom ikke gjøre undervisninga så vanskelig at den ikke er tilgjengelig for elevene.

Dette samsvarer med det Tidsbrukutvalget (2009) fremhever når de viser til at en profesjonell lærer har ansvar for å se hva som fremmer og hemmer læring hos elevene. De sier videre at en god skole sørger for at den enkelte elev blir sett som et unikt individ. Det innebærer at lærerens ansvar ligger i at hver elev får en undervisning han/hun har forutsetninger for å nyttegjøre seg av, at den er tilpasset elevens behov. Dette er noe alle elever har rett til. Lærerne i fokusgruppa legger også vekt på dette. En lærer trekker fram begrepet respekt, og bruker det slik; ”...at du utøver jobben din med respekt, at du har respekt for elevene og deres styrker og svakheter, og aldri ironiserer, men ser den enkelte og prøver å møte de på en best mulig måte”. Dette handler om det Skau (2005) beskriver som en samlet profesjonell kompetanse, hvor man har den teoretiske utdannelsen i bunnen og hvor man også bruker seg selv som menneske og er personlig til stede i møtet med de menneskene man jobber med. Det kan også ses i lys av det Arneberg (2008) er opptatt av når han skriver om at tillit er noe man som lærer ikke kan kreve, men noe man må gjøre seg fortjent til. Å møte elevene med respekt også når det krever mye av læreren er en viktig del av den profesjonelle lærerrollen (Damsgaard, 2010).

Men er det nok å ha utdanningen som kreves for yrket? Hva med erfaring? Dette har fokusgruppa gjort seg noen tanker om. En av lærerne i fokusgruppa sier det slik; ”Det er ikke bare utdannelsen, det er også den erfaringa, og det samarbeidet og det vi gjør i teamet. At vi veileder hverandre og støtter hverandre og lærer veldig mye av det...”

Det gjelder å ha et bevisst forhold til utøvelsen av læreryrket sitt, og at man kan dokumentere det man gjør. I tillegg er det viktig å være faglig oppdatert og ha de nødvendige faglige kunnskapene.

En lærer oppsummerer det ganske greit slik;

Aller først så er han faglig dyktig, også er han flink til å fortelle, han liker å være sammen med elevene sine, han vet at han har noe og bidra med, også er han trygg på seg sjøl, også klarer han å inspirere og motivere elevene sine. Også tåler han av og til at elevene kan være vanskelige og vrang og tverre, men han lager ikke noen stor sak ut av det. Det tror jeg er en veldig viktig ting ved en profesjonell lærer, at han er raus og har takhøyde. Han kan tåle litt dritt av og til, men han tåler ikke at elevene er stygge med hverandre.

Læreren må med andre ord ha både en faglig og yrkesspesifikk kunnskap som inkluderer klasseledelse og personlig kompetanse (Skau, 2005).

## **5.5 Når profesjonaliteten blir utfordret**

Det er ingen tvil om at man som lærer opplever ting som setter profesjonaliteten på prøve. En av de tingene som virkelig prøver en lærer, er elever med utfordrende atferd. En av lærerne jeg intervjuet svarte ganske raskt og konsist på det spørsmålet: ”Det kan jeg svare veldig kjapt på; det er når jeg blir veldig provosert av unger som har en utagerende atferd!”

Det er få ting som kan provosere voksne som barn og ungdom som går inn for å provosere. Da er utfordringen å kunne reagere på en slik måte at man ikke gjør eleven liten og ydmyket. Det kan akselerere og opprettholde et negativt atferdsmønster hos eleven, og det er ingen tjent med, verken lærere eller eleven. Læreren har ansvaret for å hjelpe eleven til å snu det negative atferdsmønsteret sitt. Det går an å sette grenser og å vise tydelig overfor eleven hva som er uakseptabel atferd uten å ta herredømme over eleven, eller å krenke (Damsgaard, 2008). En lærer

skal reagere når elever viser negativ atferd, men uten å ydmyke eller isolere, det er i følge Kristensen (2010) å betrakte som mobbeatferd. Dette kan ses i lys av begrepsparet makt til og makt over. En lærer har som klasseleder makt til å fungere som en som reelt leder klassen og også setter nødvendige grenser når det gjelder atferd. Slik er læreren tydelig og bidrar til å utvikle funksjonelle klassemiljøer. Samtidig er det vesentlig at læreren er seg bevisst sin egen reaksjon i møte med atferd som provoserer. Hva gjør jeg som lærer? Hvordan håndterer jeg min egen reaksjon? Hvordan skal jeg være tydelig overfor eleven uten å utnytte den asymmetriske relasjonen på en negativ måte? Hvordan unngå å bruke herredømmemakt når man blir provosert i møte med elever?

Lærerne jeg har intervjuet, snakker også om at mangel på ressurser kan utfordre profesjonaliteten deres. Der hvor elever trenger tilrettelegging, og man ser at man burde hatt flere voksne inne i klasserommet, opplever enkelte lærere å bli stående med ansvaret alene. Det er kort vei til å føle seg utilstrekkelig i slike situasjoner, fordi man også har alle de andre elevene og ta seg av. Som vi allerede har vært inne på, strekker heller ikke tida til. En lærer forklarer det slik;

Jeg vil si når man føler seg utilstrekkelig, da, fra de krava som er rundt, så tror jeg man føler en slags håpløshet over at man ikke greier jobben og da dukker det her uprofesjonelle opp, fordi da kommer man over i et slags følelsesregister hvor følelsene styrer alt. Følelser er bra det altså, men når det styrer alt i lærergjeringen din i perioder, så er det, tror jeg, veldig farlig for profesjonaliteten.

Denne opplevelsen av håpløshet ligger nært opp til det Hargreaves kaller depressiv skyldfølelse. Det er denne type skyldfølelse som kan føre til utbrenthet hos den personen det gjelder. Opplevelsen av ikke å makte å kunne hjelpe en elev som strever, gir læreren også en opplevelse av at hun ikke gjør nok, eller er god nok. Det er nærliggende for mange lærere å påta seg ansvaret selv om ansvaret ligger hos administrasjonen eller hos styresmaktene i form av manglende ressurser. Dette handler i stor grad om lærerens etiske valg i sin yrkesutøvelse. Hun vil elevenes beste og gjør mer enn det hun per definisjon egentlig skal, men opplever likevel at det ikke er nok. Og når er egentlig jobben utført og bra nok? Det uavsluttede ved læreryrket kan forsterke følelsen av og ikke strekke til og også danne grunnlag for den skyldfølelsen Hargreaves (1996) beskriver.

Det er ikke bare læreryrket som har preg av at arbeid stadig oppleves som uavsluttet. Vike (2004) sier noe om at yrkene i velferdssamfunnet har en udefinert grense for når jobben er gjort ferdig og når den er bra nok utført. Og her ligger kimen til den skyldfølelse og opplevelsen av utilstrekkelighet, som både Hargreaves (1996), Skaalvik og Skaalvik (2009) og mine informanter har vært opptatt av.

Sitatet fra Davies, om at ” innerst i skyldfølelsen ligger skuffelsen over en selv, en følelse av å ha gjort det dårlig, av å ha kommet til kort, sviktet et personlig ideal, en standard eller noe en har forpliktet seg på”, kan si noe om hvor diffuse grensene for ferdiggjort og uferdig arbeid er (Hargreaves 1996). Det kan se ut som om spørsmålet om hva som er bra nok i stor grad er opp til den enkelte lærers egne standarder og personlige holdning til yrket sitt.

Dette handler også om mestringsforventning. Skaalvik og Skaalvik (2009) hevder i sin undersøkelse at lærernes mestringsforventninger har stor betydning for undervisningen og for elevenes læring. Forskningen deres har vist at lærernes mestringsforventninger predikerer elevenes motivasjon og prestasjoner, lærernes holdninger til innovasjon og endringer, lærernes tendens til å henvise elever til utredning for spesialundervisning, og tendensen til å avslutte karrieren som lærer før oppnådd pensjonsalder. Forskningen viser også sterk sammenheng mellom mestringsforventning og utbrenthet, noe som også indikerer at mestringsforventning har betydning for trivsel. Sammenligner man dette med det Hargreaves sier om at det blir opptil hver enkelt lærer å bestemme hva som er godt nok arbeid, kan det se ut som om de lærerne som setter høye, og kanskje urealistiske, krav til seg selv har større sjanse for oppleve mangel på mestring og dermed også har større sjanse for å bli utbrente og bytte yrke før oppnådd pensjonsalder.

I Damsgaards undersøkelse blant nyutdannede lærere forteller lærerne om den stadig tilbakevendende dårlige samvittigheten. Den bærer de med seg når de opplever et gap mellom det de ønsker og føler seg pålagt og det de makter å realisere. Når gapet blir for stort, opplever flere av lærerne i denne studien det som et nederlag. Til tross for at de ser at det kan være system som skaper problemene, bærer de dem på egne skuldre. Slik kan man si at de privatiserer nederlaget. Dette er en klar utfordring for de nyutdannede lærerne (Damsgaard, 2010). Mine informanter beskriver også dette gapet og den dårlige samvittigheten de har for ikke å klare å tette det. Dette er et trekk ved bakkebyråkratene; de ønsker å realisere ambisiøse intensjoner, får et stort ansvar for nettopp det og bærer samtidig utilstrekkeligheten på egne skuldre.

Dilemmaene delegeres til bakkebyråkratene og det samme gjelder håndteringen av dem. Slik kan nederlaget bli dobbelt; man lykkes ikke med å realisere intensjonen, og man evner heller ikke å unnlate å bære ansvaret individuelt selv om man ser at det egentlig ikke er mulig å bære individuell skyld for velferdsstatens paradoks.



## 6 MAKT I LÆRERYRKET

I dette kapitlet skal jeg på hvilke tanker lærere gjør seg om makt og hva de tenker om at de selv har makt, i kraft av sin rolle som lærere.

### 6.1 Læreres tanker om makt

Maktbegrepet fremkaller negative assosiasjoner hos flere av de lærerne jeg har intervjuet. De forbinder maktbegrepet med at noen har makt over deg, står over deg og kan bestemme alt, uten at du selv har mulighet til å påvirke. En av lærerne sier det slik: ”Det er ikke noe positivt lada ord, egentlig. Tenker vel nesten på en som står over deg og bestemmer og har styringa på det som skal skje.” De bruker begrepet når de skal svare på direkte spørsmål om makt i intervjuet, samtidig som de unngår å bruke selve maktbegrepet fordi det gir dem negative assosiasjoner.

#### 6.1.1 Makt til

Fokusgruppa går raskt over til andre begreper når de begynner å diskutere om makt er negativt eller positivt. Ordene de setter på det, er som skissert i punktene over, å være autoritær eller å være en autoritet. En lærer sier at hun tror elevene ønsker at læreren skal ha kontroll og styring i klasserommet. Elevene merker selv at det er vanskelig å konsentrere seg om skolearbeidet hvis det ikke er en leder i klasserommet. For å kunne ta ledelsen må læreren bruke sin makt.

Nordrehaug (1999) snakker, som jeg har beskrevet i kapittel 3, om at *makt til* er den makten som gir deg muligheter til å gjennomføre det du skal. Den makten som tilhører læreryrket er knyttet til å bruke sine muligheter for å kunne gjennomføre undervisningen på en god måte, tilrettelegge for enkeltelever, skape ro og godt arbeidsmiljø i klasserommet. Og den makten må læreren bruke bevisst. En annen lærer er også opptatt av at makt kan være noe positivt:

Jeg har jo litt negative assosiasjoner til ordet makt, det har jeg, til ordet. Men det er klart at det å ha makt er et gode i form av noen ganger så skal ting drives videre.

(...), men samtidig så er jo makt mange ganger nyttig og positivt i form av at det kan drive mennesker videre. Men kanskje ikke heller i skolen å snakke om lærerrollen og være, ikke autoritær, men ha en autoritet. Det er et bedre begrep for meg, da. Men makt

trenger jo ikke være entydig negativt, men sånn med en gang så er det det som slår meg. Vi trenger jo makt i yrket for å drive noen forover. Og det blir jo på en måte mot noens vilje, det da. Og noen ganger så må vi som voksenpersoner, tror jeg, gjøre det.

Denne læreren snakker også om det å ha en autoritet, kontra å være autoritær, hvor det å ha en autoritet er den positive siden ved å ha makt. Han sier at makt gir læreren mulighet til å drive mennesker fremover, noen ganger mot sin vilje. Måten man gjør det på har betydning for elevens opplevelse av å bli utsatt for makt over eller makt til. Når man vil drive noen fremover på en makt til -måte gjelder det å hjelpe eleven til å finne motivasjonen i seg selv. Som Arneberg (2008) har påpekt, er det her kimen til frihet, selvstendighet og opplevelsen av å ha kontroll og styring i eget liv ligger.

Lærerens makt er nært knyttet til kunnskap, og denne forbindelsen mellom kunnskap og makt er noe Foucault er opptatt av. Han beskriver maktens skapende kraft og mener at makt ikke er noe som er konstant, men noe dynamisk som er i bevegelse. Makten utspiller seg i samspillet mellom mennesker, i dette tilfelle lærer og elev, hvor begge parter påvirker hverandre. Elever kan gjennom sin oppførsel gi en lærer følelse av avmakt, på samme måte som lærere kan gi elever følelse av avmakt. Forholdet mellom lærer og elev er likevel skjevt; læreren har mer makt enn eleven fordi læreren har kunnskaper som eleven ikke har. Dette er, blant annet, kunnskap om mennesker, og i samspillet med elevene vil læreren lære, i form av at han/hun tilegner seg mer kunnskap om mennesker. Det å besitte kunnskap og ha mulighet til å lære av egne erfaringer, kan også inngå i den positive betydningen av å ha makt som lærer.

### 6.1.2 Makt over

Når fokusgruppa snakker om at makt kan komme til uttrykk på en negativ måte, trekker de, som allerede beskrevet over, fram lærerens væremåte som eksempel. Når en lærer ironiserer på bekostning av elever, generaliserer og kaller hele gruppa urolige når det bare gjelder et fåtall av elevene, er det å bruke makten sin på en negativ måte, hevder fokusgruppa. Dette ligner mye på det Damsgaard kaller definisjons – og stemplingsmakt, og den måten å definere elever på kan brukes både på hele elevgruppa og på enkeltelever. En slik form for makt blir negativ hvis lærere



bruker sin posisjon til å lage negative egenskapsbeskrivelser, stemple elever eller beskrive elever som vanskelige når samspillet blir vanskelig (Damsgaard, 2010).

Foucaults analyser av makt og kunnskap sier at man får kunnskap om mennesker ved å få mennesker til å snakke om seg selv, og at det er i det mennesket ytrer noe om mennesket at det blir til en sannhet. Sannhet er likevel ikke noe fast og varig, men heller flytende og dynamisk. Men det er likevel gjennom ordene at diskursen om menneskets natur utvikler seg (Engelstad, 1999). Er det da nærliggende å tro at når mennesker snakker om andre mennesker så blir disse ordene til sannheter om de menneskene det snakkes om? Når lærere snakker seg i mellom om elevene, og kaller elever umulige, vanskelige og håpløse, blir ordene da til sannheter om disse elevene? Det er det Damsgaard hevder i sin litteratur. Negative beskrivelser generaliseres og blir til en form for sannhet om elevene. Lærernes definisjoner av elevene ”smitter” til andre lærere og kan føre til at elevene stemples og fastholdes i en, for eleven, lite hensiktsmessig egenskapsbeskrivelse (Damsgaard, 2010).

En lærer – elev – relasjon preget av det Nordrehaug (1999) omtaler som makt over, forstått som en form for herredømmemakt, kjennetegnes ved enveiskommunikasjon fra lærer til elev. Den åpner ikke for diskusjoner eller for at eleven får mulighet til å ytre seg om sin forståelse av enkeltsituasjoner eller om sin verden. En slik relasjon vil heller ikke gi rom for utvikling av selvstendighet eller frihet, fordi i situasjoner hvor eleven må ta selvstendige valg, vil valgene være preget av faren for represalier fra læreren hvis eleven skulle komme til å ta valg som viste seg å være feil.

Når lærere snakker om det å være en autoritær lærer kontra det å være autoritær, handler det kanskje om at de ikke ønsker å bli identifisert med den autoritære læreren, som vi kjenner fra ”gamle dager”. Det kan være at de ønsker at elevene skal lære fordi de ønsker å lære, og at elevene skal føle at de har frihet i skolehverdagen sin. Motivasjonen og drivkraften til å komme seg videre må komme innenfra hos eleven. En lærer som står over deg og bestemmer alt, og hvis elevene ikke gjør som de har fått beskjed om får de straff, er kanskje en lærerholdning som er gått ut på dato. En slik lærer vil skape en del frykt hos elevene, noe som igjen vil påvirke deres trivsel på skolen. Lærerne jeg har intervjuet er opptatt av at de har makt til å påvirke eleven i positiv retning, som for eksempel til å vokse opp til å bli demokratiske voksne. Dette er den positive siden av lærernes makt, slik Nordrehaug (1999) beskriver makt, når hun hevder at makt er et tosidig begrep.

En person som har makt står alltid i fare for å misbruke den. En lærer sier; ”Jeg tror at situasjoner som bringer læreren ut av den profesjonelle fatninga, det er de situasjonene som gjør at en lærer kan trække på folk, misbruke den makten.” Dette knytter han til konfliktsituasjoner:

Konflikter i forhold til at enten elever ikke forstår hva man som lærer og voksen ønsker, er enige i de verdiene lærerne fremmer. Og det samme i forhold til hjemmet, hvor man føler at man ikke kommer noe videre også ender man opp der hvor man sier at men sånn skal vi ha det. Det er klart at da kan enkelte lærere, hvis det ikke skjer noe videre der, kanskje begynne å trække på mennesker, altså. Fordi irritasjon og følelsesregisteret kommer inn mot læreren og det profesjonelle blir litt borte oppi det her. (...) Jeg tenker på at hvis en lærer står i et klasserom og føler avmakt for en situasjon, for en elev, (...), hva når eleven ikke gjør det man sier i det hele tatt. Det er jo i sånne situasjoner det er lett for at følelsesregisteret slår inn, at man trækker på mennesker (...), bruker manipulering, ironi overfor elever.

Dette utsagnet kan fungere som et godt eksempel på situasjoner hvor profesjonaliteten hos læreren blir så utfordret at det å forholde seg profesjonelt til utfordringene blir vanskelig. Denne lærerens utsagn inneholder utfordringer på flere områder; overfor elever læreren har vanskelig for å komme inn på og som motsetter seg alt det som foregår i klasserommet av undervisning, utfordringer i foreldresamarbeid, og utfordringer i forhold til de verdiene skolen og læreren fremmer. I skolen er lærere og elever satt sammen av tvang, sett på den måten at ingen kan velge hvem de vil være sammen med. Arneberg (2008) hevder at yrkesetikken blir vesentlig som ”guidelines” gjennom det som er vanskelig i samspillet mellom mennesker. Grunnen til at yrkesetikk er viktig i skolen, hevder han videre, er at yrkesetikken får fram hvilket grunnlag normer og verdier hviler på. Slik blir yrkesetikken yrkesgruppens garanti for at omverdenen skal ha tillit til eller respekt for lærerne som yrkesgruppe, hevder Arneberg videre.

Lærerne forbinder makt med noe negativt, slik som beskrevet ovenfor. Når lærerne assosierer makt med det negative, kan det forstås som at de ser ”læreren med makt” som den ”slemme” læreren. Lærerne sier i intervjuene sine likevel mye om hvor stor påvirkningskraft de har overfor elevene sine, og at det er det de får til i klasserommet som gir dem motivasjon til å fortsette. Når en elev jubler over å ha fått til noe som var vanskelig, jubler læreren med. Når lærere snakker om hvor viktig det er ikke å gi opp elever, men beholde troen på at de kan få det til, og veileder og

jobber med eleven, da bruker læreren makten sin på en positiv måte. De beskriver med andre ord i stor grad den positive formen for makt knyttet til lærerprofesjonen. Det er likevel interessant å merke seg at selve maktbegrepet ikke inkluderer en slik forståelse og at lærerne kvier seg for å bruke makt som begrep fordi det gjennomgående gir dem negative assosiasjoner.

### 6.1.3 Læreren og eleven som aktører

Fokusgruppa fikk, i sin diskusjon om makt, frem at makt både kan være noe negativt og noe positivt. En lærer begynner slik:

Når jeg tenker på makt så er det første jeg tenker på negativt lada. At du bruker rollen din overfor noen til å presse noe igjennom, samtidig som det kan ligge noe positivt i det, også. At du har makt går også på respekt. At hvis du har makt så får du også en del respekt. Det er selvfølgelig veldig mange måter å utøve makt på, positive og negative måter.

En annen lærer i fokusgruppa fortsetter:

Ja, jeg tenker at makt kan brukes til mange forskjellige ting, som du sier. Makt betyr jo også at det er jeg som er sjefen. Og i noen situasjoner trenger man å tydeliggjøre seg selv som sjef. Men da ville jeg heller i stedet for å bruke ordet makt, for det forbinder jeg med noe negativt selv om jeg vet at på visse områder har jeg makt, selv om jeg ikke bruker den fysisk (...) det å være en autoritet (...). Hvis en bruker makt negativt ville jeg forbundet det med en autoritær person som kanskje ironiserte og brukte, altså var en dårlig pedagog i forhold til enkeltelever eller grupper.

Dette kan knyttes til Webers aktørperspektiv, hvor makten avhenger av aktørene i relasjonen. Aktører har velbegrunnede oppfatninger om hvordan verden er. De har også kunnskaper og antakelser om hvordan verden er og kunne ha vært. Dette inkluderer oppfatninger aktørene har om andre aktørers oppfatninger og dermed deres evne til å foregripe andres handlinger (Engelstad 1999).

Læreren er en av aktørene i klasserommet og har et mål med undervisningen. For å nå disse målene må læreren også ha en plan. I denne planen må læreren ta hensyn til elevene og hvordan de oppfatter undervisningen og det som foregår i klasserommet. Det innebærer at læreren må ha evne til å sette seg i elevenes sted og kunne gi undervisning på en slik måte at elevene kan nyttegjøre seg av den. Som læreren, som er sitert ovenfor, sier, er man i dialog med elevene og slik unngår en ”tre – nedover – ørene” – pedagogikk. Samtidig inngår det i lærerens rolle å ta beslutninger og lede klassen med faglig autoritet. Det innebærer at læreren som aktør har begrunnelser for de valgene han eller hun tar.

Elevene er også aktører i denne relasjonen. Hvordan elevene oppfatter for eksempel lærerens hensikter når det gjelder lekser, avhenger av elevens modenhet og alder. Lenge vil nok elevene gjøre lekser fordi læreren sier at de skal det, mens seinere kan elevene se at å gjøre lekser gjør at de gjør det bedre på skolen, og de vil dermed bedre kunne forstå lærerens begrunnelser for at hun gir elevene lekser. Elevene vil kun i varierende grad kunne foregripe andres handlinger eller kunne ta andres perspektiv slik en voksen, altså læreren, har evne til og ansvar for å gjøre.

Elevene har likevel en oppfatning av hvordan deres verden er, og de oppfatningene kan være velbegrunnede ut i fra deres forståelse av verden. Når lærere prøver å unngå en ”tre- nedover- ørene- pedagogikk” og går i dialog med elevene, blir læreren en positiv autoritet som tar valg og kan begrunne dem, men samtidig har respekt for elevenes oppfatninger og opplevelser. Makten, som i dette tilfelle innebærer å bestemme hva elevene skal gjøre i denne timen og hvordan det skal gjøres, sitter hos læreren, men ved at elevene får delta og si sin mening, respekteres de og møtes som aktører i klasseromslivet.

#### 6.1.4 Relasjonen mellom lærer og elev

En annen lærer sier dette om læreres makt:

Jeg tror at lærere kan ha makt på ulike områder. Og det er viktig, og det snakker vi mye om også, at det er viktig å passe på det, men for oss når vi snakker om det så tror jeg det er mest om at ord, det er makt. Det vil jeg jo si, det er det første jeg tenker på når jeg

tenker på ordet makt, da. Så tenker jeg at ord er makt. Det som en lærer sier, er ofte i følge elevene, rett. Så man skal jo være forsiktig med hva man sier.

En annen lærer sier dette:

Jeg tenker at lærere har jo stor makt over barna som er på skolen mange timer hver dag. Og større makt ovenfor å forme de på en måte, de har jo det. Og det skjer jo og når det er større grupper så blir det jo makt, og det er jo i mot vilje og drive framover, det gjør det jo. Og det er jo over elever, og det er jo sikkert ovenfor foreldre også, i mange henseender, hvor de føler kanskje at skolen og læreren ikke representerer deres verdier og oppfatninger, livssett, og at vi er en maktfaktor i forhold til dem, det vil jeg tro.

En lærer sier noe av det samme:

Læreren har en del makt, det vil jeg si. Læreren har en del timer i løpet av en dag sammen med unger. Så din personlighet som lærer påvirker jo ungene. Jeg vil jo si at vi har en del makt i forhold til det. Men jeg tror den har blitt mye, mye mindre nå i forhold til før. Du ser det med respekt for læreren og alt det der. Så det har gått en del nedover, det har det. Tror vel man har mindre makt nå enn før i hvert fall (...)  
Nei, det er noe med den respekten som kan være vanskelig å få hos enkelte. Det føler jeg er lettere å få fra elever som du har ofte. Det er noe med den kontakten.

Denne læreren sier noe om kontakten mellom lærer og elev og hvilken betydning den har i skolehverdagen. John Hattie (2009) fant i sin forskning at kontakten og interaksjonen mellom lærere og elever er den viktigste faktoren for læring. Han fant også at antall elever i klasserommet og det å gruppere elever etter evne ikke hadde noen særlig betydning for læringen. Han spør hvor mange elever i klasserommet som tør å spørre om å få forklart noe om igjen eller om å lære noe nytt. Han hevder derfor at den gjensidige tilliten mellom lærer og elev er viktigst, fordi i de fleste klasserom sitter det elever som ikke skjønner hva læreren holder på med. Disse elevene blir sittende og se veldig opptatt ut, og da blir man fort lei av skolen. Dermed blir den relasjonen læreren har til eleven viktig, både for læreren selv og for eleven.

En lærer er enig i at lærere har makt, og hun skiller mellom den positive og nødvendige makten og den negative:

Vi har jo mye makt. Vi har mye makt i forhold til elevene, men også i forhold til foreldrene. Og i dag så mener jeg at vi krever veldig mye av foreldrene. Så samfunnet krever veldig mye av oss, og vi krever veldig mye av foreldrene, fordi vi ser at unger som ikke får mye støtte og hjelp fra foreldrene de har det vanskelig. Da stiller vi krav til at foreldrene får ta sin del av jobben, og det er klart at vi har jo makt. Og jeg tror nok at mange foreldre som har hatt dårlig erfaring med skolen, de synes sikkert at det er veldig vanskelig. Jeg ser det når jeg er, jeg er en veldig tydelig person, og det er klart at det oppfattes sikkert også som at jeg er veldig sterk og har mye makt. Klart det. Og det er klart at vi har makt i forhold til elevene, og det er også i forhold til at vi er voksne og de er barn. Slik mener jeg også at det skal være, vi skal ha en tydelig rolle, men vi skal ikke utøve makt som, når jeg tenker makt, så tenker jeg kanskje at noen er underkuet (...). Mens det å ha makt i forhold til at du er en tydelig leder, det mener jeg er kjempeviktig i en situasjon hvor du skal hjelpe og rettlede mange forskjellige mennesker, både elever og foreldre.

Denne læreren sier om læreres makt at lærerne ikke vil komme noen særlig vei i arbeidet sitt med elevene hvis de ikke hadde hatt makt. Hun nevner også den makten lærerne har overfor foreldrene, i form av at de kan utøve press på foreldrene for å få dem til å hjelpe barna deres med skolearbeidet. Makt i *makt til* – forstand (Nordrehaug, 1999) kan ses som et nødvendig gode i forhold til flere ting. En av dem er at lærerne trenger denne makten for å kunne fremstå som tydelige klasseledere. Når det er læreren som bestemmer i klasserommet oppleves klasserommet som et trygt sted å være, noe som igjen påvirker elevenes konsentrasjon og evne til å lære på en positiv måte. Lærere som fremstår som tydelige ledere og som autoriteter, og i tillegg innehar det vi tidligere har kalt en samlet profesjonell kompetanse, kan kanskje lettere oppnå tillit hos elevene og foreldrene.

### 6.1.5 Autoritet eller autoritær

Samtalen i fokusgruppa handler også videre om innholdet i begrepet makt. En av lærerne i gruppa sier:

Men når vi hører ordet makt så tenker jeg at vi ikke må bruke makt. Men da er det mer sånn fysisk, at du tar tak i noen, at der blir det nesten litt sånn voldelig preg over det. Men

---

det B sa om autoritet og autoritær, det er jo kjempeviktig. Fordi lærere som er autoritære kan godt utad virke som de har et veldig godt læringsmiljø i klassen, men da handler det nesten mer om redsel enn respekt. Har du en autoritær lærer, så blir du på en måte trua på og lære ting og oppføre deg på den og den måten, og det er en veldig skremmende situasjon for en del elever å ha en autoritær lærer. Det kan gjøre veldig, veldig mye med en elev.

Her trekker denne informanten fram et aspekt ved makt som handler om det Weber kaller foregripelse av maktutøvelse (Engelstad, 1999). Makt knyttes her til det å være autoritær og i liten grad spille på lag med elevene og slik skape trygghet i klassen. Trusler om represalier i form av nedsatte karakterer og utvisning kan fungere som foregripelse av maktutøvelse. Elevene vet, eller har hørt om, andre elever som har blitt utvist eller fått nedsatte karakterer, og vet at slike trusler er gjennomførbare. Dermed lønner det seg å forholde seg til de reglene som gjelder ved skolen. Dette er tydelig maktutøvelse, som gjerne er en del av ordensreglementet ved skoler, som omhandler alvorligere regelbrudd som ruteknusing, vold mot medelever og lærere, for å nevne noen eksempler. Men det finnes andre forhold i skolen hvor elever blir utsatt for maktutøvelse, som for eksempel det Nordahl (2003; 2010) hevder er skolens reproduksjon av sosiale forskjeller. Han hevder at det er visse typer atferd som blir belønnet i skolen og at denne atferden består av egenskaper som nøyaktighet, utholdenhet, samarbeidsevne, forutsigbarhet og identifisering med skolens verdier og normer. Det motsatte er atferd som han kaller lav grad av autoritetstilpasning, og det innebærer at elever er kritiske, selvhevdende og kreative, samt at de har lav samarbeidsorientering og identifisering i forhold til skolens verdigrunnlag. Og dette er det Nordahl karakteriserer som skolen hegemoni, eller herredømmemakt (Nordahl, 2003).

En autoritær lærer som viser sinne eller bruker straff eller represalier overfor elever, setter seg i respekt ved at elevene vet hva som skjer hvis de ikke gjør som læreren sier. Informanten sier også at det handler mer om frykt for represaliene enn om respekt for læreren. Reglene for atferd i klasserommet blir fulgt av elevene, ikke nødvendigvis fordi de har en forståelse av hvordan ting bør være, men fordi konsekvensene av å bryte reglene blir så veldig ubehagelige for eleven. En side ved en slik ”omgangsform” i klasserommet kan muligens handle om at den sosialiseringprosessen som foregår hos elevene handler om å bli lydige, i stedet for å utvikle evnen til å samhandle med andre på en demokratisk og rettferdig måte. Det er et mål i skolen å bidra til at elevene skal bli demokratiske, selvstendige og tenkende individer. Det er nærliggende

å tro at noe av denne prosessen forsvinner hvis man kun oppdrar til lydighet, slik denne læreren sier noe om:

Hvis du er autoritær, så har elevene den forståelsen at dette må jeg gjøre for ellers så blir læreren sinna. Men er du en autoritet og tydelig får fram at dette her gjør dere for at dere skal lære selv, det er ikke for meg, det er ikke for at dere skal bli redd for at jeg skal bli sinna hvis dere ikke har gjort det. Det blir en helt feil måte å lære på. Hvis du har en autoritær lærer, så gjør du det bare for ham, for å please ham.

En slik væremåte trekkes av flere av lærerne frem som en negativ form for maktbruk. Det lærerne legger i å være en autoritær lærer kan assosieres med det Nordrehaug (1999) kaller å ha makt over. Dette har jeg allerede vært inne på.

Noen av lærerne er seg bevisst at de på sett og vis har makt, og dette kan også oppleves litt skremmende:

Når du har første klasse, for eksempel, så er jo alt det læreren sier riktig, og læreren vet alt, og hvis foreldrene prøver å si noe på en litt annen måte da, så kan de jo nesten begynne å gråte, for det har læreren sagt. Det kan være litt skremmende noen ganger og vite hvor stor makt du har til å påvirke elever, derfor skal en vokte seg vel. Og når en har den makta en har, så må en være var på at jeg kan trække feil. Da må jeg faktisk innrømme de feila overfor elevene også, at faktisk så vurderte jeg den situasjonen litt feil.

Det denne læreren sier noe om handler om at læreren tar ansvar for det som skjer i klasserommet. Når læreren blir en aktør i den betydning at han/hun i stor grad kan forutse og påvirke elevenes handlinger, kan læreren også påvirke livet og miljøet i klasserommet og hvordan man er mot hverandre, og at elever med vansker på en eller annen måte får den hjelpen de trenger. En annen måte læreren kan bli en aktør og påvirke elevenes handlinger på, er gjennom konfliktløsning, og som vi allerede har vært inne på, ved å ta hensyn også til elevenes synspunkter og ytringer. Det betyr ikke at elevene alltid skal få viljen sin. Det innebærer heller å gi hver enkelt elev reell medbestemmelse, og mulighet til å være med å påvirke sin hverdag. Elevene har rett til å bli hørt. Og når læreren tar feil, inngår det i lærernes ansvar å vedgå det og ikke bruke makten til å tviholde på eget perspektiv.



### 6.1.6 "Du skal være et forbilde, på en måte"

Fokusgruppa har snakket litt om dette å være et forbilde for elevene og hvor vanskelig det kan være i en hektisk hverdag. En lærer begynner slik:

(...) vi skal være veldig varsomme med hva vi sier i det øyeblikket vi blir sinte. Vi skal ikke gå over den grensa med å være ufin, ironiserende, henge ut noen, banne. Jeg tror vi skal prøve, og det handler også om profesjonalitet, at vi skal prøve å snakke til hverandre på en ålreit måte selv om vi må gjøre det på en litt forsterka måte. Man kan forsterke det på mange andre måter enn å brøle og skrike og skjelle og smelle.

Neste lærer fortsetter:

Og det der med ikke å generalisere. Bruke makta di; nå er det nok! og dere er så urolige. Så handler det kanskje om bare tre, fire, og så sier du at dere er så urolige. Aldri og alltid og dere om hele gruppa, og bruke makta si over hele gruppa i stedet for å gå på de det gjelder.

I denne delen av fokusgruppeintervjuet får gruppa frem en del vesentlige poeng. Et poeng er at måten makten blir oppfattet på, i stor grad handler om lærerens væremåte. De sier flere ganger at de som lærere har makt, og at måten denne makten blir utøvet på i stor grad er bestemmende for om den blir oppfattet som negativ eller positiv, og det kan vise seg blant annet i hvilke ordvalg læreren gjør. Dette kaller Damsgaard (2008) språk – og forklaringsmakt. Et av medlemmene i fokusgruppa sier noe om at måten man spør elevene på har betydning: "Så skal du aldri spørre hvorfor gjorde du det, heller. Du skal heller aldri bruke hvorfor. Du skal spørre "hva skjer" først". Spør man elever om hvorfor noe skjedde, i en samtale som får et preg av forhør, krever man av dem at de skal kunne se situasjoner på en måte de kanskje ikke har forutsetninger for å klare. Det krever mye oversikt og innsikt for å kunne se situasjoner man er involvert i fra et fugleperspektiv. Når man spør om hvorfor elever har handlet som de har, stilles det krav til en evne til analyse av egen atferd og av den aktuelle situasjonen. Spør læreren om hva som har skjedd i stedet, vil det kunne gi de involverte elevene en mulighet for å kunne forklare saken sett fra deres ståsted, og lærerens oppgave blir å nøste opp den eventuelle konflikten og å hjelpe elevene å se situasjonen fra de andres ståsted. Måten man spør på har følgelig betydning for hvordan man samhandler med eleven. Det kan også være lett å stille spørsmål slik at lærerens

oppfatning av situasjonen ligger implisitt i spørsmålet. Slike ledende spørsmål åpner ikke for at eleven kan forklare seg ut fra sin oppfatning av hendelsen og vil gi det svaret læreren er ute etter. Slik låser man dialogen og kan gi eleven en opplevelse av å være forhåndsdomt (Damsgaard, 2008).

### 6.1.7 Balansen mellom frihet og styring

Fokusgruppa diskuterer sine tanker rundt læreres makt:

Når vi snakker om læreres makt så er det en veldig balansegang. Noen bruker ikke den makta de i utgangspunktet har på en positiv måte. Noen tror kanskje at de skal være så snille så elevene skal like meg, så blir alt sikkert bra. Og så går det ikke så veldig bra, for da er du jo ikke en autoritet, ikke sant. Og du er heller ikke autoritær, du er ingen av delene, og da sklir du jo veldig ut. Mens noen bruker den makta si på helt feil måte, som vi snakka om i stad, og da kan du lykkes tilsynelatende, men egentlig så gjør du ikke det. Så det er å finne den balansegangen. Du kan ikke tenke at elevene skal like deg hele tida, da utøver du heller ikke makta di på den rette måten, hvis du hele tida tror at alle skal like det du gjør. Det gjelder å finne en balanse, og det har mye med erfaring å gjøre.

En annen lærer i gruppa utfyller:

En merker at hvis elevene ikke har hatt lærere som utøver makta si på den rette måten så blir de veldig slitne. Spesielt de elevene som er motiverte og som vil lære noe. Mens de elevene som er urolige får utløp for alt, men de og blir veldig slitne. Og da gir de uttrykk for at det var helt kaos. Vi fikk ikke gjort noen ting. Han eller hun er veldig grei, men..... De blir veldig usikre.

En av lærerne i gruppa sier noe om hva som er positiv bruk av makt:

Være lyttende, til en viss grad. Ikke for mye heller. Han må noen ganger si at nok er nok, nå må vi ha fokus på det vi skal gjøre, uten at noen sitter igjen og føler seg veldig såra og

at de ikke har blitt hørt. Det er ikke alltid så lett, men noen ganger må man faktisk skjære igjennom og si at nok er nok.

Her sier fokusgruppa noe om at læreres makt handler om en balansegang mellom å drive elevene videre og av og til slippe litt taket og la elevene drive seg litt selv. Dette kan ses i lys av at det er i balansegangen mellom frihet og styring at elevene lærer selvstendighet og å kunne drive seg selv, som også Arneberg (2008) poengterer når han siterer Hygum og Olesen:

Menneskets identitet udgøres af dets selvforståelse, dets oplevelse af at være et selvstendig individ, der kan afgrænse sig selv i forhold til sin omverden og sine medmennesker (Arneberg 2008, s. 59).

Skolen har et stort ansvar når det gjelder elevenes identitetsdannelse. Menneskets identitet er under dannelse og utvikling hele livet og særlig i skolealderen, hvor grunnlaget for identitetsutviklingen blir lagt.

## **6.2 Avmakt**

### **6.2.1 Samarbeid med hjelpeinstanser**

Lærerne jeg har snakket med forteller at de av og til føler avmakt i jobben sin. Det kan gjelde i samarbeid med andre profesjoner. Når lærere melder elever til PPT, tar det slik de opplever det, veldig lang tid før man kommer i gang med testing og utredning. Når man kommer så langt som til møtet med PPT og lignende, blir ikke lærerne hørt eller de blir gitt ansvaret for å sette i verk tiltakene. En lærer forteller at hun føler avmakt i situasjoner der elever trenger spesialundervisning, og sier det slik:

(...) alle har rett på spesialundervisning, alle har rett på de tinga der, og så kommer du og skal jobbe for det og så er det ikke ressurser til det. Da føler du at du har veldig lite makt som lærer når du vet at disse elevene trenger denne hjelpen og de ressursene. At du ikke blir hørt når du sitter på møtene.

Flere lærere forteller i intervjuene at de føler avmakt også i forhold til barnevernet. Lærerne er daglig sammen med elevene og ser og hører hvordan de har det. Lærerne melder fra til barnevernet, og opplever at ingenting skjer. Så står lærerne igjen i klasserommet med barn som lider og har det vondt. En lærer sier det slik; ”Du gir litt opp, på en måte, for du ser at selv om du tenker at han skal i hvert fall ha det bra her i seks timer hver dag, så er jo ikke det nok, overhodet”.

En annen lærer har dette å fortelle om sine opplevelser med barnevernet:

Apropos makt, barnevernet har jo ikke makt. De har jo ikke sanksjonsmuligheter overfor mange elever, og jeg synes den situasjonen med videre arbeid med kontakt med barnevern, PP – tjeneste og alt sammen, det gir oss avmakt. Og så sier de at dette her må vi ordne opp i selv.

I situasjoner hvor lærere hver dag er sammen med elever som ikke har det bra hjemme, er det lett og tenke seg at lærerne vil legge vekt på omsorg for disse elevene. Her kan læreren havne i det Hargreaves (1996) kaller et dilemma mellom ønsket om å gi tilstrekkelig omsorg til eleven og det at ytre vilkår hemmer dem i å gi denne omsorgen, som for eksempel at de melder fra til barnevernet og opplever at løsningen ikke blir som de ønsker og mener er det beste for eleven. Slike mønstre av begrensninger og forventninger utgjør det Hargreaves kaller skyldfølelsens fallgruver. Det kan se ut som at der hvor avmakten oppleves sterkest, der er det lett å havne i fallgruvene.

Hargreaves sier i sin litteratur at mange lærere har et stort omsorgsperspektiv på lærergjeringen sin, og at noe av det som avgjør om de selv mener at de har gjort en god jobb er om de har kunnet gi god nok omsorg til elevene sine. Hargreaves sier videre at det er hos de lærerne som har et stort omsorgsperspektiv på lærergjeringen sin, at man finner flest av de lærerne som opplever seg selv som utilstrekkelige i arbeidet sitt. Han hevder som tidligere skissert, videre at den utilstrekkeligheten som lærerne opplever i sitt yrke, kan føre til skyldfølelse. Han lister opp en rekke konsekvenser av denne skyldfølelsen, som tilbaketrekking, kynisme, benektning og utbrenthet. En lærer sier følgende om dette: ”Skal du overleve som lærer må du være litt kynisk (...), du må på en måte bare gjøre det beste, og får du det ikke til så må du ikke laste deg selv og tro at det er din skyld”. Dette kan være et forsøk på å håndtere tendensen til privatisert nederlag

og delegeringen av dilemmaer slik bakkebyråkratene ofte opplever (Damsgaard, 2010; Vike, 2004).

## 6.2.2 Mangel på ressurser

En lærer forteller at hun opplever at hun står alene med ansvaret for eleven og lager alternative undervisningsopplegg til eleven i timene. Hun kan se tydelig at det trengs ekstra voksne inne i klassen, men det finnes det ikke ressurser til, og ansvaret for eleven blir lagt over på kontaktlæreren. Hun sier: ”Ja, så får jeg prøve da. Og så går det ikke. Og så prøver du på nytt og på nytt og så ... du føler at du ikke kommer noen vei.”

Lærere i fokusgruppa sier noe av det samme og en av dem uttrykker seg på denne måten:

Når det blir tatt fra en ressurser som en har lagt opp til og håpet på å kunne gjennomføre, og så blir de plutselig revet bort. Da føler jeg avmakt.

En annen lærer i fokusgruppa er enig og sier dette:

Jeg tenker også på det at hvis du har en assistent eller en to – lærer på en elev som faktisk trenger det, og det er sykdom eller andre ting som gjør at du mister den ressursen og eleven ikke får den hjelpen den trenger, da kan jeg føle avmakt.

Ut i fra det disse lærerne sier, kan det se ut som om lærere befinner seg i en arbeidssituasjon hvor ressursene er ganske uforutsigbare. De planlegger og lager undervisningsopplegg som skal passe til alle, og så kommer de på jobb om morgenen og opplever at de voksne de har regnet med i undervisningen må jobbe i et annet klasserom. Hva gjør det med lærerne, når de må forholde seg til at hverdagen er så uforutsigbar?

Weber sier i sin teori om aktørene at alle aktører har et sett med ressurser og begrensninger å forholde seg til. Kanskje er det slik at lærerne oftere opplever begrensningene enn ressursene, og at det gjør det vanskelig for dem å se mulighetene. Hvis det er slik at lærerne ofte må omrokkere og omplanlegge undervisningen på grunn av mangel på ressurser i en eller annen form, kan det hende at dette over tid fører til en opplevelse av håpløshet, hvor svært lite blir slik de hadde tenkt

seg og slik de ønsker at det skal være. Hvis en tar utgangspunkt i at alle lærere ønsker å gjøre en så god jobb som mulig med elevene sine, og at enhver lærer har gjort seg en del tanker om hvordan det ser ut når jobben er utført bra, føles det nok ganske håpløst at en sjelden opplever at ting går som det skal og man opplever at man ikke har nok voksne på jobb til å gjøre jobben bra.

### 6.2.3 Å føle at du ikke lykkes

En annen lærer sier dette om ikke å lykkes:

...det handler jo om at man ikke når de ideene man har for seg selv og for eleven, at du ikke når målene dine. Og oppi det så føler du at det du gjør ikke spiller så stor nok rolle. Det er en avmakt i forhold til at du føler at du ikke lykkes med de målene du har satt deg, tror jeg.

Han fortsetter: ” Nå tror jeg vi er inne på det som er mest slitsomt ved læreryrket. Det er de følelsene som kommer fram ved avmakt og ikke føle at du lykkes.”

Lærerne har i intervjuene sine sagt mye om hvor kompleks det kan være å få gjennomført undervisningen i en time. De må løse opp konflikter mellom elever som har startet i friminuttet, de må hjelpe enkeltelever med å sette i gang med skolearbeidet sitt, elevene har egne meninger om hvordan undervisningen skal være og særlig om hvor kjedelig undervisningen er. Læreren står som en leder i dette, lytter til elevene, samtidig som hun har en plan og et mål for timen, og litt på sparket endrer hun på enkelte ting, som for eksempel rekkefølgen på temaer eller metodene hun bruker. På denne måten syr læreren sammen skoletimene og ender opp med, forhåpentligvis, en skolehverdag hele klassen kan leve med.

Fra dette synspunktet kan det se ut til at relasjonene mellom hver enkelt i klasserommet blir viktig, og at makten her ikke er konstant, men heller flytende, noen ganger opplever elevene at de har makt og gjennomslagkraft overfor læreren og noen ganger er det omvendt. Foucault beskriver makt som noe mer diffust i relasjoner, som i dette sitatet: ”Makten er ikke en institusjon og den er ikke en struktur, den er ikke en bestemt styrke som bestemte personer skulle være utstyrt med: Den er navnet man setter på en kompleks strategisk situasjon i et gitt samfunn” (Engelstad 1999, s. 88).

## 7 AVSLUTNING

Denne avhandlingen har hatt som mål å se på hvordan lærere ser på sin profesjon, profesjonalitet, og i hvilken grad de opplever at de har makt som lærere. Lærere innehar en profesjon gjennom at de har gjennomført en profesjonsutdanning. Gjennom yrkespraksisen, hvor samarbeidet med kollegene har betydning på den måten at de kan diskutere og lære av hverandre, videreutvikles det Skau (2005) kaller en samlet profesjonell kompetanse. Avhandlingen har søkt å belyse de to problemstillingene:

**Hva tenker lærere om sin profesjon, og hvordan definerer de sin profesjonalitet?**

**Hva tenker lærere om sin makt som lærere?**

I de neste avsnittene oppsummerer jeg drøftingen i de mest sentrale spørsmålene, som handler om lærerprofesjonen, profesjonalitet og læreres tanker om makt i lys av begrepene *makt til* og *makt over*. For å få et innblikk i lærernes hverdag og hva det er som driver dem i hverdagen har jeg også stilt dem spørsmål som handler litt om det generelle ved det å være lærer, blant annet om hva som er det beste ved å være lærer og hva som er noe av det mest utfordrende i lærerhverdagen.

Underveis i arbeidet med avhandlingen utkrystalliserte det seg et tema til, i tillegg til de som er nevnt over, nemlig avmakt. Det lærerne forteller mye om er at de opplever avmakt, og det overfor flere ting. Derfor har avmakt blitt et sentralt tema i drøftingen av dataene og et punkt i avslutningen.

### 7.1 Lærerprofesjonen og den profesjonelle lærer

For å få belyst hva lærerne tenker om sin egen profesjon, har de blitt bedt om å fortelle om det beste og det vanskeligste ved å være lærer. Gjennomgående er det slik at det beste er knyttet til samværet med elevene, til å oppleve at de mestrer og utvikler seg. Disse beskrivelsene samsvarer

med Tidsbrukutvalgets vektlegging av hva lærerne ønsker å bruke tid på og med Damsgaards undersøkelse av nyutdannende læreres syn på det gode ved læreryrket.

Når lærerne snakker om hva som er vanskeligst ved læreryrket, er tid en sentral faktor. De synes ofte at tiden ikke strekker til og føler at de kommer til kort i forhold til hva de ønsker å oppnå sammen med elevene. Dette kan ses som et trekk ved bakkebyråkratens arbeid; opplevelsen av utilstrekkelighet, ønsket om å realisere ambisiøse intensjoner og den dårlige samvittigheten for ikke å lykkes med dette oppdraget.

## **7.2 Makt**

Maktbegrepet har lærerne jeg har intervjuet gjennomgående valgt å sette andre merkelapper på, siden de har negative assosiasjoner til begrepet. De er opptatt av lærerens væremåte, om læreren er autoritær eller en autoritet, hvor de knytter negativ maktutøvelse til det første og en mer positivt ladet maktutøvelse til det siste.

Lærerne er opptatt av at det bør være en toveiskommunikasjon som foregår i klasserommet mellom lærer og elever. Dette innebærer å ha en dialog med elevene, samtidig som læreren fremstår som lederen i klassen. Det har vært gjennomgående i intervjuene at lærerne er opptatt av å bruke makten sin positivt, til å skape et positivt læringsmiljø på skolen, hvor det er rom for vekst og utvikling, og til å motivere elevene til å lære og til å utvikle seg.

## **7.3 Avmakt**

Når lærerne svarer på hva det er i læreryrket som gir dem avmakt, handler svarene om ting som barnevern, samarbeidende instanser som PPT og BUP, foreldre og planer som departementet lager for skolene, og som lærerne må jobbe etter og rette seg etter i yrket sitt.

Avmakten ser ut til å være sterkest der lærerne opplever at det er stort sprik mellom deres eget grunnsyn og deres egne arbeidsmåter og det som oppleves som krav utenfra. Mangel på tid og



ressurser kan derfor være med på å skape denne avmakten fordi disse rammefaktorene gjør det vanskelig for lærerne å utøve yrket sitt i samsvar med det de ønsker.

#### **7.4 Avsluttende kommentarer**

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått et innblikk i lærernes arbeid og deres tanker rundt det å tilhøre lærerprofesjonen. Jeg har også fått et mer nyansert bilde av læreres makt og deres syn på egen profesjon. Det har skapt grunnlag for et kritisk blikk på noen av de sannhetene som lett skapes om skolen. Samtidig er det interessant at lite av det som kommer fram i intervjuene knyttet til lærerne selv kan kobles til herredømmemakt og hegemoni. Det er vanskelig å snakke om makt, og kanskje mest de negative sidene av den. Dette er et aspekt som bør tas med i bildet av den maktforståelsen lærerne presenterer.

Informantene svarer på direkte spørsmål om makt, men de går ganske raskt i intervjuene over til å bruke begrepene å være en autoritet, kontra det å være autoritær, hvor autoritet knyttes til den positive utøvelsen av makt, og det å være autoritær knyttes til en negativ form for maktutøvelse. Dette gjør de fordi de har negative assosiasjoner til maktbegrepet. Det har vært gjennomgående hos lærerne at de selv er opptatt av å bruke makten sin på en positiv måte, blant annet gjennom å være forbilder og å hjelpe elever videre faglig. Men den asymmetrien som eksisterer mellom lærere og elever snakker informantene relativt lite om. De trekker det noe fram når de snakker om at de er forbilder og har mye påvirkningskraft overfor elevene, forstått som at muligheten er til stede for at de kan være negative forbilder for elevene.

Informantene har gjennom intervjuene gitt mye uttrykk for den opplevelsen de selv har av avmakt. Det kan se ut som om at de opplever seg selv som ganske maktesløse i det systemet de er en del av. En av grunnene til at lærerne har hatt det fokuset de har hatt kan være at da jeg gikk inn i skolene og intervjuet lærere, la jeg vekt på at det var lærernes egen stemme jeg var ute etter. Samtidig har jeg foretatt intervjuer en tid da ny læreplan skulle implementeres i skolen, lærerrollen ble mye debattert og kritisert i media, og dette har forståelig nok vært en relativt utfordrende tid for lærerne.

I Webers teorier om makt trekker han fram aktørene i maktstrukturene. Lærere er aktører i dette systemet. Likevel ser de seg selv som offer for systemet, ved at de får mange og detaljerte krav om hva og hvordan de skal utøve lærergjerningen sin. Samtidig er ressursene knappe og lærerne opplever seg selv i dette som noen som ikke strekker til, og bærer ansvaret for ressursknappheten på sine egne skuldre. Skyldfølelsen lærerne føler i dette, i tråd med det mange andre aktører i bakkebyråkratiet opplever, kan føre til opplevelsen av avmakt. For å komme seg ut av en avmaktsfølelse kan det være lurt å finne seg selv som aktør i det som oppleves avmektig, og finne det man har makt til å gjøre noe med. Klarer man det, klarer man å finne en vei utenom skyldfølelsens fallgruver.

---

## LITTERATURLISTE

Arneberg, P. (2008). *Pedagogisk dannelse og etikk*. Oslo: Cappelen Damm.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo; Det norske samlaget.

Brinchmann, J. (1991). *Sosiologiske grunnbegreper*. Oslo; Ad Notam.

Carson, N. (2007). *Erfaringer og refleksjoner ved bruk av gruppeintervju i kvalitativ forskning*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 2007, (3).

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Damsgaard, H.L. (2007). *Når hver time teller. Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.

Damsgaard, H. L. (2008). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo; Cappelen Akademisk Forlag.

Damsgaard, H.L. (2010). *Den profesjonelle lærer. Profesjonalitetens mange ansikter*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Engelstad, F. (red.) (1999). *Om makt. Teori og kritikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Ertsås, T. I. (2011). *Kontaktlærerarbeid i videregående skole – En kvalitativ studie av kontaktlæreres utvikling av praksis kunnskap*. Hentet 20.11.2011 fra <http://www.forskning.no/artikler/2011/oktober/300723>.

Grimen, H. (2007). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget

---

Grung, C. (2008). *NAV reformen fra bakkebyråkratenes ståsted. En sosiologisk casestudie av ansatte ved et lokalt NAV – kontor, og deres erfaringer med NAV – reformen*. Masteroppgave, Universitetet i Bergen. Hentet fra <https://bora.uib.no/bitstream/1956/3247/1/53431382.pdf>.

Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Hattie, J. (2009) *Bedre lærere avgjørende*. Hentet 17.11. 2011 fra <http://www.forskning.no/artikler/2009/januar/207552>

Imsen, G. (2009). Lærernes profesjonalitet og nye styringsregimer. *Bedre skole*, 2009(1), 42-49.

Kristensen, M. (2009) *Ekskludering – en forutsetning for mobbing*. Utdanning, 2010, nr. 8

Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kunnskapsløftet (2006). *Generell del*. Hentet 18.november 2011 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/?p=1>

Lipsky, M. (1980). *Street level bureaucracy. Dilemmaes of the individual public services*. New York: Russel Sage Foundation.

Molander, A. & Terum, L.I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2003, årgang 3, (2), 69 – 85.

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordrehaug, L. (1999). *Taushetens kultur*. Oslo: Kulturbro forlag.

---

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2009). Trivsel, stress og utmattelse blant lærere. En paradoksal kombinasjon. *Bedre Skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 2009 (1), 30 – 37.

Skau, G. M. (2005). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Solli, K. A. (1993). *Elever i konflikt. Samspillsbrudd og atferdsproblemer i skolen*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Tidsbrukutvalgets rapport (2009). Hentet fra:

[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Rapport\\_Tidsbrukutvalget.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Rapport_Tidsbrukutvalget.pdf).

Vike, H., Bakken, R., Brinchmann, A., Haukelien, H. & Kroken, R. (2002). *Maktens samvittighet. Om politikk, styring og dilemmaer i velferdsstaten*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vike, H. (2004). *Velferd uten grenser. Den norske velferdsstaten ved veiskillet*. Oslo: Akribe AS.

Wormnæs, O. (2004). *Vitenskap. Enhet og mangfold*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.



---

## VEDLEGG 1

---



Line Abrahamsen

Student ved master i Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge ved høgskolen i Telemark, avd. Porsgrunn.

### **Forespørsel om å delta i studentprosjekt, individuelle intervju.**

Prosjekttittel: *Makt i skolen - slik lærere ser det.*

#### **Mål med prosjektet.**

Formålet med prosjektet er å få vite noe om hvilke tanker lærere har om sin makt i skolen. Makt i skolesammenheng blir ofte forbundet med noe negativt, som læreres negative utøvelse av makt over elever i klasserommet. Jeg ønsker å nysansere maktbegrepet i skolen og vise at makt kan være noe positivt, noe som gir muligheter. I dette prosjektet ser jeg det som viktig at lærerne får en sentral stemme. Jeg ønsker derfor å intervjuere lærere, både individuelt og i gruppe. Denne forespørselen gjelder individuelle intervju.

#### **Hva vil intervjuet handle om?**

Spørsmålene dere vil få handler om deres tanker rundt profesjonalitet, hvordan dere ser på læreres makt og om dere har opplevelse av noen form for avmakt som lærere.

#### **Hvem er deltakere?**

Jeg ønsker å foreta 4 individuelle intervju med lærere som alle har minst 3 års arbeidserfaring i skolen.

#### **Praktisk informasjon.**

Intervjuet vil vare i 1½ - 2 timer, og vil, med rektors tillatelse foregå i arbeidstida, på deres arbeidsplass.

Intervjuene tas opp på mp3 spiller, med deres tillatelse, for så å transkriberes og anonymiseres. Så fort intervjuene er transkribert (skrevet ut), blir lydfilene slettet, senest 4. Mai, som er leveringsfrist for oppgaven.

Dere som er med på intervjuene vil være anonyme, og jeg har taushetsplikt om alt dere forteller i intervjuene. Det er frivillig å være med på et slikt prosjekt, og dere kan når som helst trekke dere fra prosjektet uten å oppgi grunn.

Prosjektet er forelagt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD), og vil bare kunne gjennomføres etter godkjenning derfra. Intervjuene forventes å kunne påbegynnes rett etter nyttår.

Dersom du har lyst til å være med på prosjektet, ber jeg deg om å undertegne samtykkeerklæringen, putte den i en konvolutt, og gi den til ■■■ eller ■■■, eller sende meg en e – post med navn og telefonnummer og at du samtykker i å bli med på prosjektet, så tar jeg kontakt for å avtale nærmere tidspunkt for intervjuet. Det er viktig for diskusjonene om lærerrollen i dagens samfunn at lærere lyttes til og får en sentral stemme. Derfor håper jeg noen vil delta i et slikt intervju.

Hvis du har spørsmål eller ønsker flere opplysninger, kan du kontakte meg på tlf: eller e – post:

Med vennlig hilsen

Line M. Abrahamsen

Student ved master i Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge

Ved Høgskolen i Telemark

---



---

**SAMTYKKEERKLÆRING**

Jeg har lest informasjonsskrivet og samtykker i å delta i individuelt intervju i prosjektet:

*Makt i skolen – slik lærere ser det.*

Sted....., dato

.....  
Underskrift deltager



---

## VEDLEGG 2



Line Abrahamsen

Student ved master i Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge ved høgskolen i Telemark, avd. Porsgrunn.

### Forespørsel om å delta i studentprosjekt, gruppeintervju.

Prosjekttittel: *Makt i skolen - slik lærere ser det.*

#### **Mål med prosjektet.**

Målet med prosjektet er å få vite noe om hvilke tanker lærere har om sin makt i skolen. Makt i skolesammenheng blir ofte forbundet med noe negativt, som læreres negative utøvelse av makt over elever i klasserommet. Jeg ønsker å nyansere maktbegrepet i skolen og vise til at makt kan være noe positivt, noe som gir muligheter. I dette prosjektet ser jeg det som viktig at lærerne får en sentral stemme. Jeg ønsker derfor å intervjuere lærere, både individuelt og i gruppe. Denne forespørselen gjelder gruppeintervju.

#### **Hva vil intervjuet handle om?**

Spørsmålene dere vil få vil bl.a. handle om deres tanker rundt profesjonalitet, hvordan dere ser på læreres makt og om dere har opplevelse av noen form for avmakt som lærere. Hensikten med gruppeintervjuet er å få fram diskusjonen rundt disse temaene, i tillegg til at det som kommer fram under gruppeintervjuet kan være til hjelp for meg i arbeidet med den individuelle intervjuguiden.

#### **Hvem er deltakere?**

Gruppeintervjuet bør bestå av 5 lærere, som alle har minst 3 års arbeidserfaring i skolen. Praktisk er det mest hensiktsmessig at disse fem jobber på samme skole, men det er ikke et krav.

#### **Praktiske opplysninger.**

---

Intervjuet vil vare i ca 2 timer, og vil, med rektors tillatelse foregå i arbeidstida, på deres arbeidsplass. Intervjuene tas opp på mp3 spiller, for så å transkriberes og anonymiseres. Så fort intervjuene er transkribert (skrevet ut), blir lydfilene slettet, senest 4. Mai, som er leveringsfrist for oppgaven.

Dere som er med på intervjuene vil være anonyme, og jeg har taushetsplikt om alt dere forteller i intervjuene. Det er frivillig å være med på et slikt prosjekt, og dere kan når som helst trekke dere fra prosjektet uten å oppgi grunn.

Prosjektet er forelagt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD), og vil bare kunne gjennomføres etter godkjenning derfra. Intervjuene forventes å kunne påbegynnes rett etter nyttår.

Dersom du har lyst til å være med på prosjektet, ber jeg deg om å undertegne samtykkeerklæringen, putte den i en konvolutt, og gi den til ■■■ eller ■■■, eller sende meg en e – post med navn og telefonnummer og at du samtykker i å bli med på prosjektet, så tar jeg kontakt for å avtale nærmere tidspunkt for intervjuet. Det er viktig for diskusjonene om lærerrollen i dagens samfunn at lærere lyttes til og får en sentral stemme. Derfor håper jeg noen vil delta i en slik gruppesamtale.

Hvis du har spørsmål eller ønsker flere opplysninger, kan du kontakte meg på tlf: ■■■ eller e – post: ■■■

Med vennlig hilsen

Line M. Abrahamsen

Student ved master i Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge

Ved Høgskolen i Telemark

---

---

**SAMTYKKEERKLÆRING**

Jeg har lest informasjonsskrivet og samtykker i å delta på gruppeintervju i prosjektet:

*Makt i skolen – slik lærere ser det.*

Sted....., dato

.....  
Underskrift deltager



---

## VEDLEGG 3

### Intervjuguide til individuelle intervju

#### Generelt

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hva er det beste med å være lærer?
3. Kan du fortelle om en positiv hendelse som har gjort inntrykk på deg som lærer?
4. Hva er det mest utfordrende ved å være lærer?
5. Kan du fortelle om en utfordrende situasjon som har gjort inntrykk på deg som lærer?
6. Hvorfor gjorde denne hendelsen inntrykk på deg?

#### Om profesjonalitet

7. Hva legger du i begrepet profesjonalitet?
8. Kan du beskrive en profesjonell lærer?
9. I hvilke situasjoner mener du det er vanskelig å beholde profesjonaliteten?

#### Om makt

10. Hvilke assosiasjoner har du til ordet makt?
11. Hvilke tanker har du om læreres makt?
12. Hva består læreres makt av?
13. Hvordan kan makten komme til uttrykk?
14. Hva kan være positivt med den makten lærere har? Hvilke muligheter kan den innebære?
15. Hva kan være negativt med den makten lærere har?
16. I hvilke situasjoner tror du faren for misbruk av makt kan være til stede? Kan du beskrive en slik situasjon?
17. Hvor bevisst tror du lærere er på at de i lys av sin rolle har makt overfor elever?
18. Har du selv opplevd å føle avmakt som lærer? ( skolepolitikk, nasjonale føringer, skolen som system, ledelse, kollegaer, eller foreldre).
19. I så fall, kan du fortelle om en situasjon der du har opplevd avmakt?
20. Hva tror du denne avmaktsfølelsen handler om? (privatiserte nederlag, økonomi, .....
21. Hva tenker du om elevers opplevelse av avmakt i skolen?
22. Hva er, etter din mening, den største utfordringen knyttet til makt og avmakt i skolen for lærere,
23. For elever?
24. For foreldre/hjem?
25. Er det noe mer du ønsker å si om profesjonalitet og makt?





## VEDLEGG 4

### Intervjuguide til gruppeintervju

Innledning:

Profesjonalitet og makt er to sentrale begreper i prosjektet makt i skolen – slik lærere ser det. Hensikten med gruppeintervjuet er å få frem en diskusjon rundt begrepene. Jeg er ikke ute etter riktige svar, men hva dere lærere legger i begrepene, både det dere er enige om og det dere er uenige om.

#### **Om profesjonalitet.**

1. Hva legger dere i begrepet profesjonalitet?
2. Kan dere beskrive en profesjonell lærer?
3. I hvilke situasjoner tenker dere at profesjonaliteten blir utfordret?

#### **Om makt.**

4. Hvilke assosiasjoner har dere til ordet makt?
5. Hvilke tanker har dere om læreres makt?
6. I hvilke situasjoner tror dere at lærere kan oppleve avmakt?
7. Hva handler denne avmakten om, tror dere?
8. Hvor bevisste tror dere lærere er på at de i lys av sin rolle har makt overfor elever?
9. Hvilke tanker har dere om elevers opplevelse av avmakt i skolen?
10. Hvilke utfordringer mener dere at lærere står overfor i dagens samfunn? (skolens rolle/mandat, skolesystemet, livet i klasserommet, osv.)
11. Hvordan ser læreryrket ut i fremtiden, tror dere?



## VEDLEGG 5

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Hilde Larsen Damsgaard  
Avdeling for helse- og sosialfag  
Høgskolen i Telemark  
Postboks 203  
3901 PORSGRUNN

Vår dato: 18.12.2008

Vår ref.:20445 / 2 / IBH Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.11.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

20445	<i>Makt i skolen - slik lærere ser det</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Telemark, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Hilde Larsen Damsgaard
Student	Line Maria Abrahamsen

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


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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 04.05.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Ingvild Bergan Hordvik

  
Kontaktperson: Ingvild Bergan Hordvik tlf: 55 58 32 32

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Line Maria Abrahamsen, Sandøyveien 60, 3950 BREVIK

Avdelingskontorer / District Offices:

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

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

20445

Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysninger kan finne sted med hjemmel i de registrertes samtykke, jf personopplysningsloven § 8 første alternativ.

Informasjonsskrivet til utvalget vurderes som tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningsloven.

Det forutsettes at det ikke skal behandles sensitive personopplysninger, jf. personopplysningsloven § 2 nr 8.

For at en transkripsjon skal være anonym må det ikke framgå bakgrunnsopplysninger som f. eks bosted, alder, kjønn, som sammen med andre opplysninger kan identifisere informantene. Det betyr at bakgrunnsopplysningene må omskrives eller utelates helt i transkripsjonen for at den skal være reelt anonym. Det skal ikke være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner i den ferdige publikasjonen.

Ved prosjektslutt 04.05.2009 skal datamaterialet anonymiseres. Det innebærer at direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger skal slettes, omskrives eller grovkategoriseres. Lydoptak skal slettes.