

Etablering og utvikling av en lærerrolle

En ANT-studie av lærerarbeid I en baseorganisert skole

PED 396 - Masteroppgave i pedagogikk IKT

Janka Gladheim

Vår 2014

UNIVERSITETET I BERGEN

Det psykologiske fakultet, Institutt for pedagogikk

Sammendrag

Denne oppgaven undersøker og diskuterer hvordan en lærerrolle etableres og utvikles i en baseorganisert skole.

Utgangspunktet for prosjektet er en interesse for lærerrollen som et situert og distribuert fenomen, og studien utfordrer en på forhånd gitt eller enhetlig forståelse av lærerrollen. Med Aktør-nettverk teori som analytisk rammeverk, blir fenomenet lærerrolle isteden forstått som effekter av et konkret samspill der alt fra mennesker, til ting og strukturer kan bidra.

I tråd med det teoretiske rammeverket gjennomføres en empirisk undersøkelse av lærerrollen som et aktør-nettverk, det vil si som et konkret samspill av omgivelser og mennesker i en baseorganisert skole, og hvordan dette bidrar til å etablere og utvikle rollen. Ved å observere en lærer i aksjon i en baseorganisert skole, og identifisere hendelser og bidragsyttere som former rollen, gis det en tolkende beskrivelse av hvordan rollen trer fram(over) gjennom det praktiske arbeidet.

Gjennom utforskingen av dette nettverket av relasjoner viser analysen hvordan lærerrollen består av bidrag fra mange forskjellige slags aktører (aktanter). Denne variasjonen og mengden av aktører, som former hverandre, gjør at rollen dras i ulike retninger.

Analysen og funnene viser hvordan hendelser etablerer lærerrollen i form av tre områder kalt trinnlederarbeid, faglærerarbeid og kontaktlærerarbeid – som utvikler seg videre i praksis. Det vises hvordan rollen trer fram(over) med en innebygd spenning mellom det faglig-strukturelle og det sosialt-relasjonelle, og hvordan mennesker og materialitet utgjør en forskjell.

I diskusjonsdelen settes problemstillingen, analysen og funnene inn i en utvidet kontekst, og det forsøkes å si noe om hva utformingen av lærerrollen i en baseorganisert skole kan tenkes å være uttrykk for. Her blir betydningen av noen bidragsyttere diskutert.

Summary

This master thesis explores and discusses how a teacher's role is established and developed in an open plan school (baseskole).

The starting point is an interest in and experience of the teacher's role as a situated and distributed phenomenon and the thesis thus challenges any given or static perspectives of the role. Based on Actor-network theory as the chosen analytical framework, the teacher role is understood as effects of concrete interactions in networks where anything from people to things and structures may contribute.

In line with the theoretical framework the empirical investigation understand the teacher's role as an actor-network, meaning concrete interactions between people and the physical context in an open plan school, and how these contributions establish and develop the role. By observing the teacher in action in an open plan school, identifying events and actants that contribute to the role, an interpretive description of how the role is established and developed is drawn.

Through the exploration of this network of relations the analysis shows how the teacher's role is made up of contributions from many kinds of actors. The heterogeneity of actors that shape and reshape each other, pull the role in different directions.

The analysis and the findings show how events establish the teacher's role related to three areas called leader-, teacher-, and tutorwork - which develop in practice. It is shown how the role emerges with a built-in tension between the professional-structural and social-relational, and how people and materiality makes a difference.

In the discussion section the problem statement, the analysis and the findings are viewed in an expanded context, in an attempt to say something about what the design of the teacher's role in an open plan school are likely to express. Here the meaning of some contributors is being discussed.

Forord

En lang arbeidsprosess nærmer seg slutten, takket være et stort nettverk av aktører.

Først vil jeg takke mine veiledere Harald Thuen og Gunn Elisabeth Søreide for kloke råd og gode ord som motivert meg til å fullføre dette deltidsbaserte masterstudiet i pedagogikk. Jeg vil også takke medstudenter for et inspirerende samarbeid tidlig i studiet.

Deretter vil jeg takke min tålmodige og innsiktsfulle mann som hele tiden har oppmuntret meg til å arbeide videre med oppgaven når det røyner på.

Uten at ledere, lærere og elever i en baseorganisert skole hadde latt meg observere en lærerrolle *i bruk*, ville denne oppgaven aldri ha blitt til. En spesiell hilsen går her til min informant som lot seg ”skygge” i to samfulle uker!

Jeg vil også takke ledelsen og kollegaene ved min egen arbeidsplass for å ha støttet meg underveis.

Og takk til deg Unni, som alltid stilte opp som barnevakt når det trengtes.

Tilslutt må jeg berømme gullungene, Aksel og Jenny, for å ha vært så tålmodige med mammaen sin.

Fredrikstad, mai 2014

Janka Gladheim

Innhold

| | |
|---|----|
| Forord..... | 4 |
| Kapittel 1 Innledning..... | 8 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 8 |
| 1.2 Oppgavens problemstilling og avgrensing..... | 9 |
| 1.1 Tidligere forskning..... | 9 |
| 1.2 Oppgavens struktur | 13 |
| Kapittel 2 Kontekst..... | 15 |
| 2.1. Kunnskapsløftet..... | 15 |
| 2.1.2 Lærerens arbeid i møte med elevene | 16 |
| 2.1.3 Den utvidete lærerrollen..... | 17 |
| 2.1.4 Endringer i synet på skole, kunnskap og læring..... | 17 |
| 2.2 Baseskoler | 18 |
| 2.2.1 Flere typer rom og grupperinger enn i tradisjonelle klasseromskoler | 19 |
| 2.2.2 Åpen skole og åpen pedagogikk..... | 19 |
| 2.2.3 Tilpasset opplæring..... | 20 |
| Kapittel 3 Teori..... | 22 |
| 3.1 Hvordan kan rolleteori belyse problemstillingen?..... | 22 |
| 3.2 Modell..... | 24 |
| 3.3 Aktør-nettverk teori som analytisk rammeverk | 25 |
| Kapittel 4 Metode..... | 29 |
| 4.1 Hvordan vil jeg svare på problemstillingen? | 29 |
| 4.1.1 Begrunnelse for valg av metode og vitenskapsteoretisk posisjonering..... | 29 |
| 4.2 Hvordan vil jeg gå fram når jeg skal undersøke en lærerrolle som et aktør-nettverk? | 31 |
| 4.2.1 Beskrivelse av metodisk design | 31 |
| 4.2.2 Utvalgsriterier og hvordan kontakten med caset ble opprettet..... | 32 |
| 4.2.3 Beskrivelse av utvalg/case | 33 |
| 4.2.4 Innsamling av materiale | 34 |
| 4.2.4 Analysearbeidet | 35 |

| | | |
|------------|---|----|
| 4.2.5 | Diskusjon av forskningsetiske utfordringer, forskerens rolle i prosjektet og relasjon til informanter | 37 |
| 4.2.6 | Diskusjon av validitet, transparens og refleksivitet i prosjektet | 38 |
| Kapittel 5 | Analyse | 40 |
| 5.1 | Hendelser med utgangspunkt i skolens organisering som <i>trinn i base</i> | 40 |
| 5.1.1 | Opprettelse av en trinnlederfunksjon | 40 |
| 5.1.2 | Utformingen av basearealet..... | 41 |
| 5.1.3 | Trinnlærerne planlegger opplæringsarbeidet..... | 42 |
| 5.2 | Hendelser med utgangspunkt i trinnlederarbeid | 44 |
| 5.2.1 | Deltakelse i møtevirksomhet..... | 44 |
| 5.2.2 | Drøftinger på trinnlærerkontoret | 47 |
| 5.2.3 | Ball for ungdomstrinnet | 49 |
| 5.3 | Hendelser med utgangspunkt i faglærerarbeid | 50 |
| 5.3.1 | Registrering av frammøte..... | 50 |
| 5.3.2 | Opplæringsarbeidet i naturfag | 50 |
| 5.3.3 | Opplæringsarbeidet i matematikk..... | 54 |
| 5.4 | Hendelser med utgangspunkt i kontaktlærerarbeid | 56 |
| 5.4.1 | Møter med kontaktelevgruppa..... | 56 |
| 5.4.2 | Gjennomføring av utviklingssamtaler | 57 |
| 5.4.3 | Oppfølging av kontaktelever | 57 |
| 5.4.4 | Drøfting av (kontakt)elever med andre trinnlærere | 58 |
| Kapittel 6 | Funn | 59 |
| 6.1 | Funn knyttet til organiseringen som trinn i base..... | 60 |
| 6.2 | Funn knyttet til utviklingen av trinnlederarbeidet..... | 61 |
| 6.3 | Funn knyttet til utviklingen av faglærerarbeidet..... | 61 |
| 6.4 | Funn knyttet til utviklingen av kontaktlærerarbeidet..... | 62 |
| Kapittel 7 | Diskusjon | 64 |
| 7.1 | Analysen og funnene i kontekst..... | 64 |
| 7.1.1. | Om betydningen av individuelle egenskaper i etablering og utvikling av en lærerrolle | 64 |

| | |
|--|----|
| 7.1.2 Om kollegasamarbeidet som bidragsyter i den baseorganiserte skolen | 65 |
| 7.1.3 Om fysiske og strukturelle rammer som bidragsyter i den baseorganiserte skolen..... | 66 |
| 7.1.4 Om spenningen mellom det faglig-strukturelle og det sosialt-relasjonelle i den baseorganiserte skolen | 67 |
| 7.2 Avslutning | 68 |
| Litteraturliste | 70 |
| Vedlegg 1 | 75 |
| Vedlegg 2 | 76 |

Kapittel 1 Innledning

Denne studien handler om etablering og utvikling av en lærerrolle. Studien er motivert av egne erfaringer fra arbeid i grunnskolen og har Aktør-nettverk teori som analytisk rammeverk. Oppgaven undersøker og diskuterer hvordan en lærerrolle etableres og utvikles i en baseorganisert skole. Begrepet lærerrolle blir her, i lys av det teoretiske rammeverket, forstått som effekter av et konkret samspill der alt fra mennesker, til ting og strukturer kan bidra.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det var endringer i min egen yrkesutøvelse som først gjorde meg interessert i oppgavens tema. Endringene skjedde i 2003 i forbindelse med at skolen jeg jobbet ved flyttet fra gammelt til nytt bygg, og på samme tid som opphevingen av klassesdelingsreglene i Opplæringslova (fra 2003, kap.8) gav flere muligheter i forhold til organisering av det pedagogiske arbeidet. Jeg gikk fra å ha vært klassestyrer for 30 elever i ”mitt” klasserom, med undervisningsansvar for mange fag i denne elevgruppa til å bli kontaktlærer og faglærer på et team med flere lærere, der vi sammen hadde ansvar for 60 elever i et åpent storrom, samt tilgang til noen flere mindre rom. Denne organiseringen ble kalt *baseorganisering*. Overgangen *fra klasse til base* gjorde meg mer oppmerksom på hvordan ting og mennesker virket inn og bidro til å endre det praktiske arbeidet. Det handlet om alt fra materiell og organisering, til samarbeid med kollegiet, teamlærere og flere elever. Slik framstod ikke utøvelsen av lærerrollen som noe jeg stod for alene – eller som gitt på forhånd, men derimot som en rolle som ble formet gjennom samspillet i praksis.

Utgangspunktet for denne studien er derfor en interesse for lærerrollen som et situert og distribuert fenomen, det vil si at rollen eksisterer som en rolle *i bruk* (Ebeltoft, 2003), innvevd i en konkret praksis, og at den er under forhandling og påvirkning av mange forskjellige faktorer og aktører. Disse erfaringene og interessene gjorde at jeg ønsket å undersøke konkret *hvordan* en lærerrolle formes gjennom samspillet mellom aktører og faktorer i en gitt kontekst (Ebeltoft, 2003, for eksempel s.39).

1.2 Oppgavens problemstilling og avgrensing

Ettersom det var den baseorganiserte skolen som gjorde meg interessert i lærerrollen i bruk, ønsket jeg å gjennomføre en empirisk undersøkelse i nettopp denne konteksten. Jeg ville utforske hvordan et konkret samspill av omgivelser og mennesker, i en skole med baser som fysiske og strukturell ramme, bidro til å etablere og utvikle en lærerrolle. Slik ønsker jeg å bidra til økt kunnskap og sensitivitet i forhold til lærerrollen i en baseorganisert skole i praksis (Ebeltoft, 2003, s.34). Hovedproblemstillingen for prosjektet er: *Hvordan etableres og utvikles en lærerrolle i en baseorganisert skole?*

Med denne problemstillingen er det lærerrollen som *relasjonelle effekter* jeg ønsker å studere (Law, versjon fra 25.04.2007). Dette betyr at jeg studerer rollen mer som en konsekvens av praksis - enn en årsak til praksis (Nydal, 2002, s.157). Å studere *hvordan* rollen etableres og utvikles som relasjonelle effekter betyr at jeg vil forsøke å identifisere hendelser og bidragsyttere som former rollen. Målet er å gi en tolkende beskrivelse av hvordan rollen trer fram(over) gjennom det praktiske arbeidet.

1.1 Tidligere forskning

I arbeidet med å orientere meg i tidligere forskning har jeg lett etter studier som kunne belyse etablering og utvikling av en lærerrolle i en baseorganisert skole i Norge, etter at klassesdelingsreglene i Opplæringslova ble opphevet (2003, kap.8). Mange forskjellige slags aktører og faktorer vil kunne bidra i forming av en lærerrolle i denne konteksten i praksis, og slik jeg oppfatter det vil det konkrete samspillet mellom disse vil være avgjørende for *hvordan* rollen etableres og utvikles. Nedenfor gir jeg eksempler på studier som belyser problemstillingen ved å peke på potensielle bidragsyttere gjennom undersøkelser av alt fra pedagogiske og politiske - til fysiske aspekter, inkludert læreres egne opplevelser.

En svensk litteraturstudie av Bjørklid referert i Schanke og Skålholt (2008) har belyst bruken av lærerrollen i baseskolen, ved å interessere seg for skoler med baseorganisering ut i fra samspillet mellom læring og fysisk miljø, blant annet i det svenske prosjektet *Skola 2000*. Dette er et prosjekt som har blitt assosiert med byggingen av de norske baseskolene (for

eksempel Eriksen, 2013). Fjorten svenske skoler deltok i dette prosjektet, som bygget på et kunnskapssyn der læring ble sett på som en aktiv og skapende prosess:

Skola 2000 handler om å utvikle skolebygg som skal bidra til at elevene får arbeidsglede, stimulans, trygghet og respekt. Det fysiske miljøet skal være åpent og innbydende og ligne mer på en moderne arbeidsplass enn en tradisjonell skole. Målet er å gi elevene kunnskaper og ferdigheter både gjennom selvstendig, aktivt og skapende arbeid

(Bjørklid, ref. i Schanke og Skålholt, 2008, s.20)

I praksis fikk prosjektet kritikk for at lærere hadde mistet kontrollen over store elevgrupper, noe som skapte støy og uro, og som særlig gikk ut over svake elever (Bjørklid, ref. i Schanke og Skålholt, 2008)

I Norge har det vært interesse for hvordan faktorer som støy og akustikk har fungert i baseorganiserte skoler, forstått som skoler med åpne arealer med mange elever. SINTEF byggforsk ved Jerkø og Homb referert i Vinje (2010) fant, etter å ha undersøkt ni baseskoler i Oslo, at ingen av skolene hadde akustiske egenskaper som tilfredstilte kravene i Teknisk forskrift til plan og bygningsloven. Vinje (2010) har påpekt konsekvenser dette kunne få for samspillet mellom elever og lærere (s.4).

Vinje (2010) (2011a og b) (2013) har også publisert flere studier av den såkalte ”baseskoledebatten” i Norge. Gjennom tekstanalyser (Vinje, 2010) (Vinje, 2011a) har han identifisert to konkurrerende diskurser knyttet til relasjonene mellom skolearkitekturen, lærerens undervisning og elevens læring. Lærerrollen i baseskolen blir her oppfattet i lys av en medbestemmelses-og individ diskurs, i motsetning til en mer tradisjonell diskurs (Vinje, 2010), og blant annet forstått som et ønske om å endre lærerrollen i retning av en stadig mer individualisert opplæring av elevene, med fokus på elevenes læringsstiler (Vinje, 2011a). Vinje (2011a) fant også at det gikk et markant skille mellom skolens ulike aktører når det gjaldt holdninger knyttet til baseskoler: Lærere og foreldre framstod som negative, mens skoleeiere og ledere framstod som klart positive.

I en kartlegging av forskning på skolebyggs følger for læring, på vegne av Utdanningsdirektoratet, konkluderte Schanke og Skålholt (2008) med at man ikke kunne si at én utforming av et skolebygg – eller en bestemt form for organisering – var bedre enn en annen. Faktorer som påvirket elevenes læring var sammensatte og hang dynamisk sammen. Andre faktorer, som for eksempel foreldre, elever og lærere, ble her framhevet som viktigere.

Flere kvalitative studier har undersøkt sammenhenger mellom den foreskrevne lærerrollen og utøvelsen av rollen knyttet til baseorganisering. Her har det for eksempel blitt fokusert på aspekter som tilpasset opplæring (W. Andersson, 2008) (Kjerschow, 2008), lærersamarbeid (Høidal, 2006) (Kjerschow, 2008) og viktige lærerkompetanser (Vinje 2011b).

W. Andersson (2008) har undersøkt hvordan lærerne vurderer muligheten for fleksibel organisering av læringsmiljøet og undervisningsdifferensiering i en skole med åpne romløsninger. Undersøkelsen viste at lærerne selv så gode muligheter for dette, men at de i den praktiske hverdagen var plaget av støyproblematikk og savnet muligheten til avskjerming og tilgjengelighet til flere grupperom. Årsaken til dette lå i pedagogiske og didaktiske begrunnelser tilknyttet prinsippet om tilpasset opplæring. Studien stilte også spørsmålet om implementeringen i praksis fortsatt bygget på tradisjonelle ”lærerstyrte” modeller.

Kjerschow (2008) har undersøkt teamsamarbeidets betydning for tilpasset opplæring i en baseskole, og stilt tre underspørsmål: Hvordan fortolkes tilpasset opplæring? Hva skjer med organiseringen av elevene og med arbeidsmåtene i undervisningen? Hva skjer med elevenes læringsfellesskap? Lærernes tolkning av begrepet tilpasset opplæring og deres arbeid i praksis ble tolket i lys av sosiokulturell teori. Det nære teamsamarbeidet muliggjorde en variert organisering av elevene i undervisningen. I basisfagene bygget denne for en stor del på dynamiske, men forholdsvis homogene mestringsgrupper. Datamaterialet antydte en revitalisering av fellesundervisningen innenfor mestringsgruppene, istedenfor en økt individualisering av arbeidsformene. Studien tok likevel forbehold ved bruk av mestringsgruppene som dominerende arbeidsform og hevdet at læringsfellesskapet mellom elever fra ulike sosiale lag eller kulturell bakgrunn ville kunne bli truet.

Høidal (2006) har studert lærersamarbeid med utgangspunkt i teori om elevorganisering og ledelse, og sammenlignet to skoler etter opphevelsen av klassesdelingsreglene (Opplæringslova, 2003, kap.8) der den ene skolen benyttet ordinær klasseromsundervisning

og den andre storklasse. Intervjuer med lærere og ledelse viste at lærersamarbeidet ved de to skolene hadde ulikt innhold og form. Lærerne som arbeidet med baseorganisering trengte en større grad av samordning rundt det daglige arbeidet med elevene. Ledelsen ved skolen med baseorganisering hadde også større fokus på teamsamarbeid, først og fremst i arbeidet med teamsammensetning og teamarbeid som tema gjennom skoleåret.

Vinje (2011b) har gjennomført en spørreundersøkelse blant lærere for å undersøke deres oppfattelse av relasjonene mellom skolearkitektur, med baseskoler på den ene siden og tradisjonelle skoler på den andre siden – og deres oppfattelse av mulighetene for utøvelse av viktige lærerkompetanser. Lærerkompetanser ble her knyttet til det Hattie og Nordenbo referert i Vinje (2011b) mener fremmer læring hos elever. Undersøkelsen viste at lærere som jobbet ved tradisjonelle klasseromskoler, i klart større grad enn kollegaene fra baseskoler, oppga at de fysiske rammene ved skolen de jobbet på ga gode forutsetninger for utøvelse av de aktuelle lærerkompetansene.

Disse studiene kan sies å aktualiserer mange slags bidragsyttere til rollen og innholdsmessig favne bredt. Likevel vil jeg hevde at måten de nærmer seg lærerrollen på begrenses av substansialisme og essensialisme (Brekke, Høstaker og Sirnes, 2003, s.28). Med dette mener jeg at studiene i hovedsak belyser rollen i form av isolerte eller på forhånd definerte aspekter – noe som forutsetter at kunnskapen om fenomenet kan isoleres fra de handlingssituasjoner den inngår i. Nydal (2002) omtaler dette som en representasjonistisk kunnskapsforståelse (s.15).

Min interesse for lærerrollen som et situert og distribuert fenomen, handler om at jeg oppfatter kunnskapen om rollen som uløselig knyttet til de handlingssituasjonene den inngår i (for eksempel Molander, 1996, s.29) Min ambisjon gjennom dette prosjektet er derfor å anlegge et mer *proessorientert* perspektiv (for eksempel Nydal, 2002, s.17) på rollen og kunnskapen om denne i form av en relasjonell tilnærming. Lewin referert i G. Andersson (2011) sammenligner dette metaforisk med en *Galileisk tenkemåte* til forskjell fra en *Aristotelisk*:

In Aristotelian mode causation is linked to inner essence or what is natural for the object as part of a category. For example a stone will fall to the ground because that is the natural place to be if you are a stone. It is the inner sense of being a stone. In Galilean mode causation is linked to the total interaction/forces between other objects

and the stone. In the Galilean mode there is no sense in categorizing objects based on inner essence like that of being a stone because it is the total circumstances and interactions that decide how fast it will fall or if it will fall at all (s.75)

Den *Galileisk tenkemåten* innebærer altså å legge mindre vekt på et fenomens egenskaper ved å definere og kategorisere det, og åpner isteden opp for å studere dynamikken i det relasjonelle samspillet lærerrollen inngår i.

Istedenfor å bestemme meg for at rollen har en viss egenskap, før jeg studerer andre deler av den, eller å tro at det finnes indre egenskaper som *egentlig* er rollen (Brekke et al 2003, s.28), ønsker jeg å utforske handlingssituasjoner rollen inngår i (min egen forskningspraksis inkludert) – og hvordan de bidrar til å etablere og utvikle rollen i den aktuelle konteksten.

1.2 Oppgavens struktur

Neste kapittel er en beskrivelse av konteksten for prosjektet. Jeg begynner med å undersøke de institusjonelle rammene for etablering og utvikling av en lærerrolle i en baseorganisert skole. Her tar jeg først for meg lærerrollen i utdanningsreformen Kunnskapsløftet. Deretter undersøker jeg fysiske forhold, organisering og holdninger (intensjoner) knyttet til lærerrollen i baseskoler.

I kapittel 3 gir jeg eksempler på hvordan lærerrollen som fenomen er blitt framstilt i etablert rolleteori og relaterer det til min problemstilling. Deretter presenterer jeg en modell for hvordan jeg tenker meg at lærerrollen i en baseskole kan eksistere som et samspill av konkrete relasjoner. Tilslutt gir jeg en presentasjon av Aktør-nettverk teori, som er det analytiske rammeverket den empiriske undersøkelsen vil bygge på.

I kapittel 4 presenterer jeg hvordan jeg vil gå fram metodisk for å svare på problemstillingen, ved å analysere en lærerrolle som et aktør-nettverk.

Kapittel 5 er oppgavens analysekapittel. Her tolker jeg hvordan en lærerrolle formes som et aktør-nettverk, gjennom det praktiske arbeidet i en baseorganisert skole.

I kapittel 6 presentere jeg resultater av den empiriske analysen med utgangspunkt i modellen jeg introduserte i kapittel 3.2.

I det avsluttende kapitlet setter jeg forskningsspørsmålet, analysen og funnene tilbake i en utvidet kontekst, og forsøker å si noe om hva utformingen av lærerrollen i den baseorganiserte skolen kan tenkes å være uttrykk for. Her blir betydningen av noen bidragsytere diskutert.

Kapittel 2 Kontekst

Som bakgrunn for den empiriske undersøkelsen begynner jeg med å undersøke de institusjonelle rammene for etablering og utvikling av en lærerrolle i en baseorganisert skole. Her tar jeg først for meg lærerrollen i utdanningsreformen Kunnskapsløftet. Deretter undersøker jeg fysiske forhold, organisering og holdninger (intensjoner) knyttet til lærerrollen i baseskoler.

2.1. Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet er en utdanningsreform for grunnskolen og den videregående skolen som i hovedsak bygger på Stortingsmelding nr.30 (Kunnskapsdepartementet, 2003-04) *Kultur for læring*, og som ble innført fra skoleåret 2006-07. Reformen består blant annet av nye prinsipper for nasjonal styring av grunnopplæringen, nytt kvalitetsvurderingssystem og nytt gjennomgående læreplanverk (Kunnskapsdepartementet, 2012-13). Målet for reformen er blitt formulert som:

å gjøre elever og lærlinger bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer, og å skape en bedre kultur for læring for et felles kunnskapsløft

(Ibid, kap.2.2)

Denne reformen har endret rammene for praktisering av lærerrollen. I følge Stortingsmelding nr. 11 *Læreren. Rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2008-09) er

lærerens profesjonelle frihet blitt utvidet, samtidig som ansvaret for elevenes læringsutbytte er blitt styrket

(Ibid, kap.4, s.41)

Hva handler denne friheten og dette ansvaret om?

2.1.2 Lærerens arbeid i møte med elevene

Lærerens hovedoppgave er fortsatt å legge til rette for og lede elevenes læring (Ibid, s.12) .

I dette arbeidet understrekes det spesielt at læreren har ansvaret for å *tilpasse opplæringen* til elevene (Ibid, kap.2). Det er en grunnleggende forventning at læreren har kompetanse knyttet til barns læring og evne til å lede læringsprosesser i en mangfoldig elevgruppe (Ibid, for eksempel kap.4.1).

Ved å legge vekt på en tydeligere styring etter mål og resultater med en læreplan bygget opp av kompetansemål, det vil si mål som beskriver hva elevene skal mestre etter endt opplæring i fag på bestemte årstrinn, har lærerne blitt gitt et *større lokalt handlingsrom* ved at konkretisering av innhold, valg av arbeidsmetoder og læringsmateriell i større grad enn tidligere er opp til lærerens faglige vurderinger og profesjonelle skjønn.

Samtidig har departementet valgt å prioritere fem grunnleggende ferdigheter i læreplanene, forstått som ferdigheter som skal være grunnleggende og nødvendige redskaper for læring og utvikling på alle nivå og i de fleste fag og sentrale i arbeidsliv og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2013-12) Dette er:

- å kunne uttrykke seg muntlig
- å kunne lese
- å kunne uttrykke seg skriftlig
- å kunne regne
- å kunne bruke digitale verktøy

I forbindelse med grunnleggende ferdigheter har det vært en utvikling mot sterkere oppfølging fra myndighetenes side, gjennom innføringen av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, samt andre lokale systemer for oppfølging av skolers virksomhet (Ibid, kap.2.2.2).

2.1.3 Den utvidete lærerrollen

Fra tidligere i hovedsak å være knyttet til arbeidet med elevene, har læreren fått økt ansvar for den enkelte skoles samlede oppgaver. Denne *utvidete* lærerrollen blir formulert i tre hovedområder:

- 1) *læreren i møte med elevene*
- 2) *læreren som del av et profesjonelt fellesskap og*
- 3) *læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere*

(Kunnskapsdepartementet, 2008-09, kap.2.1.1)

Selv om samarbeid med kolleger, ledelse, hjem og instanser utenfor skolen og deltakelse i utviklingen av skolen som organisasjon er ment for å støtte opp om elevenes arbeid (Ibid, kap.2.2 s.12) er det samtidig forventninger om at læreren skal bidra i kontinuerlige læringsprosesser knyttet til hele skolevirksomheten, noe som igjen stiller nye krav til rolleutøvelsen:

«Læreren skal være aktør i et profesjonelt fellesskap, og bidra i utviklingen av planer og i målrettet utviklingsarbeid. Dette stiller mer enn tidligere krav til samarbeid mellom ledere og lærere og mellom lærere. Det stiller også krav om at lærerne må ha beredskap til å sette seg inn i aktuell forskning og videreutvikle og fornye sin kompetanse gjennom hele sitt yrkesaktive liv» (Ibid, kap 4.1).

2.1.4 Endringer i synet på skole, kunnskap og læring

Kunnskapsløftets endringer i forhold til lærerrollen blir knyttet til endringer i synet på skole, kunnskap og læring.

Den nye utformingen av lærerrollen med vekt på *lærerens egen læring og deltakelse i forhold til hele virksomheten*, blir i Stortingsmelding nr. 11 (Kunnskapsdepartementet, 2008-09) satt i sammenheng med at vi lever i og er avhengig av et kunnskapssamfunn i stadig endring og utvikling (s.42).

Samfunnet har større forventninger til at skolevirksomhet må gi resultater enn tidligere (Haug, 2012). Samtidig har de de raske endringene i samfunnet ført til at skolen som institusjon ikke

lenger har samme autoritet som formidler av etablert kunnskap, kulturarv og normer. Læreren ikles for eksempel ikke automatisk rollen som faglig og/eller moralsk forbilde. Hva som er gyldig og verdifullt i dagen samfunn blir isteden framstilt som noe som må «forhandles fram» (Østerberg 2003).

Også forskningsperspektiver på kunnskap og læring har dreid i retning av at det sosiale, det som er kulturelt og felles, har fått større plass i forståelsen av hva kunnskap er og hvordan vi lærer (Sundli, 2007). Det at læreren former ny, personlig kunnskap, som stadig får nye vinkler gjennom samspill og refleksjon med alle i virksomheten, vektlegges derfor som viktigere enn tidligere (Arneberg og Overland, 2013). Læreren må presentere sine egne oppfatninger og konstruksjoner av virkeligheten med elever, kolleger, foreldre og ledere (Sundli, 2007).

2.2 Baseskoler

I følge snl.no er en *baseskole*

(..) betegnelse på en skole der undervisningen ikke foregår i tradisjonelle klasserom, men i «baser», som varierer i utforming. Som oftest består en base av et antall mindre, lukkede rom rundt et åpent læringsareal. Hver base består av et varierende antall elever og lærere som samarbeider om undervisningen. Baseskolen er blitt beskrevet som en mellomting mellom en helt åpen skole og en klasseromsorganisert skole.

Baseskolen har vært, og er, gjenstand for livlig debatt i Norge. Tilhengerne hevder at den virker utviklende på både elevene og lærerne og at den styrker tilpasset opplæring, mens kritikerne mener at den hindrer konsentrasjon og fordypning, og at særlig de svakere elevene får ekstra problemer.

Betegnelsen baseskole blir ansett som uheldig av mange, som påpeker at det egentlig er snakk om fleksible skolebygg som skal gi muligheter for ulike arbeids- og undervisningsmetoder.

(Store norske leksikon, snl.no, Red for utdanning, 2011-01-09)

Med utgangspunkt i denne definisjonen blir virksomheten i en baseskole knyttet til fysiske og strukturelle rammer. Den assosieres også med visse pedagogisk-politiske holdninger (intensjoner).

2.2.1 Flere typer rom og grupperinger enn i tradisjonelle klasseromskoler

Det finnes forskjellige definisjoner av baseskoler knytte til de fysiske og strukturelle rammene. I følge Vinje (2011b) har baseskole vært den mest brukte betegnelsen i media på nyere skoleanlegg med utstrakt bruk av åpne løsninger og grupperom av ulik størrelse (s.70). SINTEF-forskerne Jerkø og Homb referert i Vinje (2011a) har definert baseskoler som skoler som har en planløsning med et hovedrom som vanligvis har plass til 60-100 elever, som igjen fordeler trafikk til grupperom av varierende størrelse (s.24). Definisjonen ovenfor forklarer begrepet *base* som et areal der elever og lærere samarbeider om opplæringen. Dette arealet varierer i utforming, men består vanligvis av flere rom av forskjellig størrelse.

Et baseareal kan dermed sies å ha en fysisk struktur som tar utgangspunkt i flere rom og grupperinger enn tradisjonelle klasseromskoler. Vinje (2011a) skriver at elever i baseskoler vil måtte forholde seg til flere typer gruppeinndelinger og at flere rom på basen vil kreve felles planlegging blant lærerne, for eksempel i forhold til organisering og romvalg (s.24).

2.2.2 Åpen skole og åpen pedagogikk

Vinje (2010) ser 70-tallets bygging av åpne skoleanlegg og intensjoner bak begrepet åpen skole som en forløper for dagens baseskoler. Han henviser blant annet til Forsøksrådet for skoleverket sin definisjon av åpen skole fra 1974:

Med åpne skoler mener vi skoler som er planlagt bygd med åpent landskap i sitt romprogram i den hensikt å gi et mer fleksibelt undervisningstilbud, med mulighet for arbeid i små og store grupper, horisontalt og vertikalt organisert, og slik at flere elever kan undervises samtidig i samme rom. Karakteristisk for den åpne skolen er også et utstrakt samarbeid lærerne i mellom (team-teaching)

(Aarnes, referert i Vinje, 2010)

Slike intensjoner om mer samarbeid mellom lærerne og et mer fleksibelt undervisningstilbud i åpne skolelandskap, blir i Norge knyttet til *reformpedagogiske ideer* fra 60-tallet og framover.

Det var blant annet Deweys teori om at mennesket lærer gjennom egne handlinger og refleksjoner over disse, som gjorde det ønskelig at både lærere og elever deltok mer aktivt - både gjennom handling og refleksjon (Imsen, 2011, s.96). Dette resulterte i en større grad av medvirkning og åpenhet i opplæringsarbeidet, for eksempel mellom lærerne, i form av lokalt læreplanarbeid og teamarbeid, og mellom elever og lærere.

Bø og Helle (2008) knytter betegnelsene *åpen skole* og *åpen pedagogikk* til følgende reformpedagogiske idéer i skolen:

- a) aktivitetspedagogikk , individuell undervisning, arbeidsskole
- b) åpnere og mer tillitsfullt samarbeid mellom skolepolitikere/skolestyret og skoleadministrasjonen
- c) større deltakelse og innflytelse av foreldrene mht. beslutningsprosessene i skolen
- d) større samarbeid lærerne imellom, mellom lærer og elev og mellom elevene innbyrdes
(s.344)

2.2.3 Tilpasset opplæring

Fordi det reformpedagogiske tankegodset oppfattet kunnskapsutvikling som uløselig knyttet til individets egne erfaringer skulle lærerens undervisningsarbeid i mindre grad handle om formidling, og i større grad om å legge til rette for åpenhet og variasjon i arbeidsmåter for å tilpasse opplæringen til elevene. Læreren kunne for eksempel innta rollen som veileder i tverrfaglige prosjektarbeid (Nøra, 2010).

Denne forståelsen av tilpasset opplæring hadde for øvrig ikke bare læring av faglig kunnskap som mål, men bygget på et bredere ideal om elevens personlige vekst i retning av sosiale mål til beste for samfunnet (Imsen 2011 s.95). Dette kan sees i sammenheng med de integreringstankene som hadde dominerte forståelsen av begrepet tilpasset opplæring helt fram til 90-tallet; spesialskolene skulle legges ned og flest mulig av elevene skulle gå i normalskolen (Jenssen og Lillejord, 2010).

I forbindelse med byggingen av baseskoler på begynnelsen av 2000-tallet ble det fokusert mer på *individuell* tilpasset opplæring, forstått som en rettighet for hver enkelt elev. Klassen som ramme for tilpasset opplæring hadde ikke lenger den samme posisjonen (Jenssen og Lillejord, 2010).

Etter at klassesdelingsreglene ble opphevet i skolen i 2003 (Opplæringsloven, 2003, paragraf 8-2) og praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremål som gjaldt eleven, blant annet kontakten med hjemmet, skulle ivaretas av en kontaktlærer, kunne elevene i større grad deles i grupper etter behov. Baseskolebegrepet ble da brukt om skoler som tok i bruk disse nye mulighetene i organiseringen av det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2007-08, kap. 4.4.1). Opphevingen av klassesdelingsreglene ble nettopp begrunnet med å skape et mer fleksibelt regelverk som skulle gjøre det enklere å realisere tilpasset opplæring (Brøyn ref. i Lone, 2008).

Fordi baseskolene i større grad enn tradisjonelle klasseromskoler legger opp til bruk av ulike grupperinger, og at de åpne landskapene kan legge til rette for elevstyrt arbeid, blant annet med individuelle arbeidsplaner, har de blitt oppfattet som intensjoner om en mer individualisert opplæring av elevene (Vinje, 2011).

Kapittel 3 Teori

I dette kapittelet gir jeg eksempler på hvordan lærerrollen som fenomen er blitt framstilt i etablert rolleteori og relaterer det til min problemstilling. Deretter presenterer jeg en modell for hvordan jeg tenker meg at lærerrollen i en baseskole kan eksistere som et samspill av konkrete relasjoner. Tilslutt gir jeg en presentasjon av Aktør-nettverk teori, som er det analytiske rammeverket den empiriske undersøkelsen vil bygge på.

3.1 Hvordan kan rolleteori belyse problemstillingen?

Rolle er et begrep som brukes på forskjellige måter, knyttet til læreryrket. I en artikkelsamling med søkelys på lærerrollen relaterer Bergem (2001) begrepet til bestemte adferds-og kulturmønstre med en klar normativ karakter, til utbredte forventninger knyttet til personer i bestemte posisjoner i samfunnet og til den faktiske adferden som personer i disse posisjonene utviser (s.17).

Forskjeller i tilnærmingen til rollebegrepet kan illustreres ved å ta utgangspunkt i ulike tradisjoner i sosiologisk rolleteori, her satt opp som motsetninger kategorisert som et strukturfunksjonalistisk og et symbolsk interaksjonistisk perspektiv (Guneriusen,1996):

Et strukturfunksjonalistisk perspektiv legger vekt på å forstå en rolle som en institusjonalisert samling av rettigheter og plikter i forbindelse med en idealtipe av den aktuelle posisjonen. Rollen er altså definert for det individ som trer inn i den, og forbinder individet med det omgivende sosiale systemet (Korsnes, 2008, s.258). Rollen blir dermed først og fremst et statisk fenomen som individet må fylle/ gå inn i - for å ha en funksjon i samfunnet (Valle, 2001, s.29).

Et eksempel på en utforming av lærerrollen i lys av dette perspektivet kan være Niemi, referert i Stortingsmelding nr.11 (Kunnskapsdepartementet, 2008-9), sin karakteristik av lærerrollen ut fra en instrumentell mål-middel tenkning:

Her vil lærerne i møtet med elevene følge «oppskrifter» for å nå læreplanens mål. Friheten lærerne trenger for å utøve sin rolle, er begrenset, da gode tekniske

ferdigheter anses som en av de vesentligste kompetansene lærerne bør ha. Slike ferdigheter vil ifølge denne tradisjonen tilegnes gjennom en praktisk orientert lærerutdanning, som kontrolleres gjennom til dels smale normer. Kvaliteten på læring og lærernes kompetanse defineres av smale, målbare kriterier (s.41)

Et symbolsk interaksjonistisk perspektiv er mer opptatt av sosiale handlingsprosesser og deres følger for/i praksis, og vektlegger hvordan mennesker tolker og utformer rolleadferd på forskjellige måter (Korsnes, 2008, s.258) I motsetning til å ta utgangspunkt i rollen som et på forhånd fastsatt element i et sosialt system, ønsker man isteden å forstå fenomenet som noe som skapes gjennom interaksjonsprosesser mellom mennesker, hvordan de uttrykker seg gjennom praktiske handlinger for selv å skape mål og mening i tilværelsen, og hvordan meningen med det som gjøres er avhengig av og bidrar til en felles sosial verden. En rolle vil dermed karakteriseres som dynamisk ved at individet selv er med på å utvikle den, gjennom sin person, sin væremåte og sine idealer (Valle, 2001, s.26-29).

Et eksempel på en utforming av lærerrollen i lys av dette perspektivet kan være Niemi, referert i Stortingsmelding nr.11 (Kunnskapsdepartementet 2008-09), sin framstilling av lærerne som aktører i et profesjonelt fellesskap:

Den etiske og samfunnsmessige betydningen av læreryrket tillegges her større vekt. Kompetanse knyttet til barns læring og evne til å lede læringsprosesser i en mangfoldig elevgruppe anses som grunnleggende. Lærerne må delta aktivt i arbeid med å forbedre sin egen og skolens praksis, og de må gjennom det søke etter læringsmuligheter for alle. Kollegialt samarbeid anses som vesentlig, og for å utøve rollen må lærerne ha profesjonell autonomi. Refleksjon og evaluering er nødvendige (s.41)

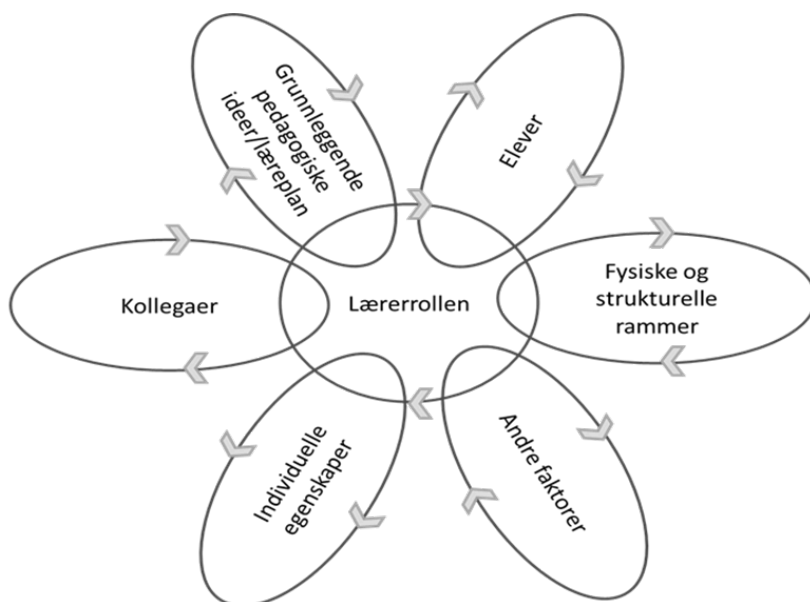
I dagens samfunn er man opptatt av å unngå å fremstille mennesker som produkter eller passive uttrykk for et sosialt system. Idealet er at den sosiale relasjonen mellom mennesker ikke først og fremst bestemmes av instituerte rolleforventninger, men av den kontrakt som åpent eller stilltiende blir forhandlet fram. Man legger derfor vekt på å framstille mennesket som et handlende vesen, som aktør eller agent (Østerberg, 2003, s.21) Dette viser seg for eksempel i Stortingsmelding nr.11 (Kunnskapsdepartementet 2008-09) som understreker lærerens *handlingsrom* som *profesjonell aktør*, og *læreren som den viktigste faktoren for elevenes læring* (s.41-47).

Som Østerberg (2003) påpeker vil en *rolle* likevel ikke være mulig uten *objektivering* og *tingliggjøring*. Rollebegrepet kan med andre ord ikke erstattes av individorienterte handlingsbegreper uten at samfunnsbeskrivelsen, eller beskrivelsen av det sosiale systemet, altfor sterkt betoner den enkeltes frihet og særegenhet (s.22).

Ved å inkludere også *det sosio-materielle* (Edwards og Fenwick, 2010, s.4) i undersøkelsen av de handlingssituasjoner lærerrollen i baseskolen inngår i, og knytte rollebegrepet til *faktisk adferd* (Bergem, 2001, s.17), er min ambisjon gjennom en empirisk undersøkelse å utfordre slike forenklinger av begrepet– knyttet til etablerte dualismer.

3.2 Modell

Som bakgrunn for den empiriske undersøkelsen har jeg satt opp en ”hypotese” i form av en modell. Denne er ment å illustrere hvordan en lærerrolle *i bruk* kan eksistere som effekter av relasjoner mellom forskjellige slags bidragsyttere:



Modellens forslag til bidragsyttere tar utgangspunkt i Imsens (2009) modell for analyse av livet i klasserommet (s.111). Modellen er ment å poengtere at det å delta som bidragsyter til en lærerrolle, må sees i relasjon andre bidragsyttere. En lærers handlinger, må for eksempel

sees i relasjon til en lokalt produsert timeplan, som plasserer henne i et spesielt rom, med spesielle elever, kolleger og en spesiell læreplan – som hun forholder seg til (Edwards og Fenwick, 2010) Det en lærer forholder seg til *som lærer* kan altså være både noe abstrakt og konkret, nært eller fjernt. Det interessante vil være at hun forholder seg til det – og på hvilken måte. (Ibid, s.18)

3.3 Aktør-nettverk teori som analytisk rammeverk

En analyse av fenomenet *lærerrolle* slik jeg er her har lagt opp til bygger på ideer knyttet til Aktør-nettverk teori som analytisk rammeverk.

Ebeltoft (2003) omtaler Aktør-nettverk teori (heretter ANT) som en sosiologisk fundert metodologisk tilnærming til forskning som i dag brukes tverrfaglig (s.5). Den er blitt forstått som en tilnærming som bryter med sentrale antagelser om kunnskap, subjektivitet, naturen og det sosiale (Edwards og Fenwick, 2012, s.3). Dette vil jeg forsøke å belyse nedenfor.

Betegnelsen ANT oppstod tidlig på 80-tallet, knyttet til arbeider innenfor teknologi og vitenskapsstudier, skrevet av blant annet Bruno Latour, John Law og Michel Callon (Edwards og Fenwick, 2012).

I boka *Laboratory life* (Latour og Wolgar, 1986) som er en empirisk analyse av kunnskapskonstruksjonsprosesser i et laboratorium, beskriver forfatterne hvordan selv kunnskap som har status i form av vitenskapelige sannheter, ikke kan skilles fra de handlingssituasjonene den er en del av. Analysen viser at ingenting er essensielt. All kunnskap formes og omformes i kontekst, som et relasjonelt samspill mellom omgivelser og mennesker. Og derfor blir det viktig å studere *hvordan* fenomener i virkeligheten formes gjennom slike prosesser.

Med denne innfallsvinkel til forskning blir det ikke avgjørende, slik den representasjonalistiske vitenskapsfilosofien spør; hvordan kunnskap best kan isoleres ut som et objekt for analyse (Nydal, 2002, s.142). I stedet for å ta utgangspunkt i en teori om hva man skal tenke, bør forskeren heller forsøke å unngå å redusere virkeligheten i form av kategorier

eller overordnede forutsetninger gjennom en empirifundert forskningsmetodologi (Edwards og Fenwick, 2010, s.3) (Harman, 2009) (Ebeltoft, 2003, s.14).

Denne bygger på en anti-fundamentalistisk tilnærming til virkeligheten, der selv skillet mellom naturen og det sosiale forkastes som forklarende størrelser (Edwards og Fenwick, 2010) (Nydal, 2002, s.146). Denne ideen, utviklet av Latour referert i Edwards og Fenwick (2012), kalles *symmetri* (s.x), og handler om å ikke skille mellom mennesker og ikke-mennesker i en analyse, men i utgangspunktet behandle dem på samme ontologiske nivå (Harman, 2009, s.14).

I dette arbeidet brukes *metaforen aktør-nettverk* (Edwards og Fenwick, 2010, for eksempel s.17) Denne metaforen tar utgangspunkt i hvordan relasjoner mellom alt i virkeligheten; mennesker, talemåter og gjenstander - formidles, skapes, brytes og omformes. Dette kalles *translasjoner* (Nydal, 2002, s.147). Slike forbindelseslinjer danner av og til stabile relasjoner mellom hverandre.

Translations refers here to all the operations that link technical devices, statements, and human beings. The notion of translation leads to that of translation networks, which refers to both a process (that of translations that are joined together) and a result (the temporary achievement of stabilized relations

(Callon, referert i Nydal, 2002, s.148)

Et *nettverk* av translasjoner kan dermed beskrives som en samling av forbindelser mellom omgivelser og mennesker som genererer en ordnende effekt i verden (Edwards og Fenwick, 2010, s.9 -12), og det er dannelsen av slike nettverk som brukes som innfallsvinkel for å analysere et empirisk materiale.

Et eksempel på et slikt nettverk kan være en lekeplass (Ibid, s.8). Det etableres og utvikles som nettverk ved å eksistere som en samling heterogene forbindelser av lekeapparater, gjerder, barn, sikkerhetsregler, osv. Nettverket eksisterer *gjennom* den eller det som yter konkrete bidrag til det og alt i virkeligheten får sin eksistens gjennom slike nettverksforbindelser.

Det er viktig å understreke at nettverksbegrepet ikke skal assosieres med for eksempel internett eller World Wide Web, forstått som en form for umediert tilgang til informasjon. Å studere nettverksforbindelser betyr isteden å studere hvordan omforminger – oversettelser og forvandlinger, foregår gjennom translasjonsprosessene (Latour, ref. i Ebeltoft, 2003, s.31).

Fordi forskeren tilstreber at ingen kategori eller skillelinje skal tas for gitt i en analyse, blir ikke dannelsen av et nettverk undersøkt med utgangspunkt i hva noe eller noen i nettverket betyr, men hva de *gjør*. Forskerens oppgave er jakte på nettverksbyggende aktiviteter (Latour, 1990) ved å følge potensielle bidragsytere, for deretter å produsere detaljerte beskrivelser av hvordan omgivelser og mennesker formes gjennom nettverksaktiviteten, samt effekten av selve nettverket (Law, versjon fra 25.04.2007).

For å vektlegge *relasjonene* mellom dem aktivitetene utføres gjennom (Nydal, s.158), åpner Latour referert i Edwards og Fenwick (2012) opp for å kunne betrakte både mennesker og ikke-mennesker som handlende aktører:

... all things are assumed to be capable of exerting force and joining together, changing and being changed by each other (s.x)

Begrepet *aktør* brukes derfor ikke i en tradisjonell sosiologisk forstand, der man avgrenser aktøren til et handlende individ. En aktør blir isteden oppfattet som en *aktant* – det vil si noe eller noen som en kilde til handling (Edwards og Fenwick, 2012, s.xii). Dette betyr at en ”act” – handling, heller ikke avgrenses til intensjonale, (menneskelige) handlinger:

Action is not done under the full control of consciousness; action should rather be felt as a node, a knot, and a conglomerate of many surprising sets of agencies that have to be slowly disentangled. It is this venerable source of uncertainty that we wish to render vivid again in the odd expression of actor-network.

(Latour, 2005, s.44)

G. Andersson (2011) presiserer at dette ikke betyr at ANT tilskriver intensjonalitet til ikke-mennesker, det handler om å *ikke forutsette* intensjonalitet:

Of course there might be intentional actions taken, but we cannot presuppose that all actions taken by an entity are intentional just because the entity is human.

(Latour, ref. i G.Andersson, 2011a, s.71)

Slik kan man kan si at menneskelige intensjoner og handlinger blir desentrerte i denne tilnærmingen (Edwards og Fenwick, 2012).

Poenget er å følge objekter i aksjon og beskrive hva vi ser (for eksempel Harman, 2009, s.14), i kontrast til å gi noe på forhånd gitte attributter/egenskaper, basert på et generelt prinsipp eller en kategorisering/klassifisering (G. Andersson, 2011a, s.71)

Latour (2003) understreker at *bindestreken* mellom aktør og nettverk, ikke er en invitasjon eller et bidrag til noen sosiologisk aktør-struktur debatt (s.2). Aktør og nettverk skal isteden oppfattes som to sider av samme fenomen. Verken aktører eller nettverk opptrer alene - de er sameksisterende, samutvikles og de er samproduserende (Ebeltoft, 2003, s.32). En lekeplass er for eksempel både et nettverk ved å være en samling av omgivelser og mennesker som har blitt forbundet på en spesiell måte, og en aktør i seg selv, som kan produsere frykt, pedagogikk, politikk, ulike former for lek, osv (Edwards og Fenwick, 2010, s.8).

Som en avslutning på denne teoripresentasjonen vil jeg vise til Law (versjon fra 25.04.2007) som understreker at det er fullt mulig å redusere ANT til abstrakt teori - men at dette er å misforstå, i den forstand at ANT som analytisk rammeverk er fundert på empiriske case-studier: Vi kan bare forstå tilnærmingen hvis vi har en sensitivitet overfor disse studiene, og hvordan de fungerer i praksis (s.2).

Kapittel 4 Metode

4.1 Hvordan vil jeg svare på problemstillingen?

4.1.1 Begrunnelse for valg av metode og vitenskapsteoretisk posisjonering

Utgangspunktet for denne studien er, som forklart i innledningen, en interesse for lærerrollen som et situert og distribuert fenomen, det vil si at rollen eksisterer som en rolle i bruk, innvevd i en konkret praksis og under forhandling og påvirkning av mange forskjellige slags faktorer og aktører. Bakgrunnen for dette var egne erfaringer fra praksis. Jeg hadde opplevd at arbeidet mitt forandret seg, ved at både omgivelser og mennesker virket inn, og formet meg som lærer.

Dette gjorde at jeg ønsket å gjøre en empirisk undersøkelse av lærerrollen som relasjonelle prosesser i en spesifikk sosio-materiell kontekst – i en baseorganisert skole. I dette arbeidet støtter jeg meg på analytiske redskaper fra ANT. Det er flere grunner til det.

Slik jeg ser det tilbyr ANT en analytisk innfallsvinkel med mulighet for å oppnå ny kunnskap om etablering og utvikling av en lærerrolle gjennom økt sensibilitet i forhold til praksis.

(Ebeltoft, 2003, s.30-34):

Ved å analysere lærerrollen som et aktør-nettverk legges det metodisk mer vekt på å undersøke hva som *gjøres* enn hva noe er. Det er rollen som konkrete hendelser som står i fokus (for eksempel Harman, 2009, s.17).

Ved å analysere lærerrollen som et aktør-nettverk kan både mennesker og ting inkluderes som potensielle aktører i formingen av rollen. Dette fordi ANT anlegger en symmetrisk innfallsvinkel til virkeligheten, som betyr at ”alt” kan oppnå aktør-status ved å framstå som en kilde til handling.

Ved å tolke hvordan et nettverk av aktører (aktanter) knyttes sammen og former hverandre - som en prosess av translasjoner, blir det mulig å få økt kunnskap om lærerrollen fra innsiden – ikke som implementert fra utsiden (G. Andersson, 2011b).

Slik introduseres en heterogenitet og multiplisitet som utfordrer enkle modeller (G. Andersson, 2011a) om lærerrollen i praksis.

Det jeg har skrevet til nå viser valg av metode som tett sammenvevd med problemstillingen og ANT som analytisk rammeverk. Dette står i sterk kontrast til å oppfatte metoder som nøytrale midler for å beskrive virkeligheten på en objektiv måte (Andersson, 2011a, s.82) - eller som et pragmatisk valg (Ringdal, 2007, s.91).

Å velge ANT som analytisk rammeverk er et argument mot en framstilling av vitenskap som objektiv og autonom, det vil si uavhengig av resten av samfunnet – fordi all kunnskap oppfattes som kontekstavhengig.

Historisk kan framveksten av denne tilnærmingen til forskning oppfattes som en reaksjon på en positivistisk oppfatning av vitenskap, det vil si som en nøytral og privilegert form for kunnskapsproduksjon, med en objektivt orientert metodologi, knyttet til kvantitative metoder (Ebeltoft, 2003, s.7) (Befring, 2007, s. 220-)

I en vitenskapsteoretisk framstilling kategorisert i form av etablerte paradigmer kan ANT framstå som motsigende (Andersson, 2011b). Hatch (2002) skiller for eksempel skjematisk mellom fem forskjellige paradigmer i form av ulike nivåer knyttet til ontologi, epistemologi og metodologi. Med sin kontekstorienterte tilnærming til forskning bygger ANT på et konstruktivistisk paradigme, det vil si den tar avstand fra en empirisk posisjon som søker objektive sannheter om virkeligheten. Vår erkjennelse tar veien gjennom våre tolkninger og gjennom de begreper vi ”finner opp” for å beskrive virkeligheten. Det vil si at min posisjon er at den empiriske undersøkelsen jeg gjør går veien om mine mentale bearbeidinger (Imsen, 2011, s.74). Men ANTs ideal om å undersøke det konkrete, eller holde seg så tett opptil det konkrete som mulig, kan oppfattes som en ontologisk realisme; det vil si at det finnes en objektiv virkelighet uavhengig av mennesket som det er mulig å forstå, beskrive og vurdere - som ikke passer med den paradigmatisk epistemologiske kategoriseringen (Hatch, 2002, s.13) . Slik jeg oppfatter det, henger dette sammen med at ANT som analytisk rammeverk forsøker å minke det filosofiske gapet mellom kunnskapen og virkeligheten i *praksis* (Harman, 2009).

Dette får metodiske konsekvenser. Når forskeren ikke skal lete etter styrende prinsipper, men undersøke hvordan noe blir etablert og utviklet som et aktør-nettverk, med utgangspunkt i en symmetrisk tankegang, betyr dette at ”alt” kan bli en aktør (aktant) og at ”alt” er data. Selv om interessen for lærerrollen i denne studien handler om å utforske kompleksiteten ved lærerrollen i praksis, må jeg samtidig *håndtere* denne kompleksiteten i arbeidet med den empiriske undersøkelsen (Edwards og Fenwick, 2010, kap.10).

4.2 Hvordan vil jeg gå fram når jeg skal undersøke en lærerrolle som et aktør-nettverk?

4.2.1 Beskrivelse av metodisk design

For å samle data vil jeg bruke Latours metoderåd ”*to follow the actors*” (Latour, 2005, s.12) og gjennomføre en feltobservasjon (Fossåskaret, Fuglestad og Aase (Red.),1997, s.282). Slik vil jeg fokusere på og spore opp menneskelige og materielle detaljer ved dagligdagse aktiviteter (Edwards og Fenwick, 2010, s.145).

Hvilke aktører (aktanter) jeg velger å følge får konsekvenser for hvordan jeg nærmer meg lærerrollen som en aktør-nettverkskonstellasjon (Edwards og Fenwick, 2010, s.147). Som observasjonsfokus har jeg valgt å følge en lærer i det daglige arbeidet på en skole med baseorganisering, det vil si der læreren inngår i et lærerteam som samarbeider med en elevgruppe med utgangspunkt i et baseareal. Ved å være mest mulig tilstede der denne læreren praktiserer, over et visst tidsrom, og gjøre detaljerte observasjoner av aktiviteter læreren inngår i, ønsker jeg å identifisere hendelser og aktører (aktanter) som bidrar til å etablere og utvikle hennes rolle som lærer.

Dette designet kan sies å legges opp som en etnografisk case-studie. Dette knytter jeg til følgende aspekter:

Jeg har definert analyseenheten gjennom å kontekstualisere den (Hatch, 2002, s.30-31).

Jeg går bredt ut, med intensjon om å arbeide med forholdsvis ustrukturerte data, det vil si data som ikke har blitt kodet i form av et sett med analytiske kategorier på forhånd (Hatch, 2002, s.41) (Silverman, 2006, s.78-79).

Jeg ønsker å utforske multiplisiteten ved analyseenheten ved å følge en praktiker fra innsiden, og lage tykke beskrivelser av de handlingssituasjonene praktikerer inngår i (Fossåskaret et al., 1997) (Geertz ref. i Silverman, 2006, s.98 og s.404).

4.2.2 Utvalgskriterier og hvordan kontakten med caset ble opprettet

For å komme i kontakt med caset sendte jeg en forespørsel per e-post til en baseorganisert grunnskole i min region, og ba om å få tillatelse til å følge en lærer i det daglige arbeidet for å observere konkrete samspillsprosesser, intensivt over en periode på to uker.

Etter å ha invitert meg til et møte på skolen (14.12.2011) og lest planen for prosjektet, spurte ledelsen noen av lærerne i kollegiet om de kunne tenke seg å delta i studien. Den første som sa seg villig til å være informant var en lærer som arbeidet på ungdomstrinnet.

Etter å ha lest prosjektplanen informerte hun de lærerne hun jobbet sammen med på basen om studien, gjennom den skriftlige forespørselen jeg hadde forfattet (vedlegg 1). Da de stilte seg positive, avtalte vi et møte der jeg kunne informere mer, svare på eventuelle spørsmål og innhente informert samtykke fra dem. Dette ble gjort ved at jeg ble invitert til et ordinært møte (23.01.2012) mellom lærerne i forkant av observasjonsperioden. Noen dager senere (25.01.2012) møtte jeg elevgruppa i basearealet for å informere muntlig om studien og dele ut et informasjonsskriv som de tok med seg hjem til foresatte (vedlegg 2). Fordi jeg ikke var interessert i elevene personlig, stilte NSD "bare" krav om informert samtykke også her.

Hvor den empiriske undersøkelsen ble gjennomført kan dermed sies å være et resultat av min kjennskap til grunnskoler med baseorganisering i regionen, gjennom mitt arbeid som lærer i samme området. Beliggenheten gjorde det også praktisk mulig å gjennomføre feltobservasjonen.

Caset - en praktiserende lærer tilknyttet en base, ble valgt først og fremst med mulighet for å svare på problemstillingen, men også utifra tilgjengelighet og gjennomførbarhet (Hatch, 2002, s.44) Jeg stilte ingen andre krav til læreren som informant utover basetilhørigheten, i og med at min interesse var rettet mot å utvikle sensibilitet i forhold til hvordan nettopp denne konteksten bidro til å forme en lærerrolle som prosesser fra innsiden. For å kunne gjennomføre observasjoner av relasjonelle prosesser var jeg likevel helt avhengig av at

teamlærere og elever på basen, samt andre i arbeidsmiljøet, stilte seg åpne for at jeg kunne observere læreren i samhandling på alle arenaer.

4.2.3 Beskrivelse av utvalg/case

Den baseorganiserte skolen var en kombinert barne-og ungdomsskole, med cirka femti lærerstillinger, i sentrum av en middels stor, norsk bykommune. Den hadde hatt stor tilvekst av elever de senere år.

Skolen bestod av flere bygninger som var satt sammen av både gammel og ny arkitektur. Den hadde gjennomgått en stor ombyggingsprosess, der det var lagt vekt på brukermedvirkning og refleksjon over framtidens lærerrolle, og bygget som pedagogisk redskap (Ref. programutredning, 2001). I denne prosessen hadde ulike aktører vært velkomne på innsiden – noe som nå også var kommet meg til gode.

Læreren som sa seg villig til at jeg kunne følge henne var utdannet allmennlærer, med blant annet videreutdanning i naturfag. Hun hadde jobbet som lærer i over ti år ved skolen. Hun fortalte at hun hadde deltatt aktivt i planprosessen da det ble bestemt at skolen skulle ombygges, og at hun, etter ombyggingen, var blitt overflyttet fra barnetrinnet til ungdomstrinnet. Hun hadde bare jobbet et ½ år på det trinnet og i den basen hun tilhørte nå, da min observasjonsperiode startet. Hun tilbød at jeg kunne følge henne i alle deler av arbeidshverdagen, men uttrykte samtidig at det var travelt og at hun ikke kunne legge ned ekstra tid sammen med meg, eller ta spesielle hensyn til meg (Ref. logg 14.12).

Arbeid hennes var knyttet til et baseareal på cirka 240 m², som bestod av flere rom med ulik størrelse og innredning. Her hadde cirka 80 elever og fem lærere sin tilhørighet. Arealet bestod av et felleskontor for lærerne på trinnet, fire rom som var delvis åpne arealer og tre mindre grupperom til bruk sammen med elevene, lagerrom, garderobe og toaletter (Ref. arkitekttegninger, 2007). Trinnet disponerte også et stort auditorium på den andre siden av trappegangen. Selv om ikke alle rommene som ble regnet som en del av basearealet lå samlet, var mitt førsteinntrykk at elever og lærere med tilhørighet på trinnet møtte hverandre hele tiden gjennom skoledagen.

4.2.4 Innsamling av materiale

For å samle data om min informants lærerrolle som et relasjonelt samspill av omgivelser og mennesker ønsket jeg å bruke innsamlingsmetoder som gjorde det mulig å fokusere på detaljer i forhold til hvordan mennesker og materialitet var forbundet med hverandre (Edwards og Fenwick, 2010, s.151-52). Derfor hadde jeg valgt feltobservasjon.

Jeg begynte med å gjøre meg kjent med lokalene og fikk tilgang til arkitekttegninger av skolen og basearealet. Jeg samtalte også med ledelsen og lærerne om ombyggingsprosessen skolen hadde gjennomgått, både i forkant av, og underveis i observasjonsperioden.

Observasjonene foregikk i perioden 01.02.2012 til 17.02.2012. I denne tiden observerte jeg, så langt det var mulig, min informant i alt arbeid på skolen.

Med unntak av utviklingssamtaler med foreldre, gjorde jeg kronologiske lydopptak av omtrent alle hendelser på arbeidsrelaterte arenaer, fra hun kom på skolen om morgenen, til hun gikk derfra om ettermiddagen. For hver dag lagret jeg opptakene i et dataprogram. Jeg gav hvert lydopptak en tittel som angav tid, sted og aktiviteter som foregikk. Jeg skrev også noen notater i dataprogrammet om de konkrete hendelsene etter hvert som jeg lagret dem.

For øvrig skrev jeg en del notater for hånd underveis i arbeidssituasjonene. Dette var loggbøker for å holde meg løpende oppdatert i forhold til hvilke hendelser som hadde foregått i løpet av de siste dagene, og for å kunne se sammenhenger i materialet. Her reflekterte jeg også over mitt eget samspill med lærere og elever.

Tidlig i perioden fattet jeg spesiell interesse for forholdet mellom mennesker og materialitet i et undervisningsforløp i naturfag, og gjorde derfor detaljerte notater om dette.

Jeg skrev også notater for hånd fra utviklingssamtaler med foreldre fordi jeg tenkte det kunne komme til å prege dialogen mellom eleven, foreldrene og læreren for mye, hvis jeg brukte lydopptak.

Jeg startet med å transkribere opptakene først etter at observasjonsperioden var avsluttet, dette arbeidet strakk seg over flere måneder.

Parallelt med lydopptak og loggskrivning samlet jeg inn flest mulig av de skriftlige dokumentene læreren brukte i arbeidssituasjonene. Dette var for eksempel meldinger sendt via skolens lokale intranett eller digitale læringsplattformer, lærebøker, arbeidsplaner for elever

og lærere, møteplaner og møtereferater, samt tilbakemeldinger og løpende informasjonsark som ble delt mellom min informant, elever og andre ansatte ved skolen.

Selv om jeg ikke var opptatt av å forstå eventuelle intensjoner som lå til grunn for hendelsene, men å tolke hvordan min informants lærerrolle etablerte og utviklet seg som et aktør-nettverk, var det likevel viktig å kunne skaffe utfyllende informasjon, for eksempel ved å samtale med personer. Spesielt på lærernes kontor i basearealet fikk jeg mulighet til å stille spørsmål til lærerne om dokumenter og hendelser, uten at dette ble formalisert til et intervju.

Fordi jeg var ute etter samhandling mellom omgivelser og mennesker i vid forstand, det vil si ikke bare språk i form av lyd eller tekstlige representasjoner, hadde det vært tjenlig å filme arbeidssituasjonene. Jeg valgte å ikke gjøre dette, fordi jeg antok at det ville trekke oppmerksomheten, for eksempel blant elevene, bort fra de daglige aktivitetene.

4.2.4 Analysearbeidet

Målet med den empiriske undersøkelsen var å vise hvordan lærerrollen trådte fram(over) som et aktør-nettverk i en baseskolekontekst. Hvordan gikk jeg fram i analysen?

For å undersøke rollen som et aktør-nettverk måtte jeg knytte den så tett opptil de konkrete handlingssituasjonene som mulig. Derfor gikk jeg i gang med å produsere rike beskrivelser av hendelser knyttet til hva læreren gjorde i relasjon til omgivelser og mennesker. Gjennom å beskrive hendelsene definerte jeg aktører (aktanter) og relasjoner mellom dem, og forsøkte, med utgangspunkt i dette, å tolke hvordan hendelsene bidro til at rollen ble formet gjennom det praktiske arbeidet.

Analysen kan derfor sies å ha begynt helt fra jeg møtte min informant på jobb i basearealet første gang, og jeg begynte å beskrive hendelser kronologisk i tid og rom - fra hun kom på jobb om morgenen til hun gikk derfra om kvelden. Selv om jeg, der og da, ikke klarte å formulere tydelig hva hendelsene bidro med til lærerrollen, observerte jeg med dette som mål.

Fordi det praktiske arbeidet inkluderte så mange mennesker, talemåter, strukturer og materialer, virket det hele temmelig kaotisk i begynnelsen. Jeg synes det var vanskelig å observere med utgangspunkt i en "symmetrisk" tankegang, det vil si å fokusere på hvor, hvordan og med hvilke effekter noe bidro til å forme rollen, uten å skille mellom mennesker og ikke-mennesker. Jeg forsøkte å følge Law sitt råd "to look down" og utforske konkrete

forbindelser mellom mennesker og materialitet, uten å ta noe for gitt (Edwards og Fenwick, 2010, s.148-151).

Etter noen dagers observasjon stilte jeg meg spørsmål om hvordan hennes rolle tok form et halvt år tidligere, da hun begynte å arbeide i denne baseorganiserte konteksten. Ved å studere skriftlige dokumenter som var blitt produsert den gangen, og samtale med informanten om disse, samlet jeg data om hvordan rollen ble formet i oppstartsfasen, som en effekt av hendelser knyttet til skolens organisering som *trinn i base*.

Etter å ha arbeidet med disse beskrivelsene begynte jeg tentativt å analysere hendelser i det praktiske arbeidet som tre områder i aktør-nettverket:

- hendelser med utgangspunkt i trinnlederarbeid
- hendelser med utgangspunkt i kontaktlærerarbeid
- hendelser med utgangspunkt i faglærerarbeid

Dette var både et resultat av hendelser knyttet til skolens organisering som trinn i base og en måte å rydde datamaterialet på for å skaffe meg en oversikt. Skolens organisering hadde for eksempel bidratt til en fordeling av ansvar for enkeltfag mellom lærerne på basen – og dette ansvaret var i utgangspunktet skilt fra kontaktlæreransvaret.

Gjennom å identifisere hendelser og hendelsesforløp med utgangspunkt i disse tre områdene, og hvordan de ble flettet sammen i det praktiske arbeidet, arbeidet jeg videre med å analysere hvordan lærerrollen utviklet seg som et aktør-nettverk, det vil si som relasjonelle effekter fra innsiden – ikke som implementert fra utsiden. Ved å lese transkripsjonene mine mange ganger, jobbet jeg med å tydeliggjøre hva hendelsene bidro til.

Edwards og Fenwick (2010) beskriver aktør-nettverk som ”dynamic, ever-bubbling series of connections and failed connections” (s.155). Analysen er med andre ord ikke ment å være et komplett bilde av min informants lærerrolle som et aktør-nettverk, men den er satt sammen av hendelser og hendelsesforløp som tilsammen utgjør et heterogent nettverk av relasjoner som beskriver etablering og utvikling av en lærerrolle i den baseorganiserte skolen.

4.2.5 Diskusjon av forskningsetiske utfordringer, forskerens rolle i prosjektet og relasjon til informanter

Ettersom dette prosjektet involverer mennesker har jeg arbeidet etter etiske regler for forskning på mennesker, slik Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) informerer om. Likevel er det alltid etiske usikkerhetsområder som må vurderes og diskuteres (Kvale og Brinkmann, 2009), både før og under prosjektet.

Som beskrevet i avsnitt 4.2.2 innhentet jeg tillatelse og samtykke til gjennomføringen av prosjektet fra skolens ledelse, læreren, samt kollegaer og elever tilknyttet læreren på basen. For å tilkjenne mine hensikter så tydelig som mulig var det viktig å forklare hva slags observasjoner jeg ønsket å foreta og hvordan jeg ønsket å gjennomføre dem. Blant annet fordi jeg hadde bakgrunn fra læreryrket selv, ble det ekstra viktig for meg å fortelle trinnlærerne at jeg i undersøkelsen ikke var ute etter å vurdere bruken av lærerrollen som god eller dårlig, men å *beskrive* hvordan samspillet mellom omgivelser og mennesker bidro til å forme arbeidet.

I sammenheng med forskning som involverer barn og unge er det et etisk basert krav at alle skal samtykke i å delta på et fritt og informert grunnlag, og at jeg har forsikret meg om at informasjonen er forståelig (Befring, 2007, s.68). Selv om jeg informerte elevene både muntlig og skriftlig, og innhentet informert samtykke fra foreldrene, var det en utfordring å forsikre meg om at informasjonen var forståelig for alle de som var involvert. For å bøte på dette oppfordret jeg elever og foreldre til å ta kontakt, hvis det var noe de lurte på underveis. Jeg framhevet også at jeg arbeidet for å anonymisere personer som deltok, slik at informasjon ikke kunne spores tilbake til den enkelte. En fordel her var at jeg ikke var interessert i personene i seg selv, men i konkrete hendelser som bidro til å forme lærerens rolle. Jeg informerte også om at de kunne trekke seg fra prosjektet på et senere tidspunkt.

Med en intensiv observasjonsperiode på cirka to uker ble jeg godt kjent med informanten og de andre trinnlærerne. Dette var en styrke, i den forstand at det ble lettere å stille spørsmål. Både innholdet og tidspunktet for spørsmålene kunne knyttes direkte til det som konkret foregikk. På den andre siden var det en utfordring å passe på å ikke stille for mange spørsmål, som dermed kunne bli styrende for observasjonssituasjonen. Noen ganger stilte jeg for eksempel spørsmål til kollegaene på trinnlærerkontoret som gjorde at de avbrøt den aktiviteten de holdt på med.

4.2.6 Diskusjon av validitet, transparens og refleksivitet i prosjektet

Hvordan mener jeg å produsere *gyldig* vitenskapelig kunnskap gjennom den analytiske tilnærmingen i denne oppgava?

I kontrast til å tenke at kunnskap om lærerrollen kan reduseres til generelle, abstraherte forklaringer – uavhengig av forskeren og forskningsprosessen, er utgangspunktet for denne studien at både lærerrollen og kunnskapen om rollen formes gjennom de konkrete handlingssituasjonene den inngår i. Hvis de relasjonelle prosessene former produktet blir kunnskap å oppfatte som noe situert og distribuert. Da må gyldighet søkes gjennom nærhet til fenomenet i bruk og åpenhet i forhold til hele forskningsprosessen i praksis.

I den empiriske undersøkelsen har jeg forsøkt å oppnå denne nærheten til fenomenet ved metodisk å følge en praktiserende lærer, intensivt over en viss periode, og samle data om konkrete samspillsprosesser. Data blir likevel ikke data før de begrepsfestes (Fossåskaret et al., 1997). I forskningsprosessen ordner og tolker jeg observasjonene, og tilfører på den måten noe som ikke meldte seg umiddelbart (Ebeltoft, 2003, s.50) Selv om jeg ikke kan fri meg fra min egen subjektivitet, ligger styrken i å samle data på denne måten at det egner seg for å kunne lage rike beskrivelser av praksis – som tolkningene kan bygge på.

En svakhet ved datamaterialet kan likevel være at det er samlet inn over en forholdsvis kort tidsperiode. Et annet ankepunkt kan være at jeg har valgt å følge en lærer, ettersom det er *samspeillet* mellom omgivelser og mennesker og hvordan det former rollen som skal være i fokus.

Når det gjelder å vise åpenhet i forhold til egen forskningsprosess har jeg arbeidet med å dokumentere og reflektere over tolkningsprosessene i arbeidet. Dette handler for eksempel om å vise hvordan mening ble skapt fra rådata. Alle valg og handlinger knyttet til datamaterialet, hvordan dataene analyseres og målsettingen med analysen er forsøkt dokumentert på en systematisk og grundig måte. Dette kaller Olsen (2003) metodologisk transparens. Jeg har også arbeidet med å vise sammenhengen mellom forskningsspørsmål, teori og metodiske valg.

Jeg har forsøkt å være meg bevisst hvordan min tilstedeværelse kunne påvirke konteksten. Dette har jeg blant annet skrevet om i avsnitt 4.2.4 og 4.2.5.

En refleksiv utfordring i prosjektet har også vært å hele tiden stille spørsmålstegn ved vanlige kategorier og skillelinjer – uten å ta noe for gitt.

Kapittel 5 Analyse

Høsten 2011 plasserte ledelsen min informant i et nytt arbeidslag bestående av fem lærere. Sammen skulle de planlegge, gjennomføre og utvikle opplæringsarbeid for cirka 80 elever på 8.trinn - i tråd med Kunnskapsløftet. Det meste av dette arbeidet skulle foregå i et fysisk areal kalt base (Ref. samtalelogg 03.02) (Ref. virksomhetsplan 2010-13). Hvordan bidro denne organiseringen til å etablere og utvikle min informants lærerrolle?

5.1 Hendelser med utgangspunkt i skolens organisering som *trinn i base*

5.1.1 Opprettelse av en trinnlederfunksjon

I sammenheng med organiseringen var det blitt satt av ressurser for å utføre lederfunksjoner på trinnet. Disse funksjonene dreide seg om å lede trinnlærernes arbeid og å være trinnets kontaktperson overfor skolens ledelse. Som en del av skolens ledergruppe forpliktet trinnleder seg også til å engasjere seg i forhold til hele skolens virksomhet og ha medansvar for skolens planarbeid.

Lederens arbeid ble regulert i form av ukentlige møter mellom lærerne på trinnet, samt møter med de andre trinnlederne og skolens ledelse cirka hver 14. dag. For øvrig var det forventet at trinnleder skulle holde seg oppdatert i forhold til informasjon fra ledelsen som ble lagt ut på skolens fellesområde på det kommunale intranettet, på skolen digitale læringsplattform eller sendt per e-post (Ref. skolens møteplan) (Ref. trinnlederinstruks, samtalelogg 03.02).

Min informant var den blant trinnlærerne som tilbød seg å fylle disse funksjonene. 4,5 timer i uka ble derfor satt av til dette (Ref. trinnlederinstruks). Å velge å bli trinnleder trakk dermed lærerrollen bort fra den direkte kontakten med elevene, til fordel for å engasjere seg i et kollegialt samarbeid, både som trinn i base og i forhold til hele skolens virksomhet.

5.1.2 Utformingen av basearealet

Basearealet var inndelt i flere rom med ulik utforming og funksjon. Det hadde få dører og lite gangareal. Dette knyttet flere av rommene sammen til delvis åpne arealer. Både elever og lærere måtte for eksempel gå igjennom flere undervisningsrom for å komme fra den ene til den andre enden av arealet. De fem lærernes trinnkontor lå i den ene enden av basearealet. Dette rommet var lukket med en dør som ble låst med kodekort. Rommet var innredet med sittegruppe og arbeidsplasser med datamaskin og skriver. Lokaliseringen og innredningen av trinnlærerkontoret i basen gjorde at min informant møtte de andre trinnlærerne her, mange ganger om dagen, både før og etter undervisning. (Ref. notatlogg 01.02)

Ved å dele trinnkontor med kollegaene og ikke kunne ”lukke døra” i arbeidet med elevene, bidro den fysiske utformingen av basearealet til en mindre privat og avskjermet rolle som lærer, med både innsyn i og utsyn over hvilke aktiviteter som foregikk.

Ett av elevrommene i basen var formet som et amfi, de andre var innredet mer tradisjonelt med pulter og stoler. Noen rom hadde prosjektor og/eller noen få stasjonære pc-er. Trinnet disponerte også noen traller med bærbar pc-er i basen. Fordi elevtallet på trinnet var høyt i forhold til basearealet og basens størrelse var mindre enn andre baser ved skolen, hadde trinnet også fått mulighet til å benytte skolens store auditorium som fast undervisningsrom. Dette rommet lå ikke i direkte tilknytning til basen, men i samme etasje. For øvrig var det nødvendig å reservere rom utenfor basen ved behov for spesialutstyr, for eksempel i praktisk-estetiske fag.

Med utgangspunkt i disse variasjonene og begrensningene knyttet til rommenes størrelse, plassering, utforming og innredning var det nødvendig for lærerne å vurdere og diskutere bruken av basearealet i opplæringsarbeidet i fellesskap. Dette handlet for eksempel om plassering av elevene, fordeling av lærerressursene og bruken av rommene i forhold til innhold og arbeidsmåter i opplæringen (Ref. time-og romplan, gruppelister).

Dette trakk dermed min informants rolle mot å fokusere på de fysiske og strukturelle rammene og å drøfte med kollegaene hvordan de tilgjengelige ressursene best kunne organiseres i opplæringsarbeidet.

5.1.3 Trinnlærerne planlegger opplæringsarbeidet

Skriftlige dokumenter som var blitt produsert fra starten av skoleåret ga meg innblikk i hvordan lærerne hadde valgt å bruke tildelte lærerressurser og strukturere opplæringsarbeidet. Dette handlet om gruppeinndelinger av elevene, en felles time-og romplan for elever og lærere og en felles arbeidsplan for fagopplæringen. Hvordan bidro dette planarbeidet til å etablere og utvikle min informants lærerrolle?

Fokus på fordeling av fagansvar

Lærernes samarbeid som *trinn* tok utgangspunkt i Kunnskapsløftets kompetansemål i læreplanene for fag på det aktuelle årstrinnet. Her ble trinnlærernes utdanning avgjørende for organiseringen av lærerressursene.

Min informant var den eneste som var utdannet med fordypning i naturfag (Ref. samtalelogg 03.02). Dette førte til at hun fikk det formelle opplæringsansvaret for alle de 80 elevene i faget. I matematikk var hun derimot én av flere lærere med utdanning og erfaring på trinnet. Her ble det avgjort at hun og en kollega skulle dele fagansvaret. Dette førte til tettere samarbeid, blant annet gjennom avtalte fagmøter hver uke.

Utforming av en felles arbeidsplan for fagopplæringen

Blant annet med bakgrunn i tidligere kursing i elevvurdering som kompetansevurdering (Ref. dokument fra skolens intranett) hadde lærerne satt opp en felles, skriftlig arbeidsplan for fagopplæringen. Denne skulle tydeliggjøre hvilke kompetansemål elevene skulle arbeide med i de aktuelle fagene, og hvordan måloppnåelsen ville bli vurdert. Dette var to-ukers planer som gav elever og lærere oversikt over kilder og bakgrunnsstoff, kompetansemål og vurderingskriterier i tre nivåer for hvert fag, samt dato for vurdering og vurderingsform. Planen kunne også inneholde hjemmearbeid (av ulik vanskegrad) som skulle være gjort til angitte datoer. Den ble både delt ut til elevene på papir og publisert på trinnets virtuelle klasserom (Ref. arbeidplaner uke 5-9).

I naturfag hadde min informant ansvar for å utforme planen alene, i matematikk ble den utarbeidet sammen med den andre faglæreren.

Denne felles, skriftlige planen styrte lærerens arbeid mot en mål- og resultatorientert fagopplæring. Formuleringen av vurderingskriterier i tre nivåer bidro til å dokumentere tilpasset opplæring innenfor dette systemet.

Utforming av en felles time- og romplan som utgangspunkt for fagopplæringen

Fordi de fleste av undervisningsrommene i basearealet bare hadde plass til cirka 20 elever om gangen, ble det avgjort å ta i bruk trinnlærernes styrkingsressurs, og dele elevene i fire heterogene faggrupper à cirka 20 elever, med én lærer per gruppe. Det var ikke nok lærerressurser til å gjennomføre denne gruppedelingen gjennom hele uka, så den siste dagen ble elevene organisert i tre-delte faggrupper.

Opplæringen i fag ble deretter forsøkt plassert og fordelt i de best egnede rommene i basen. Ved behov for spesialutstyr ble det reservert rom utenfor basen. For å legge fysisk til rette for faglig og tverrfaglig samarbeid mellom faggruppene, forsøkte lærerne å få til at opplæringen i samme eller likartede fag skulle parallell-legges på timeplanen (Ref. samtalelogg 0102).

Med denne time-og romplanen fikk min informant ansvaret for 12 timer i naturfag med fire faggrupper à cirka 20 elever per uke. Timene ble plassert i forskjellige rom i basen i løpet av uka, samt spesialrom utenfor basen med mulighet for å gjennomføre laboratorieforsøk. Fag som var blitt parallelllagt med naturfag på timeplanen var kunst-og håndverk og RLE. Min informant hadde ikke noe formelt ansvar for opplæringen i disse fagene.

Timene i matematikk utgjorde 8 timer per uke. På planen var hun satt opp med ansvar for to av de fire faggruppene på trinnet. Disse timene var også plassert i forskjellige deler av basen gjennom uka. Spesielt for matematikken var at noen av timene skulle gjennomføres i amfiet. Andre timer skulle gjennomføres i et felles, delvis åpent areal der begge matematikklærerne og to faggrupper, det vil si cirka 40 elever, oppholdt seg samtidig. Dette forsterket behovet for samarbeid mellom lærerne og elevene i fagopplæringen.

Forskjellige elevgrupper i forskjellige rom i løpet av uka betød mange forflyttinger og hyppige kontroller av frammet. Det innebar også å tilpasse opplæringen til elevene i forhold til de forskjellige romløsningene. Fordi rommene på basen var flerbruksrom krevde det at både elevene og læreren hadde med seg alt utstyr og materiell som ikke var standard i rommet - og fjernet det igjen ved timeslutt.

Organisering av kontaktlæreransvaret – samarbeid og felles rutiner

Selv om samarbeidet blant lærerne som trinn hadde tatt utgangspunkt i fagopplæring på basen mente trinnlærerne det var viktig at kontaktlæreransvaret, det vil si ansvaret for praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremål overfor enkeltelever, ble fordelt mellom alle lærerne på trinnet - for å utvikle et godt arbeidsmiljø.

Lærerne opprettet grupper av kontaktelever som ble satt sammen uavhengig av faggruppene. Disse kontaktelevgruppene ble satt sammen uavhengig av faggruppene. For å ivareta nærheten mellom elevene og kontaktlæreren ble det avgjort å timeplanfeste gruppemøter med disse elevene noen ganger i uka (Ref. samtalelogg 01.02). Min informant fikk ansvar for 16 av de 80 elevene og hadde 10-15 minutters møter med sin elevgruppe, hver morgen tre ganger i uka.

Denne organiseringen la dermed opp til et tett samarbeid mellom kollegaene om det praktiske, administrative og sosialpedagogiske ansvaret for elevene på trinnet - som min informant måtte lede og delta i utformingen av.

5.2 Hendelser med utgangspunkt i trinnlederarbeid

5.2.1 Deltakelse i møtevirksomhet

I den perioden jeg observerte deltok min informant på i alt fem formelle møter: ett *trinnledermøte*, to *trinnlærermøter* og to *personalmøter*. Hvordan bidro denne møtevirksomheten til å etablere og utvikle lærerrollen?

Trinnledermøtet

Tidlig i observasjonsperioden var jeg tilstede på et *trinnledermøte* (Ref. lydopptak 02.01) Her orienterte hver *trinnleder* om aktuelle saker og problemstillinger på det enkelte trinn. Ledelsen orienterte også om aktuelle saker i ledergruppa og inviterte til å komme med innspill i forhold til overordnede prioriteringer og organisering av virksomheten for neste skoleår.

En sak som preget dette møtet var utfordringer og behov for nye tiltak knyttet til enkeltelever på ungdomstrinnet. Ringvirkninger i forhold til læringsmiljøet, lærerne og ledelsens arbeidssituasjon, ble også diskutert. Noe av det min informant tok opp på vegne av 8.trinn syntes å reflektere denne saken: Det handlet om rot i fellesarealer der 8.trinns lærerne hadde ansvar for å inspisere, og utstyr som var forsvunnet fra basen på trinnet. Møtet gav derfor min informant nyttig orientering om opplærings situasjonen på andre trinn – i lys av egen agenda. Andre *trinnleder* bidro også med forslag til løsninger på de praktiske problemene hun hadde tatt opp.

Hun tok med seg innspill tilbake til lærerne på 8.trinn fra møtet. Dette gjaldt for eksempel ledelsens ønske om å få synspunkter på overordnede prioriteringer og organisering av virksomheten for neste skoleår. Det handlet også om å engasjere flere elever fra 8.trinn som kunne kurses i å drifte skolens nye lys- og lydanlegg. Selv etterlyste hun flere lærerrepresentanter i forbindelse med et sosialpedagogisk tiltak på ungdomstrinnet; å arrangere et ball for elevene.

Disse hendelsene på trinnledermøtet aktualiserte både trinnlederne og ledelsen som aktører i forhold til å etablere og utvikle lærerrollen: Trinnlederne gjennom å beskrive driften i praksis, diskutere løsninger på utfordringer i virksomheten, og melde tilbake til trinnene. Ledelsen gjennom å oppfordre trinnlederne til å komme med slike innspill, også i forhold til organisering og prioriteringer for neste skoleår.

Innholdet i sakene gjorde at hennes trinnlederrolle dreide mot å fokusere på det sosialpedagogiske. Her framstod også hennes individuelle egenskaper som en viktig aktør i forming av rollen, gjennom å fronte arrangementen av ballet for elevene.

Trinnlærermøtene

De fem lærerne gjennomførte et trinnlærermøte hver uke. Jeg deltok på to slike møter i observasjonsperioden (Ref. lydopptak og møtereferater 06.02 og 13.02). Min informant ledet disse møtene og sendte referat fra dem per e-post til ledelsen, med trinnlærernes vedtak og kommentarer, og eventuelle spørsmål som de ønsket svar på.

Her er noen eksempler på saker som hun arbeidet med i møte med trinnlærerne:

Oppfølging av et pilotprosjekt for å utvikle et elektronisk læringsverktøy:

Trinnet hadde i begynnelsen av skoleåret inngått en avtale med ledelsen om å delta i et pilotprosjekt i samarbeid med et privat firma for å utvikle et elektronisk læringsverktøy. Etter tidligere å ha hatt en del tekniske vansker i forbindelse med bruken av programvaren sammen med elevene, diskuterte trinnlærerne om det var mulig å gjennomføre prosjektet på en annen måte enn først avtalt. Min informant organiserte derfor et nytt møte med ledelsen (fredag 0201). På dette møtet ble de enige om et forslag som igjen måtte drøftes på neste trinnmøte.

Arbeid med å endre skolens system for tilbakemeldinger i forbindelse utviklingssamtaler:

Etter å ha planlagt og gjennomført mange utviklingssamtaler på nyåret ønsket lærerne på trinnet å fremme forslag om et enklere system for skriftlige vurderingstilbakemeldinger i

forbindelse med utviklingssamtaler. Min informant skulle ta dette opp igjen som en sak på neste trinnledermøte.

Spørsmål om avspaseringsmuligheter for elever og lærere i forbindelse med fleksibel avvikling av opplæringsarbeidet : Her ble det brukt tid i form av e-post, forhandlingsmøte med ledelsen og orientering på neste trinnmøte.

Informere om og organisere mottagelse av ny elev: Min informant måtte tildele eleven kontaktlærer, revidere gruppe-lister og organisere utdeling av lærebøker.

Avtale midlertidige bytter på timeplanen og lærerdekning i sammenheng med alternative aktiviteter for elevene.

Diskutere permanente bytter på timeplanen, feks i sammenheng med bytte av faglærer og bruk av skolens datarom.

Diskutere forslag til endring av elevenes årshjul; her etter innspill fra lærer og foreldre.

Drøfte agendaen for kontaktlærermøtene, for eksempel regler for opphold og bruk av basearealet eller informasjon om lyd/lys-kursing av elever.

Ta initiativ til å arrangere elev- og foreldrekveld; blant annet ved å sende e-post til foreldrekontaktene.

Diskutere tiltak eller behov for nye tiltak i forhold til enkeltelever, for eksempel ved å gjennomgå samarbeidet med pedagogisk-psykologisk tjeneste, tilrettelegge ved midlertidige sykemeldinger og vurdere elevens ønske om bytte av faggruppe.

Som disse sakene viser trakk trinnlederarbeidet min informants rolle mot å bruke tid på å *forhandle* med ledelsen om bruk og utvikling av både eksterne og interne systemer i opplæringsarbeidet ved skolen, samt informere partene i prosessen etter hvert som sakene skred framover. Flest saker handlet likevel om praktisk oppfølging og tilrettelegging for elever, både faglig og sosialt, etter innspill fra kollegaer, elever og foreldre.

Personalmøtene

Personalmøter med alle i kollegiet ble gjennomført en gang i uka. I den perioden jeg observerte deltok min informant på to slike personalsamlinger (Ref. lydopptak 07.02 og 14.02). På første møte var hovedfokuset rettet mot utvikling av lesing som grunnleggende ferdighet. Temaet var utvikling av elevenes kodingsferdigheter i leseprosessen. Dette var en del av et kommunalt utviklingsarbeid i lesing som grunnleggende ferdighet. Etter en kort innføring fra ledelsen om kodingsferdighetenes betydning, skulle personalet jobbe trinnvis med å utarbeide konkrete undervisningsopplegg for å styrke elevenes kodingsferdigheter. På 8.trinn tilbød samfunnsfaglærerne at de kunne gjennomføre et undervisningsopplegg med mulighet for elevobservasjon.

Den 14.02 ble personalmøtet innledet med matsservering og sosialt samvær, i regi av et av de andre trinnene. Dette var en rullerende oppgave for trinnene. Deretter ble det informert om 10.trinns deltakelse i et nasjonalt prosjekt for å bedre elevers gjennomføring i videregående skole.

Hendelsene på personalmøtene aktualiserte, slik jeg ser det, først og fremst trinnkollegaene og læreplanverket som aktører, i etablering og utvikling av min informants rolle: Hun fungerte som pådriver og sekretær for trinnlærerne som utviklet undervisningsopplegg med fokus på lesing som grunnleggende ferdighet. Dette syntes likevel å resultere i få konkrete hendelser knyttet til hennes eget arbeid som faglærer og kontaktlærer i perioden.

5.2.2 Drøftinger på trinnlærerkontoret

Selv om alle lærere i kollegiet hadde hver sin arbeidsplass i en egen etasje i skolebygget, oppholdt trinnlærerne seg mest på trinnkontoret i basearealet gjennom skoledagen, før og etter undervisningstimer eller inspeksjon. Min informant snakket derfor mye med de fire kollegaene her i løpet av arbeidsuka, om saker som hun som trinnleder fulgte opp videre:

Arbeid med endringer i forhold til time- og romplaner

I den perioden jeg var tilstede diskuterte de stadig midlertidige og faste endringer på trinnets time- og romplan i forhold til gjennomføringen av fagopplæringen. De forhandlet også om bruk av spesialrom og datautstyr utenfor basen – både med trinnlærerne og andre trinn (Ref. for eksempel samtalelogg 01.02, lydopptak 06.02, 07.02, 08.02, 09.02, 13.02, 14.02, 16.02) .

Som trinnleder var det min informant som registrerte faste endringer på trinnets time- og romplan. I løpet av den tiden jeg observerte skjedde det tre slike forandringer. Trinnlærerne diskuterte også forslag til endringer i forhold til bruk av skolens to datarom. Dette videreførte hun som en sak på trinnmøtet, før hun sendte forslaget per e-post til ledelsen og til de trinnene det angikk (Ref. trinnmøtereferat + lydopptak 06.02).

Når det gjaldt midlertidige endringer av time- og romplanen på trinnet, avklarte hun og kollegaene dette rutinemessig om morgenen, før oppstart med elevene.

Disse hendelsene aktualiserte fysiske og strukturelle rammer som aktør i forming av min informants lærerrolle ved at hun stadig arbeidet med slike omorganiseringer.

Drøfting av innholdet i kontaktelevgruppene

De tre dagene det var møter i kontaktelevgruppene diskuterte min informant alltid med kollegaene hva de burde ta opp i disse møtene, om morgenen før oppstart. Innholdet i disse møtene kunne være et resultat av innspill både fra elever, lærere og ledere - på trinnet og utenfor trinnet.

Eksempler på saker som ble diskutert og tatt opp i kontaktlærermøtene i den perioden jeg observerte var (Ref. lydopptak 01.02, 06.02, 07.02, 13.02 og 14.02):

- oppfølging av regler og avtaler for opphold i basearealet i pausene
- oppfølging av ordenselevne i basearealet, samt skolens fellesarealer
- informasjon om muligheter for elevene å søke på stilling som ikt-medarbeider på trinnet og drifting av lys- og lyd-anlegget på skolen
- påminnelser om planer for dagen, for eksempel endringer av time- og romplanen og spesielle aktiviteter eller prøver
- påminnelser og spørsmål om planer for de nærmeste dagene, for eksempel utviklingssamtaler, elevrådstime, salg av billetter til ballet for ungdomstrinnet
- utdeling og gjennomgang av arbeidplanen med vekt på vurderingsformer i fag og vurderingsdato

Å stadig drøfte innholdet i kontaktelevgruppene aktualiserte igjen kollegaene som aktører i utformingen av min informants rolle: De samarbeidet kontinuerlig om å forbedre arbeidsmiljøet blant elevene på basen, og hvordan de kunne støtte elevene i å mestre rutiner og systemer rundt fagopplæringen.

Avtaler som ble inngått i forhold til arbeidsmiljøet var også noe min informant fulgte opp i friminuttene: Hun minnet stadig elevene på hvilke regler som gjaldt når hun gikk forbi dem i pausene mellom undervisningstimene, for eksempel at de måtte ha avtale med en av lærerne hvis de skulle få lov til å oppholde seg inne i basearealet i friminuttet.

Drøfting av enkeltelever

Kollegaene både informerte og søkte råd hos hverandre og trinnleder i forhold til enkeltelever. I friminuttene informerte de hverandre daglig om hvordan elevene fungerte både fysisk og psykisk.

Noen samtaler fikk konkrete etterspill i form av tiltak i opplæringen, eller møter med foreldre. Dette skjedde flere ganger i den perioden jeg observerte (Ref. for eksempel 03.02x2, 10.02 og 17.02), og ble gjennomført uavhengig av om eleven var min informants kontaktelev eller ikke.

Daglig informasjonsutveksling mellom kollegene om enkeltelever bidro dermed til å dreie min informants lærerrolle mot å fokusere på enkeltelevers trivsel og helse i skolesituasjonen.

5.2.3 Ball for ungdomstrinnet

I den tiden jeg observerte deltok min informant aktivt med å forberede og gjennomføre et ball for elevene (Ref. for eksempel 01.02, 06.02, 07.02, 08.02, 09.02):

- hun deltok på et komitemøte med elever og andre lærerrepresentanter
- fulgte opp billettsalg i kantineområdet i friminuttet
- bidro med informasjonsspredning blant elever og lærere på trinnet, blant annet via kontaktelevgruppene
- passet på å følge opp elevrådsrepresentantene på trinnet i forhold til informasjonsspredning blant elevene

- laget en vaktliste som viste hva lærere og ledelse og foreldre skulle gjøre under selve arrangementet
- låste inn lydtekniker i friminuttet
- handle utstyr til ballet sammen med kollega fra et annet trinn
- deltok, sammen med andre lærere og foreldre, under gjennomføringen av ballet

Hendelser knyttet til planlegging og gjennomføring av ballet for ungdomstrinnet aktualiserte som nevnt hennes individuelle egenskaper som en aktør i forming av rollen: Her brukte hun av sin ubundne tid til å samarbeide mer med elever og lærere på andre trinn om organisering og praktisk gjennomføring av et skolemiljøtiltak.

5.3 Hendelser med utgangspunkt i faglærerarbeid

5.3.1 Registrering av frammøte

Med mange forskjellig elevgrupper i forskjellige rom gjennom uka måtte min informant innlede alle undervisningstimer med å registrere frammøtet. I tillegg til å rope elevene opp ved navn brukte hun tid på å gi hver enkelt personlig oppmerksomhet, gjennom blikk og korte tilleggskommentarer. Slik la hun vekt på å opprette en personlig kontakt med den enkelte. Tilslutt formulerte hun målet for timen på tavla (Ref. lydopptak fagtimer og kontaktlærergrupper).

Denne oppstarten av undervisningstimene aktualiserte henne selv om aktør i forming av rollen: Hun brukte navneoppropet som en mulighet til å opprette en en-til-en relasjon med elevene - som grunnlag for det faglige arbeidet.

5.3.2 Opplæringsarbeidet i naturfag

Utforming av undervisningen i naturfag

Temaet fra læreplanen i naturfag for denne perioden var universet. Etter å ha formulert kompetansemål knyttet til temaet, med vurderingskriterier i tre nivåer på den felles arbeidsplanen, hadde hun holdt en innføringsforelesning om emnet i alle de fire faggruppene.

Da jeg begynte å observere skulle elevene velge ett av emnene fra forelesningen som de ville fordype seg i. Arbeidet skulle bli vurdert i form av en fem minutters individuell muntlig presentasjon. Her skulle de vise at de hadde nådd de kompetansemålene som var relevante for emnet (Ref. arbeidsplanen uke 5-6 + dokumenter fra trinnets virtuelle klasserom).

Denne utformingen av undervisningen aktualiserte både læreplanen og elevene som aktører i forming av lærerrollen: Elevene skulle selv velge innhold og muntlig presentasjonsform – mens hun fungerte som veileder i arbeidet med å nå målene.

Bruk av datautstyr som hjelpemiddel

Da jeg møtte henne før naturfagtimene den første uka (01.02) var hun opptatt med å få reservert datautstyr til elevene. Hun ønsket at de skulle ha mulighet til å søke oppdatert informasjon via internett når de skulle arbeide med temaet og bruke digitale hjelpemidler som støtte under presentasjonen. Læreverket dekket ikke den stadig nye kunnskapsutviklingen på feltet. Tolkningen av læreplanens mål aktualiserte med andre ord digitale hjelpemidler som en aktør (aktant) i forming av rollen.

Flere ganger i perioden (01.02, 06.02 og 07.02) flyttet hun elevgrupper til et spesialrom i 1. etasje, fordi det ikke var nok tilgjengelig datautstyr i basearealet. Dette rommet var et datarom med cirka 20 stasjonære pc-er og skriver, som var plassert ved skolens vringleareal, og som kunne reserveres av alle lærere på ungdomstrinnet. Rommet hadde et stort glassvindu som vendte inn mot vringlearealet.

Hver gang hun skulle bruke skolens datamaskiner måtte hun bruke tid på å gå rundt og sjekke om utstyret virket når elevene skulle logge seg på. Fordi det gikk tregt og ikke alle maskinene begynte å fungere, måtte de ofte prøve flere maskiner, eventuelt hente noen ledige bærbare maskiner fra basearealet. Elever med bærbar pc måtte sitte og jobbe ute i vringlearealet. Døra inn til datarommet var alltid lukket med smekklås som måtte åpnes med lærerens kodekort, men læreren kunne observere elevene fra begge sider gjennom glassvinduet.

Det skjedde to ganger den perioden jeg var tilstede at dataskrivere ikke virket (01.02 og 06.02). Første gang måtte min informant måtte ta ut den delen som skulle byttes og gå til administrasjonsfløya for å finne en ny. Andre gang møtte hun tilfeldigvis på en dataansvarlig som kunne hjelpe.

Å velge datautstyr som hjelpemiddel for å nå målene i faget førte altså til opplæring i nye omgivelser- og til teknisk vedlikeholdsarbeid.

Veiledning av elevene

Bruken av datautstyr som hjelpemiddel formet også dialogen med elevene. I begynnelsen stilte elevene mange tekniske spørsmål knyttet til bruken av datautstyret:

Hva skal jeg gjøre når maskinen min ikke vil logge seg på? Jeg vil bruke min private pc, hvilket nett skal jeg logge meg på? Hvordan bytter jeg bakgrunnsfarge i powerpoint? (Transkripsjon 02.01)

Etterhvert samtalte læreren mer med elevene om oppgavens innhold og form, som for eksempel:

Hvilket kompetansemål får du dekket hvis du viser hvordan et instrument i en rakett har klart å ta bilder av fjellet Olympus Mons? Hvis du velger å bruke powerpoint under den muntlige framføringen, hvor mye tekst bør du ha på powerpointen da? (Transkripsjon 01.02)

Hun tok seg ekstra god tid til å reflektere over bruken av kompetansemål i oppgava. Her er et eksempel på dette:

Elev: - Hvordan kan jeg oppfylle alle kompetansemålene i oppgava når jeg har valgt emnet romalderen?

Lærer: - Det kan du ikke, og det er ikke meningen. De andre elevene skal gi deg svar på mål du ikke kan dekke opp selv, du skal bare være bevisst hvilke av kompetansemålene du har besvart. Du blir vurdert gjennom den muntlige framføringen av kompetansemålene du har knyttet til ditt tema. Hvordan vil du løse den muntlige framføringen av ditt emne her?

(Transkripsjon 01.02)

Hun brukte også tid på å veilede hvordan de kunne samarbeide om oppgava.

Oppfølging av enkeltelev

En elevs mange spørsmål knyttet til hvordan oppgaven skulle løses gjorde at min informant valgte å følge denne eleven tettere opp i tiden framover, gjennom samtale i friminuttet, og gjennom å konferere med kollegaer på trinnrommet. Hun fulgte også eleven ekstra opp med leksene etter en matematikktime, og lot eleven presentere arbeidsprosessen i naturfag for henne på tomannshånd. Selv om min informant ikke hadde noe formelt kontaktlæreransvar for denne eleven utviklet samspillet mellom elev og lærer seg også som sosial oppfølging gjennom samtaler utenom fagtimene. Det resulterte tilslutt i deltakelse i en utviklingssamtale, sammen med kontaktlærer (Ref. lydopptak 01.02, 06.02, 09.02,10.02)

Dette aktualiserte min informants individuelle egenskaper, samt kollegasamarbeidet i forhold til kontaktlæreransvaret: Selv om eleven ikke var en av hennes kontaktelever arbeidet hun både med faglig og sosialpedagogisk oppfølging av eleven.

Glassvinduet i datarommet

De timene elevene brukte datamaskiner befant de seg enten i et delvis åpent areal i basen eller i datarommet utenfor basen. Her brukte læreren også en del tid på å respondere i forhold til elever og andre personer som befant seg i nærheten. Dette var spesielt merkbart i datarommet med glassvinduet (01.02, 06.02 og 07.02).

Eksempler:

- Noen ”gamle elever” kommer på besøk og kikker inn gjennom glassvinduet. Min informant går ut for å hilse på dem.
- En av trinnlærerne går forbi glassvinduet, og min informant går ut for å snakke med henne.
- Mens hun er ute og veileder elevene i vrimlearealet kommer det en mamma som skal på utviklingssamtale med en annen trinnkollega.
- Noen teknikere skal teste lydanlegget i vrimlearealet, og flere elever går mot vinduet for å kikke. Elevene spør om hva som skal foregå. Noen begynner å synge litt. Min informant responderer negativt.
- Noen elever banker på datarommet for å spørre etter en datautskrift. Min informant åpner døra og gir dem utskriften.

- I det arbeidsøkta avsluttes ber elever fra en annen klasse om å få låst verdisaker/vesker inn på datarommet.

Disse hendelsene aktualiserte de fysiske rammene som en aktør i forming av rollen, og trakk min informants rolle mot å ha flere fokus samtidig; i tillegg til å arbeide med å veilede egne elever, både faglig og sosialt, hjalp hun også andre elever med praktiske problemer og drev kollegasamarbeid og foreldresamarbeid som trinnleder.

Muntlige presentasjoner – vurderingsfokus

Den siste uka jeg observerte ble alle naturfagtimene brukt til at hver enkelt elev framførte sin presentasjon for læreren og faggruppa. På slutten av timen hadde hun en kort samtale med hver enkelt med utgangspunkt i de skriftlige vurderingskriteriene. I denne vurderingssamtalen ble elevene bedt om å reflektere over egen måloppnåelse. Læreren begrunnet karakteren med utgangspunkt i kriteriene og forklarte hva eleven burde jobbe videre med. Elevene fikk også utdelt kommentarene og karakteren skriftlig (Ref. lydopptak 13.02 og 14.02 + vurderingsskjema) .

Fokuset på vurdering av måloppnåelse styrte igjen faglærerrollen mot det resultatorienterte, individuelt tilpasset – innenfor rammen av arbeidsplanen.

5.3.3 Opplæringsarbeidet i matematikk

Utformingen av undervisningen i matematikk

Mens hun var alene om det formelle ansvaret for opplæringen av de 80 elevene i naturfag, var ansvaret delt i matematikk.

De to lærerne hadde samarbeidsmøte en gang i uka hvor de utformet arbeidplanen og la opp en felles progresjon i forhold til gjennomgang av nytt stoff, arbeidsformer, innleveringsoppgaver og prøver. Gjennomgang av nytt stoff ble også lagt ut som presentasjoner på det virtuelle klasserommet.

Jeg var tilstede på ett slikt møte (Ref. lydopptak 10.02). Hoveddelen av dette møtet dreide seg om utformingen av arbeidsplanen for de to neste ukene, med utgangspunkt i progresjonen i læreboka.

Denne perioden arbeidet de med temaet brøk. I tillegg til å sette opp mål og vurderingskriterier valgte lærerne ut oppgaver fra læreboka som alle skulle gjøre. Deretter kategoriserte de oppgaver i tre vanskegrader. Når elevene hadde gjort fellesoppgavene kunne de, i samråd med faglærer, velge ambisjonsnivå.

Dette kollegasamarbeidet resulterte derfor i at læreboka ble en viktig aktør i utformingen av lærerrollen, ved at hun fungerte som formidler og tilrettelegger av innhold og progresjon i læreboka – i lys av læreplanens kompetansemål.

Kollegasamarbeid og undervisning i delvis åpne arealer

På timeplanen var lærerne satt opp med hovedansvar for to faggrupper hver. Som tidligere nevnt foregikk noen av timene i et delvis åpent areal, med én lærer og 20 elever på hver side av en fast skillevegg. Selv om det kunne vært mulig med mer fleksible grupperinger av elevene her, for eksempel for å tilpasse opplæringen, valgte lærerne, i den perioden jeg observerte, å undervise gruppene adskilt. Dette ble begrunnet med at arealet manglet fleksibilitet i forhold til antall elever. Behov blant lærerne om tettere oppfølging av sine kontaktelever hadde isteden gjort seg gjeldende - og noen elever hadde byttet faggruppe for å få mer tid sammen med sin kontaktlærer (Ref. for eksempel logg utviklingssamtale 06.02 og lydopptak 06.02).

Det åpne arealet gjorde at det var nødvendig for elever og lærere å ta ekstra hensyn til hverandre i disse timene, for eksempel i forhold til lydnivå. Da jeg observerte vekslet undervisningen hovedsakelig mellom gjennomgang av nytt stoff og individuell jobbing med oppgaver på arbeidsplanen. I disse timene brukte læreren også mer tid på å be om arbeidsro (Lydopptak delvis åpent areal 01.02, 07.02, 09.02 + 16.02) enn i de andre arealene, selv om dette også varierte i forhold til elevene i den enkelte faggruppe.

Kurs i regning som grunnleggende ferdighet

Min informant deltok på et kurs om regning som grunnleggende ferdighet i alle fag, en dag i begynnelsen av observasjonsperioden. Kurset skulle oppmuntre til samarbeid mellom skolene. En bakgrunn for kurset var et ønske om at regning som problemløsning skulle bli en større del av skolearbeidet, under påstand av at det hadde vært for mye fokus på

regneferdigheter isolert sett, og at dette hadde ført til dårlige resultater på nasjonale prøver, for eksempel i emnet brøk (ref notater kurs 02.02)

Kurset bidro, slik jeg oppfattet det, ikke til å forme min informants praktiske arbeid i den perioden jeg observerte.

5.4 Hendelser med utgangspunkt i kontaktlærerarbeid

5.4.1 Møter med kontaktelevgruppa

I den perioden jeg var tilstede gjennomførte min informant i alt fem møter med elevgruppen som var hennes kontaktelever (Ref. lydopptak 01.02, 06.02, 07.02, 13.02 og 14.02) To av disse møtene ble gjennomført med to kontaktgrupper om gangen; hennes egen pluss en annen trinnlærers. Dette skjedde fordi den andre trinnlærere var fraværende, da tilbød min informant seg å gjennomføre kontaktlærermøtet for vedkommende.

Etter at trinnlærerne rutinemessig hadde diskutert agendaen for dagens møte på kontoret, gikk læreren ut for å møte elevene, i eller utenfor basearealet. Møtene ble gjennomført i forskjellige rom i løpet av uka, alt etter hva som var tjenlig i forhold til fagopplæringen etterpå.

Hun startet møtet med opprop av elevene. Dette foregikk, som tidligere beskrevet i punkt 5.3.1 med korte, personlige jeg-ser-deg kommentarer til hver enkelt.

Det meste av tiden ble bruk til å snakke til og med elevgruppa om regler og systemer i opplæringsarbeidet, både faglig og sosialt.

Alle møtene inneholdt for eksempel påminnelser om hva som var avtalen for at elevene skulle få lov til å oppholde seg i basearealet i pausene. Dette var en ordning mellom elevene og lærerne som ble evaluert fra kontaktmøte til kontaktmøte, av lærerne på trinnet.

Alle møtene inneholdt også beskjeder om endringer eller påminnelser i forholdt til dagens eller de nærmeste dages aktiviteter. En gjenganger her var endringer på romplanen. Av andre saker som var aktuelle i den perioden jeg var tilstede var som nevnt; ball, utviklingssamtaler, elevrådstime, samt lyd -lys- og ikt-elevstillinger på trinnet.

Ved utdeling av ny to-ukers arbeidsplaner ble denne gjennomgått muntlig, med spesiell vekt på vurderingsformer og vurderingdatoer i fagopplæringen.

Hun oppmuntret alltid elevene til å bidra med spørsmål og lot dem kommentere saker underveis.

Disse møtene gjorde at min informant fungerte som støttespiller i forhold til å mestre rutiner og systemer rundt fagopplæringen, og utvikle arbeidsmiljøet. Møtene aktualisert også elevene som aktører i dette arbeidet, for eksempel ved at de bidro som ordenselever eller påtok seg vedlikehold av datautstyret i basen.

5.4.2 Gjennomføring av utviklingssamtaler

I forkant av utviklingssamtalene med kontaktelevene og de foresatte hadde trinnlærerne, i samråd med ledelsen, utformet en skriftlig vurderingstilbakemelding til hver elev i alle fag. Denne vurderingstilbakemeldingen inneholdt karakteren i faget, begrunnelse for oppnådd kompetanse og hvordan eleven kunne øke kompetansen (Ref. vurderingsskjema).

Det meste av tiden under de fire utviklingssamtalene der jeg deltok (Ref. notatlogg 0602) ble brukt til å gjengi og samtale om innholdet i vurderingstilbakemeldingen. Både eleven, læreren og foreldrene underskrev på vurderingsarket, og eleven fikk en kopi med hjem.

Selv om elever og foreldre kom med enkelte spørsmål, for eksempel om bruken av arbeidsplanen eller i forhold til vurderingen, og det underveis ble inngått avtaler om individuelle tilpasninger som min informant også tok med seg tilbake til andre faglærer, styrte denne praksisen først og fremst lærerrollen mot å formidle elevens vurdering av måloppnåelse og å dokumentere denne skriftlig.

5.4.3 Oppfølging av kontaktelever

I den perioden jeg observerte hadde min informant flere samtaler med kontaktelever enkeltvis, for eksempel 03.02, 09.02.

To av disse var planlagt etter avtale med eleven og foresatte om ekstra oppfølging av skolearbeidet: Her tok min informant hver enkelt elev med seg ut av andre fagtimer og samtalte om arbeidsplanen; hva eleven hadde gjort, hva som gjenstod, og om han eller hun hadde noen faglige spørsmål. Læreren tok seg også tid til å stille personlige spørsmål.

Disse hendelsen dreide lærerrollen i retning av å bruke mer tid på å tilpasse opplæringen til enkeltelever – både faglig og sosialt. I den faglige oppfølgingen ble arbeidsplanen brukt som styringsredskap.

5.4.4 Drøfting av (kontakt)elever med andre trinnlærere

Som forklart, for eksempel i avsnitt 5.2.2 og 5.3.2. var drøftingen av enkeltelevers skolesituasjon et daglig tema blant trinnlærerne, som ikke avgrenset seg i forhold til fag- eller kontaktlærerrollen.

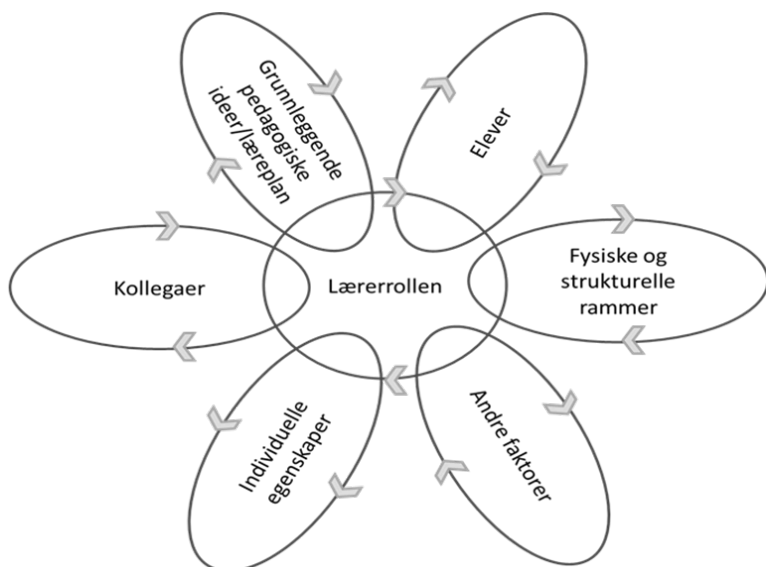
Disse daglige samtalerne, på det felles trinnlærerkontoret, bidro slik til at min informants trinnleder-, faglærer- og kontaktlærerarbeid ble flettet sammen – med fokus på enkeltelevens helhetlige opplæringssituasjon (Ref. for eksempel lydopptak 16.02, i tillegg til de episodene som er beskrevet).

Kapittel 6 Funn

I dette kapitlet presentere jeg resultater av den empiriske analysen med utgangspunkt i modellen jeg introduserte i kapittel 3.2.

Problemstillingen som dannet utgangspunkt for analysen var: *Hvordan etableres og utvikles en lærerrolle i en baseorganisert skole?* For å svare på spørsmålet fulgte jeg en lærer i det daglige arbeidet på en skole med baseorganisering, det vil si der læreren inngikk i et lærerteam som samarbeidet med en elevgruppe med utgangspunkt i et baseareal. Målet var å tolke hvordan det konkrete samspillet av omgivelser og mennesker bidro til å etablere og utvikle rollen i denne konteksten.

På forhånd hadde jeg satt opp en modell av hvordan lærerrollen i bruk kunne eksistere som en effekt av relasjoner mellom ulike bidragsyttere. I denne modellen inngikk læreplanen, kollegaer, elever, fysiske og strukturelle rammer og individuelle egenskaper som potensielle aktører:



Med denne konseptuelle tilnærmingen i bakhodet, hva er det den empiriske analysen forteller meg?

Med utgangspunkt i hendelser knyttet til organiseringen som trinn i base, trådte rollen fram som tre områder, kalt trinnlederarbeid, faglærerarbeid og kontaktlærerarbeid – som igjen utviklet seg videre i praksis. Som bidragsytere i disse arbeidsområdene inngikk for eksempel fysiske og strukturelle rammer, kollegaer, læreplanen, organisering, ledelsen, min informants individuelle egenskaper, elever, rom, datautstyr og et glassvindu.

Analysen beskriver lærerrollen som et samspill av en mengde slike forskjelligartede aktører, som former hverandre. I dette heterogene mangfoldet kan rollen sies å tre fram(over) med en innebygd spenning mellom det faglig-strukturelle og det sosialt-relasjonelle, der både mennesker og materialitet utgjør en forskjell. I denne funnpresentasjonen forsøker jeg å vise hvordan.

6.1 Funn knyttet til organiseringen som trinn i base

De *fysiske og strukturelle rammene* som trinn i base, det vil si en sammenstilling av fem lærere og 80 elever med utgangspunkt i et gitt baseareal, førte til at *kollegaene* samarbeidet om hvordan de konkret ville utforme både faglige, praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremål i opplæringsarbeidet - med de menneskelige og materielle ressursene som var til rådighet.

Her gjorde min informants *individuelle egenskaper* at hun valgte å engasjere seg som trinnleder, det vil si å engasjere seg i å lede det kollegiale samarbeidet, både som trinn i base og i forhold til hele skolens virksomhet, og på denne måten fjerne seg fra den direkte kontakten med elevene.

I dette komplekse opplæringsarbeidet trådte *læreplanens kompetansemål for fag* på det aktuelle årstrinn fram som aktør i etableringen av lærerrollen: Lærerne på trinnet fikk ansvar for enkeltfag etter utdanning, noe som for eksempel gav min informant ansvaret for alle elevene i naturfag. Elevene ble organisert i fire heterogene faggrupper, som skulle forflytte seg til forskjellige rom i basearealet alt etter faglig aktivitet. Dette gav min informant en fagorganisert lærerrolle, der hun skulle undervise mange elevgrupper i forskjellige romløsninger. Fokuset på læreplanens målstyring viste seg også gjennom kollegaenes felles utforming av en to-ukers arbeidsplan. Denne planen, som var inndelt med mål og

vurderingskriterier i tre nivåer, la samtidig grunnlaget for en dokumentert, individualisert (tilpasset) undervisning – innenfor den målstyrte rammen.

Denne fagorganiserte lærerrollen ble likevel balansert av kollegaenes opptatthet av at kontaktlæreransvaret måtte være et kollektivt ansvar, som alle trinnlærere tok del i, for å bygge et godt arbeidsmiljø. Dette førte for eksempel til at alle lærere fikk kontaktelever på trinnet, og det ble opprettet en felles rutine for møter med kontaktelevene tre ganger i uka.

6.2 Funn knyttet til utviklingen av trinnlederarbeidet

Trinnlederarbeidet utviklet seg gjennom møtevirksomhet som trakk lærerens arbeid bort fra den direkte kontakten med elevene, til fordel for å diskutere opplæringsarbeidet med kollegaer og ledelse.

Møtevirksomheten på trinnledernivå førte til innblikk i andre deler av virksomheten, og oppfordret til refleksjon og systemutvikling i forhold til hele skolens arbeid. De konkrete sakene som ble tatt opp og min informants individuelle egenskaper trakk rollen mot det sosialpedagogiske, blant annet ved at hun engasjerte seg i å arrangere ball for elevene. Møtevirksomheten på trinn-nivå trakk lærerrollen mot et kontinuerlig arbeid med å organisere og omorganisere de fysiske og materielle ressursene på trinnet, for eksempel i form av revideringer av time-og romplaner. Som et resultat av det felles ansvaret for kontaktlærerfunksjonen fokuserte rollen også på å utvikle arbeidsmiljøet og støtte elevene i å mestre rutinene og systemene rundt fagopplæringen.

6.3 Funn knyttet til utviklingen av faglærerarbeidet

Fordi *organiseringen* av faglærerarbeid som trinn i base hadde resultert i at hun måtte undervise mange faggrupper i forskjellige rom, praktiserte læreren for eksempel navneoppnop som en mulighet til å opprette en en-til-en relasjon med elevene, som grunnlag for det faglige arbeidet. Slik dreide hun lærerarbeidet mot det relasjonelle.

Faglærerrollen, med utgangspunkt i den målstyrte arbeidsplanen med nivådelte vurderingskriterier, utviklet seg også forskjellig i arbeidet med naturfag og matematikk:

I naturfag ledet min informants tolkning av kompetansemålene til en veiledende faglærerrolle, som aktualiserte *elevene* som aktører i forming av rollen, ved at de selv, ved hjelp av *datautstyr* skulle søke informasjon og presentere resultatet av arbeidet med et selvvalgt emne. Dette førte blant annet til nye omorganiseringer ved at elevene måtte flyttes ut av basearealet til et eget datarom og til at læreren måtte arbeide med teknisk vedlikehold. Et *glassvindu* i datarommet bidro også til at faglærarbeidet ble flettet sammen med kollegasamarbeid og foreldresamtaler, ved at læreren responderte i forhold til de åpne omgivelsene.

I matematikk ledet kollegasamarbeidet om faget til en lærebokstyrt undervisning basert på forelesninger og individuell arbeidsplanjobbing for elevene - etter ønsket kompetansenivå. Behov blant lærerne om tettere oppfølging av enkeltelever førte her til at noen elever byttet faggruppe for å få mer tid sammen med sin kontaktlærer.

6.4 Funn knyttet til utviklingen av kontaktlærerarbeidet

Det daglige arbeidet som kontaktlærer ble formet av kollegaenes planlegging av kontaktlærermøtene. Som forklart under arbeidet som trinnleder handlet dette om å utvikle arbeidsmiljøet på trinnet og å støtte elevene i å mestre rutiner og systemer rundt fagopplæringen. Møtene aktualiserte også elevene som bidragsytere i dette arbeidet, for eksempel ved at påtok seg arbeid som ordenselever og deltok i vedlikehold av datautstyr i basen.

En mal for utviklingssamtaler med elever og foreldre hadde blitt utviklet av trinnlærerne i samråd med *ledelsen*. I gjennomføringen av utviklingssamtalene styrte denne malen min informants lærerrolle mot formidling og dokumentasjon av elevens kompetanse i fag, og hvordan denne kunne forbedres.

Elevsamtaler ble gjennomført med arbeidsplanen som styringsredskap. Samtaler med elevene i fagopplæringen og friminuttene, samt lærernes daglige kontakt på *trinnlærerkontoret* om enkeltelevers helse og trivsel bidro til at praktisk, administrativt og sosialpedagogisk arbeid ikke bare begrenset seg til kontaktelevne i egen gruppe, men at min informant også engasjerte seg i forhold til andre elever på trinnet. De daglige samtalene mellom lærerne på det felles trinnlærerkontoret, bidro slik til at min informants trinnleder-, faglærer- og

kontaktlærerarbeid ble flettet sammen – med fokus på enkeltelevens helhetlige opplærings situasjon.

Kapittel 7 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg sette forskningsspørsmålet, analysen og funnene tilbake i en utvidet kontekst, og forsøke å si noe om hva utformingen av lærerrollen i den baseorganiserte skolen kan tenkes å være uttrykk for.

7.1 Analysen og funnene i kontekst

7.1.1. Om betydningen av individuelle egenskaper i etablering og utvikling av en lærerrolle

Lærerrollen har fått mye oppmerksomhet de senere årene, for eksempel i forbindelse med innføringen av skolereformen Kunnskapsløftet. Gjennom forskning med utgangspunkt i elevenes læringsutbytte har læreren blitt framstilt som den viktigste faktoren for elevenes læring (for eksempel Hattie ref. i Haug, 2012). Også Stortingsmelding nr. 11 *Læreren. Rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet 2008-9) presenterer et politisk budskap som framhever læreren som en avgjørende faktor for kvaliteten i skolen: ”Læreren er den påvirkningskilden som har størst betydning for elevenes skoleprestasjoner – ut over elevene selv og hjemmene deres” (s.12). Dette kan tolkes dithen at lærerens personlighet og individuelle kompetanse oppfattes som et *svar* på samfunnets økte krav til resultater i skolen (Haug, 2012).

Lærerens individuelle egenskaper i form av utdanning, personlighet, og hvor hun velger å sette fokus i arbeidet, viser at det utgjør en forskjell i denne analysen av lærerrollen i en baseskole i praksis. For eksempel var dette avgjørende for at hun fikk rollen som trinnleder.

Likevel vil jeg hevde at en slik innfallsvinkel begrenset til individuelle egenskaper er utilstrekkelig som tilnærming til lærerrollen i baseskolen. Med det store antallet og den store variasjonen av ulike aktører (aktanter), som hele tiden formet lærerrollen gjennom bruk, vil det å kun fokusere på lærerens individuelle egenskaper utgjøre en sterkt forenklet innfallsvinkel til rollen og arbeidet i praksis.

En liste over viktige lærerkompetanser, jamfør for eksempel Vinje (2011b), eventuelt for å forsøke å få kontroll over rollen vil derfor, etter mitt syn, komme til kort. Til det deltar

læreren i altfor komplekse og uforutsigbare handlingssituasjoner. Et eksempel på dette fra analysen kan være hvordan en enkelt elevs reaksjoner i undervisningen i naturfag ledet til sosial oppfølging og møte med foreldre.

7.1.2 Om kollegasamarbeidet som bidragsyter i den baseorganiserte skolen

Analysen viser at *kollegiet* fungerte som en aktør i formingen av min informants lærerrolle – for eksempel gjennom møtevirksomheten som trinnleder. *Elevene* viste seg også som aktører i forming av rollen, gjennom deres reaksjoner og lærerens respons i opplærings situasjonene. *Trinnlærerne* formet rollen, for eksempel gjennom deres mandat til å vurdere hvordan de vil gjennomføre både faglige, praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremål i opplæringen, gjennom utformingen av det felles kontaktlæreransvaret og gjennom kollegasamarbeidet i matematikk.

Spesielt på bakgrunn av det omfattende kollegasamarbeidet tolker jeg lærerrollen i den baseorganiserte skolen som et uttrykk for dynamisk rolleteori, med et åpent og utviklingsorientert syn på opplæringsarbeid, det vil si en tro på at lærerrollen er noe som må skapes og utvikles gjennom interaksjonsprosesser mellom mennesker (jmfør kapittel 3). Denne utformingen reflekterer også Kunnskapsløftets *utvidete* lærerrolle – der læreren skal samarbeide med flere i virksomheten for stadig å fornye og utvikle skolen. Underforstått blir kunnskap noe som er i stadig endring og utvikling, og at vi lærer gjennom å reflektere og begrunne yrkesutøvelsen vår sammen med andre. Brøyn (2012) har formulert dette som en utfordring om at lærere i større grad skal ”skue inn i seg selv, gjennomskue sin egen tause kunnskap og sette ord på den” (s.2) i åpen dialog med kollegaene.

Slik jeg oppfatter det kan lærerrollen i den baseorganiserte skolen, spesielt gjennom det kollegiale samarbeidet, knyttes til en visjon om en lærende lærer – i en lærende skole. Kurs som læreren deltok på, for eksempel om grunnleggende ferdigheter i lesing og regning, bidro likevel i mindre grad til å endre min informants arbeid. Samarbeidet mellom lærerne fokuserte først og fremst på praktiske forhold rundt det daglige opplæringsarbeidet som trinn i base.

7.1.3 Om fysiske og strukturelle rammer som bidragsyter i den baseorganiserte skolen

Mediediskusjonen om bygging av baseskoler fra midten av 90-tallet og framover (Vinje, 2011a, s.24) har blant annet fokusert på fordeler og ulemper ved klasserom versus baser (for eksempel Schanke og Skålholt, 2008, s.16). Rasjonaliteten bak denne debatten kan forstås som at fysiske og strukturelle rammer *i seg selv* vil ha avgjørende betydning for hvordan opplæringsarbeidet og lærerrollen vil fungere i praksis, det vil si som et uttrykk for, eller en tro på, at strukturer kan styre. Denne tankegangen er også noe som Kunnskapsdepartementet synes å ha vært opptatt av, for eksempel ved at Utdanningsdirektoratet i 2008 bestilte en kunnskapsstatus om skolebygg for å undersøke sammenhenger mellom fysisk miljø og elevers læringsutbytte (Schanke og Skålholt, 2008).

Min analyse av lærerrollen viser at de fysiske og strukturelle rammene utgjør en forskjell. For eksempel ved å dele trinnkontor og ikke kunne lukke døra i arbeidet med elevene bidro dette til en mindre privat og avskjermet rolle som lærer, med både innsyn og utsyn over hvilke aktiviteter som foregikk – noe som igjen fikk konsekvenser for lærerens handlinger.

Samtidig var ikke dette å oppfatte som lovmessige handlingsreaksjoner: Hvordan de fysiske og strukturelle rammene skulle komme til å forme arbeidet, hang tett sammen med aktørens translasjonsarbeid i den aktuelle konteksten.

Analysen viser også at de åpne, fysiske rammene i den baseorganiserte skolen forsterket lærerens innsyn i og felles ansvar for helheten i opplæringsarbeidet rundt elevene. Noen ganger viste de fysiske rammene seg likevel som en forstyrrende faktor, som førte til at læreren tok ansvar for eller fokuserte på flere ting samtidig. Et eksempel på dette var da en glassvegg i et datarom preget lærerens arbeid i naturfag: i tillegg til å arbeide med å veilede egne elever, både faglig og sosialt, hjalp hun andre elever med praktiske problemer, og drev kollegasamarbeid og foreldre samarbeid som trinnleder.

Som forklart i kapittel 2.2 har baseorganiserte skoler også blitt framstilt som en optimal skolearkitektur fordi den legger til rette for fleksibilitet (Store norske leksikon, snl.no, Red for utdanning, 2011-01-09). En rimelig tolkning av denne framstillingen synes igjen å være at det er fleksibiliteten *i seg selv* som er det som skal gi optimale rammer i opplæringsarbeidet. Analysen av lærerrollen i den baseorganiserte skolen viser at denne fleksibiliteten også krever et *arbeid*. Dette arbeidet retter nødvendigvis oppmerksomheten mot noe – som dermed vil

medføre å ta oppmerksomheten bort fra noe annet. Fokuset hos min informant på kontinuerlig organisering og omorganisering av time-og romplaner, kan stå som et godt eksempel på dette.

I tidligere studier av baseskoler har man blant annet vært opptatt av støy og av at lærere hadde mistet kontrollen over store elevgrupper (Bjørklid, ref. i Schanke og Skålholt, 2008) (Vinje, 2010). I analysen av min informants lærerrolle framstod ikke dette som noe som formet rollen i særlig grad. Den fysiske åpenheten i den baseorganiserte skolen, innebar likevel en stor grad av kompleksitet i aktør-nettverket, som hele tiden krevde et stort arbeid for å opprettholde rollen, og gjorde den sårbar for eksempel i forhold til opprettelse av mot-nettverk. Dreining av en faktor, for eksempel hvis en elev ikke lenger spilte på lag, ville kunne medføre en stor forskyvning av fokus i arbeidet - som igjen ville endre rollen.

Som Schanke og Skålholt (2008) påpeker er det alltid flere faktorer som spiller inn, og derfor er det dugnaden mellom aktørene i samspillet i praksis som blir avgjørende.

Analysen av min informants lærerrolle viser at basearealet først og fremst fungerte som en form for *transparens* som gav trinnlærerne et godt innsyn i dagligdagse detaljer ved virksomheten – som igjen gjorde at de stadig tok nye grep for å bedre elevenes opplæringssituasjon.

7.1.4 Om spenningen mellom det faglig-strukturelle og det sosialt-relasjonelle i den baseorganiserte skolen

Gjennom analysen framstår lærerrollen i den baseorganiserte skolen som en sterk motsetning mellom det faglige-strukturelle og det sosialt-relasjonelle. Med dette mener jeg ikke at det ene utelukker det andre, men at dette er en spenningen som i stedet trer fram som deler av den samme rollen.

Utviklingen av lærerrollen viste for eksempel at min informants arbeid ble etablert med fokus på målstyrt fagopplæring – relativt uavhengig av kontaktlæreransvaret. Den målstyrte fagopplæringen som trinn i base ble organisert ved å dele elevene i flere faggrupper i forskjellige rom. For å kunne dele elevene i mindre grupper ble også lærernes styrkingsressurs tatt i bruk. Den målstyrte fagopplæringen resulterte videre i to-ukers skriftlige arbeidsplaner, med kriterier for vurdering av måloppnåelse i tre nivåer.

Dette kan ses som et uttrykk for Kunnskapsløftets dreining mot et sterkere fokus på faglige mål og resultater i skolen. Opphevingen av klassedelingsreglene (Opplæringsloven, 2003, paragraf 8-2)) kan også oppfattes som et ledd i denne prosessen, og baseorganiserte skoler kan derfor forstås som skoler som nettopp skal legge til rette for en mer fagfokusert skolegang med innebygde forventninger om resultat kvalitet (Haug, 2012).

Dette knytter lærerrollen nærmere en objektiviserende mål-middel tenkning, der også skriftlig dokumentasjon blir en viktigere del av lærerens arbeid. Dette viste seg for eksempel gjennom utformingen av vurderingsskjemaet til utviklingssamtalen.

Likevel balanseres rollen av trinnlærernes utforming av felles rutiner og ansvar for praktiske, administrative og sosialpedagogiske oppgaver. Fokuset på individuell måloppnåelse i fag, i mange elevgrupper, i forskjellige rom, utløste med andre ord en tettere oppfølgingen av den enkelte elev, for eksempel gjennom etableringen av kontaktelevmøtene tre ganger i uka. Dette samarbeidet om sosialiseringen av elevene kan også sees som et uttrykk for at hva som er gyldig og verdifullt i skolesamfunnet er noe som må ”forhandles fram, både mellom lærere og elever (Østerberg, 2003).

Denne dynamikken i analysen av lærerrollen viser dermed at rollen er mangfoldig, og leder mot at med en gang man går bort fra retorikk og inn i praksis, består det ene også av det andre.

7.2 Avslutning

I denne oppgava har jeg forsøkt å utfordre en på forhånd gitt eller enhetlig forståelse av lærerrollen. Ved å følge en lærer i aksjon i en baseorganisert skole og identifisere hendelser og bidragsyttere som former rollen, har jeg gitt en tolkende beskrivelse av hvordan den trer fram(over) som relasjonelle effekter gjennom det praktiske arbeidet.

Denne utforskningen av lærerrollen *som et aktør-nettverk* har vist at lærerrollen består av mange forskjellige slags aktører (aktanter) som former hverandre, noe som gjør at rollen dras i ulike retninger. Analysen og funnene har vist hvordan hendelser knyttet til organiseringen som trinn i base bidro til å etablere rollen i form av tre områder, kalt trinnlederarbeid, faglærerarbeid og kontaktlærerarbeid. Analysen viste hvordan både mennesker og materialitet utgjorde en forskjell i den videre utviklingen av disse arbeidsområdene, og hvordan rollen

trådte fram(over) med en innebygd spenning mellom det faglig-strukturelle og det sosialt-relasjonelle.

I arbeidet med å utforske lærerrollen som et aktør-nettverk valgte jeg å følge en *lærer* i arbeidet på den baseorganiserte *skolen*, som observasjonsfokus. Med dette som utgangspunkt viste analysen at arbeidet først og fremst bestod av praktisk organisering av opplæringen, planlagt og ikke-planlagt møtevirksomhet og undervisning. Dette har fått meg til å stille spørsmål ved i hvor stor grad faglig fordypning og oppdatering, samt før og etterarbeid til undervisningen også måtte foregå på andre arenaer. Dette sier denne studien av lærerrollen lite om.

Underveis i arbeidet stilte jeg meg også spørsmål om hvordan elevrollen som aktør-nettverkskonstellasjon i den baseorganiserte skolen kunne se ut, sammenlignet med lærerrollen. Her kunne det for eksempel vært interessant å sammenligne likheter og forskjeller mellom de to aktør-nettverkene.

Litteraturliste

- Andersson, G. (2011a). *The assembly of Lean Production. An analysis of doing production improvements* (Doktoravhandling). Trondheim, NTNU.
- Andersson, G. (2011b). *Give a short introduction to Actor-Network Theory (ANT). Present and discuss the theory of science basis for ANT. Based on the discussions, what are the methodological challenges in an ANT analysis?* (Upublisert manuskript. Prøveforelesning for graden ph.d.). Trondheim, NTNU.
- Andersson, W. (2008). *Tilpasset opplæring i åpen skole. Hvordan lærere vurderer muligheten for fleksibel organisering av læringsmiljøet og undervisningsdifferensiering i en skole med åpen løsning*. UiO, DUO.
<http://www.duo.uio.no/sok/work.html?WORKID=75711&lang=no>
- Arneberg, P. og Overland, B. (2013). *Lærerrollen – om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bergem, T. (Red.). (2001). *Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brekke, O.A, Høstaker, R. og Sirnes, T (2003). *Dimensjonar i moderne sosialteori. Bordieu, Habermas, Latour og Luhmann*. Oslo: Det norske samlaget.
- Ebeltoft, N.(2003). *Fremveksten av metodologi som teori. Aktør-nettverk-teori og fundert teori – samme kilde, ulike løp*. Working paper nr.29, Centre for technology innovation and culture, UiO
- Brøyn, T. (2012). *Tre former for transparens*. Bedre skole nr. 3, 2012, s.2.
- Bø, I. og Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Edwards, R. og Fenwick, T. (2010). *Actor-network theory in education*. London and New York: Routledge
- Edwards, R. og Fenwick. T. (2012). *Reasearching education through actor-network theory*. Wiley-Blackwell

Eriksen, J. (2013). *Barna bærer byrden av baseskolene*.

<http://www.forskning.no/artikler/2013/desember/374652>

Fossåskaret, E., Fuglestad, O.L og Aase, T.H (Red.) (1997). *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Guneriussen, W. (1996). *Aktør, handling og struktur. Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. Tano Aschehoug

Harman, G. (2009). *Prince of networks: Bruno Latour and metaphysics*. Melbourne re.press

Hatch, J.A (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press, Albany.

Haug, P. (2012). *Profesjonsutfordringer i skulen*. Bedre skole nr. 3, 2012, s.50-55.

Høidal, K. H. (2006). *Lærersamarbeid. En studie av lærersamarbeid i sammenheng med elevorganisering og ledelse*, UiO

<http://www.duo.uio.no/sok/work.html?WORKID=49693>

Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jenssen, E. S. og Lillejord, S. (2010). *Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig*. Bedre skole nr.2, 2010 s.8-12.

Korsnes, O. (Red).(2008). *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2003-2004). St.melding nr.30 *Kultur for læring*.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

Kunnskapsdepartementet (2007-2008). St.melding nr.31 *Kvalitet i skolen*.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>

Kunnskapsdepartementet (2008-2009). St.melding nr. 11 *Læreren Rollen og utdanningen*.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920>

Kunnskapsdepartementet (2012-2013). St.melding nr.20 *På rett vei*.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013/3/2.html?id=717325>

Kvale, S. og Brinkmann S.(2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.

Latour, B. og Wolgar, S. (1986). *Laboratory life The construction of scientific facts*.
Princeton University Press.

Latour, B. (1990). *On actor-network theory. A few clarifications plus more than a few complications*.

<http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/P-67%20ACTOR-NETWORK.pdf>

Latour, B. (1988). *The Pasteurization of France*. Cambridge Mass.

Harvard University Press

Latour, B. *On recalling ANT*. Published by the Departement og Sociology, Lancaster University. Last time revised on the 30th November 2003

<http://www.lancaster.ac.uk/sociology/research/publications/papers/latour-recalling-ant.pdf>

Latour, B. (2005). *Reassembling the social*. Oxford University Press.

Law, J. (version of 25 th April 2007) *Actor Network Theory and Material Semiotics*.

Lancaster: Centre for Science Studies and Departement of Sociology

<http://www.heterogeneities.net/publications/Law2007ANTandMaterialSemiotics.pdf>
(downloaded on 18th May, 2007)

Lone, I. K. (2008). *Tilpasset opplæring i en baseskole. Hvilken betydning har teamsamarbeidet?* UiO, DUO.

<http://duo.uio.no/work.html?WORKID=87832>

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) kap. 8 Organisering av undervisninga.

<http://www.handboka.no/Sak/Lover/Opplaring/opl08.htm>

Molander, B. (2004). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos AB.

Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD)

Nydal, R. (2002). *I vitenskapens tid. Introduksjon til vitenskapsfilosofi etter*

Thomas Kuhn. Oslo: Spartacus.

Nøra, S. (2010). *Skepsis til baseskoler*.

<http://www.forskning.no/artikler/2010/mai/251495>

Olsen, H.(2003). *Veje til kvalitativ kvalitet?* I Nordisk pedagogik 1/2003 Oslo: Universitetsforlaget

Ringdal, K.(2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Silverman. D. (2006). *Interpreting qualitative data. Methods for analyzing Talk, Text and Interaction*. London. Thousand Oaks. New Dehli. Sage Publications Ltd. (3rd Edition)

Schanke, T. og Skålholt, A. (2008). *Kunnskapsstatus om skolebygg – en kartlegging av forskning på sammenhengen mellom skolebyggsutforming og elevers læringsutbytte. Østlandsforskning notat nr.02/2008*

<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Kunnskapsstatus%20skolebygg.pdf>

Store norske leksikon, snl.no, Red for utdanning, 2011-01-09, <http://www.snl.no/baseskole>

Sundli, L. (2007). *Lærer i det senmoderne*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Valle, R. (2001). *Lærerrollen. En studie av begrepet rolle i nyere skole og utdanningspolitiske dokument*. Bergen: NLA.

- Vinje, E. (2010). *Baseskoler. En kritisk diskursanalyse av teksten Baser fra Rådgivningstjenesten for skoleanlegg*. FORMakademisk Vol.3 Nr.2 2010, 3-25.
<http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/article/view/74>
- Vinje, E. (2011a). *Baseskoledebatten i media – hvem mener hva og hvorfor?*
FORMakademisk Vol.4 Nr.1 2011, 24-47.
<http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/article/view/89>
- Vinje, E. (2011b). *Baseskoler og viktige lærerkompetanser. –Hva mener lærerne?*
FORMakademisk Vol.4 Nr.2 2011, s.69-94.
<https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/202/211>
- Vinje, E. (2013). *Kampen om skoleanlegget – historikken bak baseskolene* FORMakademisk Vol.6 Nr.3 2013, s.1-20.
<https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/383/629>
- Østerberg, D. (2003). *Sosiologiens nøkkelbegreper – gjelder de stadig i dagens samfunn?*
Sosiologisk årbok 2003.1.
<http://www.sosiologiskaarbok.no/fulltekst/artikkel95.pdf>

Vedlegg 1

Forespørsel om å delta i en observasjonsstudie i forbindelse med en masteroppgave

Jeg studerer pedagogikk ved Universitetet i Bergen og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er *lærerrollen i baseskolen*, og jeg skal undersøke hvordan konkrete samspillprosesser i en baseorganisert skole bidrar til å forme lærerrollen.

For å finne ut av dette ønsker jeg å komme i kontakt med en lærer som samarbeider i team om en elevgruppe tilknyttet en base. Jeg ønsker å følge denne lærer i den daglige yrkesutøvelsen, i en tidsperiode på x uker, for å kunne observere samspillsituasjoner læreren tar del i. Slik håper jeg å kunne samle inn data om hendelser som konkret bidrar til å forme lærerrollen.

Jeg ønsker å ta notater og evt. bruke båndopptaker mens jeg observerer. Jeg ønsker også tillatelse til å kunne stille spørsmål om det som konkret foregår, uten at dette formaliseres til noe intervju.

Det er viktig for meg å presisere at min interesse ikke retter seg mot lærere personlig. Min hensikt er å undersøke hvordan konkrete samspillsituasjoner i en baseorganisert skole bidrar til å forme lærerrollen.

Det er frivillig å være med og læreren har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysninger/opptak slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2014.

Dersom du har lyst og mulighet til å delta i denne observasjonsstudien håper jeg du tar kontakt med meg på tlf 99474993 eller sender en e-post til jgl076@webmail.uib.no. Ta også kontakt hvis det er noe du lurer på.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Janka Gladheim
Lenafjellet 33
1621 GRESSVIK

Vedlegg 2

Til foresatte med elever i team x ved x skole

Sted/ dato

Informasjon om en observasjonsstudie i forbindelse med en masteroppgave

Mitt navn er Janka Gladheim, jeg studerer pedagogikk ved Universitetet i Bergen og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er **lærerrollen i baseskolen**, og jeg skal undersøke hvordan konkrete samspillprosesser i en baseorganisert skole bidrar til å forme lærerrollen.

For å finne ut av dette har jeg vært så heldig å få mulighet til å observere en lærer i team x ved x skole, og jeg kommer til å følge denne lærer i den daglige yrkesutøvelsen, i tidsperioden fra x til x.

Jeg sender dette informasjonsskrivet fordi jeg kommer til å observere læreren også på basen sammen med elevene. Jeg kommer til å ta notater og evt bruke diktafon underveis. Jeg ønsker også å kunne stille spørsmål om konkrete hendelser.

Det er viktig for meg å presisere at min interesse ikke retter seg mot elevene (eller læreren) personlig.

Alle opplysninger vil for øvrig bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

Ta kontakt på tlf 99474993 eller send en e-post til jgl076@webmail.uib.no hvis det er noe dere lurer på.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Janka Gladheim
Lenafjellet 33
1621 GRESSVIK