

Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon

Lise Granlund, Sølvi Mausethagen og Elaine Munthe

HiO-rapport 2011 nr 2

Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon

Lise Granlund, Sølvi Mausehagen og Elaine Munthe

Høgskolen i Oslo
Senter for profesjonsstudier
Januar 2011

© Høgskolen i Oslo
ISBN 978-82-579-4748-4
ISSN 0807-1039

Det må ikke kopieres fra denne bok i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, Interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk. Kopiering i strid med lov eller avtale medfører erstatningsansvar og inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	1
Forord.....	2
1 Innledning.....	3
1.1 Læreryrket som en profesjon.....	3
1.2 Kamp om definisjonsmakten?	4
1.2.1 Kunnskap som profesjonsstrategi.....	4
1.2.2 Intern eller ekstern kontroll?	5
1.3 Problemstilling og rapportens oppbygning.....	6
2 Metode og utvalg.....	7
2.1 Tekstanalyse	7
2.2 Kvantitativ analyse	7
3 Lærerprofesjonalitet i Stortingsmeldinger og Stortingets innstillinger.....	8
3.1 Stortingsmelding 48 (1996-1997): Om lærerutdanning	8
3.1.1 Ny elev- og lærerrolle	8
3.1.2 Innstillingen: Allmennlærer eller differensiering og faglig fordypning?.....	9
3.2 Stortingsmelding 16 (2001-2002): Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende -relevant	10
3.2.1 Handlingskompetanse og livslang læring	10
3.2.2 Innstillingen: Ett års fagstudium for å undervise på ungdomstrinnet?.....	11
3.3 Stortingsmelding 11 (2008-2009): Læreren. Rollen og utdanningen.....	13
3.3.1 Spesialiserte lærere på trinn og fag	13
3.3.2 Innstillingen: Skal lærerrollen snevres inn?.....	14
3.4 Sammenligning og drøfting av Stortingsmeldinger og innstillinger	15
3.4.1 En økning i bruken av profesjonsbegrepet.....	16
3.4.2 Fra å ”ha” kompetanse til også å ”vise frem” kompetanse	16
3.4.3 Fra en allmennlærer som veileder, til en faglig spesialisert og forskningsinformert leder.....	18
3.4.4 Profesjonalisering som både akademisering og yrkesretting	19
3.4.5 Økt frihet og økt kontroll	21
3.5 Profesjonaliseringsbestrebelse ovenfra?	22
4 Lærerprofesjonalitet fra profesjonen selv	24
4.1 Politisk plattform fra 2002 for et ”pedagogisk personale”	24

4.1.1	Høy kompetanse og god lønn.....	24
4.1.2	Ansvar og autonomi – ”Utdanningsforbundet arbeider for”	25
4.2	Politiske vedtak Landsmøtet 2009 – ”Vi er en profesjon”	25
4.2.1	Kunnskap og kompetanse- forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap.....	26
4.2.2	Ansvar og autonomi: Vi tar ansvar selv og godtar ikke snever ekstern kontroll	27
4.2.3	Profesjonsbegrepet	28
4.3	Sammenligning og drøfting av Utdanningsforbundets tekster	29
4.3.1	Fra pedagogisk personale til en profesjon.....	29
4.3.2	Erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap; forskningsinformert praksis? ..	30
4.3.3	Stereke vektlegging av profesjonell autonomi og å ta ansvar selv	31
4.4	Profesjonaliseringsbestrebelse innenfra?	32
5	Lærere og lærerutdannere om lærerprofesjonalitet	33
5.1	Hva skal til for å lykkes som lærer i dagens skole?.....	33
5.2	Lærernes opplevelse av profesjonstilknytning	36
5.3	Lærerutdannere om lærerutdanningen.....	38
5.4	Oppsummering	39
6	Ulike dimensjoner ved lærerprofesjonalitet	40
6.1	Kontinuitet og forskyvning i forståelsen av lærerprofesjonalitet	40
6.1.1	En økende bruk av begrepet profesjon.....	40
6.1.2	Økt spesialisering av lærerrollen.....	40
6.1.3	Både akademisering og yrkesretting av utdanningen.....	41
6.1.4	Fra ansvar og kontroll innenfra til mer ekstern kontroll?.....	41
6.2	Kampen om lærerprofesjonaliteten	42
6.2.1	Forskninginformert versus forskningbasert kunnskap	43
6.2.2	Intern eller ekstern kontroll	43
6.2.3	Vektlegging av mer fagkunnskap.....	44
6.2.4	Profesjonaliseringsbestrebelse ovenfra og nedenfra.....	44
6.3	Avsluttende kommentarer.....	46
	Litteraturliste	49
	Vedlegg 1: En diskursiv tilnærming til dokumentanalyse	53
	Vedlegg 2: Diskurser om (endringer i) lærerprofesjonalitet	55

Sammendrag

Vi finner en økende bruk av profesjonsbegrepet både i Stortingsmeldingene og i Utdanningsforbundets dokumenter. Profesjonsbegrepet brukes i positiv forstand av alle aktørene, men hva som legges i begrepet og hva det knyttes til varierer derimot. Et interessant funn er at Stortingsmeldingene og innstillingene først og fremst knytter profesjonsbegrepet til den yrkesrettede kunnskapen, mens Utdanningsforbundet gjennomgående bruker begrepet for å betegne medlemmene sine og deres oppgaver. De knytter også begrepet til lærerens faglige og yrkesmessige kunnskap og til autonomi, skjønn og tillit, som i en mer klassisk profesjonsteoretisk forståelse.

Mens det i 2009 er en enighet mellom Utdanningsforbundet og i Stortingsmeldingene om at læreren skal ha god faglig, pedagogisk og erfaringsmessig kunnskap, gode lederevner og kjennskap til forskning, er det en uenighet mellom disse aktørene i hvordan forskning skal brukes og hvordan det kan forsikres om at læreren gjør jobben sin. På bakgrunn av analysene våre vil vi argumentere for at Utdanningsforbundet forholder seg til policynivået på tre måter:

(1) Når det gjelder ekstern kontroll uttrykker Utdanningsforbundet en *motstand* mot det som argumenteres for ovenfra. Slik profesjonaliseringsdiskursen ovenfra brukes, er det primært i form av en passiv ansvarliggjøring, mens profesjonaliseringsdiskursen innenfra legger stor vekt på hvordan profesjonsutøverne "tar ansvar" med utgangspunkt i kunnskap og etikk. Når Utdanningsforbundet skriver om å ta ansvar, er dette derfor nær betydningen responsibility på engelsk, mens St.meld 11 (2008-2009) ligger tettere opp mot accountabilitybegrepet. På denne måten markerer profesjonen en forskjell til den mer kontrollorienterte forståelsen av ansvar som formuleres utdanningspolitisk.

(2) Mens den siste Stortingsmeldingen vektlegger at ikke bare lærerutdanningene skal være forskningsbasert, men også lærerens praksis, argumenterer Utdanningsforbundet i større grad for en kritisk og selektiv bruk av forskning basert på lærerens profesjonelle skjønn. Vi har valgt å kalle Utdanningsforbundets oppfatning *forskningsinformert*. Her *omformer* Utdanningsforbundet innholdet og gjør det til sitt eget.

(3) Utviklingen med å legge mer vekt på fagkunnskap i lærerutdanningen og i enkelte fag kan beskrives som en enighet mellom aktørene. Politikerne er nå blitt enige om at man ønsker en fordypning i fag, men er splittet i synet på om mastergrad skal innføres, og også i hvorvidt denne skal bli mer praksisrettet. Her går Utdanningsforbundet lenger enn de andre ved at de er eksplisitte i at de ønsker en lærerutdanning på masternivå. Utdanningsforbundet kan her karakteriseres som å enten *tilpasse seg/akseptere* det som bestemmes ovenfra, eller de kan sies å *ligge i forkant* av policynivået.

Vi mener videre at vi hos begge aktørene kan finne det vi beskriver som "profesjonaliseringsbestrebelse", og at dette skjer i et spenningsfelt hvor det foregår forhandlinger om hvordan lærerprofesjonalitet skal gis innhold.

Forord

Denne rapporten undersøker forestillinger om lærerprofesjonalitet, og på hvilken måte disse varierer mellom politiske myndigheter, Utdanningsforbundet, lærere og lærerutdannere. I rapporten undersøkes også på hvilken måte og i hvilken grad det skjer en forskyvnings forståelse av lærerprofesjonalitet over tid. Dokumentene som analyseres er valgt ut for å dekke både policy- og profesjonsnivået. De tre stortingsmeldingene som blir analysert kom i 1996, 2002 og 2008, forut for nye reformer i norsk lærerutdanning. I tillegg er et utvalg dokumenter fra Utdanningsforbundet studert. Til slutt har forestillinger om lærerprofesjonalitet blitt analysert på basis av to elektroniske spørreundersøkelser, som refereres til som LærerUtdannerdata (LU-data).

Rapporten inkluderer fotnoter med en rekke referanser til forskning. Vedlegg 2 refererer også til en del nyere forskning på feltet. Dette for at spesielt interesserte kan se nærmere på referansene. Vedlegg 1 utdyper den metodiske framgangsmåten i analysen av tekstene.

Rapporten er utarbeidet på oppdrag fra Utdanningsforbundet, med fungerende avdelingssjef Jorunn Dahl Norgård som kontaktperson.

Professor Finn Daniel Raaen har vært prosjektleder, mens prosjektmedarbeidere har vært phd-stipendiatene Lise Granlund og Sølvi Mauserhagen. Rapporten er skrevet av Lise Granlund og Sølvi Mauserhagen, i nært samarbeid med prosjektleder, Elaine Munthe har hatt hovedansvaret for analysen av LU-data (kap 5). Takk til Joakim Caspersen og Jens-Christian Smeby for innspill og kommentarer.

Oslo, januar 2011

Lars Inge Terum

Professor, senterleder

1 Innledning

Hva er lærerprofesjonalitet? Denne rapporten tar ikke mål av seg å besvare dette spørsmålet, men vi skal derimot gjennom analyser av tre Stortingsmeldinger, Stortingets innstillinger til meldingene og tekster fra Utdanningsforbundet, studere hvordan lærerprofesjonalitet beskrives og oppfattes av de ulike aktørene. I tillegg ser vi nærmere på hva slags kunnskap eller kunnskapsområder lærere og lærerutdannere synes er viktig i profesjonsutøvelsen. På denne måten undersøker vi hvordan det er variasjoner både over tid og mellom ulike grupper når det gjelder hva slags innhold som legges i lærerprofesjonalitet. Det betyr at vi både er interessert i hvordan begrepet fremtrer i tekstene vi analyserer og hvordan lærerprofesjonalitet konstrueres basert på hva som kjennetegner profesjoner og profesjoners arbeid. Vi vil i dette kapitlet gå nærmere inn på noen slike sentrale dimensjoner.

1.1 Læreryrket som en profesjon

Profesjonsbegrepet refererer til en gruppe mennesker som deler et yrke med spesielle egenskaper og kjennetegn. Det er en uenighet om hva skal forstås som profesjoner, men det er en bred enighet om at profesjonene utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap ervervet gjennom en spesialisert utdanning (Molander og Terum, 2008). Til forskjell fra disiplinutdanningene på universitetene skal profesjonsutdanningen kvalifisere for arbeid som har spesielle krav til *både* faglig kunnskap og praktiske ferdigheter, og hvor kvaliteten på arbeidet som utføres er av stor betydning for den enkelte og for samfunnet. Innholdet i utdanningene begrunnes først og fremst i relevansen for yrkesutøvelsen (Smeby, 2008).

Både politikere og lærere har selv historisk sett ytt motstand mot å definere læreryrket som en profesjon, men dette har endret seg fra begynnelsen av 90-tallet (Goodson og Hargreaves, 1996). Også i profesjonsteorien har det vært en diskusjon om læreryrket er en profesjon eller en såkalt semi-profesjon. Det er både kriteriene om autonomi i yrket, forskningsbasert kunnskap og egne etiske standarder, som lærerne og andre ”nye” profesjoner kan sies å ha problemer med å oppfylle. I de senere årene blir det imidlertid argumentert for at en slik beskrivelse ikke er hensiktsmessig. For det første startet også klassiske profesjoner som legeyrket uten en forskningsbasert kunnskapsbase, og autonomi i yrket har vært et mer sentralt kjennetegn på profesjoner i USA enn i Europa¹. Noen går så langt at de hevder at i den grad begrepet semi-profesjon brukes i dag vil begrepet fungere ideologisk for å understreke at ”kvinneyrkenes” plass er nederst i velferdsstatens hierarki (f. eks Erichsen 1996). Lærerens kunnskap beskrives også ofte som erfaringsbasert og taus² heller enn teoretisk basert, og læreryrket defineres også i mange sammenhenger gjennom vekt på det relasjonelle aspektet³. Etske og moralske aspekter regner her som helt sentrale sider ved lærerens arbeid og når det gjelder motivasjon for å velge læreryrket⁴. Samtidig finnes det også

¹ Burrage, 1993; McClelland, 1990

² Eraut, 2000; Schön, 1987

³ Moos mfl, 2004; Grossman mfl, 2009; Kelchtermans 2009; Bonnett 1996; Bullough og Pinnegar 2009

⁴ Lortie, 1975; Sockett, 1993; Day, 2000

en bred tradisjon for å betegne læreryrket som profesjon. Selv om læreryrket har svakere vitenskapelige tradisjoner enn de klassiske profesjonene, innebærer det bruk av abstrakt og teoretisk kunnskap som er nødvendig for å kunne utøve skjønn og utvikle god praksis (Molander og Terum, 2008). Bruken av skjønn anses som viktig i alle profesjonsyrker og også som et viktig trekk ved læreryrket⁵.

Aspektene som er nevnt ovenfor inkluderer ulike syn på hva lærerprofesjonalitet ”er”. Diskusjonen om lærerprofesjonen er en profesjon eller ikke, er mindre interessant for oss. Utgangspunktet vårt i denne studien er derimot å studere hva myndigheter, Utdanningsforbundet og lærerne selv mener at lærerprofesjonalitet og lærerarbeid *bør* være. Vi analyserer hvordan lærerprofesjonalitet både blir omtalt ovenfra, hos politikere og byråkrater, og innenfra, fra profesjonen selv⁶. Det er spesielt interessant å undersøke hvor det synes å være enighet mellom aktørene og hvor det er uenighet. Vi ønsker videre å se nærmere på hvordan profesjonsteorien kan gi innhold til elementer som kan bli brukt som strategier, enten for å øke yrkets status og legitimitet, eller som strategier for å argumentere for aspekter ved læreryrket aktørene ser som spesielt viktig å forsvare. Profesjonsbegrepet brukes da som et symbol som kan tillegges ulike betydninger⁷.

Profesjonsteoretikere har gjennom tidene laget en rekke lister over hva som kjennetegner en profesjon, men hvilke kjennetegn som skal inkluderes i slike lister diskuteres. Abstrakt kunnskap, autonomi, egenkontroll og ansvar regnes av mange teoretikere som sentrale kjennetegn på profesjonsyrkene generelt⁸, og også på læreryrket. Basert på teoretiske bidrag fra profesjonsteorien og også mer spesifikt fra bidrag som omtaler lærere⁹ kan vi forvente å finne at det er visse representasjoner av 1) kunnskap, 2) autonomi og 3) ansvar i konstruksjonene av "lærerprofesjonalitet" i dokumentene vi analyserer og at disse representasjonene endres over tid. Disse aspektene vil være viktige analytiske dimensjoner i analysen.

1.2 Kamp om definisjonsmakten?

Hvis policynivået og Utdanningsforbundet har ulike forståelser av lærerprofesjonalitet og hva det bør innebære, kan man kanskje regne med at det i en eller annen forstand foregår en kamp eller en forhandling om hvilken forståelse av profesjonalitet som skal gjelde. Hva slags kunnskap er viktig for lærerne i yrkesutøvelsen? Hvordan kan lærerne oppnå tillit og legitimitet for arbeidet sitt? Hvem skal kontrollere at lærerne oppfyller det brede samfunnsmandatet de har fått? Denne type spørsmål er sentrale innenfor profesjonsteori.

1.2.1 Kunnskap som profesjonsstrategi

⁵ Freidson, 2001; Galton, 2000

⁶ Evetts, 2003; 2008.

⁷ Becker, 1970; Robson, Bailey and Larkin 2004; Evetts 2008

⁸ Etzioni 1969; Larson 1977; Freidson 2001

⁹ Furlong, 2000.

Innenfor profesjonslitteraturen kan vi finne støtte for en påstand om at siden lærerne besitter en type kunnskap de bare kan få gjennom lærerutdanningen og undervisningserfaring, besitter lærerne både kunnskap, kompetanse og praktiske ferdigheter som gjør at de kan kreve autonomi. Lærerne vet best hva som skal gjøres, og andre som ikke har denne erfaringen og treningen trenger ikke å legge seg opp i hva de gjør. Tilliten til profesjonene hviler blant annet på den profesjonelle kompetansen (Parsons, 1978), noe som i dag kan representere en voksende utfordring for lærerne med hensyn til en velutdannet befolkning og demokratiseringsprinsippets innflytelse. En sterkere status som profesjonelle kan derimot bli resultatet blant annet gjennom en større vektlegging av utdanning, at lærerne selv ønsker å definere arbeidsområder og arbeidsoppgaver, og også ved å kreve mandat til å definere det offentlige interesse i arbeidet (Hughes, 1984). Et annet viktig element i denne utviklingen, som ikke minst også gjelder symbolsk, er vektleggingen av forskning. Krav om autonomi vil også kunne ses på som tiltak for å motvirke økende bruk av mekanismer for politisk kontroll, f.eks. juridiske reguleringer, som har blitt mer framtrødende styringsmidler innenfor utdanningssektoren de senere årene. Et økende press på læreren og lærerprofesjonen fra myndighetene sin side kan synes å fremme et implisitt krav om at profesjoner organiserer seg på en måte som gjør at befolkningen får tillit til lærernes kompetanse, og for at lærerne skal skape og opprettholde sin legitimitet som en kompetent profesjon.

1.2.2 Intern eller ekstern kontroll?

Er lærernes kunnskap tilstrekkelig for å "holde orden i eget hus"? Tillit til profesjonelle innebærer å stole på deres kunnskap (Grimen, 2008), og mange vil mene at kunnskap i kombinasjon med yrkesetikk gir lærere en institusjonell tillit og legitimitet til å ta ansvar for elevene, både når det gjelder relasjonen til elevene og deres læring (Christoffersen, 2005). Denne autonomien er nødvendig fordi profesjonsutøverne ofte kommer opp i komplekse og uforutsette situasjoner som har spesielle krav til kunnskap og kompetanse. Gitt at profesjonen har autonomi, er det helt sentralt at de utøver yrket på en ansvarlig måte (Furlong, 2000).

En slik forståelse av ansvar blir imidlertid ofte kritisert, siden ubetinget tillit også kan være problematisk. For eksempel, hvis elevene ikke har en tilfredsstillende læring og utvikling, er ikke da ulike former for eksterne ansvarliggjørings- og kontrollsystemer nødvendige? Nye test- og vurderingsformer innenfor utdanningssystemet kan i en slik forståelse ses som et uttrykk for offentlig og politisk skepsis mot lærere, skoleledere og skoleeiere, og at det er behov for noen mekanismer som ivaretar og "beskytter" elevene fra lærere som ikke utfører deres oppgaver på en tilfredsstillende måte. I dette perspektivet blir mer kontroll og eksterne former for ansvarliggjøring sett på som nødvendig for å skape tillit mellom læreren og offentligheten og samtidig være en forsikring for elever og foreldre om kvaliteten på lærerens arbeid. Oppsummerende kan vi derfor si at få vil være i mot at en eller annen form for regulering er helt nødvendig for å sikre kvaliteten på lærerens arbeid, mens det derimot vil være ulike oppfatninger rundt hvem som skal ha denne kontrollen og hvordan en slik kontroll skal foregå.

1.3 Problemstilling og rapportens oppbygning

Hensikten med denne rapporten er å studere forestillinger om lærerprofesjonalitet i Stortingsmeldinger, Stortingets innstillinger og dokumenter fra Utdanningsforbundet. På hvilken måte beskrives lærerprofesjonalitet ulikt over tid og mellom ulike aktører? Problemstillingene i studien er:

(1) Hvordan har konstruksjonen av ”lærerprofesjonalitet” hos politiske myndigheter og lærerprofesjonen selv endret karakter de siste 15 årene? Hvilke elementer representerer kontinuitet og hvilke innebærer endring?

(2) Langs hvilke dimensjoner varierer oppfatningene av ”lærerprofesjonalitet” mellom politiske myndigheter, Utdanningsforbundet, lærere og lærerutdannere?

I neste kapittel vil vi kort redegjøre for metode og utvalg. Deretter analyserer vi Stortingsmeldingene og innstillingene til disse i kapittel 4, før vi ser nærmere på Utdanningsforbundets dokumenter. Videre ser vi i kapittel 6 nærmere på holdninger fra lærere og lærerutdannere (basert på LU-data¹⁰). Avslutningsvis diskuteres forskyvninger i tekstene over tid, og vi ser nærmere på likheter og forskjeller i konstruksjoner av lærerprofesjonalitet på tvers av de ulike aktørene.

¹⁰ <http://www.hio.no/content/view/full/57424>

2 Metode og utvalg

Denne rapporten er skrevet på bakgrunn av en analyse av allerede eksisterende dokumenter og innsamlet kvantitativt materiale. Vi vil i denne delen kort redegjøre for utvalg, samtidig som en beskrivelse av metodetilnærmingen vår når det gjelder tekstanalysen ligger som vedlegg.

2.1 Tekstanalyse

Dokumentene som analyseres i denne undersøkelsen er valgt ut for å dekke både policynivået og profesjonsperspektivet. De tre stortingsmeldingene som blir analysert kom i 1996, 2002 og 2008, forut for nye reformer i norsk lærerutdanning. Stortingsmeldingene om lærerutdanning er interessante i et bredere perspektiv fordi de skisserer lærerkompetanse og forventninger til lærerrollen og lærerens arbeid, og det er også bakgrunnen for utvalget av disse tre meldingene. Selv om regjeringen er avsender for Stortingsmeldingene, er de likevel i all hovedsak skrevet av byråkrater. For å få et bredere grunnlag for analysen av policynivået har vi derfor også inkludert innstillingene fra Stortinget til de ulike meldingene. Stortingets innstillinger er Utdanningskomiteens forslag til vedtak i Stortinget. I tillegg har vi gjort et utvalg når det gjelder dokumenter fra Utdanningsforbundet. Siden Utdanningsforbundet først ble startet i 2002 har vi valgt ut det første dokumentet som omhandler den politiske plattformen til organisasjonen. Dette kontrasteres med ”Politiske vedtak Landsmøtet 2009” og profesjonsdokumentet fra 2009. I tillegg har vi også sett på andre relevante dokumenter med Utdanningsforbundet som avsender og som ligger mellom de to hoveddokumentene i tid.

Analysen har tatt utgangspunkt hvordan kunnskap, autonomi og ansvar blir representert i de ulike tekstene. Vi har undersøkt hvilke ord som er fremtredende i dokumentene og vi har stilt spørsmål om problemrepresentasjon og løsninger som blir skisserte.

2.2 Kvantitativ analyse

Kvantitative analyser baseres på to elektroniske spørreundersøkelser som sammen refereres til som LærerUtdannerdata (LU-data). Undersøkelsen omfatter lærerutdannere ved 19 høyskoler/universiteter som ga allmennlærerutdanning i 2008 og lærere ved 111 praksisskoler med avtaler om praksisopplæring for studenter ved institusjonene. Totalt 545 lærerutdannere ved lærerutdanningsinstitusjoner og totalt 2205 lærere ansatt ved de 111 skolene svarte på spørreundersøkelsen til praksiskolene våren 2008. Dette utgjør en svarprosent på ca. 60% for begge gruppene. Hver for seg er disse to undersøkelsene blant de største kartleggingene av feltet som er gjort i Norge. Undersøkelsen gir informasjon om lærerutdannernes syn på kunnskap generelt, og kunnskap knyttet til grunnskole og lærerutdanning spesielt. Mer presist gir surveyen data om lærerutdannernes syn på grunnskolen som lærende organisasjon, på forholdet mellom kunnskaps- og profesjonsretting av lærerutdanningen, didaktikk og fagdidaktikk, og praksisopplæringens spesifikke oppgave.

3 Lærerprofesjonalitet i Stortingsmeldinger og Stortingets innstillinger

I dette kapitlet vil vi analysere Stortingsmeldingene og Stortingets innstillinger til de samme meldingene. De tre stortingsmeldingene som er analysert kom i 1996, 2002 og 2008, før nye reformer i norsk lærerutdanning. Stortingsmeldingene gir i stor grad et enhetlig bilde, og ved å se på Stortingets innstillinger til disse meldingene synliggjøres i større grad den politiske uenigheten. I analysen vil vi se på konstruksjoner av lærerprofesjonalitet gjennom å se nærmere på hvordan lærerens kunnskap, ansvar og autonomi blir representert i de politiske dokumentene. Vi vil i tillegg se nærmere på hvilke dimensjoner ved lærerprofesjonaliteten som diskuteres i innstillingene, og hvordan disse uenighetene endres over tid.

I første del av kapitlet gjengir vi kort hovedpunktene i meldingene og innstillingene. Deretter diskuterer vi forskyvninger i tekstene.

3.1 Stortingsmelding 48 (1996-1997): Om lærerutdanning

3.1.1 Ny elev- og lærerrolle

I *Stortingsmelding 48 (1996-1997)* henvises det til at nye skolereformer i resten av opplæringssystemet, samt nye krav fra samfunn og arbeidsliv reiser nye og store krav til lærerrollen og lærerens kompetanse. Det legges vekt på at læreren må ha kunnskap om "den nye elevrollen".

Det er lagt vekt på at eleven skal vere aktiv, handlande og sjølvstendig og at han etter kvart skal ta meir ansvar for eiga læring i praktiske og teoretiske oppgåver knytte til fag og tverrfaglege problemstillingar. Elevens læring er hovudmålet for all opplæringsverksemd, og eleven skal delta i arbeidet med å planleggje, gjennomføre og vurdere opplæringa. (KUF 1996: 7).

Det skisserte målet med alt lærerarbeid er elevenes læring og utvikling, og lærernes viktigste oppgave er å organisere og tilrettelegge for at læring skal finne sted. "God undervisning set læreprosessen i gang, men det er elevens eigen innsats som fører til læring" (s.11) Løsningen som skisseres er at først og fremst lærerutdanningsinstitusjonene får ansvaret for å "gi" kompetanse til lærerne.

Gjennom hele dokumentet er det fokus på viktigheten for lærerne "å ha" den nødvendige kompetansen for nye krav i utdanningssystemet, og at lærerutdanningen må jobbe mot at studentene tilegner seg disse kompetansene som er nødvendige for lærerarbeid og elevenes læring. Det er også lagt vekt på kompetanse som noe som er til stede i kollegiale relasjoner. De følgende kompetanseområdene skisseres: *faglig kompetanse, yrkesetisk kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse* (i denne rekkefølgen). Kompetansene beskrives i brede termer gjennom for eksempel begreper som kunnskap, verdier og holdninger. Læreren skal kunne reflektere over valgene han gjør, samt bistå eleven i å tilegne seg kunnskaper, holdninger og verdier.

Lærerrollen som framheves er allmennlærerrollen; en lærer som har bred kompetanse og som kan undervise på alle trinn, og for alle, også i voksenopplæringen. Dette understrekes videre ved at pedagogikkfaget skisseres med vekt på spesialpedagogikk, voksenpedagogikk og migrasjonspedagogikk. Pedagogikkfaget skal videre bidra til at lærer(student)en kan reflektere over eget arbeid, valg av arbeidsmåter og lærestoff. Sammenfattet skisseres det behov for lærere som har en ”profilert yrkesetisk holdning, solid fagkunnskap både i bredde og dybde og et reflektert pedagogisk grunnsyn” (KUF 1996:11). Det argumenteres i mot faglig fordypning på ett år for ungdomsskolelærere, men derimot understrekes det at det er behov for mer pedagogisk tilrettelegging og fagintegrasjon. Lærerens oppgaver er brede: ”Studentane må utvikle kompetanse til å ivareta tverrfaglege tema som likestilling, samlivslære, forbrukarlære, trafikkfag, alkohol/narkotika, bibliotekkunnskap, menneskerettar, entreprenørskap, teknologi og IT i opplæringa” (s. 13). Personlige egenskaper og relasjoner trekkes fram, sammen med evne til å fornye seg metodisk og faglig. NOU 1995:18 er ett av de viktige bakgrunnsdokumentene for meldingen, hvor det ble utredet hva og hvordan den nasjonale styringen av utdanningen bør foregå. Det framheves generelt at det er viktig med sterk styring av lærerutdanningens faglige og pedagogiske innhold for å ikke svekke enhetsskolen eller likhetsidealet (s. 19-20). I denne meldingen utvides de obligatoriske vektallene i lærerutdanningen slik at de nå utgjør hele 50 av 60 vektall. Det er også et sterkt fokus på at realfagene skal styrkes, både gjennom mer obligatorisk matematikk, og i tillegg gjennom såkalte styrte valg hvor studentene blir oppfordret til å spesialisere seg i realfag. Det påpekes at sikringen av studentens skikkethet som lærer skal foregå gjennom hele studiet og hvor Departementet vil legge føringer på kriteriene som skal gjelde i rammeplanene.

3.1.2 Innstillingen: Allmennlærer eller differensiering og faglig fordypning?

I innstillingen til denne meldingen gis det først noen generelle synspunkt på hva slags lærer man ønsker at lærerutdanningen skal utdanne. Her nevnes profesjonell holdning til yrkesetikk, både bredde og dybde i fagkunnskapen og at den enkelte elevs læring og utvikling er målet. Læreren skal være et forbilde og ha personlige egenskaper rettet mot omsorg og toleranse. Han skal kunne samarbeide, være systematisk, vurdere seg selv og andre, overlevere en tradisjon og samtidig også utdanne ”gagnlige samfunnsmedlemmer”. Komiteen er ellers enig i at de fem kompetanseområdene skal være hovedprinsippene, og det er også en enighet om at pedagogikkfaget skal inneholde spesialpedagogikk, voksenpedagogikk og migrasjonspedagogikk slik at man får tilpasset opplæring for alle, også voksne. Komiteen har ingen spesielle kommentarer til førskolelærerutdanningen.

Det som diskuteres er i stor grad bredden og lengden på kunnskapen som kan kreves av en lærer. Komiteens flertall (AP, SP, SV og Krf) ønsker en allmennlærer som er kvalifisert for alle trinn, også for voksenopplæring. Dette begrunner de med at det er mange småskoler i Norge og at den enkelte læreren derfor må ha bred kompetanse. De argumenterer også for at dette kan skape helhet og sammenheng i undervisningen på enkelttrinn og mellom disse. Høyre vil derimot ha differensiering i lærerutdanningen de to siste årene og ønsker at læreren må ha minst ett års fordypning i teorifag for undervisning på ungdomsskolen. Høyre er også

opptatt at det skal satses mer på å utvikle gode linjer for realfag, språkfag og samfunnsfag ved høyskolene. Argumentasjonen for forslagene er å heve den faglige standarden.

3.2 Stortingsmelding 16 (2001-2002): Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende -relevant

3.2.1 Handlingskompetanse og livslang læring

Bakgrunnen for *Stortingsmelding 16 (2001-2002)* er reorganiseringen av lærerutdanningen i lys av et nytt gradssystem (Bologna). Endringene som foreslås begrunnes ut fra selvevalueringer om hva som fungerer, men også politisk ut fra en internasjonalisering av utdanningen og sammenligning med andre lærerutdanninger¹¹. Endringer som foreslås er større frihet i valg av fag, noe som skal gjøre studentene mer motiverte og interesserte (s. 71). Samtidig gjøres rammeplanene mer forpliktende, overordnede og mindre detaljerte. Lærerkompetanse blir utformet som en nødvendig betingelse for å gjennomføre de siste skolereformene, og løsningene er i stor grad innrammet i form av *mer* kompetanse. Kompetanse er nærmere beskrevet i de samme fem kompetanseområdene som i 1996 (selv om beskrivelsen av innholdet i disse ikke er helt identisk), som her til sammen blir beskrevet som "handlingskompetanse".

Den handlingskompetansen som et profesjonsstudium munner ut i, dreier seg om å utvikle et reservoar av ferdigheter og teknikker, men framfor alt om å utvikle evne til å fortolke situasjoner og arbeid i klasserommet. Slike fortolkninger vil være grunnlag for å forstå elevs læring og bidra til videre utvikling (KD 2002:22).

Læreren fremstilles som en formidler, tilrettelegger og en veileder. Viktigheten av god faglig kompetanse fremheves. De fem kompetanseområdene er også i denne stortingsmeldingen kommentert ganske generelt, men er beskrevet på en måte som understreker at godt læringsmiljø vil være et resultat av lærerkompetanse. Utviklings- og endringskompetanse er gitt mye oppmerksomhet i hele dokumentet, og er knyttet til betydningen av at lærerne kontinuerlig må oppdatere sin kunnskap og kompetanse. Dette perspektivet er ytterligere understreket av den utstrakte bruken av begrepet livslang læring i forbindelse med begrepet kompetanse. Gode læringsmiljøer vil bli resultatet når lærerne er dynamiske og orientert mot å skaffe ny kunnskap og kompetanse gjennom hele karrieren.

Profesjonsbegrepet brukes i meldingen først og fremst i forbindelse med en diskusjon rundt (1) profesjonell kompetanse og (2) etterspørselen etter mer profesjonskunnskap og hvordan studiene kan gjøres "mer profesjonsrettet". I begge tilfellene er det den praktiske kunnskapen og den erfaringsbaserte kunnskapen som her vektlegges. Profesjonsbegrepet knyttet til de fem kompetanseområdene beskrives som en handlingskompetanse. Gjennom forslag fra

¹¹ Garm (2003) hevder at begrunnelsen for denne reformen ikke var faglig, ikke var hentet fra et dannelsesperspektiv eller et demokratiperspektiv, men fra et nytteperspektiv. Begrunnelsene var knyttet til omfattende og raske samfunnsendringer, og nødvendigheten av å være konkurransedyktig i en globalisert økonomi. Disse begrunnelsene mener hun godtas av både høyre-, sentrums- og sosialdemokratiske partier og også av land med helt ulike utdanningstradisjoner.

utdanningsinstitusjonene om hva et foreslått 10 studiepoengs ”profesjonsfag” kan inneholde, synliggjøres hvordan dette begrepet forstås på svært ulike måter og dermed får et bredt og noe uklart innhold.

Verdigrunnlag, yrkesetikk, barnehagens og skolens plass i samfunnet, barnehage/skole-hjem samarbeid, tverretattlig arbeid, opplæring av elever med flerkulturell bakgrunn, kommunikasjon, ledelse, tverrfaglig arbeid, læreplankunnskap, generell didaktikk, sentrale emner i fagdidaktikken, tilpasset opplæring, elevmedvirkning, konfliktløsning, vurdering i fagene, den estetiske dimensjonen, FOU-arbeid, lærernes yrkesteorier, pedagogisk filosofi og idéhistorie, økologi og miljøarbeid, den internasjonale dimensjonen (KD 2002:34).

Også i argumentasjonen om hvorfor et slikt fag er nødvendig, synliggjøres det hvor ulikt innholdet forstås:

Å sette av tid til et profesjonsrettet felleselement kan gi større muligheter til å fokusere på aktuelle sider ved lærerrollen, opplæringsystemet, verdier og det pedagogiske grunnsynet som ligger bak planer for innhold og arbeidsformer, og som er felles for flere fag (KD 2002:33).

Evalueringen i regi av Norgesnettrådet viser også at studentene mener at studiene er for lite profesjonsrettet. Mens allmennlærerstudentene etterlyser mer pedagogikk og didaktikk for å få mer profesjonskunnskap, mener førskolelærerstudenter at pedagogikkfaget er yrkesrelevant, men at profesjonsretting av fagene for øvrig er for personavhengig (KD 2002:30).

Slik det beskrives, ligner innholdet i dette emnet didaktikk og pedagogikk. Mange av forslagene knyttes til et økt fokus på praktisk kunnskap, men også til det pedagogiske grunnsynet som ligger bak planer og arbeidsformer. Departementet sier selv at temaene allerede finnes i utdanningen, men knytter etterspørselen til stofftrengsel i de aktuelle fagene, og understreker at innholdet må utredes nærmere i rammeplanarbeidet.

3.2.2 Innstillingen: Ett års fagstudium for å undervise på ungdomstrinnet?

I innstillingen til denne meldingen fremhever komiteemedlemmene hvordan kvaliteten i opplæringen er avgjørende og at videre utvikling av kvaliteten i skolen er avhengig av lærernes faglige og pedagogiske kompetanse. Tilgangen til lærere med kunnskaper og høy kompetanse må sikres. Flertallet er også enig i meldingens understrekning av at "basis i lærerutdanningene er utdanning i fag". Flertallet ser lærernes samlede kompetanse i fag som avgjørende for en skoles totale kvalitet. De ønsker også å forbedre og styrke praksis. Komiteens flertall slutter seg til Stortingsmeldingens visjoner for lærerutdanningen, som kan beskrives som brede og med utgangspunkt i L 97.

Komiteens flertall, alle unntatt medlemmene fra SV, vil for øvrig understreke behovet for at lærerne særlig i videregående skole må ha en tung fagkompetanse. H, Krf og V mener at man må kreve minimum ett års fagstudium for å undervise på ungdomstrinnet, men med mulighet for unntak på små skoler. Medlemmene fra AP, SV og SP mener at de nasjonale standardene for faglig kompetanse hos lærerne må beholdes, og at ett års fagstudium ikke kan være ett krav pga en desentralisert skolekultur. Når det gjelder førskolelærerutdanningen går flertallet i mot departementets forslag og går inn for at denne blir kvalifiserende for jobb *primært* i barnehage (men fortsatt også 1. året på skolen), og så med mulighet for ett års videreutdanning for undervisning i 1-4 klasse.

Både realkompetanse, lektorer og mastergrad

Komiteen ønsker å peke på at det i skolen vil være behov for lærere som har faglig fordypning gjennom mastergrad. Komiteen mener mangelen på lektorer med realfag og annet fremmedspråk gir grunn til bekymring. Komiteen er enig med departementet i at det er nødvendig å iverksette spesielle tiltak for å sikre rekrutteringen av gode lærere i realfag og språkfag. Samtidig stiller SV og SP seg positive til vurdering av realkompetanse, men understreker at det ikke skal overlates til den enkelte skoleeier. Frp vil fjerne kompetanseforskriften og går lengst i å åpne for vurdering av realkompetanse hos læreren. Flertallet slutter seg til at utdanningsinstitusjonene og studentene må få større autonomi i fagvalg. Dette gjelder både førskolelærerutdanningen og allmennlærerutdanningen (færre obligatoriske studiepoeng). Under punktet om kompetanseutvikling understreker komiteen at dette er en kontinuerlig prosess, og knytter dette til at muligheten for etter- og videreutdanning må sikres. Frp mener at man for å sikre høy kompetanse både må måle elevenes læringsresultater og at studenter som ikke egner seg til yrket skal avvises.

Medlemmene fra AP, SV og SP vektlegger hvordan den tradisjonelle lærerrollen (sies ikke noe om hva som kjennetegner denne) er i endring, at oppgavene har blitt mer mangfoldige og at lærerne i større grad skal ”inspirere, veilede og tilrettelegge for elevenes egenaktivitet, og bidra til elevenes utvikling og læring gjennom oppfølging og tilbakemelding”.

Profesjonskunnskap som ”praksis-” og yrkesrettet

Komiteens flertall, alle unntatt medlemmene fra Fremskrittspartiet og representanten Simonsen, mener det er viktig at opplæringen i stor grad knyttes til den arbeidssituasjonen utdanningen retter seg mot, gjennom prosjektoppgaver, studentdeltakelse i forsknings- og utviklingsarbeid i utdanningsinstitusjonen, og annen kontakt med barnehager og skoler, bør opplæringen hele tiden knyttes til den hverdagen studentene vil møte etter endt utdanning. Som i meldingen, forstås innholdet i det foreslåtte faget profesjonskunnskap som praksisrettet, men flertallet mener at dette kan ivaretas i pedagogikkfaget og at man ikke trenger et eget fag. Medlemmene fra SV viser til at ”pedagogikkfaget utgjør en felles plattform for all lærerutdanning og er den komponenten som bidrar til å binde sammen allmennlærerutdanningen som en yrkesrettet utdanning” og mener at pedagogikkfaget må styrkes både i innhold og omfang til 60 stp. En slik utvidelse vil gi mulighet til å utvikle innholdet i pedagogikkfaget og ta opp i seg mer profesjonskunnskap, verdi- og kulturformidling og praktiske og estetiske fag (fordi praktisk-estetiske fag utgår som obligatoriske fag). Også her forstås profesjonskunnskap som yrkesretting. De ønsker også at verdier og etiske problemstillinger skal inn i pedagogikkfaget og ikke knyttes til et eget verdifag, som det er foreslått. Pedagogikk regnes hos SV som ”verdifaget”, ikke KRL (Frp, Krf, SP). Lærerne bør også jobbe tettere med de spesialpedagogiske kompetansesentrene.

Oppsummert kan man peke på en rekke spenninger. På den ene siden understrekes det at autonomi i fagvalg hos studentene sikrer god kompetanse. Samtidig vil man ha spesifikke tiltak for å få studentene til å satse på språk og realfag. Det er uenigheter om det er faglig dybde eller bredde i lærerrollens oppgaver som gir best kompetanse, i tillegg til at også

yrkesretting av opplæringen blir foreslått. Både ønsket om mastergrad og flere lektorer introduseres, men samtidig også at realkompetanse gir gode lærere.

3.3 Stortingsmelding 11 (2008-2009): Læreren. Rollen og utdanningen

3.3.1 Spesialiserte lærere på trinn og fag

Med referanser til internasjonale og nasjonale tester, er ”problemet” i *Stortingsmelding 11 (2008-2009)*, at ”norske elever har svakere resultater enn myndighetene ønsker” (KD, 2008:10). Løsningen (og svaret) knyttes i stor grad til lærerutdanningen og lærerne, og gjennomgående knyttes det en rekke egenskaper til hva som karakteriserer den gode læreren, basert på forskning. I kapittel 2 vises det først til hvordan kravene og kompetansene en lærer må ha er svært omfattende og også preget av en rekke spenninger (s.15). Det er så listet opp en rekke kompetanseområder en lærer må besitte, som er basert på ”krav og forventninger i nasjonale styringsområder og på bakgrunn av hva norsk og internasjonal forskning kan dokumentere” (KD, 2009:15). Disse kompetanseområdene er *fag og grunnleggende ferdigheter, skolen i samfunnet, etikk, pedagogikk og fagdidaktikk, ledelse av læringsprosesser, samhandling og kommunikasjon og endring og utvikling* (KD 2009: 15). Begrepet ”handlingskompetanse” er ikke brukt i St.meld. 11 (2008-2009), men kompetanse er beskrevet som ”summen av lærerens praktiske ferdigheter, kunnskaper, evne til refleksjon og personlige egenskaper” (s.47). Gjennomgående i meldingen er det likevel mest fokus på faglig og didaktisk kompetanse, forskningsforankring og ledelseskompetanse. Dette knyttes til elevens læringsutbytte og begrunnes med henvisning til forskning.

Forskning viser at det er positiv sammenheng mellom lærerens faglige og didaktiske kompetanse og elevenes læringsutbytte. Forskning viser også at elevene er tjent med lærere som er tydelige ledere og som har en læringsorientert vurderingspraksis (KD 2009: 13).

Når det gjelder lærerutdanningen er det to viktige grep som lanseres som løsning. For det første skal lærerutdanningen nivå-differensieres, for det andre skal pedagogikkfaget dobles når det gjelder antall studiepoeng. Begrunnelsen for differensieringen av lærerutdanningen handler både om muligheten for å kunne tilpasse opplæringen bedre, men også å gi lærerne en spesialisering faglig. Lærerne kan enten gis en bred og relevant kompetanse tilpasset de yngre elevene, eller større faglig fordyping for de som skal undervise de eldre elevene. Gjennomgående poengteres at den forrige modellen ga en for svak faglig beredskap (kap 2.2.2, kap 4, kap 6.1). I tillegg til nivå-differensiering blir også andre tiltak satt inn: antall fag læreren skal undervise i blir færre og med virkning fra 1.9 2008 ble kravet for å undervise i matematikk, norsk eller engelsk på ungdomstrinnet økt. Studiepoengkravet økte fra 30 til 60. (KD 2009:17-18). Begrunnelsen for utvidelse av pedagogikkfaget er mange og faget tillegges en rekke oppgaver: ”Det nye faget skal fylle tre hovedfunksjoner: gi en faglig plattform, gi metodisk kompetanse og gi kompetanse til å ivareta relasjonelle og sosiale forhold” (s. 20). I tillegg nevnes det at faget skal være det samlende faget i lærerutdanningen, ivareta den

instrumentelle delen av læreryrket, at det skal utgjøre det vitenskapelige grunnlaget, men også at det skal være praksisnært og ivareta skolens formål og studentens relasjonelle kompetanse. Mye av oppdraget er også knyttet til både å bedrive forskning, forskningsformidling og i å gi opplæring i å bruke forskning kritisk tilknyttet sin egen praksis. Lærernes kompetanse skal både være forankret i forskning og i praksis:

Uavhengig hvilket trinn man underviser på, vil det være behov for lærere med solid og relevant kompetanse som er forankret i forskning så vel som i god praksis (KD 2009:13)

Lærerrollen beskrives som utvidet, blant annet med vekt på lokalt læreplanarbeid:

Lærerrollen er også utvidet fra i hovedsak å være knyttet til arbeidet med elevene, til økt ansvar for den enkelte skoles samlede oppgaver. Læreren skal være aktør i et profesjonelt fellesskap, og bidra i utviklingen av planer og i målrettet utviklingsarbeid. (KD 2009:41-42).

3.3.2 Innstillingen: Skal lærerrollen snevres inn?

I innstillingen til denne meldingen¹² kommenterer komiteen særlig meldingens vektlegging av den positive sammenhengen mellom lærerens faglige og didaktiske kompetanse og elevenes læringsutbytte, og at meldingen slår fast at elevene tjener på å ha lærere som er tydelige ledere. Komiteen merker seg at lærerrollen forutsetter solid kompetanse innenfor en rekke områder, og at meldingen skisserer syv eksplisitte kompetanseområder som anses for å være viktige for lærere. Komiteen merker seg at departementet ser hver av kompetansene som viktige, men at det er summen av kompetanse som danner basis for utøvelsen av lærerrollen. Komiteen vil likevel understreke at det er lærerens faglige kompetanse og grunnleggende ferdigheter som må anses som det som er mest avgjørende i utøvelsen av lærerrollen.

Komiteen viser til forskning som viser at jo mer tid som brukes til administrative rutiner i stedet for undervisning, svekkes elevenes læring. Komiteen vil avbyråkratisere læreryrket. AP, SP og SV sier at Tidsbruksutvalget skal se på dette. Det understrekes at den nære kontakten mellom elev og lærer er viktig og lærerne skal først og fremst være pedagoger som formidler nødvendig kunnskap, holder seg faglig oppdatert og utvikler gode læringsstrategier. Frp, H, Krf og V viser til endring av lærerrollen fra kunnskapsformidler og leder til veileder, med svakere krav (som vist i evalueringen av L 97). Samtidig hevdes det at yrket er mer krevende og inneholder flere oppgaver (sosialarbeider, administrator, kurator, mekler, omsorgsperson). Disse partiene vil derfor ha satsing på generelle familiepolitiske tiltak som familierådgivning, foreldreveiledning, barne- og ungdomspsykiatri. Frp og V vil få inn andre faggrupper i skolen som barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere. Frp understreker også at læreren først og fremst skal være "en profesjonell underviser" og at andre yrkesgrupper kan bidra til at læringsmiljøet blir bedre. Frp, H, KRF, og V mener at meldingen legger for lite vekt på hjem-skolearbeidet og hvordan det skal integreres i lærerutdanningen.

Allmennlærer versus spesialisert lærer

¹² Førskolelærerutdanningen er i mindre grad i fokus i meldingen siden NOKUT evaluerer denne i perioden.

Komiteen støtter delingen/differensieringen på klasstrinn, men Krf advarer mot tap av det beste i allmennlærerutdanningen som tidligere har forberedt læreren godt i en mangeartet hverdag. De er også skeptiske til at studentene allerede i søknaden må bestemme seg om de vil jobbe i barne- eller ungdomsskole og foreslår at første året er felles. De understreker også at små skoler kan få problemer dersom det stilles økte faglige krav for å undervise.

Mer pedagogikk, praksis eller fag? Om utvidelse og innholdet i femteåret

I innstillingen er det spesielt ett tema det er store uenigheter om. Skal lærerutdanningen utvides med ett år? Vil dette heve kvaliteten? Og i så fall hva skal dette året inneholde?

AP, SV, Krf og SP mener hovedmålet nå er å styrke kvaliteten i det fireårige løpet, men støtter prosesser om å få til flere tilbud med en femårig lærerutdanning. De hevder det ikke er realistisk at alle utdanningene kan bygge ut begge løpene med en masterutdanning. De vil nedsette et utvalg som skal utrede når det er hensiktsmessig med full overgang. FRP, H og V påpeker at departementet ønsker mer faglig fordypning og praksis, uten å utvide lærerutdanningen med ett år. De mener den bør utvides, og at regjeringen bør stadfeste at det skal skje innen 2014. Frp mener det siste året må inneholde *mer praksis* og en masteroppgave på 30 studiepoeng. Det siste året skal bestå av en utvidet pedagogikkdel der skole/hjem-samarbeid og klasseledelse er sentralt (20sp). De vil ha et nytt fag; ”praksisretting av undervisningsfag” (10 stp) hvor studentene skal lære seg metoder og virkemidler for at læringen kan tilpasses de elevene som er mer praktisk enn teoretisk anlagt.

Høyre mener femteåret bør være et obligatorisk praksisår (50 stp) i nært samarbeid med veileder. Det skal være lønnet og ikke 100 %. Året avsluttes med en praksisoppgave (10sp). Krf mener det bør ses nærmere på den fireårige utdanningen vi har i dag. Hvis utdanningen skal bli lenger må det være klart hva den skal fylles med. De vil heller ha en mentorordning for nyutdannede lærere, eller et slags introduksjonsår for nyutdannede lærere for å knytte teori og praksis sammen. V ønsker 20 stp forsterket profesjonsfag. FRP, H, KRF og V støtter forslaget om et sentralt og samlende pedagogikkfag, men understreker at det må legges sterke føringer om hva faget skal inneholde, det må være mer praksisrelatert og det må kunne etterprøves at studentene har fått det de skal. Det bør være tydeligere mål og innhold i faget. Nå er det mange ulike emner som skal inn, det er slik en reell fare for at hvert emne får liten plass. ”Målet for et nytt pedagogikkfag må være å bidra til at lærerne blir eksperter i undervisning i de fagene de skal undervise i” (s. 14). Krf og V understreker at en lærer må ha tilfredsstillende basiskunnskap om hvordan man kan møte elever med spesielle utfordringer, samt hvordan støtteapparatet kan stilles til disposisjon for disse elevene. De vil derfor styrke den spesialpedagogiske kompetansen. Det påpekes også at lærerutdannerne bør få hospiteringsordning med jevne mellomrom.

3.4 Sammenligning og drøfting av Stortingsmeldinger og innstillinger

I det følgende vil vi kort oppsummere hovedfunnene i analysen av Stortingsmeldinger og innstillingene fra Utdanningskomiteen til disse. Vi vil også drøfte i hvilken grad og på hvilken måte vi kan se vektleggingen i tekstene som profesjonaliseringsbestrebelse ovenfra.

3.4.1 En økning i bruken av profesjonsbegrepet

Lærerens yrkesutøvelse og begrepene brukt for å uttrykke lærerens kompetanse og kunnskap kan i St.meld. 11 (2008-2009) knyttes blant annet til profesjonsbegrepet. En ordtelling av ordet profesjon i dets ulike former i denne meldingen viser at det blir brukt 126 ganger i dokumentet. Profesjonsbegrepet brukes gjennomgående, og ofte som sammensatt med andre begreper som for eksempel profesjonsutøver, profesjonsutdanning, profesjonsfelleskap, profesjonskunnskap, profesjonsrettet og profesjonsbasert. I tillegg brukes begrepene profesjonelt, profesjonalitet og profesjonalisering. Dette skaper en slags språklig sammenheng gjennom teksten, og det mer retoriske aspektet ved den utstrakte bruken av begrepet i sine ulike former er dermed interessant i seg selv. Samtidig fremtrer det som et sentralt begrep som knytter andre begrep til seg. Profesjonsbegrepet knyttes hovedsakelig til (1) beskrivelser rundt lærerens kunnskap og hvor profesjonskunnskapen primært skal være yrkesrettet, (2) til pedagogikkfaget, som skal være profesjonsfaget i den nye lærerutdanningen, og (3) til en betegnelse på læreryrket som en profesjon, eller på lærerutdanningen som en av flere profesjonsutdanninger.

I St.meld. 48 (1996-1997) brukes begrepet profesjon 2 ganger. Den ene gangen for å beskrive noen av faglærerutdanningens historiske tilknytninger til en profesjon (s. 51), den andre gangen for å omtale yrkesutdanninger for tannleger, leger og psykologer (s.70). I St.meld. 16 (2002-2003) brukes begrepet totalt 60 ganger. Den markante økningen i bruken av profesjonsbegrepet i sammenheng med læreryrket frem mot 2009, kan beskrives som en ”profesjonalisering” på et begrepsmessig nivå. I tillegg vil vi videre ta for oss noen forskyvninger i tekstene vi har analysert og drøfte disse opp mot et argument om at vi også finner andre og bredere kjennetegn på en profesjonaliseringsdiskurs som blir konstruert ovenfra.

3.4.2 Fra å ”ha” kompetanse til også å ”vise frem” kompetanse

Et fremtredende ord brukt for å beskrive lærerens kunnskap i alle Stortingsmeldingene, er *kompetanse*. I St.meld. 16 (2001-2002) er frekvensen i bruken av kompetansebegrepet svært høy (ca 360). Det blir brukt om lag 240 ganger i St.meld. 11 (2008-2009), mens det i St.meld. 48 (1996-1997) er noe mindre brukt, men det er fortsatt et fremtredende ord i dokumentet. Siden kompetanse brukes i så stor grad kan det beskrives som et begrep som er spesielt åpent for å bli fylt med ulikt innhold. Ved å se på hvordan lærerkompetanse relateres til andre begreper kan vi også se nærmere på hvordan begrepet fylles med mening.

Lærerens kompetanseområder beskrives i alle meldingene. Det har imidlertid vært en endring i hvordan kompetanseområdene beskrives fra St.meld. 48 (1996-1997) og St.meld. 16 (2001-

2002) til St.meld. 11 (2008-2009). Kompetanse blir beskrevet mer generelt i de to første dokumentene, mens det er mer spesifikke beskrivelser av lærerens kompetanse i den siste Stortingsmeldingen. Kompetanseområdene ligner i stor grad på hverandre, men skiller seg i St.meld 11 (2008-2009) ut på den måten at de i større grad tar utgangspunkt i eksisterende forskning og dermed også gir mer konkrete beskrivelser av de ulike kompetansene. For eksempel er det som i St.meld. 16 (2001-2002) ble beskrevet som "sosial kompetanse" i St.meld 11 (2008-2009) i større grad konkretisert med hensyn til ledelse og kommunikasjon, noe forskningen har vektlagt som viktig for elevenes læring.

Gjennom teksten etableres det i St.meld. 11 (2008-2009) sammenhenger mellom (1) forskningsbasert kunnskap om hvilke kompetanser som er viktige for elevenes læring, (2) bruk av OECDs definisjon av kompetanse som manifestert i vellykkede tiltak og (3) kontinuerlig fokus på elevenes læring og resultater i Stortingsmeldingen. Dette styrker en forestilling om at lærerens formelle kompetanse som ervervet gjennom utdanningen ikke er et mål i seg selv eller en garanti for de ønskede resultatene, snarere er kompetanse i større grad beskrevet som et middel for å nå målet om bedre læringsmiljøer og mer læring. Mens summen av kompetanse i St.meld. 16 (2001-2002) ble fremstilt som tilnærmet lik lærerprofesjonalitet, blir kompetanse i St.meld. 11 (2008-2009) i større grad beskrevet som en forutsetning for lærerprofesjonalitet. I denne representasjonen kan det argumenteres for at læreren ikke er dyktig, kompetent og profesjonell dersom han ikke kan vise til elevenes læring og utvikling. For å nå dette målet trenger lærerne kompetanse på de syv områdene. Det er også beskrevet hvordan det ikke er tilstrekkelig å overlate ansvaret for å inneha disse kompetansene til læreren, derimot må dette styres. Behovet for økt ekstern styring av lærerens kompetanse må også beskrives som et skifte fra det ansvaret som i St.meld.48 (1996-1997) legges på lærerutdanningen og fra et personlig ansvar for å utvikle fagkompetansen i et livslang læring -perspektiv slik det er beskrevet i St.meld. 16 (2001-2002).

Forskyvningene i de tre Stortingsmeldingene tjener som en illustrasjon på hvordan lærerkompetanse blir fylt med delvis forskjellig betydning over tid. I St.meld. 48 (1996-1997) er kompetanse beskrevet som noe lærerne "har" snarere enn noe de "viser" gjennom å produsere resultater. Beskrivelsene i de tidligere tekstene artikulerer i større grad tillit til faglig kompetanse som ervervet under lærerutdanningen. Kompetanse blir også fremstilt som noe som er til stede i lærerstaben som helhet, og det legges vekt på den allsidige erfaringen i et kollegium. I St.meld. 16 (2001-2002) har fokuset i større grad flyttet seg mot den enkelte og den enkeltes ansvar for å opprettholde og utvikle sin kompetanse i et livslangt læringsperspektiv.

Tabellen nedenfor gjør et forsøk på å oppsummere hovedfunnene, på en forenklet måte, når det gjelder representasjoner av lærernes kunnskap og kompetanse i de tre Stortingsmeldingene, samt variasjoner og forskyvninger i tekstene over tid:

Representasjoner av kompetanse		
<i>Stortingsmelding 48 (1996-1997)</i>	<i>Stortingsmelding 16 (2001-2002)</i>	<i>Stortingsmelding 11 (2008-2009)</i>
Noe du “har” og ”får” gjennom utdanningen	Noe du “gjør”, handlingskompetanse	Noe du også “viser frem” gjennom suksessfulle handlinger
Refleksjon, utvikle et grunnleggende syn på undervisning	Dynamisk, alltid i bevegelse og endring	Noe mer funksjonell, “demand – oriented”
Tilrettelegging for læring	Tilrettelegging for læring	Lede læringsprosesser, klasseledelse
Allsidig erfaring, refleksjon	Praktisk kunnskap, livslang læring	Forskningsbasert og yrkesrettet kunnskap

Tabell 1: Representasjoner av kompetanse over tid

3.4.3 Fra en allmennlærer som veileder, til en faglig spesialisert og forskningsinformert leder

I St. meld. 48 (1996-1997) framheves allmennlæreren som skal formidle, tilrettelegge og veilede elevene. Han har brede oppgaver og kunnskap om tverrfaglige tema. Pedagogikkfaget skal inneholde spesialpedagogikk, voksenpedagogikk og migrasjonspedagogikk og bidra til at læreren kan reflektere over eget arbeid, metoder og lærestoff. Lærerne skal kunne undervise alle, også voksne. I St.meld. 11 (2008-2009) er dette bildet av læreren forandret og vi kan si at det har foregått en forskyvning fra de tidligere Stortingsmeldingene. Her framheves en lærer som er spesialisert både i fag og på visse aldersgrupper. I den siste innstillingen vektlegges også et økende krav om fagfordypning også i lengde (krav om minst ett år for visse teorifag i ungdomsskolen). Argumentene om bredde i fagkunnskapen på grunn av mange småskoler i Norge og ønsket om sammenheng i og mellom trinn, var mot midten av 90-tallet i flertall (AP, SV, SP og Krf). I 2001 ble støttet forslaget støttet av AP, SV og SP, men i 2008-2009 bare støttet av Krf. Mens oppgavene til allmennlæreren tidligere ble skildret som mangfoldige og brede, vil en samlet komité i i 2008-2009 avbyråkratisere læreryrket, og lærerens mange oppgaver pekes på som en av flere årsaker til svakt læringsutbytte. Frp, H, Krf og V vil derfor ha satsing på generelle familiepolitiske tiltak (familierådgivning, foreldreveiledning, barne- og ungdomspsykiatri), mens Frp og V vil få inn andre faggrupper i skolen som barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere, samt mer samarbeid med foreldre.

Selv om læreren som formidler og faglig dyktig også er fremtredende i de andre Stortingsmeldingene, blant annet gjennom beskrivelsen av kompetanseområdene, er det i disse en større vektlegging av lærerens veilederrolle, mens denne er nedtonet i St.meld 11 (2008-2009). Derimot er læreren som leder og som en autoritet mer sentralt i denne siste meldingen. Kombinasjonen av en sterkere vektlegging av læring, fagkunnskap og tydelig ledelse og autoritet blir en konstruksjon som formidler et noe ”nostalgisk” bilde av den dyktige læreren.

Mens pedagogikkfaget er nærmest fraværende i St.meld. 48 (1996-1997) og St.meld. 16 (2001-2002), blir faget i St.meld.11 (2008-2009) lansert som ”løsningen” på utfordringene

med svake læringsresultater, lite forskningsforankring og dårlig klasseledelse. Pedagogikkfaget skal styrke både den forskningsmessige tilknytningen og den yrkesmessige tilknytningen til læreren.

Faget må være praksisnært og forskningsbasert. Forskningsmessig må faget pedagogikk og elevkunnskap utvikles, slik at det kan være et redskap for utvikling av evne til kritisk refleksjon over og fornying av egen praksis for lærerstudenter, lærere og lærerutdannere. Faget må bidra til at studentene i sin lærergjerning blir aktive brukere av fagkunnskap (KUD 2008:20).

Når profesjonsrettingen beskrives i St.meld. 11 (2008-2009) er dette i stor grad knyttet til nærhet til yrkesutøvelsen, og det fremheves hvordan den viktigste arenaen for lærernes læring er deres praksis i skolen. Profesjonsbegrepet knyttes dermed i relativt stor grad til lærernes praksisbaserte kunnskap, og vi vil argumentere for at meldingen ikke beskriver at lærerne skal bruke forskningsbasert kunnskap i yrkesutøvelsen i betydningen ”hva som virker”¹³, men at vi finner sitater som i tillegg til å fokusere på en forskningsbasering for *lærerutdanningen*, slik det har vært påpekt også i de tidligere meldingene, også knyttes til *læreren* i skolen:

Lærere i skolen trenger kunnskap fra forskning i de fagene de underviser i, og om hvordan fagene kan formidles og læres. Det er derfor nødvendig for lærere å kunne orientere seg i den aktuelle skoleforskningen og pedagogiske forskningen og kunne ta ny kunnskap i bruk (KD 2009: 24)

Vektleggingen av forskningsbasert kunnskap og forskningbasert undervisning i lærerutdanningen må betraktes som relativt nytt, selv kravet kom inn allerede under høyskolereformen fra 1994. I St.meld 16 (2002-2003) er ikke begrepet brukt i det hele tatt. Dette synes dermed å være relativt nye begreper i den utdanningspolitiske diskursen.

Om lærerutdanningen skal utvides er det uenighet om i den siste innstillingen. AP, SV, KRF og SP vil styrke kvaliteten i det fireårige løpet, men støtter prosesser om å få til flere tilbud med en femårig lærerutdanning, mens FRP, H og V presser på for å få en femårig utdanning innen 2014. Hva dette året skal fylles med er det imidlertid store uenigheter om, knyttet til diskusjoner som mer praksis, mer pedagogikk, mer metode, mentorer for nyutdannede, masteroppgave eller praksisoppgave.

3.4.4 Profesjonalisering som både akademisering og yrkesretting

Det er to tendenser som virker sammen i den siste Stortingsmeldingen; på den ene siden skal lærerutdanningen og pedagogikkfaget generelt være mer orientert mot forskning, på den andre siden skal utdanningen og faget være mer orientert mot praksis. Dette kan knyttes opp mot en diskusjon rundt akademisering versus profesjonalisering. Vi vil hevde at beskrivelsen av kompetansene som skisseres i meldingen på den ene siden kan minne om en større vektlegging av profesjonskjennetegn i betydningen en mer tydelig uttalt abstrakt kunnskapsbase eller som av andre beskrives som en akademisering av lærerutdanningen (f.eks

¹³ Det å vektlegge forskningsbasering av praksis og ”hva som virker” har derimot blitt mer sentralt i ettertid, gjerne knyttet til begrepet evidens, og det har vært ført omfattende debatter knyttet til dette, blant annet i Bedre skole nr. 1 og 4 i 2008, samt nr 1 2009, og også i Utdanningsforbundets temanotat nr 6/2008:6. I det sistnevnte dokumentet knyttes en slik tankegang eksplisitt til St.meld. 16 (2006/2007) og til Dansk Clearinghouse, som det refereres til i St.meld. 11 (2008-2009).

Garm, 2003, Hopmann, 2006). Samtidig ser vi også tendenser til det motsatte, en større vektlegging av yrkesbasert kunnskap og funksjonelle kompetanser, men som i meldingene nettopp er de hovedaspektene som mest direkte knyttes sammen med profesjonsbegrepet.

Vektleggingen av forskningsbasert kunnskap i St.meld. 11 (2008-2009) styrker likevel ideen om at lærernes kunnskapsbase i større grad enn tidligere skal være forskningsbasert, og dette gjengis også eksplisitt (KD 2008:13). Styrket forskningsforankring og utviklingsorientering framheves, men det vektlegges i denne sammenheng hvordan profesjonsperspektivet og nærhet til yrkesutøvelsen må stå sentralt i lærerutdanning og i etter- og videreutdanning av lærere. I tillegg beskrives hvordan lærerne trenger både generell og spesialisert kompetanse, og hvor det todelte løpet i den nye lærerutdanningen impliserer en styrket faglighet. Videre fremheves hvordan også lærerutdanningen i større grad enn tidligere skal være forskningsbasert, og hvor de som underviser selv skal forske eller være en del av et fagmiljø der det forskes og publiseres på områder som er relevante for studieprogrammene (KUD 2008:75-76). Dette settes i meldingen i sammenheng med NOKUT-evalueringen fra 2006, som understreker viktigheten av at kvalifiseringen til læreryrket har en vitenskapelig tilnærming. St.meld. 11 (2008-2009) redegjør videre for studenters og læreres bruk av profesjonskunnskap og hvordan tidligere studier har vist at allmennlærerstudenter synes å legge mindre vekt på fagkunnskap i den profesjonelle yrkesutøvelsen. Vektleggingen av forskningsbasert kunnskapsgrunnlag¹⁴ og forskningsbasert utdanning knyttes først og fremst til lærerutdanningen, deretter til at den forskningsbaserte kunnskapen også skal være viktig for praksis.

En mulig forklaring på den økende vektleggingen av mer forskning og akademisering er at kravene til lærerutdanningen delvis er internasjonale. Blant annet har de europeiske lærerutdanningene noen trekk og dilemmaer til felles¹⁵, bl.a; *utvidelse* (i alle OECD-land har allmennlærerutdanningen gradvis blitt utvidet), *akademisering* (kunnskapsbasen har blitt mer forsknings- og vitenskapsbasert) og *spesialisering* (begrensning i antall fag, men i enkelte land gjelder dette også undervisningsnivå). Garm og Karlsen (2004) trekker også fram at trenden knyttes til å være mer opptatt av målbarhet og resultater, snevrere profesjonell trening og ekstern kontroll (Garm, 2003). Utviklingstrekkene ser vi også i våre analyser.

På den andre siden er tendensene til vektlegging av mer praksis og yrkesretting ikke et fellestrekk i beskrivelsen av de europeiske lærerutdanningene eller den norske, men hos oss er dette et viktig funn. En mulig forklaring på dette kan kanskje være at forfatterne skrev før NOKUTs (2006) evaluering av lærerutdanningene? Ikke bare fokuserte NOKUT på nødvendigheten av mer forskning og mer fagfordypning, men samtidig så de på det de beskrev som den manglende sammenhengen mellom ”teori og praksis”. Lærerutdannere har i slike sammenhenger blitt møtt med kritikk både fra studenter og andre om at de ikke har oppdatert eller god nok erfaring fra praksisfeltet, og det har vært hevdet at mye pedagogisk forskning har vært lite relevant for praksisfeltet. En annen forklaring på at disse funnene ikke

¹⁴ Linken til forskning gjøres også eksplisitt i innledningsteksten til lærerkompetansene som beskrives i St.meld. 11 (2008-2009), hvor de begrunnes i hva forskning sier om sammenhengen mellom lærerens kompetanse og elevenes læring.

¹⁵ Garm, 2003; Garm og Karlsen, 2004; Hopmann, 2006

ble framhevet kan være at dette er aspekter ved lærerutdanningen som kjennetegner den norske utviklingen og ikke den europeiske? Det at referansene i Stortingsmeldingen hvor denne kritikken presenteres, utelukkende knyttes til norske aktører¹⁶, kan være et argument for en slik tolkning. Eller ligger den norske utviklingen i forkant av den europeiske?

I klassisk profesjonslitteratur fremheves det som viktig at profesjonskunnskapen verken er for abstrakt eller for konkret. Vektleggingen av lærernes kompetanse i klasseledelse, didaktikk etc kan ses på som et uttrykk for et større fokus på praktiske ferdigheter, det samme kan den relativt sterke yrkesrettingen som knyttes til beskrivelsen av profesjonskunnskap og av innholdet i pedagogikkfaget.

3.4.5 Økt frihet og økt kontroll

I St.meld 16 (2001-2002) beskrives blant annet hvordan det å være ansvarlig og profesjonell er knyttet til å grunngi sine valg og holdninger. Yrkesetisk kompetanse og refleksjon over egen praksis fremheves. Samtidig gis læreren et ansvar for å holde seg oppdatert på ny kunnskap og utvikle egen kompetanse gjennom yrkeslivet i et livslang læring-perspektiv. Det formidles en forståelse av at dette er lærerens ansvar som profesjonell yrkesutøver. I St.meld 11 (2008-2009) er det som tidligere beskrevet en oppfatning av at dette må styres og hvordan det å være endrings- og utviklingsorientert i større grad rettes mot å være orientert om endringer i styringsdokumenter og i lokale rammer og bestemmelser. Endrings- og utviklingskompetansen fylles her med et annet innhold enn i St.meld 16 (2001-2002), hvor det er et bredere fokus som formidles. Mens lærerens ansvar i større grad da ble knyttet til etikk og et mer personlig ansvar for å kunne grunngi de pedagogiske valgene som ikke eksplisitt er knyttet til læring, er lærerens ansvar langt mer eksplisitt uttalt i St.meld 11 (2008-2009); ”Det er lærerens oppgave å ivareta målet om mer læring i alle fag, og sørge for at arbeidet med fagene skal gi elevene et best mulig læringsutbytte” (KD 2008:12). Det kan slik argumenteres for at kravet om at lærerne i større grad enn tidligere blir holdt ansvarlig for resultatene sine er viktig for å skape tillit til lærerprofesjonen utad, for foreldre og opinionen generelt. Denne forståelsen av tillit står i kontrast til representasjonene i St.meld. 48 (1996-1997). Her viser blant annet en gjengivelse av et sitat fra utvalget som la frem NOU 1995:18 en oppfatning av at kompetanse i seg selv gir tillit til læreren.

På den andre siden kan det hevdes at lærerens autonomi er økt med St.meld 11 (2008-2009). Her henvises det til hvordan ”lærerens profesjonelle frihet [er] utvidet samtidig som ansvaret for elevenes læringsutbytte er styrket” (s. 41). Lokalt planarbeid og valg av arbeidsmåter og opplegg foretas av den enkelte skole, og skal i en slik desentralisert styringslogikk gi lærerne autonomi. Samtidig henvises det til etableringen av det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering som også skal hjelpe skolen og den enkelte lærer i arbeidet med å vurdere om resultatene er i tråd med målene i styringsdokumentene (KD 2008:45).

¹⁶ Norgesnettrådets evaluering av lærerutdanningen i 2002 fokuserte på lignende kritikker av utdanningen, noe som refereres til i St.meld. 11 (2008-2009)

At lærerautonomien er svekket kan kanskje også argumenteres for hvis man ser på hvem som ble konsultert angående bakgrunnsinformasjonen til utformingen av kompetansene i de ulike meldingene. I St.meld. 11 (2008-2009), spesielt i kapittel 4, hevdes det at forskningsresultatene er relativt entydige i forhold til hvilke kompetanser læreren må beherske for å fremme elevenes læring. Her henvises blant annet til Darling Hammond (1999, 2002), Haug (2008) og Dansk Clearinghouse (2008). Hva som skal til for å kvalifisere for å bli en god lærer er her forskningsbasert. Mens endringene som ble foreslått i St.meld. 16 (2001-2002) var basert på selvevalueringer, var St.meld. 48 (1996-1997) basert på NOU 1996:22, hvor tre medlemmer var forskere mens de andre (8) var rektorer og lærere, er endringene i den siste meldingen basert på norsk og internasjonal forskning. Lærerne selv er dermed nå i liten grad med i bestemmelsen av hvilke kompetanser som er viktige i læreryrket.

I Stortingsmeldingene beskrives den eksterne kontrollen av lærere i St.meld. 48 (1996-1997) knyttet til at de skal skissere kravene til skikkethet i rammeplanen, i St.meld. 16 (2001-2002) sies det at gode læringsmiljøer vil være et resultat av god lærerkompetanse, mens det i den siste meldingen i tillegg knyttes til en kontroll av læringsutbytte. I terminologien fra kapittel 2 kan vi se her at det har kommet en forskyvning fra en stor grad av intern kontroll blant annet over elevenes læring, til en mer ekstern. Lærerne gis mer frihet og ansvar med hensyn til læreplanarbeid, men den eksterne kontrollen økes på elevresultater. Tilliten til lærerne er dermed ikke lenger alene grunnlagt i kunnskapen som lærerne har med seg fra utdanningen eller i en relasjonell yrkesetikk. Mens St.meld. 48 (1996-1997) i langt større grad er preget av en tillit til læreren i forhold til hans eller hennes elevresultater, grunnlagt i de mer moralske og etiske sidene ved læreryrket, kompetansen i lærerkollegiet og i kvaliteten i lærerutdanningen, kan man hevde at det i St.meld. 11 (2008-2009) er en større grad av "mistillit" til læreren. Selv om begreper som økt frihet og økt ansvar er en del av denne politiske diskursen om profesjonalitet, vektlegges samtidig eksterne ansvarliggjøringstiltak for den profesjonelle kompetansen. En slik ekstern kontroll kan kanskje ses på som nødvendig for å (gjen)skape tillit mellom profesjonsutøveren og offentligheten?

3.5 Profesjonaliseringsbestrebelse ovenfra?

Oppmerksomhet mot lærerutdanningen er ikke nye elementer i den utdanningspolitiske diskursen, ettersom både St.meld. 48 (1996-1997) og St.meld. 16 (2001-2002) (selvsagt) er opptatt av en god lærerutdanning, gode lærere og av elevenes læring. I St.meld. 11 (2008-2009) tas det imidlertid et utgangspunkt i "problemet" med svake elevresultater og hvor løsningen beskrives i en ny og forbedret lærerutdanning. En god lærerutdanning gir gode lærere som igjen fører til bedre læringsmiljøer og bedre læringsutbytte for elevene. Denne konstruksjonen blir helt sentral i en profesjonaliseringsdiskurs eller i det vi vil beskrive som en profesjonaliseringsbestrebelse som kommer ovenfra. Profesjonaliseringsbestrebelsene ovenfra inneholder et ønske om at (fremtidige) lærere både får mer faglig og forskningsbasert kompetanse, samtidig som de blir bedre på praktiske og yrkesmessige ferdigheter, for eksempel i klasseledelse. Det har vært en forskyvning over tid i oppfatningen av hva viktig lærerkompetanse og lærerprofesjonalitet er og hvor det i dag er en langt sterkere vektlegging

av elevenes læringsutbytte. For å få til målet om bedre læringsmiljøer og bedre resultater kreves det imidlertid mer politisk styring, og bruk av eksterne kontrollmekanismer og juridiske reguleringer ses som nødvendig for å ”sikre” lærerprofesjonalitet.

4 Lærerprofesjonalitet fra profesjonen selv

Med hensyn til spørsmålet om hvordan lærerprofesjonalitet gis ulikt innhold ovenfra eller innenfra, er det viktig å undersøke hvordan medlemmene av profesjonen selv beskriver egen praksis og egen kunnskap (Abbott, 1988; Evetts, 2009). Dette gjør vi gjennom en undersøkelse av dokumenter fra Utdanningsforbundet. I tillegg vil vi i kapittel 5 analysere LU-data som omfatter holdninger og utsagn fra lærerutdannere og lærere.

Hovedtekstene vi ser nærmere på er Politisk plattform for Utdanningsforbundet fra 2002 og Politiske vedtak fra Landsmøtet 2009. Disse kontrasteres. I tillegg har vi supplert disse to dokumentene med ”Utdanningsforbundets profesjonsdokument” utgitt i 2009, samt enkelte andre relevante dokumenter. Hvilke representasjoner av kunnskap, autonomi og ansvar er fremtredende i de ulike dokumentene, og hvordan konstrueres lærerprofesjonalitet her? Har vektleggingen endret seg over tid?

4.1 Politisk plattform fra 2002 for et ”pedagogisk personale”

Dokumentet *Politisk plattform* fra 2002 danner grunnlaget for arbeidet i Utdanningsforbundet i den aller første landsmøteperioden og fram til høsten 2003.

4.1.1 Høy kompetanse og god lønn

Problemet som skisseres innledningsvis i teksten kan knyttes til økonomiske og politiske endringer, og presset mot den offentlige sektor. Løsningen på dette er at staten tar et større ansvar for likeverdige tjenestetilbud. Rekruttering skisseres også som et problem og det blir viktig at unge må få signal om at arbeid med barn og unge blir verdsatt. Å styrke ”den profesjonelle identitet” blir satt i sammenheng med å sikre et lønnsnivå som avspeiler det viktige arbeidet. Førstnevnte arbeid fremstår slik også som en strategi for å oppnå det siste.

Profesjonalitet og lønn henger sammen: ”Det er eit overordna prinsipp for Utdanningsforbundet å styrkje den profesjonelle identiteten til utdanningsgruppene og sikre dei eit lønnsnivå som avspeglar det viktige arbeidet dei utfører i samfunnet vårt. Desse to oppgåvene heng nøye saman” (s. 6)

Utdanningsforbundet vil arbeide for en statusheving av yrket, blant annet ved at de vil jobbe for at dette kan være en ”attraktiv karrierevei” (s. 5) og at ”utdanning skal ha en sentral rolle i samfunnet” (s. 6). I teksten legges det stor vekt på høy kompetanse, utdanning på høyere nivå, universitetsutdanning, mer faglig fordypning og strengere krav. Utdanningsforbundet understreker også at fagfordypning blir viktigere jo lenger opp i utdanningssystemet en kommer. De ønsker flere med utdanning på hovedfagsnivå, men også langt flere i ungdomsskolen med faglig fordypning på grunnfagsnivå, og vil derfor også legge til rette for videreutdanning for dem som ikke har denne fordypningen. Også når det gjelder pedagogisk personale i barnehagene understreker forbundet at de ønsker høy kompetanse knyttet til områder nevnt i Rammeplanen, og på barnetrinnet trekkes spesialistkompetanse i for eksempel lese, skrive og regneopplæringen inn (s.10). Kompetanse og livslang læring er

relativt fremtredende begreper i dette dokumentet, som vi også finner i St.meld 16 (2001-2002). Høy kompetanse beskrives som en forutsetning for pedagogisk arbeid. Den samlede termen som gjennomgående brukes på medlemmene er ”pedagogisk personale”, mens termen ”profesjon” brukes få ganger (s. 11, 13).

Det påpekes at lærerutdanningen bør være minst fire år (s. 13). Forskning og utviklingsarbeid ses som en del av profesjonsutviklingen og Utdanningsforbundet ønsker spesielt å styrke den forskningen som er nært knyttet til arbeidet ute i skoler og barnehager (s. 13). Ved siden av dette er ikke vekten på forskning viktig i dette dokumentet.

4.1.2 Ansvar og autonomi – ”Utdanningsforbundet arbeider for”

Videre i denne politiske plattformen understrekes det at en forutsetning for å få til livslang læring og utvikling er at ”det pedagogiske personalet har faglig og pedagogisk kompetanse og stort nok profesjonelt handlingsrom” (s. 8), men uten at det gis en nærmere presisering av hvem som skal ”sikre” kompetansen og handlingsrommet, eller hva handlingsrommet skal gi mulighet til.

Utdanningsforbundet introduserer selv at de på den ene siden vil påvirke enkelte utviklingstrekk, mens de vil tilpasse seg andre (s. 5). Eksempler på saker de vil påvirke er privatisering og omfanget av desentraliseringen i utdanningssystemet, samt byråkratiseringen og utvidede oppgaver som går ut over det pedagogiske arbeidet hos det pedagogiske personalet (s. 5, 8 og 9). Den politiske plattformen fra Utdanningsforbundet inneholder en rekke formuleringer knyttet til hva de ”vil jobbe for” (se f.eks. s. 7 og 8). I teksten brukes ikke begrepet ”ansvar”, men ansvaret som knyttes til Utdanningsforbundet formuleres derimot som målsetninger. Avslutningsvis i teksten formuleres at ”det overordna målet for begge gruppene (leiarar og lærerar/førskulelærarar) er å skape ein best mulig skule eller barnehage for barn, unge og samfunn” (s.14). I denne sammenheng trekkes medlemmene inn, men målet artikuleres heller ikke her i konkrete handlinger, og artikulasjonene gjennom teksten forsterker dermed en relativt passiv rolle i hvordan målene skal realiseres. Et unntak finner vi på s. 9, hvor Utdanningsforbundet er mer presise angående hva de vil gjøre for å hindre det at personalet har for liten tid til å løse oppgavene sine, og at de får oppgaver som går ut over det pedagogiske arbeidet (s. 8 og 9). De vil ”kjempe for” ressurser og arbeidstidsordninger som skal gi mer tid. Kvalitetsvurdering nevnes én gang; ”det viktigste målet for kvalitetsvurdering på alle nivå i utdanningssystemet skal være faglig og pedagogisk utvikling, ikke kontroll og rangering” (s. 9). Etikk er ikke et sentralt begrep i teksten. Det brukes én gang på s. 11, og da bare som ett punkt i en lang rekke.

4.2 Politiske vedtak Landsmøtet 2009 – ”Vi er en profesjon”

Dette dokumentet inneholder vedtak som ble gjort i de politiske sakene på Utdanningsforbundets landsmøte 2009. Innledningsvis skisseres hvordan Utdanningsforbundet skal være en tydelig samfunnsaktør, og at standpunkter og handlinger

skal være basert på kunnskap og politisk analyse. Det er ingen spesifikke problemer som skisseres innledningsvis, men et problem som artikuleres underveis er utfordringene knyttet til nye styrings- og kontrollmekanismer. Løsninger som skisseres knyttes til at profesjonen selv tar større ansvar for kvalitet og at kvalitet i utdanningssystemet best sikres gjennom tillit og autonomi til lærerne. Samtidig blir en løsning også at lærerprofesjonen i større grad må ta ansvar for å ta i bruk, og være med å utvikle, ny og relevant kunnskap.

4.2.1 Kunnskap og kompetanse- forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap

Videre i teksten beskrives faglig og pedagogisk kunnskap som en forutsetning for profesjonalitet. Lærerens kunnskapsbase presenteres som både erfaringsbasert og forskningsbasert. Det henvises også til at det forventes at lærerne i større grad skal begrunne praksis med forskning.

For alle lærere og ledere er solid faglig og pedagogisk kunnskap en forutsetning for profesjonalitet i yrkesutøvelsen. I økende grad forventes det at vi skal begrunne vår praksis med forskning. Profesjonens faglige argumenter må bygge på forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap. Som profesjon må vi ta ansvaret for vår særegne kunnskapsplattform og medvirke til at ny og relevant kunnskap utvikles, formidles og tas i bruk. Det avgjørende at Utdanningsforbundet søker økt innflytelse over og bidrar til den forskningmessige utviklingen som er relevant for medlemmenes yrkesutøvelse (s. 10)

Det er en relativt sterk vektlegging av at både den individuelle lærer og profesjonen generelt skal involvere seg mer i forskning og bruke denne kunnskapen mer aktivt (s 8,10). Vektleggingen av forskningsbasert kunnskap settes imidlertid oftest sammen med erfaringsbasert læring (s 6, 10, 11). I tillegg vektlegges det at lærerutdannere sammen med forskningskompetanse så vel som bred erfaring fra praksisfeltet (s. 11). Vektleggingen av ”både og” er også tydelig i Utdanningsforbundets ønske om lærerutdanning på mastergradsnivå¹⁷. De setter fokus på fagkunnskap, men den settes i sammenheng med den erfaringsbaserte kunnskap gjennom begreper om relevans og praksis; ”lærerutdanningene må være relevante for den praksisen studentene skal møte, ha høy akademisk kvalitet og bør være på mastergradsnivå” (s. 8).

Vi mener at det i denne teksten artikuleres en forståelse av praksis og yrkesutøvelsen som vi har valgt å betegne som *forskningsinformert* heller enn forskningsbasert. Det er lærerne selv som kritisk skal vurdere kvaliteten på forskning, bestemme hvilken forskning de tar i bruk samt å begrunne hvorfor. På denne måten trekkes også lærerens bruk av skjønn inn, og kunnskapen fra den tilgjengelige forskningen skal sammen med erfaringsbasert kunnskap være sentrale elementer i lærerens kunnskapsbase.

Å møte forskning med en analytisk og kritisk holdning er en forutsetning for at en ikke blir et offer for skiftende pedagogiske moteretninger og forskning med lav kvalitet (s. 10). (...) må kommende førskolelærere og lærere utvikle et kritisk og reflektert blikk på lov- og planverk, på forskning og på egen praksis. Det er på dette grunnlaget profesjonen begrunner sine valg og oppnår tillit (s.11)

¹⁷ Dette er også sentralt i mange av andre dokumentene fra Utdanningsforbundet, bl.a høringsuttalelser i forbindelse med St.meld. 11 (2008-2009) og et eget policydokument kalt ”Fremtidsrettet lærerutdanning” (2008).

Relasjonsperspektivet er sentralt i teksten, og lærerens arbeid knyttes gjennomgående opp til arbeidet med barn, elever og foreldre. Det er spesielt en lojalitet mot barna som fremheves, og denne type artikuleringer fremhever forståelsen av læreryrket som en relasjonsprofesjon og av læreren som en relasjonsarbeider.

4.2.2 Ansvar og autonomi: Vi tar ansvar selv og godtar ikke snever ekstern kontroll

Måten Utdanningsforbundet bruker begrepet ansvar i sitt policydokument fra 2009 er knyttet opp mot det aktive ansvaret, ”vi tar ansvar”. Ansvar brukes hele 46 ganger i dokumentet, og ofte sammen med profesjonsansvar.

Kvalitet i utdanningssystemet er avhengig av trygge, profesjonelle og fagleg kompetente yrkesutøvarer som tek ansvar for kvaliteten i opplæringstilbudet både enkeltvis og som kollegium. Gjennom god yrkesutøving og fagleg kompetanse vinn vi tillit og legitimitet (s 5).

Denne vektleggingen av ”å ta ansvar” må ses på som en aktiv strategi fra Utdanningsforbundet sin side. Mens det kan argumenteres for at lærerorganisasjonen tidligere i mindre grad har vært villig til eksplisitt å uttrykke et ansvar for kvaliteten i skolen, skjer dette flere steder i det politiske vedtaket i 2009¹⁸. Også i ”Utdanningsforbundets profesjonsdokument” utgitt i 2009 er profesjonelt ansvar er ett av fem sentrale momenter som framheves¹⁹. I tittelen på dokumentet ”En ansvarlig og offensiv profesjon” understrekes dette. Elevenes læring blir fremhevet, og i denne forbindelse også lærerens ansvar. Elevenes ansvar for egen læring er ikke vektlagt, derimot framheves læreren som leder og faglig autoritet. Veiledningsrollen er ikke beskrevet. Dokumentet vektlegger viktigheten av å bruke det profesjonelle skjønn, at lærernes kunnskap både er erfaringsbasert og forskningsbasert og til slutt retten til å bruke den profesjonelle autonomi.

I Politiske vedtak fra 2009 settes det samtidig opp en motstand i teksten i forhold til ansvarliggjøring. Det gjentas flere ganger at kontrollmekanismer er en negativ utvikling og at dette ikke fører til kvalitet i skolen (se s. 3, 5, 6, 13 og 14). Motdiskursen blir dermed også knyttet opp til spesielt en forskjell i forhold til den utdanningspolitiske diskursen; nye styrings- og kontrollmekanismer. Dette må fremheves som en sentral motstand i teksten, hvor politikere og lærerprofesjonen formidler ulike syn på ansvar i skolen og hvilke virkemidler som er nødvendige. Testregimer fremstilles på mange måter som det motsatte av kvalitet, og Utdanningsforbundet formidler tydelig at de ønsker å motarbeide et instrumentelt læringssyn og overdrevne dokumentasjonskrav, som de mener svekker profesjonaliteten, men heller løfte frem dannelsesperspektivet og et bredere syn på læring (se s.3 og 5). Samfunnsmandatet fremheves, og det etterlyses styring som i større grad enn nå anerkjenner lærerprofesjonen.

Et godt styringssystem setter kvalitet og målene som skal nås, fremst. Markedsøkonomisk tenkning og ”brukerstyring” skal ikke definere hvordan utdanningssektoren skal styres og ledes. Styringssystemet

¹⁸ Men merk også at de ikke bare tar ansvar alene, men i samarbeid med myndigheter og foreldre (s. 7)

¹⁹ Vi bærer et profesjonsansvar; vi er forpliktet til å ivareta barnet/eleven; vi har faglig og pedagogisk styrke; vi vektlegger vurdering og kritisk holdning; vi opptre selvstendig, ansvarlig og med vilje til å utfordre.

må sikre godt samspill mellom nivåer og aktører. Profesjonens kunnskap og vurderinger skal være retningsgivende for hvordan den enkelte barnehage og skole skal drives. Styrere og rektorer har ansvar for å balansere eksterne krav og forventninger mot tid og rom for profesjonell yrkesutøvelse (...) Forholdet mellom autonomi, styring og støtte kan være en skjør balanse, og målstyring gjennom kontroll og testing tillegges ofte for stor vekt (s. 13-14).

En måte lærerorganisasjonen argumenterer for legitimitet for profesjonens autonomi er ved å knytte autonomi og profesjonelt handlingsrom sammen med tillit. I tillegg begrunnes tillit og legitimitet i profesjonens kunnskap og kompetanse, og i yrkesetikk (se s. 5, 6, 12 og 13). Tilliten til læreren og lærerprofesjonen blir knyttet til yrkesetikk gjennom å legge vekt på hvordan det relasjonelle aspektet ved lærerrollen blir en form for forsikring for kvalitet i arbeidet. Lærerkollegiets rolle fremheves som viktig for å drøfte yrkesetiske spørsmål (s. 8), og Utdanningsforbundet legger også opp til utarbeidelse av egne yrkesetiske retningslinjer er et innsatsområde i landsmøteperioden.

Med basis i fagleg, didaktisk og pedagogisk kompetanse og solide yrkesetiske haldningar skal medlemmene leggje best mogleg til rette for læring og utvikling. Som profesjonelle yrkesutøvarar og som organisasjon tek vi ansvar for at barn, unge og vaksne skal møtast med respekt og anerkjenning. Medlemmene skal – både individuelt og i fellesskap – ha handlingsrom til å utøve yrka med profesjonell fridom (s 5).

I tillegg til yrkesetikk er som nevnt kunnskap og kompetanse sentrale strategier for Utdanningsforbundet. Den aktive fremhevingen av faglig kompetanse knyttes videre til bruk av skjønn og til hvordan dette legger grunnlaget for lærerens arbeid og kvalitet i dette arbeidet. Det er læreren og førskolelæreren som avgjør og bestemmer og som vet hva som behøves, det refereres ikke bare til rammeplaner eller pålagte oppgaver.

Profesjonens kunnskap og vurderinger skal være retningsgivende for hvordan den enkelte barnehage og skole skal drives. Profesjonens vurderinger veier tungt i beslutninger som angår utøvernes egen arbeidsdag” (s.8). Vi vet hva som trengs for god yrkesutøvelse (...) Gjennom vår yrkesutøvelse skaper vi tillit mellom profesjonen og samfunnet. Et gjensidig tillitsforhold åpner for større profesjonell autonomi og mer anerkjennelse av arbeidet vi gjør og den verdiskapingen vi bidrar til (s 9).

Fem ganger knyttes ”autonomi” sammen med ”profesjonell”. Medlemmene skal videre for eksempel ”ha handlingsrom til å utøva yrka med profesjonell fridom” (s. 5-6) og det fremheves også hvordan styringssystemene må ”være basert på at profesjonen selv i større grad formulerer målene”. Når Utdanningsforbundet beskriver autonomi synes dette å handle både om mikro og makronivået: autonomien over det som skjer på skolen og i barnehagen, men også at profesjonen som et fellesskap har autonomi som også tar sikte på å ha innflytelse på utviklingen av utdanningspolitikk (s. 14). Det kan likevel stilles spørsmålstegn ved i hvilken grad profesjonen selv angir alternativer til eksterne kontrollmekanismer. Til tross for initiativer som mastergrad, mer bruk av forskning og utvikling av yrkesetiske retningslinjer skisseres det få alternativer til ekstern kontroll av profesjonens arbeid.

4.2.3 Profesjonsbegrepet

Profesjonsbegrepet er svært sentralt og brukes i ulike former hele 82 ganger gjennom dokumentet, og skaper slik en kontinuitet og sammenheng i dokumentet. Begrepet brukes som

hovedbetegnelsen på medlemmene, og på denne måten knyttes begrepet i teksten til en rekke av egenskapene, kunnskapene og erfaringene som anses som sentrale for lærere, førskolelærere og ledere; ”sentralt for profesjonen står undervisning, ledelse, danning, refleksjon, omsorg, lek og læring (s.12).

Profesjonsbegrepet knyttes i tillegg til klassiske profesjonskjennetegn, som viktigheten av en kunnskapsplattform og forskning (s. 10), til autonomi, frihet og handlingsrom (s. 6 og 8), til ansvar og skjønn, og til viktigheten av at medlemmene vurderer mål, tar avgjørelser og bestemmer. Begrepet knyttes også til behovet for relevante og avgrensede arbeidsoppgaver.

Vår profesjonalitet skal være avgrenset av vår faglige og pedagogiske kunnskap og kompetanse, vårt yrkesansvar og den tiden vi har til rådighet. Andre profesjoner må ha som oppgave å utføre arbeid som støtter opp under det lærings-, utviklings- og dannelsesarbeidet som førskolelærere og lærere har hovedansvaret for (s. 12)

Det er interessant at begrepet profesjon i liten grad knyttes til en yrkesretting eller til praksis, i motsetning til i Stortingsmeldingene. På s. 5 og s. 10 kan begrepet kanskje tolkes slik, ikke fordi det direkte sies, men fordi profesjonell og faglig settes ved siden av hverandre i teksten.

Det vektlegges også hvordan medlemmene er en *felles* profesjon: ”Førskolelærere, lærere og ledere i barnehage og skole er en sterk og viktig profesjon” (s. 7). ”Profesjonen” brukes flere ganger gjennom dokumentet. Også i ”Utdanningsforbundets profesjonsdokument” utgitt i 2009 som henstiller seg både til førskolelærere, lærere og ledere, beskriver innledningsvis hvordan ”vi er én profesjon”. Som også navnet på dette dokumentet antyder er profesjonsbegrepet også her veldig framtrødende, og det opptrer i formene profesjonsansvar, profesjonell autonomi, profesjonsspråk og profesjonelt skjønn. Profesjon framstår også i denne teksten som et åpent begrep som samler andre elementer rundt seg. Autonomi og skjønn er framtrødende, og det samme er spørsmål rundt lærerens kunnskapsbase. Lærerens spesifikke kunnskap og kompetanse både i fag og pedagogikk framheves, samt den forskningsbaserte og den erfaringsbaserte kunnskapen. Bruken av selve profesjonsbegrepet synes her å være inspirert av profesjonslitteraturen (se bl.a. Molander og Terum, 2008), heller enn å være knyttet til praktisk yrkesutøvelse slik vi i større grad finner i Stortingsmeldingene.

4.3 Sammenligning og drøfting av Utdanningsforbundets tekster

Vi vil videre i kapitlet først kort oppsummere noen av forskyvningene i Utdanningsforbundet sine tekster fra 2002 og 2009, for deretter å argumentere for hvordan man kan forstå dette som en ”egen” form for profesjonalisering som skiller seg fra den vi beskrev knyttet til Stortingsmeldingene.

4.3.1 Fra pedagogisk personale til en profesjon

I den politiske plattformen fra 2002 brukes gjennomgående betegnelsen ”pedagogisk personale” for lærerne og førskolelærerne. I tillegg brukes begrepet ”utdanningsgruppene” og ”medlemsgruppene”. I Landsmøtevedtaket fra 2009 brukes ”pedagogisk personale” på s. 3,

men denne beskrivelsen er nå borte og erstattet med begrepet profesjon. Mens begrepet ”lærer(e)” knapt brukes i 2002, blir det fremhevet at gruppene som dekkes av profesjonsbegrepet i 2009 er lærere, førskolelærere og ledere. Det synes med andre ord å være viktig for Utdanningsforbundet å snakke om ”en profesjon” og den formelle utdannelsen som utdanningsgruppene har. I tillegg til at vi ser en økende bruk av profesjonsbegrepet, argumenterer vi for at også andre tema som er i fokus i dokumentet kan tyde på at vi finner elementer som kan beskrives som en profesjonalisering i en mer profesjonsteoretisk forstand.

4.3.2 Erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap; forskningsinformert praksis?

Den faglige, pedagogiske og erfaringsmessige kunnskapen og kompetansen blir fremhevet i begge dokumentene. I 2002 legges det vekt på en satsing på høy fagkompetanse også på ungdomsskolenivå og at lærerutdanningen minst må være fireårig. I 2009 kommer kravet om en femårig masterutdanning og vektleggingen av forskning. Forskyvningene i dokumentene hva angår lærernes kunnskapsbase er i tillegg knyttet til en langt mer aktiv strategi når det gjelder innstillingen til forskningsbasert kunnskap og hvordan organisasjonen forholder seg til dette. Utdanningsforbundet er i 2009 opptatt av hvordan forskning bør brukes og hva slags forskning lærerne har bruk for²⁰. De er opptatte av hvordan det er viktig at profesjonen møter forskningen med et kritisk blikk og at de selv kan vurdere kvaliteten på forskningen. I dette perspektivet vil vi argumentere for at Utdanningsforbundet artikulere en oppfatning som vi har kalt *forskningsinformert praksis*. Det er læreren ut fra et profesjonelt skjønn som skal vurdere kvalitet på forskning og på hvilken måte den er velegnet for egen praksis. Utdanningsforbundet balanserer hele tiden ønsket om mer faglig kunnskap og forskning med vekten på den erfaringsbaserte kunnskapen.

Utdanningsforbundets satsing på mastergrad i lærerutdanningen og et høyt kunnskapsnivå hos profesjonen kan knyttes til ønsket om å gi lærerprofesjonen klassiske profesjonskjennetegn slik f.eks Abbott (1988) og Freidson (2001) har beskrevet dem. Disse teoretikerne framhever viktigheten for en profesjon å ha en abstrakt og teoretisk kunnskap, samt en spesialisering som gjør at lærerne kan mer om skole og læring enn andre, og at deres mening slik er mer kompetent enn meningene til for eksempel foreldre eller politikere. Johannesson (2006) framhever hvordan en slik vektlegging av lærerens kunnskap og kompetanse er spesielt viktig i en kontekst med økt ansvarliggjøring. Hvis profesjonene framstår som framtidsrettet og viser at de holder tritt med utviklingen og endringene i feltet vil dette være gunstig. I en slik sammenheng kan det å framheve læreres kunnskap fungere som en sosial strategi. Her har det skjedd en forskyvning over tid hos Utdanningsforbundet. Karseth og Nerland (2007) beskriver hvordan Utdanningsforbundets tekster fra 2004 og 2005 først og fremst framhever lærernes pedagogiske praksis og lærerens personlige kunnskap. I denne perioden diskuterer Utdanningsforbundet hvilken rolle forskningsbasert kunnskap skulle ha, og om dette burde få mer oppmerksomhet i tiden fremover. Karseth og Nerland (2007) argumenterer også for

²⁰ I dokumentet fra 2002 argumenteres det for hvordan de ønsker å styrke den forskningen som er nært knyttet opp mot arbeidet i skole og barnehage, og at lærerutdanningen skal være forskningsbasert.

hvordan Utdanningsforbundets strategier synes å være reaktive i forhold til å utfordre den utdanningspolitiske diskursen.

Utdanningsforbundet tar nå en mer aktiv posisjon i forhold til forskning og er i forhandling med policynivået om hvilken kunnskap som er den beste og om hvem som skal bestemme over lærerens kunnskapsbase. Utdanningsforbundet ønsker å formidle at de forholder seg aktivt til kunnskapsutviklingen på eget profesjonsfelt og at de gjennom å være mer proaktive og fremtidsrettede også kan beholde jurisdiksjon over kunnskapsbasen (Abbott, 1988) og over profesjonsutøvernes arbeidsoppgaver. Slike forhandlinger mellom policynivået og Utdanningsforbundet utdypes videre i kapittel 6.

4.3.3 Sterkere vektlegging av profesjonell autonomi og å ta ansvar selv

I dokumentene ser vi tydelig en forskyvning fra det mindre konkrete ”Utdanningsforbundet arbeider for” til et langt tydeligere ”vi tar ansvar for”. En annen sterk endring fra tidligere dokumenter er vektleggingen av at profesjonen tar et eksplisitt ansvar for ”kvaliteten” i skolen. Vektleggingen av det profesjonelle handlingsrommet, av begreper som autonomi, skjønn, tillit, ansvar og legitimitet er mindre i dokumentet fra 2002 enn i 2009, noe som kanskje både kan ses i sammenheng med at disse profesjonsaspektene på samme måte ble utfordret av den utdanningspolitiske diskursen på samme måte, og at profesjonen nå opplever behov for å fremheve profesjonens styrker og ansvar. Utdanningsforbundet formidler i 2009 tydelig at de i denne konteksten ønsker å motarbeide et instrumentelt læringssyn, samt kontroll i form av testregimer og økte dokumentasjonskrav, noe som de mener svekker profesjonaliteten²¹. Gjennomgående i 2009-dokumentene er en vektlegging av profesjonsautonomi og profesjonalisering som kontrast til politisk kontroll av lærere med fokus på elevresultater. Utdanningsforbundet legger vekt på at lærerne må ha tid og frihet til å bruke handlingsrommet slik at ikke andre utenfor profesjonen definerer hvordan læreren utfører arbeidet sitt, eller ønsker å definere hva slags kunnskap læreren skal bygge sin praksis på. De vil selv ta kontrollen og ha ansvaret over hva som er god kunnskap og gode mål. Denne autonomien legitimeres med kunnskap og yrkesetikk, og at de gjennom dette blir gitt tillit fra samfunnet / et samfunnsmandat. Det er med andre ord en aktiv strategi som virker fremtidsrettet og hvor profesjonen selv ønsker å fremstå som aktive og en positiv kraft for utviklingen i skolen. På denne måten er de også i dialog med utdanningspolitiske mål.

En kritisk bemerkning kan knyttes til at det argumenteres for profesjonens tillit og at de tar ansvar selv, men uten at Utdanningsforbundet er konkrete i hva deres ”kontrollalternativ” er og hvordan evaluering av kvalitet skal foregå utover en vektlegging av en personlig form for ansvar og et kollegialt ansvar. Er et arbeid for at medlemmene har god kunnskap og etikk nok? I tillegg til å ta tilbake kontrollen over kunnskapen som vi beskrev i avsnittet foran, kan

²¹ En slik motstand fra profesjonen tas også opp av en hel rekke empiriske studier, for eksempel Locke et al 2005; Jeffrey, 2002; Moore et al 2005; Stronach et al 2002; Day 2002, Day et al 2007.

noe av argumentasjonen til Utdanningsforbundet leses slik at de også ønsker å ”ta tilbake” kvalitetssikringen av elevenes kunnskap.

4.4 Profesjonaliseringsbestrebelser innenfra?

De senere dokumentene hos Utdanningsforbundet tyder på at de inntar en mer aktiv rolle med hensyn til profesjonalisering av læreryrket enn tidligere. Diskursen i dokumentene er preget av at tilliten skal være bygget på at profesjonen selv tar et ansvar for kvaliteten i skolen. Dette gir en tillit til lærerprofesjonen som ikke kommer av ekstern kontroll, men derimot en autoritet som er basert på faglig og pedagogisk kunnskap og etikk i yrkesutøvelsen. Utdanningsforbundets mål om å styrke lærerutdanningen og ønsket om en femårig masterutdanning viser en oppfatning av profesjonalitet der sertifisering og kvalifisering er viktige aspekter. Utdanningsforbundet setter opp en markant motstand mot ekstern kontroll og mener at denne type ansvarliggjøringsmekanismer svekker kvaliteten i skolen, men er derimot lite konkrete på hva deres alternativ til eksterne kontrollmekanismer er, men det fremheves at kontrollen og ansvaret bevares best hos profesjonen selv. På denne måten representerer Utdanningsforbundets tekster en motdiskurs til den utdanningspolitiske diskursen. Sentrale elementer i profesjonaliseringsdiskursen innenfra er kravet om tillit basert på ansvar. Ansvaret kan lærerne ta og få fordi de inntar en mer proaktiv rolle i forhold til forskning og er opptatt av å heve lærernes fagkompetanse, samt å legge mer vekt på yrkesetikk.

Dermed vil vi også argumentere for at Utdanningsforbundet gjennom sine tekster fra 2009 delvis er i en forhandling med byråkrater og politikere både med hensyn til hvordan de i tekstene vektlegger å ta et større ansvar for kvaliteten i skolen, i større grad ta i bruk forskning og utvikle egne retningslinjer for yrkesetikk. Gjennom denne type forskyvninger fremstår Utdanningsforbundet som fremtidsrettet og det virker som en mer legitim argumentasjon for et profesjonsprosjekt som ønsker både å forhandle om og bestemme hva profesjonalitet handler om. Utdanningsforbundet ønsker å kjempe for at læreryrket skal beskrives gjennom profesjonskjennetegn som anses som positive i samfunnet, og deres rebeskrivelse både av forskning og ansvar har vi betegnet som ”profesjonaliseringsbestrebelser innenfra”.

5 Lærere og lærerutdannere om lærerprofesjonalitet

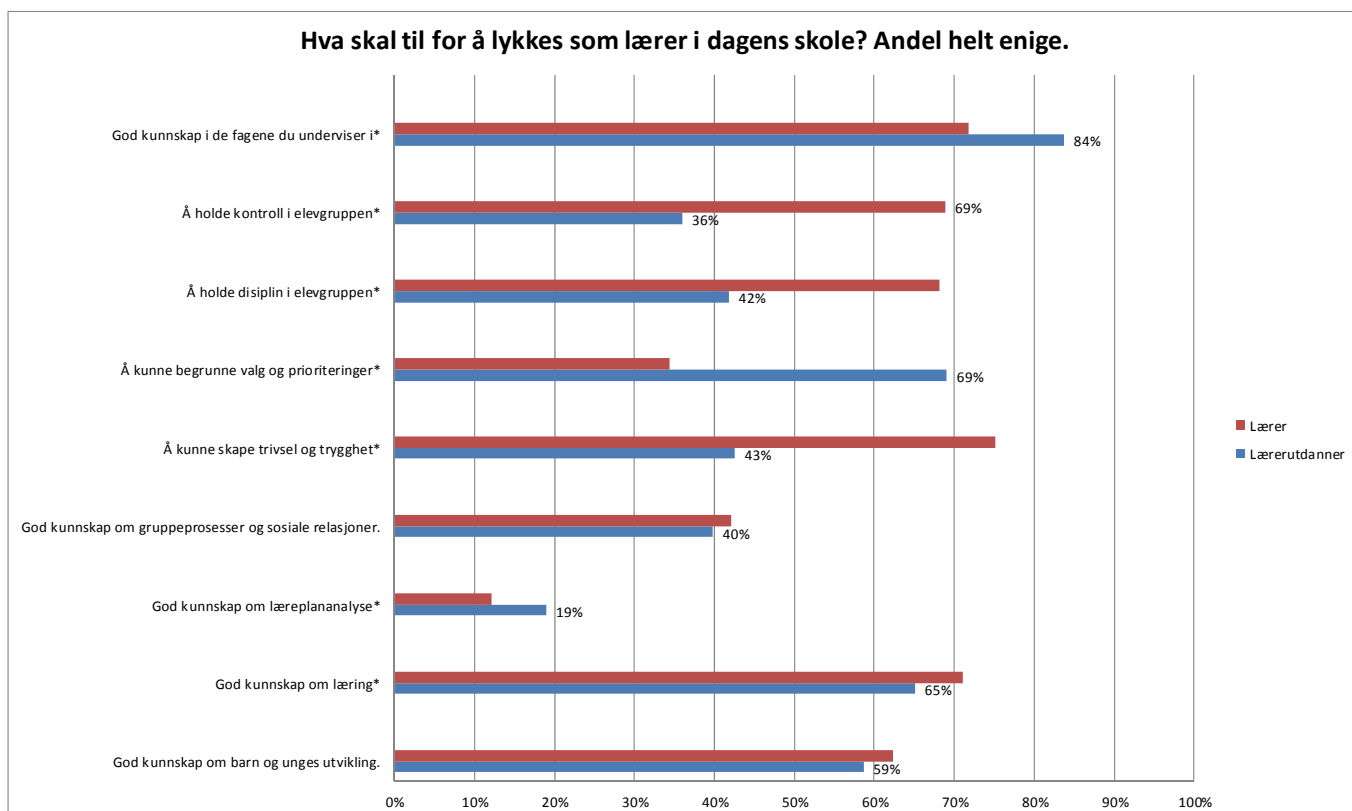
Hvordan oppfatter lærere og lærerutdannere hvilken kunnskap eller kunnskapsområder som er viktig i profesjonsutøvelsen? Basert på spørreundersøkelser til lærerutdannere ved universiteter og høyskoler og lærere ansatt ved praksisskoler, har vi mulighet til å analysere forskjeller og likheter i syn på hvilken kunnskap eller kunnskapsområder som vektlegges i utdanning og praksisopplæring. Respondentene har svart på de samme spørsmålene, og er blitt bedt om å vurdere viktigheten av ulike kompetanse- og kunnskapsområder.

5.1 Hva skal til for å lykkes som lærer i dagens skole?

I 2008 ble det gjennomført to større spørreundersøkelser som sammen refereres til som LærerUtdannerdata (LU-data). Undersøkelsene omfatter lærerutdannere ved 19 høyskoler/universiteter som ga allmennlærerutdanning i 2008 og lærere ved 111 praksisskoler med avtaler om praksisopplæring for studenter ved disse utdanningsinstitusjonene. Totalt 545 lærerutdannere ved lærerutdanningsinstitusjoner og 2205 lærere ansatt ved de 111 skolene svarte på spørreundersøkelsen til praksisskolene våren 2008. Dette utgjør en svarprosent på ca. 60 % for begge gruppene. Hver for seg er disse to undersøkelsene blant de største kartleggingene av feltet som er gjort i Norge. Undersøkelsene gir informasjon om lærerutdannerens syn på kunnskap generelt, og kunnskap knyttet til grunnskole og lærerutdanning spesielt. Mer presist gir surveyen data om lærerutdannerens syn på grunnskolen som lærende organisasjon, på forholdet mellom kunnskaps- og profesjonsretting av lærerutdanningen, didaktikk og fagdidaktikk, og praksisopplæringens spesifikke oppgaver²².

Ved hjelp av disse spørreundersøkelsene har vi mulighet til å analysere forskjeller og likheter i syn på hvilken kunnskap eller kunnskapsområder som vektlegges i praksis. Respondenter har svart på likelydende spørsmål, og er blitt bedt om å vurdere viktigheten av ulike kompetanse- og kunnskapsområder. I tabellen nedenfor har vi gjengitt prosent av lærere og lærerutdannere som er helt enige i ulike utsagn om hva som skal til for å lykkes i læregjeringen.

²² For mer informasjon om undersøkelsene se <http://www.hio.no/content/view/full/57424>



Figur 1: Andel av lærere og lærerutdannere som er helt enige i ulike utsagn om hva som skal til for å lykkes i dagens skole. Prosent. *= signifikant forskjell mellom gruppene (kjikvadrattest, $p < 0,05$)

Ved første øyekast, er det noen forskjeller og likheter som trer tydelig fram. Det synes å være stor enighet mellom gruppene når det gjelder betydningen av at det er viktig å ha god kunnskap om læring og god kunnskap om barn og unges utvikling. Det er også en enighet mellom gruppene når det gjelder god kunnskap om gruppeprosesser og sosiale relasjoner, men dette vurderes ikke spesielt høyt hos noen av gruppene.

Det er en høy andel av lærerne som er helt enige i at det å kunne skape trivsel og trygghet er viktig for å lykkes som lærer. Slike funn støttes av en rekke norske og internasjonale studier²³, hvor de relasjonelle sidene ved lærerrollen fremheves. Dette gjelder både som motivasjon for å velge yrket og i yrkesutøvelsen. Det er interessant å merke seg at lærerutdannerne vurderer dette vesentlig lavere enn lærerne. Lignende funn påpekes også av Malm (2009), som finner hvordan aspekter knyttet til personlig utvikling og sosial kompetanse i mindre grad ble vektlagt av lærerutdannere og at de formelle kompetansene i større grad får oppmerksomhet.

Vi finner også relativt store forskjeller mellom lærere og lærerutdannere i vurderingen av klasseledelse. Her vurderer lærerne det å holde kontroll og disiplin i elevgruppen som svært viktig, mens lærerutdannerne ikke vurderer dette som så viktig for å lykkes. Her kan vi se at det er lærerne og ikke lærerutdannere som legger seg tett opp til policynivået og til nyere forskning (se bl.a. Nordenbo m.fl., 2008, Haug 2008).

²³ Se bl.a. Østrem, 2010; Mausestagen og Kostøl, 2010; Grossman mfl, 2009; Kelchtermans 2009; Bonnett, 1996; Bullough og Pinnegar, 2009; Rinke, 2008; Lortie, 1975.

Både lærere og lærerutdannere vurderer god kunnskap i fag som viktig for å lykkes som lærer. Samtidig er dette et kunnskapsområde som også skiller mellom lærere og lærerutdannere. Her er det interessant å se nærmere på disse forskjellene. Vi har derfor også gjennomført analyser der vi har skilt mellom nyutdannede lærere (0-3 års erfaring), erfarne lærere (mer enn 3 års erfaring), om en er ansatt innen fag på en høgskole/universitet som har lærerstudenter som studenter uten at en nødvendigvis tenker på seg selv som lærerutdanner (kategorien kalles her "høgskoleansatt"), og om en er ansatt på høgskole/universitet og betrakter seg selv som lærerutdanner (kategori = lærerutdanner).

Blant lærere med mer enn tre års erfaring er det en større andel som er helt enig i spørsmålet om betydning av fagkunnskap enn nyutdannede, men fortsatt lavere enn det lærere ved høgskoler / universiteter gjør. Det er nyutdannede lærere som rapporterer gjennomsnittlig lavest verdi, og spesielt lavere enn de som har stått for deres utdanning. Ettersom studien ikke sier noe om endring vet vi ikke om dette er et rekrutteringsfenomen (at lærerutdanningen rekrutterer studenter som ikke verdsetter fagkunnskap), et utdanningsfenomen (at lærerutdanningene ikke makter å utvikle forståelse for betydning av fagkunnskap), eller et utviklingsfenomen (at nyutdannede er så opptatt av å makte arbeidet at de ikke klarer å forholde seg til krav om fagkunnskap). Fra et profesjonsperspektiv er det likevel interessant at nyutdannede og lærerutdannere rapporterer forskjellig, og det er av stor interesse å følge dette opp med lignende studier for å kunne vurdere holdbarhet i resultatene.

Både lærerne og lærerutdannerne vurderer læreplanarbeid som mindre viktig for å lykkes i lærerarbeidet. Samtidig er det forholdsvis stor forskjell mellom nyutdannede lærere og lærerutdannere (se vedlegg 3). Det vi ikke kan lese ut av denne tabellen, er om nyutdannede lærere endrer syn på betydning av læreplananalyse etter hvert, eller om det er faktiske forskjeller som vil vare ved i de to populasjonene som utgjør respondenter i denne undersøkelsen. Dataene viser at lærerne til en relativt stor grad definerer dette vekk fra sine kjernearbeidsoppgaver og dermed også bort fra hva det er å være en dyktig og "profesjonell" lærer. Synet på betydning av læreplankunnskap er interessant sett fra et profesjonsteoretisk perspektiv. Hva er viktige elementer i profesjonskunnskapsbasen for lærere, og hva slags kunnskap er unik for dem? På en side kan dette tolkes som om lærerne gir fra seg skjønn og muligheter til å bruke sin faglige kompetanse, på den andre siden kan det også tolkes som at lærerne ser på denne type arbeid som noe som tar tiden bort fra det som er deres hovedoppgaver som lærer. Funnene aktualiseres særlig av at Kunnskapsløftet som en kompetansebasert læreplan stiller store krav til lokalt læreplanarbeid med kompetansemål og utvikling av vurderingskriterier.

Det kan dermed se ut til at lærere i sterkere grad vektlegger aspekter som tenderer mot sosiale og emosjonelle aspekter ved undervisning (orden, disiplin, motivasjon, trivsel), mens lærerutdannere har en tendens til å vektlegge faglig kunnskap i større grad enn lærerne (fagkunnskap, kunne begrunne valg, læreplananalyse.). I studier gjort av læreres arbeid (både nyutdannede og erfarne lærere), ser det også ut til å være en tendens til at lærere skårer høyere på sosiale- og emosjonelle dimensjoner av arbeidet enn på faglig støtte til læring (Munthe, 2005; Haug, 2006). Forskning på konsekvenser av undervisning for læring påpeker nettopp

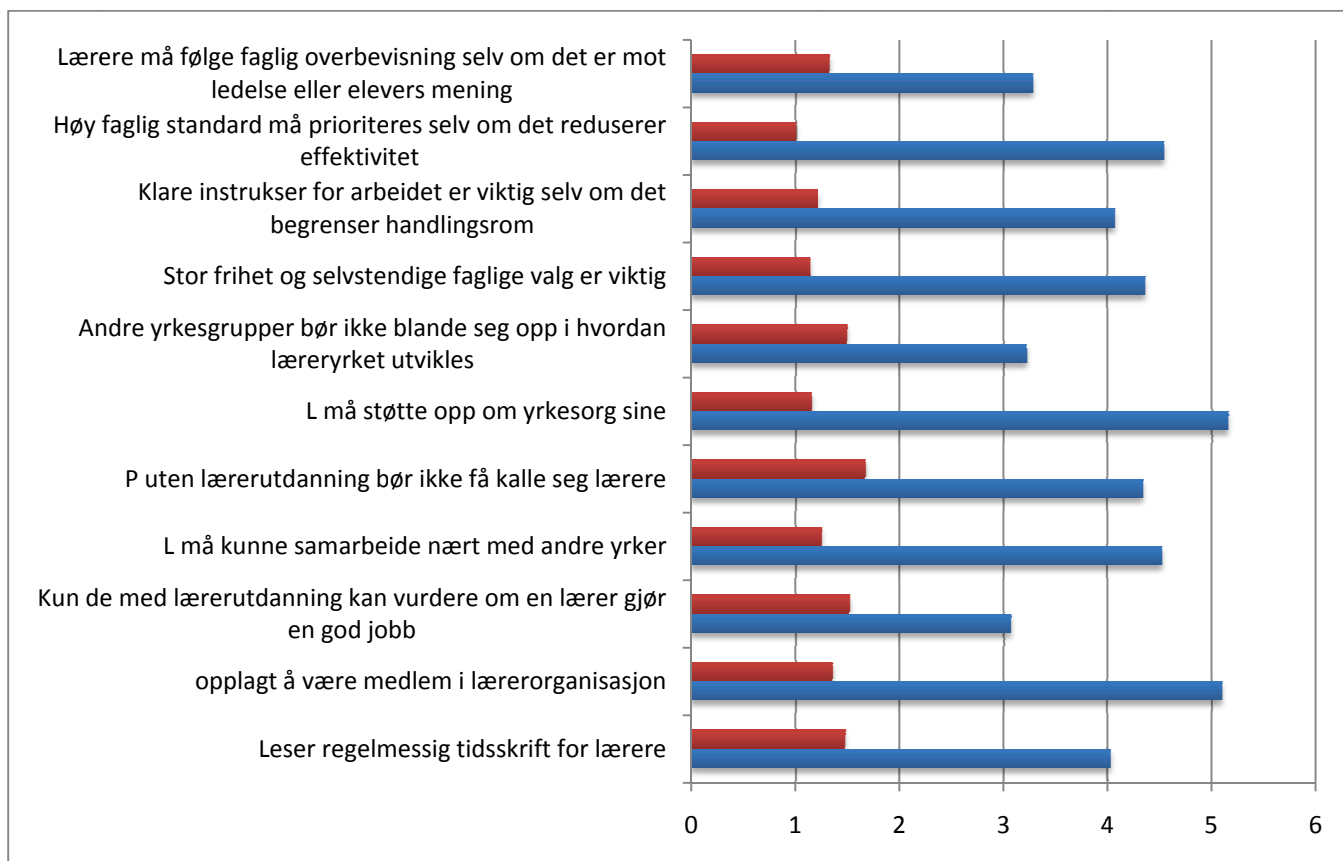
betydningen av begge deler er på plass samtidig (se for eksempel Darling-Hammond & Bransford, 2006; Pianta, LaParo og Hamre, 2006), og at profesjonskunnskap for lærere derfor må omfatte begge områder.

Å kunne begrunne valg og prioriteringer handler også om kunnskapsområder, men dette favner større enn ren fagkunnskap innen skolefagene. Det omfatter pedagogisk fagkunnskap og tilgrensende fagområder (sosiologi, psykologi, osv.). Samtidig er det å kunne begrunne en ferdighet eller en kompetanse noe som kan utvikles med utgangspunkt i fagkunnskap og erfaring.

5.2 Lærernes opplevelse av profesjonstilknytning²⁴

I tabellen nedenfor er det lærere ved praksisskoler som svarer på spørsmål som angår deres profesjon og profesjonstilknytning. De blå søylene viser gjennomsnittsverdiene til lærerne på en skala fra 1 til 6 hvor 1 = helt uenig og 6 = helt enig. De røde søylene viser standardavvikene som illustrerer i hvor stor grad det er variasjon i svarene. Standardavvikene her er stort sett rundt 1 (litt i overkant).

²⁴ Utsagnene i sin helhet er: Lærere må følge faglig overbevisning uansett hva elever og ledelse må mene. Høy faglig standard må prioriteres selv om det går ut over effektiviteten. Klare instruksjoner for arbeidet er viktig selv om det begrenser læreres handlingsrom. Stor frihet til selvstendige faglige vurderinger er noe av det viktigste for en lærer. Andre yrkesgrupper bør ikke blande seg oppi hvordan læreryrket utvikler seg. Det er viktig at lærere støtter opp om yrkesorganisasjonene sine. Personer som ikke har lærerutdanning, bør ikke ha lov til å kalle seg lærere. Lærere må være innstilt på å samarbeide nært med og ta hensyn til andre yrkesgrupper. Det er bare de som selv har lærerutdanning som kan vurdere om en lærer gjør en god jobb. For meg er det en opplagt sak at jeg skal være med i en organisasjon som arbeider for lærernes profesjonsinteresser. Jeg leser regelmessig fagblader eller tidsskrifter rettet mot lærere.



Figur 2: Læreres vurdering av ulike spørsmål om deres tilknytning til lærerprofesjonen på en skala fra 1=helt uenig til 6=helt enig. Gjennomsnittsskårer = blå søyle. Standardavvik = rød søyle.

Tabellen gir et positivt inntrykk av lærernes opplevelse av profesjonstilknytning. Som vi ser, er det en tendens til at lærerne er enige om at lærere må støtte opp om disse. Vi ser videre at det er opplagt å være medlem i en lærerorganisasjon. Lærerne rapporterer gjennomsnittlig på den positive siden av skalaen når det gjelder å lese tidsskrift for lærere, og det ser ut til å være en positiv holdning knyttet til å samarbeide med andre yrkesgrupper.

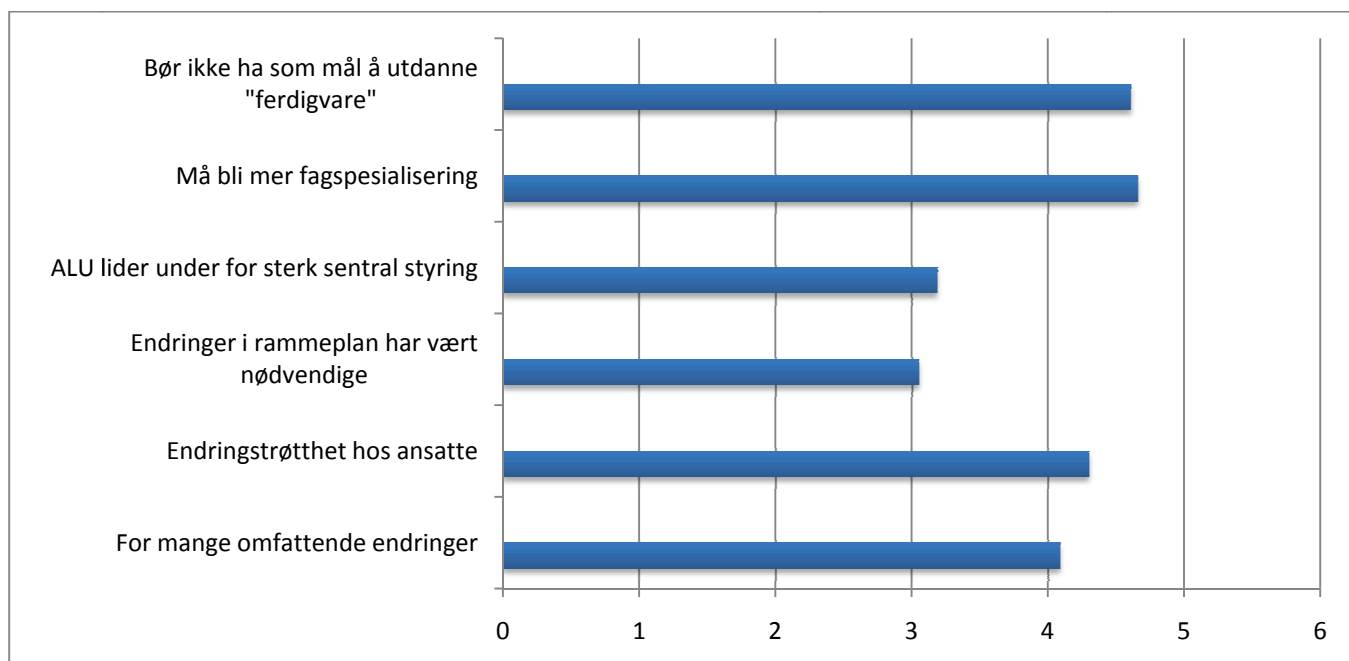
Tabellen indikerer også en tendens til at lærere er mer uenige i utsagn om at kun de med lærerutdanning kan vurdere om lærere gjør en god jobb, men her er det også verdt å merke at standardavviket er større (det er mer uenighet blant lærerne om dette). Ut fra vår analyse av LU-data kan vi ikke si så mye om hvordan lærerne forholder seg til forskning. Andre undersøkelser påpeker at det blant lærere er et utbredt syn på forskning som enten lite relevant eller at det varierer både innad og mellom trinn (Jensen, 2008, TNS Gallup 2008²⁵).

²⁵ TNS Gallup (2008): Hvis lærerne har behov for ny kunnskap søker de som oftest på Internett eller spør kollegaer. De fleste lærerne mente her at en kunne være en bra lærer uten å følge med på forskningen innen sitt eget emne eller i pedagogikk. Det var også en utbredt oppfatning at forskningen er for abstrakt og sjelden behandler tema som er viktige for lærernes daglige virke. Dette nyanseres litt utover i rapporten. På direkte spørsmål om hvor viktig lærerne synes det er å ta med vitenskaplige resultater i undervisningen 1) innen ditt eget emne og 2) fra pedagogisk forskning, varierer andelen på 1) fra 56-65%, mens 2) varierer fra 59-73%. Lærere på videregående var mest opptatt av å ta med vitenskaplige resultater innen deres emneområder i undervisningen, mens lærerne på grunnskolen var mer opptatt av at metodene og verktøyene som benyttes i undervisningen er basert på forskning.

Lærerne svarer omtrent likt på utsagnet om at det er viktig med faglig autonomi²⁶ og utsagnet om at det er viktig med klare instruksjer²⁷. Det kan være at lærere har tenkt på ulike områder av arbeidet når de har svart på disse utsagnene (at det er viktig med autonomi på noen områder, men ikke alle). En annen forklaring kan være at likheten i svarene indikerer hvor komplisert spørsmålet er, og at det vil kreve videre studier for å finne ut av andre tolkninger. Det ville for eksempel være interessant å få mer kunnskap om hvordan læreren forstår "klare instruksjer". Hvis dette gjelder læreplan, mener man da klare instruksjer på innhold eller på mål, og er det likegyldig hvem som skal gi instruksene? Er det forskjeller på holdningen til om disse instruksene skal komme fra sentralt hold, fra den lokale skoleledelsen eller fra skoleeier? Når det gjelder utsagnet om frihet til selvstendige faglige vurderinger, hva tenker lærerne på her? Det er kanskje klart at spørsmålet handler om autonomi og skjønn, men i forhold til hva? Tenker læreren da på autonomien i forhold til læreplanen, til lærebøker, eller til utformingen av individuelle planer, eller kan en slikt utsagn også tolkes så bredt at det kan gjelde omtrent alle områder innenfor læreryrket?

5.3 Lærerutdannere om lærerutdanningen

Lærerutdannere svarte også på spørsmål om hvordan de vurderer tidligere reformer og behov for endring i allmennlærerutdanningen. I tabellen nedenfor gjengir vi gjennomsnittsverdier for seks utsagn. Respondentene har svart i hvor stor grad de er uenig eller enig i utsagn på en skala fra 1 til 6.



Figur 3: Lærerutdannelsens vurdering av ulike utsagn om behov for endring i allmennlærerutdanningen på en skala fra 1-6. Gjennomsnittsskårer = blå søyle.

²⁶ Stor frihet til selvstendige faglige vurderinger er noe av det viktigste for en lærer.

²⁷ Klare instruksjer for arbeidet er viktig selv om det begrenser læreres handlingsrom.

Standardavvikene for disse utsagnene ligger på mellom 1,4 til 1,7, noe som indikerer forholdsvis store variasjoner i svarene. Det betyr at det ikke er stor enighet om disse utsagnene; lærerutdannere varierer i syn på fagspesialisering (til tross for at tendensen går i retning større fagspesialisering) og i syn på nødvendighet av endringer i rammeplan (til tross for at tendensen er større uenighet med dette utsagnet enn de andre).

5.4 Oppsummering

Hovedtendensene i disse analysene viser at grunnskolelærere i sterkere grad vektlegger aspekter som handler om relasjonelle aspekter ved undervisning (orden, disiplin, motivasjon, trivsel), mens lærerutdannere har en tendens til å vektlegge faglig kunnskap i større grad (fagkunnskap, læreplananalyse, å kunne begrunne valg).

Et interessant funn er at lærerne svarer relativt likt på utsagnet om det er viktig med frihet og autonomi i arbeidet og utsagnet om det er viktig med klare instruksjoner i arbeidet. Vi har antydning at det kan henge sammen med at dette er komplekse forhold, noe som disse utsagnene ikke kan fange opp detaljene i. I hvor stor grad ønsker lærerne at læreplanen skal gi klare føringer og i så fall om hva?

Vi har også vist at lærerutdannere varierer i synet på om allmennlærerutdanningen skulle bli mer fagspesialisert, men at tendensen går i retning større fagspesialisering.

6 Ulike dimensjoner ved lærerprofesjonalitet

I analysen har vi vist hvordan oppfatninger av lærerprofesjonalitet varierer både langs en tidsdimensjon og mellom ulike aktører. I dette avslutningskapittelet vil vi oppsummere funnene våre langs hver av disse dimensjonene.

6.1 Kontinuitet og forskyvning i forståelsen av lærerprofesjonalitet

Et av hovedformålene i analysen har vært å se nærmere på konstruksjoner av lærerprofesjonalitet over tid. Hva kjennetegner forståelsen av profesjonalisering hvis vi bare ser på tidsdimensjonen? Hvordan har den endret seg, og hvor ser vi kontinuitet? Her bør det gjentas at forskyvningene i den utdanningspolitiske diskursen analyseres over en periode på om lag 15 år, mens forskyvninger i Utdanningsforbundet dekker en periode på 8 år. Hovedvekten ligger imidlertid på forskyvningene fram til 2009. Det er verdt å merke seg at vi i dette delkapittelet i stor grad beskriver de endringene som er felles og ikke nyansene og forskjellene mellom policydokumentene og profesjonsdokumentene. Dette omtales videre i 6.2 og 6.3, hvor også funn fra LU-data²⁸ trekkes inn i avsluttende kommentarer.

6.1.1 En økende bruk av begrepet profesjon

Profesjonsbegrepet blir i 2009 brukt i langt større grad enn tidligere, både i Stortingsmeldinger og i Utdanningsforbundets dokumenter. Profesjonsbegrepet brukes i positiv forstand av alle aktørene, men hva som legges i begrepet og hva det knyttes til varierer derimot. Et interessant funn er at Stortingsmeldingene og innstillingene knytter profesjonsbegrepet hovedsaklig til den yrkesrettede kunnskapen, mens Utdanningsforbundet gjennomgående bruker begrepet for å betegne medlemmene sine og dermed alle deres oppgaver. De knytter begrepet til lærerens faglige og yrkesmessige kunnskap, til autonomi, skjønn og tillit, som er en mer klassisk profesjonsteoretisk forståelse av begrepet.

6.1.2 Økt spesialisering av lærerrollen

Mens det i de tidlige Stortingsmeldingene var en vektlegging av lærerens brede ansvarsoppgaver og lærerens brede kompetanse, har vi argumentert for at vi ser en forskyvning i tekstene over tid og hvor det nå argumenteres for en økt spesialisering for læreren, både på trinn og i ansvarsområder. I innstillingene var det kun Høyre som argumenterte mot en allmennlærer i 1996 og ville ha mer fagfordypning og oppdeling på trinn, mens det i 2009 var bred enighet om dette og hvor nå Krf alene forsvarer

²⁸ LU-data er fra 2008 og dermed kan vi ikke her snakke om forskyvninger over tid, men derimot om variasjoner med hensyn til dagens diskurs hos myndighetene og Utdanningsforbundet.

allmennlæreren. Noe lignende gjelder også ansvarsoppgavene. Læreren skal nå først og fremst være en ”ekspert på undervisning” og en tydelig leder. I den siste innstillingen til Stortingsmeldingen fra 2009 argumenteres det fra enkelte partier for å få inn andre profesjoner i skolen som kan avlaste læreren på oppgaver som ikke handler om undervisning. Det er også en bred enighet om å få til en avbyråkratisering av lærerens arbeid. Tilsvarende argumenter finner vi i Utdanningsforbundets dokumenter fra 2009.

6.1.3 Både akademisering og yrkesretting av utdanningen

Felles for Utdanningsforbundet og Stortingsmeldingene er den økende vektleggingen av forskning og fagfordypning over tid. I innstillingene var et års fagfordypning for ungdomsskolelærere en Høyresak i 1996, mens det i 2008 ble vedtatt en kompetanseforskrift om dette²⁹. I tillegg ble det vedtatt at lærerutdanningen skulle differensieres på trinn og at studentene skulle fordype seg mer, men i færre fag. Disse tendensene viser at både Utdanningsforbundet og policynivået ønsker en akademisering både av utdanningen og av yrket. Samtidig er det en annen tendens som virker sammen med akademiseringen; et økende fokus på at utdanningen skal være mer yrkesrettet. Også dette er felles for disse aktørene, men er mer fremtredende i Stortingsmeldingene og i Stortingets innstillinger.

6.1.4 Fra ansvar og kontroll innenfra til mer ekstern kontroll?

Det har vært en forskyvning i Stortingsmeldingene fra at ansvaret for læringen i større grad ble plassert hos eleven (1996) til plassering av et større ansvar hos læreren (2009). Et større fokus på elevresultater er en forskyvning over tid, selv om det her også er en kontinuitet i meldingene, og også i Utdanningsforbundets dokumenter, med stor oppmerksomhet rettet mot elevenes læring og utvikling. I Stortingsmeldingene finner vi hvordan det tidligere var et fokus på ”å ha” kompetanse som lærer, mens det nå i større grad blir vektlagt ”å vise fram” kompetansen gjennom å skape gode læringsmiljøer og læringsresultater. Beskrivelser av autonomi i form av frihet hos læreren til å bestemme over hva som foregår i klasserommet er en kontinuitet, mens en endring over tid i Stortingsmeldingene er at denne friheten må følges opp gjennom ulike former for kontroll. En kontinuitet hos Utdanningsforbundet er at de argumenterer for autonomi eller handlingsrom i yrkesutøvelsen. Denne argumentasjonen har likevel blitt mer markant. Vi har sett en økning i bruken av formuleringer hvor de eksplisitt uttaler at de aktivt ”tar ansvar”, mens oppgavene deres tidligere ble formulert løsere i målsetninger. Vektleggingen av at profesjonen tar ansvar, sammen med den sterke vektleggingen av god og lang utdanning og også yrkesetikk, synes å være en viktig strategi for å øke tilliten og autonomien.

Basert på våre analyser vil vi oppsummere funnene våre i begreper som vi kaller ”kontinuitet i lærerprofesjonalitet” og ”lærerprofesjonalitet i endring”. I tabellen nedenfor forsøker vi i en forenklet form å beskrive endringer i konstruksjonene av lærerprofesjonalitet over tid:

²⁹ Dette gjaldt da fagene matematikk, engelsk og norsk.

Kontinuitet i lærerprofesjonalitet	Lærerprofesjonalitet i endring
God kompetanse hos læreren er helt sentralt	Fra å ha kompetanse til også å vise kompetanse
Fireårig utdanning	Spesialisering: Fra allmennlærer til vekt på fag og trinn
Både fag og pedagogikk er viktig	Akademisering: Mer forskning og fagfordypning
Erfaringsbasert kunnskap	Styrking av yrkesrettingen i lærerutdanningen
Autonomi over klasseromspraksis	Autonomi, men økt ekstern kontroll
Tillit og skjønn	Tillit og skjønn, men økt ekstern kontroll
Læreren som leder, formidler og veileder	Læreren som leder, mer vekt på læringsutbytte
Mange arbeidsoppgaver	Lærerens oppgave er primært undervisning
Refleksjon, grunnleggende syn på undervisning	Forskningsbasert og forskningsinformert praksis

Tabell 2: Kontinuitet og endring i lærerprofesjonalitet

6.2 Kampen om lærerprofesjonaliteten

Mens vi i forrige delkapittel beskrev funnene våre langs en tidsdimensjon, fokuserer vi i denne delen på ulikhetene mellom aktørene. I dokumentene både innenfra og ovenfra så vi en økt bruk av profesjonsbegrepet. Motsetningen mellom policynivået og profesjonen selv synes heller ikke å være knyttet til spørsmål om erfaring, fagkunnskap og forskning er viktige deler av lærerens kunnskap. Samtidig er det store ulikheter mellom aktørene i hva begrepet profesjon knyttes til og hva som legges i lærerprofesjonalitet. Dokumentene synes med andre ord å formidle delvis samme oppfatninger, samtidig som de skiller seg fra hverandre på et par vesentlige områder.

Policydiskursen og konstruksjonene som gjøres i St.meld. 11 (2008-2009) kan i stor grad sies å være dominerende gitt deres status som uttrykk for den offisielle politikken, mens oppfatninger som kommer nedenfra eller innenfra i større grad fungerer som en motdiskurs eller som uttrykk for forhandlinger med det politiske nivået. På bakgrunn av analysene våre vil vi argumentere for at uenighetene mellom Utdanningsforbundet og policynivået kan deles inn i tre: (1) der Utdanningsforbundet uttrykker en *motstand* mot det som argumenteres for ovenfra (som læringsutbytte, mål- og resultatstyring), (2) der Utdanningsforbundet *omformer* og gjør definisjonen til sin egen (forskningsbasert versus forskningsinformert) og (3) der Utdanningsforbundet *tilpasser/aksepterer* eller *ligger i forkant* av det som bestemmes ovenfra (fagkunnskap/mastergrad).

Det kan synes som om Utdanningsforbundet har arbeidet med å "ta tilbake" profesjonsbegrepet og fylle det med eget innhold, også for å markere avstand mot den politiske diskursen der dette er viktig. Samtidig går de også i forhandling med den utdanningspolitiske diskursen om sentrale områder om hva som skal dekkes av begrepet

lærerprofesjonalitet. En tolkning kan være at det er viktig for profesjonen å fremstå som fremtidsrettet og at de ønsker jurisdiksjon over kunnskapsbase og arbeidsoppgaver (Abbott, 1988). I dette perspektivet blir forhandlinger rundt, men også omskrivninger og redefineringer av hva kunnskap og ansvar skal være, viktig for Utdanningsforbundet.

6.2.1 Forskninginformert versus forskningbasert kunnskap

Vi har i kapittel 3 og 4 argumentert for at selv om både Utdanningsforbundet og policynivået vektlegger forskning, er ikke innholdet som forsvares det samme. Vi vil derfor argumentere for at Utdanningsforbundet aktivt *omformer* og gjør begrepet til sitt eget. Mens den siste Stortingsmeldingen vektlegger at ikke bare lærerutdanningene skal være forskningsbasert, men også lærerens praksis (KD 2008:24), argumenterer Utdanningsforbundet i større grad for en kritisk og selektiv bruk av forskning basert på lærerens profesjonelle skjønn. Vi har valgt å kalle Utdanningsforbundets oppfatning *forskningsinformert*. Et annet dokument som kan støtte vår framheving av at Utdanningsforbundets oppfatning av hva forskningsbasert undervisning er og bør være, skiller seg fra Stortingsmeldingene, er Utdanningsforbundets temanotat nr 6/2008.³⁰

Det er imidlertid viktig å understreke at begge aktørene framhever erfaringsbasert kunnskap i tillegg til forskningsbasert/forskningsinformert kunnskap, og at integrasjonen mellom teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap nesten gjennomgående framheves i Stortingsmeldingene og i profesjonsdokumentene. Det er dermed to tendenser som virker sammen, og profesjonalitet knyttes både til formell kunnskap og praktisk kunnskap. I lærerarbeidet og i lærerutdanningene befinner de to kunnskapsformene seg både i spenningsforholdet mellom pedagogikk og fag, og mellom de praktiske og teoretiske elementene som rammes inn av pedagogikkfaget. Samtidig finner vi interessante forskyvninger. Kravet om at utdanningen både skal bli mer teoretisk og forskningsbasert på samme tid som den skal bli mer praktisk og yrkesrettet, kan fremstå som noe selvmotsigende. Henvisninger både til forskning og til yrkesretting vil imidlertid fungere som sosiale strategier for å oppnå økt legitimitet til profesjonen og profesjonens kunnskap.

6.2.2 Intern eller ekstern kontroll

Et annet tydelig eksempel på hvor det foregår en såkalt (diskursiv) kamp om begreper, er ansvarsbegrepet. Utdanningsforbundet bruker i 2009 uttrykket ”vi tar ansvar” i utstrakt grad, mens St.meld. 11 (2008-2009) ligger med sin vektlegging av resultater tettere opp mot en ansvarliggjøring forstått på den måten at kravet kommer utenfra. En måte å beskrive ulikhetene i forståelsene, er ved å vise til engelske termer. Der det norske språket har kun ett

³⁰ Utdanningsforbundet mener at forskning og forskningstilknytning er viktig i kvalifiseringen av lærere, herunder også evidensbasert, men understreker samtidig sterkt hvilke negative konsekvenser en sterk vektlegging av evidensbasert kunnskap kan ha for lærerutdanningen. De er redd for en ”innskrenking av profesjonsutøvelsen”, at det utvikles manualer eller standarder for profesjonsutøvelsen som kan innskrenke lærernes handlingsrom og ikke minst at ”innholdet i lærerutdanningene i ytterste konsekvens vris i retning av en teknifisert forståelse av den framtidige yrkesutøvelsen”. Utdanningsforbundet argumenterer for en mellomposisjon, men stiller seg positive til at en større del av lærernes kunnskapsgrunnlag blir forskningsbasert. (Utdanningsforbundets temanotat nr 6 /2008:6).

begrep for ansvar, har det engelske språket to; responsibility and accountability. I accountabilitybegrepet er tilstanden av å være ansvarlig sentral, og spesielt fremheves en forpliktelse eller vilje til å ta ansvar og å gjøre rede for sine handlinger. Responsibility defineres som pålitelighet og moralsk, juridisk eller mental ansvarlighet, og hovedvekten er lagt på de mer etiske og moralske dimensjonene av å være ansvarlig. Slik profesjonaliseringsdiskursen ovenfra (St.meld. 11 (2008-2009)) bruker begrepet er det primært med utgangspunkt i den passive ansvarliggjøringen, en betydning som ligger tett opp mot begrepet accountability. Profesjonaliseringsdiskursen innenfra derimot, legger stor vekt på hvordan profesjonsutøverne "tar ansvar" med utgangspunkt i kunnskap og etikk. For eksempel vil man på engelsk også si "to take responsibility", mens en blir "made accountable". Når Utdanningsforbundet skriver om å ta ansvar, er dette derfor nær betydningen responsibility på engelsk. På denne måten markerer profesjonen en forskjell til den mer kontrollorienterte forståelsen av ansvar som formuleres utdanningspolitisk.

Videre bringer motstanden rundt bruk av kontrollmekanismer inn argumenter om hva skolens oppdrag skal være. Profesjonaliseringsdiskursen innenfra legger vekt på hvordan økt bruk av kontroll og tester kan redusere innholdet i skolen og snevre inn læringsbegrepet, mens profesjonaliseringsdiskursen ovenfra legger vekt på hvordan dette er nødvendig for å bedre elevenes læring, samt skape legitimitet og tillit til profesjonen. Hva som er læring og hva som er kvalitet i skolen blir dermed også en sentral del av den motdiskursen som konstrueres innenfra. Løsningen som formuleres politisk, en økende ansvarliggjøring av læreren, vil i denne forståelsen gå på bekostning av læring og kvalitet, mens det profesjonelle ansvaret er løsningen for å bevare og utvikle kvalitet slik det beskrives hos Utdanningsforbundet. En utfordring med Utdanningsforbundets strategi er imidlertid at de i liten grad konkretiserer hva alternativer til den eksterne kontrollen kan være, og kravene om mer tillit og legitimitet blir dermed også noe svekket. Hvilke tilbakemeldingsrutiner kan ivareta eller tenkes å erstatte den eksterne kontrollen slik den utføres i dag?

6.2.3 Vektlegging av mer fagkunnskap

Utviklingen med å legge mer vekt på fagkunnskap i lærerutdanningen og i enkelte fag kan beskrives som en enighet mellom aktørene. Politikerne er nå blitt enige om en fordypning i fag, men er splittet i synet på om mastergrad skal innføres, og også i hvorvidt denne skal bli mer praksisrettet. Her går Utdanningsforbundet lenger enn de andre ved at de er tydelige på at de ønsker en lærerutdanning på masternivå.

6.2.4 Profesjonaliseringsbestrebelse ovenfra og nedenfra

Både Utdanningsforbundet og myndighetene er interessert i at læreryrket hever sin status, og det er viktig å fremheve hvordan aktørene på flere områder nærmer seg hverandre og er enige i felles utfordringer for læreryrket. Dette viser seg rent konkret blant annet i GNIST-

kampanjen³¹. Et annet område der aktørene synes å være enige langt på vei er dialektikken mellom forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap, men elementene synes å bli ført inn i et profesjonaliseringsprosjekt på noe ulike måter.

På bakgrunn av analysene vi har gjort er det relativt tydelig at det i profesjonaliseringsdiskursen som konstrueres innenfra fokuseres på hvordan profesjonen oppnår profesjonalitet på grunnlag av sin kunnskap og formelle utdanning, og det stilles krav om å forbedre denne ytterligere. I tillegg vektlegges relasjoner til kollegaer og hvordan yrkesetikk og kunnskap er et grunnlag for profesjonalitet og tillit fra offentligheten. Samtidig yter Utdanningsforbundet motstand mot enkelte elementer i profesjonaliseringsbestrebelsene som kommer ovenfra og innholdet som ligger i denne måten å beskrive profesjonalitet på. I innhold ligger Utdanningsforbundet på mange måter nært opp mot en beskrivelse av en klassisk profesjonsteoretisk forståelse av hva lærerprofesjonalitet er. Vektlegging av ansvar hos Utdanningsforbundet kan ses som en blanding av et profesjonaliseringsprosjekt og et forsøk på ”å holde orden i et eget hus”. En vending både mot elementer som forskningsinformert kunnskap og ”å ta ansvar” kan ses på som et mer legitimt profesjonaliseringsprosjekt hos lærerne enn hva vi finner i tidligere dokumenter (se også Karseth og Nerland, 2008). Samtidig kan også den sterke motstanden mot kontroll blir problematisk, spesielt fordi Utdanningsforbundet ikke er konkrete på tiltak.

Den utdanningspolitiske diskursen er også preget av profesjonaliseringsbestrebelsler. Dette viser seg for det første gjennom vektleggingen både av forskning og yrkesretting, og for det andre gjennom ansvarliggjøringen av den enkelte lærer. Samtidig er også den utdanningspolitiske diskursen preget av en mer profesjonsteoretisk forståelse av profesjonalitet for eksempel gjennom hvordan det også her er en relativt sterk vektlegging av lærerens autonomi over yrkesutøvelsen og bruk av skjønn. Profesjonaliseringsbestrebelsene innebærer økt autonomi i betydningen mer frihet i læreplanarbeidet, mens resultatene imidlertid blir kontrollert. På denne måten kan vi si at bruken av elementer som autonomi og skjønn innenfor rammen mål- og resultatstyring også redefinerer hva profesjonalitet er (Evetts, 2009).

I St.meld. 11 (2008-2009) kan en kanskje hevde at tankerekken eller argumentasjonen følger denne logikken: statusheving av læreryrket fører til bedre søkning av gode kandidater til lærerutdanningen, god lærerutdanning med vekt på forskning, fag og yrkesretting fører til gode lærere, gode lærere skaper gode læringsmiljøer og får gode elevresultater. Denne argumentasjonen støttes opp med forskning. Økt styring og mer ekstern kontroll er imidlertid nødvendig for å sikre kvaliteten i opplæringen. Hos Utdanningsforbundet kan kanskje argumentasjonen forstås slik: gjennom å profilere lærere som faglig og erfaringsmessig sterke, og med god yrkesetikk, kan statusen og tilliten til læreren gjenopprettes, gjennom å ta ansvar for kvaliteten bør de få autonomi og handlingsrom til å skape en god skole som

³¹ Rekrutteringskampanjen GNIST ble lansert i 2009, som et samarbeid mellom mange aktører, heriblant Kunnskapsdepartementet og Utdanningsforbundet som sentrale aktører. I avtaledokumentet fremheves også profesjonsbegrepet, sammen med blant annet et framtreddende fokus på å øke statusen for yrket (”utvikle lærerprofesjonen”) og bidra til ”klarere forventinger til hva lærerkompetansen skal være” (www.regjeringen.no)

dermed også oppnår gode resultater, gjennom økt tillit kan de også få lønn som fortjent. En slik tankegang kan støttes i klassisk profesjonsteori.

Diskusjonen rundt profesjonaliseringsbestrebelse ovenfra og innenfra bør imidlertid også diskuteres i forhold til hvordan lærere oppfatter ”den dyktige lærer”. Forholdet mellom oppfatninger på makronivået, hos Utdanningsforbundet og myndighetene, og på mikronivået, den enkelte lærer, vil diskuteres videre under.

6.3 Avsluttende kommentarer

Fram til nå har vi diskutert variasjoner i oppfatningene til Utdanningsforbundet og myndighetene. Avslutningsvis vil vi også inkludere hva lærere og lærerutdannere mener skal til for å lykkes i lærerarbeidet. Hvor er de enige og uenige med profesjonsorganisasjonen og policynivået?

Felles i de to profesjonaliseringsprosjektene som vi har valgt å kalle profesjonaliseringsbestrebelse ovenfra og nedenfra, er elementer som vektlegging av høy fagkunnskap, forskning og mer fokus på læreren som en tydelig leder og formidler. I analyser basert på LU-data så vi at lærerne vurderte det å kunne skape trivsel og trygghet, å ha god kunnskap om barns utvikling og kunnskap om læring som aller viktigst for å lykkes i dagens skole. Samtidig vurderer lærerne også fagkunnskap, kontroll i elevgruppen og disiplin høyt. Hos lærerutdannerne ble disiplin og ledelse vurdert som mindre viktig enn hos lærerne, mens fagkunnskap, samt det å kunne begrunne valg og prioriteringer, ble vurdert høyere enn hos lærerne. Når det gjelder fagkunnskap vurderer nyutdannede lærere dette lavere enn erfarne lærere. Det er viktig å løfte frem at det her synes å være visse diskrepanser innen profesjonen og mellom profesjonen og lærerutdannerne om hva slags kunnskap og kompetanse som er viktig for lærere, og at dette også kan være en utfordring med hensyn til Utdanningsforbundets sterke vektlegging av (mer) fagkunnskap.

En annen uenighet mellom lærerne og policynivået gjelder lokalt læreplanarbeid. Mens vi tidligere har vist at lærere etter hvert har fått mer autonomi i betydningen ”frihet” og ”tillit”, blant annet gjennom det lokale arbeidet med Kunnskapsløftet, vurderes ikke læreplananalyse som sentralt for å lykkes hos lærerne og heller ikke hos lærerutdannere. Her skiller hva lærerne selv mener er viktig for lærerprofesjonalitet seg ganske vesentlig fra Stortingsmeldingene og de profesjonaliseringsbestrebelsene som kommer ovenfra. Dersom vi skal tolke lærerne som at arbeid med læreplanarbeid er lite viktig for arbeidet og for å lykkes som lærer, kan dette også være uttrykk for en motstand mot at dette arbeidet skal gjøres lokalt. Lærernes vurderinger av at det er viktig med klare instruksjoner for hvordan arbeidet skal utføres, kan muligens være et uttrykk for det samme. Dette kan også tolkes slik at lærerne på *noen* områder ønsker en sterkere styring, og at læreplanarbeid *kan* være et slikt område.

En tredje *mulig* uenighet er knyttet til hvilken rolle forskningen skal ha. Som vi har sett er det både hos Utdanningsforbundet og i Stortingsmeldingene en sterk vektlegging av forskning, både i lærerutdanningen og i praksisfeltet. Ut fra vår analyse av LU-data kan vi ikke si så mye

om hvordan lærerne forholder seg til forskning annet enn at det er en tendens til at de leser tidsskrifter for lærere. Andre undersøkelser påpeker imidlertid at det blant lærere er et utbredt syn på forskning enten som lite relevant, eller at det er uenigheter innad og også mellom trinn både angående hvor relevant forskningen oppleves å være, og om det er pedagogisk forskning eller forskning innad i undervisningsfagene som man er mest opptatt av (Jensen, 2008, TNS Gallup 2008).

Tidsdimensjonen og forskyvninger i tekstene over tid *kan* være en forklaring på at vi finner relativt ulike oppfatninger mellom aktørene. I analysen av Utdanningsforbundets dokumenter og i Stortingsmeldingene, samt også i Stortingets innstillinger, har vi argumentert for en kontinuitet i forhold til vekten som blir lagt på faglig og pedagogisk kompetanse hos læreren. Derimot er det bare i de nyere dokumentene i 2009 vi finner fokus på forskning, og det er i 2009 en sterkere vektlegging av fagkunnskap og spesialisering hos læreren. Bruker vi slik en nyere retorikk fra de andre aktørene som vi sammenligner med en eldre praksis hos lærerne? Eller ligger Utdanningsforbundet i forkant i å forsøke å omforme og gjøre denne kunnskapen relevant for lærerne - fra forskningsbasert til forskningsinformert - en retorikk som ikke ennå har blitt godt nok formidlet, eller som ikke har fått gjennomslag hos lærerne (enda)? Kan det slik hende at lærerne og Utdanningsforbundet slett ikke er så uenige når det gjelder forskning, men at de står sammen for forskningsinformert praksis og mot policynivået når det gjelder forskningsbasert praksis? Opplevs kravet om forskning ovenfra som en innsnevring av lærerprofesjonaliteten og av deres autonomi? Eller ser vi derimot en utvikling mot en ny lærerrolle hvor det å holde seg oppdatert på forskning er en sentral del av arbeidet?

Et spørsmål en også kan stille seg er om det bare er dersom og når lærerne tar i bruk ny kunnskap og ny forskning at profesjonaliseringsbestrebelsene ovenfra og innenfra kan fungere som strategier for å øke profesjonsstatusen til lærerne? Utdanningsforbundets forsøk på å øke fokuset på faglig kunnskap, redefinere forskningsbasert kunnskap og motstanden mot ekstern kontroll, kan tolkes som at lærerne, via Utdanningsforbundet, i større grad enn tidligere forsøker å ta et strategisk grep om forvaltningen av eget kunnskapsfelt og hva som er viktig for lærere i yrket. En positiv innstilling til mer forskning er i dette perspektivet viktig, samtidig som det for Utdanningsforbundet synes viktig å få mer kunnskap om hvordan lærerne selv forholder seg til forskning og hvordan de bruker forskning. Det samme kan gjelde sentralgitte prøver og et større ansvar for lokalt læreplanarbeid slik det formuleres i den utdanningspolitiske diskursen. Her kan vi argumentere for at både lærerne og lærerprofesjonen gjør motstand mot en ekstern kontroll, men at Utdanningsforbundet er lite konkrete i deres alternativer. Hvordan mener de at tilbakemeldinger til policynivået og samfunnet skal foregå?

Betraktningene i dette siste kapitlet viser at det er behov for mer forskning på området og ikke minst i forhold til hvordan lærere selv oppfatter lærerprofesjonalitet. Det er interessant å få vite mer om hvorfor lokal læreplananalyse ikke blir vurdert som viktig av lærerne, på hvilke områder lærere ønsker "klare instruksjoner" og hvor de mener at de har behov for mer profesjonelt skjønn. Dette tydeliggjør behovet for mer kunnskap rundt hvordan makrodiskurser står i forhold til individene og til forholdet mellom profesjonsfellesskapet og

den enkelte lærer eller gruppe av lærere. I forlengelsen av disse betraktningene er et aktuelt spørsmål å stille i diskusjonen rundt profesjonaliseringsbestrebelser forholdet mellom hva Utdanningsforbundet eller policynivået mener lærerprofesjonalitet ”bør” være og hva lærerne ”faktisk gjør”.

Litteraturliste

- Abbott, A. (1988). *The system of professions : an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bacchi, C. L. (2009). *Analysing policy : what's the problem represented to be?* Frenchs Forest, N.S.W.: Pearson Australia.
- Ball (2010). 'Challenges of Policy Analysis in Hard Times'. Plenary keynote at Summer Institute in Qualitative Research, Manchester Metropolitan University.
- Barnett, R. A. (1987). Models of Professional Preparation: Pharmacy, Nursing and Teacher Education. *Studies in Higher Education*, 12(1), 51-63.
- Becker, H. S. (1970). *Sociological work : method and substance*. Chicago: Aldine.
- Bonnett, M. (1996). 'New' era values and the teacher-pupil relationship as a form of the poetic. *British Journal of Educational Studies*, 44(1), 15p.
- Brusling, C. (2001). Mot en demokratiserende deprofesjonalisering av læreryrket? In T. Kvernbekk (Ed.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (pp. s. 112-128). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bullough, R. V., & Pinnegar, S. (2009). The happiness of teaching (as eudaimonia): disciplinary knowledge and the threat of performativity. *Teachers & Teaching*, 15(2), 16p.
- Burrage, M. (1993). From practice to school-based professional education: patterns of conflict accomodation in England, France and the United States. In B. Wittrock & S. Rothblatt (Eds.), *The European and American university since 1800 : historical and sociological essays* (pp. xi, 370 s.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Christoffersen, S.Aa. (2005). *Profesjonsetikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher Quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle, WA: Center for the study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Darling-Hammond, L. & Youngs, P. (2002). Defining highly qualified teachers: what does scientifically-based research actually tell us? I *Educational Researcher* 31 (9).
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2006). *Preparing teachers for a changing world*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 16p.
- Day, C., Flores, M. A., & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 17p.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Erichsen, V. (1996). *Profesjonsmakt : på sporet av en norsk helsepolitisk tradisjon*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-professions and their organization : teachers, nurses, social workers*. New York: The Free Press.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism. *International Sociology*, 18(2), 22p.
- Evetts, J. (2008). The changing context of professionalism. In S. Gewirtz, Mahony, P., Hextall, I., Cribb, A. (Ed.), *Changing teacher professionalism / international trends, challenges and ways forward* (pp. XVIII, 236 s.). London: Routledge.

- Evetts, J. (2009). New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences. *Comparative Sociology*, 8(2), 20p.
- Friedson, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Furlong, J. (2000). *Teacher education in transition : re-forming professionalism?* Buckingham: Open University Press.
- Galton, M. J. (1999). *Inside the primary classroom: 20 years on*. London New York: Routledge.
- Garm, N. (2003). Lærerutdanningsreformen i internasjonalt perspektiv. I Karlsen, G. & Kvalbein, I.A. (2003): *Norsk lærerutdanning : søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Garm, N. & Karlsen, G. (2004). Teacher education reform in Europe: the case of Norway; trends and tensions in a global perspective. I *Teaching and Teacher Education* (20), 731-744.
- Glynos, J., & Howarth, D. R. (2007). *Logics of critical explanation in social and political theory*. New York, NY: Routledge.
- Goodson, I. F., & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Grimen, H. (2008). *Profesjon og tillit*. I: Molander, A. & Terum, L. I. *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Grossman, P. A. M., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 46p.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers & Teaching*, 6(2).
- Haug, P. (red.) (2006): *Begynneropplæring og tilpassa undervisning– kva skjer i klasserommet?* Caspar forlag.
- Haug, P. (2008). *Klasseromforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærerutdanning*. Oppdragsnotat for Kunnskapsdepartementet.
- Helgoy, I., & Homme, A. Towards a New Professionalism in School? A Comparative Study of Teacher Autonomy in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal*, 6(3), 232-249.
- Hopmann, S. (2006). Læreruddannelsen i Norden- et internasjonalt perspektiv. I Skagen, K. (ed). *Lærerutdannelsen i Norden*. Høyskoleforlaget, HLS Förlag og Unge pædagoger.
- Howarth, D. R. (2000). *Discourse*. Buckingham: Open University Press.
- Hughes, E. C. (1984). *The sociological eye : selected papers*. New Brunswick, N.J.: Transaction Books.
- Jeffrey, B. (2002). Performativity and Primary Teacher Relations. *Journal of Education Policy*, 17(5), 531-546.
- Jensen, K. (2008). Profesjonslæring i endring (Prolearn). Populærvitenskapelig rapport til forskningsrådets KUL-program 2008.
- Johannesson, I. A. (2006). Concepts of teacher knowledge as teacher strategies. *Pedagogy, Culture & Society*, 14(1), 19-34.
- Karseth, B., & Nerland, M. (2007). Building professionalism in a knowledge society: examining discourses of knowledge in four professional associations. *Journal of Education & Work*, 20(4), 21p.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers & Teaching*, 15(2), 16p.
- Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen (2009). Innst. S. nr. 185. Innstilling fra kirke-,

- utdannings- og forskningskomiteen om Læreren – rollen og utdanningen (St.meld.nr.11 (2008-2009))
- Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen (2002). Innst. S. nr. 262. Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant (St.meld.nr.16 (2001-2002)).
- Kunnskapsdepartementet. (2001-2002). *St.meld.16: Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig krevende relevant*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *St. meld.11 (2008-2009). Læreren : rollen og utdanningen*. Oslo: Departementet.
- Kyrkje- utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *St.meld. 48 (1996-1997). Om lærerutdanning*. Oslo: Departementet.
- Kyrke-, utdannings- og forskningskomiteen (1997). Innst. S. nr. 285. St.meld. nr. 48 (1996-97).
- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism : a sociological analysis*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching & Teacher Education, 21*(8), 18p.
- Locke, T., Vulliamy, G., Webb, R., & Hill, M. (2005). Being a "Professional" Primary School Teacher at the Beginning of the 21st Century: A Comparative Analysis of Primary Teacher Professionalism in New Zealand and England. *Journal of Education Policy, 20*(5), 555-581.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher : a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching, 35*(1), 15p.
- Mausethagen, S. og Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Nr 3, 2010.
- Mathisen, W. C. (1997). *Diskursanalyse for statsvitere : hva, hvorfor og hvordan*. Oslo: Institutt for statsvitenskap, Universitetet i Oslo.
- McClelland, C. E. (1990). Escpae from freedom? Reflections on German professionalization, 1870-1993. In M. Burrage & R. Torstendahl (Eds.), *The Formation of professions : knowledge, state and strategy* (pp. viii, 215 s.). London: Sage.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier : en introduksjon*. I: Molander, A. & Terum, L. I. *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Moore, A., Edwards, G., Halpin, D., & George, R. (2002). Compliance, Resistance and Pragmatism: the (re)construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform. *British Educational Research Journal, 28*(4), 15p.
- Moos, L., Krejsler, J., & Fibæk Laursen, P. (2004). *Relationsprofesjoner : lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Munthe, E. (2005). Læreren og læring; mellom usikkerhet og skråsikkerhet, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 6*, 431-445.
- NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*. Del 1 hovedrapport. Oslo: NOKUT.
- Nordenbo, S. E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole : et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo* (2. opl. ed.). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

- Ogden, T. (2008). Motviljen mot evidens i utdanningssystemet. *Bedre skole*(4), 75-79.
- Parsons, T. (1978). *Action theory and the human condition*. New York: The Free Press.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M., & Hamre, B.K. (2006). The Classroom Assessment Scoring System. Preschool (Pre-K) version. Manual. Center for Advanced Study of Teaching and Learning. Charlottesville, VA.
- Rinke, C. R. Understanding Teachers' Careers: Linking Professional Life to Professional Path. *Educational Research Review*, 3(1), 1-13.
- Robson, J., Bailey, B., & Larkin, S. (2004). Adding value: investigating the discourse of professionalism adopted by vocational teachers in further education colleges. *Journal of Education & Work*, 17(2), 13p.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Sachs, J. (2003). Teacher Professional Standards: controlling or developing teaching? *Teachers & Teaching*, 9(2), 12p.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Steinsholt, K. (2009). Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? *Bedre skole*(1), 54-62.
- Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S., & Warne, T. (2002). Towards an uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux. *Journal of Education Policy*, 17(1), 30p.
- Svensson, L. G. (2006). New professionalism, trust and competence: some conceptual remarks and empirical data. *Current Sociology*, 54(4), 579-593.
- TNS-gallup (2008). Lærere og forskning - resultater fra en undersøkelse blant lærere i grunn- og videregående skole.
- Utdanningsforbundet (2002). Politisk plattform for Utdanningsforbundet. Utdanningsforbundets hefteserie. Nr.2 2002. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Utdanningsforbundet (2008). Fremtidsrettet lærerutdanning. Utdanningsforbundets policy-dokument. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Utdanningsforbundet (2008). Evidens og evidensdebattens betydning for utdanningssystemet Temanotat Vol. 6. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Utdanningsforbundet (2009). Politiske vedtak Landsmøtet 2009. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Utdanningsforbundet (2009). En offensiv og ansvarlig profesjon. Utdanningsforbundets profesjonsdokument. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Wills, J. S., & Sandholtz, J. H. (2009). Constrained Professionalism: Dilemmas of Teaching in the Face of Test-Based Accountability. *Teachers College Record*, 111(4), 50p.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag Samfundslitteratur.
- Østrem, S. (2010). Lærerstudenters forestillinger om det framtidige arbeidet sitt. I Haug, P. (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.

Vedlegg 1: En diskursiv tilnærming til dokumentanalyse

Studien tar sikte på å undersøke hvordan "lærerprofesjonalitet" konstrueres i de ulike dokumentene, både 'ovenfra' og 'innenfra'. Vi har valgt en diskursiv tilnærming i analysen, samtidig som vi også gjør en mer innholdsorientert analyse. Hovedbegrunnelsen for å velge en diskursiv tilnærming er at vi i studien er opptatt av spørsmål om mening og konstruksjon av mening (Glynos et al, 2009), og vi har valgt å arbeide på tvers av ulike skoler i diskursanalyse ved å trekke ut noen begreper som er noe anses som felles perspektiver.

Mennesker som deler de samme synspunkter, verdier eller ideer er alle en del av en diskurs. Vi gjengir ulike måter å se verden på gjennom hvordan vi snakker, leser, skriver eller handler. Diskurser produserer "sannheter" om verden, og en diskursanalyse kan sies å være en analyse av prosesser hvor mennesker skaper og gir mening til virkeligheten. En spesiell diskurs inkluderer et sett av ideer, spesielle verdier, posisjonering av subjekter, et sett av praksiser og forsøk på å transformere institusjoner og organisasjoner (Howarth 2000), og en diskursanalyse analyserer ofte hvordan diskurser brukes til å definere og forklare utfordringer innenfor ulike områder. Dette gjøres primært gjennom å analysere tekster, og vi ønsker her å undersøke hvilke meninger og forståelser som skapes gjennom språklige uttrykk (Neumann, 2001; Mathisen, 1997). Språk er ikke bare en kanal hvor informasjon blir formidlet, men vi lager også konstruksjoner av den sosiale virkeligheten gjennom bruk av språket (Winther Jørgensen og Phillips, 1999; Howarth, 2000; Thomsen, 2005; Phillips and Hardy 2002). Ikke minst er det viktig å studere språk for å få mer kunnskap om politiske aktører og deres handlinger (Mathisen, 1997). Et utgangspunkt når man jobber fra et diskursperspektiv er også ofte beskrevet som "problem-drivenness" (Glynos et al, 2009; Bacchi, 2009). Gjennom å undersøke hvordan "lærerprofesjonalitet" konstrueres i policy-dokumenter om lærerutdanningen og i dokumenter fra Utdanningsforbundet, gjør en problemdrevet tilnærming det mulig å fokusere på problemformulering og hvilke løsninger som er artikulert. Spørsmål som kan stilles er for eksempel; Hva presenteres som "problemet" i en bestemt policy? Hvor har denne representasjonen av "problemet" kommet fra? Hvilke løsninger blir presentert? (Bacchi, 2009). Slike spørsmål er basert på forskjellige skoler innenfor diskursanalyse, men tilbyr en mer strukturell måte å drive analyse på. Samtidig bidrar denne strategien til å konsentrere oss om større linjer i dokumentene vi analyserer.

Analysen har tatt utgangspunkt hvordan kunnskap, autonomi og ansvar er beskrevet og representert i de ulike tekstene. Deretter har vi undersøkt hvilke ord som er fremtredende i de ulike dokumentene og vi har stilt spørsmål om problemrepresentasjon og løsninger som blir skisserte. Det er viktig å understreke at hovedvekten i analysen vil være på å se nærmere på artikuleringer som argumenterer for et skifte i visse aspekter av lærerens arbeid, enten denne type forskyvninger finnes horisontalt innenfor de samme aktørene eller vertikalt på tvers av aktører. Når vi skal undersøke kollektive konstruksjoner rundt lærerprofesjonalitet, vil utgangspunktet være representasjoner som diskursen fremhever som særlig relevante og viktige (Winther Jørgensen og Phillips, 1999).

Valg av ord og hvordan ord knyttes sammen er et viktig utgangspunkt for analysen, og vi bruker ordtelling som et av verktøyene i analysen. Videre bruker vi konseptet med flytende betegner, det vil si begreper som kan ses på som knutepunkter i teksten. En flytende betegnere er et begrep som synes å være spesielt åpne for ulike meningskonstruksjoner og som ikke er fylt med mening før det er relatert til andre begreper og representasjoner (Winther Jørgensen og Phillips, 1999). Videre vil analysen se på hvordan forestillinger blir koblet sammen gjennom teksten og dermed bidrar til å skape og etablere meninger og identiteter, og på antagonismer, motsetninger og motstand i tekstene eller på tvers av tekstene. Fokuset på problemer og løsninger gir en viktig innsikt og inngang i analysene.

I det følgende er en kort oversikt over de ulike lesninger av dokumentene:

	Mål	Analysestrategier	Empiriske forskningsspørsmål
Første lesning	Å få en oversikt over hovedinnholdet i teksten, hva slags begreper som er fremtredende og hvor det synes å være kontraster mellom tekstene	Ordvalg, ordtelling Representasjoner	Hvilke begreper er fremtredende i de ulike dokumentene? Hvordan er temaer som kunnskap, autonomi og ansvar beskrevet?
Andre lesning	Å identifisere hvordan tekstene konstruerer "lærerprofesjonalitet", spesielt gjennom representasjoner av kunnskap, ansvar og autonomi	Problemer og løsninger Flytende betegner	Hvordan blir problemene representert? Og hva er løsningene? Hvordan konstrueres forståelser av "lærerprofesjonalitet" i tekstene?
Tredje lesning	Å diskutere ulike konstruksjoner av "lærerprofesjonalitet" i tekstene	Antagonismer Sammenligning	Hva er de diskursive endringene i tekstene over tid? Hvor er det motsetninger i tekstene og mellom tekstene?

Tabell 3: Ulike lesninger av dokumentene

Vedlegg 2: Diskurser om (endringer i) lærerprofesjonalitet

Dikotomier rundt oppfatninger av lærerprofesjonalitet utviklet i tidligere forskning for å beskrive endringer i lærerens arbeid og lærerrollen ved et økende fokus på ekstern kontroll.

Begrep	Innhold	Begrep	Innhold
Yrkesmessig profesjonalitet (Evetts 2008)	Kollegial autoritet, tillit, autonomi, skjønn	Organisasjons-messig profesjonalitet (Evetts 2008)	Økende standardisering, nye former for autoritet, målstyring, resultatmål
Gammel profesjonalitet (Svensson 2006; Helgøy og Homme, 2007)	Praksis basert på formell utdanning, lisensiering	Ny profesjonalitet (Helgøy og Homme, 2007)	Individuelt ansvar for resultater og strategiske handlinger, ansvarlighet ovenfor foreldre og ledere
Demokratisk profesjonalitet (Sachs 2003)	Samarbeid mellom ulike aktører i feltet, fokus på fellesskap, demokratiske verdier og rettigheter	Ledelses-profesjonalitet (Sachs 2003)	Målbare resultater, nye former for autoritet, fokus på effektive tjenester
Profesjonell-kontekstuell profesjonalitet (Locke et al 2005)	Refleksivitet, integritet, indre motivasjon, profesjonell forpliktelse	Teknokratisk-reduksjonistisk profesjonalitet (Locke et al 2005)	Gode ferdigheter, kompetanse, produserer resultater, ytre motivasjon, overholdelse av avtaler
Inside-out professionalism (Stronach et al 2002)	Basert på forestillingen om en moralsk person	Outside-in professionalism (Stronach et al 2002)	Moral er en følge av tidligere utførte handlinger
Humanistisk diskurs (Jeffrey 2002)	Læring som en helhetlig prosess, kollegiale og hensynfulle relasjoner	Resultatorientert diskurs (Jeffrey 2002)	Effektive lærere som utfører sine oppgaver av høy kvalitet slik de er beskrevet av eksterne standarder
Prinsippfast pragmatisme (Moore et al 2002)	Beslutninger blir gjort ut fra den profesjonelles egne vurderinger og planer	Betinget pragmatisme (Moore et al 2002)	Påtvungen tilpasning gir en opplevelse av kompromiss og usikkerhet
Profesjonell modell (Ball 2010)	Skjønn, tvil, moralsk refleksivitet	Utøvermodell (Ball 2010)	Kompetanser, ferdigheter, resultater

Tabell 4: Dikotomier om lærerprofesjonalitet

Denne rapporten undersøker forestillinger om lærerprofesjonalitet, og på hvilken måte disse varierer mellom politiske myndigheter, Utdanningsforbundet, lærere og lærerutdannere. I rapporten undersøkes også på hvilken måte og i hvilken grad det skjer en forskyvning i forståelsen av lærerprofesjonalitet over tid. Dokumentene som analyseres er valgt ut for å dekke både policy- og profesjonsnivået. De tre stortingsmeldingene som blir analysert kom i 1996, 2002 og 2008, forut for nye reformer i norsk lærerutdanning. I tillegg er et utvalg dokumenter fra Utdanningsforbundet studert. Til slutt har forestillinger om lærerprofesjonalitet blitt analysert på basis av to elektroniske spørreundersøkelser, som refereres til som LærerUtdannerdata (LU-data).

Rapporten beskriver en økende bruk av profesjonsbegrepet både i Stortingsmeldingene og i Utdanningsforbundets dokumenter. Hva som legges i begrepet og hva det knyttes til varierer derimot. I 2009 er en enighet om at læreren skal ha god faglig, pedagogisk og erfaringsmessig kunnskap, gode lederevner og kjennskap til forskning, men uenighet om hvordan forskning skal brukes og hvordan det kan forsikres om at læreren gjør jobben sin. I rapporten argumenteres det for at Utdanningsforbundet forholder seg til policynivået både ved å gjøre motstand, omforme og tilpasse/akseptere sentrale elementer i den utdanningspolitiske diskursen. I dokumentene fra både sentrale myndigheter og Utdanningsforbundet kan en finne det vi beskriver som ”profesjonaliseringsbestrebelse”, og at dette skjer i et spenningsfelt hvor det foregår forhandlinger om hvordan lærerprofesjonalitet skal gis innhold.

Lise Granlund er stipendiat ved Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen. **Sølvi Mausethagen** er stipendiat ved Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo. **Elaine Munthe** er professor II ved Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.

Publikasjonen kan bestilles via Nettbokhandelen:
www.hio.no/nettbokhandelen
eller tlf. 22453010
eller via bokhandler

HiO-rapport 2011 nr 2
ISBN 978-82-579-4748-4
ISSN 0807-1039