

¹Arbeidsnotat

Senter for profesjonsstudier

Finn Daniel Raaen

Mestring av læreryrket - hva, hvordan og for hvilke hensikter?

En analytisk tilnærming

Introduksjon

Begrepet å mestre er avledet av ordet mester. Mester har etymologisk en dobbel betydning, både en tradisjonell og en moderne. I tradisjonell religiøs forstand innebærer det å være en herre og mester som rettleder sine disipler. Begrepet er i denne betydningen tatt opp i skolen i begrepet læremester, det vil si en lærer som gjennom undervisningen fører sine elever inn i tekstens rette forståelse. Begrepet mester henspiller tradisjonelt også på laugvesenets forståelse av den selvstendige håndverkeren med mesterbrev som driver opplæring av sine svenner og lærlinger. I skolen gjenfinner en begge disse oppfatninger hos læreren som gjennom sin undervisning og opplæring innvier elevene i fagenes tradisjoner og praktiske ferdigheter. I moderne form har ordet mester også en utvidet mening. Mens kunnskap i tradisjonelle samfunn er legitimert gjennom et felles sett med verdi- og trosforestillinger, vil det i moderne samfunn i stadig endring bli stilt spørsmål ved tradisjonens bindende betydning. Forhold trenger i større grad begrunnelser for å bli forstått. En mester må derfor, foruten å formidle tradisjonen, kunne aktualisere den i lys av sin tids kunnskapsutfordringer og ut fra elevenes ulike kulturelle forutsetninger. En mester vil på disse premisser altså være en person som er dyktig i noe, som mestrer sitt fag og det å formidle og kommunisere, og som kan stimulere sine elever til læring.

Begrepet å mestre har slik sett i utdanningssammenheng ulik anvendelse. Det kan brukes om det å beherske, ha tak på, greie og være herre over. Det kan brukes i faglig sammenheng i en snever, instrumentell forstand som det å mestre en teknikk eller i utvidet forstand som det å mestre et fag (Språkrådet 2006) og det å lære bort. Å mestre et yrke betinger

¹ Notatet tilstreber ikke den tradisjonelle artikkelens dyptpløyende format, men søker i stedet å løfte fram problemstillinger, dimensjoner og modeller som kan gi forskjellige analytiske inntak til en innramming av lærerarbeidet og forskning om lærerarbeid.

handlingskompetanse og handlingsberedskap. Med handlingskompetanse menes her grunnleggende forutsetninger for å kunne ivareta og utøve oppgaver som er sentrale i yrkesfunksjonen. Med handlingsberedskap menes evne og vilje til å gripe inn i yrkespraksis på forsvarlige måter og ikke vegre seg for de utfordringer som tilligger arbeidet.

Hva mestring av læreryrket rent faktisk betyr har sammenheng med:

- hva som skal mestres
- for hvilke hensikter og for hvem det skal mestres
- av hvem det skal mestres
- hvordan det skal mestres
- og med hvilket resultat

Svarene på hvert av spørsmålene og ulike sammenstillinger av svar på disse spørsmål vil gi forskjellige operasjonelle definisjoner på hva mestring av læreryrket innebærer. Svarene vil samtidig kunne variere, avhengig av fra hvilke posisjoner de besvares. Spørsmålene vil eksempelvis kunne besvares formalistisk med referanse til hva som sies i formelle dokumenter. En annen måte å svare på er ved å fokusere på de ideologiske og politiske implikasjonene av det som beskrives i de formelle dokumentene. Dette vil igjen kunne bli forskjellig fra hvordan lærere operasjonaliserer og begrunner sine svar. Noe som atter igjen vil kunne være annerledes enn det elevene beskriver å erfare at læreres mestring av yrket innebærer.¹

De formelle kravene til mestring av læreryrket springer ut av de undervisnings- og opplæringsbehovene som formelt forutsettes å skulle ivaretas, det være seg om disse er sentralt eller lokalt fastlagt. Det kan være spenningsforhold mellom formelle og uformelle krav. Norske forhold vil her brukes som illustrasjon. Norge hører til den gruppen OECD-land som har de mest sentralistiske løsninger vedrørende pensum og læreplaner. Andre land befinner seg på et mellomnivå eller på et lokalt nivå. I det sistnevnte er det de lokale myndighetene og/eller skolene som er de dominerende beslutningstakere når det gjelder læreplanene (Centre for Educational Research and Innovation, 2000). Denne vinklingen er ikke ment å bety en fortapelse i det norske system. Det særegne ved det norske vil anvendes til å belyse det som kan forstås som allmenne utfordringer til mestringen av læreryrket. I følge John Sayer (2006) er det liten bevegelse i EU-landene mot konsensus om hva som

konstituerer en god lærer og om hva slag trening og kvalifikasjon som behøves. Dette kan synes å være en for kategorisk konklusjon. I en rapport der det foretas en gjennomgang fra 23 land i Europa om læreres opplæringsbehov (inklusive Norge), beskrives det å være en felles forståelse mellom landene for at lærere trenger å ha begrep om sine handlinger i ulike sosiale kontekster. Det gjelder blant annet vitenskapelig, pedagogisk, teknologisk, sosialt, politisk og kulturelt (Luukkainen m.fl., 2000). Dette knyttes i rapporten igjen til behovet for å styrke læreres didaktiske kunnskap, en større vektlegging på ulike læringsstrategier, elevvurdering, teamsamarbeid og kommunikative ferdigheter. Det framheves også å være et utbredt behov for å skape en synergi mellom forskning, utdanning og lærerarbeid.

I likhet med hva en finner i andre land, beskrives undervisning og opplæring i den nasjonale læreplanen i Norge som intensjonelle handlinger for å skape læring for elevene (L 97, Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, Kunnskapsdepartementet, 2006a, 2006b).² Det betyr ikke at læreres mestring av yrket i praksis likefrem kan forstås som et resultat av intenderte undervisningshandlingene som lar seg utlede av en læreplan. Læreplaners mål kan være flertydige, motsetningsfylte og kompliserte å tolke. Det gir et handlingsrom. Lærere er i skolen også ofte tillagt en rekke administrative oppgaver som ikke alltid er undervisningsrelaterte, og som kan komme i motsetning til undervisningsoppgavene og hva som formelt er forutsatt (Berg, 1981, Bernstein & Lundgren, 1983, Bachmann, 2002). Det kan videre være personlige psykologiske grunner til at læreres mestring av yrket blir forskjellig fra det som formelt er forutsatt, så som emosjonelle forutsetninger hos den enkelte eller kognitive forestillinger om hva som stresser, utfordrer og motiverer. Klassiske studier om mestringsmotivasjon (f.eks. McClelland, 1958, Atkinson, 1964, DeCharm, 1972, Heckhausen, 1980, Kuhl, 1984) og forskning som bygger videre på disse, viser at slik motivasjon kan ha avgjørende betydning for opplevelsen av å mestre yrket og for hvordan man som lærer forholder seg til elevene (Rand, 1995). Likeledes kan lærernes livshistorie ha betydning for hvordan lærere opptrer og orienterer seg (Flores, 2002). Det sosialpsykologiske klimaet i skolen kan også virke inn på hvordan lærere utøver sitt yrke. Kjentegnende for et sosialt forsvarsklima er selvforsvar, sensur og kritisering av hverandre. Et sosialt støtteklime særmerkes ved felles problemløsning, åpenhet for andres synspunkt og aksept av hverandre (Gibb, 1960). Skolekultur og skolekode blir hermed sentrale begrep (Lægdene, 2000, Berg, 1999, Arfwedsson, 1984). Slike forhold har konsekvenser for hvordan lærere møter krav og forventninger til mestringen av yrket. Det kan være lærere tar dem opp i seg, at de tilpasser

seg dem eller at de innpasser dem i sine allerede etablerte praksiser. Dette gjør det komplisert å finne ut av hva mestring av yrket i praksis innbefatter.

I den ovennevnte forskningen beskrives individers, grupper og organisasjoners evne til selvfornyelse og tilpasning i forhold til omgivelsenes krav å være sentralt ved mestringen av yrket. Dette er også sentralt i det som følger, men med en avgrensning. Det vil ikke bli ytterligere fokusert på betydningen av evne til selvfornyelse og tilpasning i seg selv, som psykologiske fenomen. Det er ikke betydningen av psykologiske faktorer for profesjonelles mestring generelt som opptar meg, men disse og andre faktorerers relevans for læreres mestring av yrket, sett i perspektiv av hva som blir beskrevet som læreres samfunnsmandat. Spørsmålet om selvfornyelsens og tilpasningens betydning for lærere vil derfor forholdsvis til anerkjente, sentrale dannelses- og utdanningsmål og oppgaver, og andre gjøremål som lærere ofte synes å bli stilt overfor.

De problemstillingene knyttet til mestringen av læreryrket som er presentert innledningsvis, gir et utgangspunkt for de videre drøftingene. Det vil ses nærmere på hvordan disse formelt kan forstås, hvilke handlingsrom dette kan gi, mulige ideologiske og politiske implikasjoner som lar seg lese ut av det og hva som dermed framstår som sentrale dilemmaer i mestringen av læreryrket. I empiriske studier vil det være relevant å forholde dette til de prioriteringskonflikter lærere beskrives å stå i og de prioriteringsbegrunnelser som de gir for sine valg. Det kan være prioriteringskonflikter relatert til faglige, pedagogiske, administrative/byråkratiske, personlige og/eller kollegiale forhold. Prioriteringsbegrunnelserne kan også være knyttet til økonomiske og fysisk-materielle forhold. De kan være både formelle og uformelle.³ I denne artikkelen er det mestringens analytiske kategorier jeg søker å få fram og ikke nødvendigvis hva som empirisk har kunnet påvises. Det betyr ikke at de kategorier som introduseres i det følgende ikke er empirisk fundert. Det er de. De er likeledes teoretisk og idemessig forankret, i den forstand at de også gjenspeiler forestillinger om hva mestring av læreryrket skulle kunne være.

Læreres profesjonelle kunnskap – noen hovedkategorier

Når læreplaner, administrative forhold og regelverket inngår i grunnlaget, blir en viktig forutsetning for å mestre læreryrket at en har kunnskap om hvilke muligheter og begrensninger som formelt er gitt for å organisere undervisningen. Kunnskap om den eksisterende lokale skolevirksomheten vil på den andre siden gi innsikt i hvilket frirom som finnes innenfor de formelle rammene (Berg, 1999, Berg & Wallin, 1983). Det er altså tale om forskjellige former for analytisk kunnskap: Kunnskap i det å kunne lese og fortolke læreplanen ("curriculum literacy") gir muligheter til å avdekke hva som er det legale handlingsrommet, som igjen vil kunne forholdes til de faktiske mulighetene for læringsorganisering ("curriculum potentials") (Ben-Peretz, 1990).⁴ En mer nyansert klassifikasjon av læreres profesjonelle kunnskap gis av Lee S. Shulman. Shulman (1986) skiller mellom kunnskap om faglig innhold ("content knowledge"), kunnskap om undervisning og læreplanen ("curricular knowledge"), kunnskap om hvordan håndtere undervisningsforhold ("pedagogical knowledge") og kunnskap om elevers forforståelse så vel som kunnskap om hvordan en didaktisk kan tilrettelegge fagstoff ("pedagogical content knowledge").⁵ De foregående klassifiseringer kan synes å dekke de samme felt, men med ulik presisjon. Det dreier seg i alle tilfeller om grove kategoriseringer som i det følgende vil presiseres nærmere.

Felles for de foregående kunnskapsformene er at de uttrykker en eksplisitt forståelse for hva lærere generelt trenger av faglig, pedagogisk og organisatorisk kunnskap for å kunne mestre yrket. Det kan betegnes som kunnskap av typen "knowing that". Dette vil kunne være forskjellig fra profesjonell kunnskap av typen "knowing how" (Ryle, 1949). Til forskjell fra førstnevnte vil sistnevnte kunnskapsform også innbefatte en kontekstualisert erfaring og viten om hvordan undervisningsforhold konkret lar seg håndtere innenfor skoleorganisasjonen og hvordan man praktisk kan forholde seg i møte med mennesker med forskjellige behov og interesser. En slik kunnskap er ikke nødvendigvis artikulert. I mestringen av læreryrket forutsetter kunnskap av typen "vite at" og "vite hvordan" hverandre. I de kommende punktene vil de nevnte kunnskapsformene bestemmes nærmere gjennom flere begrep. Det vil bli forsøkt vist hvordan disse foruten å utfylle hverandre, i mestringen av yrket på forskjellige måter kan komme i et spenningsforhold til hverandre. Dette kommer blant annet til uttrykk i neste punkt der lærerens doble rolle som systemrepresentant og medmenneske drøftes.

Lærerollen som moralsk entreprise

Bengt Molander (1996) hevder at etikk er innfelt i all stillingtagen om kunnskap i handling, der det står om å realisere det gode, det sanne og det rettferdige.

De formelle rammene setter visse grenser for mestringen av læreryrket og gir den samtidig et spesielt fokus. I likhet med i andre europeiske land, skal elever i norsk skole gis gode allmennkunnskaper og det skal sørges for at den enkelte får muligheter til å utvikle sine evner og forutsetninger, slik at de kan bli selvstendige og nyttige samfunnsmennesker. En lærer kan formelt sett forstås å mestre læreryrket når vedkommende får til vellykket læring for elevene på disse premisser. Lærere vil slik sett opptre som systemrepresentanter: Deres formelle mandat er å sørge for at undervisningen svarer til de kvalifikasjonskrav som samfunnet stiller, slik det framgår av lov, planer og regelverk. Lærerne skal imidlertid i følge sitt formelle mandat også sørge for at den enkelte elev får mulighet til å utvikle sine evner og forutsetninger og bli et selvstendig menneske. Den enkelte elev skal altså ikke bare betraktes som et middel, men også som et mål i seg selv. Lærerarbeidet er dermed formelt forstått ikke bare en forpliktelse en har overfor samfunnet/staten, men også en forpliktelse en har i forhold til den enkelte elev om å sørge for deres personlige vekst gjennom arbeidet med fagene. I dette perspektivet framstår lærerprofesjonen som en moralsk entreprise og utøvelsen av yrket som en moralsk praksis. Det å mestre yrket hviler sånn sett på at lærere har kunnskap om hva som gir gode utviklingsvilkår og en tilpasset progresjon for den enkelte elev. Det forutsetter også at en kan assistere elevene i deres personlige vekst i retning av større faglig forståelse og moralsk skarpsindighet. Slik kan de selv i økende grad handle selvstendig og ansvarlig (Gutmann, 1987). Det fordrer igjen viten om hvordan en undervisning på disse premisser kan formaliseres og institusjonaliseres. Her er det betydelig variasjon mellom europeiske stater (Centre for Educational Research and Innovation, 2000). I hvilken grad lærere faktisk tillegger disse forhold vekt i mestringen av sitt yrke og hva som i så fall etisk sett begrunner deres valg, er et empirisk spørsmål. Analytisk sett åpner det seg her flere muligheter. Det skal drøftes nærmere i neste punkt.

Læreren, samfunnsoppdraget og relasjonen til eleven(e)

I en offentlig grunnskole skal en lærer formelt sett kunne sørge for en målrettet og effektiv læringsprosess, som kan gi den enkelte elev muligheter for å utvikle seg som kunnskapsrik og myndig. Hva slags læring som lærere bør fremme er imidlertid et normativt spørsmål. Inngående verdimeslige overveielser kan være nødvendig for å avgjøre hvorvidt læringen svarer til sine bestemte hensikter og mål. I det ligger at læringens mål kan være universelle og uttrykk for allment ønskede kvaliteter, men også spesifikke og knyttet til bestemte oppfatninger om hva som er verdt å oppnå for den enkelte. Målene er uansett dilemmafylte. Likeledes kan oppgavene gjøre at lærerne kommer i en prioriteringskonflikt. Slike forhold kan vanskeliggjøre lærerarbeidet. Samtidig vil dette kunne gi lærere rom for valg. Dilemmaene utløser altså konflikter og muligheter.

Når i et land mål og oppgaver er klart beskrevet og begrunnet i den nasjonale formelle læreplanen slik som i Norge, kan det på den ene siden ses slik at målenes moralske autoritet ikke trenger å være en sak som lærere må ta stilling til. Den profesjonelle utfordringen i mestringen av yrket blir sånn sett ikke å definere arbeidet sitt. Utfordringen blir i stedet å utføre det på en profesjonell måte i henhold til de anvisninger som læreplanen gir om demokratisk danning, kunnskapsrik læring osv. Vekten blir dermed på tilpasning til statlig styring og kontroll, eksterne reguleringer, effektivitet i forhold til standarder og resultatkontroll.⁶ Den kompetente lærers oppgave blir å være en utfører, koordinator og administrator av den skolevirksomheten som man er stilt overfor - en "manager"⁷ som innkalkulerer elever og foreldre som mulige medspillere for seg i realiseringen av skolens mål, oppgaver og evalueringsrutiner. Med Christopher Day og Judyth Sachs (2004) vil en slik tilnærming til lærergjeringen betegnes som "managerial professionalism".

Sett fra en annen synsvinkel, og stadig med støtte i hva en formell læreplan fordrer, vil det kunne hevdes at en slik formålsrealiserende og instrumentell tilnærming til lærerarbeidet er udemokratisk, fordi de som bare mottar mening og retning får vanskeligheter med å skape mening og retning for sine egne liv (se også Schubert, 1990). Grunnlaget for et slikt syn kan en også finne i den norske grunnskolens formelle læreplan i dens argumentasjon for elevmedvirkning og elevtilpasning og for demokrati og hensyntagen til individuelle verdioppfatninger og interesser. I den norske læreplanen legges det ut fra et demokratisk perspektiv vekt på at lærere i samarbeid med kolleger og elever, skole, hjem og lokalsamfunn

skal skape en tilfredsstillende skolegang for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2006a, 2006b). Å få til dette blir en særlig utfordring når elevene/hjemmene har forskjellige verdier, livssyn og interesser og derfor også velger forskjellig. Spørsmålet blir da hva som vil kunne fungere som en mal for lærernes bedømminger (Føllesdal, 2000). Lærere som opererer ut fra ”managerial professionalism” vil her tilstrebe objektiverte bedømminger basert på eksterne reguleringer og sentralt gitte standarder.

Motsatsen blir det demokratisk deliberative. Amy Gutmann (1987) forfekter et slikt syn. Hun mener det er en oppgave for lærere å sørge for at elevene gjennom sitt skoleforløp ikke påtvinges udiskutable eller ensidige virkelighetsforståelser. Det være seg om dette kommer fra en statlig læreplan, bestemte faginteresser, spesielle foreldregrupper eller dominante pressgrupper i det sivile samfunn. Bare når lærere gjør dette, vil det i følge Gutmann kunne sikres at det i undervisningen blir rom for konkurrerende syn på hva det gode samfunn og et godt liv forutsetter (se også Englund, 1997). Å opptre på denne måten som demokratiforsvarer på flere fronter⁸, betinger i følge Gutman at lærere har lært seg å utforske sammensatte moralske og politiske spørsmål, og at de samtidig er tilstrekkelig knyttet til sine lokalsamfunn til at de kan skape relasjoner til elev- og foreldregrupper som har forskjellig sosial og kulturell bakgrunn. Med sistnevnte tilnærming plasseres vekten ved mestringen av yrket på en profesjonell regulering av lærerarbeidet gjennom samordning med andre lærere og i samarbeid og kritisk diskusjon med andre interessenter i læringsarbeidet (f. eks. elever, foreldre) (se også Noffke, 1997, Leistyna m.fl., 1996, Kinchloe, 1993). Her er det tale om offentlig diskusjon og utforskning, ikke om privatiserte samtaler. Som en motsats til ”managerial professionalism” kan dette betegnes som ”democratic professionalism” (Day & Sachs, 2004).⁹

Analytisk sett vil dette igjen kunne skilles fra en historisk-hermeneutisk orientering til mestringen av læreryrket.¹⁰ Ved en slik tilnærming er det tatt for gitt at en som lærer inngår i et samfunnsfellesskap som deler visse substansielle ideer, verdier og oppfatninger om hva som er sann og riktig kunnskap og hvordan denne best kan formidles til den oppvoksende slekt. Ens egen situasjon som lærer og lærerarbeidet i alminnelighet lar seg da best forstå når en støtter seg til etablerte tenkemåter og verdier og disse brukes som fortolkningsgrunnlag. I dette perspektivet blir nåtidige spørsmål viktige. Aktualiteten til en historisk-hermeneutisk tilnærming avhenger av at man som lærer ut fra en etablert oppfatninger løpende kan gi

relevante svar på nåtidige undervisningsutfordringer.¹¹ Legitimiteten til en historisk-hermeneutisk orientering står og faller med det.

De nevnte analytiske tilnærmingene har således ulike implikasjoner for mestringen av yrket og for hvordan lærere fortolker sitt samfunnsmandat. Tilpasset opplæring skal brukes til nærmere å illustrere.

Tilpasset opplæring er et sentralt mål for en offentlig skole og utgjør en viktig del av skolens mandat. Det gjelder ikke bare i Norge, men også i andre europeiske land (Centre for Educational Research and Innovation, 2000, Bachmann & Haug, 2006)). Tilpasset opplæring skal i grunnskolen formelt skje ut fra en differensiert analyse av den enkelte elev eller elevgruppes behov. Oppgaven å gi en tilpasset opplæring er ofte beskrevet som dilemmafylt. I den norske læreplanen og regelverket legges det for det ene vekt på at læringen skal organiseres ut fra omsorg for likeberettigede elevers personlige behov. Elever og foreldre beskrives på den andre siden som individuelle og kollektive brukere som har spesielle rettigheter i forhold til skolens og til lærernes tjenester. For en ”manager”, en historisk-hermeneutisk orientert lærer og læreren som demokratiforsvarer gir dette analytisk sett grunnlag for ulike tilnærminger.

”Manager” -rollen inspirerer lærere til en brukerorientering. Med det blir lærere å se som offentlige tjenesteytere i forhold til elever og foreldre som servicebrukere. Undervisning og opplæring vil da administreres ut fra prinsipper om desentralisering, brukerinnflytelse, servicevirksomhet, effektivitet og målstyring. Det kan være både under hensyn til enkeltindividens og gruppens rettigheter til innflytelse. Eleven/foreldrene er bestiller(e) og lærerne leverandører, som har til oppgave på best mulig måte å administrere og tilpasse offentlige tjenester til brukernes behov. Fraværet av en forpliktet felles granskning av mål og oppgaver gjør at en her kan tale om en privatisert forvaltning av skolens mandat. Tilpasset opplæring får betydning som en individualisert omsorg, der enhver elev (forelder) er gitt rom til å kjempe for sine behov innenfor de rammer skolesamfunnet setter. God markedsføring av egne interesser blir her viktig, fordi det øker sjansen for å få oppmerksomhet og bli prioritert. Forhold som dette har gitt opphav til en kritikk av brukerperspektivet som en privatisert og egoistisk form for demokrati (Eriksen & Weigård, 1993). På den andre siden: Når skoleoppgavene er komplekse og elevene/hjemmene representerer motstridende verdier og interesser, da kan likeverdige, helhetlige løsninger være vanskelig å oppnå. Under slike

omstendigheter kan et brukerperspektiv være viktig, fordi det kan bidra til å sikre at elevers særinteresser blir tatt hensyn til. Dette kan imidlertid også medføre en segmentering av kulturelle forskjeller, slik Neil Postman (1996) og Andy Hargreaves (1999) beskriver.¹²

En historisk-hermeneutisk tilnærming er analytisk sett forskjellig fra dette. En historisk-hermeneutisk orientert lærer vil med støtte i etablerte oppfatninger legge vekt på å komme fram til den beste tilpassede opplæring for den enkelte elev og elevgruppe, eventuelt i dialog med kolleger, elever og foresatte. Der det måtte være uenighet, vil det appelleres til hva en overlevert meningsforståelse kan fortelle er fornuftig praksis. I undervisningssammenheng skal lærere være i stand til "å åpne" faginnholdet for elevenes varierte behov, på tilsvarende måte som elevene må være innstilt på å åpne seg for innholdets logikk og gjøre den til sin (Klafki, 1996).

Å være demokratiforsvarer på flere fronter blir analytisk sett å forstå som en annen tilnærming til mestringen av yrket enn begge de to foregående. Elevene betraktes ikke her som servicebrukere. Fokus er ikke på å gi individualisert service tilpasset den enkelte elevs bestilling. Ei heller vil en etablert oppfatning eller overlevert meningsforståelse brukes som appellinstans. Det betyr ikke at fellesrammene ikke anses som viktige. En oppfattes å måtte være innenfor en kulturell kontekst for å kunne utdanne og danne seg. Først når en er seg bevisst den tradisjonen en tilhører, vil en anses å ha mulighet til å kunne forholde seg selvstendig og fritt til denne (se også Raaen, 2002). Vekten ligger derfor ikke på en privat forvaltning av skolens mandat eller på en tradisjonell forståelse av egen rolle. Innvielsen i skolens formelle, etablerte fag- og kunnskapsforståelse vil tilstrebes å skulle følges av en kritisk refleksjon over premissene.¹³ Det kan skje gjennom kollegiale diskusjoner eller ved at den enkelte elev adresseres som en likeverdig deltaker i en offentlig diskusjon om grunnlaget for skolens tilpassede opplæring. Det vil ved en tilpasset opplæring videre være tale om å yte omsorg i forhold til enkeltelevers personlige behov (Hargreaves & Goodson, 1996), ut fra en begrunnet prioritering av alle elevenes likeberettigede behov. Sentralt her er at individet betraktes som en person med en relasjonelt konstituert identitet som kan forholde seg til sitt faglige og personlige selv, prosessuelt og som et resultat, i kommunikasjon med andre. Til grunn ligger den forståelse at skal elevene kunne utvikle sin egen kompetanse, må de lære å erkjenne hva det er som faglig sett fordres og hvordan deres egen viten relaterer seg til dette. De må videre hjelpes til å anerkjenne at dette nødvendigvis gjør et ansvar for egen læring så vel som refleksjon over egen læring og utvikling, og at egen refleksjon og selvutvikling fremmes

når en gir rom for hverandres divergerende syn og innspill. Sett ut fra dette perspektiv vil læreres oppgave være å legge til rette for tilpasset opplæring ut fra disse forutsetninger og sørge for at det løpende diskuteres hvorvidt dette skjer i praksis.¹⁴

De analytiske forskjellene mellom å forvalte sitt samfunnsoppdrag som ”manager”, historisk-hermeneutisk orientert lærer og demokratiforsvarer vil på denne bakgrunn kunne framstilles slik:

Figur 1 Samfunnsoppdraget, læreren og elevrelasjonen

		Lærerollen		
		Læreren som ”manager”	Den historisk-hermeneutisk orienterte læreren	Læreren som demokrati-forsvarer på flere fronter
Samfunnsoppdrag – tilpasset opplæring	Individrelatert	Individualisert service tilpasset den enkeltes bestilling, innenfor de rammer skolens formelle mål og oppgaver gir	Individuell omsorg for elevers personlige behov, med støtte i et samfunns etablerte oppfatninger	Individuell omsorg for likeberettigede elevers personlige behov, i kritisk refleksjon over samfunnets etablerte oppfatninger og formelle rammer
	Grupperelatert	Prioritering av gruppers særinteresser på et privatisert grunnlag, innenfor de muligheter som formelle rammer gir	Prioritering av gruppers særinteresser fortolket i lys av et samfunns etablerte oppfatninger	Prioritering av gruppers særinteresser, offentlig begrunnet ut fra likeberettigede elevers behov i kritisk refleksjon over samfunnets etablerte oppfatninger og formelle rammer

Det er et empirisk spørsmål i hvilken grad lærere tillegger disse forhold vekt i sin mestring av yrket, hvilke konkurrerende oppfatninger om egen rolle som lærere i disse spørsmål reflekterer og reproducerer, og hvorvidt de lar seg forene.¹⁵ Ved å forholde dette til de prioriteringskonflikter lærere beskriver å stå i og hvilke begrunnelser de gir for sine prioriteringer, vil man ytterligere kunne få konkretisert mestringens dilemmaer. Så vel teoretisk fundert viten som praktisk erfaring kan gi grunnlag for lærernes prioriteringer og valg. Det skal illustreres nærmere i neste punkt.

Mestring av læreryrket i spenningsfeltet mellom teori og praksis

Læreres undervisning er i Norge som i andre europeiske land formelt forutsatt å skulle være praksisorientert og forskningsbasert (Centre for Educational Research and Innovation, 2000, Luukkainen m.fl., 2000). Disse to ulike inntakene til praktiseringen av yrket skaper spenning. Mestringen av læreryrket reflekterer slik sett en spenning mellom fagteoretisk og empirisk viten, basert på akademiske og vitenskapelige krav, og et praksisfelt med sine daglige krav til utøvelse av yrket. Mestringen forutsetter dem begge, men lærere kan plassere tyngdepunktet forskjellig. I dette gjenspeiles ulike læringsstrategier for mestringen av yrket. Ett ytterpunkt er der læreres mestring av yrket framstår som praktisisme, basert på common-sense kunnskap, prøving og feiling, privatiserte prioriteringer og ureflektert imitasjon av hverandre som kolleger (Lortie, 1975). Motsatsen er der lærere hengir seg ensidig til å fortolke praksis i lys av hva fagteoretiske og empiriske vitenskapers teorier, modeller og resultater formidler. Den distanserte refleksjonen gir da inntaket til å forstå praksis og til å korrigere for all misforståelse, falske oppfatninger osv. Refleksjonen er ikke da en forlengelse av lærernes praksis (Hellesnes, 1969).¹⁶ Om enn på forskjellige premisser har de to ovennevnte læringsstrategiene for mestringen av yrket det til felles at de ikke bidrar til å vitalisere en reflektert praksis. Vekselspillet mellom teori og praksis lar seg imidlertid også forstå på andre måter, som muliggjør en forening av de to posisjonene. Det skal ses på forutsetningene for dette.

Det synes først å være gjennom nærheten til det yrkesmessige nedslagsfeltet at en som lærer kan oppdage nyanser og mangfold. Dette er vanskelig å se på faglig distanse gjennom forutgitte kategorier. Å forstå disse nyanser og mangfold påkaller imidlertid mer enn nærhet. Det forutsetter også et spørrende og utforskende forhold til de nære fenomenene, slik Harry S.

Broudy (1964, 1988) viser. Ved dette kjennes den reflekterte praksis. I det ligger dens styrke. En uforbeholden innlevelse og nærhet kan imidlertid alene føre til overidentifisering og til at en mister av syne den sosiale og kulturelle helheten som de nære fenomener inngår i (Repstad, 1998). Den distansen som både fagenes modeller og teorier og den anvendte forskningens resultater gir, framstår derfor også som nødvendig. Distanse gir et inntak til å stille konkrete spørsmål ved den rådende praksis sine premisser. Den gir videre inntak til å undersøke hvilke formende krefter og strukturer en som lærer handler innenfor og til å rette fokus mot de profesjonelle praksisenes inkluderende og ekskluderende mekanismer (Marshall, 1996, Popkewitz & Brennan, 1998). Mestringen av læreryrket lar seg således forbinde med en nivåveksling der teori (fagteori/empirisk forskning) og løpende praktisk erfaring perspektiverer hverandre (Etzioni, 1973).¹⁷ En kontekst- og situasjonssensitiv dømmekraft kan tenkes å hvile på slike forutsetninger. Det er et empirisk spørsmål i hvilken grad lærere i sin mestring av yrket har sitt tyngdepunkt i fagteoretisk viten/empirisk forskning eller i en viten generert gjennom praksis, og hvorvidt lærerne hermed framtrer som refleksjonsdyrkere, praktisister og/eller reflekterte praktikere.

En slik nivåveksling mellom teori og praksis i lærerarbeidet vil først få praktisk betydning når den knyttes til lærerarbeidets substansielle side, det vil si til yrkeskunnskapens gehalt. Det skal ses nærmere på hva dette kan implisere for mestringen av yrket.

Mestring av læreryrket forutsetter fagteoretisk viten, deliberativ viten og praktisk kyndighet

I den norske grunnskolen forutsettes lærere i utøvelsen av yrket å skulle kunne trekke veksler på et bredt repertoar av faglige og didaktiske kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Det samme finner en i andre europeiske land og USA (se f. eks. Luukkainen m.fl., 2000, Grossman, 1990). Det er tale om kompetanseformer som det skal være forskningsmessig dekning for. Med Cochran-Smith og Lytle (1999) vil dette kunne betegnes som "knowledge-for-practice", til forskjell fra "knowledge-of-practice" og "knowledge-in-practice".¹⁸ Det norske utdannings- og forskningsdepartementet (2003) beskriver en slik fagteoretisk viten for allmennlærere å være knyttet til det å ha faglig kompetanse, didaktisk kompetanse og yrkesetisk kompetanse.¹⁹ Ikke bare i den norske, men også i den nevnte internasjonale litteraturen framheves slike kompetansekrav som relevante og sentrale. Det norske utdanningsdepartementet definerer faglig kompetanse som å kjenne innhold, teorier og

metoder i de enkelte basisfagene, ha kunnskaper om barn, barndom og pedagogisk arbeid og kunnskaper om teorier og arbeidsformer innenfor og på tvers av fag. Didaktisk kompetanse innbefatter å kunne analysere læreplaner og reflektere over innhold og arbeidsmåter og legge til rette lærings- og utviklingsprosesser for alle elever. Her kommer en presisering. I et samfunn der informasjonsteknologien er et viktig didaktisk virkemiddel, vil herunder også fordres at lærere har digital brukerkompetanse og mediekompetanse. Digital brukerkompetanse betyr kunnskap om hvordan konstruere, overføre, motta, endre og utveksle tekster ved hjelp av datamaskiner via ord, lyd, bilde, e-post, Internett og dataspill (Frønes, 2002, Krumsvik, 2003). Mediekompetanse vil si kunnskap om massemedienes natur, deres framstillingsteknikker og virkningene av dem, hertil kunnskap om hvordan mediene produserer mening og konstruerer vår virkelighet (Østerud, 2001). Yrkesetisk kompetanse defineres som å ha innsikt i egne holdninger og de etiske utfordringene i yrket og kunne vurdere lærings situasjonene i lys av de grunnleggende verdiene opplæringen bygger på.

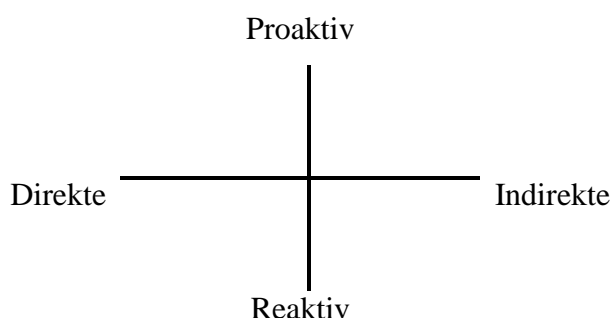
Det fagteoretiske viten representerer den ekspertkunnskapen lærere trenger for å undervise i skolen. Lærere må imidlertid kunne foreta faglige avgjørelser og mestre sin rolle under sammensatte lokale forhold, der det ikke finnes svar som klart lar seg avlede fra fagkunnskapens allmenne begreper. Da vil lærere også trenge andre former for viten enn den som en teoretisk fundert kompetanse gir. Det dreier seg om viten om den normative kompleksiteten som profesjonell lærerpraksis faktisk består i. Dette vil betegnes som en deliberativ viten. Denne viten gir grunnlag for å forstå hvordan fagkunnskapen kan komme til anvendelse i den lokale konteksten. En slik viten kan ikke tilegnes gjennom at en blir fortalt hva en skal gjøre eller ved en teoretisk innføring. Den kan heller ikke likefram læres bare ved prosedyretrening, lik som de ferdigheter lærlinger tilegner seg. Som David Carr (2003) viser, fordrer deliberativ viten at man innvies i den normative kompleksiteten som lærerpraksisen faktisk består i og i de debattene som kan knyttes opp mot dette. Den deliberative viten er altså en forståelsesorientert "knowledge-of-practice" som er konstruert i brukerkonteksten og intimt forbundet med den enkelte lærers praksis. Deliberativ viten kan også innbefatte en refleksjon over ens eget arbeidet i en større utdanningspolitisk sammenheng. En slik deliberativ viten utvikles gjennom en situert læring, der en som ny lærer utvikler seg fra å være perifer til etter hvert å bli et fullt medlem av skolens profesjonelle praksisfellesskap. Hos erfarne lærere vil den deliberativ viten også stadig kunne være i endring, etter som skoleforholdene endrer karakter når nye elever og foreldre kommer til, kollegiet endres, læreplaner endres osv.

Deliberativ viten er i utgangspunktet en refleksjon over praksis som gir innsikt i hvordan undervisningsforholdene blir forklart og forstått på egen skole og hvordan den fagteoretiske kunnskapen kan komme til anvendelse. En slik refleksjon medfører ikke nødvendigvis en praktisk kyndighet i arbeidet. Det kan igjen henvises til det skillet som Gilbert Ryle (1949) gjør mellom kunnskap av typen "å vite at" (*knowing that*) og kunnskap av typen "å vite hvordan" (*knowing how*). Kunnskap av typen "vite at" representerer den rasjonelle teoretiseringen om et emne. Denne er i følge Ryle ikke alltid sammenfallende med kunnskap av typen "vite hvordan". Selve ferdigheten å gjøre noe kan være noe annet enn å beskrive hva en kan gjøre. Typisk for klasseromsforhold er at de er multidimensjonale, preget av samtidige handlinger og umiddelbarhet, ikke sjelden uforutsigbare, ubestemte og rotete og bærere av sin egen historie. Utfordringen synes ofte å være å få rammet inn de uryddige praktiske situasjonene og gjort dem forståelige og dermed håndterbare. Donald Schön (1983) snakker om det å mestre å gjøre innrammingeksperiment. Det betyr i praktiske situasjoner å kunne reagere på uventede utfall, oppdage konsekvenser og implikasjoner og foreta refleksive konversasjoner med situasjonens materiale. Slik vil det kunne skje en probleminnramming, i følge Schön. Schön omtaler dette som refleksjon-i-handling. Undervisningssituasjoner er imidlertid vel så ofte hurtige, kortvarige og opphetede som rolige og overveide; noe som vanskeliggjør den refleksjon i handling som Schön forutsetter. Vel så relevant kan det derfor synes å være å betrakte dette som refleksjon før og over handling (Eraut, 1995). Noen anser en slik "knowledge-in-practice" for å være et håndverk, et "craft" (Grimmet & MacKinnon, 1992). Andre framhever læreres praktiske kyndighet som en personlig, praktisk kunnskap (Clandinin & Connelly, 1995) som nyutdannede kan tilegne seg gjennom å la erfarne lærere fungerer som "facilitators" for seg (Grimmett & Dockendorf, 1999). Hvilken praktiske kyndighet som faktisk trengs synes å måtte ses i lys av de konkrete utfordringer som spesielle lærere står overfor i spesielle kontekster (Hagger & McIntyre, 2000).²⁰ Læreren blir i denne forbindelsen den sentrale faktoren i det didaktiske trianget: lærestoff – lærer - elev. For lærestoffet er isolert sett bare legitimert gjennom det som prinsipielt er beskrevet i læreplanen. Lærernes legitimitet derimot, er knyttet til at de får til å tilpasse lærestoffet til elevenes ulike læringsbehov og interesser, og at de er i stand til å utvikle undervisningsplaner som svarer til disse forutsetninger (Westbury, 1995). Når lærere således i praksis trekker veksler på sin fagteoretiske og deliberative viten, åpnes det for en forening av deres kunnskap av typen "knowing that" med "knowing how".

Lærerolle og undervisningskrav

En slik forståelse av mestrings forutsetninger og muligheter kan være forskjellig fra hvordan lærere faktisk nærmer seg undervisningssituasjonene. Over er det beskrevet hvordan man som lærer på en aktiv og reflektert måte kan komme i møte de løpende lærings- og undervisningsutfordringene. Dette kan benevnes som en proaktiv lærer. Den analytiske motsatsen er den reaktive læreren som i klassen/gruppen nøyer seg med å holde seg til sitt innarbeidede undervisningsskjema, og som først griper fatt i faglige og sosiale forhold når disiplinproblemene melder seg (Larrivee, 2004, Demetriadis & Cadoz, 2005). Ikke bare proaktive lærere, men også reaktive lærere kan organisere fagundervisningen for elevene sine på direkte og indirekte måter. Sett i sammenheng kan dette analytisk sett ha forskjellige konsekvenser for mestrings av yrket, noe som figurlig lar seg framstille på følgende måte.

Figur 2 Den proaktive og reaktive lærer



Det skal ses nærmere på de analytiske implikasjonene av en slik modell.

Proaktive lærere vil forstås som lærere som har en plan for hvordan den enkelte undervisningsøkt praktisk skal gjennomføres og hvilke roller elevene er tiltenkt, og som sådan er i forkant av undervisningssituasjonene. Undervisningstimene vil hos slike lærere regisseres som en sammenhengende erfaring; som en fortelling med en begynnelse, et midtparti og en avslutning. Undervisningen kan eksempelvis starte med en oppsummering av hva som skjedde foregående økt og med en presentasjon av det temaet og problemet som skal gjennomgås.²¹ James W. Stigler og James Hiebert (1999) beskriver dette å kjennetegne både tyske og japanske matematikklærere. Proaktive lærere kan være direkte eller indirekte i sitt forhold til organisering av undervisningen. Den proaktive og direkte læreren kan illustreres

ved det Stigler og Hiebert (1999) omtaler som den typisk tyske matematikklæreren. Det er tale om en lærer som i sin undervisning legger vekt på å forankre ny kunnskap i tidligere kunnskap og elevenes nåværende kunnskap. Læreren fører sine elever systematisk trinn for trinn gjennom en gradvis progresjon inn i et bestemt tema med tilhørende faglige prosedyrer, resonnement og bevis. Dette blir det så arbeidet med i timen og ved timens slutt oppsummert. Teknikken som en proaktiv og direkte lærer bruker har et høyt presisjonsnivå og en eksplisitt redegjørelse for rasjonalen som ligger til grunn. Nye begreper plasseres innenfor en bredere fagkontekst og knyttes til elevenes bakgrunnskunnskap. Slik sett framstår fagkravene som eksplisitte og høye, men samtidig som elevtilpassede. Dette er noe forskjellig fra den proaktive og indirekte læreren. Denne lar seg illustrere ved det Stigler og Hiebert beskriver som den typisk japanske matematikklærer. En proaktiv lærer er indirekte i sitt forhold til elevene når disse i timen individuelt og i gruppe tillates å arbeide med den angitte hovedproblemstillingen og utvikle sine egne prosedyrer for å løse tilhørende faglige problem. Elevene er således overlatt til seg selv. Når japanske lærere ut fra disse forutsetninger likevel kan forstås som proaktive er det fordi, sagt med Stigler og Hiebert: "Teachers, however, carefully design and orchestrate lessons so that students are likely to use procedures that have been developed recently in class. An appropriate motto for Japanese teaching would be 'structured problem solving'." (s. 27).

Analytisk er dette forskjellig fra lærere som opererer ut fra en reaktiv tilnærming. Dette dreier seg om lærere som nok har en plan om hva som skal gjennomgås i undervisningen, men som ikke har noe klart design eller regi for hvordan elevene progressivt kan innvies i fagstoffets kompleksitet: Det er et stoff som skal gjennomgås. Begreper og prosedyrer demonstreres for så å praktiseres av elevene, hvoretter prosessen gjentas osv. Slik brytes undervisningen opp og fragmenteres, noe som kan gjøre det vanskelig å skape faglig progresjon i undervisningsforløpet og opptre faglig offensivt. Stigler og Hiebert beskriver dette som typisk for matematikklærere fra USA. Når undervisningen brytes opp og fragmenteres blir det problematisk å holde oversikt og det ligger således til rette for at elevenes fagutvikling og progresjon gripes tak i reaktivt av læreren, det vil si først når de melder seg som faglige og disiplinære problemer hos elevene i undervisningen. Det kan analytisk skilles mellom der reaktive lærere opptre direkte og indirekte. Reaktive og direkte lærere kjennetegnes ved at de ikke har en plan for hvordan elevene gjennom en undervisningsøkt progressivt kan innføres i et fags kompleksitet, at de følger læreboken skjematisk og at de justerer sin faglige progresjon etter de faglige problemene elevene melder i undervisningen. Elevene får direkte

tilbakemelding på disse (McNeil, 1986).²² Analytisk sett blir dette forskjellig fra reaktive lærere som opptrer indirekte i forhold til de problemer som elevene eksponerer, og som nøyer seg med summarisk å reagere på deres utspill.

Det dreier seg her igjen om ulike analytiske posisjoner som enhver lærer i større og mindre grad vil kunne trekke veksler på. Det er et empirisk spørsmål med hvilken tyngde det vil skje og hvilke konkurrerende oppfatninger om egen rolle som lærerne i disse spørsmål i så fall reflekterer og reproducerer, og på hvilke premisser de lar seg kombinere. I dette vil det kunne gjenspeiles ulike prioriteringskonflikter og prioriteringsbegrunnelser.

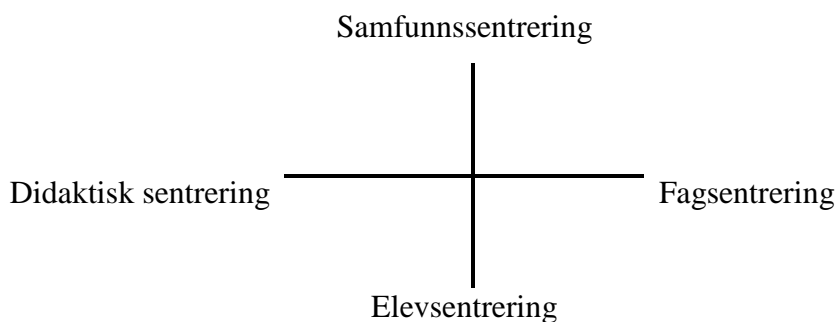
Fra de prosedurale sidene vil fokus i det følgende dreies mot de forholdene som har vært i bakgrunnen i det foregående punktet. Det gjelder de faglig, substansielle sidene ved mestringen av yrket og prioriteringskonflikter knyttet til undervisningsinnholdet, det vil si til stoffutvalg, didaktisk tilrettelegging og elevtilpasning. Disse utvalgsproblemene lar seg forstå i perspektiv av skolens samfunnsoppdrag.

Læreren, samfunnsoppdraget og undervisningsinnholdet

I demokratiske stater er skolens samfunnsoppdrag konfliktfylt. Organiseringen av skolen, læreplanens innhold og praksis er uttrykk for omtvistede politiske mål. Formell utdanning er i alle land politisk. I læreplanen eksponeres ikke sjelden ulike utdannings- og dannelsesideal (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 1995, Telhaug & Aasen, 1999, Koritzinsky, 2000, Raaen, 2002). Det kan på forskjellige områder være konflikter mellom skolens mål- og regelsystem (Lauvdal, 1996, Karlsen, 1993, Berg & Wallin, 1983). Det er rom for ulike tolkninger av skolens mandat og lærere kan ha ulike oppfatninger om hvordan mandatet skal praktiseres i undervisningen (Apple, 1994, Berlak & Berlak, 1981).²³ Disse dilemmaer kan sammenfattes ut fra flere dimensjoner, som samlet gir rom for forskjellige måter å mestre yrket og opptre profesjonsrettet på i undervisningssammenheng. Det didaktiske trianget lærestoff – lærer - elev kan hermed utlegges i flere spenningsforhold. Norske forhold skal igjen brukes til å illustrere. På den ene siden tales det i opplæringsloven og den formelle læreplanen om behovet for at lærerne sørger for at elevene tilpasser seg den nasjonale planens mål og oppgaver og det faginnholdet storsamfunnet forutsetter, og at undervisningen er samfunnsrelevant slik at elevene kan utvikle seg til nyttige og selvstendige samfunnsborgere

(samfunnssentrering). På den andre siden legges det vekt på behovet for at undervisningen tilpasses elevenes individuelle interesser og forskjellige sosiale og kulturelle forutsetninger og at elevene får medbestemmelse over planlegging, gjennomføring og vurdering av egen opplæring (elevsentrering). Undervisningsorganisering og kunnskapstilegning er et annet stridspunkt. På den ene siden framholdes betydningen av at allmennkunnskapen tilegnes av elevene gjennom en fagsentrert undervisning (fagsentrering). På den andre siden tillegges det vekt at samfunnet stadig endrer seg, at kunnskapsmengden ekspanderer og at en derfor ikke vet helt hva slags kunnskap elever trenger som voksne. Dermed kan det sies å bli stadig viktigere å fokusere på undervisningsmetoder som setter elevene i stand til å lære å lære (didaktisk sentrering). I spenningsforholdet mellom de nevnte dimensjonene²⁴ (samfunnssentrering og elevsentrering, fagsentrering og didaktisk sentrering) kan det være rom for ulike vektinger, slik figuren viser.²⁵

Figur 3 Læreren, samfunnsoppdraget og undervisningsinnholdet



Det er igjen et empirisk spørsmål i hvilken grad lærere tillegger disse forhold vekt i mestringen av yrket, hvilke konkurrerende begreper om samfunn, pedagogikk, fag og elevsyn som lærere reflekterer og reproducerer gjennom sin undervisning og hvorvidt ulike oppfatninger lar seg forene.²⁶ Lærere kan her stå i ulike prioriteringskonflikter og basere seg på forskjellige prioriteringsbegrunnelser. Forskning kan likevel tyde på at lærere innenfor forskjellige læringskontekster vil anvende ulike tilnærminger til undervisning i de forskjellige kontekstene (Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi & Ashwin, 2006).²⁷

Læreren, profesjonen og utvikling av skolen som lærende organisasjon

Når entydige anvisninger ikke er gitt i læreplanen og regelverket er det at læreres ekspertisekunnskap, til forskjell fra lekmenns ”common sense” kunnskap, anses å gi rett til autonomi og muligheter for kvalifisert skjønnsbedømmelse (Etzioni, 1969, Goode, 1969, Freidson, 2001). Innenfor det handlingsrommet som en formell læreplan og et regelverk gir kan lærere forholde seg ulikt til mål og oppgaver. For lærerne vil fokus ved mestringen av yrket på den ene siden kunne være på ens suverene individuelle rett til innenfor fastlagte rammer å råde over egen yrkesvirksomhet. Det dreier seg da om å praktisere en individuell autonomi (Lortie, 1969). Når lærerne i skolekonteksten tar personlig ansvar for sin profesjonslæring, vil dette også kunne betegnes som en personlig autonomi (Harrison, Lawson & Wortley, 2005).²⁸ Den individuelle autonomien kan utøves innenfor en lukket eller en åpen individuell syklus (Day, 1999). I en lukket individuell syklus jobber er det på forhånd avklart hvilke funksjoner den enkelte lærer har på teamet og ingen erfaringsutveksling lærerne imellom. I en åpen individuell syklus kan det være en felles planlegging og fordeling av arbeidsoppgaver på teamet, men ellers ingen erfaringsutveksling eller involvering i hverandres arbeid. Profesjonsutvikling blir dermed, med referanse til individuell autonomi, å forstå som læring og kvalifikasjon på et individrettet, kognitivt grunnlag (Helstrup, 2002) der en nok kan samvirke med kolleger, men hvor en ikke inngår i noe forpliktende samarbeid.

Det går fram av flere internasjonale undersøkelser at mange lærere oppfatter det å mestre yrket som en ensom, individuell prosess som en må finne ut av alene, gjennom å lære av sine feil (Fransson & Morberg, 2001, Eikeseth, 1993, Rosenholtz, 1989, Lortie, 1969, 1975). Med en slik tilnærming gis det lite rom for at ens egen profesjonsutvikling kan betraktes som del av hverandres erfaringslæring og profesjonsutvikling. Når vekten derimot ligger på kollegiets rett til i fellesskap å regulere sine faglige arbeidsbetingelsene, vil dette defineres som en kollektiv autonomi (Lortie, 1975, Hoyle & Megarry, 1980, Berg, 1981, 1993).²⁹ Den kollektive autonomien har altså ikke påtvunget kollegialitet som premiss (Hargreaves, 1994) og går ut over det bare å skulle fordele arbeidsoppgaver. Den innbefatter også felles refleksjon og evaluering (se også Moos & Thomassen, 1994). Det inviteres også til dette i den norske formelle læreplanen. Den kollektive autonomien kan tenkes å utøves både korporativt og deliberativt, i en lukket eller i en åpen kollektiv syklus (Day, 1999). I en lukket kollektiv syklus går en utover bare å planlegge fordele arbeidsoppgaver i fellesskap til også sammen å reflektere over og evaluere det felles arbeidet på teamet. En er imidlertid engasjert i hvorvidt

skolen fungerer som lærende organisasjon. En er heller ikke for å ha elevene og foreldrene med i en diskusjon om betingelsene for å utvikle læringsmiljøet. Det er en sak for de profesjonelle. I en åpen kollektiv syklus derimot er lærerne ikke bare opptatt av å utveksle kunnskap og erfaringer med hverandre i en reflektert samhandling på teamet, men også opptatt av hvordan en kan lære av hverandre i skolefelleskapet på tvers av teamene. Dessuten er en for å involvere elever og foreldre i en diskusjon og evaluering om undervisningens praksis og undervisningens organisering.

Enheten for analyse er ved kollektiv autonomi altså ikke den enkelte personen alene, men personen som handlende i en konkret kontekst. Mestring av yrket blir da like mye et spørsmål om hvilke relasjoner en har til de sosiale-materiale kontekstene en inngår i, som hvilke særlige personlige kvalifikasjoner en som lærer besitter. Felles er imidlertid både for individuell og kollektiv autonomi at de gir rom for å fokusere på den individuelle lærerens situasjon. For både innenfor et individuelt og et sosialt-kontekstuel perspektiv er individet innreflektert. Begge perspektiv muliggjør det å være opptatt av mestring som en kontinuerlig prosess som innebærer kognitive, atferdsmessige og emosjonelle anstrengelser for å håndtere eller klare situasjoner som en opplever som utfordrende (Korthagen, 2001, Lazarus & Folkman, 1984, Weiner, 1972). Et sosialt-kontekstuel perspektiv ser imidlertid læring som en sosialiseringsprosess der personene gradvis sosialiseres til en mer fullstendig og selvstendig deltakelse i institusjonens sosiale praksiser (Lave & Wenger, 1991). Fokus blir med dette utvidet fra individet isolert til den sosiale enheten som personen inngår i. Det impliserer at konstruksjon og rekonstruksjon av profesjonell kunnskap ved kollektiv autonomi både blir å forstå som personlig og sosial, som noe som rekonstrueres gjennom refleksjon og deliberasjon (Bell & Gilbert, 1996) og som viser seg som reflektert samhandling (Kongsgården, 1996).

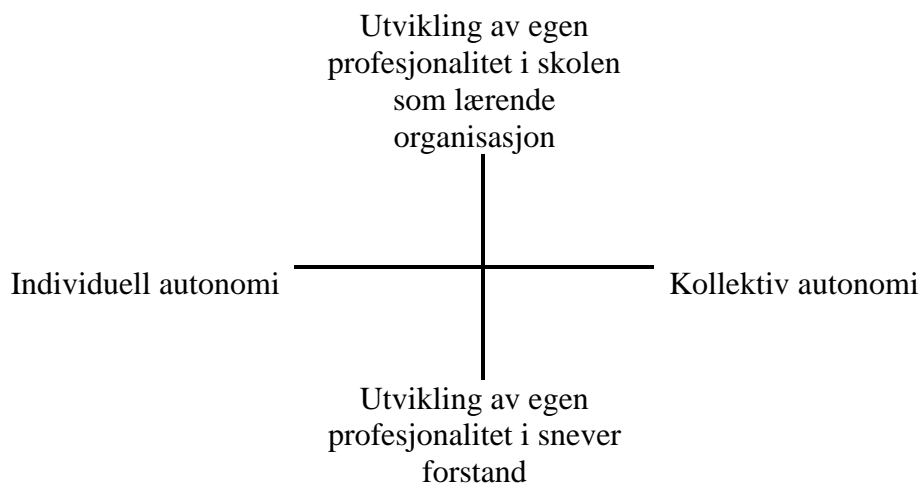
Et annet spenningsforhold kan det sies å være mellom utvikling av egen profesjonalitet som et snevert fenomen og som utvikling av egen profesjonalitet i skolen som lærende organisasjon.

Både de som forfekter en individuell og en kollektiv autonomi kan knytte forvaltningen av egen autonomi snevert til utvikling av egen profesjonalitet, eller de kan i mer utvidet forstand se utviklingen av egen profesjonalitet som del av det å utvikle sin skole som lærende organisasjon.³⁰ Ivor F. Goodson og Andy Hargreaves (1996) betegner det sistnevnte som uttrykk for "occupational heteronomy". Lærere opptrer da autoritativt, men samtidig åpent og imøtekommende også i forhold til andre samarbeidspartnere i skolesamfunnet som har

spesiell interesse for elevenes læring (foreldre og elevene selv). Stigler og Hiebert (1999) knytter dette til at skolen har: ”a system for developing professional knowledge and for giving teachers the opportunity to learn about teaching” (s. 12-13). (Se også Gallimore, 1996).

I spenningsforholdet mellom de nevnte dimensjonene (individuell autonomi, kollektiv autonomi, utvikling av egen profesjonalitet i snever forstand, utvikling av egen profesjonalitet i skolen som lærende organisasjon) kan det igjen være rom for ulike vektinger, slik figuren viser.

Figur 4 Læreren, profesjonen og utvikling av skolen som lærende organisasjon



Det er et empirisk spørsmål i hvilken utstrekning lærere tillegger disse forhold vekt i sin mestring av yrket, hvilke konkurrerende oppfatninger om egen rolle som hermed reflekteres og reproduseres, og hvorvidt disse oppfatningene lar seg forene.³¹ Det kan også her være ulike prioriteringskonflikter som ligger til grunn og lærere kan ha ulike begrunnelser de gir for sine prioriteringer. Flere forskningsstudier tyder på at lærere er mer villige til å eksperimentere og prøve ut nye ideer og undervisningsløsninger når de har et fellesskap å støtte seg til og reflektere sammen med (Rosenholz, 1989, Ellström, 1996).

Et felles språk om mestring av læreryrket – et kunnskapsteoretisk perspektiv

Refleksjon kan forhindre at læreryrket reduseres til ren mål-middel virksomhet (Zeichner & Liston, 1996). Et felles språk om mestring av yrket gjør det mulig for lærere å snakke med hverandre om det kunnskapsmessige grunnlaget for den læringen som skal mestres, og hva som eventuelt hemmer og fremmer dette. Det kan være lærere har et slik felles språk. Det kan også være at lærere ikke i særlig grad begrepssetter det de gjør. Det siste vil i så fall kunne skyldes at reflekterte, erfarne lærere etter hvert har utviklet et mer intuitivt forhold til det de gjør (Korthagen & Lagerwerf, 2001, Dreyfus & Dreyfus, 1986). Det kan imidlertid også være et uttrykk for mangel på reflektert forhold til utøvelsen av eget yrke og til hva det innebærer å hjelpe elever til personlig vekst og faglig utvikling.

Mangel på et felles språk hos lærere om mestringen av yrket er beskrevet som et internasjonalt problem. At det er slik, blir forklart med at undervisning i skoler delvis er blitt betraktet som en privat sak og ikke som en offentlig virksomhet som en i det daglige er forventet å skulle ordsette og forsvare (Hansen & Simonsen, 2001, Bayer & Brinkkjær, 2003, Carlgren & Marton, 2000, Stigler & Hiebert, 1999, Colnerud, 2003, Hargreaves, 2000, 2004, Rasmussen, 2004).³² Reflektert tenkning adresserer praktiske problemer, i følge John Dewey (1933). Det er imidlertid ikke alltid tenkning er problemsentrert. Selv om den er problemsentrert, synes det ikke nødvendigvis å være slik at den tar i betraktning de brede historiske, kulturelle og politiske verdier og virkelighetsoppfatninger som virker inn i skolekonteksten, og at lærerne ser sine valg i dette lys. I mange tilfeller vil det antagelig i skolen være tilstrekkelig å korrigere for feil når problemer og uregelmessigheter oppdages, slik at en ellers velfungerende lærerpraksis kan fortsette. Å begripe og analysere følgene av den lærerpraksis som utøves og å forbedre den, vil imidlertid også fordre at det reflekteres over de etablerte målsettingene, de underliggende normene og verdiene for praksis og selve de faglige, pedagogiske og didaktiske handlingsmodellene som yrkespraksis baserer seg på (Argyris, 1977, Argyris & Schön, 1978).

I dette ligger grunnlaget for å utvikle et felles språk om mestring av yrket. Et språk betegner et sammenhengende meningssystem innenfor hvilket man inkluderer og ekskluderer bestemte former for mening. Et språk vil kunne romme ulike oppfatninger om hva god læring, danning og utdanning fordrer. Språk kan ha ulike funksjoner. Språk har en utpekende funksjon når lærere bruker språkets tegn til å plassere noe i forgrunnen og respektive i bakgrunnen for elevenes

oppmerksomhet. Det har en semiotisk funksjon når det brukes til å signalisere et særlig meningsinnhold, og en retorisk funksjon når det brukes til å påvirke elevenes virkelighetsoppfatning (Säljö, 2000). Forskjeller mellom språk kommer til uttrykk gjennom hvilke metaforer, modeller, teorier og begreper som lærere bruker til å beskrive, analysere og fortolke fenomener i skolehverdagen. Metaforene, modellene og teoriene bestemmer hvilke spørsmål som lar seg stille og ikke blir stilt og hvilke data som lar seg samle inn. Dette vil igjen kunne innvirke på hvilke resultater en kommer fram til. Gjennom det språket som brukes konstrueres altså fenomenene i skolehverdagen og deres kunnskapsgrunnlag. Sagt med Schön (1983), lærere rammer inn utfordrende situasjoner som oppstår i deres praksis gjennom å sette navn på problemene og hvordan de kan håndteres. Når lærere ikke forholder seg til de forskjellige måtene de selv rammer inn sin lærings- og undervisningsvirksomhet på vil de, slik Schön ser det, heller ikke bli oppmerksomme på hvordan de selv er med på å konstruere den virkeligheten som de fungerer innenfor, og dermed risikere å se den som en gitt realitet. Lærere kan være fortrolige med de samme modeller og teorier for innramming av læring og undervisning, men tillegge dem ulik vekt. Dette gjør det også relevant å spørre om hva lærere identifiserer og håndterer som problem og hvorledes problemene og problemhåndteringen varierer innen ulike yrkeskontekster.

Kunnskap innbefatter maktutøvelse i og med at den styrer våre forestillinger om hva mennesket er og bør være, og sånn sett hva elevers danning gjennom utdanning innbefatter. Sammenhengen i lærernes kunnskapsforståelse viser seg gjennom måtene de utskiller, rammer inn og håndterer problemene i skolehverdagen på. Dette framgår av lærernes beskrivelser av hvordan man legitimt kan komme til kunnskap, faglig og pedagogisk, og gjennom deres beskrivelser av hvordan kunnskap etter deres oppfatning legitimt kan anvendes (Foucault, 1980, 1995). I dette synliggjøres lærernes perspektiv på kunnskap. Spørsmålet er så hva som kjennetegner den kunnskapsforståelse eller rasjonalitet som språket for mestringen av yrket springer ut av. Det kan skilles mellom der problemene formuleres, rammes inn og håndteres ut fra en tradisjonsfundert-tilbakeskuende, en teknisk-instrumentell og/eller en kulturanalytisk-prospektiv rasjonalitet.³³ Å kunne se sin undervisning fra ulike perspektiv gir et utgangspunkt for å kunne analysere sin egen opprinnelige måte å ramme inn undervisningen på. Det åpner videre for å eksaminere undervisningen fra nye synsvinkler og for å reformulere den. Det gir rom for å utvikle alternative løsninger (Achinstejn & Barrett, 2004). Relevant er hva slags kunnskapsforståelse som blir gitt dominans når faglige og pedagogiske problem identifiseres og håndteres i skolen og på hvilke måter denne kunnskapsforståelsen utspilles i skolen som

profesjonell, lærende organisasjon gjennom hvordan man samhandler, kommer til enighet og vinner autoritet. Det kan her være forskjell mellom språkets retoriske funksjon og dets praktisk-analytiske funksjoner.³⁴ Et aktuelt spørsmål er også hvorvidt det i den kunnskapsforståelsen som viser seg å ha dominans gjenspeiles noen spesiell konstellasjon av politisk makt og samtidsforståelse (Slagstad, 1998, 2006, Raaen, 2002).

Avslutning

Lærere er gitt et samfunnsmandat. Undervisning skal være forskningsbasert. Fagvitenskapelig kompetanse er en forutsetning for mestringen av læreryrket. Mestringen forutsetter også deliberativ viten og evne til å trekke veksler på lokale utfordringer og ressurser. Utdanning er samtidig en etisk og politisk entreprise som det er en utfordring for lærere å forholde seg til i utøvelsen av sitt yrke. Dermed kan ikke læring og utvalg av faginnhold reduseres til isolerte fenomen og utdanningens innhold likefram tilbakeføres til en bestemt vitenskapelig rasjonalitet. De formelle mål og oppgaver som læreplanen beskriver og de tradisjonene som utdanningen springer ut av må forstås som historisk, sosialt og kulturelt betinget. Det er ikke sikkert at lærere i praksis ser det slik. Lærere for hvem det å mestre yrket innebærer individualisme, stil og teknikk, vil antagelig ikke være spesielt opptatt av hvilke omtvistede politiske implikasjoner som deres yrkesutøvelse har. Poenget i det foregående har vært å vise på hvilke måter utdanningens form og innhold kan forstås å være åpen eller lukket for diskusjon og hvilke følger dette i så fall kan ha for læreres mestring av yrket. Videre har jeg villet vise hvilke typer kunnskapsforståelse eller rasjonalitet som kan leses ut av lærernes valg og prioriteringer, og hva en dominant kunnskapsforståelse eventuelt kan fortelle om rådende politiske konstellasjoner. Det er de mulige analytiske implikasjonene av dette som er forsøkt beskrevet og dokumentert, og som etter min mening innbyr til nærmere empirisk utforskning.

Litteratur

- Achinstein, B. & Barrett, A. (2004): "(Re)framing Classroom Contexts: How New Teachers and Mentors View Diverse Learners and Challenges of Practice", i: *Teacher College Record*, Vol. 106 (4), Teacher College, Columbia University
- Almendingen, S.F., Klepaker, T. & J. Tveita (2003): *Det bortkomne faget. Naturfaget tilbake til norsk grunnskole. Synteserapport for prosjektet: Natur- og miljøfag etter Reform 97, en evaluering ut fra et elevperspektiv*. Nesna: Høgskolen i Nesna
- Alseth, B., Breiteig, T. & G. Brekke (2003): *Synteserapport. Endringer og utvikling ved L 97 som bakgrunn for videre planlegging og justering – matematikk som kasus*. Notodden og Kristiansand: Telemarkforskning & Høgskolen i Agder
- Apple, M.W. (1994): "Samfunnskrise og læreplankompromisser", i: Aasen, P. & O.K. Haugaløkken (red.): *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*, Ad Notam Gyldendal
- Arfwedson, G. (1984): *Hvorfor er skoler forskjellige?*, Oslo, Tanum-Norli
- Argyris, C. & D. A. Schön (1974): *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*, London, Jossey-Bass
- Argyris, C. (1977): *Double Loop Learning in Organizations*, Harvard Business Review, Sept./Oct.
- Argyris, C. & D., Schön (1978): *Organisational Learning: A Theory of Action Perspective*, Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company
- Atkinson, J.W. (1964): *An Introduction to Motivation*, New York, Van Nostrand
- Bachmann, K.E. (2002): "Læreplanens betydning for lærernes arbeid", i: Nesje, K. & S. Hopmann (red.): *En lærende skole: L 97 i skolepraksis*, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag
- Bachmann, K. & P. Haug (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*, Forskningsrapport nr. 62, Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda
- Bachmann, K., Sivesind, K., Afsar, A. & S. Hopmann (2003): *En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler, dets utforming, konsistens og betydning for læreres praksis*, Oslo og Trondheim, Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO og Pedagogisk institutt, NTNU
- Bayer, M. & U. Brinkkjær (2003): *Professionslæring i praksis: Nyuddannede læreres og pædagogers møte med praksis*, København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

- Beck, C.W. (2006): *Den moderne hjemmeundervisning i Norge: Beskrivelse, analyse og drøfting*, Avhandling for dr.philos., Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Bell, B. & J. Gilbert (1996): *Teacher Development: A Modell for Scientific Education*, London/Washington D.C., Falmer Press
- Ben-Peretz, M. (1990): *The Teacher-Curriculum Encounter: Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*, Albany, State University of New York Press
- Berg, G. (1981): *Skolan som organisation*, Stockholm, Almqvist & Wiksell International
- Berg, G. (1993): *Curriculum and State Schools as Organizations: A Scandinavian View*, Uppsala Reports on Education, 30. Department of Education, University of Uppsala
- Berg, G. (1999): *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*, Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Berg, G. & E. Wallin (1983): *Skolan i ett utveklingsperspektiv*, Lund, Studentlitteratur
- Bergem, T. (1992): "Teaching the Art of Living: Lessons Learned from a Study of Teacher Education", i: Oser, F.K., Dicke, A. & J.-L. Patry (red.): *Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis*, San Francisco
- Bergem, T. (1994): "Finnes det veier til bedre lærerutdanning?", i: *Prismet*, 5/94
- Berlak, A., Berlak, H. (1981): *Dilemmas of Schooling. Teaching and Social Change*, London & New York, Methuen
- Bernstein, B. & U.P. Lundgren: *Makt, kontroll och pedagogik*, Lund, Liber Förlag
- Blichfeldt, J.F. (2003): *Mot en ny samarbeidskultur. Synteserapport fra delprosjekt "Lærere for livet"*. Oslo, Arbeidsforskningsinstituttet
- Broudy, H.S. (1988): *The Uses of Schooling*, New York, Routledge
- Broudy, H.S., Smith, B.O., & J.R. Burnett (1964): *Democracy and Excellence in American Secondary Education*, Chicago, Rand McNally & Company
- Bue, T. (1957): *Pedagogisk metodikk*, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag
- Carlgren, I. & F. Marton (2000): "Lärare av i morgon", i: *Pedagogiska Magasinets Skriftserie*, nr. 1, Lärarförbundets Förlag
- Carr, D. (2003): *Making Sense of Education*, RoutledgeFalmer, London & New York
- Centre for Educational Research and Innovation (2000): *Education at a Glance*, Paris, Organisation for Economic Co-Operation and Development
- Christie, N. (1971): *Hvis skolen ikke fantes*, Oslo, Universitetsforlaget
- Christophersen, J., Lotsberg, D.Ø., Knutsen, K. & K. Børhaug (2003): *Evaluering av samfunnsfag i Reform 97. Synteserapport*, Bergen, Høgskolen i Bergen

- Clandinin, D. & F. Connelly (1995): "Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Secret, Sacred and Cover Stories", i: Clandinin, D. & F. Connelly (red.): *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*, New York, Teachers College Press
- Cochran-Smith, M. & S.L. Lytle (1993): *Inside Outside: Teacher Research and Knowledge*, New York, Teacher College Press
- Cochran-Smith, M. & S.L. Lytle (1999): "Teacher Learning in Communities", i: *Review of Educational Education*, Vol. 24, American Educational Research Association
- Colnerud, G. (2003): "Lärares yrkesetik och professionalism", i: Cederström, J., Moos, L., Schou, L.R. & J. Rasmussen (red.): *Lærerprofessionalisme*, København, Unge Pædagoger
- Day, C. (1999): *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*, London, Falmer
- Day, C. & J. Sachs (2004): "Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development, i: C. Day & J. Sachs (red.): *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, 3-32. Glasgow, Bell & Bain.
- DeCharms, R. (1972): "Personal Causation Training in Schools", i: *Journal of Applied Social Psychology*,
- Demetriadis, S. & C. Cadoz (2005): *A Conceptual Framework for the Integrative Design of Adaptable Representations for Learning*, <http://www.formatex.org/micte2005/140.pdf>
- Derrida, J. (1981): *Positions*, Chicago, University of Chicago Press [fr. utg. 1972]
- Derrida, J. (1984): "Deconstruction and the other. An interview with Jacques Derrida", i: Kearney, R. (red.): *Dialogues with Contemporary Continental Thinkers*, Manchester: Manchester University Press
- Derrida, J. (1989): "Psyche: Inventions of the other", i: Waters, L. & W. Godzich (red.): *Reading de Man Reading*, Minneapolis, University of Minnesota Press
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, (L 97), Nasjonalt læremiddelsenter
- Dewey, J. (1966): *Democracy and Education*, New York, The Free Press
- Dreyfus, H.L. & S.E. Dreyfus (1986): *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*, Oxford, Basil Blackwell
- Eikeseth, A.G. (1991): "Lærerstudenter i teori og praksis - rasjonalitet eller tilfeldighet?", i: Strømnes, Å.L., Pedersen, H. & R. Grankvist (red.): *Teori og praksis i pedagogikken - er symbiose mulig?*, Tapir, Trondheim

- Eikeseth, A.G. (1993): *Lærerroller og lærerutdanning for helhetsskolen*, Senter for samfunnsforskning, Rapport fra prosjektet "Samfunn, individ, kompetanse", Universitetet i Trondheim
- Ellström, P.-E. (1996): "Rutin och reflektion: förutsetningar och hinder för lärande i dagligt arbete", i: Ellström, P.-E., Gustavsson, B. & S. Larsson (red.): *Livslångt lärande*. Lund, Studentlitteratur
- Englund, T. (1997): "Barn och ungdomars rätt till en pluralistisk utbildning", i: *Utbildning och demokrati*, Uppsala, Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik, Vol. 6, Nr 1
- Eraut, M. (1995): "Schön Shock: A Case for Reframing Reflection-in-Action", i: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, No 1, 1995
- Eriksen, E.O. & J. Weigård (1993): "Fra statsborger til kunde: Kan relasjonen mellom innbyggerne og det offentlige reformuleres på grunnlag av nye roller?", i: Eriksen, E.O.: *Den offentlige dimensjonen. Verdier og styring i offentlig sektor*, Oslo; TANO
- Etzioni, A. (1969): "Preface", i: Etzioni, A. (red.): *The Semi-Professions and Their Organizations*, New York/London, The Free Press
- Etzioni, A. (1973): "Mixed-scanning: A 'Third Approach to Decision-Making'", i: Faludi, A. (red.): *A Reader in Planning Theory*, Oxford, Pergamon Press
- Evensen, L.S. (2003): *KAL-prosjektets sammendragsrapport*, Trondheim; Institutt for språk og kommunikasjonsstudier, NTNU
- Flores, M.A. (2002): *Learning, Development and Change in the Early Years of Teaching: A Two-Years Empirical Study*, Nottingham
- Fransson, G. (1998): *Nyexaminerade grundskollärares syn på och erfarenhet av stöd. En fallstudie utförd i slutet av den första terminen i yrkesverksamhet*, D-Uppsats i Pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm
- Fransson, G. & Å. Morberg (2001): "Hypotensen om den pedagogiska Bermudatriangeln - ett försök att förstå lärares dilemman", i: Fransson, G. & Å. Morberg (red.): *De första ljuva åren - lärares första tid i yrket*, Lund, Studentlitteratur
- Freidson, E. (2001): *Professionalism: The Third Logic*, London, Polity
- Frønes, I. (2002): *Digitale skiller: utfordringer og strategier*, Bergen, Fagbokforlaget
- Furlong, J. & Maynard, T. (1995): *Mentoring Student Teachers*, London, Routledge
- Foucault, M. (1980): *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*, (red. C. Gordon), Brighton, The Harvester Press
- Foucault, M. (1995): *Seksualitetens Historie. Bind I. Viljen til viten*, Gjøvik, Exil

- Føllesdal, A. (2000): "Læring og likeverd: Bør skolen sikre likhet?", i: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift 1/2000*, Oslo, Universitetsforlaget
- Gallimore, R. (1996): "Classroom is Just Another Cultural Activity", i: Speece, D.L. & B.K. Keogh (red.): *Research on Classroom Ecologies: Implications for Inclusion of Children with Learning Disabilities*, Mahwah, N.J., Erlbaum
- Gardner, W.E. (1989): "Preface", i: Reynolds, M.C. (red.): *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, New York, Pergamon Press
- Gibb, J.R. (1960): "Sociopsychological Processes of Group Instruction", i: Henry, N.B. (red.): *The Dynamics of Instructional Groups*, Fifty-ninth Yearbook of the National Society of the Study of Education, Part II, 1960, Chicago
- Goode, W.J. (1969): "The Theoretical Limits of Professionalization", i: Etzioni, A. (red.): *The Semi-Professions and Their Organizations*, New York/London, The Free Press
- Goodlad, J.I. (1979): *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*, New York, McGraw-Hill Book Company
- Grimmett, P. & A. MacKinnon (1992): "Craft Knowledge and the Education of Teachers", i: Grant, G. (red.): *Review of Research in Education*, Vol. 18, Washington, DC, American Educational Research Association
- Grimmett, P. & P. Dockendorf (1999): "Exploring the Labyrinth of Researching Teaching", i: Loughran, J. (red.): *Researching Teaching: Methodologies and Practices for Understanding Pedagogy*, London, Falmer Press
- Grossman, P.L. (1990): *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*, New York & London, Teacher College Press
- Groundwater-Smith, S. & J. Sachs (2002): "The Activist professional and the Reinstatement of Trust", i: *Cambridge Journal of Education*, Vol. 32, No 3, Carfax Publishing
- Gustavsson, L., Linell, P. & R. Säljö (1993): "Discourse in Language and Discourse on Language", i: *International Journal of Educational Research*, 19, Oxford Pergamon
- Gutmann, A. (1987): *Democratic Education*, Princeton, NJ, Princeton University Press
- Habermas, J. (1974): "Erkjennelse og interesse", i: Habermas: *Vitenskap som ideologi*, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag
- Habermas, J. (1984): *The Theory of Communicative Action I*, Boston, Beacon Press
- Habermas, J. (1987): *The Theory of Communicative Action II*, Boston, Beacon Press
- Hagger, H. & D. McIntyre (2000): "What Can Research Tell us about Teacher Education?", i: *Oxford Review of Education*, Vol. 26, Nos. 3 & 4, 2000

- Hansen, A. & B. Simonsen (2001): "Mentor, Master and Mother: The Professional Development of Teachers in Norway", i: *European Journal of Teacher Education*, Vol. 24, Number 2
- Hargreaves, A. (1994): *Changing Teachers, Changing Times: Teachers Work and Culture in the Postmodern Age*, London, Cassell
- Hargreaves, A. & I.F. Goodson (1996): "Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities", i: Goodson, I.F. & A. Hargreaves (red.): *Teachers Professional Lives*, London, Falmer Press
- Hargreaves, A. (1999): "Schooling in the New Millenium: educational research for the postmodern age", i: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 20, No. 3, Taylor & Francis Ltd
- Hargreaves, D.H. (2000): "The Production, Mediation and Use of Professional Knowledge among Teachers and Doctors: A Comparative Analysis", i: *Knowledge Management in the Learning Society*, OECD/CERI, Paris, OECD
- Hargreaves, D. (2004) (red.): *About Learning: Report of the Learning Working Group*, Demos, www.demos.co.uk
- Harrison, J.K., Lawson, T. & A. Wortley (2005): "Mentoring the Beginning Teacher: Developing Professional Autonomy through Critical Reflection on Pracitice", i: *Reflective Practice*, Vol 6, No 3, August 2005, Routledge
- Haug, P. (2003): *Evaluering av Reform 97: Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*, Oslo, Norges forskningsråd
- Heckhausen, H. (1980): *Motivation und Handeln, Lehrbuch der Motivationspsychologie*, Berlin, Springer-Verlag
- Hellesnes, J. (1969): "Ein utdana mann og eit dana menneske", i: Skjervheim, H. & L. Tufte (red.): *Pedagogikk og samfunn*, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag
- Helstrup, T. (2002): *Læring i et kognitivt perspektiv*, Oslo, Cappelen akademisk forlag
- Holt, J. (1967): *How Children Learn*, New York, Pitman
- Holt, J. (1973): *Freedom and Beyond*, Harmondsworth, Penguin Books
- Honneth, A. (1991): *The Critique of Power. Reflective Stages in a Critical Theory*, Cambridge, Mass., MIT Press
- Hoy, W & Rees, R. (1977): "The Bureaucratic Socialization of Student Teachers", i: *Journal of Teacher Education*, 28 (1)
- Hoyle, E. & J. Megarry (red.) (1980): "Professional Development of Teachers", i: *World Yearbook of Education 1980*, London, Cogan Page

- Humes, W. (2001): "Conditions for Professional Development", i: *Scottish Educational Review*, Vol. 33, 1
- Högmo, A., Solstad, K.J. & T. Tiller (1981): *Skolen og den lokale utfordring: En sluttrapport fra Lofotprosjektet*, Universitetet i Tromsø
- Illich, I. (1971): *Deschooling Society*, New York, Harper & Row
- Imsen, G. (2003): *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. Synteserapport fra prosjektet "Læringsmiljøets betydning for elevenes utbytte av skolen"*. Trondheim, Pedagogisk institutt, NTNU
- Karlsen, G. (1993): *Desentralisert skoleutvikling*, ad Notam, Gyldendal
- Kember, D. (1997): "A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching", i: *Learning and Instruction*, 7
- Kember, D. & K. Kwan, K. (2002): "Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching", i: Hativa, N. & P. Goodyear (red.): *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*, Dordrecht, Kluwer
- Kincheloe, J.L. (1993): *Toward a Critical Politics of Teacher Thinking: Mapping the Postmodern*, Westport, CT, Bergin & Garvey
- Klafki, W. (1996): "Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsessteoretisk fortolkning av moderne didaktikk", i: Dale, E.L. (red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling*, Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Klette, K. (red.) (2004): *Fag og arbeidsmåter i endring?: Tidsbilder fra norsk grunnskole*, Oslo, Universitetsforlaget
- Klette, K., Grøver Aukrust, V., Hagtvet, B. & F. Hertzberg (2003): *Synteserapport "Klasserommets praksisformer etter Reform 97"*, Oslo, Universitetet i Oslo
- Kongsgården, P. (1996): "Ledelse i klasserommet", i: Bjørnsrud, H. & F.D. Raaen (red.): *Grunnskolereformen -97: Om læreplanidealer og undervisningsrealiteter*, Oslo, Universitetsforlaget
- Koritzinsky, T. (2000): *Pedagogikk og politikk i L97: Læreplanens innhold og beslutningsprosessene*, Oslo, Universitetsforlaget
- Korthagen, F.A.J. (2001): *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Mahwah, NJ, London, Lawrence Erlbaum Associates
- Korthagen, F.A.J. & B. Lagerwerf (2001): "Learning from Practice", i: Korthagen, F.A.J.: *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Mahwah, NJ, London, Lawrence Erlbaum Associates

- Krumsvik, R. (2004): "Elevar som kunnskapsprodusentar", i: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6/2004, Oslo, Universitetsforlaget
- Kuhl, J. (1984): "Violational Aspects of Achievement Motivation and Learned Helplessness: Toward a Comprehensive Theory of Action Control", i: Maher, B.A. & W.B. Maher (red.): *Progress in Experimental personality Research, Vol. 13: Normal personality Processes*, New York, Academic Press
- Kunnskapsdepartementet (2006a): *Læreplan for grunnskolen*, Oslo, KD.
- Kunnskapsdepartementet (2006b): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: "Prinsipper for opplæringen"*, <http://www.utdanningsdirektoratet.no/lk06>
- Larrivee, B. (2004): *Authentic Classroom Management: Creating a Learning Community and Building Reflective Practice*, Indianapolis, Allyn & Bacon
- Lauvdal, T. (1996): *Makt og interesser: Styring og forhandlingsystem i skolesektoren*, Oslo, Universitetsforlaget
- Lave, J & E. Wenger (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lazarus, R. S. & S. Folkman (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Leistyna, P., Woodrum, A. & S.A, Sherblo (red.): (1996): "Breaking Free: The Transformative Power of Critical Pedagogy", i: *Harvard Educational Review*, Cambridge, MA,
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. & A. Turmo (2001): *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*, Oslo, Programme for International Student Assessment & Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- Lindblom-Ylänne, S., Tringwell, K., Nevgi, A. & P. Ashwin (2006): "How Approaches to Teaching are Affected by discipline and teaching context", i: *Studies in Higher Education*, Vol. 31, No. 3, June 2006
- Lortie, D.C. (1969): "The Balance of Control and Autonomy in Elementary School Teaching", i: Etzioni, A. (red.): *The Semi-Professions and Their Organizations*, New York/London, The Free Press
- Lortie, D.C. (1975): *School Teacher. A sociological study*, Chicago, University of Chicago Press
- Lueddeke, G. (2003): "Professionalising Teaching Practice in Higher Education: A Study of Disciplinary Variation and 'Teaching-Scholarship'", i: *Studies in Higher Education*

- Luukkainen, O. m.fl.(2000): "European Trends in Anticipation of Teacher Training Needs: Summary of Answers from the Eurydice Network", i: *Anticipatory Project to Investigate Teachers' Needs (Opepro)*, Report 11, Eurydice Finland, ISBN 952-13-0855-9
- Lægdene, Ø. (red.) (2000): *Skolekultur i fokus*, Kristiansand, Høyskoleforlaget
- MacIntyre, A. (1985): *After Virtue. A study in moral theory*, London, Duckworth
- Marshall, J.D. (1996): *Michel Foucault: personal autonomy and education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers
- Marsick, V.J. & K.E. Watkins (1990): *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, Routledge
- Mathiesen, T. (1987): *Kan fengsel forsvares?*, Oslo, Pax
- McClelland, D.C. (1958): "Methods of Measuring Human Motivation, i: Atkinson, J.W. (red.): *Motives in Fantasy, Action and Society. A Method of Assessment and Study*, New York, Van Nostrand
- McNeil, L.M. (1986). *Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge*. New York: Routledge
- Mead, G.H. (1932): *The Philosophy of the Present*, (red.): A.E. Murphy, La Salle, Open Court
- Menter, I., Muschamp, Y., Nicolls, P., Ozga, J. & Pollard, A. (1997): *Work and Identity in the Primary School*, Buckingham, Open University Press
- Molander, B. (1996): *Kunskap i handling*, Göteborg, Daidalos
- Moos, L. & J. Thomassen (1994): *TEAM: Dannelse – vedligeholdelse – koordinering*, København, Danmarks Lærerhøjskole
- Neumann, R., Parry, S. & T. Becher (2002): "Teaching and Learning in their Disciplinary Context: a Conceptual Analysis", i: *Studies in Higher Education*, 4
- Noffke, S. (1997): "Professional, Personal and Political Dimensions of Action Research", i: Apple, M. (red.): *Review of Research in Education*, Vol. 22, Washington, DC, American Educational Research Association
- Nussbaum, M. (1995): "Dyder og opplysning", i: Hviid Nielsen, T. (red.): *Tidens verdier. Variasjoner over moral og samfunn*, Oslo, Universitetsforlaget
- Oakes, J. & Lipton, M. (1999): *Teaching to Change the World*, Boston, McGraw Hill
- Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. & P.M. Taubman (1995): *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*, New York, Peter Lang

- Popkewitz, T.S. & M. Brennan (red.) (1998): *Foucault's Challenge: discourse, knowledge and power in education*, New York, Teacher's College Press
- Postman, N. (1996): *The End of Education*, New York, Vintage Books
- Prosser, M. & K. Trigwell (1999): *Understanding learning and teaching. The experience in higher education*, Buckingham, Open University Press
- Rand, P. (1995): *Mestringsmotivasjon: En teoristudie*, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet I Oslo
- Rasmussen, P. (2004): "Professionsprosjekt og vidensudvikling – om forskelle i professionsforståelser og professionsstrategier", i: Hjort, K. (red.): *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag
- Repstad, P. (1998): *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*, Oslo, Universitetsforlaget
- Rorty, R. (1989): *Contingency, irony and solidarity*, Cambridge, Cambridge University Press
- Rorty, R. (1990): *Philosophy and the Mirror of Nature*, Oxford, Basil Blackwell Ltd. [1980]
- Rosenholtz, S. (1989): *Teachers' Workplace*, New York, Longman
- Ryle, G. (1949): *The Concept of Mind*, London, Hutchinson
- Raaen, F.D. (1984): *Skolen i nærmiljøet: Erfaringer fra et skoleutviklingsprosjekt*, Oslo, Det Norske Samlaget/Forsøksrådet for skoleverket
- Raaen, F.D. (2002): *Læreplaners fortelling om danning: M87 og L97 i et dannings- og maktteoretisk perspektiv*, Avhandling til dr.philos.-graden, Universitetet i Oslo, HiO-rapport 2002 nr 15, Høgskolen i Oslo
- Raaen, F.D. (2004): "Professional Qualification – Possible Dimensions and Didactical Implications: Teacher Education as a Case for Study", i: *Arbeidsnotatserien*, 10/04, SPS, Høgskolen i Oslo
- Sachs, J. (2001): "Teacher Professional Identity: Competing discourses, Competing Outcomes", i: *Journal of Educational Policy*, Vol. 2, Taylor & Francis Ltd.
- Samuelowicz, K., & J.D. Bain (2001): "Revisiting academics' beliefs about teaching and learning", i: *Higher Education*
- Sayer, J. (2006): "European Perspectives of Teacher Education and Training", i: *Comparative Education*, Vol. 42/1. Routledge, Taylor & Francis
- Schubert, W.H. (1990): "The Question of Worth as Central to Curricular Empowerment", i: Sears, J.T. og Marshall, J.D. (red.): *Teaching and Thinking About Curriculum. Critical Inquiries*, New York, Teachers College Press

- Schön, D.A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books
- Shulman, L. (1986): "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, i: *Educational Researcher 15*
- Slagstad, R. (1998): *De nasjonale strateger*, Oslo, Pax Forlag
- Slagstad, R. (2006): *Kunnskapens hus*, Oslo, Pax Forlag
- Solstad, K.J. & W. Rlønning (2003): *Likeverdig skole i praksis – synteserapport*, Bodø, Nordlandsforskning
- Språkrådet (2006): *Bokmålsordboka*, <http://www.sprakrad.no/templates/Page.aspx?id=3345>
- Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London, Heinemann Education
- Stenhouse, L. (1983): "Curriculum, Research and the Art of the Teacher", i: Stenhouse (red.): *Authority, Education and Emancipation: A Collection of Papers*, London, Heinemann Education
- Stigler, W. & J. Hierbert (1999): *The Teaching Gap*, New York, The Free Press
- Säljö, R. (2000): *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*, Stockholm, Bokförlaget Prisma
- Telhaug, A.O. & P. Aasen (red.) (1999): *BÅDE - OG: 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag
- Trigwell, K. (2002): "Approaches to Teaching Design Subjects: A Quantitative Analysis", i: *Art, Design and Communication in Higher Education*, 1
- Tyack, D.B & L. Cuban (1995): *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*, Cambridge MA, Harvard University Press
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*, Oslo, UFD
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Rundskriv F-13/04, Dette er Kunnskapsløftet: Kultur for læring*, Oslo, Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement
- Weiner, B. (1972): *Theories of Motivation*, Chicago, Markham
- Westbury, I. (1995): "Didaktikk and Curriculum Theory: Are They the Two Sides of the Same Coin?", i: Hopmann, S. & K. Riquarts (red.): *Didaktik and/or Curriculum*, Kiel, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel
- Zeichner, K. & D. Liston (1996): *Reflective Teaching: An Introduction*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates

Noter

¹ Jf. John I. Goodlads (1979) kategorisering av de substansielle aspekter ved en læreplan.

² Jf. Goodlad som definerer læreplaner generelt som:

"... a set of intended learnings" (Goodlad 1979: 21).

³ Med en slik tilnærming muliggjøres et sprednings- og popularitetsperspektiv for empirisk analyse og ikke bare et intensjonsperspektiv. Et sprednings- og popularitetsperspektiv gir rom for å studere hvordan de profesjonelle verdiene som lærere har etablert i skolen på motsetningsfylte måter spiller sammen med offentlige intensjoner. Med et slikt perspektiv vil det eksempelvis kunne fanges opp hvorvidt lærere gjør læreplanens beskrivelse av kompetansemål og grunnleggende ferdigheter til del av sitt vokabular og sin retorikk, mens deres praksis forblir som før. Situasjonen kan også være at nye signaler i læreplanen påvirker lærerne slik at de endres sin fagforståelse og sine undervisningsmåter, uten at dette svarer til det som offisielt var forutsatt. Dette vil også kunne fanges opp ut fra et sprednings- og popularitetsperspektiv. Med et intensjonsperspektiv vil dette derimot være vanskelig å gripe, i og med at det her er intensjonsnivåets beskrivelser av forventet praksis som er utgangspunkt for å registrere hvorvidt det skjer endringer i lærernes praksis (Klette, 2004. Se også Tyack, D. & L. Cuban, 1995).

⁴ Norske lærere tillegger dette vekt. Evalueringen av den nasjonale Reform 97 viser at lærere mener læreplanen er det viktigste planredskapet for dem, deretter kommer lærebøker og andre implementeringstiltak. Læreplanen er imidlertid først og fremst i bruk ved utarbeidelse av års- og halvårsplaner og undervisningsmål. I den konkrete planleggingen av innhold og tema i undervisningen er læreverkene noe viktigere (Bachmann, Sivesind, Afsar & Hopmann, 2003, Imsen, 2003. Se også Haug, 2003).

⁵ For en mer inngående beskrivelse og drøfting av disse kunnskapsformer, se Pamela L. Grossman (1990: 3-18).

⁶ Det er forskere som mener man kan finne en viss grobunn for denne "management"-tenkningen i de nyutdannedes behov for klasseromsdisiplin- og kontroll, med fokus på regler og rutiner (Hoy & Rees, 1977, Furlong & Maynard, 1995), og i det faktum at mange skoleledere i høy grad verdsetter klasseromskontroll som et mål på de nyutdannedes suksess (Oakes & Lipton, 1999). Forskningen tyder på at når en slik vekt på kontroll er det primære risikeres det at det som er sentralt ved utdanning kommer ut av fokus, nemlig strategier for å styrke læringen og høyne det faglige nivået (se også McNeil, 1986).

⁷ Resonnementet her er inspirert av Alasdair Macintyre (1985) og det han beskriver som å karakterisere "the manager". Læreren med en "manager" tilnærming blir av andre omtalt som en "entrepreneurial professional", dvs. som en som identifiserer seg med den effektive, ansvarlige og pålitelige versjonen av arbeidet som for øyeblikket er kunngjort av staten (Menter m.fl., 1997).

⁸ Susan Groundwater-Smith og Judyth Sachs (2002) beskriver en slik lærer som en "activist professional". I større grad enn Gutman framhever imidlertid disse forskerne behovet for at elever og lærere gjennom sine undervisningsprosjekter engasjerer seg i lokalsamfunnet og lokale politiske spørsmål og slik søker å legitimere sin praksis.

⁹ Betty Achinstein og Adele Barrett (2004) skiller analytisk mellom "the managerial frame", "the human relations frame" og "the political frame" når de skal beskrive hvordan nyutdannede lærere og veiledere rammer inn og ordsetter sin undervisningsvirksomhet. Slik jeg ser det, vil det de kaller "the human relations frame" kunne innbefattes i begge de to andre nevnte kategoriene og utgjør derfor ikke noen selvstendig analytisk kategori i denne sammenheng (se også Raaen, 2002).

¹⁰ Jeg er her inspirert av det Habermas (1974) betegner som en praktisk erkjennelsesinteresse, knyttet til en historisk-hermeneutisk vitenskapsforståelse. Jeg deler imidlertid ikke Habermas oppfatning om den historisk-hermeneutiske vitenskapsforståelsen som entydig tradisjonistisk. Se neste sluttnote.

¹¹ Det kan i denne sammenheng også henvises til John Dewey og George Herbert Mead. I følge Dewey får ethvert fenomen sin spesielle bruksbetydning i nåtid gjennom hva som erfares å være formålstjenelig i denne tid:

"The present, in short, generates the problems which lead us to search the past for suggestion, and which supplies meaning to what we find when we search" (Dewey 1966: 76).

På et beslektet grunnlag hevder Mead (1932) at ens forestillinger om fortid og framtid ikke befinner seg i fortiden eller framtiden, men bare i nåtiden der de blir tenkt. Nåtiden er, hever Mead, følgelig ikke noe som er skapt ut fra fortiden. Nåtiden er det sted der framtiden foregripes og fortiden blir omskrevet.

¹² Det har ut fra en tverrkulturell forståelse vært reist innvendinger mot en slik forståelse av tilpasset opplæring. Det påpekes at lærere som innenfor en multikulturell klasse opptrer brukerorientert, vil forsøke å forestille seg hva som er forskjellige elevers eller gruppers særinteresser og dermed tilstrebe og skreddersy sine svar til hver av disse behov. Det hevdes at lærere dermed risikerer de å stereotypifisere behovene og skape kulturell separatisme snarere enn tverrkulturell forståelse og interaksjon (Postman, 1996, Hargreaves, 1999).

¹³ En slik teoretisk-analytisk forståelse av tilpasset opplæring savnes i Kari Bachmann og Peder Haugs (2006) omfattende gjennomgang i rapporten "Forskning om tilpasset opplæring".

¹⁴ Jeg er her på forskjellige premisser inspirert av Rorty (1989) og Habermas (1987). Det er ved å ta sin egen kulturelle erkjennelse og identitet alvorlig at en i følge Rorty i neste omgang også vil kunne bli i stand til å ta de andres tilsvarende alvorlig. Til dette hører for Rorty (1989: 196) også betydningen av å være åpen for marginaliserte mennesker og situasjoner, og forsøke å merke seg fellestrekkene mellom dem og en selv. Således vil det, om en følger Rorty, kunne bli en dialektisk forbindelse mellom det å erkjenne og anerkjenne seg selv og mulighetene for å kunne erkjenne og anerkjenne andre. Ved å insistere på sine egne erfaringers rett er det en vil kunne oppdage de andres. Fra en annen synsvinkel framholder Habermas (1987) at når det er en likeverdige og gjensidig anerkjennelse uten hindringer av hverandre som autonome rasjonelle subjekter, vil også alle være gitt like muligheter til å innta dialogroller. Videre ser Habermas det som en forutsetning for en innsiktsfull kommunikasjon at enhver kan få sine krav anerkjent, forutsatt at de støttes av gyldige argumenter.

¹⁵ Grunnlaget for å veksle mellom det å være "manager", historisk-hermeneutisk orientert og demokratiforsvarer ligger i det som er beskrevet som lærernes doble mandat: Lærere er som systemrepresentanter forventet å skulle tenke konsekvens- og resultatorientert og gi en opplæring som gjør at elevene kan utvikle seg til å bli nyttige samfunnsmedlemmer. Samtidig skal ikke elevene bare betraktes som midler, men også som medmennesker og mål i seg selv, med rett til å utvikle seg selvstendig. Det påkaller at lærere i tillegg til å være konsekvens- og resultatorienterte er forståelsesorienterte. Jf. Axel Honneth (1991) som hevder at man på et empirisk nivå ikke vil finne en kategorisk overensstemmelse mellom handlingstyper og samfunnsområder. Politiske motsetninger og strid om samfunnsutviklingens retning vil slik Honneth ser det aldri kunne gjøres opp bare ved argumentative virkemidler, fordi det hele tiden vil dreie seg om interessekonflikter, som bare vil kunne løses gjennom politisk kamp. En kamp som samtidig som den er konsekvensorientert er forståelsesorientert. Forståelsesorientert kan her forstås som tradisjonell hermeneutisk så vel som kritisk hermeneutisk. Mer spesifikt for lærerrollen vil jeg støtte meg til Judyth Sachs (2001) som hevder at: "Identity must be forever re-established and negotiated." (s. 155)

¹⁶ Walter Humes (2001) hevder at det har skjedd en endring i tilnærming til læreres profesjonsutvikling over de siste 30 årene - fra å være tradisjonelt identifisert med høyt teoretisk innhold, uavhengig av praktisk anvendbarhet, til en situasjon der den profesjonelle lærer i hovedsak er avhengig av erfaring.

¹⁷ Jeg er her inspirert av det Amitai Etzioni (1973) betegner som en "mixed scanning-approach". Lawrence Stenhouse lar seg etter min mening plassere innenfor en slik forståelsesramme. Stenhouse (1975) hevder utdanningsforskningen hører hjemme i en situasjon "in which each classroom is a laboratory, each teacher a member of the scientific community" og der "systematic enquiry [is] made public" (s. 142). Under slike vilkår menes lærere å kunne utvikle en ettertenksom refleksjon som kan styrke den profesjonelle dømmekraft (se også Stenhouse, 1983). Beslektet definerer Marilyn Cochran-Smith og Susan L. Lytle (1993) lærerforskning som "systematic and intentional inquiry about

teaching, learning and schooling carried out by teachers in their own school and classroom settings” (s. 27) til nytte for en selv, kollegene og et større fellesskap av utdannere.

¹⁸ ”Knowledge-for-practice” er i følge Cochran-Smith og Lytle (1999) i hovedsak produsert av universitetsbaserte forskere innenfor forskjellige fagdisipliner (se også Gardner, 1989).

Innenfor ”knowledge-for-practice” tradisjonen hevdes det at det er denne kunnskapen som lærere primært trenger for å kunne undervise i skolen. I likhet med Cochran-Smith og Lytle mener jeg at det ikke er problematisk i seg selv med antagelsen om ”knowledge-for-practice”, men at det er et kritisk spørsmål hvordan en slik kunnskapsforståelse i skolen anvendes i interaksjon med andre kunnskapsformer.

¹⁹ Departementet nevner også sosial kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse. Disse former for kompetanse vil kommenteres senere.

²⁰ I sin rendyrkede form baserer en slik kunnskapsforståelse seg på at den kunnskap nyutdannede lærere trenger for å undervise allerede er nedfelt i den eksemplariske praksisen til erfarne lærere (Schön, 1983). Tankegangen er altså at lærere kan lære seg å undervise bedre ved å lære seg å konstruere og artikulere hva som allerede er kjent, i likhet med hva som gjelder ved fagteoretisk kunnskap.

²¹ Tankegangen er ikke ny. Den kan føres tilbake til Johan Friedrich Herbart (1776-1841) metodikk som har gitt opphav til formalstadiemetoden. Torgeir Bue (1957) tar dette opp i norsk sammenheng i den i sin tid utbredte boken ”Pedagogisk metodikk”. Et poeng i metoden er at et emne skal avgrenses og disponeres slik at det passer med en undervisningsøkt. Bue beskriver arbeidsgangen i følgende stadier: analysestadiet (eleveanalyse og oppfrisking av gamle forestillinger), presentasjonsstadiet, assosiasjonsstadiet (forbinde det nye med det gamle), formuleringsstadiet (finne en kort og rammende formulering om det som er lært som kan feste kunnskapen og lette generaliseringen), øvingsstadiet (etterprøving av læringen i nye eksempler). Kritiske innvendinger til formalstadiemetoden er i følge Bue at den kan bli for skjematisk og stiv og at den i blant også kan bli overflatisk og smalsporet.

²² Linda M. McNeil (1986) hevder at lærere som ”teach defensively” forenkler det faglige innholdet og senker forventningene. Hun ser dette som et virkemiddel for lærere til å holde kontroll i klasserommet.

²³ Empirisk forskning viser at norske skolemiljøer varierer mye og har ulik kultur (Imsen, 2003).

²⁴ Det er vanlig blant forskere å operere med færre dimensjoner, i det det skilles mellom lærer-/innholdssentrert og elev-/studentsentrert (se Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi & Ashwin, 2006). Etter mitt synes åpnes det for mer nyanserte og presise analyser gjennom å differensiere mellom de fire dimensjonene jeg nevner, som også favner de nevnte to.

²⁵ Her kan det tenkes ulike kombinasjoner, eks.: *Elevsentreringens* ytterpunkt er ”unschooling”: Eleven har da ubetinget kontroll med sin utdanning, fri fra samfunnets krav (Holt, 1967, 1973). En mer moderat variant er ”deschooling”: Mennesker anses da i alminnelighet å lære bedre for seg selv utenfor offentlige sammenhenger ved friskoler og hjemmeundervisning (Illich, 1971, Christie, 1971, Beck, 2006). Ekstrem *samfunnssentrering*: Elevene skal da mest mulig nøyaktig ta opp i seg det objektive innholdet i samfunnskulturen. *Samfunnssentrering kombinert med fagsentrering*: Samfunnsmessige fenomen danner da utgangspunkt for de problemforhold elevene arbeider med i fagundervisningen, fagene tillegges betydning som redskapsfag (Høgmo, Solstad & Tiller, 1981, Raaen, 1984). *Samfunnssentrering forent med elevsentrering*: Vekten er da på selvrealisering innenfor samfunnsfellesskapet (Nussbaum, 1995, MacIntyre, 1985). Ekstrem *didaktisk sentrering*: Arbeidsmåtene ses da som tilstrekkelige virkemiddel for en kvalifisert utdanning, som grunnlag for å lære å lære Wolfgang Klafki (1996) taler om metodeformalisme. Ekstrem *fagsentrering*: Undervisning dreier seg da om å demonstrere og trene elevene i fagenes begreper og prosedyrer (”instruction-based teaching” - Stenhouse, 1975). Dette kan også betegnes som en ”pure hard” kunnskapstilegnelse eller som en ”pure applied” kunnskapstilegnelse. Ved den førstnevnte er elevene forventet å tilegne seg fakta mens den sistnevnte mer har fokus på anvendelse av praktiske kompetanser og anvendelse av teoretiske ideer (Neumann m.fl., 2002). *Fagsentrering kombinert med elevsentrering*: Lærerne orkestrerer da undervisningen så elevene selv kan oppdage fagenes iboende prinsipper og prosedyrer, slik vitenskapsfolk alt har gjort (”discovery-based teaching”)/Elevene får utforske forskjellige problemstillinger ut fra faglige prinsipper og

synsvinkler ("inquiry-based teaching"). Dette kan også betegnes som "pure soft" kunnskapstilegnelse og som "applied soft" kunnskapstilegnelse. Den førstnevnte innbefatter undervisningsmetoder lærerveiledning og diskusjoner, mens ved den sistnevnte betraktes undervisning som en løpende interaktiv prosess som sikter mot personlig og intellektuell vekst (Neumann m.fl., 2002). *Fagsentrering kombinert med didaktisk sentrering*: Når didaktikken blir et virkemiddel for fagformidlingen, som fagdidaktikk.

²⁶Kember (1997) og Kember og Kwan (2002) mener forskjellige tilnærminger til undervisning er relativt stabile over tid og at betydelige anstrengelser må til for å kunne forandre læreres underliggende oppfatninger. På den andre siden tillegger Prosser og Trigwell (1999) og Samuelowicz og Bain (2001) de kontekstuelle og dynamiske sidene ved de forskjellige tilnærmingene til undervisning. Evalueringen av den norske Reform 97 illustrerer det. Evalueringen tyder den på at norske lærere legger mer vekt på at elevene er involvert i ulike aktiviteter (elevsentrering) enn hva de faglig sett arbeider med (fagsentrering), at det er mange unyttede anledninger til å utdype og reflektere over det som skjer og at graden av systematisk opplæring i konkrete basisferdigheter er forholdsvis liten (Klette, Grøver Aukrust, Hagtvatn & Hertzberg, 2003). Dette understøttes av PISA-undersøkelsen som viser at norske elever er blant de minst disiplinerte i hele det internasjonale materialet (Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo, 2001). På den andre siden er det norsk forskning som viser at læreres undervisning i fagene norsk og matematikk er sterkt bundet til læreplan og lærebøker, med tendens til tradisjonell formidlingspedagogikk (fagsentrering), detaljerte arbeidsprogram, faste rutiner og klare regler for atferd. Gjennomføringen av tilpasset opplæring i praksis samsvarer verken med lærernes idealer eller med det som lærerne sier at de gjør i praksis. Elevene bekrefter dette (Imsen, 2003). Når det gjelder norsk skriftlig peker visse funn mot større grad av elevsentrering, plassert innenfor en lærings- og prosessorientert forståelse av arbeidet i klasserommet (Evensen, 2003). Særlig i matematikkundervisningen beskrives det å være mer vekt på pugg enn på forståelse og at det er lite samarbeid og diskusjon i faget – i brudd med forutsetningene i den nasjonale læreplanen L97 (Alseth, Breiteig & Brekke, 2003). Også natur- og miljøfagsundervisningen beskrives som lite elevsentrert. Svært mange elever møter faget som fagsentrert og lærerstyrt. Elevene å få lite øvelse i å tenke og resonnere med basis i naturvitenskapelig metode. Prosjektarbeid, elevforskning og feltarbeid er lagt lite vekt på (Almindingen, Klepaker & Tveita, 2003). En finner den samme tendensen i samfunnsfag (Christophersen, Lotsberg, Knutsen & Børhaug, 2003). Også for andre fag gjelder at når elevene involveres i drøftinger i klassen, legges det i begrenset grad legger til rette for at elevene selv kan formulere spørsmål og gå inn i dypere resonnering og i oppklaringer av det de ikke skjønner (Klette, Grøver Aukrust, Hagtvatn & Hertzberg, 2003). Hovedmønsteret er at arbeidet i den norske grunnskolen fortsatt er aktivitetsorientert i de praktiske og estetiske fagene og formidlingsorientert i de teoretiske fagene. Aktivitetspedagogikken er sterkere forankret ideologisk og retorisk enn i praksis. Aktivitetspedagogikken beskrives å ha fått størst gjennomslag på småskoletrinnet. Det reises spørsmål ved om kunnskapene om hvordan en kan drive en elevaktiv skole for alle elever eksisterer hos lærere (Haug, 2003). Svensk forskning tyder på at lærere er forholdsvis dårlige til eksplisitt å formidle til elevene et bilde av hvilke måter å tale og tenke på som de forventer i konkrete undervisningssammenhenger. Det vil si hvorvidt lærerne mener det skal tales om omverden slik det oppfattes i hverdagslige diskurser eller om det anvendes andre modeller, hva som i så fall er modellens utgangspunkt og hvorledes det argumenteres innen denne modellen. Lærere hevdes ofte å arbeide som om deres kommunikative handlingene var helt gjennomskinnelige og tydelige, selv om de kontekstualiseringer av budskap som lærere foretar ikke sjelden er vanskelig tilgjengelige for elevene (Säljö, 2000. Se også Gustavsson m.fl., 1993). Säljö (2000: 227) mener at det er i situasjoner der elevenes kognitive kontekstualisering skal fås til å stemme med en spesifikk institusjonell eller vitenskapelig diskursiv kontekstualisering, at bistand fra en mer kompetent samtalepartner som læreren kan være til effektiv hjelp for eleven. Slik Säljö ser det, er det i ansikt-til-ansikt samtaler med de muligheter til tilbakemelding som slik kommunikasjon inneholder, at vanskeligheter kan oppdages og utredes og at en kan få avdekket mulige forskjeller mellom hva som antas og hva som påstås.

²⁷ Realfagslærere synes imidlertid samtidig å være mer fagsentrerte enn samfunnsfagslærere og språklærere som oftere er mer elevsentrerte (Lueddeke, 2003, Trigwell, 2002).

²⁸ Personlig autonomi vil også kunne utspilles innenfor rammene av det som under er beskrevet som kollektiv autonomi.

²⁹ Evalueringen av Reform 97 viser at det profesjonelle fellesskapet i mange norske grunnskoler har blitt tettere og mer aktivt enn tidligere (Blickfeldt 2003, Evensen, 2003), og at det på skolene legges mer vekt på arbeidslag, plangrupper og kollektive prosesser enn før, da lærere forholdsvis autonomt hadde ansvar for sine egne klasser (Solstad & Rønning, 2003).

³⁰ Dette hører inn under de kompetanser som i følge det norske Utdannings- og forskningsdepartementet (2003) en allmennlærer må kunne mestre, og benevnes som sosial kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse. Sosial kompetanse defineres som å kunne observere, lytte, forstå og respektere andres handlinger og synspunkter, kunne samarbeide med elever, kolleger og foreldre/foresatte og kunne lede i et lærende fellesskap. Endrings- og utviklingskompetanse defineres som å kunne vurdere egen og skolens virksomhet, være med på å prege utviklingen i yrket, delta i lokalt utviklingsarbeid og styrke egen kompetanse.

³¹ Flere offentlige dokumenter gir føringer i retning av et annerledes og mer utstrakt lærersamarbeid i den norske grunnskolen enn det som til nå har vært vanlig. Det tales om samarbeid på tvers av faggrupper, som begrunnes ut fra de nye kravene til elevkvalifiseringen i grunnskolen. Dette impliserer igjen nye krav til mestringen av læreryrket. Premissene er å finne i det nasjonale dokumentet "Kunnskapsløftet" (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Her presiserer departementet behovet for i alle fag å satse på elevenes grunnleggende ferdigheter: Elevene skal kunne uttrykke seg muntlig, kunne lese, regne, uttrykke seg skriftlig og bruke digitale verktøy. Ferdighetene skal integreres i kompetansemålene i alle fag. Dette synes å aktualisere en styrking av det tverrfaglige samarbeidet ulike faglærere imellom, pedagogisk og fagdidaktisk. Det innbyr videre til en diskusjon om hvordan man som lærer kan tilrettelegge samarbeidet slik at de grunnleggende ferdighetene kan bli en integrert del av alle fag.

³² En svensk undersøkelse tyder på at det lærere i skolen minst av noe ser behov for å etterspørre er en problematiserende støtte, som søker å utvikle forståelse for mer komplekse fenomen og samband knyttet til egne undervisningssituasjoner, deres forutsetninger og begrensninger, vurderinger og mål (Fransson, 1998). Resultater fra en omfattende norsk studie tyder på at lærerstudenter utdannes til en teknologisk rasjonalitet, der prioriteten ikke er på spørsmål som utvikler profesjonell moralsk bevissthet, men i stedet på praktiske og faglige aspekt ved læreryrket (Bergem, 1992, 1994. Se også Eikeseth, 1991, 1993 og Marsick & Watkins, 1990). Norsk lærerutdanning sies i svært liten grad å bidra til å utvikle evnen til kritisk og konstruktiv analyse. Lærerrollen går, hevdes det, i retning av "master, mentor and mother" (Hansen & Simonsen, 2001).

³³ Jeg trekker her veksler på Jürgen Habermas (1974, 1984, 1987), Richard Rorty (1989, 1990) og Jacques Derrida (1981, 1984, 1989). Se også Raaen (2004).

³⁴ Jf. Chris Argyris og Donald Schön (1974) sitt skille mellom uttrykte teorier ("espoused theories") og teorier i bruk ("theories-in-use"). Deres poeng er at det ofte er en substansiell motsetning mellom det som påstås at gjøres og det som faktisk gjøres. Det er det som skjer når den formelle læreplanen absorberes som en del av lærernes nye retorikk, mens praksis forblir som den har vært, eller at et arbeid framheves samtidig som det gis en betydningsløs plass. Thomas Mathiesens (1987) framstilling av forskjellige retoriske teknikker som anvendes for å holde fast ved en tradisjon i en organisasjon (fengsler) vil etter mitt syn også kunne være interessante ved en analyse av hva som kjennetegner forholdene i skolen (eks. absorbering og punktering).