

DISKURSER OM KOMPETANSE OG BETYDNINGEN FOR TILSETTINGSPROSESSEN I SKOLEN

Bodil Brå Alsvik
Elin Andersstuen

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København (CBS) og
Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet (DPU)
for graden
Master of Knowledge and Innovation Management
(Master i Kunnskaps- og Innovasjonsledelse)
2012

SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTER-/BACHELOR- /KANDIDAT- OG PROSJEKTOPPGAVER

Forfatter(e): Bodil Brå Alsvik og Elin Andersstuen

Tittel: Diskurser om kompetanse og betydningen for tilsettingsprosessen i skolen

Studieprogram: Master i kunnskaps- og innovasjonsledelse

Kryss av:

Vi/jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: 01.10.12

Dato: 30.08.2012

**Bodil Brå Alsvik
Sign.**

**Elin Andersstuen
Sign.**

FORORD

Denne oppgaven tar for seg forståelser og konstruksjoner av kompetanse, og hvilken betydning dette har for tilsettingsprosessen i skolen. Oppgaven avslutter masterstudiet i Kunnskaps- og innovasjonsledelse ved Høgskolen i Nord-Trøndelag/Handelshøgskolen i København.

Først og fremst vil vi takke respondentene som viste oss tillit og tok seg tid til å dele sine forståelser og erfaringer med oss. Uten dere ville ikke denne oppgaven blitt til. Takk også til øverste administrative ledelse i fylkeskommunen/kommunen som ga oss tillatelse til å gjennomføre forskningen ved deres skoler.

I løpet av studietiden har vi hatt dyktige og inspirerende forelesere som har bidratt med kunnskap som har vært nyttig i arbeidet med oppgaven. Vi vil spesielt takke Hege Eggen Børve som har vært vår veileder. Gjennom engasjerte og direkte tilbakemeldinger har hun bidratt til utvidelse av våre forståelsesrammer og økt læring i prosessen.

Vi vil også takke arbeidsgiver som har lagt til rette for at vi kunne gjennomføre studiet, og ikke minst gode kollegaer som har vist tålmodighet og raushet i en hektisk hverdag.

Sist, men ikke minst rettes all mulig takk til våre kjære familier og gode venner! Uten deres forståelse og støtte hadde vi ikke kommet i mål.

Trondheim/Kyrksæterøra, 31. august 2012

Bodil Brå Alsvik og Elin Andersstuen

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven handler om hvordan kompetanse forstås og konstrueres, og hvilken betydning forståelsen og konstruksjonen har ved tilsetting av lærere i grunnopplæringen. Det er tolkninger av innholdet i nasjonale og lokale styringsdokumenter og av respondentenes egne forståelser og erfaringer som ligger til grunn for funnene.

Undersøkelsen er kvalitativ, hvor både dokumentanalyse og kvalitative intervju er benyttet som analysemetoder.

Nasjonale og lokale utdanningsmyndigheter synes å ha en bred og sammensatt forståelse av kompetanse. Deres forståelse synes i all hovedsak å bygge på en prosessuell/praksisbasert tilnærming til kunnskap og læring.

Hos respondentene identifiseres to konkurrerende diskurser om kompetanse. Den dominerende diskursen tilkjenner en bred og helhetlig forståelse av kompetanse, med en prosessuell tilnærming til kunnskap og læring. Den tause og erfaringsbaserte kunnskapen trekkes fram som viktig i tillegg til den grunnleggende, eksplisitte kunnskapen. Innenfor den dominerende diskursen finner vi nyanser i vektleggingen mellom, og forståelsen av, de ulike kompetanseområdene. Nyansene er beskrevet gjennom metaforen «Læreren som den ideelle praktiker» og «Læreren som den perfekte arbeidstaker». Diskursen som utgjør minoriteten representerer en forståelse av kompetanse som kvalifikasjoner, og bygger på en strukturell tilnærming til kunnskap og læring. Funnene tilknyttet første del av analysen er drøftet i lys av teori hentet fra Irgens (2007 og 2011), Gottschalk (2005), Western (2008), Nygren (2008) og Eriksen (2012).

Funnene tyder på at det i liten grad foregår forhandlinger om kompetanse i tilsettingsprosessen. Partene er i all hovedsak enig om at det er personlig egnethet som skiller søkerne fra hverandre etter at de formelle kompetansekravene er på plass – men heller ikke i forhold til dette elementet synes det å foregå forhandlinger. Funnene tilknyttet forhandlinger er drøftet i lys av teori hovedsakelig hentet fra Morgan (2004).

Funnene viser at det tause elementet vektlegges i stor grad i konstruksjonen av kompetanse. Dersom personlig egnethet skal vurderes ved tilsetting, fordrer det en felles forståelse og tydeliggjøring av disse kompetansekravene i stillingsutlysningen. En sterkere vektlegging av personlig egnethet i vurdering av søkerne gir også grunnlag for å stille spørsmål ved om dagens vurderings-/utvalgsmetoder i tilsettingsprosessen sikrer at «den best kvalifiserte» søkeren tilsettes.

INNHALDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING	1
1.1 Analytisk perspektiv	2
1.2 Oppgavens oppbygning	2
2. TIDLIGERE FORSKNING OG KONTEKSTUELL RAMME	4
2.1 Funn fra tidligere forskning	4
2.2 Kontekstuell ramme	5
2.2.1 Kompetanseområder	6
2.2.2 Læreren som profesjonell kunnskapsarbeider	10
2.2.3 Skolen som kunnskapsbedrift og lærende organisasjon	11
3. KUNNSKAPSSYN – GRUNNLAGET FOR FORSTÅELSE AV KOMPETANSE	14
3.1 Et strukturelt perspektiv på kunnskap og læring	14
3.2 Et prosessuelt perspektiv på kunnskap og læring	17
3.3 Kompetanse i et tøydd perpektiv	23
4. TILSETTINGSPROSESSEN – EN BESLUTNINGSPROSESS	25
4.1 Ulike interesser	25
4.2 Forhandlinger	26
5. ANALYTISK TILNÆRMING	31
5.1 Diskurs	31
5.2 Analysemodell	32
6. METODE	35
6.1 Metodisk tilnærming	35
6.2 Valg av case og innsamlingsmetode	37
6.2.1 Utvalgte dokumenter	37
6.2.2 Utvalgte respondenter	38

6.3	Datainnsamling	41
6.3.1	Dokumentanalyse	42
6.3.2	Gjennomføring av kvalitative intervjuer	43
6.4	Analyse av kvalitative data	44
6.5	Vurderinga av dataenes kvalitet	46
6.5.1	Troverdighet	47
6.5.2	Bekreftbarhet	48
6.5.3	Overførbarhet	49
6.6	Vår forskerrolle og forforståelse	50
7.	KOMPETANSEBEGREPET I NASJONALE OG LOKALE DOKUMENTER	52
7.1	Nasjonale styringsdokumenter – kompetanse som et sammensatt begrep	52
7.1.1	Kvalifikasjoner forstått i et strukturelt kunnskapssyn	54
7.1.2	Kompetanse forstått i et prosessuelt kunnskapssyn	57
7.2	Lokale styringsdokumenter – en bred forståelse av kompetanse	60
7.2.1	Kvalifikasjoner – en strukturell tilnærming	62
7.2.2	Kompetanse – en prosessuell tilnærming	63
7.3	Forståelsen av kompetanse i nasjonale og lokale styringsdokumenter	67
8.	PRAKSISFELTET – PARTENES FORTELLINGER OM KOMPETANSE	69
8.1	Kompetanse – en bred forståelse	70
8.2	Læreren som den ideelle praktiker – eller Supermann	79
8.3	Læreren som den perfekte arbeidstaker	82
8.4	Kompetanse som kvalifikasjon	87
8.5	Forståelse av kompetanse hos partene i tilsettingsprosessen	88

9. FORHANDLINGER OM KOMPETANSE	90
9.1 Aktører og arenaer	91
9.2 Forhandlingsklima	92
9.2.1 Samarbeid og harmoni	92
9.2.2 Konsensus og kompromiss	98
9.2.3 Innflytelse	101
9.3 Forhandlinger om kompetanse	105
9.3.1 Partene og impulser utenfra	105
9.3.2 Diskurser og forhandlinger om forståelse av kompetanse	108
9.4 Forståelsens og konstruksjonens betydning for tilsettingsprosessen	113
10. OPPSUMMERING, KONKLUSJON OG AVSLUTNING	117
10.1 Oppsummering og konklusjon	117
10.2 Veien videre	120
10.3 Hva har vi lært – reflection-on-action	121
11. LITTERATURLISTE	123
12. LISTE OVER TABELLER OG FIGURER	126
12.1 Liste over tabeller	126
12.2 Liste over figurer	126
13. VEDLEGG	
Vedlegg 1: Intervjuguide	127
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	130

1. INNLEDNING

Skolen er en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner. Den påvirkes av samfunnsutviklingen, og det er særlig to utviklingstrekk som på ulike måter preger situasjonen i skolen. For det første har kunnskap fått økt betydning som ressurs og drivkraft, og for det andre blir det norske samfunnet stadig mer komplekst og mangfoldig (St. meld. nr. 30 2003-2004:8).

Nasjonale utdanningsmyndigheter har tatt to hovedgrep for å møte utfordringer og forventninger knyttet til denne utviklingen, innføringen av det nasjonale kvalitetssystemet (NOU 2002:10, Førsteklasses fra første klasse) og læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006.

Det nasjonale kvalitetssystemet danner grunnlag for lokalt vurderings- og utviklingsarbeid, og gjennom forskjellige typer målinger og undersøkelser får alle interesserte parter tilgang på relevant informasjon om kvalitet og status i grunnopplæringen. Resultater fra disse nasjonale undersøkelsene og fra internasjonale undersøkelser som PISA og TIMMS, viser at norske elever skårer dårligere i de grunnleggende basisfagene enn elever i flere andre land (Øzerk 2012). Disse forholdene har resultert i mer oppmerksomhet på læring og resultatoppnåelse i norsk skole, og det er gjennomført omfattende forskning for å finne ut hva som har størst betydning for elevenes læring.

Det nye læreplanverket, Kunnskapsløftet 2006, innebærer nye læreplaner i alle fag der det faglige innholdet er endret fra å være preget av størst mulig faglig bredde til fokus på læring og utvikling av grunnleggende ferdigheter, læringsmetoder og læringsvilje (St.meld. nr. 30 2003-2004). I læreplanene angis kompetansebeskrivende mål med svært få anvisninger om faglig innhold og metoder. Nye utfordringer for lærerne er knyttet til spørsmål som hvordan tolke, konkretisere og realisere kompetansemålene, hvordan vurdere om kompetansemålene er nådd, hvordan gi faglige tilbakemeldinger og følge opp den enkelte elev gjennom vurdering.

Likeverd og inkludering er grunnleggende prinsipper i norsk skole. Sett i sammenheng med at elevgruppen er stadig mer mangfoldig sammensatt, stiller dette store krav til fleksibilitet og tilpassing. Læreren har derfor i dag en enda viktigere og mer krevende oppgave enn tidligere med å tilrettelegge for og gjennomføre en opplæring som gjør det mulig for alle elever å fullføre sitt opplæringsløp (St. meld. nr.30 2003 – 2004).

Skolen står med andre ord overfor store utfordringer og forventninger fra mange hold, og lærere som er kompetente, engasjerte og ambisiøse på elevenes vegne, er skolens viktigste ressurs (St. meld. nr. 30 2003 – 2004). I St.meld. nr.11 (2008 – 2009) pekes det på at lærerrollen forutsetter solid kompetanse på flere områder.

Temaet for denne masteroppgaven er å utforske hvordan kompetanse forstås og konstrueres, for så og belyse hvilke konsekvenser dette får for tilsettingsprosessen i skolen.

Oppgaven har fått følgende hovedproblemstilling:

Hvordan forstås og konstrueres kompetanse, og hvilken betydning har dette for tilsettingsprosessen i skolen?

1.1 Analytisk perspektiv

Vi bruker diskursanalysen som et hensiktsmessig redskap for å identifisere hvilke forståelser og konstruksjoner av kompetanse som er med på å påvirke praksis når lærere tilsettes. Diskursanalysen er spesielt nyttig for å få tak i hvilke forståelsesrammer aktørene i skolen har når de snakker om lærernes kompetanse. Diskursanalysen er også et utgangspunkt for å kunne si noe om hvilke forståelser av kompetanse som har en dominerende rolle i grunnopplæringen (Stenøien 2011). Teorivalg, metode og analyse bygger på den samfunnsvitenskapelige forskningstradisjonen med en sosialkonstruktivistisk og hermeneutisk tilnærming (Rendtorff 2003).

Vi har valgt to empiriske tilnæringsmåter i studien vår. Disse to tilnæringsmåtene er dokumentanalyse og kvalitative intervju. Vi analyserer dokumenter fra nasjonale og lokale myndigheter som regulerer tilsetninger i skolen, samt at vi gjennomfører kvalitative intervju med personer som er sentrale aktører i tilsettingsprosessen. Vi er opptatt av å utforske hvordan mening konstrueres i tekst, og hvordan aktører i skolen skaper virkelighet.

1.2 Oppgavens oppbygning

Vi fortsetter oppgaven med et kapittel der vi trekker fram funn fra tidligere forskning som berører spørsmål knyttet til lærernes kompetanse, samt at vi beskriver den kontekstuelle rammen for oppgavens tema. I kapittel tre og fire presenterer vi den teoretiske forankringen av

oppgaven. Analysemodell med forskerspørsmål, som er utviklet på bakgrunn av hovedproblemstillingen, presenteres i slutten av kapitel fem. I kapitel seks gir vi en kritisk redegjørelse for de metodiske valgene vi har gjort underveis. Deretter følger tre kapitler der vi analyserer dataene ved hjelp av det valgte teoretiske perspektivet. I kapitel sju analyserer vi funn når det gjelder forståelser av kompetanse i nasjonale og lokale styringsdokumenter. Deretter følger kapitel åtte der vi analyserer forståelsen av kompetanse hos de utvalgte partene i tilsettingsprosessen. I kapitel ni setter vi søkelyset på de forhandlinger om kompetanse som skjer mellom partene i tilsettingsprosessen, samt konsekvenser for praksis ved tilsetting basert på identifisert kunnskapssyn. Oppgaven avsluttes med et kapitel der vi oppsummerer, diskuterer funnene, trekker konklusjoner og gjør refleksjoner om funnenes praktiske betydning.

2. TIDLIGERE FORSKNING OG KONTEKSTUELL RAMME

2.1 Funn fra tidligere forskning

Da vi orienterte oss i forskningsfeltet innenfor temaet lærerkompetanse, fant vi at det er forsket mye på området og mye er publisert. Interessen for hva som fremmer elevenes læring er fellestrekket ved den forskningen vi har sett nærmere på. Vi har sett på forskning både på skole- og klasseromsnivå.

Metaanalyser av elevenes læringsutbytte (Hattie 2009) viser at læreren har størst innflytelse på elevenes læring og utvikling. De faktorene som har mest effekt er at lærerens tilbakemelding til elevene er positiv, støttende og konstruktiv. Videre at læreren er tydelig og har struktur i undervisningen, og at det er en positiv og støttende relasjon mellom elev og lærer. De kognitive strategiene som dialog, spørsmål, klargjøring, repetisjon og oppsummering er også viktige. Betingelser tilknyttet skolemiljø og organisering har blitt tillagt betydning.

Innenfor klasseromsforskningen er det identifisert hvilke kompetanser hos læreren som har størst betydning for læring hos barn og unge. Betydningen av faglig og pedagogisk, eller didaktisk kompetanse trekkes fram som grunnleggende kompetanseområder i lærerens helhetlige kompetanse. I tillegg til disse to kompetanseområdene trekkes relasjonskompetanse og klasseledelse (regelledelse på dansk) fram som anbefalinger til hvilke kompetanser en lærer bør ha (Dansk Clearinghouse for utdanningsforskning 2008). Elevkunnskap, sosial kompetanse og kompetanse til å kunne planlegge og å organisere trekkes også fram (Haug i St.meld. nr 11:48).

Egenskapene ved den enkelte skole som organisasjon har også betydning for elevenes prestasjoner (Rutter m.fl. 1979 i Stålsett 2009). Det gjelder både de faglige prestasjonene og atferden i og utenfor skolen. Spesielt synes skolens læringsmiljø å ha en avgjørende betydning.

Også norske undersøkelser viser at det synes å være en sammenheng mellom skolens resultater og satsing på organisasjonsutvikling og kompetanse (Kompetanseberetningen 2005 og "Snarveien", UFD 2005). Kollektivt orienterte skoler, med en endrings- og utviklingskultur hos lærerne har elever med størst læringsutbytte (Lindvig, Wærness og Dale

2005). Lærerne er opptatt av at de skal utvikle praksisen i opplæringen på en slik måte at de fremmer elevenes læringsresultater. De bruker resultater fra ulike undersøkelser og hverandres erfaringer i utviklingsarbeidet (Hargreaves og Shirley 2009). Det handler om samarbeid og kollegialitet, at samarbeidskulturer er viktig for økt kvalitet i opplæringen.

Forskning har også gitt kunnskap om læreres refleksjoner om egen kompetanse og kompetanseutvikling. Funnene viser et stort faglig kunnskapsfokus. Kompetanse defineres først og fremst som faglige kunnskaper og ferdigheter, noe som har ført til at det er formell videreutdanning utover grunnutdanningen som er prioritert (Barstad 2010).

Forskningsresultatene viser at læreren har stor betydning for elevenes læring, og at vi trenger lærere med en bred og sammensatt kompetanse for å takle utfordringene i skolen. I tillegg viser forskning at egenskaper ved skolen som organisasjon også påvirker elevenes læringsutbytte. Skoler som betegnes som lærende organisasjoner har elever med størst læringsutbytte.

Det synes å foreligge lite forskning der spørsmål om lærerens kompetanse knyttes til tilsettingsprosessen. Eriksen (2012) foretar en beskrivelse av begrepet «best kvalifisert» som målet med tilsettingsprosessen og «personlig egnethet» som et av de elementene som skal vurderes i en helhetlig kompetanse. Innholdet i begrepene ses i sammenheng med god forvaltningsskikk i tilsettingsprosessen.

Det som skiller denne oppgaven fra tidligere forskning er at vi ser på hvordan nasjonale styringssignaler om lærerens kompetanse følges opp i praksis på enhetene ved tilsetting av lærere.

Vi går i fortsettelsen nærmere inn på de kompetanseområdene som omfattes av nasjonale utdanningsmyndigheters konstruksjon av lærerens helhetlige kompetanse.

2.2 Kontekstuell ramme

I flere nasjonale styringsdokumenter finner vi beskrivelser av den helhetlige kompetansen som læreren trenger for å kunne ha en profesjonell yrkesutøvelse. Både St.meld. nr 30 (2003 - 2004), St.meld. nr 11 (2008 – 2009), samt Rammeplanen for lærerutdanningen (2003) nevner

fem sammenfallende kompetanseområder. Vi har videre valgt å forholde oss til Rammeplanen for lærerutdanning. Denne henvises det også til i opplæringsloven §10-1, for å utdype innholdet i pedagogisk kompetanse.

2.2.1 Kompetanseområder

I Rammeplanen for lærerutdanningen beskrives lærerens helhetlige kompetanse som bestående av fem kompetanser eller kompetanseområder:

- Fagkompetanse
- Didaktisk kompetanse
- Sosial kompetanse
- Endrings- og utviklingskompetanse
- Yrkesetisk kompetanse

Vi velger å beskrive nærmere de fem kompetanseområdene nedenfor.

Fagkompetansen

Rammeplanen for lærerutdanningen framhever at det er viktig at lærerne har både bredde- og dybdekompetanse i sin utdanning. Dybdekompetanse brukes som en betegnelse på utdanning ut over minimumskravet for å kunne få fast tilsetning innenfor et fag eller fagområde, mens faglig bredde representerer helheten og vidden. Det fremheves videre at alle lærere har et ansvar for at elevene får en helhetlig opplæring. Dette krever tverrfaglig samarbeid og at den enkelte lærer evner å se sammenhengen mellom fagene. I videregående skole er det spesielt viktig å kunne se programfag og fellesfag sammen. Det enkelte fag skal også kunne belyses i forhold til arbeidslivet og et helhetlig opplæringsystem.

I rammeplanen for lærerutdanningen (2003:2) sies det at til fagkompetansen hører også lærerens kunnskap om

«... fagets verktøy, ha innsikt i arbeidsmåter, estetiske og etiske standarder og også å kjenne kunnskapens muligheter og begrensninger».

Alle fag og fagområder er i kontinuerlig utvikling. Dette krever at læreren til enhver tid holder seg faglig à jour for å kunne formidle oppdatert kunnskap til sine elever.

Didaktisk kompetanse

Lee Schulman (1986a, 1986b, 1987 i Øzerk 2010) bruker betegnelsen *pedagogical content knowledge* for å framheve lærerens fagspesifikke pedagogiske kunnskap. Det handler om lærerens evner til å presentere et tema på en slik måte at det gir mening for elevene. Det handler om å kunne legge forholdene til rette slik at elevene opplever lærestoffet som lærbart.

Den didaktiske kompetansen kan deles inn i tre områder ifølge rammeplanen for lærerutdanningen (2003:3):

- generell didaktikk
- fagdidaktikk
- yrkesdidaktikk.

Den generelle didaktikken beskrives slik:

«... refleksjon omkring opplæringens formål, læreplanens innhold, elevenes forutsetninger og de rammene undervisningen foregår i. Det forutsetter en analyse av elevene og deres muligheter.»

Beskrivelsen innebærer at læreren skal foreta valg når det gjelder faglig innhold og tilrettelegging av opplæringen. Dette betyr at læreplanmål skal operasjonaliseres, arbeidsmåter skal velges, noe som krever kunnskaper om elevene og deres læreforutsetninger. Det skal m.a.o. planlegges, tilrettelegges og motiveres. Den praktiske gjennomføringen av opplæringen trenger kontinuerlig vurderinger og justeringer - refleksjon over egne handlinger.

Fagdidaktikken relateres direkte til det enkelte fagets egenart, dets logiske oppbygning og naturlige progresjon, dets arbeidsformer og fagets plass i skole og samfunn (Rammeplan for lærerutdanningen 2003:3).

Yrkesdidaktikk gjelder spesifikt yrkesopplæringen. Hvert yrke har sin egenart når det gjelder kultur og krav til oppgaveutførelse og spesifikke ferdigheter og egenskaper. Omsorg innenfor helsefagene, arbeidsoperasjoner innenfor mekaniske fag og simulering innenfor andre yrker (ibid 2003:3).

Sosial kompetanse

Sosial kompetanse handler om individets evne til samspill med andre i ulike situasjoner og er knyttet til ferdigheter, kunnskaper og holdninger i forhold til ulike sosiale situasjoner. Den sosiale kompetansen forbindes ofte med personlige egenskaper og personlig trygghet, og den påvirker yrkesutøvelsen i stor grad. I rammeplanen for lærerutdanningen (2003:4) nevnes samarbeid, kommunikasjon, ledelse, konfliktløsning, grensesetting og veiledning som sentrale ferdigheter når man skal samhandle med andre mennesker.

Blant disse ferdighetene er det spesielt to områder som vies mer oppmerksomhet enn før når det gjelder spørsmål om kompetanse og kompetanseutvikling i arbeidslivet generelt, og i skolen spesielt, det er relasjons- og ledelseskompetanse.

Jan Spurkeland (2005) definerer relasjonskompetanse slik:

« Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker.»

Relasjonskompetanse er et viktig bidrag til å utvikle gode relasjoner og et godt samspill på arbeidsplassen, noe som øker trivselen og produktiviteten i organisasjonen. Læreren er etter vår vurdering lederen i klassen/gruppen, og det er hans oppgave å lede læringsarbeidet for sine elever. Spurkeland hevder at relasjonskompetanse er en grunnleggende komponent i vellykket ledelse. Han begrunner dette med at ledere i en demokratisk kultur må skaffe seg respekt og autoritet i situasjon og relasjon, og ikke gjennom posisjon. Å investere i relasjoner til elevene er derfor selve grunnlaget for naturlig påvirkning. All annen påvirkning kan forklares ut fra posisjon og maktbaser.

Tillit og aksept er nevnt som de vesentligste faktorene som skaper grunnlag for gode relasjoner. Tillit er bærebjelken i alle gode relasjoner. Den gir grunnlag for forutsigbarhet og for en grunnleggende tro på at motparten har gode hensikter med sine handlinger. Tillit er en følelse som utvikles over tid og gjennom ulike erfaringer i relasjon med andre. Spurkeland mener at arbeidet ikke kan starte før den enkelte opplever menneskelig kontakt og aksept. Først når dette er etablert, kan jobben starte.

Her beskriver vi forutsetninger for en god relasjon mellom lærer og elev. Men det er ikke bare elever læreren skal forholde seg til og samhandle med. Han skal også forholde seg til ledelsen, kollegaer, foreldre og samarbeidspartnere i arbeids- og næringsliv.

Læreren har en rolle som tilrettelegger, arbeidsleder og veileder. Lærerens hovedoppgaver er å legge til rette for målrettet og systematisert læring. Dette kan vi knytte til lederkompetanse. I kraft av sin stilling og faglige kunnskap har læreren autoritet overfor elevene. Elevenes respekt baserer seg på deres tillit til læreren, at han har en omgangsform overfor dem som inspirerer til læring og handling. Læreren skal gjennom sin undervisning sette i gang og lede læringsprosessen til den enkelte elev. Veiledning for læring er en viktig del av denne prosessen. Dette forutsetter at læreren gjennom sin tilnærming til den enkelte «møter» eleven, viser forståelse og innlevelse, evner å ta tak i vanskelige ting og setter tydelige rammer for atferd for både den enkelte og hele gruppen. Det å arbeide for et positivt læringsmiljø som er preget av trygghet, humor og respekt, blir viktig. Som leder må læreren evne å være både instruerende, overtalende, deltakende og delegerende. Lederstilen må tilpasses den enkelte situasjon.

Endrings- og utviklingskompetanse

Også innenfor opplæringssektoren stilles det store krav til endring på alle nivå. Skolebasert vurdering er et ledd i å sikre utvikling både på system- og individnivå. Den skolebaserte utviklingens hovedmål er et så godt læringsmiljø som mulig for elevene.

I tillegg forventes det at det foregår en kontinuerlig forbedring av opplæringen til den enkelte elev og elevgruppe. Gjennom refleksjon og kritisk tilnærming til egen praksis, gjerne sammen med andre, forbedres og utvikles opplæringen til elevene. At den enkelte lærer tar initiativ til, og deltar aktivt i, utviklingsarbeid på ulikt nivå i egen organisasjon, er en forutsetning for at skolens målsetting skal nås.

Yrkesetisk kompetanse

De fleste virksomheter har et verdigrunnlag som er retningsgivende for den enkelte ansattes væremåte i møte med andre i jobbsammenheng. For læreren gjelder dette i møte med elevene, kollegaer, foresatte, skolens samarbeidspartnere og omgivelsene generelt. Som ansatt er man forpliktet til å videreformidle virksomhetens verdisyn og de beslutninger som er tatt, selv om dette kolliderer med personlig syn og verdier (Rammeplanen i lærerutdanningen 2003:1). Et annet uttrykk som brukes for å beskrive omtrent det samme er commitment. Begrepet har et todelt innhold i henhold til Irgens (2007:155); det innebærer både forpliktelse og motivasjon. Porter et al. (1974 i Irgens 2007) definerer commitment som hvor sterkt en ansatt definerer seg med og involverer seg i virksomheten. Når man blir ansatt, blir man samtidig del

av en psykologisk og sosial samarbeidsrelasjon som hele tiden er under utvikling (Irgens 2007:152). Irgens peker på at det etableres en usynlig kontrakt mellom den ansatte og virksomheten, en psykologisk kontrakt. Edgar Schein (1983 i Irgens 2007) forklarer en psykologisk kontrakt som det usynlige settet av gjensidige forventninger mellom hvert medlem i organisasjonen og lederne.

Vi har nå beskrevet de fem kompetanseområdene i lærerens helhetlige kompetanse, slik rammeplanen for lærerutdanningen definerer dem. Lærerutdanningen kan defineres som en profesjonsutdanning (Molander og Terum 2004 i Damsgaard 2010). Det som kjennetegner profesjonsutdanninger er koblingen mellom utdanning og yrke. Selv om utdanningskravet til læreryrket er oppfylt, betyr ikke det nødvendigvis at yrkesutøvelsen er profesjonell.

2.2.2 Læreren som profesjonell kunnskapsarbeider

En profesjonsutdanning går over flere år og har som siktemål å utvikle ekspertise innenfor et felt eller et bestemt yrke. Den fører fram til et bestemt yrke og en bestemt yrkestittel (Irgens 2007). Man blir en profesjonsutøver – en profesjonell.

Begrepet profesjonell brukes også som adjektiv, når vi forteller om kvaliteten på yrkesutøvelsen. Brukt slik er profesjonsbegrepet ikke bare beskrivende, men det gir også uttrykk for en forventning til standard og kvalitet på jobbutførelsen (Molander og Terum 2004 i Damsgaard 2010). Det er imidlertid fullt mulig å inneha en profesjon uten at måten man utfører yrket på er god (Damsgaard 2010).

Den profesjonelle yrkesutøveren trenger ikke bare kunnskap innenfor sitt eget profesjonsområde, men også kunnskaper om organisert virksomhet og selvledelse (Irgens 2007). Irgens (2007) peker videre på at slik organisasjonskunnskap bidrar til å binde ulike profesjoner i en organisasjon sammen gjennom et felles språk, felles modeller og forståelse for utfordringer og problemstillinger. Organisasjonskunnskapen blir på en måte et overbyggende og integrerende fagområde som bidrar til et godt arbeidsfellesskap.

Irgens (2007) omtaler profesjonelle som kunnskapsarbeidere. I følge Newell et.al (2002 i Irgens 2011) kjennetegnes kunnskapsarbeidere ved stor grad av autonomi, dvs. muligheten og evnen til å arbeide selvstendig og bestemme arbeidsutførelsen selv. Nordhaug (2002:282)

definerer dem som «velkvalifiserte arbeidstakere med personlige evner, kunnskap og/eller kompetanse som bidrar til å øke, realisere og stimulere en organisasjons verdiskaping og arbeidsprosesser». Irgens (2011) peker på at de motiveres særlig av at arbeidet gir muligheter for personlig vekst, av måloppnåelse og at avlønning er rettferdig. Det er også et kjennetegn at de ofte er nærmere knyttet til brukerne enn til sine kollegaer, og at de ofte motarbeider prosjekter de selv ikke ønsker aktiv deltakelse i. Undersøkelser viser at arbeidsmiljø, frihet i forhold til når og hvor arbeidsoppgaver skal utføres, at arbeidsoppgavene er meningsfulle og at man får videreutviklet sin kompetanse, er viktig.

Zack (1999 i Irgens 2011) sier at kunnskapsarbeid først og fremst handler om anvendelse av ekspertise: «Kunnskapsarbeidere forventes å kunne sitt arbeidsområde bedre enn andre, de må utvise ekspertisekunnskap i praksis, og eksperter bruker sitt sanseapparat i samspill med sitt intellekt». Kunnskapsarbeid kan i det perspektivet forstås som arbeid som er lite rutinebasert, som vanskelig lar seg standardisere, og der svarene først og fremst er å finne i den profesjonelle kunnskapen arbeideren har tilgang til og utvikler gjennom praksis (Irgens og Wennes 2011:15).

Det er skolen som organisasjon som skaper rammen for lærerprofesjonens yrkesutøvelse, og det er på denne arenaen at vi vil forsøke å avdekke forståelsen av kompetanse. I fortsettelsen ser vi nærmere på hva som kjennetegner skolen som organisasjon.

2.2.3 Skolen som kunnskapsbedrift og lærende organisasjon

Irgens (2007:32) karakteriserer skolen som en kunnskapsvirksomhet, og peker på at det som skiller denne typen virksomheter fra andre er at kunnskapen om arbeidsutførelsen primært er knyttet til bedriftens medarbeidere, og i mindre grad til teknologi, maskiner, produksjonsprosesser og formelle prosedyrer. Kunnskapen er i liten grad nedfelt i den formelle delen av organisasjonen, den er i større grad individ – og gruppebasert. Arbeidsutførelsen får et personlig preg, der de ansatte setter sitt ”fingeravtrykk” på jobbutførelsen.

Noen virksomheter er mer kunnskapsintensive enn andre, der graden av standardisering av produksjonen, i kombinasjon med kravet til kunnskap, er avgjørende (Irgens 2007). Han kategoriserer skolen som ”midt på treet” i en slik sammenstilling. Et kjennetegn som

Nordhaug (2002) trekker fram, er at kunnskapsintensive bedrifter ofte inngår i bedrifters eller offentlige etaters verdiskapings- og arbeidsprosesser. I den grad vi kan kalle læring for verdiskaping, stemmer denne beskrivelsen etter vår oppfatning relativt godt også for skolen. Det samme gjelder for Nordhaugs (2002) poengtering av at tjenestene i slike organisasjoner gjerne tilpasses og skreddersys kundenes spesifikke behov. Vi relaterer dette til opplæringslovens bestemmelse om at alle elever har rett til tilpasset opplæring (opplæringsloven §1-3).

Kunnskapsintensive bedrifter er avhengig av en utviklingsorientert kultur, der enkeltindivider reflekterer over egne handlinger og deler sin kunnskap med fellesskapet. Læring og utvikling skjer på individnivå, men det må også tilrettelegges for kunnskapsdeling på systemnivå for at vi kan kalle organisasjonen for lærende. Det finnes flere definisjoner av begrepet ”lærende organisasjoner”. Begrepet beskriver organisasjoner som har utviklet en høy grad av bevissthet om viktigheten av å lære (Irgens 2011). Unn Stålsett (2009:33) sier at når skolen er en lærende organisasjon, så betyr det at organisasjonen med dens personale er i en kontinuerlig læringsprosess. I praksis betyr dette at det kreves en fleksibel organisering og et godt samarbeid om læring blant lærerne.

Læring kan skje på ulike måter og ulike nivå. Irgens (2007:122) skiller mellom enkelkrets- og dobbelkretslæring. Ved enkelkretslæring behøves kun en justering av den aktiviteten som allerede pågår, for eksempel en justering av et undervisningsopplegg som er påstartet. Det foretas med andre ord ingen endring i forhold til de grunnleggende forutsetninger til at noe ikke fungerer. Det stilles ikke spørsmål ved hva det er som gjør at et undervisningsopplegg ikke fungerer som ønsket, eller hva det som er årsaken til at elevene ikke oppnår ønsket læringsresultat. Dobbeltkretslæring derimot handler om evnen til å stille spørsmål ved, og endre de grunnleggende, styrende faktorene, det som i utgangspunktet skaper uønskede situasjoner. Det handler om evnen til reflektert utforskning med det som resultat at våre handlingsteorier endres (Irgens 2011).

Vi har fram til nå beskrevet funn fra tidligere forskning. Den viser at det er to faktorer som i vesentlig grad påvirker elevens læringsutbytte. Det er lærerens kompetanse og forhold knyttet til skolen som organisasjon som trekkes fram. Rammeplanen for lærerutdanning definerer fem kompetanseområder som samlet utgjør den helhetlige kompetansen hos læreren. Den kontekstuelle rammen for lærerens yrkesutøvelse er skolen som kunnskapsbedrift, med et mål

om å bli en lærende organisasjon. Dette stiller krav til læreren som kunnskapsarbeider og profesjonell. Samlet sett tegnes et bilde av en kompleks og sammensatt virkelighet som krever en bred og sammensatt kompetanse hos læreren.

Kompetanse har et teoretisk tilsnitt. Kompetanse handler om kunnskap, som kan forstås på ulike måter.

3. KUNNSKAPSSYN – GRUNNLAGET FOR FORSTÅELSE AV KOMPETANSE

Vi skal i dette kapitlet belyse det teoretiske fundamentet for arbeidet med den første delen av problemstillingen som omhandler forståelse og konstruksjon av kompetanse. Dette gjør vi ved å beskrive ulike kunnskapssyn og hvordan disse påvirker forståelsen av kompetanse. De ulike forståelsene av kompetanse brukes som grunnlag for identifikasjon av diskurser i analysekapitlene.

Valget av vitenskapsteoretisk retning er avgjørende for hvordan man tilnærmer seg kunnskap og læring – den epistemologiske tilnærmingen. Epistemologi betyr i følge Jakobsen (2008:26) direkte oversatt «læren om kunnskap». Det er to hovedretninger når det gjelder tilnærming til kunnskap og læring, strukturperspektivet og prosessperspektivet. Disse to retningene gir uttrykk for forskjellige kunnskapssyn, noe som innebærer ulik konstruksjon og forståelse av kompetanse.

Vi ser først på hvordan kunnskap konstrueres og forstås i et strukturelt perspektiv.

3.1 Et strukturelt perspektiv på kunnskap og læring

Irgens (2007:59) oppsummerer hovedinnholdet i den strukturelle tilnærmingen til kunnskap og læring gjennom Blacklers (1995) beskrivelse av kunnskap i organisasjoner.

Hovedinnholdet er sammenstilt i tabellen nedenfor, og danner utgangspunktet for beskrivelsen av den strukturelle tilnærmingen til kunnskap og læring.

Strukturelt perspektiv (statisk, objektivistisk)
<ul style="list-style-type: none"> • Kunnskap er resultatet av en intellektuell prosess, frukten av tenking • Kunnskap er en avgrensbar enhet som kan atskilles fra mennesker • Kunnskap er noe mennesker og organisasjoner har • Kunnskap er objektive fakta • Kunnskap på individ- og organisasjonsnivå • Kunnskap kan måles og gis en verdi • Eksplisitt kunnskap er viktigere enn taus kunnskap • Kunnskap kan oppdeles i ulike avgrensede kategorier

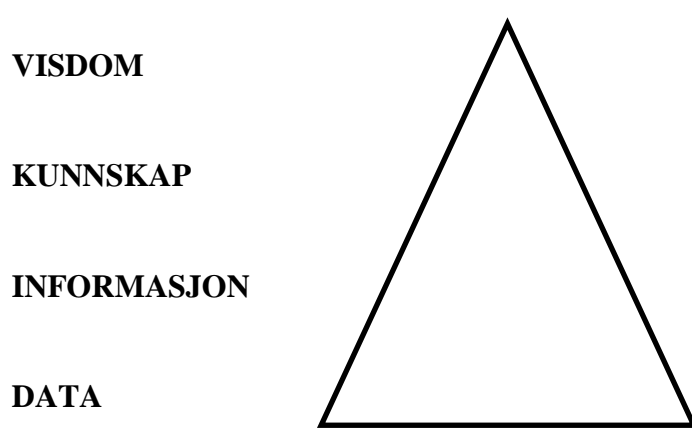
Tabell 1 (Irgens 2007:59)

I et strukturelt perspektiv ses kunnskap på noe som enkeltindivider og organisasjoner besitter som en beholdning, noe som kan identifiseres, behandles og spres til andre (Brubacher 1996 i Gotvassli 2011). Kunnskapen kan både måles og verdsettes (Irgens 2007:59). Det handler om kvantifisering av kunnskap, der man bygger modul på modul, enten i bredden eller dybden. Enkeltindividenes kunnskaper akkumuleres til organisasjonens kunnskapsbeholdning. Kunnskapsbeholdningen kan utvikles gjennom å oppdage eller utvikle ny kunnskap og raffinere eksisterende kunnskap (Gottschalk 2004:26). Påfyll av ny kunnskap skjer i første rekke gjennom formell utdanning eller kurs, der eksplisitt, generell og kontekstuavhengig kunnskap utvikles (ibid 2004:19).

Med et strukturelt kunnskapssyn kan kunnskapen skilles fra individet (Irgens 2007). Dette gjøres gjennom at kunnskapen nedfelles i rutiner, formelle prosedyrer og digitaliseres i organisasjonen (Gottshalk 2004). Kunnskapen ligger i organisasjonsstrukturen og måten arbeidsoppgavene gjennomføres på. Arbeidsoppgavene er i stor grad standardiserte gjennom instruksjoner, rutiner, manualer og beskrivelser. Det tilstrebes at arbeidsoppgavene skal gjennomføres så likt som mulig, nærmest etter en mal. Det stilles ikke store krav til den ansattes selvstendige vurderingsevne i jobbutførelsen. Bedrifter som har en så høy grad av standardisering av oppgavene betegnes som lavt kunnskapsintensive, der prosedyrebasert saksbehandling, masseproduksjon og helautomatiserte virksomheter er framtreddende (Irgens 2007:32).

For organisasjonen eksisterer kunnskapen allerede, utfordringen er å ta den i bruk og styre kunnskapen gjennom tradisjonelle ledelsesoppskrifter. Christensen (2000 i Irgens 2011:142) sier at det finnes et «tatt-for-gitt»-syn på kunnskap, og han ser på denne som et verktøy for å løse et problem.

Irgens (2011) sier at kunnskap kan ses på som et resultat av en intellektuell prosess, frukten av tenking. Dette harmonerer med en kognitiv psykologisk tilnærming og et hierarkisk perspektiv på kunnskap. Denne hierarkiske oppbygningen av kunnskap finner vi i kunnskapspyramiden (Newell m fl 2005). Kunnskapspyramiden representerer en tradisjonell måte å forstå begrepet kunnskap på, gjennom å skille mellom data, informasjon, kunnskap og visdom – hierarkisk oppbygd, som vist i figuren nedenfor. Pyramiden representerer også et verdihierarki. Jo høyere opp i pyramiden, jo mer verdifull (Gottschalk 2004:24). Dette kan vi illustrere på følgende måte:



Figur 1 (Newell, Robertson, Scarbrough, Swan 2009:3)

Kunnskapspyramiden bygger på en kognitiv psykologisk tilnærming (Filstad 2011), der intellektuell tenking må til for å utvikle kunnskap (Irgens 2007). Kunnskap i denne tilnærmingen defineres som eksplisitt. Gottschalk (2004:22) sier at eksplisitt kunnskap uttrykkes gjennom ord og tall. Kunnskapen blir delt gjennom data, formler, spesifikasjoner og manualer. Den er enkel å formidle mellom individer, da denne er språkliggjort. Den tause dimensjonen i kunnskapsbegrepet er ikke innlemmet i denne forståelsen.

Data omfatter tall eller symboler som er kontekstuavhengige. Dataene må tolkes, gjerne i en bestemt kontekst for at de skal gi mening. De må kombineres og tolkes for at det skal kunne kalles informasjon. Informasjon blir da tolkede data (Filstad 2011).

Informasjon blir kunnskap først når den kombineres med erfaringer, kontekst, forståelse og refleksjon. Denne «omgjøringsprosessen» skjer i den enkeltes hode gjennom kognitive prosesser. Filstad (2011:98) definerer kunnskap som evnen til handling. Evnen til å handle

baserer seg på interaksjonen mellom informasjon og kunnskap som grunnlag for utvikling av ny kunnskap.

Visdom er en form for superkunnskap – vishet eller ekspertise. Visdom kan ifølge Westeren (2010:28) representere en kunnskap som er ikke-formaliserbar og ikke-representerbar. Vi kan se dette i sammenheng med taus kunnskap (Gottshalk 2004), kunnskap-i-handling (Schön 1987 i Irgens 2007) og profesjonalitet (Molander og Terum 2004 i Damsgaard 2010).

I rammeplanen for lærerutdanning (2003) defineres ulike kompetanseområder som inngår i en helhetlig lærerkompetanse. To av disse kompetanseområdene, faglig og didaktisk kompetanse, tilegnes gjennom formell utdanning og betegnes derfor som eksplisitt kunnskap. Kunnskap i et strukturelt perspektiv utgjør forståelsen «kvalifikasjoner» (Westeren 2010) og (Irgens 2007).

Oppsummerende kan vi si at med et strukturelt kunnskapssyn forstås kompetanse som eksplisitt kunnskap, tilegnet gjennom formell utdanning. Den eksplisitte kunnskapen betraktes som generell, objektiv og kumulativ. Dette er en naturvitenskapelig tilnærming til virkeligheten (ontologien) og tilhører den positivistisk vitenskapsteoretiske retningen (Jakobsen (2005:32). Denne måten å se verden på handler om lovmessigheter, også i forhold til sosial systemer. Tilnærmingen er å «avdekke» lovmessighetene, også når det gjelder studier av mennesker og hvordan de tilegner seg kunnskap.

3.2 Et prosessuelt perspektiv på kunnskap og læring

Irgens (2007:59) oppsummerer hovedinnholdet i den prosessuelle tilnærmingen til kunnskap og læring gjennom Blacklers (1995) beskrivelse av kunnskap i organisasjoner. Hovedinnholdet i tabellen danner utgangspunktet for nærmere beskrivelser av den prosessuelle tilnærmingen til kunnskap og læring.

Prosessuelt perspektiv (dynamisk, praksisbasert)
<ul style="list-style-type: none"> • Kunnskap er rotfestet i praksis, handling og sosiale relasjoner • Kunnskap er kroppsliggjort i mennesker • Kunnskap er sosialt konstruert, skapt i samhandling mellom mennesker • Kunnskap er dynamisk – kunnskapingsprosessen er like viktig som kunnskapen • Kunnskap er subjektiv, knyttet til maktforhold og konstant utfordret • Kunnskap er innbakt i kulturen • Taus og eksplisitt kunnskap henger sammen • Kunnskap er multidimensjonal og i praksis vanskelig å atskille i kategorier

Tabell 2 (Irgens 2007:59)

Med et prosessperspektiv på kunnskap og læring vektlegges menneskene og relasjonene dem imellom, de uformelle sidene ved arbeidet som følelser, emosjoner, verdier, kvalitative data og muligheten for variasjon i arbeidsutførelsen (Gotvassli 2011). Prosessperspektivet har en fortolkende tilnærming til virkeligheten, der kunnskap og kunnskapsutvikling primært er basert på ulike typer prosesser i organisasjonen, særlig sosiokulturelle prosesser som skjer i handling og praksis. All kunnskap i praksisfeltet vil være kontekstuell – historisk, sosialt og kulturelt (Irgens 2007).

Kunnskap utvikles i interaksjon med andre i en gitt kontekst (Irgens 2007). Det er gjennom samhandling med andre, der det gis tilbakemeldinger og rom for refleksjon, at kunnskap utvikles gjennom fortolkning. Denne interaksjonsprosessen er grunnlaget for den enkeltes læring, men også for spredning av kunnskap i organisasjonen. Læring foregår da som en kontinuerlig, dynamisk prosess (ibid 2007). Prosessperspektivet kan framstilles som en læringssirkel eller en spiral der tett samhandling mellom mennesker er selve kjernen. Thagaard (2006) sier at i denne samhandlingen har det konstruktivistiske perspektivet en fremtredende plass. Med en konstruktivistisk tilnærming oppfattes kunnskap som konstruert av de som deltar i de sosiale sammenhengene. De sosiale prosessene har stor betydning for hva som anses som gyldig kunnskap, noe som har bidratt til at man kaller denne tilnærmingen for sosialkonstruktivistisk (Røvik 2007 i Irgens og Wennes 2011:33).

I samhandlingsprosessen med andre er språk og kommunikasjonsevne særdeles viktig (Thagaard 2006). Det er gjennom prosessen med andre at konstruksjoner gjøres og meninger dannes, som et grunnlag for forståelsen av virkeligheten. Språket har stor betydning for

oppfatningen av virkeligheten i følge Thagaard (2006:41). Berg – Olsen (2008:36) utdyper dette videre ved å peke på at ord har ingen betydning i seg selv, det er vi som gir dem betydning. Dette betyr at ord gis forskjellig innhold til ulike tider, innen forskjellige kulturer, samfunn, klasser og praksiser. Mening dannes ved hjelp av språket. Kunnskap kan ikke forstås som et virkelighetstro bilde av verden, som kan beskrives en gang for alle, som noe statisk. Å vite noe betyr heller å skape betydning (ibid 2008). Språk og begrepsbruk er kulturelt betinget, og skaper forståelsesrammen for en gruppe ansatte eller hele organisasjonen. Prosessen som foregår kontinuerlig utfordrer de forståelsene som allerede finnes, og slik utvikles nye forståelser og kunnskap i samspill med andre. Det relasjonelle er helt essensielt. Kunnskap ses på som en prosess, som et verb, noe som er i bevegelse og kontinuerlig utvikling. Den er vanskelig å avgrense og måle. Kunnskapen «eies» ikke av noen. I et prosessuelt perspektiv snakker vi snarere om kunnskaping enn kunnskap (Irgens 2007).

Kunnskapen er dynamisk, praksisbasert og en del av mennesket. Blackler (1995 i Irgens 2007) sier at kunnskapen er kroppsliggjort. Kunnskapen er tilegnet gjennom praksis og handling, i en gitt kontekst. Kunnskapen er subjektiv, men utøves og utvikles sammen med andre i et ansikt-til-ansikt-forhold (Irgens 2007). Det at kunnskapen er subjektiv setter et personlig preg på yrkesutøvelsen, noe som er kjennetegnet på en kunnskapsarbeider (ibid 2007).

Ferdigheter og taus kunnskap er fremtredende i et prosessuelt perspektiv på kunnskap og læring. Taus kunnskap er kunnskaper det er vanskelig å sette ord på og formidle til andre.

Gjennom praksis og erfaringer utvikler læreren sine formelle kunnskaper, og før disse nye erfaringene er språkliggjort og formidlet til andre, er dette taus kunnskap (Gottschalk 2004). Polyani (2007) mener at taus kunnskap er å betrakte som den tause komponenten av all kunnskap som ligger som et bakteppe for å kunne generere eksplisitt eller kodifisert kunnskap som etter hvert oppstår i en sammenheng. Altså mer ”tacit knowing” enn ”tacit knowledge”.

I et prosessuelt perspektiv ses taus og eksplisitt kunnskap sammen, som en helhetlig forståelse av kunnskap (Irgens 2007). Tilnærmingen tilkjennegir at kunnskap både kan tilegnes gjennom formell utdanning og gjennom erfaringer og ferdigheter fra praksis. Det er slik vi har omtalt kompetanse i innledningen av dette kapitlet.

Det finnes ulike definisjoner av kompetanse. Vi har valgt å trekke frem to av dem. Lai (2004 i Filstad 2011:108) definerer kompetanse slik:

«Kompetanse defineres som det å ha kunnskap, i kombinasjon med nødvendige egenskaper, holdninger og verdier til å kunne anvende denne kunnskapen.»

Irgens (2007:34) definerer kompetanse gjennom tre begreper:

«kunnskaper, ferdigheter og holdninger»

Kompetanse er tidligere definert som kun eksplisitt kunnskap i det strukturelle perspektivet. Definisjonene ovenfor understreker at den formelle, eksplisitte kunnskapen ikke er tilstrekkelig. Den eksplisitte kunnskapen må kunne omsettes i praktisk handling, kunnskap-i-handling (Schön 1987 i Irgens 2007), for at yrkesutøveren skal kunne løse konkrete utfordringer og oppgaver. I tillegg skal dette foregå innenfor en etisk ramme.

Nordtvedt og Grimen (2004 i Haug 2010:78) bruker begrepene teoretisk og praktisk kunnskap. Å ha teoretisk kunnskap betyr ikke det samme som å gjennomføre noe i praksis. Ryle (1980 i Haug 2010:78) kaller dette distinksjonen mellom å ha kunnskap om noe – knowing that og kunnskap om hvordan en skal gå fram i praksis – knowing how. For at vi skal kunne nyttiggjøre oss den ervervede teoretiske kunnskapen, må den omsettes i handling – i praktisk bruk. Kunnskap og handling ses sammen, og omdannes til kunnskap-i-handling (Schön 1987 i Irgens 2007). Foretas det i tillegg yrkesetiske vurderinger, nærmer vi oss innholdet i definisjonene ovenfor.

Kompetansebegrepet, ifølge Westeren (2010), kan tredeles og bygges opp i ferdigheter, kvalifikasjoner og kompetanse.

Ferdigheter er ervervet gjennom arbeidspraksis og er ofte taus kunnskap. Ferdigheter er noe man har når man kan løse en oppgave eller et problem (ibid 2010).

Kvalifikasjoner er knyttet til eksplisitt kunnskap. Det betyr at kunnskapen er språkliggjort og gjort tilgjengelig for andre. Kvalifikasjoner representeres gjennom språk, arbeidsoperasjoner og at man kan diskutere og analysere en oppgave ved hjelp av fagspråk. Kvalifikasjoner kan også defineres som sosialt organiserte ferdigheter (ibid 2010). I vår sammenheng forstår vi kvalifikasjonsbegrepet slik at søkeren har de nødvendige faglige og didaktiske kunnskapene

gjennom formell utdanning. Det er verifiserbare, dokumenterbare forhold som kan settes på en CV. Evnen til utførelse og praktisk handling i ulike sosiale kontekster framkommer imidlertid ikke (Nygren 2008).

Kompetanse som begrep ligger på et metanivå i forhold til begrepet kvalifikasjoner. Vi kan si at man har kompetanse når man er i stand til å håndtere forskjellige typer kvalifikasjoner, sette disse sammen og se sammenhengen mellom dem, samt tilpasse dem kontekstuell. Kompetansebegrepet tar opp i seg at den enkelte må kunne kombinere sine basiskunnskaper og bruke dem på ulike arenaer og situasjoner. Vedkommende må bruke sine kvalifikasjoner i praktisk handling overfor, og sammen med andre – samhandling i ulike fellesskap. Det handler om å klare en oppgave eller et yrke der det er komplekse krav, ulike situasjoner og utfordringer både faglig og mellommenneskelig. Kompetanse er både yrkesspesifikk og kontekstuell (ibid 2008).

En person kan sies å være kompetent når han gjennomfører sine arbeidsoppgaver på en kvalitativt god måte. Begrepet «kompetent» kan brukes som en oppsummering av denne delen av kapitlet. Irgens (2007:34) sier at som arbeidstaker er man kompetent når man har

«tilstrekkelige kunnskaper om jobben som skal gjøres, når man i tillegg har ferdighetene som trengs for å omsette denne kunnskapen i praktisk handling, og når man også har den holdning eller innstilling som er nødvendig for å få jobben gjort på en etisk forsvarlig måte».

Å være «kompetent» som lærer betyr at du har en helhetlig kompetanse der alle de fem kompetanseområdene i rammeplanen for lærerutdanning (2003) inngår. Disse kompetanseområdene defineres som både eksplisitte og tause. Tre av kompetanseområdene er tilknyttet «personlig egnethet» (Eriksen 2012) og er i det vesentlige beskrevet som taus, erfaringsbasert kunnskap ervervet i sosial samhandling med andre. Disse kompetanseområdene er sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse. En helhetlig kompetanse hos læreren betyr at vedkommende har tilstrekkelig handlingskompetanse (Nygren 2008) til å utføre arbeidsoppgavene sine på en kvalitativt god måte.

Nygren (2008) sidestiller begrepene «profesjonell kompetanse», «den profesjonelle yrkesutøver» og «handlingskompetanse». Han er tydelig på at denne kompetansen vanskelig

kan ”læres” institusjonelt bare gjennom utdanning. Den teoretiske grunnkunnskapen må videreutvikles i praksisfeltet for å erverve den tause, erfaringsbaserte kompetansen.

Handlingskompetansen kan deles i to ulike former:

- allmenne, potensielle handlingskompetanser
- kontekstspesifikke, realiserte handlingskompetanser.

Den allmenne kompetansen er grunnlaget for å utvikle kontekstspesifikk kompetanse. Utdanning, som omfatter fag, didaktikk og grunnkunnskaper relatert til personlig egnethet, utgjør dette grunnlaget. Gjennom handling, basert på allmenne kunnskaper, utvikles praksisrelevant, kontekstuell kompetanse. Handling kommer gjennom praksis. Praksis gir erfaring fra ulike situasjoner, som grunnlag for korrigert praksis og tilpasning til ulike kontekster.

Irgens (2011) sier at de virkelig gode har transformert utdanning og praktisk erfaring til en del av seg selv, det har blitt vevd inn i deres tenking og handling. De kompetente er bedre til å fortolke situasjoner, hurtigere og mer korrekt enn andre, samt at de har flere tiltak å sette i verk i den gitte situasjon (Berliner 1994 i Irgens 2011). De har en større ”verktøykasse”. For de beste, sier Irgens, kan det synes som at situasjonsforståelsen kommer i samme øyeblikk som de handler, og at de oppfatter hva som skjer uten å være seg det helt bevisst. Teknikker og arbeidsmåter uten situasjonsforståelse skaper ikke reflekterte praktikere i følge Irgens (2011:25).

Schön (1987) bruker begrepet *professional artistry* (Irgens 2007:39). I dette begrepet legger han den kompetansen som brukes for å takle situasjoner der det ikke finnes forhåndsgitte løsninger, kunnskap-i-handling. I læreryrket finnes det mange slike situasjoner. Det finnes få oppskrifter på hvordan løse det meste. Derfor blir refleksjonen til læreren viktig, både for å løse situasjoner her og nå (reflection- in-action) men også som grunnlag for endring og utvikling i etterkant (reflection- on-action) (ibid 2006:40). Klarer læreren å gjøre riktige handlinger til rett tid, skjer det som Torbert (2004 i Irgens 2007:41) kaller *timely action*. Læreren har blitt en ekspert (Dreyfus 1986 i Irgens 2007:38).

Oppsummert tar det prosessuelle kunnskapssynet utgangspunkt i subjektet, og at det ikke finnes sannheter eller lovmessigheter. Forståelser og meningsdanning skjer gjennom en kontinuerlig, relasjonell samhandling med andre. Med et prosessuelt kunnskapssyn forstås kompetanse som sammensatt og helhetlig, der både eksplisitte og tause elementer inngår i konstruksjonen (Irgens 2007, Gotvassli 2011).

En prosessuell tilnærming til kunnskap og læring representerer den hermenautiske retningen (Thagaard 2006). Hermenautikken legger vekt på fortolkning og meningsskapning. Kunnskap utvikles i interaksjon med andre, i en gitt kontekst. Det er gjennom samhandling med andre, der det gis tilbakemeldinger og rom for refleksjon, at kunnskap utvikles gjennom fortolkning. Denne interaksjonsprosessen er grunnlaget for den enkeltes læring, men også for spredning av kunnskap i organisasjonene. Læring foregår da som en kontinuerlig dynamisk prosess.

Den naturvitenskapelige tilnærmingen legger vekt på det lovmessige, mens innenfor hermenautikken tolkes og forstås virkeligheten i sin spesifikke sammenheng (kontekst) (Jacobsen 2005).

3.3 Kompetanse i et tøydy perspektiv

Vi har nå presentert to ulike kunnskapssyn som tilsynelatende synes å representere motsetninger. Noen mener at kunnskap kan være både strukturell og prosessuell – at den både er konkret, målbar og objektiv, og noe som er vanskelig identifiserbart, subjektivt og kontekstuellet (Irgens 2007:59). Irgens (2011:20) sier at de to kunnskapssynene ikke nødvendigvis må ses som motsetninger, men at den fortolkende, prosessuelle tilnærmingen bygger på den instrumentelle, strukturelle tilnærmingen. Han hevder videre at vi må kunne håndtere de ulike perspektivene ut i fra den enkelte situasjon og problemstilling. I enkelte tilfeller vil det være riktig å vektlegge den ene tilnærmingen fremfor den andre, men ofte vil det være kombinasjonen av disse to forståelsesformene som gir den beste løsningen eller forståelsen. Irgens kaller dette et praksisnært, pragmatisk perspektiv (2011:22).

Cassirer (1944 i Irgens og Wennes 2011) utdyper viktigheten av å nyttiggjøre seg og kunne veksle mellom de to tilnærmingene eller forståelsesformene, det strukturelle og det prosessuelle perspektivet. Han sier at vi ikke får en tilstrekkelig og «rik» situasjonsfortolkning ved å være begrenset til bare en forståelsesform. Cassirer (ibid) ser på de to forståelsesformene som at de utfyller hverandre, og at denne «tøydyheten» skaper en

tredimensjonalitet som gir oss tilstrekkelig dybdesyn. Dybdesynet øker muligheten for at utfordringene vi står overfor håndteres riktigere. Evnen til å navigere i en kompleks virkelighet øker gjennom «tøydheten» sier Cassirer (ibid). Å kunne dra veksler på ulike forståelsesformer, er både ønskelig og nødvendig hos kunnskapsarbeidere som forventes å utvise ekspertise i sitt arbeid. «Enøydhet» er begrensende for god praksis, og er ikke forenelig med betegnelsen godt kunnskapsarbeid. «Enøydheten» er en form for blindhet og inkompetanse. Vi må i det minste kunne veksle mellom ulike måter å se virkeligheten på, «tøydheten» er nødvendig for å defineres som en god kunnskapsarbeider og praktiker.

Vi har i hovedsak et sosialkonstruktivistisk ståsted, noe som tilsvarer en prosessuell tilnærming til kunnskap og læring. Men, vi ser eksplisitt og taus kunnskap sammen som grunnlag for en helhetlig forståelse av kompetanse. En forståelse av at kompetansebegrepet er sammensatt på denne måten betyr at vi også har en strukturell tilnærming i vår forståelsesramme. For å sikre en bredest mulig tilnærming til konstruksjon og forståelse av kompetanse, velger vi å ha et tøyd perspektiv i vår forskning.

4. TILSETTINGSPROSESSEN - EN BESLUTNINGSPROSESS

Opgavens tema er forståelser og konstruksjoner av kompetanse, og betydningen av dette for tilsettingsprosessen. I dette kapitlet redegjør vi for det teoretiske perspektivet vi har valgt for å belyse problemstillingens del to – tilsettingsprosessen.

Utgangspunktet vårt er å betrakte tilsettingsprosessen i skolen som en beslutningsprosess. Beslutningsprosessen kan gjennomføres på ulike måter, men det er regulert gjennom lov- og avtaleverk hvem som er parter i prosessen og hvilke rettigheter og roller disse har. Partene i tilsettingsprosessen kan ha ulike interesser, og slik kan det oppstå et spenningsforhold der forhandlinger, konflikter og makt er elementer. Ut fra dette ser vi på tilsettingsprosessen i et politisk perspektiv.

Et politisk perspektiv på tilsettingsprosessen betyr at prosessen kan ses som et politisk landskap (Morgan 2004). Vi benytter Morgans bilde av organisasjonen som politisk system, og i dette bildet eller metaforen rettes oppmerksomheten mot den rolle interesser, forhandlinger og makt spiller i forhold til det som skjer i organisasjonen eller i prosessen. Når ønsker å handle på ulike måter skapes spenninger som må løses. Valget av løsning er avhengig av interesser og hvordan det forhandles.

4.1 Ulike interesser

Morgan (2004:169) definerer interesser som et sett av komplekse størrelser som omfatter mål, verdier, ønsker, forventninger og andre grunnholdninger og tilbøyeligheter som får en person til å handle på en bestemt måte. Partene i en beslutningsprosess eller medlemmene i en organisasjon kan ha ulike interesser, og man kan tenke seg interesser som tre beslektede områder (Morgan 2004: 169). Han opererer med oppgaveinteresser, som forbindes med arbeidet som skal utføres, karriereinteresser, som dreier seg om tanker og forhåpninger om framtiden og interesser som er uavhengig av jobben, som dreier seg om personlighet, holdninger, verdier, engasjement osv. Morgan (2004) understreker at forbindelsen mellom disse tre interesseområdene best kan forstås ut i fra den konkrete situasjonen som foreligger, og i vårt tilfelle handler det om tilsettingsprosessen. Det kan også være spenninger mellom disse interesseområdene hos en eller flere av aktørene. Dette betyr i sin tur at man ikke kan regne med fullstendig oppgaverasjonalitet hos aktørene i alle sammenhenger. Ved å avdekke de bakenforliggende faktorer som bidrar til at partene handler som de gjør, kan vi forstå hva

det er som gir tilsettingsprosessen dens bestemte preg, hva som preger politikken i organisasjonen (Morgan 2004).

I den politiske metaforen består organisasjonen av mennesker med ulike interesser som kommer sammen og organiserer seg fordi det er hensiktsmessig, enten for å tjene til livets opphold, fremme egne karrierer eller oppnå et ønsket mål (Morgan 2004:173). Menneskene utgjør løst koblede nettverk, koalisjoner, til forskjell fra synet på organisasjoner som integrerte, rasjonelle virksomheter som fremmer felles mål.

Interessemotsetninger kan håndteres på forskjellige måter. I tilsettingsprosessen er redskapet forhandlinger. Innenfor en symbolsk strukturalistisk tradisjon brukes forhandlinger for å forstå hvordan personer utvikler felles forståelse av spesifikke situasjoner (Strauss 1978 i Børve 2008). Tilnærmingen legger til grunn at vi har ulike interesser og ståsted som vi daglig slåss for. Fordi aktørene definerer den samme virkeligheten på forskjellige måter, kan møtet mellom ulike aktører føre til motsetningsfylte hendelsesforløp. Forhandlingsbegrepet viser til hva som skjer i relasjonen mellom aktørene uten at det nødvendigvis utvikler seg konflikt mellom partene. Dette betyr at i likhet med teorien om organisasjoner som politiske systemer, vil konflikt og makt være sentrale elementer ved forhandlinger.

4.2 Forhandlinger

Forhandlingsstrategier

Retten til medbestemmelse i tradisjon med norsk lov innebærer både rett til drøftinger og rett til forhandlinger – i arbeidsrettslig forstand. I tilsettingssaker gjelder utelukkende retten til drøfting (Hovedtariffavtalen, del B). I denne oppgaven forstår vi forhandlinger som den samhandlingen som skjer mellom partene i tilsettingsprosessen der forståelser og meninger dannes.

Forhandlinger vil ofte være preget av at forhandlingspartnerne har ulik situasjonsopplevelse (Busch, Johnsen, Valstad og Vanebo 2007). Denne kan være skapt over lang tid gjennom erfaringer, kulturelle forhold og en kontinuerlig sosial prosess innenfor den gruppen de representerer. I tillegg har de ulike mål og ønsker for resultatet av forhandlingene. Disse forholdene vil bli justert i løpet av forhandlingene, men dette vil avhenge av hvilke

forhandlingsstrategier som velges. Det er to spørsmål det er viktig å ta stilling til før man velger strategi. Det første spørsmålet handler om hvor viktig resultatet av forhandlingene er, det andre om hvor viktig det er å ta vare på relasjonen mellom forhandlingspartene. Ut fra svaret på disse to spørsmålene, kan det defineres fire forhandlingsstrategier; samarbeidsstrategien, konkurransestrategien, den ettergivende strategien og den avvisende strategien (Lewicki m.fl. 2001 i Busch, Johnsen, Valstad og Vanebo 2007).

Samarbeidsstrategien brukes dersom det er viktig å ta vare på relasjonene og oppnå et godt resultat for begge parter. I slike tilfeller forsøker partene å finne langsiktige løsninger begge er tjent med. Forhandlingsprosessen er preget av fleksibilitet, åpenhet, respekt og tillit, og partene forsøker å avdekke hverandres behov. Konfliktnivået er lavt, og målet er en vinn – vinn - situasjon.

Konkurransestrategien brukes dersom resultatene er viktige, men ikke relasjonene. Dette er typiske engangsforhandlinger der partene ikke har noe med hverandre å gjøre etter at forhandlingene er over. Målet for partene er å komme best ut selv, gjerne på bekostning av den andre parten, og fokuset er kortsiktig. Forhandlingene er preget av lav tillit, hemmeligholdelse, trusler og høyt konfliktnivå.

Dersom forholdet til den andre parten er viktigere enn selve resultatet av forhandlingen, brukes den ettergivende strategien. Egne mål holdes tilbake, og det legges vekt på å finne løsninger som tilfredsstillende den andre part. En er villig til å dele på all informasjon og er helt åpen om seg selv. Det legges stor vekt på å unngå konflikter, og det er stor villighet til tap for å tilfredsstille den andre parten.

Den avvisende strategien innebærer at det er liten interesse for både å oppnå resultater og bygge relasjoner. Forhandlingsprosessen vurderes å være bortkastede ressurser, og forhandlingene prioriteres lavt.

En forhandlingspart må i prinsippet velge mellom disse fire hovedstrategiene, men det finnes mange mellomformer hvor fokuset på resultat og relasjoner kan variere. Selve forhandlingsprosessen kan også føre til at det skiftes strategi underveis.

Ledelse og styring

Valg av forhandlingsstrategi er også et spørsmål om ledelse og styring. Det finnes flere typer politiske styringsformer som organisasjoner og offentlige myndigheter benytter (Morgan 2004: 165). Det er etter vår vurdering den styringsformen som kjennetegnes av medbestemmelse som er mest aktuell å trekke inn i forhold til det som skjer i tilsettingsprosessen. Dette har sammenheng med de tillitsvalgtes avtalefestede rett til medbestemmelse. Medbestemmelse er en styreform der ulike, motstridende parter går sammen om sine felles interesser, som for eksempel i koalisjonsregjeringer, og der hver part trekker på sin egen bestemte maktbase. Styreformen representativt demokrati er også aktuell avhengig av partenes forståelse av sin egen rolle i prosessen. Styring skjer da gjennom valg av tillitsmenn som får mandat til å handle på vegne av dem som har valgt dem. Autokrati er også en styringsform som beskrives av Morgan (2004:165). Han kaller det et absolutt styresett, der makten er samlet hos et enkelt menneske eller en liten gruppe, og som underbygges av kontroll over kritiske ressurser, m.m. I norsk skole har rektor både retten og plikten til å styre, og denne retten kan utøves på ulike måter. De tillitsvalgtes rett til medbestemmelse er godt forankret i det norske arbeidslivet, så autokratiske styreformer forekommer sjelden – i hvert fall innenfor offentlig virksomhet. Trekk av autokrati kan likevel forekomme, og vi har derfor valgt å trekke inn denne styreformen i forhold til vårt tema.

Ledelse eller lederstil kan beskrives ut fra atferd (Morgan 2004:211), og han opererer med fem ulike stiler. Disse fem lederstilene er unnviking, kompromiss, konkurranse, imøtekommenhet og medgjørighet. Disse fem lederstilene utgjør også en del av det teoretiske bakteppet når vi skal se nærmere på hva som kjennetegner samhandlingen partene imellom i tilsettingsprosessen.

Konflikt og makt er sentrale elementer ved forhandlinger. I det følgende ser vi nærmere på disse elementene.

Konflikt og makt

Med et interessemangfold i en organisasjon kan interesser kolliderer slik at det oppstår uoverensstemmelser. I organisasjonsteorien kalles slike interessemotsetninger konflikt (Morgan 2004:175). Konflikt i organisasjonsmessig sammenheng forstås ofte som noe negativt som kan føres tilbake til en eller annen uheldig hendelse eller omstendighet. I Morgans politiske bilde er konflikter noe som alltid er til stede i organisasjoner. Uansett grunn

og uansett hvilken form den tar, så vil dens opphav være å finne i bestemte, opplevde eller virkelige, interessekonflikter. Noen ganger er konflikten direkte og åpenbare for alle som vil se dem, mens andre ganger er de skjult under overflaten. Møter kan for eksempel styres etter skjulte agendaer som selv deltakerne ikke er oppmerksomme på.

Samtidig som partene i tilsetningsprosessen kan ha ulike interesser, har de også ulike roller i organisasjonen. Ut fra dette er deres mulighet til øve innflytelse i prosessen forskjellig. Det vi kaller innflytelse kaller Morgan (2004) makt og bruk av maktkilder.

Det finnes ulike forståelser av hva makt er. Noen ser på makt som en ressurs, dvs. som noe man har eller eier (Morgan 2004). Foucault (1984 i Børve 2008) knytter makt til diskurser, som kan forstås som selvfølgeliggjorte forståelsesfellesskap. Dette betyr at noen tolkninger, ytringer og handlinger blir ansett som naturlige, mens andre er utenkelige eller upassende. Gjennom å definere og ha innflytelse over hvilke briller saker skal ses i lys av, har en påvirkningskraft på hvordan virkeligheten skal forstås. Det ligger makt i å definere hvordan en situasjon skal forstås. Oppfatninger som har fått en naturlig status, kan innebære at maktmønstre opprettholdes (Børve 2008:17). Morgan (2004) trekker fram Dahl (1957) sin definisjon. Han hevder at makt har å gjøre med ens evne til å få en annen person til å gjøre noe han eller hun ellers ikke ville ha gjort.

For å forstå det som skjer i forhandlingene, er det viktig å ha kjennskap til hvilken type makt de enkelte interessentene/partene er i stand til å utøve. Makt påvirker dynamikken i forhandlingene og er det middelet som til slutt løser interessekonflikten (Morgan 2004:178). Nedenfor beskriver vi kort de maktkildene som vi vurderer som mest relevant i forhold til det som skjer i tilsetningsprosessen.

Formell, legitim makt er knyttet til den posisjonen man har i organisasjonen og som er anerkjent av dem man samhandler med. Det er da snakk om en legitim autoritet som oppstår i det øyeblikket at maktutøvelsen blir legitim, dvs. at bruk av makt i en gitt sosial situasjon aksepteres (Morgan 2004:178).

En annen form for makt er knyttet til organisasjonsstrukturen. I denne sammenheng omfatter organisasjonsstruktur også regler, bestemmelser og prosedyrer. Som oftest betraktes slike

forordninger som rasjonelle instrumenter som er til hjelp når oppgaver skal løses, men de kan også gi makt - både til dem som kontrollerer og til dem som blir kontrollert (Morgan 2004). En tredje kilde til makt er evnen og muligheten til å påvirke utfallet av en beslutningsprosess. Morgan (2004) peker i denne sammenheng på at det kan være nyttig å skille mellom tre gjensidig avhengige elementer. Beslutningspremisser, beslutningsprosesser og beslutningstemaer og mål. Ved å øve innflytelse over beslutningspremissene kan man kontrollere grunnlaget for beslutningsfattingen. Dette er grunnen til at det er viktig å få kontroll over dagsorden når beslutninger skal treffes, og lage strategier som rettleder eller avleder folks oppmerksomhet. Kontrollen med beslutningsprosessen er som regel mer åpenbar enn kontrollen med beslutningspremissene. Her handler det om å ha kontroll med hvordan en beslutning skal fattes, hvem som bør trekkes inn og når en beslutning skal foreligge. Den siste måten å påvirke hvordan en beslutning skal fattes, er gjennom å påvirke temaene og målene som skal realiseres og kriteriene som skal benyttes i evalueringen. Veltalenhet, full oversikt over fakta, engasjement eller fasthet og utholdenhet vil ofte være avgjørende i det lange løp, og gi de personene som har slike egenskaper større makt i form av innflytelse over avgjørelser som skal tas.

Vi trekker også fram den kilden til makt som ligger i evnen til å overbevise andre om å iverksette handlinger som fremmer ønskede interesser. Det dreier seg om å forme andres virkelighetsoppfatning gjennom språkbruk, symboler, historier og ritualer. Man kan si at dette er en form for symbolsk makt.

De tillitsvalgte representerer fagforeningene. En fagforening kan kalles en motorganisasjon (Morgan 2004). I etablering og kontroll over en slik motorganisasjon ligger også en kilde til makt ifølge Morgan (2004). Den etableres som en motvekt mot organisasjonens-/bedriftsledelsen, det handler om å utligne makten.

Som vi har vist kan makt også knyttes til diskurs (Foucault 1984), diskurs i forståelsen selvfølgeliggjort forståelsesfellesskap. I neste kapittel beskriver vi nærmere hva en diskurs er, og hvordan vi bruker diskurs som analytisk grep i vår analyse.

5. ANALYTISK TILNÆRMING

5.1 Diskurs

Vi forsøker å identifisere forståelser og konstruksjoner av kompetanse som diskurser. Noe enkelt kan diskurs defineres som tekst i kontekst. Det er samspillet mellom teksten og språket man er opptatt av. I denne sammenheng forstås tekst i vid forstand, og tekst kan bety både en skrevet tekst, en samtale, et intervju, et bilde eller en film. Det kan også dreie seg om mer materielle ting som møbler, klær og artefakter (Thagaard 2006). Diskurs kan også forstås som et språklig materiale som er knyttet til bestemte kulturelle felt, og det settet med begreper, problemstillinger og formuleringer som eksisterer innenfor dette feltet. Det finnes diskurser innenfor ulike grupper, for eksempel familien, arbeidsplassen og venninnejengen. Diskursen setter grenser for hvordan du kommuniserer, tenker, opplever og forstår verden – hva du kan tillate deg å gjøre (Thagaard 2006). Diskursen er språkskapende innad i den enkelte gruppe, og grupper kan definere innholdet i fenomener og begreper på forskjellige måter, noe som kan skape konflikter. Det er de som har størst innflytelse, de som har makt som styrer diskursen. Foucault sier at diskurser kan forstås som selvfølgerliggjorte forståelsesfellesskap (Foucault 1984 i Børve 2008). Dette betyr at noen tolkninger, ytringer og handlinger blir ansett som naturlige, mens andre er utenkelige eller upassende.

Vi ser på diskurser som meningshorisonter, virkelighetsforståelser og rammer som kommer til syne i måten å snakke om og forstå fenomener på (Brandth og Kvande 2003 i Vinge 2009). Det handler ikke bare om språk, men om språk og utsagn som en rekke av begivenheter som relaterer seg til hverandre. Det er noe som skjer i praksis og som skaper virkelighet (Hammer 2003 i Vinge 2009). Diskurser kan altså materialiseres og bli til noe konkret, slik måten rektor og tillitsvalgte forstår og snakker om kompetanse på er avgjørende for de kompetansekrav som settes når lærere skal tilsettes.

Vi bruker diskurs som analytisk grep. Diskursanalysen går ut på å undersøke språk og begrepsbruk i styrende dokumenter og hos aktører i utdanningssystemet når kompetanse beskrives. Slik identifiserer vi om det finnes en eller flere diskurser om kompetanse, hvilken diskurs som er rådende og om det er diskursiv enighet eller uenighet. Diskursanalysen bidrar også til å synliggjøre hvilke posisjoner det tenkes og snakkes fra (Gutting 2005 i Vinge 2009). Det kan for eksempel være mulig å klarlegge om den ene diskursive posisjonen støtter opp

under synet som finnes i den dominerende diskursen, eller om de er i konkurranse med hverandre.

5.2 Analysemodell

Gjennom arbeidet med moduloppgave 7 i MKIL-studiet studerte vi nasjonale og lokale styringsdokumenter som regulerer tilsetting av lærer. Vi oppdaget at dokumentene var lite konkrete og retningsgivende i forhold til de elementene som skal vurderes utover de formelle kvalifikasjonene. Konkretiseringen av innholdet i flere elementer, og vektleggingen av disse i en helhetlig kompetanse, blir overlatt til partene ved den enkelte enhet. Denne prosessen er interessant, da det er flere parter ved den enkelte enhet som deltar – noe som kan skape motsetningsforhold gjennom ulike tilnærminger til kompetanse. Det er denne fortolkningen av kompetanse, og hvordan dette påvirker tilsettingsprosessen på enhetene, vi ønsker å se på gjennom denne oppgaven. Hovedproblemstillingen vår er som nevnt:

Hvordan forstås og konstrueres kompetanse, og hvilken betydning har dette for tilsettingsprosessen i skolen?

For å kunne konkludere i forhold til vår hovedproblemstilling, svarer vi på fire forskerspørsmål. Forskerspørsmålene utredes i tre analysekapitler, og sammen med valgt metodisk tilnærming utgjør dette vår analysemodell.

Vi presenterer nå forskerspørsmålene og viser resonnementet i analysen. Deretter foretar vi en samlet beskrivelse av det teorivalget vi har gjort for å belyse forskningsspørsmålene, og dermed også hovedproblemstillingen. Dette gjør vi fordi mye av den samme teorien brukes for å belyse flere av forskerspørsmålene.

Forskerspørsmål 1:

Hvordan forstås kompetanse i styrende dokumenter, og hvilket kunnskapssyn ligger til grunn for denne forståelsen?

I det første analysekapitlet tar vi for oss innholdet i utvalgte nasjonale og lokale styringsdokumenter. Disse dokumentene utgjør samlet rammeverket for tilsetting på den enkelte enhet.

Formålet i dette analysekapitlet er å synliggjøre hvordan nasjonale og lokale myndigheter forstår kompetanse i skolen, og om forståelsen er sammenfallende. Hvilket kunnskapssyn som ligger til grunn for deres forståelse avdekkes gjennom deres konstruksjon av den helhetlige lærerkompetansen. Tilnærmingen til kunnskap og læring er avgjørende for hvordan ulike elementer / kompetanseområder vektlegges i forståelsen og konstruksjonen av kompetanse. Ulike begrep tilknyttet de ulike tilnærmingene til kunnskap synliggjør forståelsen. Vi knytter begrepene *kompetanse* eller *kvalifikasjoner* til en prosessuell og strukturell tilnærming til kunnskap.

Identifisert kunnskapssyn danner grunnlag for diskursene.

Vi analyserer dokumentene med bakgrunn i teori om ulike perspektiver på læring og kunnskap, kunnskaps- og kompetansebegrepet, teori om læreren som kunnskapsarbeider og profesjonell, samt skolen som kunnskapsbedrift og lærende organisasjon.

Forskerspørsmål 2:

Hvordan forstås og konstrueres kompetanse hos partene i tilsettingsprosessen, og hvilket kunnskapssyn ligger til grunn for deres forståelse?

I det andre analysekapitlet ser vi på hvordan partene i tilsettingsprosessen forstår og konstruerer kompetanse. Partene som omtales er rektor og tillitsvalgte. Vi er opptatt av å identifisere diskurser med bakgrunn i datamaterialet fra intervjuene. Diskursene er sammenfallende med det kunnskapssynet som respondentene tilkjenner gjennom sin informasjon i intervjuene.

Identifisering av ulike diskurser danner grunnlag for forhandlinger tilknyttet forskerspørsmål tre.

Vi analyserer datamaterialet fra intervjuene med bakgrunn i teori om ulike perspektiver på læring og kunnskap, kunnskaps- og kompetansebegrepet, teori om læreren som kunnskapsarbeider og profesjonell, samt skolen som kunnskapsbedrift og lærende organisasjon.

Forskerspørsmål 3:

Hvordan foregår forhandlingene om kompetanse mellom partene i tilsettingsprosessen?

Tilsettingsprosessen anses som en beslutningsprosess der partene kan ha ulike interesser. Det er klare bestemmelser gjennom lov- og avtaleverk om roller og involvering.

I det tredje analysekapitlet ser vi på hva som preger forhandlingene i tilsettingsprosessen ved de utvalgte enhetene. Vi beskriver forhandlingsklimaet mellom partene og hvilke forhandlinger om kompetanse som foregår. De identifiserte diskursene hos partene danner utgangspunkt for forhandlingene.

Vi belyser det som skjer i tilsettingsprosessen ved bruk av teori om organisasjonen som politisk landskap, forhold knyttet til interesser, forhandlinger og innflytelse eller makt.

Forskerspørsmål 4:

Hvilken betydning får forståelsen av kompetanse for praksis ved tilsetting i skolen?

Også det fjerde forskerspørsmålet belyses i det siste analysekapitlet, med bakgrunn i identifiserte diskurser fra partene i tilsettingsprosessen. Vi setter fokus på enkelte trinn eller faser i tilsettingsprosessen som vi mener blir berørt avhengig av ulike forståelser og konstruksjoner av kompetanse.

Analysen avsluttes med et kapittel der vi diskuterer funnene fra de foregående analysekapitlene og trekker konklusjoner ut fra problemstillingen.

6. METODE

De metodiske valgene og grepene må tilpasses problemstillingen, den bestemmer hvordan informasjonsinnhentingen bør skje, og påvirker resultatene av arbeidet (Jakobsen 2005). I dette kapitlet presenterer vi de metodiske valgene vi har gjort underveis ved å begrunne metodevalg, innsamlingsmetode og utvalg, samt diskutere resultatenes troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

6.1 Metodisk tilnærming

Vi har valgt en kvalitativ tilnærming til vår studie. Ifølge Jakobsen (2005) egner kvalitativ metode seg best når vi er interessert i å avklare nærmere hva som ligger i et begrep eller fenomen, gjerne gjennom fortolkning og forståelse av en gitt situasjon. Det kan handle om nærmere avklaring av et uavklart tema, og å få fram en nyansert beskrivelse av dette, for så å synliggjøre sammenhengen mellom individ / grupper og kontekst. Denne beskrivelsen harmonerer godt med vår problemstilling.

Jakobsen (2005) hevder at det er en klar sammenheng mellom kvalitativ metode og intensive undersøkelsesopplegg. Intensive design er velegnet til å belyse problemstillinger der vi er interessert i dybde, nyanser, forholdet mellom individ og kontekst – og å ha en åpen tilnærming i undersøkelsen. Intensive design omtales også som induktiv strategi for datainnsamling (Jakobsen 2005:23). Åpenheten, i form av at respondentene deler den informasjonen de selv ønsker, påvirker dermed datagrunnlaget til forskeren Vi ønsker innsikt i forståelsen og konstruksjonen av kompetanse, og slik sett blir vår undersøkelse av eksplorerende karakter. Den blir nyansert i form av individuelle og unike forståelser der det spesifikke og kontekstavhengige kommer fram.

Kvalitative data er empiri i form av ord og mening, i motsetning til kvantifisering av tall og symboler i kvantitativ metode. Kvalitativ metode egner seg altså der vi ønsker nyanserte beskrivelser av hvordan mennesker forstår og fortolker en situasjon, og der vi har en uklar problemstilling som åpner for innspill og ny informasjon fra respondenter. (Jakobsen 2005:124). Dey (1993) sier at kvalitative data opererer med mening som formidles gjennom språk og handlinger. Denne beskrivelsen passer også godt overens med vår undersøkelse, da nettopp begrepsbruk og forståelse er kjernen i det vi ønsker å undersøke.

Problemstillingen vår kan også ses som eksplorerende i den forstand at vi har vært åpen for endringer etter datainnsamlingen, og at det ikke er en type problemstilling som egner seg for kvantifisering av et datagrunnlag (Andersen 1999). Hvilken informasjon vi ville få ut av intervjuene, har vært vanskelig for oss å forutse. Denne fleksibiliteten i forhold til at problemstillingen, og også teorigrunnlaget, kunne endres etter hvert som vi fikk informasjon fra våre respondenter, kan beskrives som en interaktiv prosess mellom problemstilling, datainnsamling og analyse. Skillet mellom de ulike fasene i arbeidet blir uklare ifølge Jakobsen (2005). I løpet av arbeidsprosessen er det nettopp dette vi har erfart – skillene mellom de ulike fasene i arbeidet har vært uklare. Skal funnene fra datainnsamlingen «få snakke», kreves det endringer både i forskerspørsmål og teori, slik at det er mulig å få fram respondentenes syn på best mulig måte i analysen.

I tillegg til den metodiske tilnærmingen, kan undersøkelsen ha et design. Undersøkellesdesign er måten vi utforsker det fenomenet vi vil undersøke, dvs. de kombinasjoner av framgangsmåter vi benytter ved innsamlingen (Andersen 1999:153). Det er flere faktorer å ta hensyn til ved valg av design (Halvorsen 1996 i Andersen 1999). Sentralt for valget er oppgavens formål og problemformulering, men også tilgjengelige ressurser.

Robert Yins (1989 i Andersen 1999) beskriver casestudier som en empirisk undersøkelse som belyser samtidige fenomen innenfor det virkelige livs rammer, der grensene mellom fenomenet og den sammenheng det inngår i ikke er helt klar. Det er mulig å bruke flere informasjonskilder til å belyse fenomenet. Det er sentralt at designet er ahistorisk, ikke-eksperimentelt og at det vedrører et fenomen.

Yin skiller mellom single-case og multiple-case, der single-case omfatter en enkelt enhet, en organisasjon eller en prosess, og multiple-case omfatter flere enheter. I tillegg beskriver Yin tre formål som kan begrunne et single-case. Ett av disse er å «avsløre» et fenomen. Våre respondenter er en del av grunnopplæringen, og betraktes dermed som en enhet. Forståelsen og konstruksjonen av kompetanse i skolen kan betraktes som et fenomen, og vår tilnærming er derfor sammenfallende med definisjonen av et single-case (Andersen 1999).

6.2 Valg av case og innsamlingsmetode

For å belyse problemstillingen vår, har vi benyttet oss av både primær- og sekundærkilder. De utvalgte respondentene fra det kvalitative intervjuet utgjør primærkildene, utvalgte dokumenter utgjør sekundærkildene.

6.2.1 Utvalgte dokumenter

Sekundærdata i denne undersøkelsen er strategisk valgte styringsdokumenter på nasjonalt og lokalt nivå. Sekundærdata er allerede fortolket av andre, og består av kommentarer, informert mening, tolkninger og funn (Everett og Furseth 2008). Tilsetting av lærere i skolen foregår innenfor bestemte rammer gitt gjennom nasjonalt og lokalt regelverk. Gjennom begrepsbruk og formuleringer i disse dokumentene legges premissene og angis handlingsrommet for hvordan kompetanse forstås og konstrueres lokalt på den enkelte skole. Ut fra oppfatningen om at det er gjennom språket forståelser dannes (Berg Olsen 2008), ser vi på noen utvalgte offentlige styringsdokumenter for å belyse hvilke forståelse og konstruksjon av kompetanse som formidles nasjonalt og lokalt. Vi er spesielt opptatt av å identifisere hvilket kunnskapssyn som ligger til grunn for denne forståelsen.

Vi benytter inndelingen *nasjonale* og *lokale styringsdokumenter*, og nedenfor gis en oversikt over styringsdokumentene som inngår i vår analyse.

Nasjonale styringsdokumenter

- Opplæringsloven, kapittel 10 – utvalgte paragrafer
- Forskrift til opplæringsloven, kapittel 14 - utvalgte paragrafer

Opplæringsloven og forskriften er sentrale dokumenter i forhold til tilsetting av lærere. Her defineres formelle kvalifikasjonskrav og hvilke elementer som skal vurderes ved tilsetting av lærere. Disse dokumentene gjelder alle opplæringsinstitusjoner innenfor grunnsopplæringen i Norge, og fastsetter rammene for det lokale handlingsrommet ved tilsetting.

Ved å se nærmere på de lokale dokumentene ønsker vi å finne ut hvordan innholdet i lov og forskrift er fulgt opp som retningslinjer for enhetene lokalt.

Lokale styringsdokument

- XXX fylkeskommunes tilsettingsreglement
- Arbeidsgiverpolitikken 2011 – 2014 for XXX fylkeskommune
- XXX kommunes tilsettingsreglement
- «Røtter til å vokse, vinger til å fly» - XXX kommune

Tilsettingsreglementene er generelle og gjelder ikke spesifikt for tilsetting i skoleverket. Disse gir retningslinjer til tilsettingsmyndigheten om hvordan de skal praktisere ulike elementer fra de overordnede styringsdokumentene – opplæringsloven, med forskrift.

Dokumentet «Arbeidsgiverpolitikken 2011 – 2014 for XXX fylkeskommune» er tatt med fordi dette konkretiserer og detaljerer vurderingskriterier i større grad enn det tilsettingsreglementet gjør.

«Røtter til å vokse, vinger til å fly» er en kvalitetsstandard for oppvekstsektoren i XXX kommune. Dokumentet, eller veilederen, ble utformet og tatt i bruk ved enhetene fra 2005. Dokumentet definerer ulike kvalitetsområder, hvorav ansattes kompetanse er ett av dem.

6.2.2 Utvalgte respondenter

Siden problemstillingen vår handler om tilsetting av lærere i skolen, er det naturlig at respondentene er hentet fra skoleverket. Utvalget er gjort i to trinn. Først valgte vi skoler, deretter respondenter fra disse skolene.

Utvalget er hentet fra grunnopplæringen. Ved valg av skoler har vi først og fremst lagt vekt på skoler som representerer de tre nivåene i grunnopplæringen - barnetrinnet, ungdomstrinnet og videregående opplæring.

Valget har vært strategisk i den forstand at utvalget representerer alle de tre nivåene i grunnopplæringen. Det er en uttalt nasjonal målsetting at grunnopplæringen i Norge skal preges av helhet og sammenheng for elevene, der det er gode overganger mellom de ulike

nivåene i opplæringsløpet. Aktørens forståelse og konstruksjon av kompetanse vil etter vår vurdering være en viktig suksessfaktor for et slikt helhetlig opplæringsløp.

Nedenfor er en kort presentasjon av de tre valgte skolene:

BETEGNELSE SKOLE	TYPE SKOLE	ANTALL ELEVER	ANTALL LÆRERE
B1	1. – 7. klasse (barneskole)	220	20
U1	8. – 10. klasse (ungdomsskole)	270	24
V1	Videregående skole	305	70

Tabell 3

Konteksten for vår undersøkelse er skolen og tilsettingsprosessen, der rektor og tillitsvalgte er de formelle partene i prosessen. Rektor og tillitsvalgte fra de tre skolene er intervjuobjektene i denne undersøkelsen.

Valget av respondenter innenfor de tre ulike skoleslagene har vært strategisk, men også tilfeldig. Strategiske i den forstand at vi har valgt respondenter ut fra stilling og funksjon ved skolen, tilfeldig i forhold til størrelse på arbeidstakerorganisasjonene på den enkelte enhet. Vi har intervjuet tillitsvalgt for den største arbeidstakerorganisasjonen på den enkelte skole. Vi visste ikke hvilken arbeidstakerorganisasjon dette var i forkant av forespørsel om deltakelse.

En viktig begrunnelse for utvalget har vært vår kjennskap til de personene som er respondentene våre. Kjennskapen i forkant, en viss nærhet og eksisterende tillitsforhold til respondentene trekker Jakobsen (2008) fram som positivt. Forskeren får oftere tak i den informasjonen som ønskes under slike forhold. Dette påvirker kvaliteten på datamaterialet på en positiv måte. Jakobsen (2008) definerer dette som et formålsoverorientert utvalg respondenter.

Bakgrunnsopplysninger om respondenten, knyttet til skole og funksjon, er presentert nedenfor.

Barneskole

Plassering: Kommune i Sør-Trøndelag
Antall elever: 220
Antall ansatte: 20 pedagoger
Rektor: Kvinne
Hatt funksjonen i 5 år
Utdannelse fra lærerskole + 1. og 2. avdeling spesped + sosped
Tillitsvalgt: Kvinne
Hatt funksjonen et knapt år
Utdannet adjunkt

Skolen betegnes som en fulldelt barneskole.

Ungdomsskole

Plassering: Kommune i Sør-Trøndelag
Antall elever: 264
Antall ansatte: 30 – hvorav 24 pedagogiske stillinger
Rektor: Mann
Hatt funksjonen i 5 år
Fagutdanning som elektriker + lærerskole + geografi grunnfag
Tillitsvalgt: Mann
Hatt funksjonen i to år
Bonde + 4-årig allmennlærerutdanning med vekt på realfag + årsenhet i norsk

Skolen er ungdomsskole for hele kommunen.

Videregående skole

Plassering:	Sør-Trøndelag fylkeskommune
Antall elever:	305 (+ 100 – teknisk fagskole og ressurscenter)
Antall ansatte:	52 pedagogiske stillinger på skolen, 18 pedagogiske stillinger på teknisk fagskole og ressurscenter
Rektor:	Mann Hatt funksjonen i to år. 14 år som assisterende rektor ved samme skole. Utdannet adjunkt – samfunnsfag, økonomi og pedagogikk + Rektorskolen
Tillitsvalgt 1:	Kvinne Hatt funksjonen et knapt år Norsk, tysk, engelsk og pedagogikk i fagkretsen
Tillitsvalgt 2:	Mann Hatt funksjonen 10 år til sammen, ikke helt sammenhengende Norsk, engelsk, historie, pedagogikk og Nord-Amerika kunnskap i fagkretsen

Skolen betegnes som en distriktskole. Skolen er en ren yrkesfagskole. De har i tillegg teknisk fagskole og et ressurscenter.

6.3 Datainnsamling

Datamaterialet har omfattet informasjon fra kvalitative intervju.

Primærdata er individuelle intervju med utvalgte respondenter i praksisfeltet. Primærkilder er førstehånds informasjon. Dataene er ikke tolket, de er tilnærmet objektive, kun farget av forfatteren og konteksten. Vi har gjort dette valget fordi vi er interessert i hva det enkelte individ sier, samt at vi er interessert i hvordan den enkelte fortolker og legger mening i et spesielt fenomen (Jakobsen 2005). For vår del er dette konkrete fenomenet kompetanse.

6.3.1 Dokumentanalyse

Vi har brukt dokumenter som datagrunnlag i analysen. Det finnes lite litteratur om hvordan en dokumentanalyse skal gjennomføres. For å ha en metodikk å forholde oss til, har vi valgt å ta utgangspunkt i Kjeldstadlis artikkel "Å analysere skriftlige kilder" (1997). Han oppsummerer artikkelen med å henvise til åtte råd, i form av trinn, fra historikeren John Fines (1988).

Framgangsmåten som Fines (ibid 1988) beskriver, er utgangspunktet for vår dokumentanalyse. Trinnene er riktignok tilpasset vårt behov, og er heller ikke fulgt slavisk trinn for trinn. Dokumentanalysen er gjennomført etter følgende modell:

Trinn en - en kort beskrivelse av dokumentet

Vi gir en kort redegjørelse for hvilke dokumenter vi har valgt, med en kort beskrivelse av innholdet. Beskrivelsen av innholdet kobles sammen med en begrunnelse for hvorfor vi velger disse dokumentene i lys av problemstillingen vår.

Trinn to - dele innholdet i dokumentene inn i deler eller tema

Vi har strukturert dokumentanalysen etter tema, men har skilt mellom nasjonale og lokale dokumenter. Vi har sett spesifikt på ordbruk på begge nivåene – om det er forskjeller og motsetninger, men også for å kunne se om det er en ytterligere detaljering i de lokale dokumentene.

Trinn tre - å avklare egen uvitenhet og bruke oppslagsverk / tilstrekkelig hjelpemiddel

Dette er noe vi har arbeidet med kontinuerlig, og det har vært en del av vår læringsprosess underveis i arbeidet.

Trinn fire - å finne ut hvor mye dokumentet er et produkt av sin tid

Alle dokumentene kan betegnes som institusjonelle. Det er lovverk, avtaleverk og offentlige strategidokumenter. Materialet er hentet fra omtrent samme tidsperiode, men er produsert i ulike miljø. Kildekritikk inngår i analysen av kvaliteten på dataene.

Trinn fem omhandler dokumentenes troverdighet og omfatter bl.a. avklaring av om de inneholder tendenser, skjulte forutsetninger eller mangler noe som en forventer skulle ha vært

med. Dette er forhold vi kommer inn på i analysen sammen med *trinn seks* som går ut på å finne ut hvilke spørsmål dokumentet reiser hos forskeren, og *trinn sju* om betydningen av dokumentene for vår problemstilling. Avhandlingen viser hvilken løsning vi har funnet som svar på *åttende trinn* som er presentasjonen av innholdet.

6.3.2 Gjennomføring av kvalitative intervjuer

Med bakgrunn i problemstillingen og valgt teori, utformet vi en intervjuguide (vedlegg 1). Intervjuguiden var pre-strukturert (Jakobsen 2005) etter tema for å skape en helhet i intervjuet. Temaene bygger på hverandre på en slik måte at respondentene kunne «dra med seg» uttrykk og begreper underveis, slik at vi skulle få beskrivelser og sammenligninger så presise som mulig.

Prøveintervju

I forkant av selve intervjuene, valgte vi å gjennomføre et prøveintervju. En av oss gjennomførte et pilotintervju på egen skole, med rektor og en tillitsvalgt. Vi ønsket å «sjekke ut» kvaliteten på intervjuguiden, og om tema og spørsmålsstillinger var relevante i forhold til problemstilling og teorivalg. I tillegg ble utformingen av spørsmålene vurdert nøye.

Erfaringene fra pilotintervjuet ble brukt til justering av spørsmål i intervjuguiden. Gjennom en evaluering med de to som var involvert i pilotintervjuet, fikk vi tilbakemelding på hvordan de opplevde intervjusituasjonen, og om det var noe de savnet eller syntes var overflødig i forhold til presentert problemstilling i oppgaven.

Intervjuguiden ble i løpet av denne prosessen forandret to ganger – første gang etter intervjuet med tillitsvalgt, andre gang etter intervju med rektor. Noen av spørsmålene vi hadde i den opprinnelige intervjuguiden gikk igjen flere ganger, samt at spørsmålene var for lite konkrete. Vi hadde nok forutsatt at innsikten og bevisstheten rundt temaet var større hos de tillitsvalgte.

Den av oss som gjennomførte pilotintervjuene fikk også god trening i gjennomføring av intervju.

Intervjuene

Vi forespurte respondentene om deltakelse i god tid før gjennomføringen av intervjuene. Førstekontakten var en personlig forespørsel fra den enkelte av oss til de vi skulle intervjuer. Etter en positiv tilbakemelding fra alle oversendte vi en samtykkeerklæring som alle underskrev (vedlegg 2).

Spørsmålene i intervjuet ble oversendt respondentene i forkant av intervjuet. Dette ga dem mulighet til å forberede seg, noe som nok var viktig for at vi fikk den informasjonen vi gjorde.

Tryggheten til respondenten er viktig i en intervjusituasjon, omtalt som konteksteffekten (Jakobsen 2005). Vi valgte en ansikt – til – ansikt – situasjon, der personlig kontakt og muligheten til å observere reaksjoner og opptreden hos respondenten var viktig. Vi brukte den samme intervjuguiden både til rektor og de tillitsvalgte.

Både i forkant av og under intervjuet var vi bevisst på vår rolle som intervjuere. Vi prøvde å være aktiv, lyttende og tok notater. Vi stilte tillegsspørsmål når det var nødvendig for å få tak i den bredden og dybden vi ønsket.

Vi har intervjuet respondentene en gang.

6.4 Analyse av kvalitative data

Analysen av dataene etter de kvalitative intervjuene var en komplisert, trinnvis prosess, der arbeidet på de ulike trinnene har vært avgjørende for kvaliteten på datamaterialet. Nedenfor beskriver vi prosessen.

Transkribering

Vi valgte å ta opp alle intervjuene på bånd. Vi transkriberte alle intervjuene – ord for ord, pause for pause. Dette leide vi delvis hjelp til. Årsakene til dette var flere. Først og fremst for å spare tid, men ikke minst for å eliminere fristelsen for sammentrekninger og bruk av andre begreper og uttrykk enn det respondenten brukte.

Ved V1 var det to tillitsvalgte til stede ved intervjuet. Dette går også fram av oversikten over respondentene. Under transkriberingen er det ikke skilt mellom hvem av de to som sa hva. De er behandlet som en enhet – som en «tohodet» tillitsvalgt. Det var også slik de ønsket å framstå under intervjuet.

Transkriberingen ga oss 90 sider empiri. Siden vi hadde delt gjennomføringen av intervjuene mellom oss, trengte vi litt tid for å få oversikt over materialet. Vi prøvde deretter å finne noen hovedtendenser med bakgrunn i de inntrykkene vi satt igjen med etter intervjuene. Lydfilene ble slettet i etterkant av transkriberingen.

Kategorisering og bearbeiding av datamaterialet

Før vi startet med analysearbeidet måtte vi finne en metode for å strukturere det innsamlede datamaterialet på. Vi måtte gjøre noen grep slik at vi både fikk en helhetlig og en tematisk oversikt, samt at vi kun satt igjen med det vi anså som relevante data. Vi har hatt en temabasert tilnærming til vår kategorisering, knyttet til det enkelte forskerspørsmålet (Thagaard 2005:132). Vi brukte forskerspørsmålene som overordnet nivå i kategoriseringen, og utvalgte begrep som underkategori.

Vi utformet matriser for sortering av informasjonen. Vi brukte matrisene som utgangspunkt for «å samle» tilhørende utsagn fra empirien, også kalt fortetting av mening (Kvale 1997). Denne prosessen var nødvendig både for å finne «gullkornene» - enkeltutsagnene som skiller seg ut i mengden, men også for å få til en sammenstilling som ga den helheten som er nødvendig for oversiktens del. Oversikten var viktig for å finne delene, og delene var viktig for å finne helheten (Andersen 1999). Selv om vi hadde en temabasert tilnærming, forsøkte vi å ivareta helheten og sammenhengen i materialet. Begge deler var viktig for oss, i og med at diskurser er et grep vi bruker i analysen. I datamateriale kan forståelsen bli forskjellig dersom man kun ser på deler av et materiale framfor å se på helheten. Det er viktig å ha blick for begge deler, særlig sammenhengen som utsagnene er en del av.

Ut fra sammenstillingene i matrisene prøvde vi å finne noen mønstre, meningsenheter som var like innenfor de valgte kategoriene. Meningsenheter definerer Andersen (1999) som utsagn fra en respondent. Vi har prøvd å finne mønstre på tvers av respondentenes funksjoner og

enhetene de er ansatt ved, men vi har også sett etter mønstre i tilknytning til funksjoner og innenfor den enkelte enhet. Mønstrene har vært grunnlaget for identifiseringen av diskurser.

Vi konsentrerte operasjonaliseringen om det vi anså som relevante data i intervjuene. Faren ved denne framgangsmåten var at vi valgte ut og plasserte utsagnene inn i andre sammenhenger enn de opprinnelig ble presentert i, med risiko for at noe gikk tapt.

I analysen har vi brukt en del direkte sitater. Direkte sitat fra dokumenter eller intervju er satt innrykket i kursiv. Der deler av utsagn er brukt, starter eller slutter sitatet med

Anonymisering

Vi har anonymisert både respondentene og enhetene der de jobber. Respondentene våre har funksjoner som gjør det enkelt å identifisere dem hvis vi ikke anonymiserer. Vi har gjort følgende anonymisering:

RESPONDENT	BETEGNELSE I EMPIRI
Rektor grunnskole	G1-R
Tillitsvalgt grunnskole	G1- TV
Rektor ungdomsskole	U1 - R
Tillitsvalgt ungdomsskole	U1 - TV
Rektor videregående skole	V1 – R
Tillitsvalgt videregående skole	V1 - TV

Tabell 4

6.5 Vurdering av dataenes kvalitet

Thagaard (2006:169) sier at i tilknytning til en fortolkende og fenomenologisk tilnærming i forskningen, benyttes begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Begrepene fremhever den kvalitative tilnærmingens særpreg.

6.5.1 Troverdighet

Thagaard (2006:178) sier at troverdighet knyttes til hvor tillitvekkende forskningen er gjennomført, og at det settes spesielt fokus på framgangsmåter for utvikling av datamaterialet. Dokumentene vi har valgt å bruke i vår dokumentanalyse må betegnes som offentlige og institusjonelle (Jakobsen 2005). Offentlige i den forstand at det dreier seg om lov og forskrift, tilsettingsreglement og strategidokument/kvalitetsstandarder som er styringsdokumenter enhetene må forholde seg til. Dokumentene er skrevet for at de skal offentliggjøres. Dokumentene er også institusjonelle. De er laget for kollektive enheter, og er ment for offentliggjøring ifølge Jakobsen (2005). Institusjonelle dokumenter er ofte nøytrale og med høy troverdighet, spesielt gjelder dette for de institusjonene som ikke har noen egeninteresse i å få fram et spesielt bilde av en situasjon.

Det institusjonelle i vår sammenheng er skolen. Loven og forskriften som er analysert er styringsdokumenter alle skolene i Norge må forholde seg til. Disse dokumentene har høy troverdighet ifølge Jakobsen (2005). Det samme har de dokumentene som er mer lokale, på fylkeskommunalt og kommunalt nivå. Disse dokumentene er mer å betrakte som retningslinjer utviklet ut fra styringssignalene i de nasjonale dokumentene. Innholdet i de nasjonale dokumentene er først fortolket og så beskrevet gjennom rutiner og spesifikasjoner lokalt.

I presentasjonen av datamaterialet har vi gjort et tydelig skille mellom direkte utsagn fra respondentene og forskerens sammenstillinger og teoretisering av informasjonen. Dette er likevel ingen garanti for at vi har trukket ut riktige utsagn og satt disse inn i riktig sammenheng.

Som tidligere nevnt, brukte vi lydbånd ved gjennomføring av intervjuene som i etterkant ble transkribert. Vi har vært opptatt av å være tro mot den fremstillingen som respondentene hadde i sine forklaringer og beskrivelser. Nyansene og ordbruken deres ble viktig, ikke minst fordi vi har brukt diskurs som analytisk grep. Om vi da har klart å tolke det som respondentene har gitt oss av informasjon på en riktig måte, er vanskelig å si.

Vi samarbeidet under gjennomføringen av intervjuene, kategoriseringen av datamaterialet og fortettingen av meningsenheter og tolkningene. Vi har diskutert inngående gjennom hele

prosessen, noe som kan sies å ha bidratt til og forsterke troverdigheten i det presenterte materialet.

Det som har vært en utfordring for oss er tolkningen av informasjonen fra respondentene. Nyansene har vært så små at det har vært vanskelig å identifisere ulike diskurser ut fra datamaterialet. I og med at nyansene i datamaterialet er så små, setter dette store krav til vår tolkning og analyseevne.

Respondentene fikk muligheten til å forberede seg i forkant av intervjuet i og med at intervjuguiden ble utsendt. Vi opplevde likevel at vi i intervjuene med tillitsvalgte måtte «styre» og «dra» på en helt annen måte enn med rektorene. Vi opplevde begge at mangel på begrep og bevissthet i forhold til temaet for intervjuet, gjorde det vanskelig for respondentene å svare uten at vi stilte spørsmålene på en annen måte. Nettopp dette kan være en faktor som gjorde at vi fikk dem på riktig spor og fikk svar på spørsmålene.

Vi ser at vi har mange mulige feilkilder som kan påvirke troverdigheten i materialet, men vi har den oppfatning at vi har nøytralisert disse gjennom bevisste valg og at vi har jobbet tett sammen. Tolkingsprosessen er det mest usikre elementet ved troverdigheten.

6.5.2 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet er knyttet til tolkning av resultatene. Den er både knyttet til forskeren og hans tolkninger av datamaterialet, men også til at resultatene fra forskningen kan bekreftes av annen forskning (Thagaard 2006:180). Å være kritisk til egen analyseprosess er kjernen i bekreftbarhet.

Begge forskerne er tilknyttet skoleverket. Vi representerer begge arbeidsgiver, den ene på enhetsnivå, den andre på kommunalt ledernivå. Det betyr at den ene av oss er nær praksisfeltet når det gjelder tilsetting og utvikling av læreres kompetanse, mens den andre jobber på systemnivå. Vi har derfor forskjellige posisjoner som forskere i forhold til den valgte problemstillingen. Den ene av oss kan defineres som innenfor miljøet (Thagaard 2006:181), der tolkningene kan relateres direkte til egne erfaringer. Den andre av oss kan defineres som utenfor miljøet, der det å tilegne seg forståelsen av hvordan respondenten

opplever situasjonen er en del av tolkningsprosessen. Vi har utfyllt hverandre som forskere der vi åpent har stilt spørsmål ved den andres oppfatning og tolkning av informasjonen. Dette har vært en styrke gjennom hele arbeidet.

I etterkant av intervjuene oversendte vi transkriberingene til respondentene for å få dem til å bekrefte at informasjonen de hadde gitt var riktig oppfattet og gjengitt.

Vi har hatt diskusjonspartnere på hver vår kant gjennom arbeidet med oppgaven. Dette har vært nyttig. Det anbefales (Jakobsen 2008) at den eller de som undersøkelsen omhandler, samt fagfolk, leser oppgaven. Vi har ikke latt noen lese oppgaven vår.

6.5.3 Overførbarhet

Overførbarhet handler om hvor relevant forskningsarbeidet er i andre sammenhenger. Funnene i forskningsarbeidet vårt kan ha overføringsverdi innenfor opplæringssystemet. Seal (1999 i Thagaard 2006:185) kaller dette generalisering.

Vårt utvalg av dokumenter og respondenter kan påvirke hvor relevant forskningsarbeidet er for andre. Spørsmålet blir om vi har valgt riktige dokumenter og om respondentene har en allmenngyldig forståelse for tematikken.

Relevansen av funnene fra analysen av nasjonale dokumenter er stor. Disse dokumentene må alle skoleeiere forholde seg til mht føringer om lærerens kompetanse ved tilsetting. Vi kunne ha støttet opp under analysen av lovverk og forskrift med aktuelle stortingsmeldinger og avtaleverk, men disse dokumentene ville ikke bidratt med andre forståelser.

De lokale dokumentene er gjeldene for enhetene i våre kommuner, noe som avgrenser muligheten for overførbarhet ut over våre egne organisasjoner.

Det kvalitative datamaterialet baserer seg på intervju med et begrenset antall respondenter. Det er vanskelig for oss å vurdere i hvor stor grad deres forståelser av tematikken kan sies å være allmenngyldig. Selv om respondenter er få, har vi en klar majoritet som har samme tilnærming og forståelse av kompetanse. Ut fra dette kan vi anta at funnene har en viss allmenngyldig verdi.

Vi har designet undersøkelsen som et single-case. Vi har analysert og behandlet dataene på en slik måte at vi har fått kunnskap om forståelse og konstruksjon av kompetanse ved tilsetting av lærere for enhetene samlet. Gjenkjennelsen av temaet i undersøkelsen er stor for de som kjenner til, og har erfaring fra tilsettingsarbeid. Gjenkjennelse øker undersøkelsens overføringsverdi sier Bjerrum Nielsen (1994) i Thagaard (2003).

6.6 Vår forskerrolle og forforståelse

Vi har valgt å forske på egen organisasjon, med de fordeler og ulemper det innebærer. Det som har vært hoveddrivkraften for oss har vært engasjementet vårt for elevenes læring, og troen på at vi gjennom arbeidet med denne oppgaven kan bidra til endring i egen organisasjon. Resultatet av vårt arbeid kan komme begge våre organisasjoner til gode gjennom endring av rutiner og kompetanseheving, slik at vi når målet om økt læringsutbytte for elevene.

Nielsen og Repstad (1993) trekker fram kjennskapen til organisasjonens hverdag som en fordel når man forsker på egen organisasjon. Kjennskap til språket og konteksten, og muligheten for å trekke inn egne erfaringer og opplevelser under datainnsamlingen, har gjort at vi har fått nyanserte og utdypende data fra intervjuene. Gjennom vår kjennskap til overordnede dokumenter har vi også god innsikt i det handlingsrommet som den enkelte enhet har. Vi tror dette har vært en fordel ved gjennomføringen av intervjuene, og at dette har gitt oss god kvalitet på dataene som er samlet inn. Jakobsen (2005) omtaler dette som undersøkelseeffekten.

Men det finnes også begrensninger ved å forske på egen organisasjon. Ett område som trekkes fram både av Jakobsen (2005) og Nielsen og Repstad (1993), er det de kaller lip-service, at respondentene svarer det de tror intervjueren forventer av svar. Dette kan forekomme når forskeren er aktør i organisasjonen, og er spesielt framtrædende når posisjoner og makt er med i bildet. I intervjusituasjonen følte vi ikke at dette var noe problem.

Vi kunne ha valgt enheter og respondenter i vår geografiske nærhet som ville ha eliminert utfordringer knyttet til nærhet til respondentene. Vi har valgt å se nærheten som en positiv faktor i intervjusituasjonen. Vi kunne også ha tilnærmet oss problematikken ved å bytte

enheter, slik at den som er fylkeskommunalt ansatt intervjuet de kommunale representantene, og omvendt. Kjennskapen til skoleslaget der intervjuene skulle gjennomføres var avgjørende for at vi valgte å gjennomføre intervjuene som vi gjorde. Vi hadde ikke hatt noen garanti for at kvaliteten på dataene hadde blitt bedre om vi hadde byttet.

De fleste begrensningene ved å forske på egen organisasjon er knyttet til analyse av datamaterialet, og da naturlig nok materialet fra de kvalitative intervjuene. Nielsen og Repstad (1993) sier at faren for å bli for nærsynt er tilstede. I dette ligger det at man ikke klarer å « se forbi» de lokalt definerte meningene om temaet som presenteres. Det kan være vanskelig å «heve» seg over datamaterialet og få et fugleperspektiv / helikoptersyn på det. Overblikket er nødvendig for å se helheten, noe som gir et bedre utgangspunkt for perspektivering og ulike synsvinkler på problemstillingen.

Andre begrensninger som trekkes fram ved å forske på egen organisasjon, er forskernes forutinntatthet i forhold til funn. Man har sine fordommer og meninger i forkant, bevisste eller ubevisste, som kan påvirke analysen (Nielsen og Repstad 1993). I tillegg kan det bli vanskelig å forholde seg til de faktiske funnene i datamaterialet, rett og slett skrive sannheten. I en slik situasjon kan man også bli for forsiktig med hensyn til bruk av lokalkunnskap. En annen problematikk når det gjelder nærhet, er at man kan miste evnen til kritisk refleksjon over den informasjonen som foreligger etter en datainnsamling (Jakobsen 2005). Det kan skje en form for bevisst siling av informasjon, der man ser noe og overser andre ting.

Vi har vært bevisst vår egen rolle i forhold til det å forske på egen organisasjon. Vi har hatt størst fokus på fordelene med det, men har også vært veldig bevisst på mulige begrensninger og utfordringer. Begrensningene som er beskrevet har vi tatt hensyn til underveis, og spesielt under arbeidet med analysen.

Vi ble oppfordret av vår veileder til å skrive ned det vi trodde vi ville finne ut gjennom arbeidet med denne oppgaven. Det har vi gjort, og resultatet, som preges av vår erfaringsbakgrunn og antagelser, danner utgangspunktet for forskningen. Dette kan også ses på som vårt ståsted før vi gjennomførte datainnsamlingen, som funn og analyse skal «matches» mot. Vi har vært opptatt av at våre antagelser og fordommer ikke skulle styre utvalg av informasjon og håndtering av funnene.

7. KOMPETANSEBEGREPET I NASJONALE OG LOKALE DOKUMENTER

I dette, og de tre neste kapitlene, vil vi ved hjelp av dokumentanalyse og informasjon fra kvalitative intervju belyse problemstillingen og forskerspørsmålene. I dette kapitlet skal vi utforske det første forskerspørsmålet:

Hvordan forstås kompetanse i styrende dokumenter, og hvilket kunnskapssyn ligger til grunn for denne forståelsen?

Vi har brukt diskurs som analytisk grep. Det betyr at vi undersøker språk og begrepsbruk i styringsdokumenter for å identifisere forståelsesfellesskaper (Foucault 1984 i Børve 2008). Som det framgår av metodekapitlet har vi to dokumentkilder, henholdsvis nasjonale og lokale dokumenter. I analysen tar vi utgangspunkt i hvordan kompetanse framstilles i de nasjonale dokumentene, for deretter rette fokus på de lokale dokumentene. I analysen er vi opptatt av å utforske hvilke kunnskapssyn styringsdokumentene synes å tuftes forståelsene av kompetanse på.

I de nasjonale og lokale styringsdokumentene identifiserer vi en og samme diskurs. Forståelsen av kompetanse er bred og helhetlig og bygger på et prosessuelt kunnskapssyn. Vi velger likevel å synliggjøre kunnskapssynet i de nasjonale og de lokale dokumentene hver for seg for å undersøke hvordan de lokale utdanningsmyndighetene følger opp nasjonale styringssignaler. Vi starter med å utforske hvordan kompetanse forstås og fremstilles i nasjonale styringsdokumenter og utforsker de ulike elementene som inngår i kompetansebegrepet. Dette gjør vi for å vise at en bred og helhetlig forståelse av kompetanse er sammensatt av flere elementer, som hver for seg kan bygge på ulike kunnskapssyn.

7.1 Nasjonale styringsdokument – kompetanse som et sammensatt begrep

Det generelle kompetansekravet som lærere må oppfylle for å få fast tilsetting i norsk skole finner vi i opplæringsloven §10-1. Denne bestemmelsen gjelder uansett antall søkere, der kompetansekravene utgjør minimumskrav i forhold til fag og pedagogikk.

Opplæringsloven § 10-5 - Val mellom flere søkjarar, fastsetter hvilke elementer som skal vurderes og tas inn i forståelsen av kompetanse når det er flere søkere til en stilling. Det står:

«... fleire søkjarar til den same stilling, skal det leggjast vekt på utdanning og praksis, kva undervisningsbehov tilsetjinga skal ta sikte på å dekkje, og kor kvalifisert søkjaren elles er for stillinga».

Tre av elementene som skal tillegges betydning i tilsettingssaker når flere søker på samme stilling er utdanning, praksis og undervisningsbehov. Undervisningsbehovet utgjør konteksten; skolen og stillingen. I tillegg til disse tre elementene; utdanning, praksis og undervisningsbehov, skal også «kor kvalifisert søkjaren elles er for stillinga» vurderes. Opplæringsloven gir ingen konkrete føringer for hva som menes med kvalifikasjoner utover utdanning og praksis. En mulig tolkning er at det her vises til personlig egnethet/skikkethet. Uansett viser dette at aktørene i tilsettingsprosessen gis et visst handlingsrom til å vurdere hvilke kriterier utover praksis og utdanning som skal legges til grunn for å vurdere hvor kvalifisert en søker er for en stilling.

Irgens (2007:34) definerer kompetanse gjennom tre begreper; kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Kunnskap er tilegnet og utviklet gjennom formell utdanning og betegnes som eksplisitt kunnskap (Gottschalk 2004). Ferdigheter utvikles gjennom erfarings-/ praksisbasert læring, og betegnes som subjektiv og taus inntil den kan språkliggjøres og formidles til andre (ibid 2004). Holdninger kommer til uttrykk gjennom handlinger, og kan være kunnskaps- eller erfaringsbasert (Irgens 2007).

Sammenholder vi innholdet i opplæringsloven §10-5 med Irgens (2007) definisjon av kompetanse, finner vi samme forståelse. Utdannelse er det første elementet i lovparagrafen. Kunnskap tilegnes gjennom formell utdanning. Praksis er det andre elementet fra lovparagrafen. Gjennom praksis utvikles ferdigheter, basert på erfaring og læring. Irgens definerer holdninger som en del av kompetansebegrepet. Holdninger kan være innholdet i det fjerde elementet som skal vurderes, forutsatt at dette elementet er personlig egnethet. Vi har ikke kommentert det tredje elementet i lovparagrafen, «undervisningsbehovet som skal dekkes» i forhold til definisjonen av kompetanse. Dette elementet utgjør konteksten, i vårt tilfelle skolen. Konteksten påvirker kompetansekravene til en fremtidig arbeidstaker, både kunnskapene, ferdighetene og holdningene.

Kompetanse i nasjonale styringsdokumenter er et sammensatt begrep som omfatter både eksplisitt og taus kunnskap, ervervet på ulikt vis. Den eksplisitte kunnskapen, som er ervervet

gjennom formell utdanning, representerer et strukturelt syn på kunnskap og læring (Irgens 2006:59). Kunnskapen er objektiv og kvantifiserbar. Ferdigheter og holdninger utgjør i stor grad taus kunnskap. Disse er utviklet i samhandling med andre og er subjektiv og individuell. Taus kunnskap innebærer en prosessuell tilnærming til kunnskap og læring (Irgens 2007:59). Det kan synes som det ligger en bred og helhetlig forståelse av kompetanse til grunn i opplæringsloven § 10-5, der det prosessuelle kunnskapssynet er mest framtrædende, basert på at eksplisitte og tause elementer ses sammen.

I de neste avsnittene ser vi nærmere på de fire elementene; utdanning, praksis, undervisningsbehov og kvalifikasjoner ut over de øvrige, som utgjør den helhetlige forståelsen av kompetanse i opplæringsloven §10-5.

7.1.1 Kvalifikasjoner forstått i et strukturelt kunnskapssyn

Utdanning er det første elementet som skal vurderes ved tilsetting. I opplæringsloven § 10-5 står det:

*« ... skal det leggjast vekt på **utdanning** og praksis, kva undervisningsbehov tilsetjinga skal ta sikte på å dekkje, og kor kvalifisert søkjaren elles er for stillinga».*

Utdanning betyr formell utdanning gjennom skolegang. Kravet til formell utdanning er nærmere beskrevet i Opplæringsloven §10-1 – Kompetansekrav for undervisningspersonell:

«... relevant faglig og pedagogisk kompetanse».

Kompetansekravet for lærere er relevant faglig og pedagogisk kompetanse. Begrepet «relevant» betyr at kravene skal stå i forhold til noe. Det kan tolkes som at det finnes kontekstuelle krav i form av en spesifikk stilling som den faglige og pedagogiske kompetansen skal «matches» mot.

For å bli tilsatt som lærer i fast stilling må søkeren oppfylle både de faglige og pedagogiske utdanningskravene. Faglige kvalifikasjoner skal vurderes først, deretter de pedagogiske ifølge opplæringsloven § 10-1. Dette omtales som kvalifikasjonsprinsippet (Eriksen 2012).

Kvalifikasjoner opparbeides gjennom formell utdanning (Westeren 2010), og kan defineres som eksplisitt kunnskap (Gottschalk 2004). Utdanningen er verifiserbar i form av

dokumentasjon, og er en bekreftelse på at kandidaten har kvalifikasjoner både faglig og pedagogisk.

I opplæringsloven § 10-1 brukes begrepet «kompetanse» både for å uttrykke kravene til den som skal tilsettes, men også som en spesifisering av kravene i forhold til fag og pedagogikk. Relaterer vi begrepsbruken til teorien, betyr det å inneha kompetanse at søkeren har de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendig for at jobbutførelsen skal være kvalitativt god (Irgens 2007:34) og (Lai 2004 i Filstad 2011). Kunnskapene omfatter både eksplisitte og tause elementer, og kan oppsummeres i Schöns begrep kunnskap-i-handling (Irgens 2006:39). Kunnskapen brukes da til å løse oppgaver og håndtere situasjoner der det ikke finnes forhåndsgitte løsninger. Det som egentlig beskrives i opplæringsloven §10-1 er krav til kvalifikasjoner, ikke kompetanse.

Forskrift til opplæringsloven spesifiserer nærmere kompetansekravene innenfor kompetanseområdene fag og pedagogikk. De lovfestede utdanningskravene anses som minimumskrav (Eriksen 2012). Vi ser videre på utdanningskravene innenfor de to kompetanseområdene, først pedagogikk, deretter fag.

I forskrift til opplæringsloven §14-1 – Krav til pedagogisk kompetanse, står det:

« ... pedagogisk bakgrunn tilsvarende krav i rammeplan for lærerutdanningen».

I lovparagrafen brukes formuleringen «pedagogisk bakgrunn», og innhold og omfang i den pedagogiske kompetansen spesifiseres gjennom henvisning til rammeplan for lærerutdanningen. Formuleringen indikerer krav om formell utdanning.

«Pedagogisk kompetanse» brukes i overskriften til forskrift til opplæringsloven §14-1, mens det i forskriftsteksten henvises til rammeplan for lærerutdanningen. Gjennom formell utdanning oppnås kvalifikasjoner. Å ha kvalifikasjoner, eller å være kvalifisert, betyr å inneha grunnleggende kunnskaper. Kvalifikasjoner sier ingenting om evnen til en praktisk yrkesutøvelse. For å oppnå pedagogisk kompetanse må både pedagogiske kvalifikasjoner fra formell utdanning og erfaringsbaserte ferdigheter ses i sammenheng (Westeren 2010).

I forskrift til opplæringsloven, §§14-2 – 14-9, beskrives de formelle utdanningskravene for fagkompetanse. Faglige utdanningskrav er beskrevet for ulike trinn i barne- og ungdomsskolen og for utdanningsprogrammene i videregående skole. Et eksempel er forskrift til opplæringsloven §14-3 – Krav for tilsetjing i den videregående skolen, pkt a), der søkeren må oppfylle ett av de beskrevne kravene til utdanning:

«Universitets- og/eller høyskoleutdanning som samla utgjør minst 240 studiepoeng, inklusive pedagogisk utdanning etter § 14-1, for undervisning i fag/på fagområde der vedkommende har minst 60 studiepoeng relevant utdanning

Faglærerutdanning, jf. nasjonale rammeplanar, for undervisning i fag/på fagområde der vedkommende har minst 60 studiepoeng relevant utdanning

Lærerutdanning, jf. § 14-2, med spesialpedagogisk utdanning tilsvarende minst 60 studiepoeng, dersom hovudoppgåva er spesialundervisning eller behova til elevane gjer slik utdanning ønskeleg.»

Spesifiseringen av den faglige kompetansen er gjort gjennom henvisning til formelle utdanningskrav. De formelle utdanningskravene, kvalifikasjonene / kunnskapen, sier ingenting om utførelsen av jobben, de representerer kun grunnkunnskaper (Westeren 2010).

I beskrivelsen av kvalifikasjonsprinsippet i de nasjonale dokumentene finner vi en inkonsekvent og forvirrende begrepsbruk. Begrepene «kompetanse» og «kvalifikasjoner» brukes om hverandre. «Kompetanse» er brukt i opplæringsloven om krav til læreren, mens i forskrift til opplæringsloven beskrives kun formelle utdanningskrav som indikerer «kvalifikasjoner». Konkretiseringene av kompetansekravene synes å ha fokus på eksplisitt kunnskap og formell utdanning.

Forståelsen av kompetanse i nasjonale dokumenter synes så langt å være «kvalifikasjoner», der formell utdanning og eksplisitt kunnskap vektlegges (Westeren 2010). Denne forståelsen av kompetanse representerer en strukturell tilnærming til kunnskap og læring (Irgens 2006:59), der kunnskapen ses på som objektiv og kvantifiserbar.

Så langt mangler flere elementer i forhold til den helhetlige forståelsen av kompetanse som legges til grunn i opplæringsloven §10-5. Elementet utdanning utgjør kunnskapen i Irgens definisjon av kompetanse, og betegnes som eksplisitt. Det er de tause elementene, ferdighetene og holdningene, som mangler i konstruksjonen for å få en bredere forståelse av kompetanse. Vi ser videre på de tause elementene, bygd på en prosessuell tilnærming.

7.1.2 Kompetanse – et prosessuelt kunnskapssyn

Opplæringsloven § 10-5 slår fast at praksis er det andre elementet som skal vurderes ved tilsetting:

*« ... skal det leggjast vekt på utdanning og **praksis**, kva undervisningsbehov tilsetjinga skal ta sikte på å dekkje, og kor kvalifisert søkjaren elles er for stillinga».*

Praksis kan forstås som arbeids- eller yrkeserfaring. Vanligvis er det arbeidserfaringens lengde det siktes til når praksis omtales, ansienniteten (Eriksen 2012). Arbeidspraksis er verifiserbar gjennom dokumentasjon.

Bredden i praksisen er ofte viktigere enn lengden (Irgens 2007), og den må være relevant for den aktuelle stillingen for å ha betydning ved tilsetting (Nygren 2008). Relevant for stillingen betyr at det er det faglige innholdet i praksisen som er viktig, men også konteksten praksisen er ervervet i. Tidligere praksis behøver ikke å være relevant for den aktuelle stillingen fordi all erfaring er kontekstuell (ibid 2008).

Verken i opplæringsloven eller forskriften sies det noe om hva som skal vektlegges når praksis eller arbeidserfaring skal vurderes ved tilsetting. Det betyr at det overlates til lokale utdanningsmyndigheter å definere dette nærmere.

Praksis kan ses som en læringsarena for å utvikle den formelle, eksplisitte kunnskapen til også å omfatte den tause, erfaringsbaserte kunnskapen. Praksis fra ulike arbeidsplasser gir erfaringer fra ulike situasjoner. Disse erfaringene danner utgangspunkt for utvikling av ferdigheter, både generelle og kontekstuelle (Nygren 2008). Refleksjon over egne handlinger bidrar til utvikling og læring, gjennom en kontinuerlig, dynamisk prosess (Irgens 2007). En slik forståelse av praksis, som en læringsarena der ferdigheter utvikles i sosial interaksjon med andre, indikerer en prosessuell tilnærming til kunnskap og læring (Irgens 2007:59).

Praksis kobles ofte til ansiennitet og lengde. Dette er en kvantifisering av elementet. Kvantifiseringen bygger på en strukturell tilnærming.

Dette viser at elementet praksis kan ses ut fra to forståelsesrammer, både en strukturell og en prosessuell. Den strukturelle tilnærmingen utgjør kvantifisering og lengde, den prosessuelle tilnærmingen konteksten og innholdet i praksisen. Bruker vi «tøydheden», begge

forståelsesrammer samtidig vil både lengde, innhold og kontekst få betydning i vurderingen av praksis. Dette er forenelig med en pragmatisk tilnærming til elementet praksis (Irgens 2011).

Det tredje elementet som skal tas hensyn til ved vurdering av søkeren er ifølge opplæringsloven §10-5:

«... undervisningsbehov tilsetjinga skal ta sikte på å dekke».

Dette elementet knyttes til den konkrete stillingen og de spesifikke oppgavene som skal utføres. Uttrykket «undervisningsbehov» henspeiler ikke bare på den konkrete stillingen, men også organisasjonen som stillingen er en del av. «Undervisningsbehov» kan sies å være konteksten. Hvilke oppgaver som tillegges stillingen, er avgjørende for hvilke kompetansekravene som fremgår av utlysningsteksten. Disse kompetansekravene skal dekke både kvalifikasjonskrav og andre kontekstuelle krav. Ofte utgjør de kontekstuelle kravene ferdigheter og egenskaper som kan knyttes til personlig egnethet. I utformingen av utlysningsteksten må konstruksjonen av kompetanse tydeliggjøres for søker. Søkeren må vite hvilke kvalifikasjoner og krav søkerne han skal måles opp mot (Eriksen 2012:62).

Sammensetningen av kompetansekravene må gjøres for hver enkelt stilling. Gjennom stillingsutlysningen kan skoleeier velge å vektlegge kvalifikasjoner og formell utdanning mest – et strukturelt syn på kunnskap, eller han kan legge en bredere forståelse av kompetanse til grunn der også tause kunnskapselementer tas inn. Gjennom en bred og sammensatt forståelse og konstruksjon av kompetanse bygges det hovedsakelig på en prosessuell tilnærming til kunnskap og læring.

Det siste elementet som inngår i vurderingen ved tilsetning er:

“ ... eller hvor kvalifisert søkeren ellers er for stillinga ” (Opplæringslovens § 10-5)

Innholdet i det fjerde elementet, dvs hva som menes med hvor kvalifisert en søker er, er ikke nærmere spesifisert, verken i opplæringsloven eller i forskriften. Det betyr at konkretiseringen av dette elementet overlates til den lokale utdanningsmyndigheten. Det gis et handlingsrom med mulighet for lokal tolkning og praktisering.

I innledningen til dokumentanalysen pekes det på at hvor kvalifisert søkeren er for stillingen, er kvalifikasjoner som kommer i tillegg til de tre første elementene i opplæringsloven §10-5; utdanning, praksis og undervisningsbehovet. Muligens viser dette til kompetanse som betegnes som personlig egnethet / skikkethet.

Eriksen (2012) definerer personlig egnethet som sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse. De tre kompetanseområdene defineres som taus, erfaringsbasert kunnskap (Gottschalk 2004). Denne formen for kunnskap er utviklet gjennom sosial samhandling med andre, den er individuell og preger yrkesutøvelsen. Irgens (2007) betegner denne formen for kunnskap som prosessuell.

Samlet synes de nasjonale dokumentene å representere en bred og helhetlig forståelse av kompetansebegrepet i forbindelse med tilsettinger. Dette har sammenheng med at kompetansebegrepet kobles til utdanning, praksis, undervisningsbehov og hvor kvalifisert søkeren ellers er. De første elementene utdanning og praksis er kompetanseområder som kan sies å være målbare, objektive og eksplisitte. Elementene utdanning og praksis representerer en forståelse som kan kobles til et strukturelt kunnskapssyn. Kunnskap er resultatet av en intellektuell prosess (Irgens 2007:59). Det tredje elementet utgjør det kontekstuelle, den konkrete stilling og organisasjonen denne er en del av. Konteksten er avgjørende for de krav som stilles til læreren tilknyttet de andre elementene; utdanning, praksis og ellers hvor kvalifisert søkeren er. Elementet hvor kvalifisert søkeren ellers er har vi tidligere antatt dreier seg om personlig egnethet. Personlig egnethet kan sies å være individuelle, tause og praksisbaserte ferdigheter og holdninger. Elementet personlig egnethet representerer en forståelse som kan kobles til et prosessuelt kunnskapssyn. Kunnskap er sosialt konstruert, skapt i samhandling mellom mennesker (Irgens 2007:59).

Gjennomgangen viser at av de elementene som den helhetlige forståelsen bygger på, består konstruksjonen av elementer som både bygger på et strukturelt og et prosessuelt kunnskapssyn. Dette viser at i de nasjonale dokumentene finner vi en pragmatisk tilnærming til kompetanse (Irgens 2011).

De nasjonale dokumentene danner rammen for forståelsen av kompetanse i de lokale dokumentene. Vi ser nærmere på de lokale styringsdokumentene for å identifisere den forståelsen og konstruksjonen av kompetanse som synliggjøres.

7.2 Lokale styringsdokumenter – en bred forståelse av kompetanse

I opplæringsloven, med forskrift, gir myndighetene styringssignaler om hvordan kompetanse skal forstås i forbindelse med tilsetting av personell i skolen. I det følgende skal vi utforske hvordan nasjonale styringssignaler kommer til uttrykk i de lokale styringsdokumentene. Vi er opptatt av hvordan kompetanse forstås og hvilke kunnskapssyn denne forståelsen synes å representere. Et sentralt spørsmål er om nasjonale og lokale dokumenter synes å bygge på en felles forståelse av kompetanse, eller om de kan ha ulike forståelser som indikerer at de forholder seg til ulike diskurser om kunnskap.

Vi undersøker på hvilken måte lokale utdanningsmyndigheter følger opp nasjonale styringssignaler. Vi starter med den overordnede forståelsen i de lokale dokumentene, for deretter å se på hvordan dokumentene omtaler og eventuelt spesifiserer de fire elementene som skal vurderes ved tilsetting.

De lokale dokumentene som omfattes av denne analysen er hentet fra fylkeskommunalt og kommunalt nivå. De fylkeskommunale dokumentene omfatter «tilsettingsreglementet» og et strategidokument kalt «Arbeidsgiverpolitikken», mens kommunale dokumenter er et ansettelsesreglement og en kvalitetsstandard «Røtter til å vokse, vinger til å fly».

Ansettelsesreglementet for kommunen beskriver målet for tilsettingen med at de skal få

«tilsatt den søkeren som totalt sett er best kvalifisert», der prinsippet er «rett person på rett plass til rett tid».

Hva som ligger i «best kvalifisert» og «rett person på rett plass til rett tid» er ikke nærmere spesifisert i ansettelsesreglementet, utover at hvis de skal få «tilsatt den best kvalifiserte», må både «formelle og mer uformelle krav og ønsker oppfylles».

Tilsettingsreglementet for fylkeskommunen uttrykker ingen målsetting for tilsettingen, mens i «Arbeidsgiverpolitikken» er det et delmål at det skal rekrutteres, utvikles og ledes kompetente medarbeidere. I verdigrunnlaget i samme dokument, benyttes begrepet «rett person på rett plass».

Ansettelsesreglementet i kommunen slår fast at målet med tilsettingsprosessen er å tilsette den som er «best kvalifisert». Dette er et rettslig begrep (Eriksen 2012:62). «Hvilke

kvalifikasjoner og krav søkerne skal måles opp mot, vil normalt fremgå av stillingsutlysningen» (Eriksen 2012:62). Den som defineres som «best kvalifisert» må dekke de kompetansekrav som stilles i stillingsutlysningen.

«Formelle krav» som det henvises til i ansettelsesreglementet, antas å peke i retning av formelle utdanningskrav, og som betegnes som eksplisitt kunnskap (Gottschalk 2004). Vi antar at «uformelle krav og ønsker» viser til taus, erfaringsbasert kunnskap (ibid 2004) som kan relateres til personlig egnethet / skikkethet (Eriksen 2012), samt det kontekstuelle (Irgens 2006) som påvirker både de formelle og uformelle kompetansekravene til søkeren. Ut fra denne tolkningen kan en si at “rett person på rett plass”, er en «riktig» person med «riktig kompetanse» til den konkrete stillingen og organisasjonen vedkommende skal inn. Resultatet av tilsetningen blir den «best kvalifiserte» (Eriksen 2012) eller den «mest kompetente» som fylkeskommunen omtaler som et av sine delmål. Den kompetente medarbeider har tilstrekkelig handlingskompetanse til å løse de problemer som oppstår på en kvalitativ god måte (Nygren 2008). God kvalitet på yrkesutøvelsen betegner Molander og Terum (2004 i Damsgaard 2010) som profesjonell. Irgens (2007) omtaler profesjonelle som kunnskapsarbeidere, der den selvstendige yrkesutøvelsen med et personlig preg er kjennetegnet.

Tilstrekkelig handlingskompetanse for en lærer forstås som å ha kompetanse innenfor de fem kompetanseområdene faglig, didaktisk, sosial, endrings- og utviklings og yrkesetisk kompetanse (Eriksen 2012). Denne forståelsen samsvarer med forståelsen i de nasjonale dokumentene, forutsatt at det siste elementet i opplæringsloven §10-5 kan defineres som personlig egnethet.

Vi identifiserer en bred forståelse av kompetanse i de lokale styringsdokumentene. I konstruksjonen av kompetanse finner vi både eksplisitt og taus kunnskap (Gottschalk 2004). Den eksplisitte kunnskapen er tilegnet gjennom formell utdanning og betegnes som objektiv og adskilt fra individet. Elementet utdanning og praksis relateres til denne betegnelsen. Denne forståelsen av kunnskap bygger på et strukturelt kunnskapssyn (Irgens 2006). Den tause, erfaringsbaserte kunnskapen som ikke er språkliggjort, utviklet i samspill med andre, representerer en prosessuell tilnærming til kunnskap og læring (ibid 2006). Kunnskapen er subjektiv og skilles ikke fra individet. Yrkesutøvelsen får et personlig preg (ibid 2006). Elementet som kan defineres som «personlig egnethet» relateres til denne betegnelsen. Det

synes som at det prosessuelle kunnskapssynet er dominerende i tilnærmingen til kunnskap og læring (Irgens 2007).

7.2.1 Kvalifikasjoner – en strukturell tilnærming

I fylkeskommunalt tilsettingsreglement omtales de faglige og pedagogiske utdanningskravene jamfør pkt 2.4:

«Når søkere for øvrig står kvalifikasjonsmessig likt ... »

Begrepet «kvalifikasjonsmessig likt» henspeiler på kvalifikasjonsprinsippet og formell utdanning, der eksplisitt kunnskap er innholdet (Gottschalk 2004). Vektleggingen av eksplisitt kunnskap representerer en strukturell tilnærming til kunnskap og læring (Irgens 2007).

I de øvrige kommunale dokumentene er ikke utdanningskravene, kvalifikasjonsprinsippet omtalt.

I de nasjonale dokumentene omtales utdanning kun gjennom formelle utdanningskrav. Formuleringen i tilsettingsreglementet for fylkeskommunen forstås som at det henvises til kvalifikasjoner og formell utdanning. Både de nasjonale og lokale dokumentene har dermed den samme strukturelle tilnærmingen til kunnskap og læring mht elementet utdanning. De vektlegger formell utdanning og eksplisitt kunnskap.

I det fylkeskommunale tilsettingsreglement, pkt 2.4, Vurdering av søkere, står følgende om praksis:

«Når søkere for øvrig står kvalifikasjonsmessig likt, foretrekkes den søker som har lengst tjeneste i fylkeskommunen »

I det kommunale ansettelsesreglementet, pkt 2.5 Utvelgelsen, finner vi nøyaktig samme formulering. Her nevnes i tillegg ansiennitetsprinsippet, noe som defineres som lengden på praksis (Eriksen 2012).

I følge de kommunale tilsettingsreglementene skal vurdering av praksis trekkes inn etter at kvalifikasjonene er vurdert. Er søkerens kvalifikasjoner like, skal den søkeren som har lengst

praksis i kommunen foretrekkes. Praksis relatert til kommunene er kvantifisert i form av lengde. Praksis utenfor kommunen defineres i følge reglementet ikke som relevant. Dette kan forstås som et uttrykk for at det kun er praksisens stedlige forankring som har betydning når praksisen skal vurderes. I praksis kan dette bety at den som tilsettes ikke nødvendigvis har relevant praksis for den stillingen vedkommende tilsettes i.

I de nasjonale dokumentene utdypes ikke betydningen av at praksis inngår som et element i forståelsen og konstruksjonen av kompetanse. I de lokale dokumentene konkretiseres praksiselementet noe mer ved at det er ansiennitet i egen organisasjon som vektlegges. Kvantifiseringen av praksis synliggjør et strukturelt syn på kunnskap og læring (Irgens 2007). At kommunene ikke ser på praksis som en arena for utvikling av yrkesspesifikke og kontekstuelle ferdigheter virker lite sannsynlig. Tilnærmingen til praksis som en læringsarena representerer et prosessuelt kunnskapssyn. Vi antar at både det innholdsmessige og det kontekstuelle trekkes inn i vurderingen av praksis i kommunene.

7.2.2 Kompetanse – en prosessuell tilnærming

I de lokale tilsettingsreglementene er ikke «undervisningsbehov» nærmere konkretisert. Det er i «Arbeidsgiverpolitikken» vi finner det kontekstuelle omtalt. Her omtales ansatte som kunnskapsarbeidere og virksomheten som en lærende organisasjon. Et delmål i «Arbeidsgiverpolitikken» (2011:7) står det:

«Fylkeskommunen skal rekruttere, utvikle og lede kompetente medarbeidere på en slik måte at den enkelte opptrer selvstendig og myndig og at organisasjonen blir lærings- og utviklingsorientert».

Under «Medarbeiderskap» i «Arbeidsgiverpolitikken» (2011:9) står det at fylkeskommunen skal ha medarbeidere som er *selvstendige kunnskapsmedarbeidere*, som er *myndiggjorte*, kjenner sitt samfunnsoppdrag og bidrar til god dialog.

Fylkeskommunen ser på seg selv som en kunnskapsbedrift gjennom at de definerer sine medarbeidere som kunnskapsarbeidere (Irgens 2006). Den fylkeskommunale virksomheten består av tjenesteproduksjon der yrkesutøvelsen til medarbeiderne er den viktigste ressursen. De bruker kunnskapene sine på å løse komplekse problemstillinger gjennom en profesjonell yrkesutøvelse, der den individuelle kunnskapen setter sitt preg på arbeidet (ibid 2006).

Fylkeskommunen tilkjennevir et ønske om å være en lærende organisasjon. Utsagn i Arbeidsgiverpolitikken som «å ta ansvar både for egen, andres og organisasjonens utvikling», harmonerer med et slikt ønske. Det at fylkeskommunen definerer sine ansatte som kunnskapsarbeidere og organisasjonen som en kunnskapsbedrift, og at de i tillegg tilkjennevir et ønske om å være en lærende organisasjon, påvirker kravene til de ansattes kompetanse. Disse kompetansekravene må synliggjøres i utlysningsteksten (Eriksen 2012).

De nasjonale dokumentene og tilsettings-/ansettelsesreglementer har i liten grad spesifisert hva som menes med at «undervisningsbehov» skal dekkes. Vi må gå til et strategidokument for å finne beskrivelser om forventninger til egne medarbeidere og mål for organisasjonen.

Vi har tidligere pekt på at de kvalifikasjonene som kommer i tillegg til elementene i opplæringsloven §10-5; utdanning, praksis og undervisningsbehovet, kan være personlig egnethet / skikkethet. De lokale utdanningsmyndighetene gis et handlingsrom for tolkning og presisering av dette elementet. I tilsettingsreglement for fylkeskommunen, pkt 2.4 – Vurdering av søkere, står det:

«Ved tilsetting skal det i første rekke tas hensyn til søkerens kvalifikasjoner (teoretisk og praktisk utdanning samt skikkethet for stillingen).

I tilsettingsreglementet spesifiseres det fjerde elementet gjennom «skikkethet for stillingen». Det er ikke spesifisert ytterligere hva som legges i «skikkethet for stillingen». Eriksen (2012) omtaler skikkethet eller egnethet som personlige ferdigheter og egenskaper som sosial, endrings- og utviklings og yrkesetisk kompetanse. Kompetanseområdene betegnes som taus, erfaringsbasert kunnskap tilegnet i sosialt samspill med andre (Eriksen 2012) og (Irgens 2007).

I det kommunale ansettelsesreglementet står det:

« ... formelle og mer uformelle krav og ønsker som skal oppfylles ...»

«Uformelle krav og ønsker» kan tyde på at kravene til kompetanse omfatter mer enn eksplisitt kunnskap tilegnet gjennom formell utdanning. «Uformelle krav og ønsker» er elementer som kan knyttes til uformell kompetanse eller realkompetanse. Både uformell

kompetanse og realkompetanse knyttes til ferdigheter utviklet gjennom arbeidspraksis og andre relevante aktiviteter (Westeren 2010, Gottschalk 2004). Ferdigheter er taus kunnskap inntil den er språkliggjort (ibid 2004).

Kvalifikasjoner, sammen med personlig egnethet, kan ses som en utvidet forståelse av kompetanse (Irgens 2007, Western 2010). Erfaring, gjennom praksis, bidrar til at de formelle kvalifikasjonene utvikles til ferdigheter som kan relateres til kompetanseområder tilknyttet personlig egnethet (Eriksen 2012, Nygren 2008, Western 2010). Innenfor disse kompetanseområdene inngår taus kunnskap som et element.

Gjennomgangen av de lokale styringsdokumentene viser at i tilsettings-/ansettelsesreglementet foreligger det en bred forståelse av kompetanse, der den eksplisitte og tause kunnskapen ses sammen. Kunnskaper og ferdigheter, sammen med holdninger er definisjonen på kompetanse (Irgens 2006). Med kompetanse er det mulig å kombinere ulike kvalifikasjoner og anvende dem kontekstuellet i praktiske handlinger (Westeren 2010). Kompetente yrkesutøvere har en større «verktøykasse», og skiller seg fra andre gjennom at de er flinke til å lese situasjoner de havner i (Irgens 2006). Kompetansen er blitt en del av dem, de reagerer nærmest intuitivt riktig i de ulike situasjonene. Schön (1987) omtaler dette som kunnskap-i-handling (ibid 2007).

I «Arbeidsgiverpolitikken 2011 – 2014 » finner vi verdigrunnlaget for de fylkeskommunalt tilsatte – «gjøre hverandre gode» og «være grensesprengende». «Å gjøre hverandre gode» er spesifisert gjennom «samhandling, relasjoner, kunnskapsdeling, kommunikasjon, tillit og trygghet» og det å «utvikle faglig og tverrfaglig profesjonalitet».

I kvalitetsstandarden «Røtter til å vokse, vinger til å fly» (2005) er det definert sju kvalitetsområder, hvorav ett av disse omhandler ansattes kompetanse. Det er utarbeidet kjennetegn for ansattes kompetanse. Disse er:

- faglig dyktig
- kommuniserer godt
- er tydelig som voksenperson

- har klare forventninger til barna / elevene
- er engasjert i jobben
- har gode samarbeidsevner

- har evne til nytenking og utvikling
- er lojal mot beslutninger om tas i enheten
- er løsningsorientert.

Det første punktet, faglig dyktig, er ytterligere spesifisert gjennom følgende punkt:

- har oppdaterte kunnskaper / ferdigheter på sine fagfelt
- har god formidlingsevne
- er en dyktig veileder.

Konkretiseringene som er gjort i de to nevnte lokale dokumentene kan knyttes til personlig egnethet, der sosial kompetanse, yrkesetisk kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse inngår (Eriksen 2012).

Fagkompetansen er grunnleggende for yrkesutøvelsen. Den pedagogiske kompetansen (formidlingsevne og veileder) ses i sammenheng med den faglige kompetansen. Det pekes på ferdigheter og egenskaper den enkelte må beherske for at organisasjonens mål skal nås. Ifølge Eriksen (2012) kan «engasjement, samarbeidsevner, lojalitet, ledelse og utviklingsorientert» relateres til personlig egnethet. Egenskapene / ferdighetene kan knyttes til sosial kompetanse, endrings-/utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse.

Gjennom at virksomhetene har en forståelse av kompetanse som omfatter alle de fire elementene i opplæringsloven §10-5, foreligger det en bred forståelse. Hvis søkeren innehar alle de kompetansene som er beskrevet, må det sies at de er kompetente – de har den nødvendige kunnskap, ferdighetene og holdningene som kreves for en profesjonell yrkesutøvelse (Molander og Terum 2004 i Damsgaard 2010). Nygren (2008) og Damsgaard (2010) relaterer profesjonell yrkesutøvelse til at læreren har opparbeidet seg den nødvendige handlingskompetansen som gjør det mulig å løse komplekse oppgaver i skolehverdagen.

De nasjonale dokumentene spesifiserer ikke hva som ligger i «kor kvalifisert søkjaren elles er for stillinga». Analysen viser at det heller ikke gjøres i de lokale tilsettings-/ansettelsesreglementene. Selv om disse tilsettingsreglementene ikke er utarbeidet spesielt for tilsetting av lærere, hadde det likevel vært mulig å foreta en mer generell spesifisering.

Verken i det fylkeskommunale eller kommunale tilsettingsreglementet finner vi henvisning til de dokumentene som bidrar til en konkretisering av kompetanseområdene tilknyttet personlig egnethet. Vi må gå til strategidokumentet for fylkeskommunen (Arbeidsgiverpolitikken) og til

kvalitetsdokument for kommunen (Røtter til å vokse, vinger til å fly) for å finne nærmere beskrivelser av innholdet i det fjerde elementet som skal vurderes i henhold til opplæringsloven § 10-5.

Vi er usikre på om de nasjonale intensjonene og forståelse av kompetanse er videreført i de lokale styringsdokumentene. Ser vi på tilsettings-/ansettelsesreglementene isolert sett, bidrar ikke disse med en klar tilkjenngivelse av en bred og helhetlig forståelse av kompetanse. I disse nevnes elementet praksis som er kvantifisert i form av lengde. Skikkethet nevnes så vidt, men slik det er framstilt kan det tolkes som at det utgjør en del av kvalifikasjonene. Skal vi finne den samme brede forståelsen av kompetanse som de nasjonale styringsdokumentene tilkjenngir, må vi se de lokale styringsdokumentene under ett. Ser vi på tilsettingsreglementet og Arbeidsgiverpolitikken samlet for fylkeskommunen finner vi denne brede, helhetlige forståelsen av kompetanse som både tar med seg eksplisitt og taus kunnskap. Det samme gjelder for kommunen når vi ser tilsettingsreglementet og kvalitetsstandarden «Røtter til å vokse, vinger til å fly» under ett.

7.3 Forståelsen av kompetanse i nasjonale- og lokale styringsdokumenter

Som et svar på forskerspørsmålet om hvilken forståelse styringsdokumentene har av kompetanse, konkluderer vi med at det er en bred og helhetlig forståelse av kompetanse som legges til grunn både i de nasjonale og de lokale dokumentene. Den brede og helhetlige forståelsen av kompetanse omfatter både eksplisitte og tause elementer. Det gjenspeiler en pragmatisk tilnærming til kunnskap og læring (Irgens 2011), der man veksler mellom et strukturelt og et prosessuelt kunnskapssyn. Det prosessuelle kunnskapssynet er hovedsakelig vektlagt, der kunnskap ses på som praksisbasert, individuell og sosialt konstruert gjennom samhandling mellom mennesker (Irgens 2007:59).

Hvis vi skal skille mellom dokumentene på lokalt nivå, tilsettingsreglementet og strategidokumentet «Arbeidsgiverpolitikken» for fylkeskommunen og ansettelsesreglementet og kvalitetsstandarden «Røtter til å vokse, vinger til å fly» finner vi noen diskursive nyanser. Både tilsettings- og ansettelsesreglementet for kommunene kvantifiserer sine konkretiseringer både av praksis, gjennom kun vektlegging av lengde, og «skikkethet for stillinga» gjennom at det kan forstås som en del av kvalifikasjonsprinsippet. En slik tilnærming til kompetanse

representerer et strukturelt kunnskapssyn, der den eksplisitte, målbare og objektive kunnskapen vektlegges.

Skal vi få en bred og helhetlig forståelse av kompetanse på lokalt nivå, må tilsettings-/ansettelsesreglementene ses sammen med strategidokumentet i fylkeskommunen og kvalitetsstandarden i kommunen. Disse dokumentene vektlegger og beskriver elementet personlig egnethet. Personlig egnethet kan vi knytte til tre kompetanseområder; sosial, endrings- og utviklings, og yrkesetisk kompetanse (Eriksen 2012), der disse beskrives som tause, praksisbaserte ferdigheter. Denne forståelsen representerer et prosessuelt kunnskapssyn.

8. PRAKSISFELTET – PARTENES FORTELLINGER OM KOMPETANSE

I dette kapitlet er formålet å identifisere diskurser i forhold til forståelser og konstruksjoner av kompetanse hos partene i tilsettingsprosessen. Partene i denne sammenhengen er rektor som arbeidsgiverrepresentant og tillitsvalgte som arbeidstakerrepresentant. Dette skal gi oss grunnlag for å svare på forskerspørsmålet:

Hvilke forståelser av kompetanse har partene i tilsettingsprosessen, og hvilket kunnskapssyn ligger til grunn for deres forståelse?

Vi har intervjuet ansatte på ulike nivå og ved ulike enheter i skoleverket for å utforske forståelsen av kompetanse hos representanter på alle nivå i grunnopplæringen. Vi finner to konkurrerende diskurser, der den ene diskursen representerer en minoritet i datamaterialet. Majoriteten representerer diskursen «kompetanse – en bred forståelse», og er en diskursiv harmoni om den brede forståelsen av kunnskap og læring. Med en bred forståelse av kompetanse mener vi en konstruksjon som inkluderer både eksplisitte og tause elementer i den helhetlige forståelsen. Den brede forståelsen tufter på et prosessuelt kunnskapssyn, der kunnskap er utviklet som en interaksjonsprosess i sosial samhandling med andre.

Innenfor den dominerende diskursen finner vi nyanser i forståelsen av kompetanseområdene knyttet til personlig egnethet. Nyansene representerer de ulike posisjonene partene har i organisasjonen. Nyansene er beskrevet gjennom «læreren som den ideelle praktiker» og «læreren som den perfekte arbeidstaker». Minoriteten utgjør diskursen «kompetanse som kvalifikasjon», der forståelsen av kompetanse er smalere enn hos majoriteten. En smalere forståelse av kompetanse baserer konstruksjonen på eksplisitt kunnskap. Denne tilnærmingen bygger på et strukturelt kunnskapssyn, der kunnskapen betegnes som objektiv og skilt fra individet.

Vi starter med å utforske hvordan kompetanse forstås og fremstilles av partene i tilsettingsprosessen og utforsker de ulike elementene som inngår i kompetansebegrepet. Dette gjør vi for å vise at en bred og helhetlig forståelse av kompetanse er sammensatt av flere elementer, som hver for seg kan bygge på ulike kunnskapssyn.

8.1 Kompetanse – en bred forståelse

Styringsdokumentene vi analyserte i foregående kapittel utgjør rammeverket for tilsetting av lærere i skolen. Dokumentene, både de nasjonale og lokale, gir styringssignaler om kompetanse som tilsettingsmyndigheten ved den enkelte enhet skal forholde seg til i tilsettingsprosessen. Partenes bruk av styringsdokumenter gir informasjon om i hvilken grad myndighetenes styringssignaler kan påvirke forståelsen og konstruksjonen av kompetanse på enhetene.

På spørsmål om hvilke styringsdokumenter som brukes i tilsettingsprosessen, får vi ulike svar fra respondentene på de tre skolene. Ved to av skolene tilkjenner de tydelig at de vet at sentrale bestemmelser om tilsettinger i skolen finnes i opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven. Ved den tredje skolen har både rektor og tillitsvalgte kjennskap til innholdet i de nasjonale styringsdokumentene, men til forskjell fra de øvrige, er de ikke så opptatt av formaliteter. De kan ikke fortelle hvor i de nasjonale styringsdokumentene de finner bestemmelser som regulerer tilsetting av lærere.

Når det gjelder de lokale styringsdokumentene, er det tilsettingsreglementet som brukes i tilsettingsarbeidet. Ved en av skolene trekker både rektor og tillitsvalgte fram at de bruker den lokale kvalitetsstandard (red Røtter til å vokse, vinger til å fly) i arbeidet med tilsettinger.

Rektoren sier:

«Jeg synes de lokale er veldig til hjelp, det sentrale er noe du må forholde deg til. Men akkurat det å plukke frem de «blomstene» i buketten vår, der bruker jeg de lokale» G1-R

«For der har dere som har utarbeidet den (red. Kvalitetsstandard) i sin tid om hva kommunen forventer at en lærer skal gjøre. Der ligger stillingsinstruksen, og da må jeg også finne en person som oppfyller den best mulig, tenker jeg» G1-R

De to andre skolene forholder seg ikke aktivt og bevisst til verken kvalitetsstandard (kommunal) eller arbeidsgiverpolitikken (fylkeskommunal).

Vi registrerer at styringsdokumentene benyttes i ulik grad ved enhetene. Hvilken innvirkning dette har på forståelsen av kompetanse ved enhetene kommer fram i svarene fra respondentene videre i undersøkelsen. Vi ser på hvordan de definerer kompetanse.

Kompetanse

Respondentene har bidratt med sine forståelser av begrepet «kompetanse» og det «å være kompetent» gjennom intervjuene. Majoriteten av våre respondenter deler forståelsen av kompetanse som et sammensatt begrep. Dette gjelder både rektorer og tillitsvalgte. Om hva de legger i begrepet kompetanse, sier respondentene:

«Formell + uformell kompetanse. Uformell kompetanse er hele mennesket, kunne se hele menneske. Totalpakken, hele mennesket, ikke kun det faglige». V1-R

«Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger, som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål.» G1-R

Den første rektoren skiller mellom «formell og uformell kompetanse», men han setter kompetansene sammen for å synliggjøre en helhetlig forståelse av kompetanse. Den helhetlige kompetansen består av en del som er tilegnet gjennom formell utdanning, og en uformell del som er tilegnet på andre arena – gjerne gjennom praksis. Han relaterer kompetanse til «hele mennesket», ikke kun til fag. Den faglige delen oppfattes å være tilegnet gjennom formell utdanning, og som utgjør den eksplisitte delen av kunnskapen (Gottschalk 2004). Den øvrige delen av kompetansen forstås som erfaringsbasert og er derfor taus kunnskap.

Den andre rektoren svarer på spørsmålet om hva han legger i kompetanse med mer eller mindre identisk definisjon som Irgens (2006). Irgens definisjonen innebærer en sammensatt forståelse, der både eksplisitte (kunnskap) og tause elementer (ferdigheter og holdninger) inngår i den helhetlige forståelsen av kompetanse.

De to respondentenes forståelse av kompetanse er sammenfallende, de har bare formulert innholdet i begrepet ulikt. To av de tre tillitsvalgte synliggjør også en forståelse av kompetanse som er i tråd med det synet rektorene har.

Vi spurte respondentene om hva de legger i begrepet «Best kvalifisert» og «Rett person på rett plass». En av rektorene trekker en parallell mellom begrepet «rett person på rett plass» og «kompetent»:

« ... ville byttet ut det (red. «rett person på rett plass) med best mulig kompetanse i stedet ...» « ... synonymt med kompetent» U1-R

I tillegg beskriver han at det å være kompetent som å «beherske jobben sin til det fulle». Det å være «kompetent» og «beherske jobben sin til det fulle» betyr at det skapes forventinger til lærerens yrkesutøvelse. En god, kvalitativ yrkesutøvelse betegnes som profesjonalitet (Terum og Molander 2004 i Damsgaard 2010). En profesjonell yrkesutøvelse baserer seg på tilstrekkelig kontekstuell handlingskompetanse (Nygren 2008), der kunnskaper og ferdigheter brukes for å løse oppgaver som det ikke finnes forhåndsgitte løsninger på, kunnskap-i-handling (Schön 1987 i Irgens 2007).

Så langt har vi omtalt læreren som yrkesutøver som kompetent og profesjonell. En profesjonell yrkesutøvelse baserer seg på kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter, der siktemålet er å utvikle ekspertise innenfor sitt felt (Irgens 2007). Ekspertise krever ekspertkunnskap.

Visdom omtales av Western (2010:28) og (Newell m fl 2005) som superkunnskap som det ikke er mulig å formalisere. Læreren har oppnådd ekspertkunnskap, eller det Hattie (2009), Gage og Berlinger (1994) og Bullough og Baughman (1997) kaller kyndighet (Øzerk 2010:114). Kyndighet i følge disse ligger på et høyere nivå enn å være kompetent. Hattie omtaler en kompetent lærer som en erfaren lærer. Erfaringen har kommet gjennom praksis. Men det er tydelig ut fra disse teoretikerne at alle erfarne lærere ikke er kyndige lærere. Hattie knytter en rekke hoveddimensjoner inn i den pedagogiske kompetansen læreren må ha for å være ekspert eller kyndig. Ifølge Hattie er det den pedagogiske utøvelsen som skiller lærere fra hverandre.

Kvalifikasjoner

Alle respondentene deler en forståelse av at å inneha kvalifikasjoner, eller å være kvalifisert til en jobb, handler om formell utdanning. Flere av respondentene spesifiserer det å være kvalifisert gjennom å knytte det til den konkrete betegnelsen på stillingen som er utlyst, til fagspesifikke retninger og/eller stillingsbetegnelser:

*«Kvalifikasjon er kunnskap og ferdigheter tillært gjennom utdanning og som gjør en formelt skikket til oppgaven. La oss si en sløydlærer, kroppsøvingslærer, musikk lærer»
G1-R*

«... søker etter en allmennlærer og søkeren har papir på det, da er man kvalifisert som det, til å ha den posten.» U1-TV

«... man enten ha lærerskole eller universitetsutdanning der man har pedagogikken og som kvalifiserer for å være i skoleverket. Det er det jeg legger i kvalifikasjoner. Det formelle, det overordna for å kunne undervise.» U1-TV

En av de tillitsvalgte utvider kvalifikasjonsbegrepet ved å inkludere ytterligere to forhold i sin forståelse av å være kvalifisert:

«Du må jo ha utdanningen pluss noen personlige egenskaper for å være kvalifisert, mener jeg da. Men det er klart – kompetanse skaffer du deg etter hvert også, så som en nyutdannet lærer så har jo de personlige egenskapene mye å si også, tror jeg. Det har det jo om du har lenger erfaring også selvsagt, men». G1-R

«Da tenker jeg mer formelt, at du har papirer på det du har gjort, altså den utdanningen du har – da blir du kvalifisert. Og kanskje erfaring. Mens kompetanse er mer sammensatt, noe mer, føler jeg – går videre/er mer omfattende.» G1-R

Denne respondenten oppfatter formell utdanning som grunnleggende, og knytter utdanningen både til fag og pedagogikk. Disse to kompetanseområdene utgjør det som tidligere blir omtalt som kvalifikasjonsprinsippet (Eriksen 2012). Spesielt trekker respondenten fram fagkravene som sentrale, der han knytter fagkunnskapen til stillingsbetegnelser.

Respondentene kobler kvalifikasjonsprinsippet til lærerutdanningen. Lærerutdanning kan betegnes som en profesjonsutdanning (Stave 1996 i Irgens 2007). Profesjonsutdanning er en utdanning som strekker seg over minimum tre år på høyskolenivå, der den tar sikte på at du er kvalifisert til et spesifikt yrke i etterkant (ibid 2007). Gjennom profesjonsutdanningen tilegnes grunnkunnskaper innenfor flere kompetanseområder som videreutvikles gjennom praksis og erfaringsbasert læring (Nygren 2008).

En av rektorene reflekterer rundt det å være kvalifisert. Han nærmest sidestiller kunnskap ervervet gjennom formell utdanning og kunnskap ervervet gjennom erfaringsbasert læring, praksis. Han sier:

*«Jeg kunne vært kompetent til å utføre den jobben, både med og uten skolegang»
« Ikke lov til å gjøre det hvis du ikke er kvalifisert – uten å være godkjent» U1-R*

«Men du kan ha kompetansen likevel om du ikke er kvalifisert. Realkompetanse heter det». U1-R

Denne rektoren utfordrer synet på at man må være kvalifisert i form av formell utdanning for å være kompetent. Hans forståelse innebærer et brudd med formelle regler. Også en av de andre synes å dele en slik forståelse. Likevel sier begge at de formelle kvalifikasjonene må ligge i bunnen, deretter kan realkompetanse trekkes inn. I dette ligger at de kanskje noe uvillig må forholde seg til de formelle reglene som gjelder ved tilsetning av lærere. Kvalifikasjonsprinsippet er lovfestet gjennom opplæringsloven § 10-1.

Praksis

Praksis er ett av de elementene som er inkludert i konstruksjon og forståelse av kompetanse i nasjonale styringsdokumenter. En av rektorene sier:

«Det er jeg ikke så veldig opptatt av, for antall år borger ikke for kvalitet. Men ser at jeg har et problem med å plukke ut den aller beste hvis de kommer fra lærerskolen. Da har jeg et større problem med å gi de enkle oppgaver under intervjuet, om for eksempel hva gjør du hvis? Da får jeg ofte til svar at det har jeg ikke vært ute for tidligere. Da er det enklere å få svar der hvis det er noen som har vært noen år i skolen.» B1-R

En av de tillitsvalgte sier:

«Ved tilsetning er det ikke nødvendigvis så viktig ... Men, det er klart det teller, er jo realkompetanse det og. ... kjennskap til systemene. Vedkommende fyller en mye mer selvstendig rolle fra dag en. Trenger mindre oppfølging, merkes det og». V1-R

Alle, både rektorer og tillitsvalgte, gir uttrykk for at de er lite opptatt av praksis. Rektorene er spesielt opptatt av kvaliteten i praksisen og ikke kvantiteten. Det kan forstås som at de ser praksis som en arena for utvikling av kontekstspesifikke ferdigheter som kan nyttiggjøres i utøvelsen av læreryrket. Erfaring og praksis er kontekststøttet, og nødvendigvis ikke relevant i en annen virksomhet eller en annen stilling (Irgens 2007).

Tillitsvalgte er mest konkret i forhold til vurderingen av praksis. De knytter praksis både til ervervelse av «realkompetanse» og muligheten for at søkeren kan være selvstendig i sin yrkesutførelse helt fra oppstarten i ny jobb. De knytter den selvstendige yrkesutøvelsen til «kjennskap til systemene», noe som nærmest framstår som en kontekstuell ferdighet ervervet gjennom praksis (Irgens 2006). Vektleggingen av den selvstendige yrkesutøvelsen har muligens sammenheng med at tillitsvalgt også jobber som lærer. Den nytilsatte blir en kollega og en del av det samme arbeidsfellesskapet i hverdagen.

Tillitsvalgte trekker fram «realkompetanse» i tilknytning til praksis. Realkompetanse er ervervet på uformelle arenaer og det tause elementet i kunnskapen er stor (Gottschalk 2004). Den tause kunnskapen betegnes som ferdigheter (Westeren 2010), og er knyttet til gjennomføring av arbeidsoperasjoner, selve yrkesutøvelsen. De tause, handlingsbaserte elementene kompletterer den eksplisitte kunnskapen til en bred og sammensatt forståelse av kompetanse. Man beveger seg fra å være kvalifisert til å være kompetent (ibid 2010).

Undervisningsbehovet – eller konteksten

En av rektorene trekker det kontekstuelle inn i forhold til hvilke kompetansekrav som stilles, gjennom at den konkrete stillingen eller funksjonen trekkes inn. Rektoren sier:

«Så egentlig er det (red. kompetanse) et relativt begrep, der kompetansen til å fylle funksjoner og oppgaver må ses i sammenheng med de kravene som stilles til funksjonene og de oppgavene som skal løses. Altså, hva skal spesiallæreren gjøre her på skolen? Hvilke krav er det akkurat til den stillingen? Da er det for eksempel lurt å kunne ri på hest» G1-R

Kompetansen søkeren må ha er unik for hver enkelt stilling. Kompetansekravene gjelder både i forhold til formell utdanning, men også mer «uformelle» krav som er knyttet til den konkrete stillingen og virksomheten den er i (Nygren 2008). De spesifikke kompetansekravene tilknyttet den spesifikke stillingen må konkretiseres i en utlysningstekst (Eriksen 2012). Kompetansen må konstrueres i det enkelte tilfelle, den enkelte stilling.

En av skolene benytter en kravspesifikasjon som de bruker i forkant av utforming av utlysningsteksten. En av rektorene sier:

«Til kravspesifikasjonen har jeg fire hovedpunkt som er krav til utdanning, erfaring og kompetanse og personlige egenskaper.» G1-R

Denne rektoren har formalisert konstruksjonen av kompetanse gjennom en kravspesifikasjon. Kravspesifikasjonen er inndelt i «fire hovedpunkter» ifølge rektoren. «Hovedpunkter» danner utgangspunkt for ytterligere spesifisering av de konkrete kvalifikasjons- og ferdighetskravene for den enkelte stilling. Konkrete kvalifikasjonskrav utgjør spesifiseringen av det som rektoren omtaler som «utdanning» og «kompetanse», ferdighetskrav som «erfaring» og «personlige egenskaper». Kravspesifikasjonen er en konkretisering av både eksplisitte og

tause komponenter i kompetansen det er ønskelig at søkeren skal ha. Rektor utdyper selv det hun kaller «personlige egenskaper» med å si:

*«Så, hvilke personlige egenskaper må denne læreren ha? Hvis en tenker at den skal være med ute på «uteskolen», så må den personen like friluftsliv, være fysisk sterk, ikke være allergisk osv. For det er så sentralt rundt opplæringstilbudet».*G1-R

Både den tillitsvalgte og rektoren knytter de personlige egenskapene / skikketheten til en konkret stilling. Som vi har vært inne på tidligere, den konkrete stillingen, i den konkrete organisasjonen, utgjør konteksten som kompetansekravene må konstrueres i forhold til for hvert enkelt tilfelle. Det er viktig det som rektoren trekker fram, de personlige egenskaper / ferdighetene som skal vektlegges ved tilsetting må konkretiseres i utlysningsteksten.

En av rektorene inkluderer nok en faktor for å komplettere bildet. Han sier noe om oppgavene og «situasjonene» en lærer må løse, og ikke minst kompleksiteten i dem. Rektoren sier:

«... at læreren er i stand til å løse komplekse krav og situasjoner som jobben medfører. Kompleks situasjon: type utfordringer hvor det ikke finnes standarder? «Det er der de menneskelige egenskapene dine er» G1-R

Det som her omtales som «menneskelige egenskaper», kan knyttes til personlig egnethet (Eriksen 2012) og de tre kompetanseområdene sosial kompetanse, yrkesetisk kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse. Ferdigheter innenfor de tre kompetanseområdene utvikles gjennom praksis og egne erfaringer. Man opparbeider seg ei verktøykasse ifølge Irgens (2007), som gjør at man i større grad kan håndterer situasjonene på en bedre måte.

Ellers hvor kvalifisert søkeren er

Innholdet i det fjerde elementet er ikke nærmere spesifisert. Opplæringsloven gir ingen konkrete føringer for hva som menes med kvalifikasjoner utover utdanning og praksis. En mulig tolkning er at det her vises til personlig egnethet/skikkethet. Gjennom våre samtaler med rektorer og tillitsvalgte i de utvalgte skolene spurte vi om hva de legger i begrepene personlig egnethet / skikkethet. To av rektorene svarte:

«Fryktelig vanskelig å definere» V1-R

«Aldri vært med på å definere begrepet» G1-R

Respondentene syntes det var vanskelig å tydeliggjøre sin egen forståelse av «personlig egnethet». Muligens har dette sammenheng med at det er uvant å skille mellom egnethet / skikkethet og mer eksplisitt kunnskap i vurderingen av søkere til en stilling. Som en av rektorene sier, det er «helhetsinntrykket» som er avgjørende. Hans forståelse viser at i tillegg til det som er dokumenterbart og eksplisitt, finnes det «noe mer». En av rektorene utdyper videre:

Å henge faste begrep på det er helt umulig – det er oppfatningen din og hva du ønsker med vedkommende. Det må avgjøres gjennom helhetsinntrykk» V1-R

At de ikke klarer å sette ord på dette elementet, kan tolkes som at personlig egnethet ikke forstås som eksplisitt kunnskap. De vet hva de ser etter, men klarer ikke å sette ord på det før de ser det. Det er «magefølelsen» som gir indikasjonen på personlig egnethet, en ferdighet som kan være opparbeidet gjennom erfaring med vurdering og tilsetting. Det mest nærliggende er likevel å tenke at de definerer personlig egnethet som en del av den pedagogiske kompetansen, at personlig egnethet for dem utgjør en del av det pedagogiske kompetanseområdet. Mange av de ferdighetene som vanligvis er knyttet til sosial kompetanse, slik som samarbeidsevne, relasjonskompetanse og kommunikasjonsevne forbinder mange med pedagogisk kompetanse. Er det slik, definerer de i ytterste konsekvens yrkesutøvelsen inn i kvalifikasjonene som er tilegnet gjennom formell utdanning.

Det er to av respondentene som tydelig klarer å beskrive hva de legger i begrepet «personlig egnethet». En tillitsvalgt sier det slik:

«Det må da bety at dem skal klare å utføre den jobben dem blir satt til, rent praktisk, best mulig» G1-TV

En av rektorene sier:

«... vedkommende behersker jobben til det fulle». U1-R

«Personlig egnethet» kobles her til hvordan yrket utøves. «Best mulig» å «beherske jobben til det fulle» kan forstås som en forventning om at læreren håndterer de problemstillingene han møter i jobben sin. Det å «beherske jobben til det fulle» kan tolkes som at læreren er

kompetent (Westeren 2010), han har de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er tilpasset den konkrete stillingen (Irgens 2007).

En av rektorene kobler sammen de kompetansene hun definerer som viktig på sin skole med det å ha handlingskompetanse. Rektoren sier:

«Summen av alt dette her (de definerte kompetanseområdene i egen skole – red.) er forklaringen på handlingskompetanse. Da handler det om å ta med så mange solide byggesteiner som overhodet mulig» G1-R

Lærerens handlingskompetanse dekker alle de fem kompetanseområdene, der to av dem utgjør kvalifikasjonsprinsippet, mens tre av dem er tilknyttet personlig egnethet (Eriksen 2012). Damsgaard (2010) sier at læreren må ha tilstrekkelig handlingskompetanse for å oppnå en profesjonell yrkesutøvelse. En profesjonell yrkesutøvelse betegnes som kvalitativt god, der arbeidstakeren bruker sin kunnskap og ferdigheter for å løse problemer det ikke finnes forhåndsgitte løsninger på (Irgens 2007).

Vi har spurt respondentene om hvilke kompetanseområder de mener er viktige i sin virksomhet. En av rektorene sier:

«Vi har regnet med fagkompetanse, relasjonskompetanse, kommunikasjonskompetanse, sosial kompetanse, digital kompetanse og administrativ kompetanse Da tenkte jeg på hvilke typer kompetanse har en lærer behov for». G1-R

Kompetanseområdene rektoren definerer er ikke sammenfallende med de kompetanseområdene som Eriksen (2012) omtaler. Det er interessant å legge merke til at de «kompetansene» rektoren mener en lærer har behov for i det vesentlige kan sorteres som ferdigheter, taus kunnskap og relatert til personlig egnethet (Westeren 2010, Gottschalk 2004, Eriksen 2012). Disse kompetanseområdene er relasjonskompetanse, kommunikasjonskompetanse, sosial kompetanse og administrativ kompetanse.

To av de tillitsvalgte knytter det å være personlig egnet, eller skikket, til vandels- eller politiattest. Det er et krav gjennom opplæringsloven § 10-9 at lærere som tilsettes i skolen skal ha politiattest. Lovteksten sier at:

«Personar som er dømde for seksuelle overgrep mot mindreårige, kan ikkje tilsetjast fast eller mellombels i grunnskolen ... I andre tilfelle må konsekvensane av merkander på politiattesten vurderast konkret».

Kravet om politiattest er med på å regulere skikkethet i forhold til tilsetting, men er ikke relevant i forhold til vår tilnærming til skikkethetsbegrepet.

Datamaterialet viser at respondentene deler en bred forståelse av kompetanse som både omfatter eksplisitte og tause elementer (Gottshalk 2004). Som en av respondentene sier; «Formell + uformell kompetanse», før han fortsetter med «Totalpakken. Hele mennesket, ikke bare det faglige».

Formell kompetanse representerer kvalifikasjoner og formell utdanning, der kunnskapen betegnes som eksplisitt. Eksplisitt kunnskap bygger på en strukturell tilnærming til kunnskap og læring (Irgens 2007). Uformell kompetanse representerer ferdigheter tilegnet gjennom praksis og andre uformelle læringsarenaer, der kunnskapen i hovedsak betegnes som taus. Den tause kunnskapen bygger på et prosessuelt kunnskapssyn, der kunnskapen er utviklet i sosial interaksjon med andre.

Rektoren gjør et klart skille mellom «formell og uformell kompetanse», men ser dem sammen i en helhetlig forståelse, relatert til «hele mennesket». Han har en pragmatisk tilnærming til kunnskap og læring, der han både har en strukturell og en prosessuell forståelsesramme i konstruksjonen av den helhetlige kompetansen. Denne rektoren representerer majoritetens kunnskapssyn, som i hovedsak er prosessuelt.

Innenfor den dominerende diskursen identifiserer vi små nyanser i hvordan rektorene og de tillitsvalgte definerer innholdet i, og vektlegger de ulike kompetanseområdene. Nyansene vi har identifisert beskrives i det følgende ved hjelp av to metaforer. Vi starter med de tillitsvalgte og deres fremstilling av «læreren som den ideelle praktiker – eller Supermann».

8.2 Læreren som den ideelle praktiker – eller Supermann

To av de tillitsvalgte gir en beskrivelse av viktige egenskaper og ferdigheter de mener en lærer må ha. På spørsmål til en av de tillitsvalgte om «Hva er det som gjør at en lærer

fungerer bedre enn en annen. Hva slags egenskaper?» kommer følgende oppklarende spørsmål:

«Er det den gode lærer du snakker om nå?» V1-TV

Respondenten fortsetter med å si at det vanskelig å definere hva en god lærer er, men han gir likevel med noen konkretiseringer:

«Faglig sterk», «Ser individet – forskjellige behov som elevene har, samtidig som du ser behovet til gruppa.», «Har du jobbet med aldersgruppen i andre sammenhenger ... De er vant til å organisere, vant til å sette rammer», «Kommunikasjon er helt essensielt. Å kunne kommunisere med elevene.», «Det med samhandling, være i stand til å samarbeide med kolleger ...», «Dedikert for jobben, indre engasjement» V1-TV

Den andre tillitsvalgte trekker også fram flere av de egenskapene / ferdighetene den første tillitsvalgte bidro med. Hun trekker fram den faglige kompetansen, som utdypes med at læreren må være trygg i faget han underviser i. Deretter sier hun at samspillet med elevene er viktig, at læreren må være litt «blekksprut» – å ha et blikk i alle retninger i et klasserom og se alle elevene. Kommunikative evner trekkes fram, også samarbeid med kollegaene. Hun tar også med seg noen flere elementer:

«Samspillet med foreldrene», «Lojal», «Det viktig med samarbeid og kollegaveiledning og utveksle erfaring med andre. Det er kjempeviktig – du lærer mye av kollegaene dine.» G1-TV

Begge tillitsvalgte nevner faglig kompetanse som essensielt. Begge har også et sterkt fokus på den pedagogiske kompetansen. De er begge opptatt av at læreren skal «nå fram» med sitt budskap overfor elevene. Videre er de spesifikt opptatt av utfordringene læreren møter i klasserommet – gjennom å se den enkelte elev i en gruppe som har forskjellige behov. Videre er de opptatt av det relasjonelle overfor både elever og foreldre. De nevner spesifikt kommunikasjon som en viktig faktor. Kommunikasjon fremstår som den ferdigheten som er viktig både for det relasjonelle, og det tette samarbeidet, som de trekker fram som nødvendig i skolehverdagen. Samarbeid er da spesifikt knyttet til kollegene. Både samarbeid og det relasjonelle kan knyttes til sosial kompetanse.

En av de tillitsvalgte trekker også fram faktorer som kan relateres til yrkesetisk kompetanse. Uttrykk som «åpen og positiv», «lojal», «dedikert for jobben» og «engasjement» brukes. Utsagnene tilkjenner tydelige forventninger til både seg selv og sine kolleger.

En av de tillitsvalgte er også så vidt innom utviklingskompetanse. Vedkommende sier at de forventer at det også skjer læring etter tilsetting.

Tillitsvalgte trekker fram arbeidsledererfaring, å ha hatt ansvar for lærlinger og det å ha vært delaktig i organiserte fritidsaktiviteter som nyttig bakgrunn. Som vedkommende sier – «de er vant til å organisere, vant til å sette rammer, vant til å håndtere ulike settinger». Disse erfaringene kan ses i sammenheng med ledelse, og kanskje spesifikt klasseledelse. Erfaringene er nyttige i en skolehverdag der utfordringer av ulik art oppstår hele tiden, spesielt i klasserommet der det skal skapes et godt arbeidsklima for alle elevene. Tillitsvalgte er opptatt av å formidle fra praksisfeltet som lærer – aktiviteter som er rettet mot elevene, og hva som er viktig på det kollegiale nivået for å oppnå en så god opplæring som mulig for elevene.

Det praksisnære kommer også fram da tillitsvalgte definerer egenskaper og ferdigheter en nytilsatt bør ha for å fungere godt i en hektisk og utfordrende skolehverdag. Det praksisnære fokuset går likevel ikke på bekostning av formalitetskravene tilknyttet lærerkompetansen. De er opptatt av faglig styrke og pedagogiske evner i sterkere grad enn rektorene gir uttrykk for. Men det er kanskje spesielt det de trekker fram i tilknytning til yrkesetisk kompetanse som skiller tillitsvalgte og rektorene. For de tillitsvalgte er det ferdigheter og egenskaper som utelukkende bygger opp under at de er kolleger, og at de skal løse de hverdagslige utfordringene, som trekkes fram.

De tillitsvalgte i den dominerende diskursen har en bred og helhetlig forståelse av kompetanse. De definerer både eksplisitte og tause elementer inn i forståelsen og konstruksjonen av kompetanse. Eksplisitt og taus kunnskap bygger på ulike kunnskapssyn, henholdsvis et strukturelt og et prosessuelt. De tillitsvalgte har en pragmatisk tilnærming til kunnskap gjennom at de kombinerer de to forståelsesrammene. Det er likevel det prosessuelle kunnskapssynet som er fremtredende i de tillitsvalgtes forståelse.

Etter å ha nevnt alle de ferdighetene og egenskapene en lærer bør ha, sier en av de tillitsvalgte:

«Og likevel tilsetter vi folk ... Vet ikke om den personen finnes, men» V1-TV

Uttalelsen illustrerer at han mener at det kreves mye av en lærer for at han skal klare alle utfordringene i hverdagen. Læreren kan ses på som en «Supermann».

I fortsettelsen ser vi på den andre identifiserte nyansen innenfor den grunnleggende diskursen «kompetanse – en bred forståelse». I omtalen av det yrkesetiske kompetanseområdet synliggjør rektorene sin rolle som arbeidsgiver ved enheten. Vi ser på metaforen «læreren som den perfekte arbeidstaker».

8.3 Læreren som den perfekte arbeidstaker

Alle rektorene har bidratt med betraktninger rundt egenskaper og ferdigheter det er ønskelig at en lærer skal ha, i tillegg til kvalifikasjoner tilegnet gjennom utdanning. Vi har valgt å gjengi lengre sammenhengende beskrivelser og mer enkeltstående utsagn. Vi har valgt å sortere informasjonen fra rektorene etter kompetanseområdene tilknyttet personlig egnethet, som er sosial kompetanse, yrkesetisk kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse (Eriksen 2012). En av rektorene sier følgende om kompetanseområder:

«Innholdet i lærerrollen er vesentlig endret. Har du kun fokus på fag, er det ikke det jeg er ute etter ... Du må for eksempel kunne snakke med elever, det er en fordel at du driver med noe innenfor frivillige organisasjoner og lag på fritida, at du omgås folk – det er jo det du gjør i læreryrket og. Det er helt klart en klar uformell kompetanse som jeg er ute etter». V1-R

Gjennom en historie om en lærer som rektoren selv hadde på skolen, definerer den andre rektoren en del egenskaper og kompetanser:

«Den beste læreren jeg har hatt « ... typen han var, måten han var på, måten han snakket til oss på. Hele han. Var tilstede.» « ... både kompis og sjef samtidig. Satt han ned foten, så satt han ned foten. Samtidig kunne han av og til være med på «leken», og hadde en fin grense på hva som var greit og ikke greit. Vi hadde det veldig trivelig med han. Vi måtte selvfølgelig gjøre lekser. Det var noe med han som fikk oss til å ha respekt for han,, og likevel tror jeg ikke å ha sett han sint. Han har på en måte vært et forbilde for meg når jeg holder på med elevene. Og en tar jo gjerne opp forbilder til seg.» U1-R

Den tredje rektoren kommer også med sin beskrivelse av ulike «kompetanser» vedkommende mener er viktig for at læreren skal kunne beherske sin arbeidshverdag:

*«Jeg er ute etter en lærer som skal gi hver enkelt elev i gruppen maksimalt læringsutbytte ut i fra forutsetninger ungene har. Og da er jeg ute etter **en eminent pedagog**» G1-R*

Rektoren forteller videre hva vedkommende legger i begrepet «En eminent pedagog»:

«Det er den som greier å se enkelteleven, som vil tilpasse seg etter enkelteleven, og som klarer å jobbe smart innenfor de rammene vi har på enheten. Da tenker jeg økonomi. Antall voksne i areal. Utnytte skolens lokaler og materiell. Utnytte uteområdet vårt. Utnytte personalgruppa vår. Hvis jeg ikke er i høyden på noe, så finner kollegaen din noen timer, som du vet er god, og som kan bytte noen timer. Samme gjelder de mellommenneskelige relasjonene i mellom oss. By litt på deg selv. «Lete etter lagspillere, som jeg er veldig opptatt av. Sammen med relasjonskompetanse. Det er veldig viktig. Relasjonskompetanse både for stor og liten, for å få ut det beste i hver og en av oss som har vår hverdag her. Vi er her for at hver elev skal komme best mulig «rusta» ut i det videre liv» G1-R

Utsagnene fra de tre rektorene viser at de vektlegger de samme kompetanseområdene når de beskriver en helhetlig lærerkompetanse. Bare to av rektorene nevner fag og pedagogikk. Fag blir nevnt nærmest i en bisetning, underforstått at kravet til formelle kvalifikasjoner er oppfylt.

I forhold til sosial kompetanse trekker rektorene spesielt fram det relasjonelle. Utsagn som «omgås folk», «mellommenneskelige relasjoner» og «måten han var på og snakket til oss på» underbygger dette. «Lagspillere» er også et uttrykk som benyttes. Vektleggingen av det relasjonelle i disse utsagnene gjelder både i forhold til elevene og i forhold til kollegaer. Rektorene har også kommet med en del enkeltutsagn tilknyttet sosial kompetanse. Disse underbygger faktorer fra de sammenhengende beskrivelsene:

«Selvsagt er det håndverket med undervisning, men så er det relasjonsbyggingen, også er det samhandlingen med andre faginstanser. Samhandling med foreldre. Samhandling med bygda. Samhandling med skoler i andre kommuner rundt oss.» G1-R

« ... selvfølgelig gode samarbeidsevner» U1-R

«Ikke minst at folk klarer å samarbeide. Har du en teamstruktur, må du samarbeide» V1-R

Ut fra utsagnene som rektorene gir, er det tydelig at ledelse er et område som vektlegges. Både det at folk har «erfaring fra organisert aktivitet på fritida», til «sjef» og å «finne gode løsninger innenfor de rammene som er gitt i skolehverdagen» gir signaler om dette. Ledelse i disse utsagnene kan også gi ulik verdi – ledelse i forhold til elevene og ledelse i forhold til organisasjonen. Den siste delen kan vi kalle organisasjonskunnskap (Irgens 2007). Ledelse i forhold til elevene forbindes med klasseledelse. Læreren har ansvaret for å tilrettelegge opplæringen på en slik måte at flest mulig av elevene lærer mest mulig. For at dette skal være mulig må det skapes et arbeids- og læringsmiljø. Ledelse i denne sammenheng brukes i vid forstand og inneholder pedagogiske, administrative og faglige elementer.

To av rektorene kommer med to ord som er dekkende for hvordan de mener at en lærer skal framstå overfor elevene. De sier:

«Rollemodell» V1-R

«Forbilde» U1-R

De to rektorene mener at læreren skal være «rollemodell» og «forbilde» for elevene. Det er ikke tvil om at læreren skal gå foran som et godt eksempel, og at mye av danningen i forhold til å bli en god samfunnsborger ligger i lærerens opptreden overfor elevene. Det relasjonelle forholdet mellom lærer og elev er essensielt. Tillit er bærebjelken i gode relasjoner. Tillitsforholdet opparbeides over tid og baserer seg på erfaringer underveis (Spurkeland 2005). For at læreren skal være et forbilde eller en rollemodell, krever det at han har en profesjonell yrkesutøvelse som bidrar til å skape et godt opplæringsmiljø for alle (Damsgaard 2010). Det skal være kontinuitet i læringsarbeidet, det skal være ro i klasserommet, opplæringen skal tilpasses den enkelte og elevene skal ses som enkeltindivid utenfor klasserommet. I tillegg er det viktig at læreren er «menneskelig» gjennom å gi av seg selv. Humor og alvor i læringsarbeidet, der alle gir av seg selv (Spurkeland 2005).

Nettopp det å være rollemodell for elevene i alle situasjoner, krever mye av læreren. Krittisk refleksjon rundt egen være- og handlingsmåte må foregå kontinuerlig, både som grunnlag for egen korreksjon og læring, men også som bidrag til organisasjonens utvikling. Argyris og Schön (1978) ser individuell læring og utvikling som et ledd i at virksomheten kan betegnes som en lærende organisasjon (Filstad 2011). Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring, samt uttrykt teori og bruksteori utgjør det teoretiske fundamentet. Den uttrykte teorien utgjør

organisasjonens verdigrunnlag, som alle har en forpliktelse til å formidle. Lærerens utfordring blir å utvikle sin egen bruksteori til og samsvare med organisasjonens uttrykte verdier gjennom å korrigere sine handlinger. Kritisk refleksjon krever læring i dobbelkrets, dvs. at man stiller spørsmål ved de grunnleggende verdiene som handlingen bygger på (Filstad 2011).

Alle tre rektorene uttaler seg også om en del forhold som vi kan relatere til grunnleggende verdier, holdninger og yrkesetisk kompetanse. Det er forholdsvis direkte utsagn som tydelig viser hva de som skoleeierrepresentanter forventer av sine fremtidige arbeidstakere. De sier:

«Har jo intervjuet folk, prøvd å komme i dybden på dem, der det kommer fram at de ønsker seg til skolen for at de ønsker å trappe ned. Kommer fra næringslivet og ønsker å trappe ned da har de ingen muligheter hos meg. Det å jobbe i skolen er noe av det viktigste ... Her skal du bygge opp ungdommen som skal ut i bedrift. Da går det ikke med den holdningen om at du skal slappe av ...» V1-R

« ... Ønsker du å være privatpraktiserende, kommer du ikke høyt på lista her hvertfall.» V1-R

«Jeg er ikke så interessert i lærere som vil bli lærere for at det er mye fri» G1-R

«Jeg er ikke så veldig gira på lærere som er veldig opphengt i arbeidstidsavtalen som Utdanningsforbundet har forhandlet frem. Jeg tror ikke det er det beste for noen» G1-R

« ... fleksibel innstilling til arbeidshverdagen» U1-R

Her kommer arbeidsgiverrollen hos rektorene tydelig fram. De har verdibaserte krav og forventninger til sine arbeidstakere som kommer til uttrykk i utsagnene. De er opptatt av at arbeidstakerne må være tilstede og samarbeide med elever og kolleger, være engasjerte og fleksible. Rektorene har en tilnærming på systemnivå som representerer de formaliserte rammene som yrkesutøvelsen skal foregå innenfor, i form av arbeidstidsbestemmelser, strukturer og samarbeidsformer. De ser arbeidstakeren både som et individ, men også individet som en del av et fellesskap.

De gjensidige forventningene mellom arbeidstaker og arbeidsgiver er regulert gjennom en usynlig kontrakt, en psykologisk kontrakt (Schein 1983 i Irgens 2007). Denne er dynamisk og forandrer seg både ved endringer i virksomheten og i løpet av arbeidstakerens livsfaser.

Rektorene berører en spesiell motivasjon for å starte som lærer – mye «fri». En av rektorene trekker fram at enkelte søkere til ledige stillinger mener at det å jobbe som lærer er en grei måte å avslutte, eller trappe ned yrkeskarrieren på. Det ene rektoren framstiller det som så krevende å jobbe i skolen at det ikke går an med en holdning om at «man skal slappe av». Sett i forhold til commitment (Irgens 2007), vil ansatte med en slik holdning ha en svak tilknytning til organisasjonen. Disse søkerne må tolkes å ha individuelle interesser framfor organisasjonens. Ved et tilsettingsforhold møter individets mål og verdier og organisasjonens mål og verdier, noe som kan gi noen utfordringer. Commitment til egen profesjon er ofte sterkere enn commitment til organisasjonen (Irgens 2007).

I tillegg til dette trekker en av rektorene fram viktigheten av å være utviklingsorientert. Som han sier:

«Vi ønsker ikke noe forstokket, forsteinet greier som kommer.» U1-R

Som vi har nevnt tidligere, er evnen til å reflektere over egen yrkesutøvelse viktig med tanke på kontinuerlig læring og utvikling. Hele tiden å stille spørsmål ved egne handlinger, med det for øye at disse stadig kan bedres, både med tanke på egen yrkesutøvelse, men også på vegne av organisasjonens utvikling og læring, er viktig. Refleksjonen kan relateres til dobbeltkretslæring (Filstad 2011), der det stilles spørsmål ved de grunnleggende forutsetningene som grunnlag for endring av handling.

Rektorene er enige om en bred og helhetlig forståelse av kompetanse der både eksplisitt og taus kunnskap (Gottschalk 2004) inngår i forståelsen og konstruksjonen. Eksplisitt og taus kunnskap bygger på to ulike kunnskapssyn, strukturelt og prosessuelt. Rektorene har en pragmatisk tilnærming, der begge forståelsesrammer benyttes, men med størst vekt på det prosessuelle kunnskapssynet.

Hvis det er noen som skiller seg ut av de tre rektorene, er det rektoren ved XXX skole. Vedkommende har den bredeste og mest reflekterte konstruksjonen og forståelsen av kompetanse. Det er interessant å se på mulige årsaker til at denne respondenten skiller seg ut.

Som vi har nevnt ovenfor, rektor bruker aktivt både nasjonale og lokale styringsdokumenter i sitt arbeid med tilsettinger. Vedkommende bruker aktivt kvalitetsstandarder som er utarbeidet for kommunen. Denne gir god hjelp i å definere kvaliteter som læreren bør besitte innenfor

kompetanseområdene som er tilknyttet personlig egnethet / skikkethet – de mer ferdighetsmessige - og tause delene av forståelsen av kompetanse. Rektor trekker også fram i en annen del av intervjuet at hun er tett på lærerne i det daglige. Dette gjør at hun er oppdatert på de utfordringene lærerne står overfor i skolehverdagen. Rektor er bevisst tett på praksisfeltet. Rektor bruker også aktivt både uformelle og formelle arenaer til både å diskutere kompetanse, og utvikle denne i sin personalgruppe. Rektoren klarer å dra med seg utfordringene i praksisfeltet til å jobbe med problemstillingene på systemnivå som et grunnlag for å utvikle en lærende organisasjon. Rektoren trekker også fram betegnelsen kunnskapsarbeider om lærerne, som sier noe om synet hun har på sitt personale.

Selv om en av rektorene nok peker seg litt ut med sitt systematiske og reflekterte arbeid i tilknytning til konstruksjon og forståelse for kompetanse, er det likevel flest likhetstrekk mellom de tre rektorene i forståelsen av kompetanse. Dette inntrykket skapes spesielt gjennom deres forståelse av yrkesetisk kompetanse. Da kom arbeidsgiverrollen tydelig fram gjennom måten de formulerer krav og forventninger til sine fremtidige arbeidstakere. Derav metaforen «læreren som den perfekte arbeidstaker.»

Til slutt skal vi se på hvilken forståelse minoriteten har av kompetanse. Minoriteten har en snevrere forståelse og konstruksjon av kompetanse enn majoriteten. Diskursen omtales som «kompetanse som kvalifikasjon» og bygge på et strukturelt kunnskapssyn.

8.4 Kompetanse som kvalifikasjon

Som vi har omtalt tidligere, har minoriteten en annen tilnærming til kompetanse enn flertallet. Minoriteten av respondentene sier:

«Har du kvalifikasjonen så er du kompetent til å ta jobben. ... du har fått et papir på at du har fått den profesjonen ...»

« ... da er du kompetent til å undervise i faget for da har du fått et papir der som sier at du er kompetent i det, men det er klart at du blir enda mer kompetent i faget om du tar en årshet eller noe sånt. Så for min del ligger kvalifikasjoner på det overordna, så ligger kompetansen i fagkretsen»

«Best kvalifisert – må nok da gå inn på karakterene å begynne å skille der. For en som går ut med bare seksere er vel noe bedre kvalifisert enn en som går ut med bare

firere. Uten at man direkte trenger å være en bedre lærer til slutt da av den grunn. Men synes ikke ordet er brukbart!»

Minoriteten har en kvantifiserende og tallfestende tilnærming i sin konstruksjon og forståelse av kompetanse. Kvalifikasjoner overordnes i forhold til kompetanse, og det knyttes utelukkende til fag og utdanning. En av respondentene tar også fram «utsilingsmekanismen» som bør foregå som en del av utdanningsløpet som fører fram til en formell profesjonsgodkjenning som lærer:

« ... for sånne ting mener jeg skal tas bort på en utdanning. Hvis du ikke er skikket til å være lærer så skal du egentlig komme bort fra yrket, gjennom utdanningen, for det er tross alt ganske mange dager med praksis som gir muligheter til å plukke ut folk.»

Ut fra respondentens utsagn, tolker vi det som at læreren den formelle utdannelsen som kreves for å inneha en lærerstilling, er han dermed skikket. Han definerer skikkethetsbegrepet inn i kvalifikasjonsprinsippet.

Minoriteten legger kun kvalifikasjoner inn i forståelsen og konstruksjonen av kompetanse. Kvalifikasjoner defineres som eksplisitt kunnskap, tilegnet gjennom formell utdanning. Eksplisitt kunnskap representerer et strukturelt syn på kunnskap (Irgens 2007), der kvantifisering og objektivitet er fremtredende. Fra minoriteten gis ingen informasjon som tyder på at de har en formening om at kunnskap kan forstås og utvikles på en annen måte, eller på en annen arena enn gjennom individuell, kognitiv tenking i en formalisert utdanning. Den tause, prosessuelle kunnskapen er ikke nevnt (Gottschalk 2004).

8.5 Forståelse av kompetanse hos partene i tilsettingsprosessen

Som et svar på forskerspørsmålet om hvilken forståelse partene i tilsettingsprosessen har av kompetanse, konkluderer vi med at det er en bred forståelse av kompetanse som legges til grunn, der hovedtilnærmingen til kunnskap og læring er prosessuell. Denne forståelsen av kompetanse finner vi hos majoriteten av våre respondenter. Innenfor majoritetens brede forståelse av kompetanse finnes en nyanse mellom rektorene og tillitsvalgte. Nyansen kommer fram gjennom ulik vektlegging av kompetanseområdene i konstruksjonen av den helhetlige kompetansen. De tillitsvalgte legger mer vekt på faglig og pedagogisk kompetanse enn det som framkommer hos rektorene. I tillegg finner vi en nyanse i hva rektor og tillitsvalgte legger i yrkesetisk kompetanse. Her kommer posisjonene som arbeidsgiver og

lærer tydelig fram. Nyansene er beskrevet som metaforene «læreren som den perfekte arbeidstaker» og «læreren som den ideelle praktiker».

Selv om partene har ulik vektlegging av kompetanseområdene, og definerer innholdet i yrkesetisk kompetanse noe ulikt, har begge partene likevel en bred og helhetlig forståelse av kompetanse. At både eksplisitte og tause elementer inngår i konstruksjonen, som bygger på to ulike kunnskapssyn; strukturelt og prosesuelt, krever en «toøydhet» eller en pragmatisk tilnærming i forståelsen (Irgens 2011). Forståelsen av kunnskap og læring har hovedvekt på en prosessuell forståelsesramme.

Minoriteten av respondentene bygger sin forståelse og konstruksjon av kompetanse på et strukturelt kunnskapssyn. Denne forståelsen kommer til uttrykk gjennom diskursen «kvalifikasjoner som kompetanse», der det kun er kvalifikasjoner tilegnet gjennom formell utdanning, eksplisitt kunnskap som inngår i konstruksjonen av kompetanse. Minoriteten har et «enøyd» syn på kunnskap og læring, som representerer kvantifisering og objektivitet.

9. FORHANDLINGER OM KOMPETANSE I TILSETTINGSPROSESSEN

Det endelige målet med en tilsettingsprosess er å tilsette ”den best kvalifiserte”, noe som innebærer at det gjøres vurderinger og tas beslutninger underveis og tilslutt. Vi har i foregående kapittel vist at partene i tilsettingsprosessen har noe ulik forståelse av kompetansebegrepet. Dette indikerer at det i forbindelse med tilsettinger vil foregå forhandlinger om kompetanse. I dette kapitlet ser vi nærmere på disse forhandlingene ved å svare på det tredje forskerspørsmålet:

Hvordan foregår forhandlingene om kompetanse mellom partene i tilsettingsprosessen?

Forhandlinger forstås her som en interaktiv, sosial prosess, der forståelsen av kompetanse skapes, reforhandles og gjenskapes kontinuerlig (Thagaard 2006). Reforhandlingen foregår gjennom den måten man snakker om kompetanse på med øvrige parter i prosessen, andre ansatte ved egen skole og andre aktører.

Vi svarer på forskerspørsmålet ved å ta utgangspunkt i tilsettingsprosessen som en beslutningsprosess. Vi beskriver konteksten for forhandlingene – arenaene der forhandlingene foregår og hvem som er aktørene. Deretter undersøker vi hva som preger forhandlingsklimaet ved de utvalgte skolene, for til slutt å undersøke hvilke forhandlinger om kompetanse som foregår. Grunnlaget for forhandlingene om kompetanse er de identifiserte kunnskapsdiskursene hos partene i tilsettingsprosessen.

Det dominerende kunnskapssynet hos partene er prosessuelt, der både eksplisitte og tause elementer inngår i forståelsen og konstruksjonen. Vi har omtalt denne forståelsen av kompetanse som bred og helhetlig. Kunnskapssynet kan få betydning for hvordan tilsettingsprosessen gjennomføres. På slutten av dette kapitlet ser vi nærmere på mulige konsekvenser for tilsettingsprosessen ved å svare på det fjerde forskerspørsmålet:

Hvilken betydning får forståelsen av kompetanse for praksis ved tilsetting i skolen?

9.1 Aktørene og forhandlingsarenaene i tilsettingsprosessen

Det er fastsatt gjennom lov- og avtaleverk hvem som er aktører eller parter i tilsettingsprosessen og hvilke roller og rettigheter disse har.

Innenfor grunnopplæringen er det skoleeier, dvs. kommunen/fylkeskommunen som tilsetter lærere og som har ansvaret for at den enkelte tilsetting skjer i samsvar med gjeldende regelverk. I vår kommune/fylkeskommune er tilsettingsmyndigheten delegert til rektor. Det er rektor som har styringsretten i tilsettingssaker, som betyr at det er rektor som avgjør hvem som skal tilsettes. Dette er regulert gjennom arbeidsmiljøloven § 2-1.

Arbeidsgivers styringsrett begrenses gjennom prinsippet om medbestemmelse. Dette er regulert både gjennom arbeidsmiljøloven og Hovedavtalen for KS-området, del B. Her beskrives at arbeidstakernes interesser skal ivaretas gjennom medvirkning i de ulike fasene i tilsettingsprosessen. Dette skjer gjennom tillitsvalgtordningen. Retten til medbestemmelse innebærer både en rett til drøftinger og en rett til forhandlinger – i arbeidsrettslig forstand. Drøfting innebærer en åpen dialog begge veier og at arbeidsgiver treffer endelig beslutning. Retten til forhandling betyr at partene er likeverdige, at arbeidsgivers styringsrett er begrenset og at tvisteløsning må til dersom partene ikke kommer til enighet. I tilsettingssaker gjelder utelukkende retten til drøfting. Drøftingsmøtene er derfor en formell arena for medbestemmelse i tilsettingsprosessen i skolen. Innenfor rammen av denne oppgaven benytter vi, som tidligere fortalt, uttrykket forhandlinger om samhandlingen som skjer partene imellom som en del av tilsettingsprosessen.

Tilsettingsprosessen består av ulike faser eller trinn. Det er i tilknytning til disse trinnene i prosessen at aktørene/partene møtes og at forhandlinger om kompetanse foregår – trinnene i tilsettingsprosessen er arenaene for forhandlingene. I det videre beskrives disse trinnene nærmere.

Tilsettingsprosessen som beslutningsprosess består av fem trinn.

På det første trinnet kartlegges kompetansebehovet med utgangspunkt i en kompetanse-/stillingsplan og de spesifikke behovene som gjelder for den konkrete stillingen. Rektor har plikt til å informere de tillitsvalgte (Arbeidsmiljøloven §§ 81 og 8-2 og Hovedavtalen, del B).

På det andre trinnet utformes stillingsannonse/utlysningstekst, og på trinn tre foretas en vurdering av søknadene, og aktuelle søkere kalles inn til intervju. I begge disse fasene gjelder tillitsvalgtes rett til medbestemmelse.

På det fjerde trinnet gjennomføres intervju og referanser innhentes. I tillegg til medbestemmelsesretten, kommer bestemmelsene i forvaltningsloven § 17 om forvaltningsorganets utrednings- og informasjonsplikt til anvendelse. I henhold til lovbestemmelsen skal saken utredes fullstendig, dvs. så langt som det er mulig – som igjen kan forstås som til grensen av det umulige.

Til slutt – på trinn fem – tas beslutningen om hvilken søker som skal tilbys stillingen. Også her gjelder tillitsvalgtes rett til medbestemmelse. I tillegg kan forvaltningsloven § 18, om partenes adgang til å gjøre seg kjent med sakens dokumenter, komme til anvendelse. Det samme gjelder forvaltningslovens bestemmelser om klageadgang knyttet til enkeltvedtak.

Partene i tilsettingsprosessen vil allerede fra trinn en delta i forhandlinger om kompetanse. I neste kapittel gjengir og belyser vi respondentenes fortellinger om hva som preger disse forhandlingene og hvordan de foregår.

9.2 Forhandlingsklima

9.2.1 Samarbeid og harmoni

Partene i tilsettingsprosessen står i en kontinuerlig interaksjon med hverandre. Denne interaksjonen kan være preget av harmoni eller konflikt, samspill eller motspill. I henhold til Morgan (2004:175) er konflikter alltid til stede i organisasjoner, og dens opphav er å finne i bestemte, opplevde eller virkelige interessemotsetninger. Spørsmålet er om enighet og uenighet kommer på bordet gjennom en åpen dialog og hvordan det arbeides for å tilfredsstille interessentene. Rektors håndtering av eventuelle interessemotsetninger blir et sentralt spørsmål.

Respondentene har noen generelle uttalelser om samarbeidsklimaet i tilsettingsprosessen. En av rektorene sier det på denne måten:

”Jeg føler det veldig godt. Jeg ser tillitsvalgte som en god medarbeider. Har kun hatt positive erfaringer med det siden jeg kom hit. Jeg hører det er andre enhetsledere som kan ha utfordringer. Det er da jeg tenker hvor heldig jeg er. Så her står vi sammen og jobber mot felles mål. Det er klart at arbeidstakere som har gode arbeidsbetingelser blir gode medarbeidere, og samtidig gode lærere for våre elever. Har ikke behov for å ri noen prinsipper i dette samarbeidet. Det tror jeg kan slå tilbake på meg.”G1-R

En annen rektor slik:

”Det er bra. Det er ikke alltid vi er like enig. Klimaet er bra likevel. Opplever noen ganger at det blir litt vanskelig, i og med at vi ikke har samme forståelse over saker og ting.”U1-R

En av de tillitsvalgte sier:

”Godt! God dialog med rektor. Snakker uformelt. Ofte tatt med på råd utenom møter. Vi sitter med en kompetanse, som ledelsen ser at det er verdt å lytte til. Absolutt et samarbeidsklima, ikke et konfrontasjonsklima. Jeg opplever ikke at vi er to parter som står mot hverandre, vi spiller på samme lag. Medbestemmelsesrett er ikke det samme som at du skal bestemme. Det betyr at du skal være med i prosessen, og det får vi.”V1-TV

Funnene i intervjuene tyder på at samarbeidsklimaet ved alle skolene oppleves å være godt. Det synes som at interaksjonen er preget av lagspill, arbeid mot felles mål, eventuell uenighet synliggjøres og håndteres uten at det oppstår motspill i betydningen intriger og taktiske utspill. Intriger og taktiske utspill betyr at personer og grupper ivaretar sine interesser i det skjulte og skaper et miljø som preges av mistenkeliggjøring og destruktive følelser (Busch og Vanebo 2003:118). Det foregår reelle forhandlinger – partene er ikke alltid enige – klimaet er likevel bra. Dette kan tyde på en bevissthet hos rektorene når det gjelder valg av forhandlingsstrategi. I henhold til teori på området (Lewicki m.fl. 2001 i Busch, Johnsen, Valstad og Vanebo 2007), vil forhandlinger ofte være preget av at partene har ulike situasjonsopplevelse og ulike interesser å ivareta. I vårt tilfelle kan dette være tilfellet ut fra at partene har ulike roller og interesser å ivareta. Rektor har det overordna faglige og pedagogiske ansvaret for skolens virksomhet, mens de tillitsvalgte og fagorganisasjonens rolle tradisjonelt er å ivareta medlemmenes interesser. I hvor stor grad det skjer meningsutvekslinger, og i hvor stor grad virkelighetsoppfatningen blir justert, avhenger av hvilken forhandlingsstrategi rektorene velger å bruke. Funnene tyder på at våre rektorer bevisst har reflektert over hvor viktig resultatet av forhandlingene er, og hvor viktig det er å ta vare på relasjonen til de tillitsvalgte. En av rektorene sier det slik:

”Det er klart at arbeidstakere som har gode arbeidsbetingelser blir gode medarbeidere, og samtidig gode lærere for våre elever. Har ikke behov for å ri noen prinsipper i dette samarbeidet. Det tror jeg kan slå tilbake på meg.” G1-R

Ut fra dette får vi et inntrykk av at forhandlingene preges av samarbeid og harmoni. Dette inntrykket forsterkes når vi analyserer respondentenes fortellinger om det som skjer på de ulike trinnene i tilsettingsprosessen.

Det kommer fram gjennom intervjuene at det finnes en stillings-/kompetanseplan ved to av skolene. En av de tillitsvalgte hevder at deres plan ikke har en langsiktig karakter. Ut fra intervjuene kan vi ikke si sikkert at det ikke eksisterer en stillingsplan ved den tredje skolen. Tillitsvalgt sier at han i hvert fall ”ikke kjenner til noen papirer på dette”, at det mest er rektor som har oversikten. Hovedinntrykket er at tillitsvalgte ved alle de tre skolene på en eller annen måte både har deltatt i arbeidet med stillings-/kompetanseplanen og den mer konkrete stillingsanalysen. En rektor sier det slik:

”Ja, og den har vært med i drøfting i klubb i sin tid.... Vi gikk inn for at vi måtte ha så og så mange lærere med engelskkompetanse, mattekompetanse, osv. U1-R

Intervjuer:

Reelle forhandlinger rundt stillingsbehovet?

Rektor:

Det er når det skjer endringer det da, da er den oppe til ny forhandling.”U1-R

I den grad de tillitsvalgte har kommet med innspill, har dette først og fremst gått på type stilling og/eller hvilken fagkompetanse skolen har behov for. Forhandlingene på dette trinnet i tilsettingsprosessen synes ut fra disse uttalelsene å ha fokus på formelle kompetansekrav – kvalifikasjoner som er dokumenterbare.

En annen rektor sier det slik:

”Har hatt det tidligere da vi tilsatte miljøarbeidere. Nå går det mer på hva vi skal bruke vedkommende til...Den diskusjonen tar vi. Snakker da både med teamkoordinatorene og tilsatte. Blir bestandig enig.”V1-R

Det at partene ”alltid blir enig” kan også tyde på et ønske om harmoni i forhandlingene. Dersom det blir store konflikter mellom partene, bindes energi og det kan oppstå ressurskrevende prosesser som hemmer læringsarbeidet på skolen (Morgan 2004).

Det neste som skjer er vanligvis at den konkrete utlysningsteksten utarbeides. Som vi har nevnt før skiller en av skolene seg ut fra de to andre ved at rektor og tillitsvalgt først utarbeider det de kaller en kravspesifikasjon. Rektor forteller:

”Neste skritt er det jeg kaller en kravspesifikasjon til stillingen. Den lager jeg før vi får en eneste søker. Den er med når jeg lager utlysningsteksten. Et grunnlag for utlysningsteksten. Til kravspesifikasjonen har jeg to hovedpunkt som er krav til utdanning, erfaring og kompetanse og personlige egenskaper.”.G1-R

Kravspesifikasjonen danner grunnlag for utarbeiding av utlysningsteksten. Sett i lys av den betydningen utlysningsteksten har for vurderingen av søkerne, synes barneskolens praksis å danne et godt grunnlag for utarbeiding av denne. Arbeidet med kravspesifikasjonen gir også en mulighet for forhandlinger om kompetanse som omfatter alle kompetanseområdene i en helhetlig lærerkompetanse. Rektors framgangsmåte skiller seg også ut ved at han er helt tydelig på at også personlige egenskaper er et vurderingskriterium som konkretiseres og drøftes – allerede før utlysning skjer. Her tar man m.a.o. tak i de mer tause elementene i lærerkompetansen relativt tidlig i tilsettingsprosessen. Rektor forklarer nærmere:

”....Så, hvilke personlige egenskaper må denne spes.ped. læreren ha? Hvis en tenker at den skal være med på ”uteskole”, så må den personen like friluftsliv, være fysisk sterk, ikke være allergisk mot hest, osv. Så drøfter jeg meg fram til enighet med plasstillitsvalgt, så underskriver vi begge to.Altså, vi er helt likestilte i denne prosessen her.” G1-R

Her konkretiserer rektor sin forståelse av personlige egenskaper på en slik måte at det vil være mulig å benytte konkretiseringene når kompetansekravene i utlysningsteksten skal formuleres. Samarbeid synes å prege forhandlingsstrategien – rektor sørger for å involvere tillitsvalgt gjennom formelle drøftinger.

På spørsmål om hvem som utarbeider utlysningsteksten, svarer samtlige respondenter at det er det rektor som gjør. Det er imidlertid noen nyanser i svarene. To av rektorene sier at de lager et utkast som de legger fram for tillitsvalgt, som så får komme med innspill. Tillitsvalgt ved

den ene av disse skolene sier at de kommer med små korrigeringer. Den andre tillitsvalgte sier:

”Jeg sammen med rektor skal utarbeide de behov vi har, finne ut hva vi trenger nå, og så lyse ut etter det vi trenger. Har oppfattet at jeg skal ha en rolle ja i denne prosessen.” G1-TV

Utlysningsteksten er det rettslige utgangspunktet for vurderingen av søkerne, det er her formelle kvalifikasjoner og andre krav søkerne måles opp mot skal framgå.

Tilsettingsmyndigheten vil i stor grad være bundet av den utlysningsteksten som faktisk er benyttet (Eriksen 2012), og den endelige vurderingen av søkerne vil avhenge av hva som faktisk er tatt med her. Også på dette trinnet i tilsettingsprosessen synes arbeidet å være preget av dialog og samarbeid.

De tillitsvalgte ved to av skolene deltar når søkere skal velges ut til intervju, og de deltar også i selve intervjuet. En av rektorene uttrykker seg slik:

”Da får tillitsvalgt en kopi av søkerlista, så går vi hver for oss og leser igjennom den, og ser opp mot kravspesifikasjonen. Så møtes vi og starter diskuteringa. ...da ordner vi vikar for plasstillitsvalgt, og kjører intervjuer. Det er kun oss to. Tillitsvalgt er aktiv. Vi kjører godt i lag. Jeg prøver å finne den jeg og plasstillitsvalgte mener er mest kompetent gjennom intervjuet og referanseinnhenting.” G1-R

Av rektors uttalelser framgår at partene er aktive og likestilte forhandlingsparter med ønske om å oppnå et godt resultat for begge parter – en samarbeidende strategi. Det synes som det er viktig for rektor å ta vare på relasjonen til tillitsvalgte. Det er vanskelig ut fra rektors uttalelse å få et klart bilde av hvor åpen og inkluderende forhandlingene egentlig er når det gjelder å hensynta forhold som framkommer under intervjuet eller på bakgrunn av referansene. Det kan være en mulighet for at forhandlingene er tuftet på en enighet i utgangspunktet – et selvfølgeliggjort forståelsesfellesskap (Focault 1984 i Børve 2008). En av partene kan ha vesentlig innflytelse på hvordan virkeligheten skal forstås – og i det ligger en kilde til makt. En annen rektor sier følgende:

”Vi gikk sammen gjennom søkerlista, og plukket ut dem vi syntes var best egnet. Vi var ikke uenige da heller, og det har vi aldri vært, og da virker det som mine vurderinger av ”hele kaka” er av en rettferdig art. U1-R

Det kan synes som at rektor sitter med ”definisjonsmakten” i forhandlinger om kompetanse ved denne skolen. Med det menes at hans tolkning og forståelse av hvilken kompetanse skolens lærere bør ha, blir ansett som naturlig og riktig (Focault 1984 i Børve 2008). Rektor forteller om et samarbeid der partene alltid er enig. Rektor synes å ta det for gitt at hans vurderinger av det helhetlige kompetansebehovet er ”rettferdig” i og med at tillitsvalgt alltid er enig.

En av de tillitsvalgte sier:

”Får utvidet søkerliste. Han (rektor) har som regel ei innstilling, men der får vi komme med innspill og i forhold til den søkerlista vi har fått. Egentlig har rektor gjort seg opp ei mening ja, men det har vi og. Hvis det ikke er åpenbare feil i rektors innstilling, er det som regel den som blir gjeldende. Har jo vært med på å snu innstillinger....” V1-TV

Respondenten forteller at begge parter har gjort seg opp en mening om hvem som er den mest kompetente søkeren før de møtes til gjennomføring av intervju. Dersom dette innebærer interessekonflikter, må rektor ta stilling til hva som er det riktige konfliktnivået i organisasjonen. Vi har allerede synliggjort at det synes som at alle rektorene legger vekt på samarbeid og harmoni i forhandlingene.

Tillitsvalgte deltar i gjennomføringen av intervju ved to av skolene. Den ene av disse sier:

”Vi blir spurt om vi har noen spørsmål, vi er med hvis vi vil.”V1-TV

Rektor ved den tredje skolen sier:

”Nei, han har ikke vært det, og han har heller ikke bedt om det.”U1-R

Oppsummert viser denne gjennomgangen at rektorene synes å ha valgt samarbeid som strategi; det er viktig å ta vare på relasjonene og oppnå et godt resultat for egen del – i betydningen gode læringsbetingelser for elevene. Partene forsøker å finne langsiktige løsninger begge er tjent med, og forhandlingsprosessen synes å være preget av harmoni, respekt og tillit, samt et lavt konfliktnivå.

Gjennomgangen viser også at det er rektor som har regien i tilsettingsprosessen ved alle de tre skolene. Det er rektor som setter dagsorden på alle trinn fram til endelig beslutning tas. Ut fra det faktiske forhold at det pedagogiske personalet er skolens viktigste ressurs, synes det naturlig at rektor – som skolens faglige og pedagogiske leder – selv har en aktiv og sentral rolle i rekrutteringsarbeidet. Vi finner ingen prinsipielle forskjeller i måten det arbeides på ved skolene – med unntak av at barneskolen utarbeider den såkalte kravspesifikasjonen. Ved to av de tre skolene involveres de tillitsvalgte i hele prosessen, og de tillitsvalgte synes ut fra dette å kunne ha god mulighet for innflytelse i tilsettingsprosessen ved to av skolene. Den tredje skolen skiller seg fra de øvrige ved at tillitsvalgt i mindre grad synes å være involvert.

Forhandlingene om kompetanse kan sies å foregå etappevis fram til at endelig beslutning skal tas. Ved noen skoler synes det som at ønsket kompetanse defineres detaljert allerede i oppstart av tilsettingsprosessen, som i forbindelse med barneskolens utarbeiding av kravspesifikasjon, mens det ved andre skoler er mer åpent helt fram til etter at intervjuet er gjennomført. Det er ikke likegyldig hvor i tilsettingsprosessen forhandlingene foregår – og dermed retten til medbestemmelsen finner sted (Busch og Vanebo 2003). Med en beslutning tenker vi ofte på fase fem – hvilke endelige vurderinger og avgjørelser som skal tas. Men disse valgene er avhengig av hvilket behov som er definert, hvilke alternativer som foreligger, og hvilke konsekvenser som er vurdert. Det kan stilles spørsmål ved på hvilket grunnlag og med hvilken motivasjon tillitsvalgt skal delta i utvelgelsen av søkere til intervju, hvis man ikke har deltatt i vurderingen av kompetansebehovet ved skolen både i forhold til en konkret tilsetting og i et langsiktig perspektiv.

Tilsettingsprosessen skal munne ut i en avgjørelse om hvem av søkerne som etter en helhetlig vurdering er mest kompetent – det betyr at det skal tas en beslutning om hvilken søker som skal tilbys stillingen. Rektor har som vi har vist tidligere styringsrett i tilsettingssaker – det er han som har det siste ordet. Hvordan rektor praktiserer styringsretten influerer på forhandlingsklimaet i tilsettingsprosessen, og vi undersøker i det videre hvordan partene opplever rektors bruk av styringsretten.

9.2.2 Konsensus og kompromiss

De tillitsvalgte har rett til medbestemmelse i tilsettingsprosessen, men forholdet mellom partene et overordnet /underordnet – forhold i og med at rektor har styringsrett i

tilsettingssaker. Han har en kilde til makt som de tillitsvalgte ikke har, den formelle, legitime makten som er knyttet til rektorrollen (Morgan 2004).

En av rektorene uttaler seg slik om styringsretten:

"Aldri brukt styringsretten min. Liker ikke begrepet. Alle vet jo hvem som bestemmer til slutt. Litt risikosport å bruke den. Må vite når man skal bruke den. Kan tape et slag, taper ikke krigen for det. Ødelegger klimaet." V1-R

Denne uttalelsen er representativ også for de andre rektorene. De synliggjør at de er fullt klar over sin styringsrett, men det synes som at de har gjort et bevisst valg når det gjelder lederstil når ulike interesser skal håndteres (Morgan 2004:211). De forhandler, er på utkikk etter kompromisser eller forlik og prøver å finne akseptable eller tilfredsstillende løsninger. Dette innebærer at rektorene ser at tillitsvalgte kan ha andre interesser og mål, men at de er opptatt av å håndtere dette på en slik måte at de fortsatt kan samarbeide til beste for elevenes læring. Dette underbygges gjennom følgende utsagn fra en av rektorene:

"Jeg er veldig klar over at rektor sitter der med litt mer "pondus" ut fra sin stilling. Men jeg har forsøkt bevisst å nedtone den "pondusfølelsen" i slike saker. Jeg forsøker å fremstå med "pondus" når det stormer. Når lærerne har behov for en leder. Da skal jeg vise min "pondus", men ellers har jeg et ønske om å være lagspiller." G1-R

På spørsmål til rektorene om det forekommer diskusjoner knyttet til type stilling, utforming av utlysningstekst og utvelgelse til intervju svarer alle tre at dette forekommer, men at de alltid blir enig med tillitsvalgt.

Det er etter vår vurdering relevant å spørre om rektorenes kompromisstrategi, eller fraværet av forhandlinger, bidrar til å skape konformitet hos partene i tilsettingsprosessen og hos dem de representerer. Konformiteten i vår sammenheng vil i så fall handle om at forståelsen og konstruksjonen av kompetanse hos skolens lærere ikke blir grundig diskutert i lys av de endringer som har skjedd i og rundt skolen som organisasjon de siste årene, og at man legger en konvensjonell forståelse til grunn for de beslutninger som tas. Ulike syn og interessekonflikter kan brukes som en vitaliserende kraft og stimulere til læring og endring, under forutsetning av at rektor klarer å finne ut hva som er det riktige konfliktnivået, og hvordan dette kan bevares (Morgan 2004).

I lys av denne refleksjonen trekker vi fram et utsagn fra en av rektorene:

”Jeg bruker å få det som jeg vil. Men når jeg sier at jeg bruker å få det som jeg vil, så er vel det bare halve sannheten. Jeg håper i hvert fall at jeg har den evnen at jeg kan endre mening. Det kan selvfølgelig avgjøres på den måten. Men jeg mener bestemt at det jeg vil er det beste for fellesskapet.” U1-R

Det er vanskelig å si nøyaktig hva som ligger i dette utsagnet. Det kan kanskje tolkes slik at rektor kommer med forslag til løsninger, men at det sjelden kommer motsigelser eller alternative forslag fra de tillitsvalgte. Vi tolker det dit hen at rektor sitter på sannheten, og at han i liten grad åpner for forhandlinger.

De tillitsvalgte uttaler at de er fullt klar over at rektor har styringsretten, og at de opplever at den i liten grad benyttes. En av de tillitsvalgte sier:

”Styringsretten – vi er jo klar over at den er der. Det vet jo han og. Slik har det bestandig vært. Det er ikke det første vi blir møtt med. Til syvende og sist er det jo klart den ligger der. Har ikke vært protokollert uenighet etter vurdering. Vi kommer til enighet. Nok en gang er det rektor som har siste ordet.” V1-TV

Her synliggjøres rektors formelle autoritet, en maktkilde som er legitim og anerkjent av de tillitsvalgte (Weber 1947 i Busch, Johnsen, Valstad og Vanebo 2007:165) og (Morgan 2004:178). Videre er de er klar over at dette innebærer at rektor har kontroll med beslutningsprosessen, det er rektor som har siste ordet. Evnen og muligheten til å påvirke utfallet av en beslutningsprosess er en velkjent kilde til makt (Morgan 2004:185). I vårt tilfelle – tilsettingsprosessen i skolen – er grunnreglene for beslutningsprosessen i stor grad regulert gjennom lov- og avtaleverk. Innenfor de rammene som er fastsatt kan likevel rektor til en viss grad manipulere gjennom å bestemme hvem som skal trekkes inn på de ulike trinnene i prosessen i tillegg til tillitsvalgte, hvor og hvem som benyttes når referanser innhentes, hvor mye eller lite informasjon som gis til de tillitsvalgte etter referanseinnhenting og når en beslutning vil foreligge. Med andre ord så kan grunnreglene for beslutninger om tilsetninger også være egnet til å manipulere med. En av rektorene sier dette:

”Så har jeg vært skoleleder siden 1998, så jeg har opparbeidet meg litt erfaring med å snu det til slik som jeg ønsker det, med å jobbe over tid, å prøve bearbeiding gjennom å ”dryppe”. Jeg benytter hver anledning, hvert møte og hver gang jeg tar meg en kaffepause med de andre lærerne å ”dryppe” tenking. Jeg jobber hele tiden – noe som sprer seg.” G1-R

Rektor synliggjør her etter vår vurdering et mer usynlig og kanskje ubevisst element av maktbruk, en kontroll som er bygd inn i språkbruk, holdninger og verdier – forhold som påvirker hvordan partene tenker og handler. Vi snakker om symbolsk makt (Morgan 2004:195). Ofte er bruk av symbolsk makt knyttet til organisasjonskulturen i den forstand at det handler om grunnleggende antagelser, forestillinger og handlemåter om ”hvem vi er” og ”hvordan vi gjør tingene her”. På denne måten kan det øves innflytelse eller kontroll over beslutningspremissene, grunnlaget for beslutningene (Morgan 2004). Det er rektorene som setter dagsorden, og slik har de også en reell mulighet for å lage strategier for å forhandle fram forståelser og konstruksjoner av kompetanse som de selv ønsker. Årsaken til at vi trekker frem dette, er at de tillitsvalgte også poengterer at partene alltid kommer til enighet i forhandlingene. At rektor alltid søker å oppnå enighet, kan imidlertid også tyde på man tar på alvor den maktkilden de tillitsvalgte rår over. De tillitsvalgtes rolle i tilsettingsprosessen er legitimert i avtaleverket, og slik innehar også de en form for formell autoritet. De utgjør dermed en motvekt mot ledelsen, en motorganisasjon (Morgan 2004) som bidrar til at maktrelasjonene i tilsettingsprosessen balanseres.

Analysen viser at både rektor og de tillitsvalgte er klar over og aksepterer rektors styringsrett når beslutninger tas. De forhandlinger som foregår synes å være preget av ønske om harmoni og konsensus.

De tillitsvalgte har en lov- og avtaleregulert rett til medbestemmelse i tilsettingsprosessen. Det er rektor som avgjør i hvor stor grad de tillitsvalgte skal involveres ut over det som er avtalefestet – i hvor stor grad han vil gjøre de tillitsvalgte til medansvarlig for skolens utvikling gjennom å ta aktivt del i forhandlinger om kompetanse. I det videre undersøker vi de tillitsvalgtes mulighet for innflytelse i tilsettingsprosessen ved å se på hvordan drøftingsmøtet, som en formell arena for medbestemmelse i tilsettingsprosessen, benyttes.

9.2.3 Innflytelse

Alle respondentene, både rektorene og de tillitsvalgte, forteller at det er rektor som kaller inn til drøftingsmøtene, mens det varierer noe mellom skolene hvor formell rammene rundt disse møtene er når det gjelder møteplaner, innkallinger, saklister og de fysiske rammene rundt møtet.

På spørsmål om det foreligger møteplaner svarer en rektor slik:

”Så er det månedlige møter med meg og plasstillitsvalgt, som er lagt inn på en årsplan, og hvis noe skulle komme i veien endrer vi bare på det, så ingen av disse møtene går ut.” G1-R

En annen rektor sier det slik:

Møteplan, har flere hvis vi ser vi trenger det, avlyser da vi ikke har behov”. V1-R

Den tredje rektoren forteller:

”Vi har aldri vært noe flink på det formelle, verken han (tillitsvalgt) eller jeg. Begge to kommer til hverandre når vi må. Når vi snakker sammen, går jeg kjapt igjennom, og det har aldri vært noen diskusjon. Ja det kan vi kalle et drøftingsmøte. Møtene går mye på fakta – mangler vi en realist så mangler vi en realist. Det er ikke mer å drøfte om.” U1-R

Drøftingsmøtene foregår etter en fastlagt møteplan ved to av skolene, samt at det i tillegg avholdes møter etter behov. Ved den tredje skolen synes det ikke som de har noen møteplan, de snakker sammen når det trengs. Tillitsvalgt ved den skolen som ikke har en møteplan for drøftingsmøtene sier det slik:

”Nei, har ikke det. Så lenge vi ikke har noe formelt så er det i hvert fall en gang i uka at jeg er inne hos han med en sak, eller får tilbakemelding.” U1-TV

Uttalelsene viser at partene møtes og de snakker sammen, men de formelle rammene er noe forskjellig. Forskjellene når det gjelder formaliteter kan tilskrives kulturforskjeller skolene imellom, og mangelen på formaliteter trenger ikke å ha noen betydning for de tillitsvalgtes mulighet for innflytelse i tilsettingsprosessen. Ser vi på drøftingsmøtet som et rasjonelt instrument for ivaretagelse av de tillitsvalgtes rett til medbestemmelse, som en del av organisasjonsstrukturen ved skolene, kan drøftingsmøtet benyttes som en kilde til makt – både til rektor og tillitsvalgte (Morgan 2004). Mangel på forutsigbarhet og formelle strukturer kan være en måte å utøve makt på fra rektors side.

Sakslistene kan også betraktes som en del av organisasjonsstrukturen og slik være en kilde til makt (Morgan 2004). Bruk av sakslistene, hvilke saker/tema som settes på dagsorden gjennom sakslisten, og når den eventuelt sendes ut, gir makt til den som kontrollerer denne prosessen. Gjennom innholdet på en saksliste kan premissene for beslutninger påvirkes. Vi ser på hva respondentene ved våre skoler sier om sakslistene.

En av rektorene sier:

Jeg må bare innrømme at vi ikke har den skriftlig. Vi snakker sammen om hva vi skal snakke om da, så vi legger ikke et A-4 ark på bordet med saksliste. Vi spør hverandre om hva vi skal ta opp på neste møte, så har vi en dialog på det.”G1-R

De andre to rektorene forteller om ulik praksis – ved den ene skolen opererer de ikke med saksliste – ”det er veldig uformelt”, mens ved den andre skolen bruker de saksliste.

Ut fra denne informasjonen ser vi nærmere på hvordan partene opplever de tillitsvalgtes muligheten for innflytelse gjennom å påvirke innholdet på drøftingsmøtene i tilsettingsprosessen.

En rektor sier det slik:

”For all del. Må bare komme med saker de ønsker å ta opp.” V1-R

Dette utsagnet understøttes av de tillitsvalgte ved samme skole som forteller at de kan melde inn saker dersom de har behov for det, og at disse sakene da blir tatt med på lik linje med andre saker. Rektor ved en av skolene forteller på nytt at de ikke bruker sakslister, han understreker at tillitsvalgte heller ikke har med seg en saksliste – men ”vi er så tett på hverandre, møtes daglig”. Tillitsvalgt ved samme skole sier at de orienterer hverandre gjensidig, men at det ”først og fremst rektor som har noe på hjertet”.

Tillitsvalgt ved en av skolene vurderer muligheten for påvirkning/medbestemmelse slik:

Ja, den er stor. Ja, det må en si at det er veldig behagelig å være for du får mye oppbacking når du går og tar det ja (ref.: tar opp saker).”U1-TV

Mulighetene for innflytelse når det gjelder hva som skal tas opp på drøftingsmøtene sies å være ”god”. Respondentene gir uttrykk for at det er tett kontakt mellom partene.

Alle respondentene forteller at det er rektor som leder drøftingsmøtet. Det er bare rektor ved en av skolene som sier noe om hvorvidt det skrives møtereferat, og vi får denne informasjonen:

Når vi har drøftet gjøres det. Men når vi kommer sammen for å snakke litt, så er det ikke alltid vi gjør det. Jeg noterer for meg selv, men det er ikke slik at de andre skriver under.”G1-R

Vi kan ikke si om innholdet i dette utsagnet også er gyldig for situasjonen ved de to andre skolene.

Hovedinntrykket er at drøftingsmøtet som formell arena for medbestemmelse og innflytelse preges av pragmatisk og uformell samhandling, der tillitsvalgte også blir tatt med på råd utenom de formelle drøftingsmøtene. Vi kan få et inntrykk av at samhandlingen primært skjer fra sak til sak, og at partene er mest konsentrert om hverdagens utfordringer heller enn langsiktig planlegging og utviklingsarbeid gjennom å diskutere hvilken kompetanse skolen trenger. Mangelen på formaliteter i forhold til saklister og referater bidrar til å kunne gi et slikt inntrykk.

I kraft av stillingen som skolens øverste leder har rektor formell, legitim makt, også kalt formell autoritet eller posisjonsmakt (Morgan, 2004). Dette innebærer at rektor bl.a. disponerer maktkilden som ligger i å kunne bruke organisasjonsstrukturen, her i betydningen å ha tilgang til og kontroll over agendaen (Morgan 2004, Bolman og Deal 1998). Rektor innkaller til drøftingsmøtene – ofte uformelt, ved to av skolene foreligger det sjelden sakliste i forkant av møtene, det er usikkert om det skrives møtereferat, og ved to av skolene foregår møtene på rektors kontor. Alle disse forholdene kan bidra til at de tillitsvalgtes tilgang til og kontroll over agendaen for møtene i mindre grad er tilstede. Dette kan innebære redusert mulighet til å øve innflytelse. Dette inntrykket nyanseres imidlertid gjennom følgende utsagn fra tillitsvalgt ved den ene skolen:

”...Ofte tatt med på råd utenom møter. Mer og mer...Vi sitter med en kompetanse, som ledelsen ser at det er verdt å lytte til. Fungerer bra! Vi blir rådgivere i en del saker.”V1-TV

Rektorene synes i liten grad å benytte sin kontroll over agendaen til å sette den viktige diskusjonen om lærerkompetanse på dagsorden. Det handler altså om det å sette dagsorden slik at den fungerer som styring av de viktige diskusjonene; at forventninger fra oppdragsgiver og andre interessenter blir gjenstand for felles fortolkning og utvikling – slik det forventes at det blir gjort i en lærende organisasjon (Irgens 2011). En av rektors viktige oppgaver er nettopp å lede fortolkningsprosessen når det gjelder sentrale spørsmål knyttet til skolens oppdrag, deriblant spørsmålet om hvilken kompetanse skolens lærere bør ha for at elevenes læringsutbytte skal bli best mulig. Slike jevnlige og systematiske diskusjoner vil over tid bidra til at skolen som organisasjon utvikler seg, jfr. undersøkelser som viser at det er

egenskapene ved skolen som organisasjon som først og fremst er avgjørende for elevenes faglige prestasjoner (Stålsett 2009:33).

De tillitsvalgtes formelle rett til innflytelse i tilsettingsprosessen synes å bli ivaretatt ved skolene, og sammen med den tette uformelle kontakten mellom partene, får den daglige aktiviteten nærmest et demokratisk preg. I henhold til teorien synes det mer korrekt å si at skolen har en styringsformen som først og fremst kjennetegnes ved medbestemmelsesretten. Hovedaktørene i tilsettingsprosessen, rektor og de tillitsvalgte, går sammen om sine felles interesser, men hver av partene har mulighet for å trekke på sine respektive maktbaser. Tillitsvalgtes maktbase er fagforeningen, men rektors maktbase er den formelle styringsretten. Det at rektor har styringsretten gir også skolens styringsform et visst autokratisk tilsnitt (Morgan 2004: 165). Dette harmonerer med Morgans syn om at man sjelden finner organisasjoner som bruker bare en bestemt styringsform.

Etter at vi nå har synliggjort konteksten for forhandlingene i tilsettingsprosessen og hva som preger forhandlingsklimaet, undersøker vi i det videre hvilke forhandlinger som faktisk foregår ved de tre skolene.

9.3 Forhandlinger om kompetanse

Når vi nå ser nærmere på hvilke forhandlinger om kompetanse som faktisk foregår mellom partene i tilsettingsprosessen, legger vi til grunn den prosessbaserte forståelsen av forhandlinger. Forhandlinger er da en interaktiv, sosial prosess, der forståelsen av kompetanse skapes og gjenskapes kontinuerlig (Thagaard 2006). Partssamarbeidet er en slik interaktiv, sosial prosess der partene møtes og utvikler forståelser av kompetanse i fellesskap.

I den prosessbaserte forståelsen er innspill fra organisasjonen og omverdenen for øvrig faktorer som spiller inn når meninger dannes og reforhandles i møte med andre. Vi starter med å se nærmere på i hvilken grad partene får eller henter innspill og impulser fra andre når det gjelder forståelsen og konstruksjonen av kompetanse.

9.3.1 Partene og impulser utenfra

På spørsmål om innholdet i begrepene kvalifikasjoner, kompetanse og personlig egnethet diskuteres i fora internt på skolen eller med andre aktører utenfor egen skole, svarer de tillitsvalgte så og si samstemt at temaet i liten eller ingen grad tas opp på felles personalmøter

på skolen, på møter i lokal fagforening, de er ikke kjent med at begrepene er definert nærmere på sentralt nivå i kommunen eller av Utdanningsforbundet sentralt.

Tillitsvalgt ved en av skolene:

*”Tja, vi snakker nå vel litt om det, men ikke noe formelt nei.
Heller ikke tatt opp på klubbmøte, heller ikke på det aktuelle trinnet, e.l.
Kan ikke komme på at vi har noen slike diskusjoner nei.” G1-TV*

To av tre tillitsvalgte gir uttrykk for at de har det klart i hvilke nasjonale styringsdokumenter de finner de grunnleggende retningslinjene for tilsetninger, og på lokalt nivå er det tilsetningsreglementet som trekkes fram. I dokumentanalysen viser vi at skoleeierne ikke har utarbeidet nærmere retningslinjer og/eller gitt noen utdyping mht definisjonen av sentrale tilsetningsprinsipper, og det har heller ikke Utdanningsforbundet gjort (Utdanningsforbundets rettledning s 9). Ingen av de tre tillitsvalgte nevner den kommunale kvalitetsstandard eller den fylkeskommunale strategidokument som levende dokumenter som kunne vært grunnlag for refleksjon rundt egen og felles forståelse av kompetanse.

Funnene tyder på at de tillitsvalgte i liten eller ingen grad får impulser fra andre i egen organisasjon eller fra miljø utenfor egen organisasjon som grunnlag for egen meningsdanning og eventuell reforhandling av denne. Det kan altså synes som at de tillitsvalgte ved de utvalgte skolene i liten grad tar del i forhandlinger om kompetanse med andre enn sin egen rektor.

Heller ikke rektorene synes å delta i forhandlinger om kompetanse med andre aktører enn egne tillitsvalgte i særlig grad. Ingen av rektorene har deltatt i diskusjoner om kompetanse med kollegaer ved andre skoler eller med skoleeier, og i den grad kompetanse er tatt opp som tema i kollegiet på egen skole, så har dette skjedd uformelt og mer indirekte, ikke systematisk og planlagt. Rektor ved en av skolene sier han tar det opp ved at han signaliserer til lærerne hvordan de skal opptre som rollemodeller, og rektor ved ungdomsskolen sier han helst har tatt det opp i forbindelse med diskusjoner relatert til egnethet. Rektor sier:

*”Det er jeg ikke sikker på, men jeg tror ikke det blir riktig å si at vi diskuterer det, og at det er pågående ting, men at vi har diskutert det, det har vi gjort. Begrepet egnethet for eksempel, det har vi snakket om, men ikke noe voldsomt.
Altså over en kaffekopp. Aldri vært noe tema under felles formelle møter.”U1-R*

Rektor ved en annen skole sier:

”Ja, dette er et spennende tema. Noe som resulterte i at jeg satt i fire timer på søndag for å undersøke litt om det, samtidig som jeg tenkte og spekulerte. Så når plasstillitsvalgt kom på jobb mandag så begynte vi begge to, for da hadde vi begge jobbet søndag og startet en liten diskusjon. Aldri diskutert dette før. Vi lo godt mandagsmorgen da vi begynte å diskutere dette med hva vi la i de forskjellige begrepene før vi snakket med Bodil om det. Det var også en vekker for oss.”B1-R

Sett under ett bekrefter utsagnene at temaet kompetanse i ingen eller liten grad er tatt opp i kollegiet ved skolene. Rektor ved en av skolene trekker fram at begrepet «egnethet» er diskutert, men han konkretiserer ikke nærmere hva diskusjonen har dreid seg om eller hva konklusjonen av diskusjonen ble. Det som skiller de to utsagnene klart fra hverandre, er en av rektorenes entusiasme – at dette er et spennende tema – og at deltakelsen i intervjuet stimulerte til undersøkelser om begrepet. Utsagnet kan tolkes dithen at diskusjonen partene imellom i forkant av intervjuet bidrar til økt bevissthet om forståelsen og konstruksjonen av kompetanse ved denne skolen.

Han forteller videre at lærerne ikke er kjent med rektors forståelse av begrepene kvalifikasjoner og kompetanse, men at plasstillitsvalgt er det gjennom sin deltakelse i utarbeiding av kravspesifikasjonen og forberedelser til intervju. Det kommer imidlertid fram at det ved denne skolen synes å foregå diskusjoner med personalet knyttet til elementer ved kompetansebegrepet:

«Akkurat disse begrepene her har vi ikke diskutert, men det kan være andre begrep vi har diskutert, og det blir ofte uenighet, men ingen høy temperatur for det. Ja, jeg og assisterende rektor for eksempel har mange spennende diskusjoner. Plasstillitsvalgt deltar av og til....Ja, så oppstår det av og til når vi har god tid på personalmøtene at rektor begynner å blomstre. Det synes lærerne er artig og interessant. Det er ofte gode diskusjoner, og etter diskusjonene kommer de ofte og sier dette må skje oftere.» G1-R

Når det gjelder forholdet til og bruken av nasjonale og lokale styringsdokument, forteller rektorene det samme som de tillitsvalgte. Unntaket er igjen rektor ved XXXskolen som sier at vedkommende har god hjelp i den lokale kvalitetsstandard.

9.3.2 Diskursene og forhandlinger om forståelse av kompetanse

I forrige analysekapittel identifiserte vi to konkurrerende diskurser om kompetanse.

Majoriteten representerer diskursen ”kompetanse - en bred forståelse”, der taus og eksplisitt kunnskap ses sammen i en bred og helhetlig forståelse av kompetanse. Minoriteten utgjør diskursen ”kompetanse som kvalifikasjon”, der kun kvalifikasjoner inngår i forståelsen og konstruksjonen av kompetanse. Innenfor den dominerende diskursen er det identifisert to nyanser som representerer posisjoner i organisasjonen. Nyansene er beskrevet gjennom metaforene ”læreren som den ideelle praktiker” og ”læreren som den perfekte arbeidstaker”.

I fortsettelsen undersøker vi nærmere hvilke forhandlinger om kompetanse som foregår mellom partene i tilsettingsprosessen ut fra de ulike diskursene, for deretter å belyse hvilken betydning partenes forståelse av kompetanse har for det praktiske arbeidet i tilsettingsprosessen.

Forhandlinger mellom «Kompetanse – en bred forståelse» og «Kompetanse som kvalifikasjon»

Vi tar utgangspunkt i majoritetens forståelse av kompetanse. Denne forståelsen kommer til uttrykk gjennom følgende utsagn fra en av rektorene:

”Formell + uformell kompetanse. Uformell kompetanse er hele mennesket, kunne se hele mennesket. Totalpakken, hele mennesket, ikke kun det faglige” V1-R

Her synliggjøres skillet mellom formell kompetanse tilegnet gjennom utdanning, og uformell kompetanse tilegnet på annet vis. Han forstår kompetanse som ”hele mennesket”, ikke kun fag. Kompetansen er sammensatt av både eksplisitte og tause elementer (Gottschalk 2004).

Minoritetens forståelse av kompetanse uttrykkes på følgende måte::

”Har du kvalifikasjonen så er du kompetent til å ta jobben...du har fått et papir på at du har fått den profesjonen...”XXX

Her forstås kvalifikasjoner som kompetanse, og kvalifikasjoner knyttes utelukkende til fag og utdanning.

I intervjuene klarer vi ikke å finne utsagn som synliggjør at det foregår forhandlinger mellom partene i de to konkurrerende diskursene i forhold til kvalifikasjonskravet. Kvalifikasjoner, den eksplisitte kunnskapen inngår som en del av forståelsen og konstruksjonen av den helhetlige kompetansen i begge diskursene. Det er ingen reell uenighet om at de formelle kvalifikasjonskravene ved tilsetning skal innfris. En av rektorene underbygger dette forholdet ved å si:

”Det formelle gir grunnlag for innkalling til intervju.” V1-R

En av rektorene har følgende betraktning over begrepet kvalifisert, kompetent og kompetanse:

«En ufaglært person kan være en kompetent lærer. Hvis han har de menneskelige egenskapene og er kunnskapsrik nok til å kunne den faglige biten, empatisk og alt det der, så kan han ha nok kompetanse i seg, men han trenger ikke å være kvalifisert»
U1-R

Denne rektoren synes å utfordre synet på at man må være kvalifisert i form av formell utdanning for å være kompetent. Det kan synes som at han noe ufrivillig må forholde seg til gjeldende regelverk for tilsetninger i skolen. Denne holdningen kan være bakgrunnen for at representanten for minoritetsdiskursen tydeliggjør egen rolle i forhandlingene ved å si:

”Veldig fint at det kommer klare styringsdokument, for har hatt litt følelse av at det har vært trynefaktor inn i bildet i ansettelser mange ganger, og det synes jeg ikke er riktig og godt. Ikke opplevd det direkte selv, men hatt en følelse, og fått tilbakemelding på det. Og ikke her på bruket, for her har jeg vært vaktbikkje.” XXX

Her poengteres rollen som vaktbikkje, noen må passe på, noe som synes naturlig dersom det oppleves som at rektor ønsker å utfordre formelle regler. Dersom representanten for minoritetsdiskursen er tillitsvalgt, kan utsagnet også forstås ut fra den rollen tillitsvalgte har som talsmenn/representanter for arbeidstakere med sterk identitet til egen profesjon. Denne ”vaktbikkje-holdningen” kan også henge sammen med at de tillitsvalgte representerer den motororganisasjonen i skolen som fagorganisasjonen kan sies å være (Morgan 2004), og at det er et generelt ønske om å markere makt som kommer til uttrykk.

«Læreren som den ideelle praktiker»

Også innenfor majoritetens brede forståelse og konstruksjon av kompetanse inngår som tidligere vist kvalifikasjoner som formell kompetanse ervervet gjennom utdanning. I

forhandlingssituasjonen synes det som at de tillitsvalgte vektlegger kvalifikasjonsprinsippet noe mer enn rektorene. De er spesielt opptatt av lærerens faglige og pedagogiske kompetansen. Vi ser nærmere på hva de selv sier de vektlegger i forhandlinger med rektor: En av de tillitsvalgte sier:

*«Formell utdanning kommer alltid først. Ikke planer om å endre praksis på det»
«Antall vektall er ikke noe garanti for jobb. Må ha det som kreves»
«Har du hovedfag, så er det ikke slik ved XXX at du automatisk får jobben.» V1-TV*

«Vertfall den formelle kompetansen i bunnen. Ikke nødvendigvis den som har mest formell utdanning som er best kvalifisert.»G1-TV

Utsagnene kan tolkes som at det foregår forhandlinger om kvalifikasjonsprinsippet selv om partene er enig om at de formelle utdanningskravene skal være innfridd. Retningslinjene som er gitt i styrende dokumenter angir minstekravet til formell utdanning, utover dette er det rektor som avgjør hvilken kompetanseprofil skolens lærere skal ha. Dette gir muligheter for forhandlinger i forhold til spørsmålet om bredde- eller spisskompetanse. At det er en kontekstuell faktor i tilknytning til den spesifikke stillingen synliggjøres også gjennom at samme tillitsvalgt sier:

”Kommer an på utlysningstekst, hva slags jobb du skal inn i. Skal du tilsette en TIP-lærer trenger du kanskje en som kan elektro, ikke en bilmekaniker. Går på formell kompetanse..”V1-TV

Her understrekes at kompetansen må tilpasses konteksten, der utlysningsteksten trekkes fram som viktig.

De tillitsvalgte og deres forestilling om «læreren som den ideelle praktiker» bygger som vi har vist på deres nærhet til praksisfeltet, det som skjer på læringsarenaen i møtet mellom elev og lærer. Når de tillitsvalgte skal sette ord på sin forståelse av personlige egnethet trekker de inn egenskaper og ferdigheter som etter deres vurdering er nødvendig for å kunne møte de hverdagslige utfordringene. Vi ser nærmere på hva de selv sier de vektlegger i forhandlingene med rektor. En av de tillitsvalgte sier:

”Kvalifikasjoner begynner å bli mer ullent hvis du drar inn personlige egenskaper og egnethet...Men da begynner vi å bevege oss ut i et minfelt som det er vanskelig å....”V1-TV

Ikke nødvendigvis den som har mest formell utdanning som er best kvalifisert. Det kan gå på om vedkommende sannsynligvis skal være kontaktlærer og, og de personlige egenskapene.» V1-TV

Her trekkes personlige egenskaper inn som en del av den helhetlige kompetansen. Det kan tolkes som at det er vanskelig å vurdere personlig egnethet, et ”minefelt”. I den grad kompetansen konkretiseres skjer det ved henvisning til en spesiell funksjon ved skolen, ”kontaktlærer”. En annen tillitsvalgt sier:

”Veldig fint at det kommer klare styringsdokument, for har hatt litt følelse av at det har vært trynefaktor inn i bildet i ansettelser mange ganger, ...” U1-TV

Utsagnet kan tyde på at det har vært diskusjoner partene imellom knyttet til andre kompetanseområder enn det som går på de formelle kvalifikasjonene, og vi tolker respondenten slik at han imøteser en klar og tydelig beskrivelse av kompetansekravene.

På spørsmål om hvordan eventuelle ulike forståelser av kompetanse kommer til uttrykk, svarer en av de tillitsvalgte slik:

”Det her med kvalifikasjon og kompetanse? Det vet jeg egentlig ikke, men vi er veldig bevisst på at det ikke skal være mulig å være lærer for alle – uten utdanning. Vi vil holde på profesjonen vår – enig om det her ja. Skal ikke ansettes som lærer hvis du ikke er utdannet til det.” B1-TV

Profesjon og kvalifikasjoner i form av formell utdanning knyttes her sammen, og det synes som at profesjonalisering for de tillitsvalgte oppfattes som den prosessen som skjer hos enkeltindividet i løpet av den formelle utdanningen, at det er den kunnskapen som ligger i den formelle utdanningen som er basisen for en profesjonell yrkesutøvelse (Torgersen 1972:10 i Damsgaard 2010). Hvordan de tillitsvalgte vurderer sammenhengen mellom profesjonalitet og personlig egnethet, får vi ikke noe klart inntrykk av gjennom ovenstående uttalelser, men vi registrerer at det ikke nevnes spesielt av noen.

I forhandlingssituasjonen synes det som at de tillitsvalgte vektlegger kvalifikasjonsprinsippet som en viktig del av den helhetlige kompetansen, og de gjør det klart at de er opptatt av å passe på at kravet om formell utdanning ikke fravikes. Dette gjør de selv om begge parter ved to av skolene har gitt til kjenne den brede og helhetlige forståelsen av kompetanse, samt at forhandlinger om kvalifikasjonskravet heller ikke synes naturlig, da lov og forskrifter gir klare

retningslinjer på dette området. Det kompetanseområdet som gir størst rom for lokal fortolkning og forhandlinger, personlig egnethet, trekkes i liten grad fram som et forhandlingstema. I uttalelser om dette prinsippet benyttes ord som ullent, minefelt og trynefaktor. Ser vi disse utsagnene isolert fra andre funn i intervjuene, kan vi få et inntrykk av at de tillitsvalgte ikke har noen klar forståelse av hva innholdet i denne kompetansen faktisk er. Ser vi funnene i intervjuene under ett, og samtidig trekker inn våre erfaringer fra intervjusituasjonen, blir bildet annerledes. Vår vurdering er at det ikke handler om mangel på forståelse, men heller manglende evne til å sette ord på egne tanker og meninger, altså det å kunne gjøre sin tause kunnskap om personlig egnethet eksplisitt. I intervjusituasjonen var det først når vi stilte flere oppfølgingsspørsmål, der vi helt konkret relaterte spørsmålene til praksis i hverdagen, at de etter hvert klarte å sette ord på sin forståelse og hvordan de betraktet viktigheten av denne kompetansen. Vårt inntrykk er også at de tradisjonelt har sett på personlige egenskaper som en del av den pedagogiske kompetansen, og ikke som et eget kompetanseområde slik som det er gjort i denne oppgaven.

«Læreren som den perfekte arbeidstaker»

Mens de tillitsvalgte trekker fram kvalifikasjonsprinsippet i forhandlingene, kan det synes som at prinsippet om personlig egnethet er mer framtrædende hos rektorene. De klarer i ulik grad å konkretisere hvilken mening de legger i uttrykket. En av rektorene sier at det er fryktelig vanskelig å definere, en annen trekker fram relasjonskompetanse som det viktigste:

... ”det aller viktigste er relasjon mellom lærer og elev”. Alt det andre som ser bra ut har ingen betydning om relasjonen mellom lærer og elev ikke er bra. U1-R

Samtidig sier han at det er svært vanskelig å finne den som er best egnet, at det handler mest om magefølelse, og at det oppleves som ubehagelig å ta dette fram i formelle sammenhenger. To av rektorene synes også å ha vanskeligheter med å sette ord på begrepet når de skal definere det på generell basis, løsrevet fra en konkret og praktisk situasjon. Utsagnene tyder på at rektorenes forståelse av personlig egnethet er taus. Det kan være mulig at også rektorene definerer personlig egnethet som en del av den pedagogiske kompetansen.

I intervjuene klarer vi ikke å finne utsagn eller fortellinger som synliggjør at det foregår forhandlinger knyttet til de to identifiserte diskursene om ”læreren som den ideelle praktiker”

og ” læreren som den perfekte arbeidstaker” knyttet til forståelsen og konstruksjonen av yrkesetisk kompetanse.

Fraværet av forhandlinger kan etter vår vurdering bety at det i praksis ikke er noen reell meningsforskjell, de to diskursene står ikke i et motsetningsforhold. De bidrar heller til å utfylle hverandre, og er på sett og vis gjensidig avhengig av hverandre. Rektor er opptatt av å definere rammene for sine arbeidstakere for å legge til rette for at skolens målsetting kan nås, og for at resultatet i skolen, i betydningen elevenes læringsutbytte, skal bli best mulig. Slik sørger rektor for at rammene for lærernes og elevenes læringsarbeid er på plass. Gode arbeidsbetingelser og forutsigbare rammer for virksomheten i skolen kan sies å være en forutsetning for den ideelle praktiker, noe som de tillitsvalgte vanskelig kan være uenig i. Slik kan vi si at rektorenes diskurs på et vis setter rammene for de tillitsvalgtes diskurs.

Det synes som at partene får få eller ingen impulser utenfra til forhandlingene, noe som etter vår vurdering gir grunnlag for å anta at det i liten grad skjer ny meningsdanning. Det er kun ved en av skolene det kommer tydelig fram at det foregår en systematisk og felles refleksjon over kompetanse mellom de to partene i prosessen. Felles vurderinger av dette kompetanseområdet i lærerkollegiet synes ikke å forekomme på noen av skolene, noe som bidrar til å gi et inntrykk av at det er en ”missing link” mellom tilsetninger av pedagogisk personale og det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolene. Dette kan oppfattes som et paradoks sett i forhold til forskningsresultater som viser at egenskaper ved skolen som organisasjon og dens evne til forandring og kontinuerlig læring, er av vesentlig betydning for elevenes faglige prestasjoner.

I fortsettelsen ser vi på hvilken betydning diskursene har for praksis i tilsettingsprosessen.

9.4 Forståelsens og konstruksjonens betydning for tilsettingsprosessen

Regelverket som regulerer tilsettingsprosessen gjør det mulig å vektlegge kompetanseområdene i den helhetlige forståelsen forskjellig i flere retninger bare minstekravet til formell utdanning er på plass. En slik framgangsmåte er ut fra bestemmelsene i opplæringsloven § 10 – 5 fullt mulig en praksis som er innenfor den definisjonen av kompetanse som vi finner i lovverket. Det fjerde elementet i lovbestemmelsen, ”kor kvalifisert søkeren ellers er for stillingen”, kan defineres som personlig egnethet.

Flertallet av våre respondenter synes å være enige om at det aller viktigste, og det som skiller søkerne fra hverandre, er personlig egnethet når de formelle kompetansekravene er på plass. Verken nasjonale myndigheter eller skoleeierne har gitt noen nærmere definisjon av det materielle innholdet i elementet personlig egnethet i de dokumentene som mer direkte regulerer tilsettinger. I den grad dette er gjort, så finnes definisjonene i andre styringsdokumenter, enten innenfor området overordna arbeidsgiverpolitikk eller oppvekstområdet generelt. Dette innebærer at handlingsrommet ved den enkelte skole er stort ved tilsetting av lærere, og det er grunn til å anta at det blir ulik konstruksjon av lærernes kompetanse ved skolene.

Ved tilsettinger er det utlysningsteksten som danner utgangspunktet for vurderingen av søkerne. Det er her kvalifikasjoner og andre krav søkerne skal måles mot skal framgå (Eriksen 2012). Dette betyr at også de tause elementene i den helhetlige kompetansen må beskrives i utlysningsteksten dersom de skal vektlegges ved vurderingen av søkerne. Det er bare en av skolene som i forkant av utarbeidingen av utlysningsteksten definerer personlig egnethet.

Forvaltningsloven § 17 slår fast at forvaltningsorganet, her rektor, skal påse at tilsettingsaken er så godt opplyst som mulig. Denne bestemmelsen innebærer at ”alle steiner skal snus” når søkeres kompetanse vurderes – for å kunne avgjøre hvem av søkerne som er best kvalifisert. Vår påstand er at plikten til å foreta en fullstendig kompetansevurdering av søkerne kan være vanskelig å innfri, når det ved flere av skolene ikke foreligger en på forhånd uttalt forståelse og definisjon av de kompetanseområdene som inngår i elementet personlig egnethet. Med andre ord kan det stilles spørsmål ved om lovgivers intensjon om at det er den best kvalifiserte som skal tilsettes, innfris. Dette reiser også tvil om søkerne får rettferdig behandling (Eriksen 2012).

Begrepet ”best kvalifisert” er det rettslige utgangspunktet for vurdering av søkere til en stilling (Eriksen 2012). For lærere i grunnsopplæringen skal søkeres kompetanse måles opp mot skolens arbeidsoppgaver, og hvilke arbeidsoppgaver skolen har framgår av skolens formål som vi finner i opplæringsloven §§ 1-1 og 1-3. Ved en gjennomgang av innholdet i disse paragrafene, ser vi at lovgiver stiller store krav til en lærer, ikke minst gjelder dette nettopp lærerens personlige egenskaper, verdier og holdninger. Det påhviler skolens ledelse gjennom styringsplikten å påse at det tilsettes lærere som vil være i stand til å følge opp skolens formål.

En annen mulig konsekvens av at tause kunnskap ikke gjøre eksplisitt, men forblir en ”magefølelse” hos rektor, er manglende tillit hos egne medarbeidere og omverdenen for øvrig. Når det ikke foreligger på forhånd klart definerte vurderingskriterier ved tilsettinger, så dukker raskt spørsmål/antagelser om ”trynefaktor” opp.

Rektor har utredningsplikt i tilsettingssaker. De kildene rektorene ved våre skoler henter opplysninger fra, er som kjent dokumentasjon på formell utdanning, attester fra tidligere arbeidsforhold og eventuelle tillitsverv, referanse fra tidligere arbeidsgivere og intervju med eventuelle case som søkerne skal foreslå løsninger på. En av rektorene ordlegger seg slik når han forteller om egen praksis:

«Det formelle gir grunnlag for innkalling til intervju. Og da er det slik at» «... men ut over det står vi ganske fritt til å ...» V1-R

«Danner meg et bilde om du er skikket for meg gjennom intervju og referanseinnhenting. V1-R

Konstruksjonen og forståelsen av kompetanse, der de tause elementene av kunnskapen vektlegges så sterkt, krever etter vårt skjønn en annen tilnærming, ikke bare når det gjelder spesifisering av hvilke kompetansekrav som skal stilles til en konkret stilling, men også i forhold til å kunne «se»/få tak på den tause kunnskapen. Dette synes vanskelig å få til gjennom kun å benytte tradisjonelle utvalgsprosedyrer som referanseinnhenting og intervju. Intervju definerer vi her i tradisjonell forstand, der det handler om en samtale mellom arbeidsgiver og arbeidssøker. Etter vår vurdering krever dette nytenking innenfor eksisterende rammer, men kanskje tiden også er moden for å vurdere om det er nødvendig med endring av rammebetingelsene for bedre å legge til rette for endret praksis. Gjennom dokumentanalysen har vi ikke klart å finne retningslinjer fra skoleeierne som bidrar til å sikre at gjeldende saksbehandlingsregler ved tilsettinger fullt ut blir praktisert.

Ut fra dette trekker vi den konklusjonen at konstruksjonen og forståelsen av kompetanse, der de tause elementene av kunnskapen vektlegges så sterkt, krever en annen tilnærming både når det gjelder spesifisering av hvilke kompetansekrav som skal stilles til den enkelte stillingen, og når det gjelder utvelgelsesmetoder. Det synes å være vanskelig, om ikke umulig, å få tak på de mer tause elementene i søkerens kompetanse slik tilsettingsprosessen gjennomføres i dag. Gjennom våre intervju har det ikke kommet fram at det benyttes noen form for personlighetstester eller prøveundervisning/praktisk prøving.

Minoritetens forståelse og konstruksjon av kompetanse, der det er de eksplisitte elementene som vektlegges, kreves etter vår vurdering ingen endring av praksis ved tilsetting av lærere. Det vil etter vår vurdering si at det ikke er nødvendig å etablere rutiner for å avdekke kompetansekrav ut over formelle kvalifikasjoner.

10. OPPSUMMERING, KONKLUSJON OG AVSLUTNING

10.1 Oppsummering og konklusjoner i forhold til problemstillingen

Målet med denne oppgaven har vært å identifisere eksisterende forståelser og konstruksjoner av kompetanse i nasjonale og lokale styringsdokument og hos partene i tilsettingsprosessen, for så å belyse hvilke konsekvenser disse forståelsene har for tilsettingsprosessen i skolen.

Vi har sett på tilsettingsprosessen som en partssammensatt beslutningsprosess, der forhandlinger brukes om drøftingene som foregår mellom rektor og tillitsvalgt. Ulike forståelser av kompetanse mellom partene utgjør bakgrunnen for forhandlingene.

Vi har to empiriske innganger i oppgaven, dokumentanalyse og intervju av utvalgte respondenter ved tre skoler. I dette kapitlet trekker vi sammen drøftingene fra de tre analysekapitlene og konkludere i forhold til problemstillingen.

Funnene viser at nasjonale og lokale styringsdokumenter bygger på den samme brede og helhetlige forståelsen av kompetanse. Den helhetlige forståelsen bygger på at kompetanse er sammensatt, og består av både eksplisitte og tause elementer, som bygger på ulike kunnskapssyn. De eksplisitte elementene, utdanning og praksis, bygger på et strukturelt kunnskapssyn der målbarhet, kvantifisering og objektivitet beskriver kunnskapen (Irgens 2007). De tause elementene, personlig egnethet, bygger på et prosessuelt kunnskapssyn der kunnskapen forstås som individuell, praksisbasert og ervervet gjennom sosial interaksjon med andre (ibid 2007). Dette representerer en pragmatisk tilnærming til kunnskap og læring (Irgens 2011), der begge kunnskapssynene trekkes inn som forståelsesrammer. I de nasjonale styringsdokumentene er det prosessuelle kunnskapssynet dominerende, der eksplisitt og tause elementer ses sammen (Irgens 2007).

Gjennom de nasjonale styringsdokumentene gis styringssignaler som det forventes å gjenfinne i lokale dokumenter, og at disse gir nærmere retningslinjer for lokal praksis.

Funnene viser at i de lokale dokumentene finner vi en nyanse, der tilsettings-/ansettelsesreglementene synes å være tuftet på et strukturelt kunnskapssyn gjennom at de kvantifiserer utdanning og praksis og at skikkethet forstås som kvalifikasjoner (Westeren 2010). Trekker vi inn strategidokumentet for fylkeskommunen og kvalitetsstandard for kommunen, finner vi imidlertid den samme brede og helhetlige forståelsen og konstruksjonen av kompetanse som i de nasjonale styringsdokumentene, der det prosessuelle kunnskapssynet er dominerende (Irgens 2007).

Nasjonale og lokale styringsdokumenter danner handlingsrommet for tilsettingsmyndigheten ved den enkelte enhet. Det skapes derfor forventninger om at det kunnskapssynet som styringsdokumentene tilkjenne gir, følges opp gjennom lokal praksis ved tilsettinger i skolen.

Hos partene i tilsettingsprosessen identifiseres to konkurrerende diskurser.

Majoritetsdiskursen, «kompetanse – en bred forståelse», representerer et prosessuelt kunnskapssyn, der kompetanse forstås som sammensatt av eksplisitte og tause elementer. Innenfor majoritetsdiskursen finner vi nyanser basert på posisjoner i organisasjonen. Nyansene er definert gjennom metaforene «læreren som den ideelle praktiker – eller Supermann» og «læreren som den perfekte arbeidstaker». Nyansene representerer ulike konstruksjoner av kompetanse, der tillitsvalgte vektlegger det eksplisitte elementet sterkere enn rektorene gjør. De beskriver også ulikt innhold innenfor ett av kompetanseområdene som kan knyttes til personlig egnethet, også dette basert på posisjon i organisasjonen. Begge nyansene representerer likevel det dominerende kunnskapssynet i majoritetsdiskursen.

Minoritetsdiskursen, «kompetanse som kvalifikasjon», representerer et strukturelt kunnskapssyn gjennom at kun eksplisitte elementer inngår i forståelsen og konstruksjonen av kompetanse.

De identifiserte diskursene er grunnlaget for forhandlingene i beslutningsprosessen. Vi finner to mulige forhandlinger, en mellom nyansene innenfor majoritetsdiskursen og en mellom de konkurrerende diskursene; majoritet og minoritet.

Innenfor nyansene i majoritetsdiskursen finner vi at tillitsvalgte i større grad enn rektor vektlegger kvalifikasjonsprinsippet i sin forståelse og konstruksjon av kompetanse. Rektorene vektlegger personlig egnethet / skikkethet i større grad enn tillitsvalgte. Funn viser at det kun foregår forhandlinger mellom partene i forhold til kvalifikasjoner og formell utdanning. Det forhandles om spiss eller bredde på de formelle kvalifikasjonene, som forstås som nivå og sammensetning av formell utdanning. Kravene som stilles til kompetanse for undervisningspersonell i opplæringsloven og forskriften anses som minimumskrav (Eriksen 2012), så nivå og sammensetning av utdanning må spesifiseres ut fra stillingens krav til kvalifikasjoner.

Funn viser at det ikke forhandles om personlig egnethet, selv om partene viser uenighet om vektlegging og innhold i et av kompetanseområdene som kan relateres til dette elementet i forståelsen av kompetanse, yrkesetisk kompetanse. De ulike definisjonene av innholdet i yrkesetisk kompetanse reflekterer posisjonen partene har i organisasjonen. Tillitsvalgte hovedsakelig som lærer, rektor som arbeidsgiver. Innholdet i nyansene som er identifisert, viser imidlertid at interessene hos partene er sammenfallende, men formulert ut fra ståsted i organisasjonen.

I tilknytning til forhandlinger mellom majoritets- og minoritetsdiskursen, kan vi ikke finne at det foregår forhandlinger om kvalifikasjonskravene.

Funnene viser at forhandlingene er preget av samarbeid og harmoni, der respekt og tillit preger klimaet. Det er lavt konfliktnivå, der medbestemmelsesretten overholdes og der rektor bruker styringsretten sin i liten grad.

Den helhetlige og brede forståelsen som både nasjonale og lokale styringsdokumenter og majoriteten av partene i tilsettingsprosessen synliggjør, bør påvirke ulike faser eller trinn i tilsettingsprosessen. Eriksen (2012) trekker fram bindingene som ligger i utlysningsteksten i forhold til hvem som defineres som best kvalifisert. I forkant av utlysningstekstens utforming, må både kvalifikasjonskrav og andre krav som søkeren skal oppfylle spesifiseres. Den som oppfyller disse kravene er den best kvalifiserte. Best kvalifisert er et rettslig begrep som er målet med tilsettingsprosessen (Eriksen 2012).

Den helhetlige og brede forståelsen som synliggjøres helt fra nasjonale styringsdokumenter og til majoriteten av partene, inneholder en stor andel av tause elementer gjennom at personlig egnethet er vektlagt i så stor grad som det synes å framkomme.

Det foreligger i liten grad felles definisjoner og konkretiseringer av personlig egnethet, der de tause elementene utgjør en vesentlig del. Den enkelte skoles handlingsrom synes å være stort, og etter vår vurdering kan dette medføre at tilsetninger kan bli tilfeldige, og at en søker vil kunne bli vurdert forskjellig fra skole til skole, selv om det kontekstuelle er likt. Uten klare styringssignaler er det usikkert om tilsettingsmyndigheten har den riktige forståelsen. Ved hver enkelt skole må det utøves skjønn, og det kan etter vår vurdering være grunn til å frykte at dette skjønnet av og til kan være vilkårlig. Hvorvidt den enkelte tilsetning resulterer i ”rett

person på rett plass” vil altså avhenge av ved hvilken skole det søkes om tilsetting. Det avgjørende er den lokale definisjonen av personlig egnethet. I denne sammenheng er det viktig å presisere at lokale forskjeller vil og skal måtte forekomme i og med at det kontekstuelle, den spesifikke situasjonen ved den aktuelle skolen, skal hensyntas.

Vektleggingen av tause elementer i forståelsen av kompetanse bør få konsekvenser for vurderingsfasen i tilsettingsprosessen. Eriksen (2012) framholder viktigheten av at «alle steiner snus» og at utredningsplikten strekker seg til det nesten umulige. Per i dag foregår vurderingen av søkeren stort sett gjennom referanseinnhenting og intervju / samtale. Vi stiller spørsmål ved om dette er tilstrekkelig for å avdekke de tause, praksisbaserte ferdighetene som i så stor grad er vektlagt i forståelsen og konstruksjonen av kompetanse. Skal skoleeier sikre at utredningsplikten ivaretas, så kreves nytenking innenfor eksisterende rammer i forhold til å kunne vurdere søkerens helhetlige kompetanse. Vi vil også peke på at det bør vurderes om disse rammene/tradisjonell praksis skal endres for å sikre at de mest kompetente lærerne tilsettes. Våre elever fortjener de beste lærerne, ikke de nest beste.

For å konkludere i forhold til problemstillingen, krever en bred og helhetlig forståelse av kompetanse, basert på et prosessuelt kunnskapssyn, at praksis bør justeres i tilsettingsprosessen for å sikre at den best kvalifiserte blir tilsatt.

10.2 Veien videre

Gjennom dokumentanalysen har vi synliggjort at lokalt tilsettings-/ansettelsesreglement ikke i stor nok grad bidrar til å sikre at den best kvalifiserte læreren tilsettes. Selv om tilsettings-/ansettelsesreglementet gjelder alle virksomhetsområder i kommunene, bør det vurderes om elementet personlig egnethet i sterkere grad skal konkretiseres for å sikre en mer kollektiv praktisering av det tause elementet i den helhetlige kompetansen. Det bør være fullt mulig å omtale generelle ferdigheter og egenskaper som gjenspeiler organisasjonens verdigrunnlag/plattform og målsettinger.

Det bør vurderes å utarbeide retningslinjer som sikrer at saksbehandlingen praktiseres i henhold til reglene i forvaltningsloven. Først når søkerne er vurdert i en jobbsituasjon, vil hver ”stein være snudd” (Eriksen, 2012), og en endelig konklusjon kan trekkes med tanke på hvem som er best kvalifisert. For å kunne danne seg et fullstendig bilde av de aktuelle

søkerne, som forvaltningsloven § 17 krever, må skoleeiere og skoleledere kanskje legge inn praktisk prøving/prøveundervisning som en fast del av sin saksbehandling. Alternativet til denne tilnærmingen kan være å utnytte prøvetid etter tilsetting på en bedre måte.

Etter vår vurdering bør det tilbys kompetanseheving til rektorer og andre som praktisk skal gjennomføre tilsettinger.

Lokalt ved våre utvalgte skoler, og i kommunene på skoleeiernivå, har arbeidet med denne oppgaven bidratt til refleksjoner og ny praksis. Dette synliggjør vi bl.a. ved å gjengi følgende utsagn fra en av rektorene:

”Men vi lo godt mandagsmorgen da vi begynte å diskutere hva vi la i de forskjellige begrepene før vi snakket med Bodil om det. Det var en vekker for oss». G1-R

”Kanskje det blir et tema etter hvert på personalmøtene?” Intervjuer

”Det vil bli et tema. I hvert fall mellom meg og tillitsvalgt. Før vi eventuelt skal gjennomføre et intervju....” G1-R

På spørsmål om denne rektoren nå ser nødvendigheten av at ”rett person på rett plass” diskuteres i fellesskap i kommunen, er svaret:

”Ja, jeg ønsker meg dit. Jeg ser for meg at dit må vi komme. For vi må ta den biten av skolene i x også. Det er den viktigste biten.” G1-R

Selv om vi ikke har liknende direkte utsagn fra de andre respondentene, sitter begge forskerne igjen med en opplevelse av også de lærte noe underveis i intervjuet, og vi har forhåpninger om at det på bakgrunn av egne og felles refleksjoner setter i gang et utviklings-/endringsarbeid ved egen skole.

10.3 Hva vi har lært underveis – reflection on action

I dette avsnittet trekker vi fram noe av det vi mener å ha lært gjennom arbeidet med denne oppgaven.

Vi har ikke minst fått innsikt i vitenskapelige arbeidsmåter som omfatter metodevalg ut fra problemstillingen, kildebruk og kildehenvisninger, og ikke minst trening i å uttrykke oss presist. Vi har forholdt oss til mye litteratur, både litteratur som har vært en del av pensumet i MKIL-studiet, men også annen faglitteratur – mest pedagogisk faglitteratur. Det har vært

krevende å velge ut det som har syntes som mest relevant. Vi har brukt internett i stor grad for å søke opp relevante artikler og annen relevant litteratur, noe som også har vært lærerikt. Spesielt for den ene av oss har det vært nyttig å oppøve ferdigheter på dette området.

Videre har vi hatt stort faglig utbytte gjennom at vi har fordypet oss i et svært relevant tema innenfor eget arbeidsfelt. Vi har hatt mange lærerike diskusjoner, der våre ulike roller i egen organisasjon har bidratt til at vi har møtt hverandre med ulikt utgangspunkt og sett spørsmål og problemstillinger med forskjellige ”briller”, den ene mer praksisnær og den andre mer systemorientert.

Selve arbeidsprosessen har også vært lærerik. Vi har måttet arbeide konsentrert innenfor de rammer som full jobb i lederstillinger og familie har satt for oss. Dette har krevd arbeidsdisiplin og struktur. Vi har arbeidet to personer sammen om denne oppgaven, og vil også trekke fram den prosessen det har vært å gjennomføre et såpass omfattende arbeid på denne måten. Dette har krevd samhandling for å få til en funksjonell og fornuftig arbeidsfordeling, og det har ikke minst gitt trening i å gjennomføre konstruktive diskusjoner når det har vært nødvendig. Prosessen har også bidratt til læring i forhold til egen væremåte gjennom åpen og ærlig tilbakemelding.

Gjennom studiet har vi etter hvert blitt godt kjent med hverandre, og som en del av arbeidet med felles paper-skriving, oppdaget vi at vi har relativt likt verdigrunnlag, og at vi begge er resultatorienterte. Dette har kommet godt med i prosessen med denne oppgaven.

Etter å ha gjennomført dette studiet, opplever vi begge to å ha utviklet oss både menneskelig og faglig. Vi opplever å kunne møte hverdagen på jobb med en større faglig og menneskelig ballast enn tidligere.

11. LITTERATURLISTE

- Andersen, Ib, (1999), *Den skinbarlige virkelighet*, Fredriksberg, Samfundslitteratur
- Bargel, Helen og Borgersen, Stein (2003), *Den videregående skolen i forandringens tid*, Masteravhandling, MPA, CBS
- Barstad, Solveig Heol (2010), *Den kompetente læreren*, Masteravhandling i pedagogikk, Bergen, NLA Høgskolen
- Busch, Tor, Johnsen, Erik, Valstad, Stein Jonny og Vanebo, Jan Ole (2007), *Endringsledelse i et strategisk perspektiv*, Oslo, Universitetsforlaget
- Busch, Tor og Vanebo, Jan Ole (2003), *Organisasjon og ledelse, Et integrert perspektiv*, Oslo, Universitetsforlaget
- Børve, Hege Eggen (2008), *Norske kunnskapsorganisasjoner i et globalt arbeidsliv*, Doktoravhandling, Trondheim, NTNU
- Damsgaard, Hilde Larsen (2010), *Den profesjonelle lærer*, Oslo, Cappelen Damm
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement (2003 – 2004), *St. meld. nr. 30, Kultur for læring*
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement (2007 – 2008), *St. meld. nr. 31, Kvalitet i skolen*
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement (2008 -2009), *St. meld. nr. 11, Læreren, rollen og utdanningen*
- Det kongelige Utdannings- og forskningsdepartement, *Lærer elevene mer på lærende skoler? En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005*
- Eriksen, Bjørn (2012), *Rektors styringsrett*, Oslo, Gyldendal
- Euris, Larry og Furseth, Inger (2004), *Masteroppgaven, Hvordan begynne og fullføre*, Oslo, Universitetsforlaget
- FOR 2006-06-23 nr 724. *Forskrift til opplæringsloven*
- Gottschalk, Petter (2004), *Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse*, Oslo, Universitetsforlaget
- Gotvassli, Kjell Åge (2011), *Den gode prestasjon – rasjonalitet eller intuisjon, teft og følelser?* i Irgens, Eirik og Wennes, Grete (red.) (2011), *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*, Bergen, Fagbokforlaget
- Hargreaves, Andy og Shirley, Dennis (2009), *Den fjerde vei*, Oslo, Gyldendal
- Hattie, John (2010), *Visible Learning*, et sammendrag ved Svein Hoff, Høgskolen i Bergen
- Hattie, John (2010), *Visible Learning*, et sammendrag

- Irgens, Eirik og Wennes, Grete (red.) (2011), *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*, Bergen, Fagbokforlaget
- Irgens, Eirik (2011), *Dynamiske og lærende organisasjoner, Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*, Bergen, Fagbokforlaget
- Irgens, Eirik (2007), *Profesjon og Organisasjon, Å arbeide som profesjonsutdannet*, Bergen, Fagbokforlaget
- Jacobsen, Dag Ingvar (2005), *Hvordan gjennomføre undersøkelser*, Kristiansand, Høyskoleforlaget
- Kommunenes Sentralforbund (2010), *Hovedavtalen, del B*, Kommuneforlaget
- Lindvig, Yngve, Wærness, Jarl Inge og Dale, Erling Lars (2005), *Utvikling av skolen som lærende organisasjon*, Rapport 12, Oslo, LÆRINGSlaben
- LOV 1967-02-10. *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven)*
- LOV 1998-07-17 nr 61. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven)*
- LOV 2005-06-17 nr 62. *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv (arbeidsmiljøloven)*
- Morgan, Gareth (2004), *Organisasjonsbilder, Innføring i organisasjonsteori*, Oslo, Gyldendal
- Nordhaug, Odd (2002), *Kunnskapsledelse, Trender og utfordringer*, Oslo, Universitetsforlaget
- NOU 1996:22, *Rammeplanen for lærerutdanningen*, Kunnskapsdepartementet.
- Nygren, Pår (2004), *Handlingskompetanse*, Oslo, Gyldendal
- Polyani, Michael (1966), *The Tacit Dimension*, Doubleday, N. Y. og Routledge & Kegan Paul, London
- Rendtorff, Jacob Dahl (2003) i Dreyer Hanse og Sehested, *Sosialkonstruktivisme og Hermeneutikk*, Roskilde, Roskilde Universitetsforlag
- Spurkeland, Jan (2005), *Relasjonskompetanse*, Oslo, Universitetsforlaget
- Stenøien, Ingrid (2011), *Forelesningsnotater*
- Stålsett, Unn (2009), *Veiledning i lærende organisasjoner*, Bergen, Fagbokforlaget
- von Krogh, Ichijo, Nonaka (2000), *Slik skapes kunnskap*, Oxford University Press, Inc / Damm & Søn (2005)
- Utdanningsdirektoratet (2011), *Utdanningsspeilet 2011*, Oslo

Vinge, Heidi (2009), *Diskurser om integrerte operasjoner, En sosiologisk studie av et endringskonsept i petroleumsbransjen*, Masteroppgave i sosiologi, Trondheim, NTNU

Western, Knut Ingar (2011), *Kunnskap – begrepsmessige avklaringer*

Western, Knut Ingar (2010), *Kunnskap og konkurranseevne hos Aker Verdal – 119*, Steinkjer, HINT

Øzerk, Kamil (2010), *Pedagogikkens hvordan 1, Lærerens rolle, kompetanse og betydning*, Oslo, Cappelen Damm

Anonymiserte dokumenter

XXX kommune (2000), *Ansettelsesreglement*

XXX kommune (2005), *Røtter til å vokse, vinger til å fly*

XXX fylkeskommune (2011), *Arbeidsgiverpolitikken for 2011 – 2014*

XXX fylkeskommune (2004), *Tilsettingsreglement*

Internettreferanser

<http://forskning.no/artikler/2009/januar/207552>

<http://no.wikipedia.org/wiki/Kompetanse>

<http://optimalkompetanse.com/artikler/karriere.htm>

<http://www.vilbli.no>

12. LISTE OVER TABELLER OG FIGURER

12.1 Liste over tabeller

Tabell 1:	Strukturelt perspektiv på kunnskap og læring	15
Tabell 2:	Prosessuelt perspektiv på kunnskap og læring	18
Tabell 3:	Oversikt over utvalgte skoler	39
Tabell 4:	Oversikt over anonymisering av respondenter	46

12.2 Liste over figurer

Figur 1:	Kunnskapspyramiden	16
----------	--------------------	----

Intervjuguide – rektor og tillitsvalgt

Bakgrunnsopplysninger om respondenten

- Funksjon ved skolen
- Hvor lenge har du hatt denne funksjonen
- Utdanningsbakgrunn

Bakgrunnsopplysninger om enheten

- Type skole
- Programområder/spesielle satsingsområder
- Antall elever
- Antall lærere
 - Fordeling mellom yrkesfag/fellesfag
 - 1. - 4. årstrinn / 5. – 7. årstrinn
 - Lærernes utdanning (kompetanseprofilen)
- Styrings-/ledelsesstruktur
- Samarbeidsarenaer / møteplasser

Styringsdokumenter

1. Hvilke styringsdokumenter opplever du er mest sentrale i tilsettingsarbeidet ved din skole?
2. Hvordan anvendes disse?
3. Hva opplever du er det mest sentrale i disse dokumentene?

Kompetansebegrepet

1. Hvordan forstår og beskriver du begrepet kvalifikasjon?
2. Hvordan forstår og beskriver du begrepet kompetanse?
4. Hvordan definerer du at en lærer er kvalifisert?
5. Hvordan definerer du at en lærer er kompetent?
 - Kompetanseområder?

6. I styringsdokumentene finner vi en del begreper som knyttes til vurdering av lærere ved tilsetting. Hva legger du i begrepene:
 - «best kvalifisert»?
 - «skikket» / «personlig egnethet»?
 - «rett person på rett plass»?
7. Diskuteres innholdet i begrepene ovenfor i fora internt på din skole?
 - a. Evnt hvor, hvorfor og hvem?
8. Er begrepene i spørsmål 4 - 6 definert nærmere på fylkeskommunalt/kommunalt nivå?
 - a. Hvem har deltatt i definisjonsarbeidet?

Tilsettings-/beslutningsprosessen

1. Hvem innkaller til drøftingsmøte?
2. Hvem setter opp saklista?
 - a. Muligheter for påvirkning / medbestemmelse på denne?
3. Hvor foregår drøftingsmøtene?
4. Hvor ofte?
5. Hvem deltar?
6. Hvem leder møtet?
7. Hvordan vil du betegne samarbeidsklimaet mellom ATV og arbeidsgiver?
8. Hvordan foregår tilsettingsprosessen ved din skole? Trinnvis beskrivelse av prosessen.
 - a. Utlysningstekst – spesifikasjoner, hvorfor?
 - b. Kvalifisert eller kompetent?
 - c. Vurdering - nyutdannede?
 - d. Referanseinnhenting – når, vektlegging i vurderingen?
9. Hvordan forhandles det i de ulike fasene i tilsettingsprosessen?
 - a. Stillingsbehov/plan?
 - b. Utlysning?
 - c. Vurdering av kandidater?
 - d. Gjennomføring av intervju / praktisk prøving ?
 - e. Vurdering og endelig tilsetting?

VEDLEGG 1 s 3

10. I forhandlingsprosessen, hvem sitt syn får normalt størst gjennomslagskraft?
 - a. Hvorfor?
11. Ditt lokale handlingsrom i definisjon av kompetansebegrepet – hvor stort er det og hvordan utnyttes dette ved en tilsetting? Jfr pkt 8!
12. Har skolen mottatt klager på resultatet av en tilsetting?
 - a. Hvorfor?
13. Dersom det er ulike forståelser av begrep, hvordan kommer dette til uttrykk?
14. Definisjonen av kompetansebegrepet, hvordan påvirker det tilsettingsprosessen ved din skole?

Samtykkeerklæring ved forespørsel om deltakelse i intervju

Jeg samtykker herved i å delta i intervju tilknyttet masteroppgave i kunnskaps- og innovasjonsledelse ved Høyskolen i Nord-Trøndelag. Jeg er underrettet om oppgavens tema gjennom eget informasjonsskriv.

Jeg er informert om formålet med undersøkelsen, og at intervjuet er frivillig. Jeg kan nekte å svare på spørsmål eller avbryte intervjuet når jeg selv måtte ønske dette, uten at dette vil få noen konsekvenser for meg. Jeg er også informert om at jeg har rett til å få slettet data om jeg ønsker dette.

Jeg er videre innforstått med at alle opplysninger vil bli anonymisert og behandles konfidensielt gjennom hele prosjektperioden og ved publisering av oppgaven.

Sted:

Dato:

Signatur: