

OM LÆRERROLLEN



FAGBOKFORLAGET

Copyright © 2016 by
Vigmostad & Bjørke AS
All Rights Reserved

ISBN: 978-82-450-2100-4

Grafisk produksjon: John Grieg, Bergen

Omslagsdesign: Bård Gundersen

Spørsmål om denne boken kan rettes til:

Fagbokforlaget
Kanalveien 51
5068 Bergen
Tlf.: 55 38 88 00 Faks: 55 38 88 01
E-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Materialet er vernet etter åndsverkloven.
Uten uttrykkelig samtykke er eksemplarfremstilling
bare tillatt når det er hjemlet i lov eller avtale med Kopinor.

FAGBOKFORLAGET

Ekspertgruppa om lærerrollen

OM LÆRERROLLEN

Et kunnskapsgrunnlag



FAGBOKFORLAGET

FAGBOKFORLAGET

Ekspertgruppa om lærerrollen ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet 27. juli 2015 og har bestått av følgende personer: Thomas Dahl (leder), Berit Askling, Kåre Heggen, Lise Iversen Kulbrandstad, Torunn Lauvdal, Lars Qvortrup, Kjell G. Salvanes, Kaare Skagen, Siw Skrøvset og Fredrik W. Thue. Ekspertgruppas sekretær har vært Sølvi Mausethagen.



FAGBOKFORLAGET

Forord

Ekspertgruppa om lærerrollen ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet 27. juli 2015. Departementet ved politisk ledelse presenterte bakgrunnen for oppnevnelsen på vårt første møte i august 2015. Gruppa har til sammen hatt ti heldagsmøter.

Vi har hatt en referansegruppe oppnevnt av Kunnskapsdepartementet. Den har bestått av Erling Lien Barlindhaug (KS Utdanning), Silje Marie Bentzen (Pedagogstudentene), Solveig Hvidsten Dahl (Skolelederforbundet), Anne Finborud (Skolenes landsforbund), Eilert Isaksen-Warth (Elevorganisasjonen), Gøril B. Lyngstad (Foreldretvalget for grunnsopplæringen), Martin Minken (Utdanningsforbundet) og Gro Elisabeth Paulsen (Norsk lektorlag). Vi vil takke referansegruppa for involvering og tilbakemeldinger i arbeidet.

Sekretariatet vårt har vært lagt til Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus. I forbindelse med arbeidet ved senteret vil vi takke Håvard Brede Aven, Marie Hatlelid Føleide, Håvard Helland, Hege Hermansen (som ledet sekretariatet frem til november 2015), Kjersti Lassen, Marte Lorentzen, Oddgeir Osland, Gunda Ruud, Mari Lande With og Tatjana Zlatanovic. Takk til Øyvind Wiborg og Aleksander Årnes Madsen for bearbeiding og analyser av registerdata. Vi vil takke Thomas Aanensen i Statistisk Sentralbyrå for tilgang til aggregert tallunderlag for lønnsseriene i perioden 1959-2010 og Joakim Caspersen ved NTNU Samfunnsforskning for tilgang til det norske datasettet fra TALIS-undersøkelsen. Takk til Silje Maria Tellmann ved NIFU for arbeidet med vår kvalitative studie.

En stor takk til alle som har bidratt i arbeidet vårt. Takk til Kunnskapsdepartementet både for oppnevnelsen av gruppa og for en profesjonell håndtering av et arbeid som vårt, der det faglige har ligget, og skal ligge, til grunn. Vi vil også takke Hallvard Aamlid i Fagbokforlaget for støtte i arbeidet med

å gjøre rapporten om til bok. En stor takk til Senter for profesjonsstudier som har gitt oss et veldrevet sekretariat og bidratt med et godt profesjonelt fellesskap.

Vi har sammen redigert hele boka og står sammen ansvarlige for innholdet.

Oslo, 20. juni 2016

Berit Askling Thomas Dahl (leder) Kåre Heggen

Lise Iversen Kulbrandstad Torunn Lauvdal Sølvi Mausethagen (sekretær)

Lars Qvortrup Kjell G. Salvanes Kaare Skagen

Siw Skrøvset Fredrik W. Thue



FAGBOKFORLAGET

Innhold

kapittel 1

Ekspertergruppas mandat	15
Forståelse og avgrensning av mandatet	15
Vår tolkning av mandatet	16
Bokas oppbygging og kapitteloversikt	21

kapittel 2

Lærerrollen og lærerprofesjonen	23
Skolen som samfunnsinstitusjon	24
Forventninger på makro- og mikronivå	25
Lærerne som profesjon	28
Lærerarbeid	32
Skolen som organisasjon	34
Utøvelse av profesjonelt skjønn	34
Profesjonsfelleskap	37
Profesjonalisering ovenfra og innenfra	37

kapittel 3

Lærerrollen lag på lag – et historisk perspektiv	41
Akademi og seminar – to norske lærertradisjoner	44
De to lærerkulturene i venstreepoken	46
De to kulturene og velferdsstatens enhetsskoleprosjekt	49
Lærernes plass i skolens «styringsregime»	53
1970-årene – akademisering og ideologisering	55
Den videregående skolen – fra akademisk til elevsentrert kunnskapssyn	58
Universitetene – fra lærdomskultur til forskersamfunn	59

Oppbruddet i 1990-årene – fra velferdsstat til «kunnskapssamfunn»	61
Utdanning som økonomisk innsatsfaktor – brudd og kontinuitet	62
Lærerne og staten – fra profesjonskritikk til ny profesjonalisering	64
Profesjonalisering ovenfra – en ny kontrakt for kunnskapssamfunnet?	66
kapittel 4	
Styringsformer og reguleringer av lærerrollen	68
Mot resultatstyring og «accountability»	68
Dagens lærerrolle i nasjonale styringsdokumenter	72
Fra formuleringsarenaen til realiseringsarenaen – sentrale tiltak	76
Hvordan formes lærerrollen? Vurdering for læring (VfL) som eksempel	85
Flere stemmer fra realiseringsarenaen – lærere og ledere	89
Regulering av lærernes arbeidsvilkår	90
Oppsummering – mellom profesjonalisering ovenfra og innenfra	94
kapittel 5	
Rekruttering til og lønn i læreryrket – endring over tid	97
Utvalg og data	97
Hvem rekrutteres til læreryrket og lærerutdanning?	100
Inntakskvalitet	104
Utviklingen i lærerlønn	112
Sammendrag og oppsummering	118
kapittel 6	
Lærerutdanning og lærerrollen	121
«Lærerutdanning set spor i opplæringssystemet i flere generasjoner»	121
Nasjonale styringsprinsipper	123
«Lærerutdannelsen vil alltid være i støpeskjeen»	125
Utdanningenes innholdskomponenter	128
Utdanning «til beste for elevens utvikling og læring»	130
Forskningsbasert og praksisnær utdanning	131
Kompetansekrav for tilsetning og undervisning	134
Studenters opplevelser av fagkunnskapens plass i utdanning og yrke	136
Rekruttering og frafall	137
Teoretisk og praktisk kunnskap	139
Samarbeid mellom de ulike lærerutdanningsarenaene	141
Overgangen fra lærerstudent til lærer	145
Oppsummering – en utvidet forståelse av lærerutdanning	147

kapittel 7

Lærerrollen i praksis	149
Lærernes undervisningspraksis	149
Hva sier TALIS-dataene om lærerne?	158
Skoleledelse	164
Hvis lærerfellesskap er av betydning, hvordan?	166
Hva påvirker profesjonsutøvelsen?	170

kapittel 8

Læreres oppfatninger om lærerrollen	173
Data, metode og utvalg	174
Lærermotivasjon og lærerkompetanse	176
Skoleorganisering og lærersamarbeid	181
Om undervisningen	189
Lærerutdanningene	194
Kvalitetsarbeid	196
Forventninger til dagens og framtidens lærerrolle	199
Avsluttende betraktninger	202

kapittel 9

Oppsummerende diskusjon og anbefalinger	206
Profesjonalisering og lærerprofesjonalitet	206
Profesjonsfellesskap	208
Differensiering av arbeidsoppgaver	210
Lærerutdanningen	211
Forsknings- og utviklingsarbeid	213
Politikk for en styrket lærerrolle	215

Litteraturliste	219
------------------------------	-----

Vedlegg 1

Sammensetning av ekspertgruppa	241
---	-----

Vedlegg 2

Kunnskapsgrunnlag og arbeidsformer	245
Beskrivelse av ekspertgruppas arbeid	245
Kunnskapsgrunnlag	246

kapittel 1

Ekspertgruppas mandat

Kunnskapsdepartementet satte 27. juli 2015 ned en ekspertgruppe som i perioden fram til 15. august 2016 skulle se nærmere på lærerrollen. Formålet med arbeidet har vært å frambringe et kunnskapsgrunnlag som gir innsikt i dagens lærerrolle, sett i et historisk perspektiv. Dette kunnskapsgrunnlaget danner utgangspunkt for våre forslag om hvordan lærerrollen kan utvikles. Ekspertgruppa har vært sammensatt av følgende personer: Thomas Dahl (leder), Berit Askling, Kåre Heggen, Lise Iversen Kulbrandstad, Torunn Lauvdal, Lars Qvortrup, Kjell G. Salvanes, Kaare Skagen, Siw Skrøvset og Fredrik W. Thue. Ekspertgruppas sekretær har vært Sølvi Mausethagen. En nærmere presentasjon av medlemmene gis i vedlegg 1.

Forståelse og avgrensning av mandatet

I mandatet for ekspertgruppa heter det innledningsvis:

«Formålet med å sette ned en ekspertgruppe om lærerrollen er å frambringe et kunnskapsgrunnlag som gir innsikt i og forståelse av den rollen dagens lærere har i skolen. Dette kunnskapsgrunnlaget skal være et utgangspunkt for forslag om hvordan en framtidig lærerrolle, lærerprofesjon og profesjonsfelleskap kan utvikles og styrkes.»

Ifølge mandatet skal ekspertgruppas arbeid omfatte en beskrivelse og analyse av:

- *Hvordan lærerrollen og læreryrkets status har utviklet seg over tid.* Dette omfatter hvordan lærerrollen er omtalt i nasjonale styringsdokumenter, og hvilken betydning lærerutdanningene, skoleiere og skoleledere og lærernes organisasjoner har hatt. Analysen omfatter også utviklingen i rekruttering

- til yrket sammenlignet med andre relevante profesjoner, lønnsutvikling og arbeidstidsbestemmelser.
- *Hvordan lærerrollen utøves i dag.* Herunder skal ekspertgruppa vurdere sammenhengen og eventuelle spenninger mellom de ulike formelle krav og forventninger som stilles til lærerne, samt hvordan bredden av krav påvirker lærernes yrkesutøvelse. Dette omfatter både regelverket for grunnopplæringen og rammeplanene for lærerutdanningene, de krav som stilles til skoleeier og skoleledelse, og hvordan lærerrollen påvirkes både av lærerutdanningene, profesjonen selv og av forventninger fra elever, foreldre og andre relevante samfunnsaktører.
 - *Hvordan lærerrollen kan styrkes og videreutvikles.* Ekspertgruppa skal på bakgrunn av sine analyser komme med anbefalinger om en framtidig lærerrolle, samt definere kjennetegn for god profesjonsutøvelse. I mandatet heter det at gruppa skal vurdere om kravene som stilles i regelverket for grunn- og videregående opplæring, er relevante, tilstrekkelige og godt begrunnede, og eventuelt foreslå endringer. Vår forståelse av mandatet er at disse vurderingene kan omfatte omfanget av samlede krav og forventninger som stilles til skolen og lærerprofesjonen, mulige spenninger og målkonflikter som følger av slike krav og forventninger, og eventuelle tiltak for å møte disse.

Mandatet er omfattende, og det må gjøres avgrensninger. I utredningen fokuserer vi gjennomgående på lærere som har formell status som lærere og hvordan de utøver lærerrollen innenfor skolekonteksten (grunnskole og videregående skole). Det er utenfor mandatet å se på barnehagelærere. Andre avgrensninger følger av på hvilke områder det eksisterer et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag. På noen områder vil ekspertgruppa innen sin tids- og ressursramme komme med egne analyser, mens vi på andre vil måtte konstatere at vi mangler systematisk kunnskap. En sentral del av avgrensningsarbeidet er imidlertid analytisk og omfatter hvilke dimensjoner som framstår som særlig relevante og betydningsfulle, gitt mandatet. I dette innledningskapitlet presenterer vi vår tolkning av mandatet og arbeidets sentrale problemstillinger. Til slutt gis en presentasjon av bokas videre oppbygging.

Vår tolkning av mandatet

Ekspertgruppa oppfatter sitt mandat slik at den ikke bare skal frambringe et faktagrunnlag som belyser utfordringer, spenninger og konflikter i dagens lærerrolle, men også skal knytte disse fakta til et overordnet perspektiv som kan gi forståelse. Det er mange grunner til at det er behov for å utvikle en bedre

forståelse av dagens lærerrolle. Spesielt etter årtusenskiftet har skolen rykket fram på den politiske agendaen, selv om skolen alltid har blitt sett på som en sentral arena for å forme framtiden. Ekspertgruppa oppfatter videre at en viktig del av bakgrunnen for at den er blitt oppnevnt, er at partene i utdanningssektoren, og især lærerne på den ene siden og utdanningspolitikere, sentrale utdanningsmyndigheter og skoleeiere på den andre siden, har hatt vanskelig for å finne fram til en omforent virkelighetsforståelse som kan danne basis for fruktbar kommunikasjon og samhandling. Med et bilde kunne man si at det er oppstått en knute på tråden (eller kanskje snarere en innviklet floke) som har vist seg vanskeligere å løse opp jo hardere partene trekker fra hver sin side – fra hver sin virkelighets- eller situasjonsforståelse. Dette kom tilspisset til uttrykk ved lærerstreiken i 2014. En sentral utfordring for en ekspertgruppe som skal utrede et saksfelt der partene strides om virkelighetsforståelsen, er å utvikle et perspektiv som yter rettferdighet til partenes ulike virkelighetsforståelser, samtidig som den overskrider disse og åpner for en mer omforent situasjonsbeskrivelse. Denne oppfatningen av mandatet svarer til et velkjent syn på hvordan den type kompetanse ekspertgruppa besitter, kan utnyttes til samfunnets beste. Ifølge sosiologen Talcott Parsons er samfunns- eller kulturvitenskapenes viktigste funksjon å bidra til samfunnets «generelle kulturelle definisjon av situasjonen». I boka forsøker vi dermed å etablere en forståelse av den aktuelle problemsituasjonen rundt lærerrollen.

Ekspertgruppa har bygd arbeidet sitt på eksisterende forskning og på analyser av allerede eksisterende data og nye data frembrakt i forbindelse med ekspertgruppas arbeid. Dette arbeidet har blitt avgrenset ut fra hva ekspertgruppa har vurdert at det foreligger tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag om, og hvor vi har ment at det har vært behov for innhenting av nye data eller nye analyser av eksisterende data. Av egne analyser har vi gjennomført dokumentanalyser, analyser av registerdata, en kartlegging av eksisterende forskning, en kvalitativ studie blant lærere og reanalyser av TALIS-data. Resultatene har i møtet med utvalgsmedlemmenes bakgrunn gitt oss det vi vurderer som et godt kunnskapsgrunnlag for å beskrive og drøfte lærerrollen slik det blir etterspurt i mandatet. I vedlegg 2 gir vi en nærmere presentasjon av de ulike datakildene våre og analysene vi har gjennomført. Resultatene fra forskningskartleggingen, re-analysene av TALIS-dataene og den kvalitative studien er publisert i egne arbeidsnotater (Mausethagen et al. 2016; Dahl 2016; Tellmann, Lorentzen og Mausethagen 2016).

Den bredere konteksten for arbeidet

De senere årene har det utviklet seg et sterkere forskningsgrunnlag og et mer omfattende datagrunnlag om skolen, om lærernes pedagogiske praksis og om

elevenes læring. En inngang til å forstå utviklingen de senere årene kan hentes fra Røvik (2014). Han oppsummerer at det som kjennetegner den bredere utviklingen på skolefeltet, er en kombinasjon av «sammenligningsindustriens ekspansjon», et økende fokus på evidensbasert kunnskap og en praksisdreining. Utviklingen av styringsformer som vektlegger utbytte og resultatstyring av utdanning, på den ene siden og evidensbasering på den andre, er også et karakteristisk trekk ved det Johansson, Denvall og Vedung (2015) beskriver som «Evidence-based Management» og betrakter som etterfølgeren til «New Public Management». Kombinasjonen av fokus på elevresultater og på evidens fra forskning innebærer ofte at mer generell og abstrakt informasjon blir introdusert i lokale praksiser. I dette bildet får imidlertid også ofte erfaringer fra praksis og praksisnær forskning en viktig rolle på den måten at «gode eksempler» forteller oss hva som synes å virke på en god måte, og hva som kan bli overført mellom kontekster. Denne utviklingen har foregått på tre nivåer: internasjonalt, nasjonalt og lokalt. På alle tre nivåene har det skjedd endringer som får konsekvenser for lærerrollen og utøvelsen av yrket. Mens læreren tidligere i større grad ble beskrevet som en kultur- og dannelsesbærer, er det i dag en økende tendens til å beskrive læreren som en ekspert på undervisning. En slik utvikling blir av noen beskrevet som en profesjonaliseringsprosess, av andre som en deprofesjonaliseringsprosess. Dette er et spenningsfelt i så vel forskningslitteraturen som i utdanningspolitikken, delvis også innad i profesjonen selv. Uansett er det her snakk om noen utviklingstrekk som har bidratt til å endre betingelsene for lærerrollen og utøvelsen av denne.

Internasjonalt er det særlig tre utviklingstrekk som har bidratt til at lærerne «mister sin uskyld». Det første handler om internasjonale organisasjoners inntog på utdanningsfeltet. PISA-sjokket har blitt et begrep både i land som kom overraskende dårlig ut, som Tyskland, i Norge, der mange mente at skolen var kvalitativt god, mens testresultatene var gjennomsnittlige, og i Finland, som til manges overraskelse skåret helt i toppsjiktet og har blitt en suksessmodell som andre land vil lære av og kopiere. Om det er de internasjonale testresultatene alene som representerer et radikalt brudd i Norge, kan selvsagt også diskuteres. Også evalueringen av den foregående reformen, L97, påpekte utfordringer, blant annet knyttet til lærernes undervisningspraksis. Det som derimot er klart, er at de tanker som reformen Kunnskapsløftet etter hvert har fremmet, skjer i en internasjonal kontekst der det ikke bare defineres nye mål for skolen, men der det også reises spørsmål om skolen holder den kvaliteten som kan forventes. Når skolereformene på 2000-tallet har blitt legitimert ved å vise til middelmådige norske resultater i PISA-undersøkelsene, har også lærernes arbeid og dermed deres kunnskapsbase implisitt blitt trukket i tvil.

Det andre utviklingstrekket er knyttet til nye styringsformer i utdanningsfeltet, liksom i offentlig sektor generelt. Dette handler særlig om introduksjon av mål- og resultatstyring med tilhørende bruk av kvalitetsindikatorer og standardiserte, sammenlignbare tester av elevenes læringsutbytte. Det tredje utviklingstrekket er knyttet til utviklingen av en retning innenfor utdanningsforskningen, «school effectiveness», som har vært opptatt av å definere slike kjennetegn ved skolers og læreres arbeid som bidrar til å forbedre undervisningen og dermed elevenes læringsutbytte. Denne tradisjonen startet i 1970-årene, og allmennheten kjenner den i dag kanskje best gjennom John Hatties lister over «hva som virker best» i skolen.

Til sammen bidrar denne bredere internasjonale konteksten til en ganske annen ramme for den nasjonale styringen av skolefeltet – og for lærernes arbeid. På det nasjonale nivået er det særlig reformene og de mange tiltakene som har skjedd i kjølvannet av disse utviklingstrekkene, som vi vil se nærmere på. Resultatet er i norsk sammenheng en rekke satsinger overfor skolen og lærerne på 2000-tallet, fra reformer og omlegginger av grunnsopplæringen og lærerutdanningen, en omfattende videreutdanning av lærere og skoleledere, omreguleringer av timetall i skolen og innføring av nye krav til lærerstudenter og til kompetansekrav for lærere. Alle disse tiltakene kan ses på som grep sentrale myndigheter har tatt for å høyne kvaliteten på lærernes yrkesutøvelse, eller som det ofte sies: å profesjonalisere lærerne. I dette prosjektet står skolen og aktørene i skolen, skoleledere og lærere spesielt, som både iverksettere og oversettere. Ikke minst har skoleeierne, kommunene og fylkeskommunene, fått et langt større ansvar for kvaliteten på det de gjør. Samtidig er ikke lærere, skoleledere og ledere i kommunen bare iverksettere og oversettere av politikk (Røvik 2014). De er også yrkesutøvere med en bestemt yrkeskunnskap og bestemte verdier. Med mandatets begrepsbruk er de profesjonsutøvere; lærerne har som profesjon en spesifikk profesjonskunnskap og spesifikke profesjonsverdier¹. Lærerne kan oppleve at deres profesjonsverdier stemmer overens med myndighetenes målsettinger, eller at det er større eller mindre grad av konflikt. Omfattende endringer på skolefeltet og i utdanningspolitikken kan bidra til spenninger og motsetninger, både for den enkelte lærer og for grupper av lærere både lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Det ligger spenninger i kravet om «profesjonalisering», hva den skal innebære, hvordan den skal utvikles, hvordan den skal sikres, og ikke minst hvem som skal ha ansvaret for den.

Forventninger til lærernes arbeid er ikke minst knyttet til skolens bidrag til sosial utjevning og sosial mobilitet. Lærernes yrkesutøvelse skjer da også i et

1 Vi diskuterer begrepene rundt lærerrollen i neste kapittel.

samfunn der skolen får en stadig mer mangfoldig elevgruppe. For eksempel har globale innvandrings- og flyktningestrømmer de siste tiårene ført til en markant endring i sammensetningen av elevgruppene i grunnskole og videregående opplæring. Per 1. januar 2016 hadde 16,3 % av befolkningen i Norge innvandrerbakgrunn, det vil si at de selv har innvandret eller er født i Norge av to innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå (SSB) 2016d). I alt har disse personene røtter i 223 forskjellige land. Mens 2,3 % av elevene i grunnskolen hadde innvandringsbakgrunn i 1987, er andelen minoritetselever i grunnskolen i dag om lag 14 %, og 16 % i videregående opplæring (Meld. St. 30 (2015–2016)). Mangfold handler videre om å tilrettelegge for elever med ulike forutsetninger og behov. Det såkalte SPEED-prosjektet (Haug under publisering), som blant annet studerer omfanget av spesialundervisning i norsk skole, viser at det offisielle tallet på ca. 8 % (antall elever i skolen i dag som har vedtak om spesialundervisning) sannsynligvis burde vært doblet, og at så mange som hver tredje elev møter utfordringer i skolen i dag. Hva som imidlertid er de beste løsningene for disse elevene, er man uenige om. Uansett svar legges det i dag et stort ansvar på læreren og på skolen. Dermed øker også kravene til lærerrollen, til lærernes evne til å gjennomføre god undervisning og til deres kritiske vurderingsevne.

Arbeidets sentrale problemstillinger

I Norge så vel som internasjonalt er det kanskje mest tydelige grepet for å kunne møte behovet for å sikre bedre «kvalitet» i utdanningen et økende fokus på profesjonalitet og profesjonalisering. Dette kombineres ofte med et relativt sterkt fokus på ledelse og lærernes samarbeid, det vil si deres «profesjonelle fellesskap» på skolen. Viktige problemstillinger for vårt arbeid er for det første hva som vil være det rette balansepunktet mellom styring fra myndighetenes side og lærernes eget arbeid for å styrke sin profesjonalitet. Hva slags styring og hvor sterk styring «ovenfra» er nødvendig eller hensiktsmessig for å fremme en sterkere lærerprofesjonalitet, og på hvilket punkt går en slik «profesjonalisering ovenfra» over til å bli en hindring for lærernes egen profesjonalisering «innenfra»? Dette handler for eksempel om spørsmål knyttet til omfanget av og kompleksiteten i styringsformer og reguleringer, om opplevelse av handlingsrom i arbeidet og om hvorvidt lærerrollen blir overbelastet med for mange, kanskje også motstridende, forventninger. Her er det interessant å undersøke hvordan og i hvilken grad profesjonsfellesskap, både lokalt og nasjonalt, involverer seg i utviklingen av profesjonen og profesjonens kunnskapsbase, og hva som eventuelt kan styrke slike prosesser. Særlig viktig i denne sammenheng er de konkrete vurderingene lærerne legger til grunn for sin yrkesutøvelse som

lærere, både individuelt og som medlemmer i et profesjonsfelleskap. Her vil ulike kunnskapskilder, både erfarings- og kunnskapsbaserte, virke i et samspill. Med dette som utgangspunkt belyser vi hva av det som skjer i og rundt skolen og lærerne i dag, som kan bidra til å utvikle og styrke profesjonsutøvelsen, og hva som eventuelt kan være problemskapende og kontraproduktivt. Vi vil også belyse hvordan ambisjonene om økt profesjonalitet står i forhold til utvikling i lønn og rekruttering til lærerutdanning og læreryrket.

Bokas oppbygging og kapitteloversikt

I kapittel 2 settes begrepene lærerrolle og lærerprofesjon inn i en teoretisk ramme, og øvrige sentrale begreper introduseres og avklares. Formålet er å gi en oversikt over det kunnskapsmessige og organisatoriske landskapet som lærerrollen beveger seg i og formes av, for å fastlegge og synliggjøre grunnlaget for våre mer detaljerte analyser.

I kapittel 3 gir vi en framstilling av den aktuelle problemsituasjonen i historisk perspektiv. Det vekslende historiske forholdet mellom de to lærerkulturene, en «folkelig» kultur med feste i folkeskolen og lærerskolene og en akademisk kultur med feste i universitetene og den høyere skolen, er her et ledemotiv. Et sentralt spørsmål er hvordan læreryrker og læreridentiteter har blitt formet i samspillet mellom samfunnsutvikling, skoleutvikling og lærernes egne yrkespolitiske strategier. Linjene vil bli trukket fram til skolereformene i 1990-årene, som inneholdt elementer av brudd så vel som av kontinuitet med skolepolitikken i etterkrigstidens velferdsstat.

I kapittel 4 beskrives og diskuteres dagens styringsformer og reguleringer av lærerrollen. Vi gir en beskrivelse av en utvikling når det gjelder styringsformer i skolesektoren på 2000-tallet som har betydning for lærerrollen i dag. Vi beskriver forventninger til lærerrollen slik de kommer til uttrykk på formuleringsarenaen, før vi beskriver noen konkrete nasjonale tiltak. Denne delen inkluderer en kortfattet nå-beskrivelse av de mest sentrale aktørene og den formelle beslutningsstrukturen som omkranser lærerrollen, med vekt på myndighets- og ansvarsområdet til organer på nasjonalt nivå. Deretter presenterer vi stemmer fra lærere og skoleledere slik de kommer til uttrykk gjennom eksisterende forskning. Til slutt belyser vi reguleringer av lærernes arbeidsvilkår. Vi diskuterer også hvordan nye styringsformer og reguleringer kan innvirke på forholdet mellom profesjonalisering ovenfra og innenfra.

I kapittel 5 analyseres rekruttering og lønn i læreryrket. Analysene baserer seg i hovedsak på administrative registerdata og dekker rekruttering både til lærerutdanningene og til læreryrket. Vi bruker også arkivmateriale fra

Lærerutdanningsrådet. Vi undersøker den sosiale sammensetningen til de ulike lærerutdanningene fra 1975 og fram til i dag, mens rekruttering til læreryrket undersøker fødselskohortene fra 1920 til 1985. Vi undersøker også lærernes lønnsutvikling sammenlignet med andre yrkesgrupper.

I kapittel 6 står lærerutdanning og utdanningens betydning for lærerrollen i fokus. Kapitlet beskriver rammene for dagens norske lærerutdanning; hva som har vært sett på som utfordringer, og hvordan de er møtt. I det norske systemet er det flere utdanningsveier til læreryrket. I kapitlet er det likevel først og fremst utfordringer på tvers av de ulike utdanningene som løftes fram, som oppbyggingen av utdanningenes kunnskapsbase, spørsmålet om utdanningenes relevans, forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap og overgangen fra utdanning til yrke.

I kapittel 7 ser vi nærmere på lærernes undervisningspraksis og hva som er av betydning for utvikling av den, basert på resultatene fra vår systematiske kartlegging av forskning på lærerrollen (dokumentert i Mausethagen et al. 2016), annen forskning og en reanalyse av TALIS-dataene (dokumentert i Dahl 2015). Kapitlet ser spesielt på hvilken rolle skolen (som en ramme for organisering av lærernes arbeid) spiller.

I kapittel 8 presenterer vi resultater fra en kvalitativ studie av lærerrollen som vi har gjennomført i forbindelse med ekspertgruppas arbeid (dokumentert i Tellmann, Lorentzen og Mausethagen 2016). Vi løfter fram lærernes egne fortellinger om sitt arbeid innenfor dagens skole-Norge. Hva er det lærerne gjør, og hvorfor gjør de som de gjør? Hva tenker de er viktig for å kunne utføre arbeidet sitt, og hvordan gjør de det i praksis? Hvilke muligheter og begrensninger opplever de at de har i utførelsen av arbeidet sitt? Hvordan forholder de seg til den offentlige debatten om skolen og lærerrollen?

I kapittel 9 oppsummerer og diskuterer vi, basert på de foregående kapitlene, sentrale utfordringer for utviklingen av lærerrollen og kommer med anbefalinger om hvordan lærerrollen kan styrkes og videreutvikles.



kapittel 2

Lærerrollen og lærerprofesjonen

Lærerne er blant samfunnets viktigste yrkesgrupper. Lærernes betydning for elevenes læring og sosiale utvikling er et avgjørende premiss for alle de mål som settes for skolen og de tiltak som iverksettes. Lærerne skal, innen de gitte økonomiske og strukturelle rammer som omkranser yrkesutøvelsen, gi oppvoksende generasjoner de best mulige kunnskapsmessige og moralske forutsetninger for videre utdanning og yrkesliv, og for aktiv deltakelse som samfunnsmedlemmer og medborgere. Dannelsesaspektene er tydelig til stede i opplæringslovens formålsparagraf, som gir et sammendrag av opplæringsens overordnede mål og innhold i grunnskole og videregående skole. Skolen, og dermed lærernes arbeid, har både et allmenndannende og et instrumentelt formål (Slagstad 1998). Skolen har en dobbel oppgave: å utdanne eleven for livet og å utvikle kompetanse for samfunnet.

Lærerne har alltid bidratt til og bidrar til læring, danning og sosial utvikling hos barn og unge, og kravene til dem har derfor vært mange. Rundt midten av 1800-tallet skrev for eksempel den tyske pedagogen Adolph Diesterweg at læreren måtte være i besittelse av «helsen og kraften til en germaner, skarpsinnet til en Lessing, sinnet til en Hebel, begeistringen til Pestalozzi, klarheten til en Tillich, være så forberedt som en Salzmann, ha kunnskap som en Leibniz, visdommen til en Sokrates og Jesu kjærlighet» (Diesterweg 1850, XII). 1800-tallets svulstige uttrykksmåte kan virke fjern. Det som Diesterweg pekte på, er imidlertid ikke så fjernt fra det vi finner i både forskning og politiske styringsdokumenter i dag. For eksempel framheves i EU-sammenheng «the complexity of the demands placed upon teachers» (European Commission 2007, 14). Den listen EU-kommisjonen her presenterer over forventninger til læreren, er minst like lang som Diesterwegs, om enn ikke like spekket med lærde referanser. I det hele tatt møter vi stadig beskrivelser av de viktigste kjennetegn ved «gode» lærere og «god» undervisning. Dagens forventninger formuleres også innenfor et samfunn

i rask endring, der skolen forventes å møte «utfordringer» som globalisering, kulturelt mangfold, teknologi, miljøutfordringer og sosial ulikhet. Menter (2016) sammenfatter hva slike endringer betyr og bør bety for lærerrollen og lærerutdanningen, i sitt begrep «21st century teaching».

Uavhengig av disse nærmest umulige forventningene til dagens skole og lærerrolle: Finnes det en kjerne i lærerarbeidet som på tvers av endrete krav og samfunnsforhold er av universell betydning? Skal vi tro pedagogikkens historie, handler denne kjernen først og fremst om relasjonen til de lærende, altså elevene. Læring skjer gjennom relasjoner, i det sosiale samspillet mellom mennesker, mellom lærere og elever, mellom elevene eller andre aktører som inngår i en læringsprosess. Denne oppfatningen går tilbake til antikken, da Sokrates med sin filosofiske jordmorkunst forløste kunnskap hos sine samtalepartnere gjennom en dialog med dem. Læreryrket beskrives da også ofte som en relasjonsprofesjon (Moos, Krejsler og Laursen 2004). Den amerikanske sosiologen Dan Lortie understreket i sin klassiske sosiologiske studie om læreren fra 1975 at en hovedgrunn til å velge lærerutdanning nettopp var muligheten til å jobbe med barn og unge over tid. Videre har en rekke studier framhevet lærerens arbeid med å skape og opprettholde gode relasjoner til elevene som svært viktig for elevenes læring (f.eks. Cornelius-White 2007). I dag er det særlig John Hatties metaanalyser som peker på at det viktigste for elevens læring er relasjonen til læreren. Dette er også en relasjon som handler om kjærlighet i platonsk forstand: en kjærlighet til kunnskap og en kjærlighet til elevene. Det relasjonelle perspektivet står ikke i motsetning til de faglige sidene ved læreryrket, selv om det noen ganger framstilles på denne måten. Relasjonene både påvirker og definerer undervisning og læring: Kommunikasjonen i klasserommet (undervisningen), kvaliteten på relasjonen og mulighetene som skapes for læring, er tett knyttet sammen (Bingham og Sidorkin 2004). Dermed blir det å beherske både det relasjonelle og det faglige nettopp det som sterkest kjennetegner lærerarbeidet og lærerrollen.

Skolen som samfunnsinstitusjon

Samtidig er EU-kommisjonens beskrivelser av lærerkvalifikasjoner uttrykk for at ikke alt er ved det samme. Nye tider, nye krav. Når det nå reises spørsmål om lærerrollen, og det formuleres nye krav og forventninger, kan dette være uttrykk for en større samfunnsmessig omlegging. Denne omleggingen har vært annonsert lenge som etterfølgeren til industrisamfunnet (Bell 1973, Castells 1996). Både politikere og forskere bruker ofte begrepet kunnskapssamfunnet når de skal beskrive det samfunnet vi lever i, og som vi skal utdanne barn og

unge til, et begrep som gir assosiasjoner til læring, utvikling, nyskaping og formidling av informasjon. Ifølge denne teorien blir samfunnets grunnleggende ressurs produksjonen og anvendelsen av kunnskap (Hargreaves 2004). Begrepet om kunnskapssamfunnet ble tatt i bruk i norsk politisk retorikk mot slutten av 1980-årene, og en særlig kjent beskrivelse er at «utfordringen for norsk kunnskapspolitik er at landet ikke får nok ut av befolkningens talent» (NOU 1988: 28, 7). Det er likevel først med innføringen av Kunnskapsløftet at reformer i skolen eksplisitt begrunnes med overgangen til kunnskapssamfunnet (St.meld. nr. 30 (2003–2004)).

Hva man skal kalle denne omleggingen, og hvor omfattende den er, kan diskuteres. Det er i alle fall klart at det stilles andre krav til både skolen og lærerne i dag enn for bare for noen tiår tilbake. Når Kunnskapsdepartementet ønsker en utredning om lærerrollen, er vår forståelse at dette er motivert av en erkjennelse av at det pågår en rekke endringer på flere nivåer både i og utenfor skolen. Disse endringene utfordrer skolens funksjon og rolle i samfunnet. Utfordringene er både av intern og ekstern karakter. Kanskje mest påfallende er endringen i elevsammensetningen. Lærerne møter i dag en mer variert og mangfoldig elevgruppe enn tidligere, og bevisstheten om denne variasjonen har blitt større. Et annet viktig moment er teknologiutviklingen, som ikke bare skaper nye muligheter og utfordringer for lærerne i undervisningen, men som også skaper nye læringsarenaer for elevene og lærerne utenfor skolen. Læreryrket skiller seg videre fra mange andre profesjoner ved at lærere skal etablere og utvikle relasjoner til en større og mer variert gruppe av barn og unge samtidig. Som organisasjon utmerker skolen seg samtidig ved at én profesjon – lærerne – er nærmest enerådende. Det betyr at de mange forventningene omgivelsene har til skolen, i stor grad rettes mot lærerne som yrkesgruppe. I dag involverer også «eksterne interessenter» seg i økende grad i skolen. Især har foreldre fått en tydeligere rolle, noe som også kan utfordre lærerrollen. Vi snakker med andre ord om en hel rekke (nye) forventninger til læreren på makro- og mikronivå.

Forventninger på makro- og mikronivå

Dagens lærerrolle, det vil si de normer og forventninger som er knyttet til lærernes yrkesutøvelse, formes i et samspill mellom ulike aktører og institusjoner på makronivå og gjennom konkrete praksiser på mikronivå: i den faktiske yrkesutøvelsen, på den enkelte skole, i kollegiet og i samværet med elevene. Vi kan derfor si at lærerrollen er omkranset av aktører som åpner opp for, begrenser eller støtter opp under utøvelsen av rollen, og at den blir utformet i spenningen mellom ulike forventninger fra nære og mer fjerne aktører.

Lærerens nære samarbeidspartnere er kollegaer, skoleledere, elever og foreldre ved den skolen læreren arbeider. For eksempel er foreldrenes rolle tydelig omtalt i opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven, prinsipper for opplæringen og den generelle delen av læreplanen. Dette nære rommet gir anledning til å gjøre erfaringer, få tilbakemeldinger og føre diskusjoner, og kan hjelpe den enkelte lærer i utøvelsen av en god og relevant lærerrolle. Vi kan derfor si at store deler av lærerrollen utformes på mikronivå, det vil si i konkrete dagliglivspraksiser. Vi vet samtidig at det er betydelige variasjoner mellom lærere, klasser, skoler og kommuner i Norge (Kjærnsli og Olsen 2013, Falch og Strøm 2013). Slike lokale variasjoner vil i tillegg være knyttet til faktorer som kommune- og skolestørrelse, økonomi, lokale kvalitetsvurderingssystemer, tilnærminger til kompetanseheving og utviklingsarbeid, skoleledelse, digitalisering osv.

Politikere, Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og skoleeiere har et demokratisk mandat til å fastlegge rammer og trekke opp mål for skolens virksomhet. Det er bestemmelser som legger rammer som læreren skal forholde seg til i yrkesutøvelsen, og definerer samtidig et handlingsrom for lærernes yrkesutøvelse. En annen viktig aktør er utdanningsinstitusjonene som bidrar til lærerens grunnutdanning, og som også i større eller mindre grad samarbeider med skoler og kommuner om faglig og pedagogisk utvikling. Sett i sammenheng rammer disse aktørene og institusjonene inn lærerrollen og avgrensner handlingsrommet for yrkesutøvelsen. Med makronivået sikter vi også til beslutninger i forhandlingssystemet (om lønn og arbeidstid), beslutninger om skolens ansvars- og arbeidsområde (som integrering av nye elevgrupper), forventninger om mål og innhold i undervisningen (læreplaner), ressurstildeling samt hva lærerne måles og vurderes etter. Viktige sider ved rammene for utøvelsen av lærerrollen, de ressursene og det rom som etableres for rolleutforming og yrkesutøvelsen, skjer med andre ord utenfor skolen. Dagens rammebetingelser, føringer og forventninger muliggjør noen tiltak og vanskeliggjør andre. De er også ofte resultat av tidligere beslutninger. En del av utredningen vil omfatte slike forhold, blant annet fordi det her er mulig å foreta noenlunde håndterlige dokumentanalyser – i tillegg til de forskningsarbeider som alt er gjort på feltet. Særtrekkene ved dagens rammebetingelser, hvordan de er kommet i stand, og hvilke konsekvenser de har, beskrives dels gjennom den historiske framstillingen, dels gjennom empirisk forskning på lærerarbeid i dag. Både den historiske og den komparative framstillingen er imidlertid avgrenset til å undersøke viktige trekk ved det norske systemet og konsekvenser for lærerrollen i Norge.

Når utdanning og kunnskap spiller en stadig viktigere rolle i samfunnet, øker også oppmerksomheten mot hvordan skolefeltet må styres og reguleres. I det

såkalte kunnskapssamfunnet har kunnskap blitt en avgjørende forutsetning for verdiskapingen. OECDs fokus på skolen vitner om dette. Samtidig er vi inne i en periode der spørsmål om kvaliteten på både produkter og tjenester generelt har blitt framtrødende. Et kjennetegn ved dette er utviklingen av kvalitetssystemer og kvalitetsmålinger i alle deler av samfunnet – som kommer i tillegg til vitenskapens og profesjonenes interne kontroll (eller «peer review») av kvaliteten på eget og kollegaers arbeid. Denne utviklingen er særlig framtrødende i enkelte sektorer, og vi finner også at den rettes mot skolen. Skolen, undervisningen og lærerne har i betydelig større omfang enn tidligere blitt gjenstand for forskning, kartlegginger og målinger. Vi vet i dag mye mer om skolen enn vi gjorde for bare et par tiår siden. Det er også et spørsmål om hva slags kunnskap som blir viktig i styringen av skolen. Det er samtidig klart at denne typen kunnskapskilder ikke gir det fulle svaret på «kvaliteten» i skolen i dag. Ansvar som lærerprofesjonen har for elevenes læring, har da også tidligere i mindre grad blitt eksternt kontrollert. Ansvarsfordelingen mellom stat og lærerprofesjon har vært kjennetegnet av at staten definerer overordnede mål gjennom læreplanen, mens lærerne på sin side har hatt relativt stor grad av pedagogisk handlingsrom til å iverksette læreplanen i klasserommet basert på deres faglige og didaktiske kunnskap (Hopmann 2015). Denne bakgrunnen er viktig for å forstå læreres rolleforståelse og konflikter omkring nye styringsordninger som utfordrer den historiske «kontrakten» mellom stat og profesjon.

Utviklingen av rammene for lærerrollen vil være formet av særtrekk ved norske politiske og administrative institusjoner generelt, og av skolepolitikk og -administrasjon mer spesielt. Disse særtrekkene omfatter hvordan fagorganisasjonene og yrkesutøverne har blitt inkorporert i beslutningssystemet. Særlig to forhold er sentrale. For det første har det norske forhandlingssystemet tradisjonelt vært preget av sentralisert lønnsdannelse gjennom toparts-samarbeid, men også med den norske staten som tredje part i spesielle situasjoner. Framforhandlede særavtaler regulerer lønnsutvikling, til dels også arbeidstidsbestemmelser. For det andre har norsk skolepolitikk og -administrasjon vært preget av at fagorganisasjonene og lærernes representanter har vært inkorporert i beslutningsstrukturen om skolens innhold og oppgaver. Med andre ord: Strukturen er på den ene siden preget av sentraliserte beslutninger om lønn, arbeidstid, utdanningene (rammeplaner) og arbeidsoppgaver (læreplan, lover og forskrifter), og har tradisjonelt lagt sterke føringer på utøvelsen av lærerrollen. På den andre siden har lærerorganisasjonene og andre representanter for lærerne hatt sterk innflytelse på disse beslutningene. Vi kan si at dette er noe som kjennetegner lærerne i Norge historisk sett. I hvilken grad har slike relasjoner vært i endring?

Lærerne som profesjon

Mandatet bruker både begrepene lærerrolle og lærerprofesjon. Dette er begreper som trenger noen avklaringer. Lærerrollen utspiller seg først og fremst i skolen. Skolen er en læringsarena og en arena for barn og unges sosiale utvikling. Men den er også en arbeidsplass og en organisasjon der læreren utøver sitt yrke. Dette er forhold som klart virker inn på lærerrollen.

Læreryrket

Lærere i Norge er som i de fleste andre land blant de yrkesgruppene med flest ansatte. Grunnskolelærerne er klart den største gruppa av lærere, og når man snakker om lærere, er det gjerne denne gruppa det først tenkes på. Samlet er det godt over 150 000 personer i Norge som kan kalles lærere, og som er sysselsatt i grunnopplæringen og barnehagen. Ingen andre enkeltyrker har et så høyt antall sysselsatte. Bare hvis man slår sammen alle yrker som kommer under mer overordnede kategorier som «håndverkere» og «kontoryrker», får man høyere tall. Utdanningssektoren er også nest etter helsevesenet den sektoren som sysselsetter flest. I 2014 var det ifølge arbeidskraftsundersøkelsen til Statistisk sentralbyrå 84 000 grunnskolelærere i Norge, 33 000 barnehagelærere, 29 000 lektorer og lærere i videregående opplæring og 6000 spesiallærere. I tillegg kommer flere andre typer lærere, som yrkesfaglærere, som ikke er med i statistikken siden den bare viser tall for yrker med flere enn 5000 ansatte. Alle disse lærerne er ikke er en ensartet gruppe. I grunnskolen har flertallet av lærerne allmennlærerutdanning/grunnskolelærerutdanning, men det er samtidig et betydelig antall som har fagstudier med praktisk-pedagogisk utdanning i tillegg. I underkant av 10 % av lærerne i grunnskolen har denne bakgrunnen, og halvparten av disse igjen har masterutdanning. Samtidig har det også blitt mer vanlig at grunnskolelærere har mastergrad.

Utdanningskravet til lærerne betyr at lærerprofesjonen i prinsippet har et yrkesmonopol (Abbott 1988), det vil si at man i utgangspunktet må være utdannet som lærer for å utføre yrket. Samtidig er ikke kompetansekravene absolutte, til forskjell fra det som er tilfellet for mange andre profesjoner. Uansett vil kapasiteten i lærerutdanningen være viktig for om man har tilstrekkelig mange lærere. Basert på oppdaterte data og nye undersøkelser gir vi en analyse av rekruttering og lønns- og arbeidsmarkedsutvikling for lærere de siste 40 årene. Lærerne har det til felles med de fleste andre yrkesgrupper at de er arbeidstakere, det vil si at yrkesrollen må analyseres langs de samme dimensjoner som andre arbeidsgiver- og arbeidstakerrelasjoner. Dette omfatter karakteren av og hvem som har innflytelse på slike dimensjoner som rekruttering og kvalifikasjonskrav, lønns- og arbeidsbetingelser, arbeidstid, autonomi,

innholdet i arbeidsoppgavene og karrieremuligheter (Huiskamp 1995, Blyton og Turnbull 1998).

Et annet spørsmål med relevans for rekruttering til og frafall fra yrket som ofte blir aktualisert, er hvordan befolkningen vurderer læreryrkets status og tillit. Norske lærere på ungdomsskoletrinnet ligger rundt gjennomsnittet i TALIS-undersøkelsen (Teaching and Learning International Survey) på spørsmålet om hvordan de opplever at samfunnet verdsetter lærere. De mener i betydelig større grad at de er verdsatt av samfunnet rundt, enn ungdomsskoletrinnlærere i Danmark, Island og Sverige, men samtidig betydelig mindre enn finske lærere på ungdomstrinnene (OECD 2014b). Basert på en surveyundersøkelse høsten 2015 av et representativt utvalg av den voksne norske befolkningen (18–80 år) finner Helland, With, Mausethagen og Alecu (2016) at både status og tillit vurderes høyere enn det man skulle forvente ut fra forskningslitteratur og medieutspill. Når respondentene skal angi hvor høy status de mener yrket har i dag, rangeres lærere som nummer 16 av de 34 yrkene som var inkludert i undersøkelsen, mens lektorer rangeres som nummer 10. Både lektorer og lærere rangeres på linje med andre yrker med tilsvarende utdanningsnivå; lektorens status ligger for eksempel nær statusen til samfunnsøkonomer og farmasøyter, mens læreres status er på linje med fysioterapeuter og sykepleiere. Ifølge Torgersen (1994) er anseelsen til lærerprofesjonen tett knyttet til den tillit skolen til enhver tid har. Tillit til lærere ble i Helland et al. (2016) undersøkt gjennom spørsmål om befolkningens tillit til ulike grupper og institusjoner i utdanningsspørsmål. Resultatene viser at befolkningen har høyest tillit til lærerne av gruppene som folk ble bedt om å vurdere. Grupper med størst innflytelse i utdanningsspørsmål, som regjeringen, andre rikspolitikere og lokalpolitikere, havner langt ned på listen, og nederst havner konsulenter. Litt enkelt sagt vil dette si at de som har de tetteste relasjonene til elevene og foreldrene, og som møter disse til daglig, har størst tillit. Det er dermed ikke fullt samsvar mellom oppfatningen i befolkningen av lærernes status og den tillit befolkningen faktisk har til dem. Et eventuelt statusfall for læreryrket synes derfor ikke først og fremst å handle om tilliten til lærernes kompetanse. Av viktige kilder til status trekkes ofte inntekt, makt og innflytelse fram, og lærere har gjennom de siste 40 årene falt langs alle disse dimensjonene.

Lærerrollen

Det sentrale begrepet i mandatet for denne utredningen er «lærerrolle». En klassisk definisjon av rolle omfatter summen av forventninger og krav. Denne finner vi også i St.meld. nr. 11 (2008–2009, 12): «Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket.

Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid.» I et systemperspektiv kan en rolle defineres som «et sett av aktiviteter og relasjoner som forventes av en person som innehar en bestemt posisjon i samfunnet, og av andre i relasjon til denne person» (Bronfenbrenner 1979, 85). I litteratur om lærerrollen brukes begrepet på tre måter spesielt: (1) som sosial posisjon, (2) som karakteristisk atferd i utøvelsen av yrket og (3) som forventninger til arbeidet (Biddle 1997). Mens den første definisjonen handler om strukturelle kjennetegn ved læreren eller lærere (inkludert spørsmål om rekruttering og status), henviser den andre til læreres praksis slik den blir identifisert innenfor skolen og klasserommet. Den siste definisjonen handler om krav og forventninger som blir stilt til lærere og lærerarbeidet både fra lærerne selv og fra andre: elever, foreldre, rektor, politikere og samfunnet for øvrig. Vi kan si at de tre måtene å bruke begrepet på representerer ulike dimensjoner ved lærerrollen, og vi søker i arbeidet å se dem i relasjon til hverandre. Andre aspekter ved rollebegrepet er rollemangfold eller rollekonflikter. I noen sammenhenger vil lærere oppleve at forventninger fra omgivelsene og deres egne forventninger stemmer overens, i andre sammenhenger ikke.

Lærerrollen står videre i et komplementært forhold til elevrollen, det vil si at i hvilken grad elevene forsøker å innfri krav og forventninger som stiles til dem, spiller inn på utøvelsen av lærerrollen. Selv om det er vanlig å peke på læreren som nøkkelen til elevenes læring, er utforming og praktisering av elevrollen viktig for virkningen av god undervisning. Tyske didaktikere påpeker at kunnskapsinnholdet i undervisningen kan åpne verden for eleven, men at elevens fortolkning av kunnskapen avgjør hvilken betydning den får. Lærerens undervisning legger betingelsene for at eleven kan erfare og handle i de faglige verdener som skolen forvalter. Innvielsen i slike verdener er i tråd med elevens langsiktige interesser. For å realisere en slik elevrolle må også eleven bidra til å ta skritt inn i fagenes verden (Klafki 2004, Hopmann 2007). En viktig del av lærerrollen blir dermed å lede elevene inn i en rolle som fungerer for dem.

Når mandatet etterspør lærerrollen, vil et svar være at det verken er mulig eller ønskelig å skissere én autoritativ lærerrolle. Ikke bare vil det være stor variasjon mellom ulike læreres individuelle behov og yrkesmotivasjon. I en norsk kontekst har skolen hatt en sentral plass i lokalsamfunnet, og det er stor variasjon i hvilken plass skolen inntar her. Den mest åpenbare variasjonen er likevel mellom skoleslag, framfor alt mellom grunnskolen og den videregående skolen, der bakgrunnen til lærerne er forskjellig. I videregående skole har vi en inndeling mellom studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram, der det også er lærere med forskjellig bakgrunn som virker. Med disse mange ulike lærertypene i den norske skolen, som delvis er knyttet til ulike skoleslag, er

det heller ikke gitt at mandatets punkt om framtidens «lærerrolle» bør oppfattes i entall. Det er også klart at vi i analysen av lærerrollen i dag og i framtiden må ta høyde for forskjellige posisjoner lærere kan ha i skolen. Det har for eksempel de siste årene blitt satset på nye, formaliserte lærerroller i skolen. Blant disse finner man en satsing på lærerspesialister, som innebærer at utvalgte lærere skal fungere som spesialister i realfag eller norsk, med økt lønn og delvis redusert undervisningstid. Formålet med ordningen har blant annet vært å etablere flere karriereveier for lærere, samtidig som disse skal være pådrivere for det faglige utviklingsarbeidet på skolene.

Rollebegrepet kan bli kritisert for å være for statisk til å fange inn kompleksiteten og endring. Vi har i utredningsarbeidet lagt vekt på at lærerrollen må forstås i dens historiske og kulturelle kontekst, og i lys av styring av utdanningssektoren og profesjonen. I våre analyser av fortidens, dagens og framtidens lærerrolle tar vi derfor utgangspunkt i noen profesjonsteoretiske perspektiver.

Lærerprofesjonen

Det er særlig tre kjennetegn ved profesjoner og profesjonelt arbeid som er relevante i vår sammenheng: (1) at de bygger på et distinkt teoretisk og metodisk kunnskapsgrunnlag ervervet gjennom høyere utdanning, (2) at de har et handlingsrom for profesjonell skjønnsutøvelse, og (3) at de har et spesielt ansvar gitt deres samfunnsmandat (Molander og Terum 2008). For lærernes del er dette knyttet til at de har fått et spesielt mandat, og at de innenfor visse rammer er gitt et spesielt ansvar for barn og unges oppdragelse og læring. En profesjonsutøver har en type spesialistkunnskap som skiller ham eller henne fra ufaglærte (Freidson 2001). Utøvelsen av lærerarbeidet innebærer for eksempel bruk av abstrakte kunnskaper basert på fag, fagdidaktikk og pedagogikk, og skjønnsbasert anvendelse av denne kunnskapen. Samtidig må kunnskapsbasen beskrives som heterogen, det vil si at profesjonsutøvelsen preges av et samspill mellom flere ulike kunnskapsformer (Grimen 2008).

Selv om det har vært diskutert om og i hvilken grad lærere har vært og er en profesjon i klassisk forstand (Etzioni 1969), finnes det i dag en dominerende tendens til å omtale lærerne som en profesjon. Samtidig har læreryrket hatt noen særtrekk som kan hindre profesjonaliseringsprosesser. Den relative friheten fra så vel kollegialt som fra administrativt innsyn i undervisningssituasjonen, kombinert med en «flat» karrierestruktur og motstand mot resultatorientert avlønning, kan ha medført at lærerne i stor grad er tilbøyelige til å søke profesjonell tilfredsstillelse i det Lortie (1969) kalte «intrinsic rewards» – belønninger som flyter fra selve undervisningssituasjonen og den menneskelige kontakten med elevene. Det kan være slike ting som opplevelsen av å ha «nådd fram til»

elevene, ha lært dem noe, å ha hjulpet dem fram til en ny erkjennelse. Denne belønningsformen forutsetter et frihetsrom hos læreren til selv å definere hvilke elevreaksjoner som kan tas som tegn på en vellykket undervisning, og den står dermed i et latent spenningsforhold til for eksempel bruk av standardiserte tester som skal måle et forutbestemt læringsutbytte hos eleven (ibid.). Lærernes orientering mot de former for yrkesmessig tilfredsstillelse som stammer fra selve undervisningssituasjonen, er dermed nær forbundet med forestillingen om at lærergjerningen er en «kunst». Lorties portrett av læreryrket i USA i 1960-årene preges dermed av en interessant ambivalens: Lærernes relasjoner til elevene i klasserommet, deres orientering mot «intrinsic rewards» og tilbøyelighet til å betrakte læreryrket som en praktisk kunnskapsform² kunne betraktes som et hinder for lærernes fulle profesjonalisering. Samtidig var det nettopp disse trekkene ved lærerrollen som innga lærerne en subjektiv følelse av autonomi som ifølge Lortie likevel ga og fortsatt gir likhetstrekk med andre profesjoner. Disse aspektene ved lærerrollen og lærerprofesjonen har fortsatt relevans selv om det i dag er bred enighet om at dette kunnskapsgrunnlag ikke er tilstrekkelig (Irgens 2016).

Lærerarbeid

Kjernen i læreryrket er først og fremst undervisning og opplæring. Men det er også en rekke andre ting en lærer gjør. Dette kan for eksempel være lovpålagte oppgaver som foreldresamtaler og tariffregulerte oppgaver, med avsatt fellestid. Lærerrollen må derfor vurderes ut fra hva lærere faktisk gjør i yrket. Hvordan arbeider lærere? I hvilken grad tilpasser de sin yrkesutøvelse til endringer i skolen og dens omgivelser? Eventuelt hvorfor ikke? Vi er ikke bare opptatt av endringer i lærernes undervisningspraksis, men også av andre aspekter ved lærernes yrkesutøvelse, som for eksempel hvordan arbeidet organiseres på den enkelte skole, individuelt, mellom lærere, mellom lærere og ledere, og mellom skoler.

Forskning på utdanningsreformer over tid har vist at reformene ikke realiserer sitt endringspotensial (Cuban 1993), samtidig som mikrostudier av lokale praksiser ofte viser at det skjer endringer i læreres og skolers arbeid som følge av reformer (Coburn 2004, Arfwedsson 1994). Ulike generasjoner av lærere vil gjennom sin yrkesaktive tid ha vært med på flere utdanningsreformer med tilhørende forestillinger om rollen de skal fylle og arbeidet de skal utføre. Dette

² Lærere sies å være i besittelse av den type kunnskap som Aristoteles betegnet som praktisk kunnskap eller praktisk klokskap («fronesis»), som er «a truth-attaining rational quality, concerned with action in relation to things that are good for human beings» (Aristotle 1934, 337).

vil gi seg utslag i at det i samtiden eksisterer ulike lag av forventninger til hvilke mål og hva slags kunnskap og kompetanse som er viktigst i lærernes arbeid. Dette betyr også at sentrale mål ved reformene ikke nødvendigvis erstatter tidligere målsettinger, men snarere legges til. Lærernes rolleutførelse kan nok ha et individuelt preg, men her er det trolig også systematiske forskjeller, for eksempel mellom ulike kohorter som er formet under ulike rammebetingelser og korrigeret under andre: En lærer som i dag er 65 år og som ble utdannet for 40 år siden, i 1975, er formet av sin utdanning og av datidens læreplan, normer og kvalitetsvurderinger, som senere har blitt modifisert og endret gjennom nye reformer. En nyutdannet lærer i dag er formet av dagens utdanning og rammebetingelser. Med andre ord, det skrives stadig nye «rollemanuskripter» som former nye kohorter av lærere. Denne utredningen kan i begrenset grad få fram denne variasjonen, og effekten og samspillet mellom disse for lærerrollen og lærerarbeidet. Selv om vi på ulike måter søker å nærme oss slike spørsmål i utredningen, er dette en avgrensning som det er viktig å være klar over.

Som vi har vært inne på, har forventningene til lærerrollen blitt flere, mer mangfoldige og komplekse. Noen av de oppgavene lærerne er forventet å løse, kan dessuten ha karakter av «wicked problems»: uryddige og uoversiktlige utfordringer der det er ulike syn på hva problemet består i, hvordan det kan forklares, og hva som er de(n) beste løsningen(e) (Devaney og Spratt 2009). Skolen har mange oppgaver og problemer den skal løse, hvorav noen kan beskrives som «normalproblemer». Vi kan for eksempel utvikle relativt systematisk kunnskap om normalt motiverte elever og hvordan deres faglige utvikling best kan følges opp. Men mange problemer i skolen i dag, som for eksempel frafall og atferdsproblemer, kan beskrives som «wicked»: De er ofte resultat av en rekke faktorer knyttet til sosiale forhold, for eksempel rus, psykiatri og meningshorisonter i ulike subkulturer. Slike faktorer vil være sammensatte og kanskje også uløselige, selv om det må være et mål å få kunnskap som gjør at vi kan minske effekten av dem for individ og samfunn. Et dilemma er like fullt knyttet til at lærere delvis blir holdt ansvarlige for å løse også denne type problemer. Dette kan føre til målkonflikter, for det første ved at lærere kan oppleve at myndighetenes initiativer for å løse slike problemer ikke er de rette, og for det andre ved at slike store og delvis urealistiske mål i sin karakter kan framstå som idealiserte og urealiserbare. Når skolen får ansvar for å løse slike problemer som vi ikke har et kunnskapsgrunnlag for å håndtere, legges forventninger på lærerrollen som er problematiske. Et eksempel er kravet om tilpasset opplæring, som på mange måter blir overlatt til lærerprofesjonen å innfri (Bachmann og Haug 2006). Omfanget av og utfordringene knyttet til slike sammensatte problemer kan skape behov for flere profesjoner i skolen (Borg et al. 2015, Isaksson 2016,

Ekornes 2016). Oppsummert kan vi stille spørsmålet om dagens skole er offer for et «overload»-problem, som både handler om at summen av krav og forventninger er for stor, og at disse delvis framstår som motstridende.

Skolen som organisasjon

Lærere underviser i en skole. Skolen er en læringsarena. Denne siden av skolen har blitt mer og mer vektlagt de siste årene, i takt med at forskning har avdekket at det ikke bare er den enkelte lærer som bidrar til elevenes læring og sosiale utvikling, men også skolen. I tråd med denne erkjennelsen har også skoleledelse blitt vektlagt: Skolen og lærerne må ledes for at skolen på best måte skal bidra til elevenes læring og sosiale utvikling. Fokus på ledelse er ikke spesielt for skolen og er knyttet til innføring av nye styringsformer i offentlig sektor. Ledelse regnes som viktig for å få en utvikling i organisasjoner slik at de bedre kan håndtere endringer og problemer, og også utvikle kvaliteten på det som organisasjonen gjør. I skolen har vi sett en stor satsing på lederutdanning. Utdanningspolitikken har understreket at skolen må bli en organisasjon som selv kan utvikle og systematisk forbedre seg. «Lærende organisasjon» er begrepet som ofte brukes.

Skolen har også i større grad blitt anerkjent som en arena for læreres læring. Flere forskningsarbeider peker på at den kompetanseoppbyggingen som skjer i skolen, er den som har størst betydning for utvikling av lærernes undervisningspraksis (Timperley et al. 2007). De britiske forskerne Christopher Day og Qing Gu har i sin bok om det framtidige lærerlivet vektlagt behovet for å styrke alle nivåer i organisasjonen for å kunne håndtere utfordringene skolen vil møte i fremtiden. Sentralt her er det de beskriver som «organisational resilience» (Day og Gu 2010). De peker samtidig på at denne bevegelsen mot å betrakte skolen som en organisasjon også vil innebære et større mangfold blant lærerne. Det kollegiale fellesskapet får sammen ansvaret ikke bare for elevenes, men også for skolens læring og utvikling. Sentrale spørsmål for oss blir dermed: Hva ved skolen er det som virker inn på lærernes yrkesutøvelse? På hvilken måte? Hvordan bidrar det som skjer på skolen, til å utvikle lærerrollen?

Utøvelse av profesjonelt skjønn

Denne innledende delen om lærerrollen handler i stort om (økende) kompleksitet i krav og forventninger. Selv om det kan være vanskelig å oppsummere mulighetene og utfordringene vi har skissert i et enkelt begrep, kan det hevdes at et kjernepunkt ved lærernes profesjonalitet er utøvelse av profesjonelt skjønn. Det blir kanskje enda viktigere når kompleksiteten øker. Utøvelse av skjønn

kan beskrives som kjernen i profesjonelt arbeid (Freidson 2001). Delegering av skjønnsmyndighet er basert på tillit til at de som har denne myndigheten, lærerne, har evne og vilje til å utføre arbeidet sitt på en hensiktsmessig måte, og kan redegjøre for sine vurderinger og beslutninger (Molander 2013). Skjønnsutøvelsen har en kunnskapsbase som grunnlag, en kunnskapsbase som i større eller mindre grad vil være forankret i forskning. Samtidig handler utøvelsen av profesjonelt skjønn om (ofte umiddelbare) situasjoner der profesjonsutøveren kan velge mellom ulike handlingsalternativer.

Molander (2013) skiller mellom skjønn i strukturell og epistemisk forstand. Strukturelle aspekter handler om rommet for skjønn og dermed om hvordan strukturelle rammer (lover, regler, prosedyrer, rapporteringskrav osv.) skaper eller begrenser skjønnsmyndigheten. Hva er tillatte handlingsalternativer? Hva bør gjøres i en gitt situasjon? Epistemiske aspekter handler om den skjønsmessige resonneringen, som bygger på hvordan praksis begrunnes og eventuelt endrer og utvikler praksis i tråd med tilbakemeldinger. Lærernes profesjonelle skjønn utøves på ulike måter, og det vil alltid være snakk om grader av skjønn i lærernes arbeid. Eksempelvis kan elevvurderinger strekke seg fra full vurderingsfrihet (som når og hvordan elevens innsats og ferdigheter skal vurderes) til at det foreligger en bestemmelse om at læreren skal sette karakterer, og der det profesjonelle skjønnet avgrenses til bruk av skjønn i selve karakterfastsettelsen. I sistnevnte eksempel fører en strukturell mekanisme til at rommet for det profesjonelle skjønnet blir mindre. I begge tilfeller må læreren begrunne vurderingen av elevens kompetanse med bakgrunn i en sammensatt og oppdatert kunnskapsbase. Når vi snakker om utøvelse av profesjonelt skjønn i dag, må dette innebære bruk av forskning og informasjon om elevenes læringsresultater. Men også når evidensbasert kunnskap legges til grunn for lærerens arbeid, vil læreren måtte anvende profesjonelt skjønn.

Skjønnsutøvelse kan føre til at relativt like tilfeller behandles ulikt fordi de profesjonelle har ulike vurderinger, noe som er problematisk med hensyn til et mål om likebehandling (Molander under publisering). Vi vet også at profesjonelle beslutninger er preget av skjevheter, og at profesjonsutøvere baserer sine beslutninger på intuisjon som kan være feilaktig (Kirkebøen 2013). Og hva gjør man for eksempel når utfordringene knyttet til det å påvirke og stimulere det enkelte barn er så komplekse at det overskrider lærernes kapasitet og muligheter? Profesjonsutøvere handler i stor grad under betingelser av begrenset rasjonalitet (Simon 1969). Siden profesjonsutøvere må treffe beslutninger under ufullstendige omstendigheter, er de avhengig av at klare mål og veldokumentert kunnskapsgrunnlag kombineres med løpende tilbakemeldinger og korreksjoner. For å styrke lærernes i dette arbeidet kan vi dermed peke på to

forhold: (1) lærernes kunnskapsgrunnlag og «handlingskapasitet» må styrkes, og (2) ulike former for tilbakemeldinger fra andre på arbeidet blir viktige. Slike tilbakemeldinger kan komme fra mange ulike aktører og kunnskapskilder, men felles er at tilbakemeldingene kan føre til en endring eller utvikling av praksis. Det vil være nødvendig med en velfundert dokumentasjon som grunnlag for slikt endringsarbeid (Helmke 2013, 13). Gitt den økende tilgangen til forskning og informasjon om elevresultater har vi i dag et ganske annet utgangspunkt enn tidligere for å utvikle profesjonell skjønnsutøvelse.

Dette kan beskrives som refleksiv praksis. Donald Schön (1983) skiller mellom to former for refleksjon: Den ene er refleksjon-i-handling, som er den refleksjonen som foregår midt i praksis, og som kan betegnes som en slags kvalifisert improvisasjon. Den andre er refleksjon-over-handling, som er den type refleksjon som foregår i etterkant av praksis. Teoretikere har senere bidratt med en viktig tilføyelse, nemlig at faren ved Schöns refleksive praksis er at den lukker seg om seg selv og blir selvbekreftende eller bekrefter praksis som er uhensiktsmessig. I boka *Professional Capital* (2012) tilføyer Hargreaves og Fullan at den refleksive praksisen må suppleres med løpende undersøkelser av egen og kollegaers praksis. De benytter seg her av begrepet «inquiry», som kan knyttes til John Deweys beskrivelser av praktisk kunnskapsutvikling. En slik undersøkende tilnærming må understøttes både av kunnskap om egen praksis og av allmenngyldig kunnskap og viten. Hargreaves og Fullan sier videre at erfaring og metodisk kunnskap ikke er tilstrekkelig, men at refleksjon over eksisterende praksis i dag også må baseres på forskningsresultater og ulike former for data (for eksempel fra elevresultater og elevevalueringer). Undersøkelsene bør være systematiske, og de må kunne forholde seg til forskningsbasert kunnskap. Lærernes egne undersøkelser og vurdering av egne og kollegaers praksis kan derimot ikke være «driven by data» eller bli «a slave to external evidence» (ibid., 100). Det vil i så fall være å underkjenne behovet for skjønn og refleksjon og at det ikke finnes en endelig fasit på hva som vil fungere best eller mest optimalt i den konkrete undervisningssituasjonen. Derfor kan heller ikke en slik undersøkende tilnærming være et tillegg til det lærerne gjør, derimot må det være «integral to teaching, a stance that teachers take, a key part of what it means to be professional and to improve practice on a continuing basis» (ibid., 100). På den ene siden kan vi dermed si at en beskrivelse av refleksiv praksis i dag også må innebære håndtering av og bruk av en mer kompleks kunnskapsbase. Samtidig er nye kunnskapskilder delvis også knyttet til former for ekstern kontroll av profesjonens arbeid. Dette aktualiserer en spenning mellom kontroll og læring. Det er derfor integrasjonen av ulike kunnskapskilder som bør framheves, og hvordan slike prosesser kan fremmes

eller svekkes av hva som foregår på arenaene det lærernes profesjonelle skjønn skal utøves.

Profesjonsfellesskap

Utøvelse av profesjonelt skjønn skjer både individuelt og i et fellesskap med andre. Et fellesskap med kollegaer kan styrke utøvelsen av det profesjonelle skjønnet. Lærernes handlingsrom for utøvelse av skjønn er knyttet til spørsmål om kunnskapsbase, tillit og legitimitet. Det kan oppstå spenninger mellom utdanningspolitikk og læreres handlingsrom dersom styringen blir for omfattende eller detaljert, eller om den setter verdier og kunnskap som er sentrale for lærere, under press. Myndighetene på sin side vil være opptatt av hvor mye ekstern kontroll som er nødvendig for å sikre kvalitet og effektivitet i utdanningssystemet, mens lærerne noen ganger opplever at handlingsrommet blir for trangt. Misnøye med resultatene i skolen vil på sin side gjerne føre til enda sterkere styring fra politikere og skolebyråkrater. Dette spenningsforholdet handler om forholdet mellom kontroll og læring: Gjennom økt styring og kontroll ligger det en forventning om læring og dermed endring i lærerrollen og lærerarbeidet, og et spørsmål blir dermed hvor mye og hva slags handlingsrom som legger de beste rammene for dette arbeidet.

Profesjonelt handlingsrom er et begrep med flere dimensjoner og betydninger. På den ene siden handler det om at yrkesutøvere – individuelt og som gruppe – kontrollerer sentrale forhold ved arbeidet. På den andre siden forutsetter handlingsrommet at man kan begrunne at man er i stand til å ta det ansvaret man har blitt gitt. Handlingsrom handler dermed ikke om fravær av kontroll, men om å ta ansvar for utøvelsen av det profesjonelle skjønnet basert på faglige begrunnelser (Molander 2013). Et kjernesporsmål blir dermed hvem som er kompetent til å vurdere utførelsen av lærerarbeidet, hva slags kontroll som kan gjøres innenfor et profesjonsfellesskap, og hva slags kontroll det er nødvendig at andre og profesjonseksterne aktører håndhever.

Profesjonalisering ovenfra og innenfra

Utviklingstrekk, begreper og problemstillinger vi har pekt på innledningsvis i dette kapitlet, handler på ulike måter om lærernes profesjonalitet. Profesjonalitet blir i dagligtale ofte brukt for å beskrive visse kvaliteter knyttet til hvordan et arbeid blir utført (Molander og Terum 2008). I profesjonslitteraturen blir profesjonalitet ofte forstått som en yrkesmessig, normativ verdi som er verdt å bevare og fremme både av og for arbeidstakere (Evetts 2013). Det vil kunne

være forskjellige oppfatninger hos ulike aktører om hva profesjonalitet egentlig er. Det er vanskelig å være imot profesjonalitet, og dermed blir det også et populært begrep å bruke for å fremme interesser og oppfatninger av «den gode læreren». Profesjonalitet er derfor også et «situert» begrep som både kan forføre og fordekke (Ozga og Lawn 1981).

Den britiske profesjonssosiologen Julie Evetts (2003, 2013) har tatt til orde for å studere «professionalism» som en ideologi eller «diskurs» – en måte å snakke om og legitimere yrker på. Utgangspunktet er en observasjon av at stadig flere yrker blir omtalt i profesjonstermer, at stadig flere tjenester skilter med at de blir «profesjonelt» utført, osv. Mens profesjoner gjerne har vært definert som yrker der yrkesutøverne selv har tatt ansvar for faglige og yrkesetiske standarder og «holdt orden i eget hus», hevder Evetts at den økende bruken av «profesjon» og «profesjonalitet» som honnørord nå i hovedsak kommer fra arbeidsgivere og andre interessenter som i realiteten er ute etter å disiplinere yrkesutøverne. Evetts skiller således mellom en «professionalism from above», som handler om myndigheters og arbeidsgiveres styring og regulering av profesjonsutøvernes arbeid, og en «professionalism from within», som i større grad handler om at en yrkesgruppe selv søker å løfte seg mot profesjonsstatus og derved etablere en relativ autonomi i yrkesutøvelsen. Slik Evetts bruker begrepsparet, kan det derved synes å hefte noe suspent ved «professionalism from above» (for eksempel at det kan handle om en form for deprofesjonalisering), mens «professionalism from within» framstår som den genuine formen for profesjonalisering. Evetts har imidlertid hentet sitt begrepspar fra den amerikanske historikeren Charles McClelland (1990), som var ute etter noe litt annet, nemlig å gripe en karakteristisk forskjell mellom hvordan profesjoner ble etablert i henholdsvis USA og i Tyskland på 1800-tallet. Mens de amerikanske profesjonene i hovedsak organiserte seg selv, ble de tyske akademiske yrkene sertifisert og dominert av staten og fikk i større grad karakter av offentlige embeter. Dette minner oss på at profesjoner i det kontinentale Europa, inkludert Norden og Norge, svært ofte har fått sin jurisdiksjon og sitt oppdrag definert av staten. I en norsk kontekst kan vi si at «profesjonalisering ovenfra» derfor også kan innebære en nødvendig og ønsket støtte og komplement til profesjonalisering innenfra.

Alle profesjoner vil derved befinne seg på et kontinuum mellom ytterpunktene «professionalism from within» og «professionalism from above». For eksempel kan legene, trass i at også de er utsatt for sterkere styring utenfra, sies å ha en relativ høy grad av profesjonalitet innenfra, gjennom å ta egenansvar for faglige og yrkesetiske standarder. Når det gjelder andre profesjoner, fant ProLearn-prosjektet fra 2012 forskjeller i hvordan lærere, sykepleiere og ingeniører tilnærmer seg, utvikler og deler kunnskap. Mens lærernes kunnskapsarbeid

i stor grad foregår i de lokale og nære settingene, knytter ingeniørene seg i større grad til utvidede nettverk og kunnskapskretser. Også sykepleiernes bruk av kunnskapskilder skiller seg på noen punkter fra lærernes, gjennom hvordan de to gruppene bruker samtaler med kollegaer (Lahn 2012, Nerland 2012). Der kommunikasjon med andre lærerkollegaer gjerne synes å dreie seg om praktiske spørsmål, eksempelvis utveksling av materiale og samtaler om enkeltelever, viser sykepleierne til velfungerende formelle og uformelle arenaer for utveksling og formidling av kunnskap. Mens nyutdannede lærere opplever at det i liten grad finnes formelle strukturer som legger til rette for støtte og veiledning fra andre kollegaer, erfarer sykepleierne i større grad å innrulleres i praksisfellesskap som støtter kunnskapsutvikling og -deling (Klette og Smeby 2012).

Omtalen av lærerne som en «profesjon» har slått definitivt gjennom siden slutten av 1990-årene, i det utdanningspolitiske reformarbeidet så vel som i lærerorganisasjonenes egen politikk (Mausethagen 2015). En sammenligning av tre stortingsmeldinger som forberedte nye reformer i lærerutdanningen i 1997, 2002 og 2009 taler sitt tydelige språk: Mens profesjonsbegrepet bare forekom to ganger i St.meld. nr. 48 (1996–1997), ble det anvendt 60 ganger i St.meld. nr. 16 (2001–2002) og hele 200 ganger i St.meld. nr. 11 (2008–2009). Og Utdanningsforbundet har kommet etter: Mens dets politiske plattform fra 2002 anvendte ordet rent sporadisk, sto profesjonsbegrepet helt sentralt og ble brukt mer enn 80 ganger i dokumentet «Politiske vedtak» fra landsmøtet 2009. Denne eksplosivt økende tendensen til å omtale lærerne i profesjonstermer, som i noen grad gjelder alle yrker, er ikke nødvendigvis uttrykk for at lærerne de siste årene har vunnet status som en konsolidert profesjon. Snarere signaliserer den endrede språkbruken et ønske om å profesjonalisere lærerrollen. Som vi skal komme tilbake til, hersker det imidlertid ulike oppfatninger om hva det konkret innebærer at læreryrket er eller bør bli en profesjon. Lærernes arbeids- og oppdragsgivere konstruerer således «lærerprofesjonaliteten» på en noe annerledes måte enn lærernes egne organisasjoner (Mausethagen og Granlund 2012, Lejonberg og Elstad 2014).

Offentlige tiltak for å styrke profesjonen og «profesjonaliteten» *kan*, som Evetts påpeker, brukes som en strategi for kontroll av lærerne fra myndighetenes side. Vi vil imidlertid gå ut fra at de siste års profesjonalisering av læreryrket ovenfra *også* har hatt til hensikt å få på plass noen grunnleggende institusjonelle, utdannings- og kunnskapsmessige forutsetninger for en videre profesjonalisering av læreryrket «innenfra» – og altså delvis har hatt karakter av en nødvendig «hjelp til selvhjelp». For eksempel er det god grunn til å tro at en viktig hensikt med å utvide og styrke lærerutdanningen har vært å legge til rette for at lærerprofesjonen selv kan ta et sterkere grep om utviklingen av sin

egen kunnskapsbase. Dette forhindrer imidlertid ikke at det også har funnet sted dragkamper mellom lærerne og utdanningsmyndighetene om hva lærernes profesjonalitet skal bestå i, og hvem som skal regulere den. Mens utdanningsmyndighetene gjerne vil ha en tendens til å definere «profesjonalitet» som en kapasitet til å nå de målsettinger for skolen som myndighetene setter, vil lærerprofesjonen gjerne framheve det særegne ved profesjonens erfarings- og kunnskapsformer.

Til tross for at begrepet profesjonalitet må forstås som situert, synes det hensiktsmessig å støtte seg til følgende definisjon av lærerprofesjonalitet: «yrkesutøvelse basert på en kunnskapsbase som gir grunnlag for å håndtere komplekse spørsmål knyttet til læring og undervisning» (Lund, Jakhelln og Rindal 2015). Profesjonalitet har både en individuell og en kollektiv side. For eksempel kan det være mange grunner til at profesjonelle beslutninger forbedres i samhandling og interaksjon med andre (Hargreaves og Fullan 2012). En slik kollektiv dimensjon bør dermed være en del av en definisjon av lærerprofesjonalitet, det vil si at det er profesjonsfellesskapet som på mange måter utgjør grunnlaget for den profesjonelle lærer. Slike profesjonsfellesskap etableres på den enkelte skole, mellom lærere og på makronivå, og kan ses på som en forutsetning for profesjonalisering innenfra. Lærernes profesjonsfellesskap skal i dag håndtere komplekse sosiale og faglige oppgaver, og de har et komplekst kunnskapsgrunnlag å bygge på.



kapittel 3

Lærerrollen lag på lag – et historisk perspektiv

Ifølge nåværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen befinner dagens norske skolepolitikk seg «i Kunnskapsløftets skygge – eller opplyste solstråler, alt etter hvordan du ser det» (Morgenbladet 21.4.2016). Kunnskapsløftet, som ble innført fra 2006, omfatter til forskjell fra tidligere norske skolereformer både grunnskolen og den videregående skolen, og har skapt en langt tettere integrasjon mellom de ulike utdanningsnivåene. Skjematisk kan man si at Kunnskapsløftet har etablert tre (eller fire) nye «regimer» som griper tett inn i hverandre, men som samtidig kan vise seg å stå i et visst innbyrdes spenningsforhold. Reformens mest fundamentale grep var å opprette et nytt *styringsregime* på skolefeltet basert på prinsipper hentet fra *New Public Management*. Skoleeier, skolen og læreren skulle få større handlingsrom og til gjengjeld holdes tydeligere ansvarlig for elevenes oppnådde læringsresultater (Aasen, Prøitz og Sandberg 2012). Ideen om et utvidet handlingsrom med et medfølgende resultatansvar var nær forbundet med et program om å profesjonalisere lærerrollen og å utvikle skolene som «lærende organisasjoner». En sentral målsetting for Kunnskapsløftet var å utvide og reorientere kunnskapsgrunnlaget for lærernes profesjonsutøvelse og å utvikle skoleledelse som en klarere definert, kunnskapsbasert yrkesrolle. Kunnskapsløftet har derfor vært ledsaget av omfattende reformer i lærerutdanningen, som til sammen har innstiftet det vi vil kalle et nytt *kunnskapsregime* for lærerprofesjonen. Endelig representerte Kunnskapsløftet en dreining av læreplanen fra kunnskaps- til kompetansemål, med særlig vekt på såkalte grunnleggende ferdigheter: å lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig og å bruke digitale verktøy. Kunnskapsløftet introduserte dermed også et nytt *læreplanregime*, som sammen med reformens øvrige elementer i siste instans tok sikte på å etablere et nytt *læringsregime* i klasserommet.

Slik framstår Kunnskapsløftet langt på vei som en slags *New Deal* for norsk skole. Kortene er delt ut på nytt, også i den forstand at reformer i skolen og lærerutdanningen ikke i samme grad som tidligere blir begrunnet innenfor en rent nasjonal referanseramme. OECDs evalueringer av ulike lands utdanningssystemer, komparative surveys og generelle policyanbefalinger, samt internasjonale rangeringer av elevers læringsutbytte, som PISA, spiller en stadig mer framtreddende rolle i utformingen av norsk utdanningspolitikk. Disse komparative undersøkelsene og anbefalingene bygger på et premiss om at tiltak som har vist seg virkningsfulle i én nasjonal kontekst, kan og bør gi retning til reformer også i andre land. Slik står OECD-diskursen i et spenningsforhold til den *metodologiske nasjonalisme* som har preget utdanningshistorien, i form av en tendens til å framstille skoleutviklingen som en sammenhengende historisk «fortelling» med festepunkt i nasjonalstaten. Spissformulert kan man si at dagens norske skole ikke lenger framstår som endepunktet for en lang nasjonal utvikling, men snarere som et produkt av brytninger mellom sterke internasjonale endringsimpulser og mer eller mindre seiglivede nasjonale tradisjoner på utdanningsfeltet. Dette gjør ikke utdanningshistorien mindre relevant for å forstå den aktuelle situasjonen. Men kanskje er det nødvendig å *begrunne* historiens relevans noe mer energisk enn tidligere.

En første, nokså åpenbar begrunnelse er at et historisk perspektiv er nødvendig både for å forstå den situasjonen dagens reformer er vokst ut av, og for å kunne vurdere kritisk de problemoppfatninger som har begrunnet dem. Hva var den historiske bakgrunnen for at skolen og lærerutdanningen ble satt under et nytt regime, og hvor overbevisende var den situasjonsbeskrivelsen som ble lagt til grunn?

En annen, noe mer subtil begrunnelse er at et historisk perspektiv hjelper oss til å gripe «usamtidigheten i det samtidige». Et karakteristisk trekk ved de siste tiårenes skoleutvikling er at gamle og nye krav og forventninger eksisterer side om side i en skjør og uklar balanse. Siden 1990-årene har skolen blitt underlagt et styringsregime med sterk vekt på kunnskaps- og resultatmål. Kritiske pedagoger har talt om en ny instrumentalisme og om en restaurasjon av den tradisjonelle kunnskapsskolen. Kunnskapsløftets erklærte mål var imidlertid å ivareta og videreutvikle «det beste i grunnsopplæringen i Norge» (Utdannings- og forskningsdepartementet 2013, 3). Telhaug og Mediås (2003, 331 ff.) har påpekt at en hovedlinje i etterkrigstidens sosialdemokratiske skoleutvikling – sosial integrasjon gjennom omsorg – på viktige områder ble forsterket gjennom 1990-årenes skolereformer: Kombinasjonen av full barnehagedekning, skolestart for seksåringer, utbygging av skolefritidsordningen og

lovfestet rett til videregående utdanning utgjør i realiteten en kraftig utvidelse av enhetsskolen. Dette har radikalt endret den videregående skolens karakter, og især dens studieforbereidende utdanningsprogram. Tittelen på en stortingsmelding fra Stoltenberg II-regjeringen, «... og ingen stod igjen» (St.meld. nr. 16 (2006–2007)), kan stå som en overskrift over denne ekspansive videreføringen av en omsorgsorientert enhetsskolepolitikk.

Nettopp *sameksistensen* i de siste tiårenes skoleutvikling av ulike ideologiske elementer, av gamle og nye krav og forventninger, er påpekt av mange og utgjør et hovedsynspunkt hos Telhaug og Mediås (2003). En «både-og-filosofi», som de kaller det, har preget reformene og blitt skrevet inn i policydokumenter og læreplaner. I deres bok framstilles norsk utdanningshistorie som en sekvens av ulike «regimer», der nye regimer ikke på noen enkel og entydig måte erstatter de foregående, men snarere «tar opp i seg og viderefører tidligere regimers hovedprinsipper» (ibid., 443). Skolen framstår dermed som et «arkeologisk felt» der ulike historiske lag er sedimentert og sameksisterer i nåtiden. Med Kunnskapsløftet er nye ideologiske elementer, som til dels står i et klart motsetningsforhold til de foregående regimene, brakt inn i skoleutviklingen. Dermed har spenningene i utdanningssystemet økt, like ned til praksis i den enkelte skole og klasserom (Aasen, Prøitz og Sandberg 2013, 18).

Her ligger en viktig begrunnelse for at dagens lærerrolle må forstås i et historisk perspektiv: Hvordan påvirkes dagens lærerrolle av ulike historiske lag av krav og forventninger? Hvor forenlige er eldre og nyere forventninger, og i den grad de er vanskelige å forene: hvordan håndteres spenningene i praksis? Også måten lærerne selv utvikler identitet og kollektive selvforståelser på, er påvirket av bestemte forestillinger om fortiden, gjerne i form av stiliserte historiske «fortellinger» om skolens og lærernes rolle i norsk nasjonsbygging og i utviklingen av velferdsstaten. Slike fortellinger varierer fra land til land og er trolig med på å bestemme lærernes mottakelighet for ulike internasjonale reformideer. Dette er en faktor som er vanskelig å få innsikt i gjennom standardiserte internasjonale surveys av lærerholdninger, som TALIS.

Ut fra den tanken at skolen og lærerrollen har utviklet seg «lag på lag», vil vi først gi en kortfattet historisk beskrivelse av de to sentrale norske lærertradisjonene: folkeskolens «seminarister» og den høyere skolens akademikere. Med dette som utgangspunkt skal vi se nærmere på lærerstandens utvikling i etterkrigstiden, med vekt på spørsmålet om hvorvidt, eller i hvilken grad, læreryrket ble «profesjonalisert». Særlig oppmerksomhet vil vies de utdanningspolitiske, pedagogiske og profesjonspolitiske spenningene fra 1970-årenes nyradikale konjunktur fram til 1990-årenes framstøt for å omforme skolen for å møte utfordringene fra det framvoksende «kunnskapsamfunnet».

Akademi og seminar – to norske lærertradisjoner

Et karakteristisk trekk ved lærerstandens historie i Norge, som i ulike varianter kan gjenkjennes i en rekke andre land, er den seigglivede sosiokulturelle og ideologiske kløften mellom folkeskolens lærere og den høyere skolens lektorer. Noe av det potensielt mest fornyende som er skjedd med Kunnskapsløftet, er at denne motsetningen tilsynelatende er i ferd med å bli definitivt overskredet. Dette skyldes dels selve reformen, som har tatt et felles grep om grunnskolen og den videregående skolen og minsket forskjellene mellom dem. Grunnskolen er blitt mer kunnskaps- og læringsorientert, mens den videregående skolen i realiteten er blitt en forlengelse av den obligatoriske skolen der alle har rett til studieplass, og der frafall av umotiverte elever oppfattes som en form for systemsvikt. En serie reformer av grunnskolelærerutdanningen, med økende vekt på fordypning i undervisningsfagene, «forskningsbasert undervisning» og akademisk merittering av lærerutdannerne, har brakt den stadig nærmere lektorenes universitetsbaserte utdanning. Framveksten av integrerte lektorprogrammer utgjør på sin side en tilnærming til grunnskolelærerutdanningen. Tendensen til konvergens er blitt ytterligere forsterket av det systemskiftet som har funnet sted i norsk høyere utdanning. Forskjellene mellom lange universitetsstudier og kortere, yrkesrettede høgscoleutdanninger er gradvis brutt ned, og selve skillet mellom høgscole og universitet synes for øyeblikket å være i full oppløsning. I dag tilbys da også begge typer lærerutdanning ved begge typer institusjoner, og med innføring av obligatorisk mastergrad i lærerutdanningen fra 2017 blir forskjellene mellom grunnskolelærer- og lektorutdanningen ytterligere redusert.

Nettopp fordi det institusjonelle grunnlaget for de to distinkte lærerkulturene er i oppløsning, og lærernes kunnskapsgrunnlag, yrkesrolle og samfunnsmandat under intens reforhandling, er et historisk blikk på de to yrkes- og kunnskapstradisjonene umiddelbart relevant. Hvordan knytter den nye, «profesjonaliserte» lærerutdanningen og lærerrollen seg til de to tradisjonene? Hvordan utvikler lærerne sin yrkesidentitet i spenningsfeltet mellom disse tradisjonene og nye krav til profesjonskunnskap og profesjonsutøvelse?

Kløften mellom det Gro Hagemann (1992) har kalt «de to åndskulturer» innenfor lærerstanden, var både av kulturell, sosial og utdanningsmessig art. Ett åpenbart forhold var at allmueskolens og den senere folkeskolens (mannlige) lærere ble rekruttert fra et lavere sosialt sjikt og hadde en langt mer beskjeden utdanning enn den høyere skolens lærere. Det dreide seg langt på vei om to separate kretsløp, der den første kategorien av lærere utgikk fra folkeskolen og vendte tilbake til folkeskolen etter avlagt lærereksamen, mens den andre gruppa utgikk fra den høyere skolen og vendte tilbake dit etter avlagt embetseksamen.

Allmueskolen og den høyere skolen var i utgangspunktet underlagt hver sin autoritative institusjon: statskirken og universitetet. Fram til 1883 ble *examen artium* avlagt ved universitetet, og kandidatene ble eksaminert av dets professorer. Lenge etter at denne ordningen opphørte, ble tilknytningen til universitetet symbolsk markert bl.a. ved at artianerne samme høst mottok sitt akademiske borgerbrev, ble titulert «student» og behørig fotografert i svart duskelue uansett om de faktisk hadde til hensikt å studere. Lektorenes tilknytning til universitetet gjennom sin utdanning og sitt ofte livslange akademiske kunnskapsarbeid utgjorde selve kjernen i deres profesjonelle selvbevissthet og identitet.

Allmueskolens sentrale oppgave var fram til midten av 1800-tallet å forberede barna til konfirmasjonen. Allmueskolelæreren sto under prestens overoppsyn og virket ikke sjelden som klokker eller kirkesanger ved siden av læregjerningen. Fra 1860-årene vant de gradvis en større selvstendighet, og den dype kløften som eksisterte i kultur og sosial klasse mellom prest og lærer, ble redusert fra begge kanter. Underordningen under Kirken vedvarte likevel å prege ikke bare allmueskolen, men også dens avløser, folkeskolen (innført 1889). Selv om sognepresten fra dette tidspunkt ikke lenger var formann i skolestyret som del av sitt embete, beholdt han sin faste plass der helt til 1959. Fram til slutten av 1800-tallet var prestene også selvskrevne bestyrere ved de offentlige lærerseminarene, der de førte stram kontroll med alle sider ved de vordende lærernes liv. Kristendommen beholdt et sterkt grep på lærerutdanningen langt inn i det tjuende århundret, ikke minst gjennom noen av de private lærerskolene som hadde sin storhetstid fra 1890-årene til mellomkrigstiden.

Lærernes gradvise frigjøring fra geistligheten fra 1860-årene, som dannet grunnlaget for det som har blitt kalt «skolefolkets storhetstid» i Norge, danner en interessant parallell til den folkelige lekmanns- og misjonsbevegelsens frambrudd i den samme perioden. Begge fenomenene vitner om økende sosial mobilitet og en ny evne og vilje blant folkets egne representanter til å utøve et åndelig lederskap som tidligere hadde vært forbeholdt prestene. De to fenomenene var også direkte knyttet til hverandre idet et betydelig antall lærere utgikk fra det pietistiske lekmannsmiljøet. Den frilynte «folkeligheten» som fortettet seg i folkehøyskolene, vant etter hvert en stadig sterkere innflytelse over lærerstanden og skolens pedagogiske innhold. Også denne bevegelsen hadde imidlertid et kristent grunnlag. Med sin vekt på den nasjonale gjenfødselen, «livet» og «det levende ordet» hadde den grundtvigiansk inspirerte folkeskolelæreren noen trekk til felles med vekkelsespredikanten. En lærer skulle ikke først og fremst besitte boklig lærdom; viktigere var det at han hadde «eld i hugen» (E. Kristvik).

De to lærerkulturene i venstreepoken

Med Venstres skolereformer av 1889 (folkeskolen) og 1896 (den høyere skolen) ble noen avgjørende rammer lagt for den norske lærerstandens videre utvikling. Sammen etablerte disse to reformene et første grunnlag for en nasjonal enhetsskole. Alle elever skulle i prinsippet gå i den samme skolen til og med 5. klasse.³ Dermed kom også lærerutdanningen på dagsordenen. I 1902 skiftet lærerseminarene navn til lærerskoler og ble treårige⁴. I sitt faglige innhold bygde de nye skolene i stor grad videre på seminarene (Hagemann 1992, 117), men med markant større vekt på pedagogikken. Her fikk skolehistorien en sentral plass, i tråd med lærerutdanningens dominerende historisk-filologiske kunnskapsregime (Thuen 2012).

For den høyere skolens lærere ga det et vesentlig kompetanseløft at *hovedfagsoppgaven* ble innført i 1905 som en obligatorisk del av universitetets språklig-historiske og matematisk-naturvitenskapelige embetseksamen. Hovedoppgaven var i utgangspunktet nærmest for en semesteroppgave å regne, men økte etter hvert i omfang og fikk karakter av et selvstendig lite forskningsarbeid. Det bidro til at lektorene i økende grad oppfattet seg som formidlere ikke bare av kunnskap, men også av en kritisk vitenskapelighet.

Folkeskolens lærere og den høyere skolens lektorer representerte derved hver sin karakteristiske «kunnskapskultur». Hver på sitt vis var begge kulturene nær knyttet til venstreepokens opplysnings- og nasjonsbyggingsprosjekt, og begge hadde sitt tyngdepunkt i historisk, språklig og litterær kunnskap og formidlingen av nasjonale kulturverdier. I begge tilfeller var det en formlighet mellom hvordan kunnskap og verdier ble formidlet i lærerutdanningen, og hvordan lærerne senere opererte i klasserommene. Nettopp derfor representerte akademikerne og seminaristene to slående ulike lærertyper.

Lærerseminarene var i utgangspunktet «totale institusjoner», der elevenes moralske levnet var gjenstand for konstant overvåking og kontroll. De første seminarene lå gjerne på landsbygda, der elevene i minimal grad ble utsatt for fristelser til usedelighet. Timeplanen var tett, arbeidspresset stort, og all undervisning foregikk i klasserom etter modell av undervisningen i folkeskolen. Selv om det strenge kontrollregimet gradvis ble myket opp, kom arven fra seminarene lenge til å prege kulturen og undervisningsformene i lærerutdanningen. Idealet om at lærerskolens undervisningsformer skulle utgjøre

3 Fram til første verdenskrig fortsatte likevel den sosiale eliten i de største byene å sende sine barn på private skoler i ganske stor utstrekning.

4 Lærerskolene bygde direkte på folke- eller allmueskole. Treårig lærerskole betydde derfor noe helt annet i 1902 enn da man sytti år senere innførte treårig lærerutdanning basert på *examen artium*.

en modell for hvordan kandidatene senere burde undervise i skolen, holdt seg helt fram til 1990-årene, og seminarenes særegne fusjon av kunnskap, verdier og moral fikk varige virkninger for folkeskolelærernes identitet og forståelse av sitt samfunnsmandat.

Universitetet utgjorde nærmest det motsatte ytterpunkt av en total institusjon: I tråd med den tyske og nordiske universitetstradisjonen var studiene åpne, og studentene nøt en utstrakt frihet og fravær av institusjonalisert sosial kontroll i sin studietid. Selv om det for de fleste vordende lektorer lå i kortene at det var læreryrket de studerte til, var de språklig-historiske og naturvitenskapelige studiene åpne også i den forstand at de kvalifiserte for ulike yrker. Først under det avsluttende semesteret ved Pedagogisk seminar, som fra 1907 ble organisert utenfor universitetet som en i hovedsak praktisk innføring i læregjeringen *etter* fullført embetseksamen, ble framtidshorizonten mer entydig orientert mot skolen. Likevel var også fagstudiene innhold tilpasset den høyere skolens behov, med bifag og hovedfag som både i kunnskapsinnhold og kunnskapssyn svarte nøye til gymnasetts læreplan. Samtidig eksisterte et utvidet kretsløp mellom universitetet og den høyere skolen ved at mange av universitetets lærere selv hadde bakgrunn som lektorer og brakte erfaringer fra skolen tilbake til *akademia*. Så sent som i 1948 rekrutterte det historisk-filosofiske fakultet ved det nye Universitetet i Bergen et titall professorer og lærere direkte fra byens høyere skoler (Thue 1994).

Den akademiske lærerkulturen som fant sin form gjennom reformen av den høyere skolen i 1896, og reformen av universitetets lærereksamener i 1905 ble i sine grunntrekk videreført helt fram til den tidlige etterkrigstiden. Folkeskolelærernes yrkesidentitet og utdanningsmønster ble i større grad hjemsoekt av konflikter og reforhandlinger. Striden mellom de to «åndskulturene» sto nemlig ikke bare mellom folkeskolelærerne og lektorene, men også innad mellom ulike grupper av folkeskolelærere. Mens forestillingen om lærernes storhetstid primært har tatt utgangspunkt i den mannlige læreren med opphav i bondesamfunnet og arbeid i landsskolen, var perioden fra 1860 fram mot mellomkrigstiden karakterisert av en rask urbanisering og feminisering av læreryrket. De to fenomenene hang sammen: I 1890 utgjorde lærerinnene 62 % av byskolens lærerstab, men bare 11 % av landsskolens. Mens et stort flertall av de mannlige lærerne kom fra landsbygda, utgikk lærerinnene primært fra borgerskapet eller middelklassen i byene. Men fra omkring århundreskiftet begynte kvinnene også å erobre seminarene. Landsskolen fikk en økende andel lærerinner, hvorav mange hadde en lignende sosiokulturell bakgrunn som deres mannlige kollegaer.

I samspill med en venstrebevegelse gjennomskåret av dype motsetninger mellom ulike opinionsgrupper kom denne sosialt og kulturelt motsetningsfylte

lærerstanden til å legge grunnlaget for en langvarig strid om skolen og lærerutdanningen. Anført av Kristiania-lærerne søkte én fraksjon å heve standens status ved å legge lærerutdanningen om i akademisk retning. Disse framstøtene ble aktualisert av Venstres planer om å utvide enhetsskolen fra fem til sju år, noe som blant annet ville kunne innebære undervisning i fremmedspråk i folkeskolens øverste klassetrinn. I 1916 foreslo en stortingsoppnevnt komité ledet av arbeiderdemokraten O.A. Eftestøl å opprette en «Universitetets lærerskole» til etter- og videreutdanning av folkeskolelærere for å møte de nye kompetansebehovene. Forslaget vakte sterk motstand blant vestlandslærerne og sentrale ideologer i seminartradisjonen, som Torstein Høverstad og Erling Kristvik. Isteden fikk man *Noregs lærarhøgskule* i Trondheim (1922), et eksamensfritt kurs i pedagogikk i utpreget «seminaristisk» ånd (Kirkhusmo 1983).

Pedagogikken innenfor lærerutdanningen ble i mellomkrigstiden gjenstand for en dragkamp mellom seminartradisjonens forsvarere og krefter som søkte et modernisert vitenskapelig grunnlag for lærerutdanningen. Ifølge Telhaug og Mediås (2003) foregikk det i disse årene et skifte i lærernes dominerende «kunnskapsregime». Mens lektorer og seminarister hver på sin måte hadde målbåret en historisk, språklig og litterær kunnskapsform, ble det nå uttrykt store forventninger til den pedagogiske vitenskapen. Da Universitetet i Oslo opprettet et professorat og et forskningsinstitutt i pedagogikk (1938–39), skjedde det etter sterke oppfordringer fra lærerorganisasjonene. Deres håp var at en psykologisk orientert pedagogikk som identifiserte utviklingslovene for barnets vekst, skulle styrke lærernes yrkesmessige status og autonomi og etablere et sikkert kunnskapsgrunnlag for framtidens skole- og læreplanreformer. Den underforståtte norm var at arbeidet i skolen burde følge prinsippene for barnets naturlige utvikling. Hånd i hånd med troen på vitenskapen gikk dermed en elevsentrert pedagogikk som satte barnets sosiale utvikling snarere enn kunnskapstilegnelsen i sentrum.

Også når det gjaldt styringen av lærerutdanningen, innvarslet 1930-årene et skifte. Arbeiderpartiet hadde før valget i 1936 programfestet at staten skulle overta de private lærerskolene. To år senere var Oslo lærerskole, drevet av Indremisjonen, den eneste gjenværende lærerutdanningen i privat regi. Denne politikken ble støttet av lærerorganisasjonene, som ønsket sterkere nasjonal samordning og integrasjon.

Brytningene omkring folkeskolelærerutdanningen i mellomkrigstiden førte i liten grad til noen institusjonell tilnærming til universitetet, slik noen av de mest radikale framstøtene hadde tatt til orde for. Derimot foregikk det en viss akademisering av lærerskolene, især som følge av at det i 1932 ble etablert toårige linjer for studenter med *examen artium*, etter at denne ordningen allerede hadde

vært praktisert en stund ved enkelte lærerskoler. Tjue år senere hadde to tredjedeler av lærerkandidatene artium og toårig lærerskole (Hagemann 1992, 240). I 1938 ble det opprettet en egen engelsklinje for lærerskoleelever med artium, en idé som tidligere var blitt motarbeidet av seminartradisjonens forsvarere. Den nye lærerskoleloven av 1938 styrket samtidig pedagogikkundervisningen og stilte for første gang krav om embetseksamen for pedagogikklektorene og rektorene i lærerskolen. Framfor å trekke lærerutdanningen nærmere universitetet valgte man altså å møte nye kompetansekrav ved å styrke lærerskolene (Thuen 2012).

De to kulturene og velferdsstatens enhetsskoleprosjekt

Okkupasjonstiden bidro til å styrke lærernes selvbilde og status i befolkningen. Knappt noen sivil motstandshandling i det okkuperte Europa hadde vakt større oppmerksomhet og beundring i den frie verden enn de norske lærernes bestemte avvisning av NS-regimets framstøt for å nazifisere skolen og den offentlige barneoppdragelsen. Lærerne og lektorene var blitt ført tettere sammen i motstandskampen. Samtidig hadde de spilt tett på lag med foreldrene. For å forsvare seg mot en illegitim stat ble det avgjørende å fastholde at lærergjerningen hvilte på en etikk og et oppdrag fra det sivile samfunnet. Lærergjerningen, het det i de norske lærernes berømte erklæring av 9. april 1942, handlet ikke bare om å «gi barna kunnskaper», men også om å «lære dem å tro og å ville det som er sant og rett». Dette var «et kall som vi har fått av det norske folk og som det norske folk kan kreve oss til regnskap for». Selve aksjonsformen understreket poenget: Erklæringen var ikke formet som en protest til nazimyndighetene, men som et personlig løfte som læreren avla for sine elever rundt om i de tusen klasserom. «Inkje norsk dokument [fra motstandskampen] gjorde djupare inntrykk», hevdet Åse Gruda Skard (1946).

Mens motstandskampen demonstrerte styrken i de norske lærernes historiske tradisjoner, ble etterkrigstiden preget av en skolepolitisk modernisering som sto i et tvetydig forhold til arven fra venstreepoken. Det enhetsskoleprosjektet som vant et definitivt gjennomslag i Arbeiderpartiet ved inngangen til 1950-årene, kunne oppfattes som en naturlig videreføring av venstreepokens skolepolitikk. Samtidig er det allment erkjent at forkjemperne for enhetsskolelinjen i Arbeiderpartiet var svært inspirert av det svenske sosialdemokratiets enhetsskoleprosjekt. Det som derimot er underkommunisert i norsk utdanningshistorie, er i hvor stor grad dette svenske prosjektet i sin tur var inspirert av ideer fra USA. Især var Gunnar og Alva Myrdals skole- og oppvekstpolitiske program for Sverige preget av grunntemaer i mellomkrigstidens amerikanske samfunnsvitenskap

(Lyon 2001). Den tyske pedagogen Florian Waldow har hevdet at svenske politikere og planleggere i stor grad bygde på amerikanske forbilder i utviklingen av etterkrigstidens svenske skolesystem, men at både aktørene selv og ettertidens svenske utdanningshistorikere har underkommunisert dette ut fra et ønske om å framstille Sverige som den internasjonale avantgarde-nasjon på skolefeltet (Waldow 2008, 2009). I Norge synes det å ha vært en lignende tendens til å underspile internasjonale innflytelser og isteden betone den indre nasjonale vekstlinjen når historien om etterkrigstidens enhetsskole har blitt skrevet.

Også den lærerstanden som skulle bli myndighetenes nære allierte i gjennomføringen av det norske enhetsskoleprosjektet, befant seg i et spenningsfelt mellom gammelt og nytt. De to lærerkulturene med røtter tilbake til 1800-tallet var fortsatt gjenkjennelige. Men endringer var på gang som skulle gjøre dem begge mindre skarpe i kantene. Etter krigen ekspanderte læreryrket kraftig og fikk en endret rekruttering, og dette la grunnen for noen langsiktige forskyvninger i deres selvforståelse og verdiorienteringer. Lærerstanden ble feminisert, primært ved at de gamle kjønnsforskjellene mellom by- og landsskolens lærere ble nesten utvisket. En større andel av lærerinnene ble nå rekruttert fra bygdemiljø, mens stadig flere av de mannlige lærere kom fra byene. Andelen lærere som var sønner av bønder eller småbrukere, var sterkt avtakende. Etterkrigstidens typiske lærer hadde slik mer til felles med førkrigstidens lærerinne enn med «seminaristen» (Hagemann 1992, 236 ff.).

Det er likevel verdt å understreke at denne prosessen gikk langsomt, og på mange måter saktere enn den allmenne urbaniseringen og industrialiseringen av samfunnet skulle tilsi. Så sent som i 1950-årene skilte norske lærere seg ut i europeisk sammenheng med sin relativt sterke tilknytning til bondesamfunnet (ibid., 234 ff.). Undersøkelser av lærernes vurdering av sin rolle og av pedagogiske verdispørsmål tyder likeledes på at lærerne lenge oppviste en blanding av moderne og mer tradisjonelle holdninger. Alt i 1938 distanserte lærerskolestudentene seg klart fra en streng og autoritær lærerrolle, og mange ga uttrykk for typiske reformpedagogiske holdninger. Men samtidig bar de med seg sentrale elementer av den seminaristiske arven. «Lærerpersonelementet» ble fortsatt oppfattet som et viktigere grunnlag for yrkesutøvelsen enn formell kompetanse. Et klart flertall svarte at de ønsket å vinne barn og ungdom for et bestemt livssyn, tro eller sak, og øverst på listen, især hos de kvinnelige studentene, sto kristendommen (ibid., 248).

Den moderne reformpedagogikken syntes på sett og vis å gå harmonisk sammen med sentrale elementer i seminartradisjonen: Begge holdt fram idealet om en «skole for livet» i kontrast til en skole som ensidig henvendte seg til elevenes intellektuelle og reproduktive evner. Til dette bildet hører også

at lærerne i flere undersøkelser i etterkrigstiden ga klart uttrykk for at den indre motivasjonen for yrket, og især den menneskelige relasjonen til elevene, betydde mer for deres trivsel enn lønn og ytre arbeidsbetingelser (ibid., 245 ff.). Også politisk holdt lærerne lenge fast ved sine tradisjonelle identifikasjoner. En undersøkelse utført ved Institutt for samfunnsforskning i 1953 viste at nesten halvparten av landets mannlige lærere fortsatt stemte Venstre, mens tilslutningen til Arbeiderpartiet ennå var beskjeden (ibid., 248).

Mye tyder på at også undervisningsformene i 1950-årenes folkeskole for en stor del var tradisjonelle og lite påvirket av de nye reformpedagogiske synsmåtene, som mange lærere betraktet som virkelighetsfern teori. Telhaug og Mediås (2003, 176 f.) trekker f.eks. fram hvordan mange kommuner i Rogaland og Vest-Agder ufortrødent holdt fast ved Luthers lille katekisme, korporlig straff og et langt høyere timetall i kristendomskunnskap enn det normalplanene av 1939 fastsatte.

Likevel gikk folkeskolelærernes organisasjoner fra 1950-årene inn i en stadig tettere skolepolitisk allianse med Arbeiderpartiet. Bakgrunnen var åpenbart ikke at lærerne hadde begynt å stemme sosialistisk, men snarere at regjeringspartiets store skolepolitiske prosjekt i etterkrigstiden, innføringen av en niårig obligatorisk grunnskole, både appellerte til folkeskolelærernes pedagogiske grunnsyn og tjente deres håndfaste interesser. Med ungdomsskolen som et nytt skoleslag innenfor enhetsskolens rammer øynet de en sjanse til å utvide sitt domene og å skape nye muligheter for avansement. Samtidig fant folkeskolelærerne og Arbeiderpartiet hverandre i en felles, inngrodd skepsis mot en akademisk elitekultur som de oppfattet som uttrykk for sosialt klassehovmod.

Lektorene nøt i 1950-årene ennå høy sosial og akademisk status. Både lærer- og lektoryrket utgjorde en stige for sosial mobilitet og var i utpreget grad rekruttert fra den «begavelsereserve» som det i velferdsstaten skulle være skolens oppgave å løfte fram. Universitetets to lektorfakulteter hadde gjennom hele det tjuende århundret rekruttert studentene med den mest beskjedne sosiale bakgrunnen og de beste artiumskarakterene, og dette mønsteret fortsatte i hovedsak fram til omkring 1960 (Myhre 2011).⁵ Samtidig hadde lektorene en sterkere tradisjon enn folkeskolelærerne for å utøve en form for profesjonelt selvstyre over sin del av skoleverket, blant annet gjennom det såkalte Undervisningsrådet (etablert 1898). Dermed hadde de i utgangspunktet gode forutsetninger for å hevde sine synspunkter og interesser innenfor det omfattende rådssystemet

5 Etter at medisinstudiet ble lukket i 1940, har imidlertid medisinstudentene hatt de i særklasse høyeste artiumskarakterene.

som ble bygd opp omkring skoleverket i etterkrigstiden (Grove og Michelsen 2005, 320 ff.).

Arbeidet med å innføre niårig obligatorisk skole etter svensk forbilde ble imidlertid organisert på en måte som gjorde det mulig for departementet å gå utenom dette systemet. Forsøksrådet for skoleverket, opprettet 1954, var offisielt et organ som skulle søke nye veier i skoleutviklingen gjennom organisert forsøksvirksomhet og forskning. Men med sine vide fullmakter var Forsøksrådet i realiteten et redskap for å sikre at den kurs regjeringen på forhånd hadde staket ut, ble fulgt under minst mulig motstand. Forsøksrådet sto i praksis over de andre rådene på skolefeltet og reduserte disses innflytelse. Lektorene opplevde at deres profesjonelle interesser og verdier ble overkjørt.

Dragkampen mellom folkeskolens og den høyere skolens lærere om undervisningskompetansen i den nye ungdomsskolen kan ses som et eksempel på en jurisdiksjonsstrid mellom konkurrerende profesjoner (Abbott 1988). Lektorene og adjunktene oppviste i utgangspunktet klarere kjennetegn på å utgjøre en profesjon enn folkeskolelærerne: De hadde lang universitetsutdanning med en viss vitenskapelig skolering og sto høyere på den sosiale rangstigen. I 1960-årenes profesjonssosiologi ble lærerne, sammen med yrkesgrupper som sykepleiere og sosialarbeidere, klassifisert som «semiprofesjoner»: De hadde visse trekk til felles med de «egentlige» profesjonene, men sto markert under disse i utdanning, sosial status og grad av autonomi i yrkesutøvelsen (Etzioni et al. 1969). For disse yrkesgruppene kunne jurisdiksjonsstrider med en sterkere profesjon være en spore til profesjonalisering. Sykepleierne utgjør et nærliggende eksempel: I 1960-årene vendte ledende norske sykepleiere seg mot amerikansk profesjonsteori i et forsøk på å hevde sin profesjonelle egenart overfor legene. Profesjonalitet ble av enkelte oppfattet som en måte å sekularisere sykepleiens kristne verdigrunnlag på, uten å gi avkall på yrkets etiske kjerne (Melby 1990, 279 f., Lund 2012).

Også lærerne hadde siden 1930-årene arbeidet for å sekularisere yrkets tradisjonelt kristne og nasjonale verdigrunnlag, ikke minst ved å gripe til den pedagogiske vitenskapen. Men jurisdiksjonsstriden med lektorene om den nye ungdomsskolen synes ikke å ha utløst noen tilsvarende systematisk interesse i lærerorganisasjonene for profesjonsteoriens problemstillinger. Det er nærliggende å anta at fordi jurisdiksjonsstriden med lektorene i realiteten ble avgjort ad politisk vei, trengte ikke lærerne i samme grad som sykepleierne å reflektere kritisk over sin profesjonsstatus. Riktignok framhevet de gjerne at de hadde en sterkere pedagogisk skolering fra lærerskolen enn sine universitetsutdannede kollegaer. Spissformulert kan det likevel hevdes at lærerne vant dragkampen om ungdomsskolen, ikke i kraft av sin status som vitenskapsbasert profesjon,

men snarere på grunn av sin utdanningspolitiske allianse med det regjerende Arbeiderpartiet. Når lektorene og adjunktene tapte, skyldtes det likeledes at deres akademiske kunnskaps- og kulturidealer var på kollisjonskurs med sentrale sosialdemokratiske forestillinger om hvilke oppgaver og verdigrunnlag den nårlige obligatoriske skolen skulle bygge på. Tapet var likevel ikke fullstendig. Lærere med utdanning fra lærerskole og universitet kom til å arbeide side om side i den nye ungdomsskolen. Men det var liten tvil om hvilken gruppe som oppnådde størst gjennomslag for sine pedagogiske og utdanningspolitiske idealer.

Lærernes plass i skolens «styringsregime»

Som vi har sett, ble allmueskolen og den høyere skolen opprinnelig drevet under overoppsyn av henholdsvis Kirken og universitetet. Fram til parlamentarismens gjennombrudd i 1884 sto Kirke- og undervisningsdepartementet alltid under ledelse av en geistlig, og teologer dominerte i praksis både allmueskolen og den høyere skolen. Dette endret seg med venstrebevegelsens maktovertakelse. I denne perioden oppnådde lærerne langt på vei å bli «herrer i eget hus» ved at politiske og administrative nøkkelposisjoner i skolesystemet i stigende grad ble besatt med personer som selv utgikk fra lærerstanden. Lærerne overtok som kommunale skoleinspektører, som skoledirektører i amtene og som styrere ved de offentlige lærerseminarene. Lærernes dominans gikk helt til topps i systemet: Av de sytten kirke- og undervisningsministrene som satt mellom 1907 og 1940, hadde hele ti sin bakgrunn fra folkeskole eller lærerskole (Telhaug og Mediås 2003, 79).

Under Venstres epoke i norsk politikk var folkeskolen i stor grad et kommunalt anliggende. Skolen skulle, i tråd med partiets sterke tro på det kommunale selvstyret, formes av lokalsamfunnets erfaringer og behov. Skolene var underlagt det kommunale skolestyret, der lærere ofte gjorde seg sterkt gjeldende. Som venstrebevegelsens «organiske intellektuelle» kom lærerne dermed til å prege skoleutviklingen både innenfra og utenfra.

Med utviklingen av velferdsstaten i etterkrigstiden fulgte en sentralisering av makt og myndighet innenfor de fleste sektorer. Det gjaldt i særdeleshet for skoleverket. Tanken om enhetsskolen ga sterk legitimitet til en slik kontroll. Sterk nasjonal styring ble oppfattet som nødvendig for å gi alle det samme tilbudet. Det ble tatt for gitt at planlegging, analyse og innovasjon måtte foregå sentralt i systemet (Karlsen 1992). Skolen i kommunene ble styrt gjennom en detaljert særlovgivning, reglement og instruks, en nasjonal læreplan med minstekrav for hvert trinn, øremerkede ressurser, en nasjonal godkjenningssystem for

lærebøker og en regional statsforvaltning, skoledirektørene, med stor fortolkningsmakt.

Som et ledd i dette styringsregimet fikk rollen som skolebestyrer en viktig funksjon. Bestyrerne utgikk fra lærerstanden, og lærererfaring ble tillagt stor vekt. Men samtidig fikk de sitt styringsmandat ovenfra, i form av ganske detaljerte forskrifter og instruksjer. Bestyrerne skulle først og fremst være de overordnede myndigheters representant ved den enkelte skole. For å styrke bestyrernes pedagogiske ledelsesfunksjon ble det omkring 1960 foreslått å etablere en egen pedagogisk embetseksamen for skoleledere. Dette ble imidlertid ikke realisert, og de administrative oppgavene fortsatte i stor grad å overskygge det faglig-pedagogiske utviklingsarbeidet i skoleledernes hverdag (Møller et al. 2000).

Skoledirektør-embetene, som før krigen hadde blitt rekruttert fra lærerstanden selv, ble nå i økende grad besatt med personer med magistergrad i pedagogikk. Mens skoledirektørene i venstreepoken oftest hadde lang erfaring fra politikk og organisasjonsarbeid, framsto de nå som pedagogiske eksperter (Telhaug og Mediås 2003, 195 f.). Lærerne hadde tidligere formet skolen ikke bare ved sin daglige innsats i klasserommet, men også gjennom sin dominerende posisjon på skolepolitikens «formuleringsarena», fra det lokale skolestyret til statsrådstaburetten. Nå ble det gradvis etablert en klarere rollefordeling mellom lærerprofesjonen, den pedagogiske ekspertisen og den politiske ledelsen av skoleverket.

Rutiner for å rapportere informasjon til nasjonale myndigheter styrket den statlige styringen. For eksempel la lokale rapporter grunnlag for beslutninger om bygningsmasse, utstyr, materiell og personale (Telhaug 1994, Karlsen 1992). Det sentrale formålet var å samle inn og systematisere informasjon om status i skolene for å kunne forbedre den offentlige skolen. Forbedringstiltakene var først og fremst knyttet til ulike typer investeringer og strukturendringer for å bygge opp et skolesystem som kunne tilby like muligheter for alle. Motsatt dagens styringsregime var man derimot lite opptatt av å rapportere elevenes læringsutbytte.

Korporative ordninger som sikret profesjonenes og deres organisasjoners medvirkning, var utbredt i etterkrigstidens velferdsstat. Dette gjaldt i sterk grad på skoleområdet, ikke minst gjennom høringsordninger og utvalgsdeltakelse. Under gjennomføringen av den niårige enhetsskolen måtte riktignok den brede medvirkningen fra lærerprofesjonen vike for en sterk styring fra Forsøksrådet for skoleverket (Telhaug og Korsvold 1989). Men fra 1960-årene ble systemet igjen utbygd. Til dette bildet hører utviklingen av de sakkyndige rådene under Kirke- og undervisningsdepartementet, som vokste og fikk stadig flere oppgaver utover i 1970-årene (Telhaug og Korsvold 1989, Lauvdal 1994). De fikk stor

makt, ikke minst til å styre skolens innhold. Disse rådene, som Grunnskolerådet og Rådet for videregående opplæring, var i stor grad befolket av ansatte med praksis fra skoleverket. Slik kunne man se dem som profesjonenes «hot line» til myndighetene. Grunnskolerådet hadde som oppgave å utarbeide forslag til læreplaner for grunnskolen. At representanter for profesjonen utformet skolens læreplaner, har en lang tradisjon i norsk skole, en tradisjon som første gang ble brutt da statsråd Gudmund Hernes, i samarbeid med utvalgte personer utenfra, utformet en ny generell læreplan for grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæring i 1991.

Vi ser at dette var en epoke med et system som innebar svært detaljert statlig styring. Man kunne tenke seg at lærerne som profesjon opplevde å bli stramt styrt, men dette synes ikke å ha vært tilfellet. Gjennom ulike korporative ordninger hadde lærerne og deres organisasjoner stor innflytelse på utformingen av skolens rammer og innhold. Og lærerne syntes å finne sin rolle innenfor de rammer som var gitt. Med en individualisert lærerrolle, «én lærer, én klasse, ett klasserom», lå kanskje noe av autonomien i at man kunne lukke døren og styre sin egen undervisning. Det var også lite fokus på rapportering av elevenes resultater.

Selv om lærerne er kommunalt ansatte, har deres organisasjoner alltid gått inn for sentral styring (Lauvdal 1996). De har hele veien argumentert ut fra enhetsskoletanken. Man ønsket en enhetsskole og en «enhetslærerstand» (Østerud, Sunnanå og Frøysnes 2015). Men det er også klart at lærerne så sine egne interesser best ivaretatt ved et sentralt, standardisert system (Lauvdal 1996). Lærernes organisasjoner har konsekvent gått inn for at forhandlinger om lærernes lønn og arbeidsvilkår skal foretas sentralt. Lærerne ble del av det statlige tariffområdet i 1959. Det gjaldt også avtaler som regulerte undervisningstiden, krav til lærernes kompetanse og sammenhengen mellom utdanning/kompetanse og lønn.

1970-årene – akademisering og ideologisering

Fra slutten av 1960-årene framførte radikale politiske bevegelser en kritikk av velferdsstaten, som ble oppfattet som avstandsskapende og fremmedgjørende. Velferdspolitikken innholdt ble utsatt for et skarpere søkelys, med krav om mer nærhet, tilhørighet og mening. Den politiske løsningen gikk i retning av nærdemokrati og sosiale nettverk. Skolepolitikken fanget raskt opp disse ideene, og i lov om grunnskolen av 1969 kom det inn bestemmelser om demokratiske organer ved den enkelte skole, elevråd, foreldreråd, lærerråd og råd for andre tilsatte. Den nye Mønsterplanen for grunnskolen, M 74, ble unnfanget i samme ånd. Den var en rammeplan, og den inneholdt ikke minstekrav til hva elevene

skulle lære. Den la opp til at lærerne kunne forankre undervisningen i lokal-samfunnet, og at de kunne tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger og behov. Hagemann (1992) peker på at reformene i 1970-årene ga lærerne mer medbestemmelse på skolenivået, samtidig som den nye læreplanen økte deres arbeidsbelastning. I tråd med de nye skolepolitiske konjunkturer ble også skolelederens ansvar for arbeidsmiljø og pedagogisk utvikling sterkere understreket. I de urolige 1970-årene ble det gjennomført undersøkelser som påviste at skoleledelsen spilte en langt mer avgjørende rolle for arbeidsmiljøet i skolen enn tidligere antatt, noe som blant annet resulterte i nye etterutdanningstilbud for skoleledere, med vekt på organisasjonsutvikling (Møller et al. 2000).

Ikke bare skolen, men også lærerutdanningen ble gjenstand for en desentralisering av beslutningsmyndighet til det lokale nivået. Ved ny lov om lærerutdanning av 1973 ble lærerskolene oppgradert til pedagogiske høyskoler med et utvidet indre selvstyre. I 1960-årene hadde lærerskolene drevet et omfattende forsøks- og utviklingsarbeid under Forsøksrådets ledelse. En viktig del av bakgrunnen var behovet for å styrke lærernes kompetanse for å undervise i den nye ungdomsskolen. I 1970-årene kom initiativet i dette utviklingsarbeidet i økende grad til å utgå fra lærerutdanningsinstitusjonene selv (Østerud, Sunnanå og Frøysnes 2015). Denne utviklingen kan, som Harald Thuen (2015) har påpekt, oppfattes som innledningen til en omfattende og akselererende *akademisering* av lærerutdanningen. Men samtidig kan 1970-årene med en viss rett beskrives som et *ideologiserings* tiår innenfor lærerutdanningen. Studenter og yngre lærere møttes i et ønske om å betrakte lærerrollen i et kritisk samfunnsperspektiv og å bruke lærerutdanningen som et redskap for å omforme skolen i «progressiv» retning. Dette prosjektet fant støtte både i en radikaliseret nasjonal skole- og oppvekstpolitikk og i et radikaliseret pedagogisk fagmiljø. Ved Universitetet i Oslo ble pedagogikkmiljøet hjem søkt av en opprivende intern strid som endte med at en gruppe studenter og lærere brøt ut og dannet sitt eget «sosialpedagogiske studiealternativ» i 1973.

Kim Helsvig har påvist hvordan den psykologisk orienterte pedagogikken, som under professor Johs Sandvns dominerende ledelse hadde vært hegemonisk ved Pedagogisk forskningsinstitutt i 1950- og 1960-årene, ble marginalisert som premissleverandør for skoleutviklingen. Isteden utviklet Arbeiderpartiet et samarbeid med sosialpedagogene (Helsvig 2005, 302). En nøkkelperson her var dosent Eva Nordland, som ledet regjeringen Brattelis ungdomsutvalg (1971–77), samtidig som hun ledet det sosialpedagogiske studiealternativet og trakk studentene derfra med i utvalgsarbeidet (ibid., 291). Samtidig gikk en økende andel av departementets skoleforskningsmidler til sosialpedagogiske prosjekter.

Radikale pedagoger og skolepolitikere fant hverandre i ønsket om å skape en skole der det demokratiske samværet på tvers av sosial bakgrunn og evennivå skulle ha tydelig prioritet framfor tradisjonell kunnskapsformidling. Gjennom organisert elevdemokrati skulle skolen fungere som en øvelsesarena for demokratisk deltakelse i samfunnet. Den tradisjonelle oppfatning at skolen skulle formidle en felles kulturell «kanon», en høyverdig kulturtradisjon som «ethvert opplyst menneske» måtte kjenne til, ble nå definitivt diskreditert. Forestillingen om at det fantes et skille mellom «høy» og «lav» kultur – et premiss som på en nærmest selvfølgelig måte hadde ligget til grunn ikke bare for gymnasiet, men også for folkeskolen – ble dekonstruert som et uttrykk for sosiale maktforhold. Lærere og elever ble stilt langt friere i valget av litterært lærestoff; moderne medier og populærkultur ble nå en del av skolen.

I utgangspunktet ble disse endringsimpulsene i hovedsak ført inn i skolen ovenfra og utenfra, mens især de eldre lærerne representerte et element av kontinuitet til den skolen radikale pedagoger og skolepolitikere ville bryte opp fra. Det er betegnende at samtidig som 1970-årenes skolepolitiske retorikk kjørte fram verdien av lokal selvbestemmelse i motsetning til den foregående periodens harde sentralstyring, satte Forsøksrådet og skoledirektørene i gang et omfattende arbeid for å reorientere grunnskolelærerne mot mer «progressive» undervisningsmetoder. Telhaug og Mediås konkluderer med at 1970-årenes desentraliseringspolitikk var mer symbolsk enn reell, og at den dominerende kommunikasjonskjeden i skolesystemet fortsatt gikk «på typisk hierarkisk vis, ovenfra og nedover fra departement til skoledirektør til skolesjef, til rektor, til lærer og så til eleven» (2003, 247). Det tvetydige forholdet i 1970-årenes skolepolitikk mellom desentralisering og sterk statlig styring, blant annet i form av en systematisk innsats for å reorientere lærerne, utgjør en interessant parallell til de motstridende tendensene som har blitt påvist under Kunnskapsløftet (Aasen, Prøitz og Sandberg 2013).

Impulser til omfattende kulturelle endringer i skolen kom imidlertid ikke bare ovenfra. Gro Hagemann framhever hvordan utvidelsen av enhetsskolen sammen med økende variasjon i elevenes bakgrunn og forutsetninger tvang fram en større vekt på skolens omsorgs- og oppdragelsesfunksjoner. I et mer mobilt samfunn med avtakende respekt for institusjoner og autoriteter ble «trivsel i skolen [...] et botemiddel mot økende skoletretthet og disiplinproblemer». En ny lærerrolle var i emning, som ikke i samme grad som den gamle hvilte på skolens innarbeidede kulturelle autoritet (Hagemann 1992, 304).

I hvilken grad førte disse endringsimpulsene ovenfra og nedenfra til en ny undervisningspraksis? Evalueringen av den nye Mønsterplanen for grunnskolen påviste at arbeidsmåtene hadde forandret seg i noen grad: Noe mindre

tid ble brukt på tradisjonell klasseromsundervisning, og noe mer på individuell veiledning av elevene. Men fortsatt var undervisningen i dominerende grad lærerstyrt, med små muligheter for elevene til å påvirke form og innhold (Telhaug og Mediås 2003, 268). Fortsatt var det altså en betydelig spenning mellom «progressive» pedagogiske idealer og mer konservative realiteter i klasserommet. Den sosialpedagogiske vendingen og den økende vekten på skolens oppdragelses- og omsorgsoppgaver bidro i en viss forstand til å revitalisere «seminartradisjonen» med dens oppfatning av skolen som en oppdragelse til livet. Kunnskap og danning ble i denne pedagogiske diskursen konstruert nærmest som en polar motsetning, i sterk kontrast til det akademiske dannelsesbegrepet, som impliserte at individet realiserte sin menneskelighet *gjennom* kunnskapstilegnelse og kunnskapsarbeid («*Bildung durch Wissenschaft*»).

I dette perspektivet framstår utviklingen i 1970-årene som grunnleggende tvetydig: Perioden kan oppfattes som startpunktet for en akademisering av lærerutdanningen og lærerrollen de påfølgende tiår, en utvikling som har fortsatt og forsterket seg til denne dag. Men 1970-årene kan *også* oppfattes som en siste oppblomstring av seminartradisjonen i norsk skolehistorie, en tradisjon som ble konstituert nettopp gjennom sitt polariserende motsetningsforhold til akademiske institusjoner, tradisjoner og kunnskapsidealene.

Den videregående skolen – fra akademisk til elevsentrert kunnskapssyn

Fem år etter at den niårige enhetsskolen var gjennomført over hele landet, ble gymnaset og en rekke mer yrkesorienterte utdanninger organisert i en felles struktur i den nye *videregående skolen* (1974). For gymnaset vedkommende representerte denne reformen sluttsteinen i et langvarig utredningsarbeid, som ble innledet med lektorlagets egen utredning, *Gymnaset i søkelyset* (1962), og fortsatte med to offentlige utvalg utnevnt av regjeringen Gerhardsen: Gjelsvik-komiteen, hvis innstilling forelå i 1967, og Steen-komiteen, som la fram tre innstillinger i hhv. 1967, 1969 og 1970. Bakgrunnen for alle disse utredningene var en utbredt erkjennelse av at det tradisjonelle gymnaset trengte en pedagogisk og faglig fornyelse for bedre å svare til sine utdanningsoppgaver i et moderne samfunn med raskt stigende utdanningsnivå. Men mens det første initiativet utgikk fra lektorene selv, og Gjelsvik-komiteen var dominert av ledende folk i den høyere skolen, var Steen-komiteen i langt høyere grad en utdanningspolitisk komité hvis mandat var ledd i den pågående, gjennomgripende omformingen av hele det norske utdanningssystemet fra bunn til topp. Innordningen av gymnaset i et helhetlig, demokratisert utdanningssystem innebar en forskyvning

av dette skoleslagets målsetting og kunnskapssyn, med langsiktige virkninger for de universitetsutdannede lærernes samfunnsoppdrag og identitet.

Ove Skarpenes (2007) har vist hvordan et demokratisk motiv: å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs forutsetninger og interesser, og et økonomisk motiv: å utdanne omstillingsdyktige individer til et kunnskapssamfunn i stadig endring, sammen bidro til å endre selve det kunnskapssynet som hadde ligget til grunn for det gamle gymnaset. Dette kunnskapssynet hadde elementer i seg av både et naturvitenskapelig og et humanistisk ideal: Elevene skulle tilegne seg vitenskapelig holdning og resonnerende evner, og samtidig innforlive seg med sentrale nasjonale og europeiske kulturtradisjoner. Det nye kunnskapssynet var elevsentrert og prosessorientert. Undervisningen skulle i størst mulig grad møte den enkelte elev på hjemmebane. Med utgangspunkt i egne interesser og erfaringer skulle eleven først og fremst «lære å lære». Denne tiltakende «pedosentrismen», som Skarpenes kaller det, innebar en mer tilbaketrukket lærerrolle: Læreren ble mindre av en kunnskapsformidler og mer av en tilrettelegger og «læringskonsulent» (ibid., 91). Dette utfordret selve grunnlaget for lektorenes autoritet som akademisk profesjon og bidro til å trekke den videregående skolen nærmere grunnskolens pedagogiske målsettinger.

Universitetene – fra lærdomskultur til forskersamfunn

At den akademiske kunnskapskulturen som lektorene hadde representert, ble marginalisert i 1970- og 1980-årene, skyldtes imidlertid ikke bare utviklingen i skolen, men også et langsiktig kulturskifte innenfor academia selv. Det historisk-filosofiske og det matematisk-naturvitenskapelige fakultet hadde tradisjonelt hatt to sentrale oppgaver: å utdanne lærere til den høyere skolen og å reprodusere den frie akademiske forskningen ved universitetet. Fakultetene vokste kraftig som forskningsmiljøer nettopp fordi man samtidig utdannet lærere til et skolesystem i ekspansjon. De to funksjonene ble lenge holdt sammen: Hovedoppgaven skulle bibringe de vordende lærere en vitenskapelig dannelse og samtidig utgjøre første trinn i en eventuell forskerkarriere. Men gradvis ble forholdet mellom forskerutdanning og lærerutdanning mer problematisk. En «felleskomité for universitet og skole» tok rett etter krigen til orde for en radikal omlegging av universitetets adjunkt- og lektoreksamener «i høyskolemessig retning», med fastere studieløp og langt sterkere vekt på den praktisk-pedagogiske yrkesforberedelsen. Dette forslaget brøt imidlertid for sterkt med universitetets tradisjon til å vinne fram (Thue og Hølsvig 2011, 148 ff.).

Isteden kom utviklingen nærmest til å gå i motsatt retning, og det var det matematisk-naturvitenskapelige fakultet i Oslo som viste vei: Etter en lang

dragkamp vedtok fakultetet i 1958 en studieplan etter amerikansk forbilde, der et fleksibelt system av kurser med vektall erstattet de gamle bifagene. Argumentet var at en studieordning med ensartede fagblokker svarende til den høyere skolens undervisningsfag ikke lenger var forenlig med den naturvitenskapelige forskningens dynamikk (ibid., 89 ff.). At fakultetet åpenlyst satte forskningens krav foran skolens, hang sammen med at nesten halvparten av fakultetets kandidater nå ble rekruttert til en ekspansiv teknisk-naturvitenskapelig forskningssektor, og at de realistene som ble lærere, hadde markant dårligere eksamensresultater enn de som satset på forsknings- og utviklingsarbeid. Ved det historisk-filosofiske fakultet gikk derimot fortsatt tre fjerdedeler av kandidatene til skolen, og deres karakterer lå ikke under gjennomsnittet (Lindbekk 1967, 167 ff.). Den historisk-filosofiske studieordningen som ble innført fra 1959, brøt da også langt mindre radikalt med tradisjonen enn den nye realfagsordningen, og imøtekom skolens behov i vesentlig høyere grad.

Men humanistene kom etter. Sakte, men sikkert ble forskningen sterkere prioritert og profesjonalisert som et eget kretsløp som fortrengte det identitets-skapende kretsløpet mellom universitetet og den høyere skolen. I 1978 slo den nye rektor ved Universitetet i Oslo, Bjarne Waaler, alarm overfor fakultetene og fagmiljøene: Som en følge av de gjennomgripende reformene i hele skoleverket var universitetene kommet alvorlig på defensiven som lærerutdanningsinstitusjoner og var dermed i ferd med å tape en av sine aller viktigste samfunnsfunksjoner (Helsvig 2011, 32). Responsen fra de naturvitenskapelige og humanistiske miljøene var symptomatisk. I en utredning fra Lærerutdanningsrådet fra 1979 ble universitetslærernes synspunkter sammenfattet slik (ibid. 39):

Universitetet ... er [ikkje] nokon yrkesutdannande institusjon, heller ikkje nokon lærarutdannande. I den grad universitetet gir utdanning, tar den form av generell fagopplæring, og spørsmål om relevans av denne er underordna spørsmålet om kvalitet. Vi har andre lærarutdanningsinstitusjonar, men berre universitetet kan drive forskning på eit fagleg sett forsvarleg plan.

At et fagdidaktisk element kort tid etter ble innført i grunnfagene i et forsøk på å styrke den akademiske lærerutdanningen, var i stor grad et kompensatorisk tiltak. For de humanistiske fagene hadde, som Geir Wiggen har påpekt, vært fagdidaktiske i selve sin kjerne. Måten universitetsstudiet av nordisk, engelsk og fransk var innrettet på, reflekterte disse fagenes samfunnsoppdrag, som i dominerende grad var et skoleoppdrag (Wiggen 2008). Konsekvensen av denne utviklingen var at en «lærdomskultur» som hadde hatt som funksjon å formidle kunnskap og dannelselse utover i det norske samfunnet, ble stilt

i skyggen av et eksklusivt «forskingsamfunn» orientert innover mot disiplinen. Lektorene, som hadde knyttet universitet og skole sammen, ble i en viss forstand dobbelt hjemløse: De var blitt for elitistiske for skolen, og universitetet var blitt for elitistisk for dem (Thue og Helsvig 2011, Berge 2016).

Oppbruddet i 1990-årene – fra velferdsstat til «kunnskapssamfunn»

Fra siste halvdel av 1970-årene kom det stadig tydeligere tegn på at den vestlige sosiale, økonomiske og politiske orden som var blitt utformet etter krigen under amerikansk lederskap, befant seg under press eller var i oppløsning. Politisk ble signalene fanget opp på ulike tidspunkt og fortolket forskjellig i ulike land. I USA og England artet oppbruddet seg som en dramatisk høyreorientering av den rådende politiske og økonomiske tenkningen. I de skandinaviske landene fikk omslaget en mindre tilspisset form. Det ble innledet med en politisk høyrebølge som ga borgerlige partier regjeringmakten og fratok de sosialdemokratiske partiene det hegemoni de hadde hatt siden andre verdenskrig. Minst like viktig var det at de sosialdemokratiske partiene svarte på utfordringen ved selv å reorientere seg ideologisk og å fornye de samfunnsanalyser og økonomiske styringsmodeller de hadde bygd sin dominans på. En økende bevissthet om bl.a. styrings- og effektivitetsproblemer i offentlig sektor, velferdsstatens klientskapende bivirkninger og de tiltakende spenningene mellom velferdspolitikken standardiserende løsninger og velgernes ønske om valgfrihet og fleksibilitet bidro til å reorientere det nordiske sosialdemokratiet mot mer «liberale» politiske løsninger. Denne reorienteringen ble fra 1990-årene forsterket av noen mer overordnede forestillinger om at nasjonalstaten var på vei inn i en ny historisk fase. Diagnosen av den nye situasjonen var noe famlende, men begreper som *globalisering* og *kunnskapssamfunnet* fikk en voldsom internasjonal utbredelse. I USA og England fikk konservative regimer avløsning av Clinton-administrasjonen (1993) og Tony Blairs «New Labour» (1997). Begge søkte å stake ut en ny politisk kurs med utgangspunkt i en slik samtidsdiagnose.

Gjennom forestillingen om kunnskapssamfunnet ble utdanning løftet helt til topps på nasjonalstatenes politiske agenda. Kvaliteten på et lands utdanningsystem og forskning framsto nå som avgjørende for dets konkurransevne i en globalisert økonomi. Samtidig deltok universitetene selv i en global konkurranse om de beste forskerne og studentene. I Norge var det under Arbeiderpartiets regjeringstid i 1990-årene at utdanningspolitikken fikk en ny giv og en ny retning basert på en slik helhetlig samfunnsdiagnose. Gudmund Hernes fikk

oppgaven, i en viss kontrast til partiets tradisjon: Han var verken en dreven realpolitiker eller en «nøytral» ekspert, men professor i sosiologi og en spissformulert intellektuell. Her kan man kanskje se noe symptomatisk: Ved terskelen til en ny situasjon som sosialdemokratiet slet med å få grep om, oppsto et spillerom for akademikere med definisjonsmakt, som sosiologen Anthony Giddens innenfor Blairs «New Labour».

Hernes' reformer av den videregående skolen (Reform 94) og grunnskolen (Reform 97) har i samtid og ettertid vært gjenstand for høyst ulike vurderinger, både når det gjelder innhold og betydning. På den ene siden er de blitt oppfattet som et avgjørende vendepunkt som markerer overgangen fra ett utdanningspolitisk regime til et annet (f.eks. Slagstad 2001). På den annen side er de blitt karakterisert som en historisk parentes (Sejersted 2005) eller som den statssentrerte nasjonsbyggingens svanesang i norsk skolehistorie (Telhaug og Mediås 2003). Hernes' mye omtalte egenrådighet i reformprosessen og slående spissformuleringer om betydningen av å skape nasjonal enhet gjennom en felles «kunnskapskanon» kan nok framstå som idiosynkratiske trekk ved 1990-årenes reformprosesser. Likevel er det gode grunner for å se disse reformene som et vendepunkt. Selv om konflikten mellom utdanningsmyndighetene og lærerne ble tilspisset av statsrådets egenmektige og polemiske stil, var bakgrunnen for konflikten mer prinsipiell og grunnleggende. Noe forenklet kunne man si at mens regjeringen søkte å omforme utdanningssystemet for å møte det som ble oppfattet som skjerpede krav fra et framvoksende «kunnskapsfunn», vedble lærerne og deres organisasjoner å identifisere seg med en pedagogikk og skolepolitikk som var utformet i den sene velferdsstaten og reflekterte dens menneskesyn og politiske målsettinger. Denne situasjonen var langt fra enestående for Norge, men synes i ulike varianter å ha gått igjen i en rekke vestlige land.

Utdanning som økonomisk innsatsfaktor – brudd og kontinuitet

Utfordringen for norsk kunnskapspolitik er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent. De resultater som nås, er ikke på høyde med de ferdigheter som kan utvikles. Dette er ikke bare et spørsmål om å heve prestasjonene hos dem som har høyere utdanning, men om bedre å utnytte evnene hos alle.

Disse hyppig siterte åpningsordene fra det såkalte Hernes-utvalgets innstilling *Med viten og vilje* (NOU 1988: 28) uttrykte i essens hvordan utdanning ble betraktet i den nye politiske diskursen om kunnskapsfunnet.

Et overordnet siktemål ved den økonomiske tenkningen som har dominert OECD-landene siden 1990-årene, har ifølge den danske økonomen Ove K. Pedersen vært å beregne og i størst mulig grad eliminere avstanden mellom et lands produktivitetspotensial og dets faktiske produktivitet (Pedersen 2011, 125). Et utdanningssystem som tillot eller endog oppfordret til middelmådighet, innebar i dette perspektivet en økonomisk uforsvarlig sløsning med nasjonens viktigste produktivkraft. Som professor med førstehånds erfaring fra amerikanske toppuniversiteter understreket Hernes samtidig egenverdien av faglig kvalitet og systematisk kvalitetsarbeid i utdanningsinstitusjonene.

Om Hernes-utvalgets måte å definere «utfordringen for norsk kunnskapspolitikk» på nærmest i kvintessens uttrykte en ny tids tenkning om sammenhengen mellom økonomi og utdanning, grep den samtidig tilbake til forestillinger som hadde stått sentralt ved utformingen av de nordiske velferdsstatene siden 1930- og 1940-årene: at det i folkets brede lag fantes en uforløst «begavelsesreserve» som staten både av demokratiske og økonomiske grunner måtte søke å forløse. Til dette trengtes et utdanningssystem som i størst mulig grad ga like muligheter for alle. Hernes var, som ekteparet Myrdal et halvt århundre tidligere, inspirert både av amerikansk sosiologi og av et amerikansk utdanningssystem som tilbød høyere utdanning for de mange, samtidig som det var i stand til å dyrke det internasjonalt fremragende.

Et slikt dobbelt, demokratisk og økonomisk motiv preget utdanningspolitikken især i 1960-årene, da kapasiteten i det høyere utdanningssystemet ble kraftig utvidet. Premisset var at det ikke forelå noen dypere konflikt mellom samfunnets behov for høyt kvalifisert arbeidskraft og individets behov for personlig selvrealisering. 1970-årenes «progressive» pedagogikk og skolepolitikk opererte derimot med en skarp motsetning mellom nytte og dannelse. Skolen skulle ifølge det nye synet danne en beskyttende «motkultur» til det såkalte konkurransesamfunnet. Det var især denne pedagogiske ideologien 1990-årenes skolereformer tok et klart oppgjør med. Skolen ble nå «trukket ut av sitt reservert»: Den fikk ikke lenger definere seg selv som en beskyttende «skole for livet», men ble avkrevd et sterkere ansvar for å kvalifisere til arbeidslivet (ibid., 188).

For 1990-årenes utdanningspolitikere kunne det imidlertid se ut som om lærerne ikke bare var uforberedt på å påta seg et samfunnsoppdrag som svarte til «kunnskapssamfunnets» utfordringer, men faktisk åpent motarbeidet den reorientering av skolen som de folkevalgte fant nødvendig. En slik motstand ble målbåret ikke bare av lærerne og deres organisasjoner, men også av mye av den pedagogikk som ble dosert i lærerutdanningen og ved universitetene.

Lærerne og staten – fra profesjonskritikk til ny profesjonalisering

Hernes' persepsjon av lærerorganisasjonenes og pedagogikkens rolle var, som mange har påpekt, farget av hans foregående analyse av styringsproblemer i velferdsstaten. I 1970-årene hadde Hernes vært leder for Maktutredningen, hvis kanskje viktigste resultat var teorien om «den segmenterte staten»: Det finmaskede korporative forhandlingssystemet som var bygd opp i etterkrigstiden, hadde ført til at det innenfor hver sektor av den offentlige politikken hadde utviklet seg en tett interaksjon og samforståelse mellom organiserte interessegrupper, politikere og byråkrati. Dette skapte et kritisk underskudd på overordnet koordinering og styring i velferdsstaten. Organiserte interesser fikk stor politisk innflytelse uten å bli «sett i kortene» av en kritisk offentlighet eller av politikere med et helhetssyn (Egeberg, Olsen og Sætren 1978). Hernes kompletterte denne analysen med en allmenn, tidstypisk profesjonskritikk: Profesjonene var et paradeeksempel på hvordan organiserte grupper kunne lykkes med å monopolisere makt og innflytelse innenfor hver sine samfunnssektorer ved hjelp av «et konsentrert politisk press». Slik fikk «bukkene ... så å si kontroll over hver sine havresekker» (Hernes 1975, 76). Typisk for profesjonene var at de kamuflerte sine egeninteresser som allmenninteresser og dermed produserte *ideologi* i klassisk marxistisk forstand. Hernes plasserte seg her helt på linje med en dominerende strømning i 1970-årenes profesjons sosiologi (Larson 1977, Fauske 2008).

Hernes' profesjonskritiske perspektiv som maktutreder kom til å prege hans strategi som utdanningspolitisk maktutøver: En av hans mest sentrale målsettinger var å avvikle korporative styringsordninger i skolen, redusere lærerorganisasjonenes innflytelse og detronisere lærerne og pedagogene som autoritative eksperter på skolefeltet. Dette prosjektet ble tilskyndet av at han synes å ha betraktet pedagogikken mer som en ideologiprodusent enn som en vitenskap. Hernes akselererte her en utvikling som alt var i gang. Fra 1980-årene ledet en mer kritisk holdning til lærerprofesjonen til at deres medvirkning gjennom kollegiale organer og fagpolitiske kanaler gradvis ble redusert. De sakkyndige rådene ble nedlagt i 1992, lærernes representasjon i lokale skolestyret falt bort, og etter at grunnskoleloven ble tilpasset ny kommunelov i 1994, bortfalt også lærerrådene ved de enkelte skolene. Rådsorganiseringen hadde en lang tradisjon i det norske skolesystemet, og for lærerprofesjonen betydde dette en dramatisk svekkelse av deres innflytelse på utviklingen i skolen. Mest provoserende fra lærernes synspunkt var kanskje likevel måten især Reform 94 ble utformet på. Her kjørte Hernes med meget stramme tøyer og omarbeidet selv viktige deler av utkastet til den generelle læreplanen. «Et strategisk tempo i gjennomføringen av Reform 94 og den generelle læreplanen synes å ha spilt en vesentlig rolle for

å utmanøvrere tradisjonelle politiske prosesser, organisasjoner og den offentlige debatten», skriver Tom Are Trippestad sammenfattende (1999, 209).

Det ironiske var imidlertid at 1970-årenes sterke profesjonskritiske strømninger ikke bare preget sosiologen Gudmund Hernes, men også hans motpart lærerne. I 1980-årene slo lærernes og lektorenes organisasjoner inn på en nokså rendyrket fagforeningsstrategi, der kamp for økt lønn og kortere arbeidstid kom til å overskygge faglig utviklingsarbeid og profesjonsbygging. Et symptomatisk uttrykk for dette var at Norsk lektorlag i 1980-årene tapte mye av sitt faglig-profesjonelle særpreg og gradvis fant sin plass i en felles lærerorganisasjon med en klar fagforeningsprofil (Grove og Michelsen 2005, 243 ff.).

Endringene var ikke uten sammenheng med at lærerne siden 1970-årene hadde sakkett stadig lenger akterut i lønnsutviklingen. Men samtidig reflekterte de noen slående kulturelle endringer i lærerstanden. Den eksplosive veksten i høyere utdanning etter 1960 hadde ført svært mange unge mennesker inn i lærer- og lektoryrket. I 1980 var således hele 46 % av grunnskolelærerne under 35 år, mot 30 % blant alle landets yrkesaktive (Rovde 2004, 156). Disse store nye kullene, utdannet i 1960- og 1970-årene, førte sine generasjonstypiske erfaringer og holdninger inn i skolehverdagen og profesjonsfellesskapet. Mens terskelen for å gå til streik hadde vært meget høy blant lektorer som identifiserte seg som embetsmenn og lærere som var oppdratt til å være moralske forbilder for den oppvoksende slekt, gikk 1980-årenes lærere ikke av veien for ulovlige aksjoner. At lærerne i mange kommuner nektet å delta i 17.-maitoget uten særskilt økonomisk kompensasjon, ble for mange det ultimate symbol på hvor langt man hadde fjernet seg fra den gamle lærerstandens selvforståelse og kulturelle normer (ibid., 176).

I en situasjon der lærerne opplevde at de var under press fra en ny utdanningspolitisk konjunktur, kom det radikale skolepolitiske programmet fra 1970-årene til å fungere som en slags motkultur. Som Rovde skriver, «er det mykje som tyder på at det var nettopp på 1980-talet, ved frambrøtet av ein meir konservativ skulepolitikk, at den radikale pedagogikken fekk sterkast nedslag i Lærarlaget» (ibid., 110). I hvert fall når man betraktet saken med lærerorganisasjonene som brennpunkt, så det ut til at 1980-årenes grunnskolelærere forente en interesseorientert fagforeningspolitikk med en sterk identifikasjon med det foregående tiårets skolepolitiske program. Denne kombinasjonen virket til å endre omgivelsenes oppfatning av lærerne og bidro til den forvitring av tillit mellom lærerorganisasjonene og utdanningsmyndighetene som preget situasjonen fra 1990-årene.

I et etterord til sin bok om de norske lærernes historie påpekte Gro Hagemann (1992, 330) at lærerstanden kanskje for første gang i sin historie befant

seg i en situasjon der den ikke kunne «ta for gitt at de[n] står på parti med de politiske makthavere». For lærerne var dette en kriseerfaring, nettopp fordi den anerkjennelse og relative autonomi de hadde vunnet som yrkesgruppe, i så stor grad hadde berodd på deres allianse med dominerende skolepolitiske strømninger i det norske samfunnet. Denne alliansen hadde langt på vei gjort det overflødig å gå opp den vanskelige grensen mellom politisk styring og profesjonell autonomi i skolen. Nå meldte dette problemet seg med full tyngde: Hvordan kunne lærernes yrkesmessige handlingsrom forsvares i en situasjon der lærernes og utdanningsmyndighetenes verdier befant seg på kollisjonskurs?

Profesjonalisering ovenfra – en ny kontrakt for kunnskapssamfunnet?

Én måte å fortolke de senere års sterke krav om en mer profesjonell lærerrolle på er å se profesjonaliseringen ovenfra og innenfra som et svar på dette spørsmålet. Det handler om å utforme en ny kontrakt mellom lærerne og utdanningsmyndighetene i «kunnskapssamfunnet». En slik strategi føyer seg inn i en mer allmenn tendens siden 1990-årene til å rehabilitere en «konstruktiv» profesjonsteori som kan begrunne og normere det tillitsbaserte handlingsrom som profesjonene har fått seg tildelt innenfor sine domener. Som de påfølgende kapitlene vil vise, aktualiserer forsøkene på å utforme en slik konstruktiv profesjonsteori for lærerne en rekke dilemmaer og spenninger omkring lærerrollen.

Et karakteristisk trekk ved norsk utdanningshistorie som vi vektla innledningsvis, er at nye reformer er kommet til uten at forholdet til eldre målsettinger, normer og forventninger er tydelig tematisert eller kritisk drøftet. Dette ser samtidig ut til å være et karakteristisk trekk ved den nordiske måten å fortolke og møte utfordringene fra «kunnskapssamfunnet» på. Det er blitt hevdet at den politiske og sosiale arven fra velferdsstaten har gitt de nordiske landene komparative fortrinn i det globaliserte «kunnskapssamfunnet», at «konkurransesstaten» har inkorporert viktige elementer av velferdsstaten, og at det nordiske sosialdemokratiets styrke nettopp har vært dets evne til å skape (tilsynelatende) kontinuitet mellom gamle og nye tenkemåter og målsettinger (Andersson 2009, Pedersen 2011).

Skolepolitikken utgjør her et slående eksempel: Samtidig som skolen har blitt stilt overfor langt sterkere krav om effektivitet, nytte og målbare resultater, inkarnert i begreper som kompetansemål, læringsutbytte og læringstrykk, har 1970-årenes målsetting om en inkluderende skole for alle ikke bare blitt bibeholdt, men faktisk betydelig utvidet, i form av bl.a. lovfestet rett til studieplass i videregående skole og individuelt tilpasset opplæring. Denne

kombinasjonen, som Hernes var en sterk talsmann for, og som er fortsatt med Kunnskapsløftet, er ikke bare i pakt med sentrale trekk ved norsk politisk kultur, men samtidig helt i overensstemmelse med OECDs internasjonalt virksomme utdanningspolitiske tenkning. Dette kan ses som en nordisk oversettelse av den amerikanske suksessmodellen: et utdanningssystem som er i stand til å forene «*mass and class*». Mens den amerikanske forening av *mass and class* ble skapt av et pluralistisk utdanningssystem med et mangfold av offentlige og private aktører, har imidlertid norske utdanningsreformatorer søkt å frambringe syntesen ved hjelp av sterk statlig styring. Her ligger også en nøkkel til å forstå den statlig iscenesatte profesjonaliseringen av lærerne: I en skole der «alle skal med», og som samtidig har ambisjoner om å hevde seg i toppsjiktet i PISA-undersøkelsene og andre internasjonale rangeringer av elevenes kompetanse, blir det nærliggende og kanskje nødvendig å stille lærerne til regnskap for elevenes læringsresultater. Men derved velger myndighetene også å delegere de høyst reelle problemene med å forene *mass and class*, problemer som det er lite politisk opportunt å tematisere, til læreren i klasserommet og ledelsen ved den enkelte skole.

Det er gode historiske grunner for å hevde at de siste ti-femten årenes omfattende framstøt for å profesjonalisere læreryrket ovenfra i stor grad er kompensatorisk, og først og fremst må forstås som et forsøk på å reparere skadene av gårsdagens politiske prioriteringer. Både lærerne, politikerne og utdanningsmyndighetene har i en viss forstand høstet som de har sådd: I 1970-årene brukte f.eks. skolemyndighetene betydelige ressurser på å oppdra lærerne til nettopp den pedagogiske og skolepolitiske ideologi som man et par tiår senere mente gjorde dem uegnet til å forme den skolen samfunnet trengte. På lignende vis må dagens påpekninger av lærernes manglende profesjonsfellesskap ses i lys av at både utdanningsmyndighetene og lærerorganisasjonene var delaktige i å svekke slike fellesskap i 1980- og 1990-årene. Myndighetene avviklet et faglig rådssystem med lange tradisjoner, som især for lektorenes vedkommende innebar nettopp et utvidet profesjonsfellesskap på tvers av de lokale lærerkollegiene ved de enkelte skolene (Larsen 2015). Lærerorganisasjonene prioriterte på sin side å kjempe om lønn og arbeidstid framfor å forvalte faglig-etiske standarder. Slike forhold burde gi en viss grunn til historisk selvransakelse på begge sider.



kapittel 4

Styringsformer og reguleringer av lærerrollen

I dette kapitlet går vi nærmere inn på det styringsregimet som er utviklet omkring skolen på 2000-tallet. Vi vil beskrive og analysere hovedtrekk ved dagens styring og regulering av lærerrollen, slik dette presenteres i stortingsmeldinger, offentlige utredninger og større nasjonale evalueringer. Vi tar som utgangspunkt at slike nasjonale og offisielle dokumenter har en styrende innvirkning på lærernes arbeid. Ved å uttrykke offisielle forventninger til lærernes arbeid og kompetanse påvirker de indirekte også foreldre og allmennheten for øvrig. Innledningsvis gir vi en oversikt over noen utviklingstrekk i styringen av skolen på 2000-tallet som vi mener er særlig viktige for lærerrollen. Vi ser så nærmere på sentrale ideer på den nasjonale, utdanningspolitiske formuleringsarenaen når det gjelder forventninger til lærerrollen i dag. Hvilke(n) lærerrolle(r) ønsker myndighetene å skape? Vi gir en kortfattet nå-beskrivelse av de mest sentrale aktørene og den formelle beslutningsstrukturen rundt lærerens arbeid, og vi ser nærmere på realiseringsarenaen: Hvordan påvirkes den av ulike tiltak og strategier som iverksettes fra det nasjonale forvaltningsnivået, departementet og direktoratet? Vi ser også på regulering av lærernes arbeidsvilkår, og til slutt diskuterer vi hvordan nye styringsformer og reguleringer kan innvirke på forholdet mellom profesjonalisering ovenfra og innenfra.

Mot resultatstyring og «accountability»

Årtusensskiftet kan på mange måter betraktes som et vannskille i norsk skoleutvikling. Internasjonale ideer om nye måter å styre utdanningssystemet på og utforme læreplaner på påvirket norske politikere, og de første PISA-resultatene ble offentliggjort i 2001. Referanser til PISA-resultatene ble framstilt som en sentral del av problembildet i flere stortingsmeldinger, og spesielt i St.meld. nr. 31

(2007–2008), *Kvalitet i skolen*. Det som gjerne ble omtalt som middelmådige resultater, førte til mye diskusjon rundt den norske skolen og den gjeldende læreplanen. Mye av diskusjonen handlet om at man i Norge hadde lagt for mye vekt på ikke-faglig innhold i skolen og vært for lite opptatt av kunnskap. Ikke så lenge etter publisering av PISA-resultatene kom flere evalueringsrapporter fra læreplanen L97 (Haug 2003, Klette 2003), som var kritiske til at planens sterke vekt på prosjektarbeid og «ansvar for egen læring» hadde skapt en for tilbake-trukket lærerrolle. Sammenlagt fantes det på begynnelsen av 2000-tallet mye mer informasjon om hvordan det sto til i norsk skole, enn tidligere. Dette bidro både til å legge et kunnskapsmessig grunnlag for og å legitimere omfattende reformer i norsk skole (Bergesen 2006). Deler av lærerrollen og lærerarbeidet ble trukket i tvil, noe som også førte til en rekke tiltak for å heve lærernes kompetanse. Sett i lys av dette utgangspunktet kan vi si at kompetansehevingstiltakene utover på 2000-tallet bar preg av å være «kompensatoriske» (Smeby, Caspersen og Havnes, under publisering).

I 2004 kom St.meld. nr. 30 (2003–2004), *Kultur for læring*, som la grunnlaget for arbeidet med Kunnskapsløftet. Den nasjonale læreplanen for grunnopplæringen ble nå, til forskjell fra tidligere, orientert rundt elevenes læringsutbytte. Dette skjedde gjennom formulering av kompetansemål – hva elevene «skal kunne» ved utgangen av ulike trinn i grunnopplæringen. I tillegg ble det lagt større vekt på utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, skrivning, muntlige ferdigheter, digitale ferdigheter og regning, ferdigheter som går på tvers av fagene. Kunnskapsløftet var imidlertid ikke bare en læreplanreform, men også en styringsreform, der et bærende prinsipp var at statlig regelstyring og detaljstyring skulle erstattes av målstyring, rammestyring og resultatstyring (Aasen, Proitz og Rye 2015). Ovennevnte stortingsmelding karakteriserer det nye styringssystemet i Kunnskapsløftet på følgende måte: «Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og -styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål» (St.meld. nr. 30 (2003–2004), 25). Kommuner og fylker ble tidlig på 2000-tallet definert som «skoleeiere» med ansvar for kvalitetsstyring og utvikling, lokale læreplaner og etter- og videreutdanning for lærere, og det skjedde en overgang fra sentralt definerte løsninger til økt ansvar til lokale myndigheter for tiltak, løsninger og evaluering av resultater (Aasen et al. 2012, 2015).

Etableringen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem ble først foreslått i NOU 2002: 10, *Førsteklasses fra første klasse*, og ble vedtatt av Stortinget våren 2003. I *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 (2003–2004), 45) beskrives hvordan

«det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering og -utvikling er en viktig del av et større systemskifte». Målet med det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) var å tilrettelegge for kvalitetsutvikling gjennom åpenhet og dialog om skolens virksomhet. Samtidig skulle det frambringe et beslutningsgrunnlag for lokal kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling. Tanken var altså at man på alle nivåer: nasjonalt, i kommunene og på skolene, skulle bruke systemet for å utvikle kvalitet. Systemet besto av ulike elementer som skulle framskaffe den kunnskapen som styringen, dialogen og utviklingsarbeidet skulle hvile på. De viktigste elementene var nasjonale prøver, kartleggingsprøver, eksamensresultater, brukerundersøkelser, internasjonale undersøkelser, samt nettportalen Skoleporten der data om skolen offentliggjøres (Allerup et al. 2009). Prøver og eksamen hadde alltid vært en sentral del av skolens virksomhet, men bredden i testene og evalueringene, åpenheten og den forventede dialogen omkring resultatene var uvant for skoleverket og for lærerne. Den enkelte skoleeier, kommunen eller fylkeskommunen, ble i større grad holdt ansvarlig, noe som også påvirket måten den enkelte skole og lærer/team ble holdt ansvarlig på.

I et styringsperspektiv representerer etableringen av det nasjonale vurderingssystemet en ny form for sentral regulering eller koordinering av skolens virksomhet (Skedsmo 2009). Med innføringen av det nasjonale vurderingssystemet fikk man dermed en økt grad av resultatstyring i den norske skolen (Langfeldt 2008, Skedsmo 2009). Hensikten var å samordne arbeidet, dels vertikalt mellom nasjonale og lokale myndigheter og mellom skoleeier og skolene, dels horisontalt mellom ulike institusjoner, organisasjoner og grupper som bidrar med faglig ekspertise og støtte (Afsar et al. 2006, Sivesind og Bachmann 2008). Tanken var at denne type koordinering skulle kunne fungere effektivt på tvers av ulike nivåer, oppgaver og ansvarsområder, som utdanningspolitikk, forvaltning og det pedagogiske arbeidet. Dette styringssystemet, og framfor alt de nasjonale prøvene, har en dobbelt målsetting og skal kunne bidra til både summative og formative vurderinger. De skal på den ene siden gi et bilde av elevenes kompetanse på et gitt tidspunkt (summativ vurdering), på den andre siden blir det forventet at de brukes av lærere, skoleledere og skoleeiere til å utvikle og eventuelt endre praksis (formativ vurdering) (Mausethagen, Skedsmo og Prøitz 2016). I dette ligger forventninger om en «læringsløyfe» som vi finner i mange offentlige virksomheter: En (stadig mer?) sentral strategi for slik påvirkning er å legge til rette for at styringsaktivitetene skal bidra til læring og utvikling i virksomheten (Reichborn-Kjennerud og Vabø 2016). I de utdanningspolitiske dokumentene blir imidlertid ofte kontrollaspektene ved kvalitetsvurderingssystemet og tilhørende konkrete tiltak og verktøy underkommunisert (Skedsmo 2009), mens de framheves som støttende og veiledende.

På mange måter er de uttrykk for det man kan kalle «myk» styring i utdanningsfeltet i dag (Mølstad 2015).

Som beskrevet i kapittel 2 er ansvarlighet et definatorisk aspekt ved profesjoner og profesjonsutøvelse, og den økte eksterne oppmerksomheten på skolens og lærernes arbeid innebærer endringer i ansvarsformer. Vi kan si at den økte oppmerksomheten mot prestasjoner, kvalitetsindikatorer, bruk av insentiver og sanksjoner kan sammenfattes i det engelske begrepet «performance management» (Clarke og Newman 1997). Denne endringen er en del av en større, internasjonal utvikling med økende styring og kontroll i offentlig sektor siden 1990-årene (Power 1997). En viktig begrunnelse for denne utviklingen har vært at kontroll med de aktørene som iverksetter nasjonal politikk, er grunnleggende i et demokrati. Folkevalgte må forsikre seg om at politiske målsettinger blir fulgt opp, ledere må kunne vurdere medarbeideres innsats, og innbyggerne har ikke minst krav og forventninger til å kunne følge med på om politikerne de har valgt, innfrir løftene sine (Reichborn-Kjennerud og Vabø 2016).

«Prisen» for slike New Public Management-inspirerte reformer har imidlertid vært mer byråkratisk kontroll ovenfra, som igjen gir seg utslag i krav til dokumentasjon og rapportering (ibid.). Når skoleeier, rektorer og lærere blir holdt ansvarlige for elevenes læringsutbytte, beskrives dette ofte som «accountability», som noe ufullkomment kan oversettes med «ansvarliggjøring»⁶. Flere forskere karakteriserer denne formen for ansvarlighet som hierarkisk, administrativ eller management-orientert ansvarliggjøring (Romzek og Dubnick 1987). I den norske konteksten kan denne ansvarsformen betegnes som *prestasjonsorientert*, i motsetning til *faglig-profesjonelt ansvar*, som innebærer at lærere og skoleledere orienterer seg ut fra faglige og etiske normer for arbeidet (Skedsmo og Mausestagen 2016, Mausestagen, Skedsmo og Proitz 2016). Det kan hevdes at denne formen for ansvarlighet alltid har vært en del av læreres arbeid og yrkesetikk (Conway og Murphy 2013). Dette faglig-profesjonelle ansvaret forvaltes ikke bare av det enkelte individ, men av profesjonen som et faglig fellesskap. Vi kan dermed si at lærere og skoleledere er både personlig og kollektivt ansvarlige for en kunnskapsbase og et verdigrunnlag. Det faglig-profesjonelle ansvaret er nær knyttet til tilliten som lærerne blir gitt gjennom den nasjonale læreplanen på basis av deres profesjonskunnskap. Det faglig-profesjonelle ansvaret er direkte knyttet til skolens samfunnsmandat. På den måten vil det også kunne skape dilemmaer for lærerne dersom de opplever at det prestasjonsorienterte ansvaret utfordrer det faglig-profesjonelle ansvaret, og kanskje særlig lojaliteten til

6 Det norske språket har bare ett ord for «ansvar», og det kan være vanskelig å finne gode, dekkende oversettelser. På engelsk brukes både begrepet «responsibility» (å ta eller ha ansvar) og «accountability» (å bli holdt ansvarlig).

elevene. Mellom de to ulike formene for ansvar er det en spenning, og i dette spenningsfeltet må både skoleledere og lærere balansere forskjellige forventninger, prioriteringer og hensyn mot hverandre (Skedsmo og Mausethagen 2016).

De to ansvarsformene kan illustreres med et eksempel: Når lærere gir tilbakemeldinger til elever for å støtte deres videre læring og utvikling, gjøres dette i tråd med deres forståelse av det faglig-profesjonelle ansvaret de har overfor elevene sine. Samtidig har de krav på seg til å dokumentere denne tilbakemeldingen i rapportering om elevenes faglige framgang. Skolen må sikre dokumentasjon av praksisen sin, både med tanke på kommunens resultatoppfølging, nasjonalt tilsyn og eventuelle klager eller søksmål fra foreldre (Skedsmo 2009). Den dominerende ansvarsformen vil trolig påvirke hvilke mål som gis prioritet av skoleledere, og bidrar dermed til å definere det profesjonelle rommet til lærere og skoleledere. De to ansvarsformene kan knyttes til to underliggende logikker knyttet til styring av skolen. Litt enkelt sagt kan vi si at et rendyrket fokus på prestasjonsorientert ansvar innebærer manglende tillit til profesjonsutøverne, mens det faglig-profesjonelle ansvaret i større grad impliserer tillit til profesjonsutøverne basert på deres profesjonskunnskap og profesjonsetikk (ibid.). Imidlertid bør ikke de to ansvarsformene ses på som gjensidig utelukkende. Det å kunne begrunne sine handlingsvalg utad kan på den ene siden oppfattes som en del av profesjonens innarbeidede ansvarsetikk. På den andre siden vil en slik ansvarsetikk ikke alltid være en tilstrekkelig garanti for at profesjonene oppfyller sitt samfunnsmandat på beste måte. Det kan derfor argumenteres for at den profesjonsinterne ansvarsetikken bør balanseres av systemer som kan evaluere eksisterende praksis opp mot noen prestasjonsmål.

Denne gjennomgangen har beskrevet trekk ved dagens styringsformer som vi mener er sentrale for å forstå hvordan og hvorfor lærerrollen defineres på nye måter på 2000-tallet. For å få et klarere bilde av forventningene til lærerrollen slik de kommer til uttrykk på den nasjonale formuleringsarenaen i dag, skal vi se nærmere på hvordan lærerrollen beskrives i aktuelle stortingsmeldinger, med særlig vekt på meldingene knyttet til Kunnskapsløftet.

Dagens lærerrolle i nasjonale styringsdokumenter

Hva slags lærerrolle ønsker myndighetene å skape? Sentrale politiske forventninger til dagens lærerrolle kan studeres både gjennom nasjonale styringsdokumenter som omhandler skolesektoren, og de som handler om lærerutdanningen. I fortsettelsen skisserer vi noen gjennomgående trekk, med særlig vekt på de siste 15 årene.

Mot en spesialisert, forskningsinformert og praksisrettet lærer

Det har de senere årene foregått en forskyvning av læreridealet fra allmennlæreren og fokus på brede kompetanseområder til en mer faglig forankret og spesialisert lærer. Dette har kommet til uttrykk både gjennom endringer i lærerutdanningen og gjennom endrede kompetansekrav til lærere som allerede jobber i skolen. Når det gjelder lærerutdanningen, fikk man med reformen i 2010 en spesialisering også for grunnskolelærere på trinn og fag, og innføringen av lærerutdanning på masternivå fra 2017 betyr en ytterligere spesialisering i fag.

Et vesentlig nytt element i tillegg til den faglige spesialiseringen er vektleggingen av forskning som en del av lærerens kunnskapsbase. Dette ble særlig tydelig i St.meld. nr. 16 (2006–2007), ... *og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*, St.meld. nr. 31 (2007–2008), *Kvalitet i skolen*, og St.meld. nr. 11 (2008–2009), *Læreren. Rollen og utdanningen*. Her ble det lagt stor vekt på at lærere burde bygge mer av sin yrkesutøvelse på forskningsresultater, blant annet med henvisning til at dette er mer vanlig blant andre profesjonsutøvere. Forskningsresultater får etter hvert også en tydeligere rolle i kunnskapsgrunnlaget for stortingsmeldingene. Et eksempel på dette kan hentes fra St.meld. nr. 11 (2008–2009), der det med henvisning til blant annet Darling-Hammond (1999), Darling-Hammond og Youngs (2002), Haug (2008) og Nordenbo et al. (2008) hevdes at forskningen konkluderer relativt entydig om hvilke kompetanser læreren må beherske for å fremme elevenes læring. Utviklingen mot «den forskningsinformerte læreren» fremmes også ved hjelp av en mer forskningsbasert lærerutdanning, der det samtidig uttrykkes klare forventninger om at forskningen som foregår i lærerutdanningen, skal bli mer «praksisrettet». Samtidig som det er en sterkere vektlegging av forskning i meldingene, legges det også relativt stor vekt på lærernes mer praktiske ferdigheter i yrket og en styrking av disse.

Det stilles høye forventninger til lærernes profesjonelle utvikling og kollegialt samarbeid i de seneste stortingsmeldingene. Dette er ikke en helt ny utvikling, men det er en forskyvning i hvordan den profesjonelle utviklingen tematiseres. I St.meld. nr. 48 (1996–1997), *Om lærerutdanning*, legges det vekt på lærernes initiativ til og ansvar for egen faglig og pedagogisk utvikling, at lærerutdanningen skal gi et grunnlag for dette, og at skoleeier har ansvar for å tilby etter- og videreutdanning. I St.meld. nr. 11 (2008–2009), *Læreren. Rollen og utdanningen*, knyttes lærernes profesjonelle utvikling tett opp mot det å være «en god lærer». Læreren har ikke bare ansvar for egen utvikling, men også for å bidra aktivt til det profesjonelle fellesskapet. Vi finner også en annen interessant forskyvning, der sistnevnte stortingsmelding knytter det å være endrings- og utviklingsorientert også til det å være orientert mot endringer i styringsdokumenter og lokale bestemmelser.

Når meldingene drøfter kunnskapsdimensjonen i læreryrket, vises det til det komplekse i lærerarbeidet og de ulike og mange arbeidsoppgaver læreren blir forventet å gjøre. For eksempel blir det i St.meld. nr. 11 (2008–2009) presisert at skolen skal være vidtfavnende og inkluderende for alle elever, noe som fører til at det er høyere forventninger til at lærere skal være kompetente i å håndtere saker der elever sliter sosialt og/eller psykisk. For eksempel forventes lærere å være rustet til å hjelpe elever i tilfeller der det framkommer at de har vært utsatt for overgrep (ibid., 9, 15). Læreren forventes altså å være i stand til å utføre stadig flere typer oppgaver som går utenom det å formidle kunnskap, samtidig som forventningene til elevenes faglige resultater økes. Dermed forventes læreren også å være spesialist på flere områder.

Mot et faglig-profesjonelt og et prestasjonsorientert ansvar

Et trekk ved de siste års reformer har vært den forskyvning som har foregått i forståelsen av lærernes profesjonelle ansvar. I stortingsmeldingen *Læreren. Rollen og utdanningen* (St.meld. nr. 11 (2008–2009), 12) heter det for eksempel: «Det er lærerens oppgave å ivareta målet om mer læring i alle fag, og sørge for at arbeidet med fagene skal gi elevene et best mulig læringsutbytte.» I tidligere stortingsmeldinger ble lærernes ansvar i stor grad oppfattet som et personlig ansvar for å følge profesjonsetiske normer og å kunne grunnngi pedagogiske valg. Med Kunnskapsløftet blir lærernes profesjonelle ansvar også et spørsmål om å vise fram for andre at man har tatt dette ansvaret. Mens det i tidligere meldinger formidles en forståelse av at kompetanse er noe man som lærer innehar (og som dermed også inngir tillit og ansvar) i kraft av lærerutdanning og erfaring, finner vi i St.meld. nr. 11 (2008–2009) en forståelse av at kompetanse også er noe man viser fram gjennom dokumentasjon (og som derved gir grunnlag for tillit). Behovet for en eksternt kontroll av lærernes «kvalitet» ble først formulert i St.meld. nr. 30 (2003–2004), *Kultur for læring*. Lærerne skulle gis mer frihet og ansvar med hensyn til lokalt læreplanarbeid, men den eksterne kontrollen skulle økes når det gjaldt elevresultater. Tilliten til lærerne var dermed ikke lenger alene grunnlagt i et faglig-profesjonelt ansvar og den kunnskapen de hadde med seg fra lærerutdanningen. Dermed kan man kanskje si at den form for tillit lærerne tradisjonelt har nydt, ble erstattet av en mer betinget tillit, der lærerne også må bevise og dokumentere at de tar ansvar for elevenes læringsutbytte og på bakgrunn av dette fortjener tillit og handlingsrom i yrkesutøvelsen sin.

I mange av stortingsmeldingene som kom i årene etter årtusenskiftet, spilte henvisninger til PISA-resultatene en sentral rolle. Diagnosen av problemene i norsk skole tok sitt utgangspunkt i at resultatene ikke var på langt nær så gode som ønskelig. Denne bekymringen er kanskje sterkest uttrykt

i stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen*. Norske elevers resultater i internasjonale undersøkelser, hevdes det, indikerer et ferdighetsnivå hos elevene som kan gjøre det vanskelig for dem å «lykkes videre i utdanningssystemet». Norge kunne «få svakere kompetansenivå i befolkningen, og dårligere kvalitet i høyere utdanning og arbeidsliv» (St.meld. nr. 31 (2007–2008), 6). De svake resultatene knyttes dermed til et bredere problembilde: Oppslutningen om fellesskolen ville kunne svekkes, og befolkningen ville kunne få færre valgmuligheter i voksen alder og ha vanskelig for å delta på viktige samfunnsarenaer. St.meld. nr. 31 (2007–2008), *Kvalitet i skolen*, åpnet da også med å rette oppmerksomheten mot sosial utjevning og refererte til agendaen satt i meldingen ... og ingen sto igjen om viktigheten av tidlig innsats. Her ble det presisert at tidlig innsats ikke bare var «forsterket innsats de første årene, men betyr også å ta raskt fatt i problemer uansett når de oppstår». Det ble henvist til at lærerne også måtte oppdage og gi oppfølging til de elever i videregående skole som var nær ved å avbryte studiene (St.meld. nr. 16 (2006–2007), 9). Problemforståelsen som ble lagt fram i denne stortingsmeldingen, og som vi også har sett ble understreket i tidligere stortingsmeldinger, var at kvaliteten på norsk grunnopplæring ikke var god nok, noe som krever et forsterket fokus på elevenes læring.

Mot økt handlingsrom og støtte og kontroll

St.meld. nr. 30 (2003–2004), *Kultur for læring*, lanserte en ny læreplan og et omfattende systemskifte i måten skolene styres på. *Kunnskapsløftet* er blant annet basert på evalueringen av Reform 97, der forskerne konkluderte med at reformen ikke hadde lyktes med å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. For å få inn flere arbeidsmetoder og tiltak som kunne tilpasses hver enkelt elev, lærer og skole, skulle skolene gis mer frihet, basert på tillit både til skolen som lærende organisasjon og lærerne som profesjonsutøvere. Lærerne skulle få større handlingsrom. Den lokale friheten skulle bidra til å tilpasse undervisningen til den enkelte elev og til å skape mer likeverd: «Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og – styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål. Dagens detaljstyring av arbeidsmåter og organisering av opplæringen skal reduseres, og det foreslås en oppmyking i nasjonale regler om fag- og timefordeling for å gi skolene større mulighet til lokal og individuell tilpasning» (St.meld. nr. 30 (2003–2004), 25). Dette skjer i kombinasjon med innføringen av kvalitetsvurderingssystemet.

Få år etter innføringen av Kunnskapsløftet ser vi en dreining mot at departementet legger et større ansvar på nasjonale utdanningsmyndigheter for

implementeringen av reformen. I dokumentene ble dette knyttet til at det var behov for mer støtte og veiledning til lærere, skoler og kommuner for å gjennomføre Kunnskapsløftet enn det som opprinnelig var intendert. Litt satt på spissen kan vi si at styringen ovenfra ble forsterket, mens det lokale handlingsrommet ble begrenset. Denne dreiningen startet med stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen*, som tok til orde for at det lokale handlingsrommet burde innskrenkes. Dette ble begrunnet med manglende kompetanse i kommunene og ved den enkelte skole. Departementet skrev for eksempel: «Reformen gir handlefrihet for at den enkelte skole skal kunne utøve et godt faglig skjønn til elevenes beste. ... Men det er også mange eksempler på at manglende kompetanse og for dårlig lokal oppfølging gir betydelige utfordringer» (St.meld. nr. 31 (2007–2008), 7). Man fant at en del kommuner hadde mangelfull skolefaglig kompetanse og ikke hadde gjort nok for å følge opp skolens arbeid. Mange skoler manglet ifølge meldingen det fellesskapet og den skoleledelsen som skulle til for å støtte lærere. Konklusjonen gikk ut på at Kunnskapsløftet stilte forventninger til skolen som lærere ikke kunne møte alene. Snarere representerte reformen en utfordring til hele skolesystemet, som skoleeiere og nasjonale myndigheter måtte samarbeide om å ta tydeligere grep om. Denne vektleggingen av det lokale ansvaret for implementering og utviklingsarbeid blir kanskje gjort enda tydeligere enn tidligere gjennom *Lærerløftet* fra 2014 og i Meld. St. 28 (2015–2016), *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. I denne meldingen framheves for eksempel i stor grad skolelederens og skoleeieres «ansvar for» utviklingen i skolen.

Fra formuleringsarenaen til realiseringsarenaen – sentrale tiltak

Hvordan har styringssignalene og idealene rundt lærerrollen slik de blir formulert i de politiske dokumentene, blitt fulgt opp gjennom ulike tiltak? I fortsettelsen fokuserer vi på de verktøy myndighetene har til rådighet innenfor styringssystemet, og som har særlig innvirkning på lærerarbeidet. I denne delen inkluderer vi også en kortfattet nå-beskrivelse av de mest sentrale aktørene og den formelle beslutningsstrukturen som omgir lærerrollen.

Forvaltningsnivåene i skolefeltet er Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet på sentralt nivå, fylkesmenn på statlig regionalt nivå, og fylkeskommunene og kommunene («skoleeier») på regionalt og lokalt nivå. Her finner vi også skolene. Kunnskapsdepartementet legger nasjonale rammer gjennom lover, forskrifter og læreplaner, mens Utdanningsdirektoratet siden 2002 er det utøvende organet. Fylkesmennene er et bindeledd mellom departement/

direktorat og skoleeierne. Dette forvaltningssystemet rammer inn det profesjonelle arbeidet i skolene der skoleledere og lærere har ulike grader av definert handlingsrom som følge av nasjonale og lokale styringssystemer, og peker mot at dagens styringsregime tar ulike former lokalt. Gjennom Kunnskapsløftet fikk skoleeiere og skoleledere nye roller og ansvarsoppgaver.

Skoleeierskapet, og hvordan dette skoleeierskapet utøves, blir derfor sentralt i diskusjonene rundt styringsformer og reguleringer av lærerrollen. Ikke minst finansierer kommunene og fylkeskommunene skolen og ansetter lærere. Skoleeierskapet har én politisk og én administrativ part. Blant annet avhengig av kommunens størrelse vil det være stor forskjell mellom kommuner med hensyn til hvordan deres administrasjon er organisert. Slike forskjeller mellom kommuner, som også ofte handler om ujevn kompetanse, ble også trukket fram i evalueringen av Kunnskapsløftet som en viktig grunn til forskjeller i implementeringen av reformen (Karseth, Møller og Aasen 2013). Slike forskjeller mellom kommunenes skolefaglige kompetanse kan også ses i sammenheng med endringer i kommuneloven som endret kravet til skolefaglig kompetanse, samt innføringen av rammefinansiering som førte til ulik ressursbruk på skoler i de ulike kommuner (Lauvdal, Rymoene og Grooss 1998).

Skoleledelse har fått økende betydning på 2000-tallet. I det endrede styringsbildet får nettopp rektorer og skoleledere en sentral rolle, både med tanke på styring og utvikling. Nye styringsformer og reguleringer i feltet har hatt stor påvirkning på rollene og ansvarsområdene til skoleledere i Norge, og ledelse har blitt sett på som selve motoren for endring og utvikling i skolefeltet (Møller 2016). Mens rektorene tidligere ble sett på som de første blant likemenn (primus inter pares), har vi sett en utvikling henimot formell skolelederutdanning og en sterkere differensiering av myndighet og ansvar mellom lærere og skoleleder, og mellom skoleleder og ansvarlig leder i kommunen. Skoleledelse som forskningsfelt har vokst de siste tiårene og har hatt stor påvirkning på norsk politikktutforming (ibid.). Betydningen av skoleledelse for elevenes læringsresultater blir i stor grad framhevet i forskningslitteraturen (f.eks. Robinson, Lloyd og Rowe 2008, Leithwood og Day 2008).

En sentral del av dagens styringsregime er systemer for kvalitetsutvikling og indikatorer for å vurdere kvaliteten på opplæringen. Dette handler på den ene siden om kontroll som lover og forskrifter, inkludert læreplanen, og på den andre siden om elevenes resultater. I de senere årene har det skjedd en utvidelse av forskriftene og i vurderingsformer rettet mot elevenes resultater. I tillegg spiller Utdanningsdirektoratet en sentral rolle i arbeidet med «støtte og veiledning» til de lokale nivåene i deres arbeid med å iverksette reformer og utvikle undervisningspraksis.

Styring gjennom læreplanen

Myndighetene regulerer og påvirker lærerprofesjonen på ulike måter, hvorav én dimensjon er styring gjennom den nasjonale læreplanen. Gjennom læreplanen gir staten læreren et ansvar for å undervise. Dette er basert på en tanke om at lærerne kan ta dette ansvaret basert på sin faglige kunnskapsbase og sin moralske integritet, og dermed har også lærerne blitt gitt handlingsrom til å bestemme forhold ved undervisningen. Ifølge Stefan Hopmann (2015) følger kontroll gjennom læreplaner to dominerende mønstre: produktkontroll og prosesskontroll. Det produktsentrerte systemet finnes for eksempel i USA. Her har måling av elevenes læringsutbytte historisk vært et viktig instrument for kontroll, og dermed har former for ekstern kontroll, for eksempel testing, vært viktig for å skape legitimitet og tillit til skolens arbeid. Det prosessentrerte systemet er i større grad en europeisk tradisjon som vi blant annet har hatt i Norge, der det tidligere har vært mindre ekstern kontroll av resultatene av læreres undervisning. Elevenes undervisningstilbud har vært avhengig av den enkelte lærer og samarbeidet mellom de lokale lærergruppene, og av den enkelte skole og elevgruppe, og styringen har vært preget av en tillit til lærerprofesjonen om at dette gjøres på best mulig måte. En slik form for kontroll av lærernes arbeid var dermed intern og knyttet til lærerkollegiet. Innenfor denne tradisjonen vil det grunnleggende kravet til faglighet være didaktisk kompetanse, slik den er blitt tilegnet i lærerutdanningen og videreutviklet i arbeidslivet. Didaktikk defineres oftest som «undervisningskunst», «undervisningslære» eller studier av undervisning. Slik sett kan didaktikk beskrives som «the core of professionalism» for lærere (Hopmann 2003), og didaktikken blir dermed også viktig for å begrunne og legitimere lærernes handlingsrom i klasserommet.

Det er forskjellige måter å drive lokalt læreplanarbeid på, blant annet avhengig av hvordan den nasjonale læreplanen er utformet. Innenfor en norsk tradisjon har det lokale læreplanarbeidet tradisjonelt bestått av aktiviteter for å videreutvikle den nasjonale læreplanen. Læreplanarbeidet forutsetter at profesjonsutøverne har tilstrekkelig kunnskap om hvordan de best vil planlegge, gjennomføre og evaluere undervisningen i tråd med læreplanens mål og beskrivelser (Dale, Engelsen og Karseth 2011). Lokalt læreplanarbeid kan imidlertid også rette seg mer mot å finne den «riktige», forskningsbaserte oppfatningen av hvordan læreplanen skal iverksettes (Priestley og Biesta 2013). Med sin dreining mot læringsutbyttebeskrivelser (i form av kompetansemål), i kombinasjon med innføringen av kvalitetsvurderingssystemet, innebærer Kunnskapsløftet på mange måter et brudd med en mer prosessorientert tradisjon i Norge, til fordel for et mer «produktsentrert» system (Karseth og Sivesind 2009, Mølstad og Karseth 2016, Prøitz 2014). Mølstad (2015) stiller også spørsmål ved om

lærerprofesjonen gjennom Kunnskapsløftet snarere gjøres til iverksettere enn til utviklere av læreplanen, og påpeker blant annet at kvalitetsvurderingssystemene og ulike typer av tiltak initiert fra Utdanningsdirektoratet og skoleeiere kan bidra til å forsterke en slik utvikling.

Nasjonalt system for kvalitetsvurdering

Et system for nasjonal kvalitetsvurdering ble innført i 2004. I dag bruker Utdanningsdirektoratet kun betegnelsen kvalitetsvurderingssystemet på sin nettside. Kvalitetsvurderingssystemet består av nye og «gamle» verktøy. Innføringen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem har som mål å dokumentere og forbedre kvaliteten på alle nivåer i skolesystemet med utgangspunkt i informasjon fra nasjonale prøver, kartleggingsprøver, eksamensresultater, brukerundersøkelser, internasjonale undersøkelser og statlig tilsyn. I tillegg har det blitt utviklet en egen versjon av kvalitetsvurderingssystemet for fag- og yrkesopplæringen. Modellen(e) som direktoratet i dag bruker på sin nettside, understreker skoleeiers, skolelederes og læreres lovpålagte ansvar for å vurdere og evaluere virksomheten og sette i gang tiltak for å forbedre elevenes læringsmiljø og læringsutbytte. Her presenteres også verktøy som de ulike aktørene kan ta i bruk i dette arbeidet. Eksempler på slike verktøy er skoleporten, ståstedsanalysen og veiledere for bruk av prøver. Dette er tiltak initiert for å støtte og veilede det lokale arbeidet.

Lokale systemer for kvalitetsvurdering

Skoleeiere er pålagt å ha systemer for internkontroll. De skal sikre at kravene i opplæringsloven blir oppfylt, og at resultatene fra vurderingene følges opp. Slike systemer henger i mange kommuner sammen med skolebasert vurdering. Skolebasert vurdering er forskriftsfestet, det vil si at skoleeiere er pålagt å vurdere i hvilken grad opplæringen bidrar til å nå målene i læreplanene. Det er ingen pålagte metoder for denne skolevurderingen, men det har blitt utviklet en rekke nasjonale verktøy som organisasjonsanalyse, ståstedsanalyse og brukerundersøkelser. Direktoratet har også utarbeidet en egen veileder, «Kravet til skoleeiers 'forsvarlige system'», som inkluderer en sjekklister for tilsynene som kommuner og skoler kan ta i bruk for å sikre at de har utviklet systemer i henhold til opplæringsloven § 13-10. Denne paragrafen omhandler først og fremst utvikling av systemer for å sikre at oppfølging av krav i lover og forskrifter overholdes. I tillegg skal det sikre oppfølging av resultatene som blir generert ved hjelp av verktøy i kvalitetsvurderingssystemet (jf. opplæringsloven § 14-1). Slike sjekklister er et ytterligere eksempel på tiltak som er innført for å støtte lokale lærings- og utviklingsprosesser.

Tabell 1 illustrerer variasjonen i lokale systemer for kvalitetsvurdering mellom norske kommuner. Tabellen sammenligner tre kommuner som har etablert forskjellige typer kvalitetsvurderingssystemer med ulike kvalitetsindikatorer og rutiner for resultatoppfølging (Skedsmo et al. 2015).

Tabell 1: Eksempler på ulike lokale kvalitetsvurderingssystemer

	Kvalitetsvurderings-system i kommunen	Kvalitetsindikatorer	Rutiner for resultatoppfølging
Kommune A	Prestasjonsstyring Risikostyring	Nasjonale prøveresultater Kartlegginger Resultater fra kommunale tester /overgangsprøver Resultater fra elevundersøkelsen og foreldreundersøkelsen	Resultatmøter Risikoanalyse Kontrakter Medarbeidersamtale
Kommune B	Kontroll- og oppfølgingsrutiner	Nasjonale prøveresultater Kartlegginger Resultater fra elevundersøkelsen og foreldreundersøkelsen	Resultatmøter «Bekymringsmøte» Kontrakter Medarbeidersamtale
Kommune C	Oppfølging av skolene på grunnlag av selv vurderings-rapporter	Nasjonale prøve-resultater Kartlegginger Resultater fra elevundersøkelsen og foreldreundersøkelsen	Resultatmøter

Disse eksemplene fra tre kommuner i Norge viser at resultatoppfølgingen i skolen foregår på svært ulike måter. Det er stor forskjell på et lokalt kvalitetsvurderingssystem som først og fremst tar utgangspunkt i selv vurderings-rapporter (kommune C), og et system av den type vi finner i kommune A. Gjennom en risikoanalyse identifiserer her rektorene mulige faktorer som kan hindre måloppnåelse, og utarbeider så en tiltaksplan for å minimalisere risikoen. Dersom målene ikke oppnås, skal man kunne spore hvor i prosessen «feilen» ligger, og derved kontrollere prosessene som leder fram mot resultatene (Skedsmo og Møller 2016). Hvordan slike systemer utvikles lokalt, får

implikasjoner for lærernes arbeid og for lærerrollen ved at nye ansvarsoppgaver legges på lærerne. De lokale systemene kan være med på å forsterke problemet med en «overload» av forventninger og krav til lærerne: Selv om dokumentasjons- og rapporteringskravene sentralt reduseres, så kan det lokale nivået legge til krav. Samtidig er det grunn til å mene at kommunene som får til en balanse mellom det faglig-profesjonelle og prestasjonsorienterte ansvaret, har et godt utgangspunkt for utvikling (Mausethagen, Skedsmo og Prøitz 2016).

Rettsliggjøring og nasjonalt tilsyn

Skolen utgjør en del av den offentlige forvaltningen og reguleres i dag gjennom et omfattende lovverk. Opplæringsloven regulerer grunnskolen og videregående opplæring, og regler som utfyller opplæringsloven, er gitt i forskrift til loven. Sammen med Kunnskapsløftet gir opplæringsloven med tilhørende forskrift de formelle rammene for hva opplæringen skal inneholde, og hvordan den skal foregå. Rettsliggjøringen bidrar til å styrke og legitimere statens kontroll med skolen (Møller og Ottesen 2016) og inkluderer en forventning om at de som jobber i skolen, kjenner til og følger lovene og forskriftene som regulerer virksomheten.

Et sentralt kontrollredskap er «nasjonalt tilsyn», det vil si virkemidler som iverksettes for å følge opp et lovverks intensjoner. I dag utgjør tilsyn av skolene en sentral del av det nasjonale, formelle styringssystemet av skolen i Norge (Hall og Sivesind 2015). Det er fylkesmennene som gjennomfører nasjonalt tilsyn med skoleeiere på oppdrag av Utdanningsdirektoratet, med særlig fokus på hvilke systemer skoleeier har for oppfølging av egen virksomhet. Årlige nasjonale tilsyn har blitt foretatt siden 2006, med særlig oppmerksomhet mot sikring av elevenes psykososiale miljø i henhold til opplæringsloven kapittel 9a. Dette har blant annet sin bakgrunn i stortingsmeldingen *Tid til læring – oppfølging av Tidsbruketvalgets rapport*, der det vises til hvordan tilsynene siden 2006 «har avdekket store utfordringer knyttet til skoleeiers etterlevelse av regelverket» (St.meld. nr. 19 (2009–2010), 40). Tilsynet er tenkt som et virkemiddel for å utvikle skolene til «lærende organisasjoner». Kontroll skal ledsages av veiledning, og skolene blir forventet å utvikle seg videre som følge av tilsynet. Hall og Sivesind (2015) mener at tilsynet først og fremst har vært orientert mot overholdelse av regelverket, men at senere tids utvikling tyder på en sterkere vekt på kvalitetsvurdering og organisasjonslæring. Indirekte styring gjennom bruk av veiledninger kan også føre til økt kontroll nedover i systemet ved at tilsynet i større grad søker å påvirke lokale utviklingsprosesser og slik potensielt begrense handlingsrommet (Hall 2016). I så fall blir veiledningene sett på som anvisninger heller enn veiledninger.

Utdanningsdirektoratets rolle

I 2004 avløste Utdanningsdirektoratet Læringscenteret, som siden 1992 hadde vært et nasjonalt senter for læring og utvikling. Opprettelsen av et direktorat skjedde som et resultat av kvalitetsutvalgets arbeid med NOU 2002: 10, *Førsteklasses fra første klasse*. Utvalget foreslo en sentral enhet som skulle ha et overordnet ansvar for kvalitetsvurdering. Direktoratet fikk med andre ord kontroll- og utviklingsoppgaver så vel som forvaltnings- og tilsynsoppgaver (Aasen et al. 2012). Summen av dette innebærer ansvar for læreplanutvikling, vurderingssystemer og vurderingsverktøy, skoleutvikling og kompetanseutvikling, regelverk, forskning og statistikk. Kunnskapsdepartementets styring av Utdanningsdirektoratet foregår formelt gjennom et årlig tildelingsbrev, der departementet gir politiske styringssignaler ved å formulere virksomhetsmål, prioriteter og aktiviteter i det kommende året. Røvik ser dette som en form for etatsstyring fundert på mål- og resultatstyring (Røvik et al. 2014).

Utdanningsdirektoratet framtrer som en helt sentral aktør i det norske skolefeltet i dag. Røvik og kollegaer (ibid.) gjør en analyse av direktoratets rolle som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer og konkluderer med at denne kombinasjonen av roller gjør Utdanningsdirektoratet til «det absolutte autoritative sentrum» på det norske utdanningsfeltet. Utdanningsdirektoratet får med andre ord en helt sentral rolle i iverksettelsen av Kunnskapsløftet. Som vi så i gjennomgangen av stortingsmeldingene, har disse gitt stadig flere signaler om at myndighetene i større grad må støtte det lokale nivået i implementeringsprosesser og i det lokale utviklingsarbeidet. På den ene siden kan dette forstås som et uttrykk for at skoleeiere, skoleledere og lærerprofesjonen ikke tok det ansvaret de ble gitt med St.meld. nr. 30 (2003–2004). Denne virkelighetsforståelsen kan synes å ligge implisitt i enkelte senere stortingsmeldinger. Imidlertid kan det reises spørsmål om politikerne og byråkratene ga det lokale nivået tilstrekkelig med tid, ressurser og samarbeidsarenaer til reelt å kunne bedømme dets evne og vilje til «ansvar».

Karakteristisk for de senere års styring av skolesektoren synes å være en stadig tilføring av nye dokumenter, først og fremst med Utdanningsdirektoratet som avsender (Mølsted 2015). For å få en oversikt over omfanget gjennomførte vi et søk på direktoratets nettsider. Totalt finner vi 68 veiledninger. Mange av disse er veiledninger til læreplanen. Her skilles det mellom tre kategorier: (1) lokalt arbeid med læreplaner, (2) veiledninger i fag og (3) veiledninger i valgfag. Videre finner vi veiledninger tilknyttet lov/forskrift og andre veiledninger. Kategoriseringen i tabell 2 er basert på hvorvidt forskrifter/lover eksplisitt nevnes i veiledningen. «Andre veiledninger» er typisk bygd opp med beskrivelse av bakgrunn og formål, praktiske eksempler, ansvar, vurdering av måloppnåelse,

tips til utarbeiding av arbeidsplaner o.l. Noen av veiledningene er omfattende og flere sider lange (f.eks. veiledning om kartleggingsprøver, tegn på god praksis og kvalitetsutvikling i SFO), andre er kortere (f.eks. veiledning av nyutdannede). Tabellen illustrerer omfanget og innholdet i veiledningene:

Tabell 2: Oversikt over veiledninger publisert på udir.no

Type veiledning	Beskrivelse av innhold	Antall
Veiledning til læreplanene:	<i>Lokalt arbeid med læreplaner.</i> Hovedoverskrifter i veiledningen: Ansvar for det lokale arbeidet med læreplaner, arbeid med læreplaner som prosess og resultat, lokalt arbeid med innholdet i læreplaner i fag, lokalt arbeid med sosial kompetanse og arbeid med kvalitet i opplæringen som del av det lokale arbeidet med læreplaner	1
Lokalt arbeid med læreplaner, fag og valgfag	<i>Fag.</i> Inneholder råd, tips og praktiske eksempler. Fagene: Samfunnsfag, naturfag, fysisk aktivitet og helse, engelsk, arbeidslivsfag, fordypning i matematikk, finsk som andrespråk, engelsk for hørselshemmede, fremmedspråk, grunnleggende norsk for språklige minoriteter, kroppsøving, matematikk fellesfag, mat og helse, norsk, norsk for elever i videregående skole med kort botid i Norge, norsk tegnspråk og norsk for hørselshemmede, norsk for elever med samisk som førstespråk, prosjekt til fordypning, samisk innhold på tvers av læreplaner, samisk som andrespråk, samisk som førstespråk, svømme- og livredningsopplæring, utdanningsvalg, veiledning i norsk for de som har samisk som førstespråk på sørsamisk, veiledning til samisk som førstespråk på sørsamisk	26
	<i>Valgfag.</i> Demokrati til praksis, design og redesign, forskning i praksis, fysisk aktivitet og helse, innsats for andre, internasjonalt arbeid, levende kulturarv, medier og informasjon, natur, miljø og friluftsliv, produksjon av varer og tjenester, reiseliv, sal og scene, teknologi i praksis, trafikk	14
Veiledninger tilknyttet lov/ forskrift	Fleksibilitet i fag- og timefordeling, spesialundervisning (4 stk; spesialpedagogisk hjelp før skole, spesialundervisning (skole), spesialundervisning for voksne og overganger), organisering av elever, tilpasset opplæring, veiledning til ulike søknadskjemaer (godkjenning av nye privatskoler etter opplæringsloven, voksenopplæring – undervisningspersonale, utdanningens innhold), forsvarlig system § 13-10 – veileder om kravet til skoleeiere, enkeltvedtak, realkompetansevurdering, behandling av klager på standpunkt karakterer i fag, reklame i skolen, personvern, barn og unge med habiliteringsbehov	17
Andre veiledninger	Nyutdannede, kartleggingsprøver, PAS/PGS – skolars brukerveiledning for prøver, undervisningsvurdering, kvalitetsutvikling i SFO, innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever, arbeid mot mobbing, tegn på god praksis, skolemiljøutvalg, barn som ikke møter på skolen	10

Denne relativt omfattende bruken av veiledninger er interessant på flere måter. På den ene siden kan de oppfattes som et forsøk på å imøtekomme det behovet for støtte som stortingsmeldingene formulerer at lærerne har behov for. Veiledningene er et eksempel på «myk styring», og med den utstrakte bruken av veiledninger griper direktoratet på mange måter direkte inn i lærernes handlingsrom. På den andre siden kan denne utviklingen også ses som et svar på at lærerprofesjonen og det lokale nivået har ønsket og etterspurt mer støtte og styring fra sentrale myndigheter, for eksempel i arbeidet med vurdering (Mausethagen og Mølstad 2014, 2015). Dette ønsket har blitt begrunnet dels med at sentrale organer sitter på mer kompetanse, dels med at rettferdighets-hensyn tilsier at det ikke bør bli for mange lokale løsninger. I dette perspektivet blir tiltak som veiledninger også en ønsket og nødvendig støtte i lokalt utviklingsarbeid (NOU 2015: 8). Oversikten over veiledningene gir også et inngang for å se på lærernes ansvarsoppgaver.

Et eksempel på en nasjonal satsing der Utdanningsdirektoratet skal støtte de lokale nivåene i utviklingsarbeid, ble initiert i stortingsmeldingen *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*, som setter fokus på ungdomsskolen og især på hvordan ungdommenes motivasjon på skolen kan økes. Denne meldingen tar sikte på å utrede hvordan opplæringen kan bli mer praktisk og variert. Det blir uttrykt et ønske om bedre klasseledelse, mer tilpasset opplæring og bruk av et større spekter av læringsstrategier. Det understrekes at læreren ikke kan imøtekomme alle behov hos elevene, og at kommunen har et ansvar for å styrke sosial-pedagogisk rådgivning (St. meld. nr. 22 (2010–2011), 8). Utdanning som et verktøy for sosial utjevning framheves, med referanse til St.meld. nr. 16 (2006–2007), ... og ingen sto igjen, og arbeid rettet mot mer tidlig innsats i skolen som et vesentlig ledd i å oppnå dette målet. Stortingsmeldingen problematiserer blant annet lærernes svake kunnskaper om metoder for å hjelpe elevene i å forbedre leseforståelse og lesestrategier (St.meld. nr. 16 (2006–2007)), og det understrekes at læreren skal kunne både fag og metoder for undervisning. Stortingsmeldingen anerkjenner samtidig at det krever mye av læreren å ha nok kompetanse og trygghet til å kunne planlegge og organisere praktiske oppgaver. Stortingsmeldingen ble fulgt opp med strategien *Ungdomstrinn i utvikling*, som gjennomføres som en nasjonal satsing drevet av Utdanningsdirektoratet. Direktoratet gir her tilbud om støtte, i form av fagressurser og samlinger, til lokalt utviklingsarbeid i klasseledelse, regning, lesing og skriving. Alle skoler med ungdomstrinn i perioden 2013–2017 får tilbud om å delta i satsingen. Resultater av denne type satsinger vil vi komme nærmere inn på i kapittel 8.

Det er også andre eksempler på nasjonale, utviklingsstøttende tiltak i regi av Utdanningsdirektoratet. I 2006–2010 pågikk skoleutviklingsprogrammet

«Fra ord til handling» ved 270 skoler, der eksterne kompetansemiljøer skulle bidra i et trepartssamarbeid med skoler og skoleeiere. I 2009 startet det såkalte «Veilederkorpset» opp, som skulle tilby støtte og veiledning til skoleeiere og skoler i deres utviklingsarbeid. Etter hvert blir korpset mer rettet mot skoleeiere som har bestemte utfordringer. Evalueringene av de to programmene (Blossing et al. 2010, Gram et al. 2013) peker på positive resultater med hensyn til skolenes utviklingsarbeid. På mange skoler som har deltatt i programmet, har praksis endret seg. Samtidig finner de at endringene er størst på skoleeier- og skoleledernivå og noe mindre hos lærere og i deres undervisningspraksis. Ifølge evalueringene skyldes dette blant annet at prosjektene i varierende grad hadde tatt et nedenfra-perspektiv og involvert lærerne i de ulike prosessene av utviklingsarbeidet.

Det er dermed en dobbelthet i Utdanningsdirektoratets arbeid: støttende på den ene siden og styrende på den andre siden. Det kan også tyde på at det er en ambivalens i lærernes oppfatninger: De ønsker *både* et stort handlingsrom og klare rammer for profesjonsutøvelsen. Både direktorat, skoleeiere, skoleledere og lærere ser således ut til å befinne seg i det samme dilemmaet, om enn på noe ulike måter. Dette handler om å finne hensiktsmessige balansepunkter mellom strukturelle begrensninger (som lover og reguleringer) og epistemiske begrensninger (som veiledninger og satsinger) av det profesjonelle skjønnet, og på den andre siden bevare et nødvendig lokalt handlingsrom.

Hvordan formes lærerrollen? Vurdering for læring (VfL) som eksempel

Den nasjonale satsingen på læringsfremmende undervisvurdering illustrerer et interessant eksempel på en rekke kjennetegn og dilemmaer knyttet til regulering av dagens lærerrolle: spenningen mellom sentral styring og lokalt handlingsrom, vektleggingen av forskningsbasert praksis, spenningen mellom faglig-profesjonelt og prestasjonsorientert ansvar, og mangfoldet av aktører og prosesser som kommer sammen for å forme lærerrollen. Arbeidet med VfL er også interessant ved at det har involvert mange aktører på mange forskjellige nivåer, og kan fungere som et eksempel på «multi-level governance». Dette innebærer en politikktutforming som innebærer at politikken settes i spill gjennom aktiviteter på flere nivåer og gjennom flere aktører, og der det er rom for spill mellom aktørene (Burns og Köster 2016). Vi vier derfor denne satsingen og dens bidrag til forming av lærerrollen ekstra oppmerksomhet.

Innføringen av Kunnskapsløftet markerer starten på økt oppmerksomhet på undervisvurdering i norsk skole. Satsingen på undervisvurdering er nær

knyttet til utfordringene som fulgte implementeringen av Kunnskapsløftet, samt den tidligere kritikken om fravær av «læringstrykk» i norske klasserom. I dette perspektivet presenteres VFL-satsingen som et tiltak for å fremme systematisk læreplan- og vurderingsarbeid, kombinert med et sterkere fokus på elevens faglige utvikling. I den nye forskriften til opplæringsloven i 2006 omtales undervisvurdering som «ein reiskap i læreprosessen» som skal bidra til at eleven «aukar kompetansen sin i fag» (§ 3-11). Videre skal undervisvurderingen «gi rettleiing om korleis [eleven] kan utvikle kompetansen sin i faget». Året etter tilføyes det et krav om at det skal dokumenteres at slik opplæring er gitt. Undervisvurdering er dermed blitt et juridisk ansvar for lærere, mens dokumentasjonskravet kan forstås som en form for ekstern kontroll. Vektleggingen av undervisvurdering følges opp i stortingsmeldinger. Stortingsmeldingen ... og ingen sto igjen peker på at «i norsk skole har manglende evalueringskultur ført til utilstrekkelig oppfølging av elevene og redusert deres faglige utviklingsmuligheter» (St.meld. nr. 16 (2006–2007), 77), og det anbefales at målrettet undervisvurdering må prioriteres høyere. I stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* blir undervisvurdering viet en eget del, presentert som «et av de mest effektive virkemidlene for å heve elevenes læring». Samtidig påpekes det at «tilbakemeldinger som fremmer læring og mestring, ser generelt ut til å ha vært en mangelvare i grunnopplæringen» (St.meld. nr. 31 (2007–2008), 30). Slik blir behovet for økt vurderingskompetanse blant lærere og en systematisk tilnærming til undervisvurdering befestet i sentrale dokumenter. Dette brukes videre til å legitimere nasjonale satsinger som skal utvikle læreres vurderingspraksiser.

Den første nasjonale satsingen på vurdering, *Bedre vurderingspraksis*, kom i 2007. Et sentralt prinsipp var ideen om at elever skal få informasjon om hvor de står i forhold til kompetansemålene i læreplanen, og at vurdering skulle fungere som et redskap for videre læring. Elevundersøkelsen blir brukt som en indikator for å undersøke om elevene opplevde økt bruk av undervisvurdering i undervisningen, og der mange elever rapporterte at lærerne ikke var tydelige på hva som forventes av dem faglig, eller hva som vektlegges i vurderingen (Danielsen et al. 2007, Skaar et al. 2008). Forventningene om undervisvurdering blir enda tydeligere gjennom forskriftsendringen i 2009. Den reviderte teksten fastslår at alle elever har rett til undervisvurdering, at elevene skal være kjent med hva som vektlegges i vurderingen, samt at elevene skal ha læringsfremmende tilbakemeldinger. Vurdering i skolen får en formålsbestemmelse (§ 3-2) der undervisvurdering likestilles med sluttvurdering.

Denne utviklingen fant sted i en global kontekst med økt oppmerksomhet rundt læringseffekten av undervisvurdering, med «Black and Wiliam's metareview» om formativ vurdering som en sentral referanse (1998). På

2000-tallet publiserte OECD en rekke dokumenter om temaet, inkludert et «what works»-paper (OECD 2005a), en «policy brief» (OECD 2005b) og en rapport som skisserer «the case for formative assessment» (OECD/CERI 2008). I flere land utvikles satsinger på undervisvurdering, inkludert Australia, Hongkong, Canada, Skottland og USA (Berry 2011, Black og William 2005; Brown et al. 2009, Coffey et al. 2005, Hayward og Spencer 2010, Klenowski 2011). «VfL» reiste på tvers av landegrensener og var blitt et typisk eksempel på «policy borrowing». Parallelt med denne utviklingen kom en markant økning i forskningsproduksjon om undervisvurdering. Disse globale trendene viser seg i Norge ved at internasjonal forskning brukes til å legitimere den nasjonale satsingen på undervisvurdering, og ved at internasjonale forskere og praktikere inviteres som ressurspersoner. Videre spiller «PISA-sjokket», OECDs evalueringer av norsk skole og utdanningspolitikk (OECD 1988, 2011) og resultater fra TALIS (Vibe et al. 2009) en viktig rolle for å legitimere satsingen på undervisvurdering (se også Tveit 2013). Samtidig ser man nå også hvordan OECD plukker opp igjen ideer fra den norske konteksten i nyere publikasjoner om vurdering (Prøitz 2015).

Evalueringen av *Bedre vurderingspraksis* anbefalte en videreføring av arbeidet for å styrke systematisk arbeid med vurdering (Thronsdén et al. 2009). Satsingen ble videreført med prosjektet *Vurdering for læring* (2010–2014), som involverte 184 kommuner i alle landets fylker. Dette innebar blant annet en betydelig videreutvikling av veiledende, nettbaserte ressurser i regi av Utdanningsdirektoratet, som kan forstås både i lys av at læreres, skolelederes og skoleeieres uttrykte ønske om faglig støtte og en form for «myk styring». Til tross for den omfattende satsingen på undervisvurdering viser ulike rapporter til stor variasjon i praksis på tvers av skoler og kommuner. En rapport i regi av OECD beskriver noen skoler som velorganiserte og med stor kompetanse på undervisvurdering, mens andre skoler ikke har systematisert arbeidet med undervisvurdering (Hopfenbeck et al. 2013). Til tross for en stor mengde veiledningsressurser rapporterer også mange lærere usikkerhet om den «riktige» måten å utføre undervisvurdering på, og skoleledere forteller om motstand fra lærerkollegiet. Variasjonen i implementering og bruk av Utdanningsdirektoratets ressurser diskuteres i rapporten opp mot de mer generelle spenningene i norsk utdanningspolitikk knyttet til forholdet mellom lokal autonomi og sentral styring. Variasjonen bekreftes i en rapport utarbeidet av NTNU og SINTEF, men der påpekes det at skoler som har vært med i *Vurdering for læring*-prosjektet, generelt er kommet lenger i utvikling av praksis. Det vises til at lærere er «overveiende positive» til de nasjonale føringene for individuell vurdering, og at «de fleste» rapporterte om vurderingspraksiser som ligger nær opp til intensjonene

i forskriften (Sandvik et al. 2014, 26). Resultatene er imidlertid tvetydige: «mens bare halvparten av lærerne rapporterte at de hadde inngående kjennskap til forskriften, rapporterte de fleste om vurderingspraksiser som ligger svært nær opp til intensjonene» (ibid., 26–27.) Mer generelt viser begge rapportene både til flere konkrete effekter av satsingen og en ujevn grad av implementering som varierer både innad på skoler, og på tvers av skoler og kommuner.

Satsingen på undervisvurdering illustrerer iverksettelsen av både nasjonale og internasjonale prosesser for å endre praksis på individ- og skolenivå. Forskningen tyder også på at dette er et område der lærere har endret praksis. Samtidig kommer ulike spenninger knyttet til regulering av lærerrollen til syne, for eksempel ved at Utdanningsdirektoratet som sentral aktør først og fremst kan «veilede» og ikke instruere lærere, utover henvisning til forskriften. Implementeringen blir dermed i stor grad avhengig av kompetanse og prioritering lokalt. Satsingen kan videre forstås i lys av spenningene mellom profesjonalisering ovenfra og innenfra. På den ene siden bærer undervisvurdering med seg ideer som lett kan knyttes til historisk viktige verdier i lærerprofesjonen, som tilpasset opplæring og viktigheten av å se den enkelte elev. De generelle prinsippene som har fulgt de nasjonale satsingene, har heller ikke vært av en slik art at de legger sterke føringer for detaljene i læreres praksis. På den annen side viser Hopfenbeck et al. til at noen skoleledere valgte å ikke si at satsingen ble utført i regi av Utdanningsdirektoratet, i frykt for at dette ville vekke motstand blant lærere (2013, 47). Lokal variasjon i implementering av undervisvurdering gjør også at kontroll- og prestasjonsaspektene ved satsingen kan komme sterkere til syne i noen kommuner. En annen utfordring er knyttet til kompleksiteten i det å utøve god undervisvurdering. Lærere rapporterer om ulike utfordringer i arbeidet med VfL (Hopfenbeck et al. 2013, Hermansen 2015), og noen beskriver tilfeller av «instrumentell» bruk av undervisvurdering, der vektlegging av summative formål fører til en praksis som begrenser elevens muligheter til å lære (Hermansen og Nerland 2014). Som Hopfenbeck et al. påpeker, indikerer også læreres usikkerhet om den «riktige» måten å utøve undervisvurdering på at de tror det er en «korrekt» måte å gjøre dette på i praksis (2013, 49). Dette kan peke på et behov for ytterligere kompetanseheving, men det kan også forstås som en indikasjon på at lærere ikke aktivt fyller det handlingsrommet som den nasjonale satsingen ga.

Til sist har et omstridt spørsmål i satsingen på undervisvurdering vært dokumentasjonskravet. For mange lærere har dette framstått som en byråkratisk «tidstyv», som ikke nødvendigvis fremmer elevens læring. Igjen er lokal variasjon i tolkningen av dette kravet interessant. Et eksempel som har fått mye medieoppmærksomhet, er «Sandefjord-saken», der to lærere ble truet med

oppsigelse fordi de nektet å bruke et bestemt skjema for måloppnåelse i halvårsvurderingen av elevene (Aftenposten 03.02.14). I 2015 ble dokumentasjonskravet fjernet fra forskriften, og endringen ble forklart med at bestemmelsen «ikke var nødvendig» og «skapte ekstra byråkrati for skolene» (Utdanningsdirektoratet 2016). Dette illustrerer dermed også en mer generell utfordring ved implementering av slike satsinger, nemlig at det lokale handlings- og tolkningsrommet er såpass bredt at skoleeiere og skoleledere kan iverksette tiltak som krever mer av lærere enn det sentrale organer forutsetter.

Flere stemmer fra realiseringsarenaen – lærere og ledere

Gjennom forskningskartleggingen vi har gjennomført (Mausethagen et al. 2016), finner vi at det er relativt få studier som har sett nærmere på hvordan de nye styringsformene i skolefeltet oppfattes lokalt, og av lærere spesielt, men at disse ikke overraskende har økt de siste årene. Flere studier undersøker endringer som oppsto i kjølvannet av introduksjonen av kvalitetsvurderingssystemet i 2004 og Kunnskapsløftet i 2006. Mindre oppmerksomhet har blitt rettet mot hvordan lærere og skoleledere vurderer systemene og konsekvenser for praksis. Dette kan kanskje tolkes på bakgrunn av at de nye styringsformene er relativt nye i Norge. Dessuten kan problemstillingen lett bli oppfattet som ideologisk i utdanningsfeltet.

Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006, ble det bestemt at reformen skulle følges opp av en omfattende evaluering. Møller et al. (2013) beskriver hvordan nasjonale myndigheter har hatt en hierarkisk, «ovenfra-og-ned»-oppfatning av hvordan reformen skulle implementeres, selv om «grasrotstyring» og økt handlingsrom for lærere, rektorer og kommuner ble vektlagt da reformen ble initiert. Samtidig har de lokale aktørene fått mer kunnskap om reformen og hva som kjennetegner den, noe som også har ført til ønskede endringer på skoler og i klasserom. Den økte tilgangen til informasjon blir brukt til å starte opp utviklingsprosjekter lokalt. Den økte oppmerksomheten omkring vurdering og evaluering har også vært viktig for å forstå begrunnelsene for reformen og for å utvikle felles profesjonsspråk (ibid.). Det var særlig iverksettelsen av kvalitetsvurderingssystemet som viste seg konfliktfylt, og forskerne påpeker at en fortsatt økning i kontroll av lærerarbeidet og opplevelse av mindre handlingsrom naturlig nok fører til kritikk fra lærerprofesjonen.

Forskerne utfordrer samtidig profesjonen ved å si at lærerne kanskje har vært for ensidig negative til utviklingen, og at de i større grad må akseptere myndighetenes behov for kontroll av det profesjonelle arbeidet som både viktig og riktig. Evalueringsrapportene om det nasjonale vurderingssystemet som ble

utarbeidet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, konkluderte med at lærere og skoleledere var blitt mer opptatt av elevenes resultater (Allerup et al. 2009, Seland, Vibe og Hovdhaugen 2013), men at skolelederne var mer positive til prøvene enn lærerne. At resultatene skal kunne brukes formativt og som et utgangspunkt for utviklingsarbeid, syntes å være særlig viktig for lærerne, samtidig som det også tyder på at lærerne har behov for kompetanse til å forstå og bruke disse resultatene. Prøvene og opplevde uønskede konsekvenser for undervisningen, for eksempel bruk av tid til å øve til prøvene, kan også gjøre at lærerne er noe skeptiske, selv om studier kan tyde på at de nasjonale prøvene er mer akseptert nå enn da de først ble introdusert (Mausethagen 2015).

I en review av norske studier på skoleledelse etter 2000 finner Møller (2016) blant annet at relasjonene mellom skoleledere og lærere i Norge ikke er så veldig hierarkiske, noe som kan tyde på at skoleledere og lærere delvis oppfatter endringer i styring og reguleringer på lignende måter. I forbindelse med den norske delen av *the International Successful School Principalship Project* fant Møller et al. (2009) at til tross for at skolene møtte nye forventninger med hensyn til å forbedre elevenes resultater på nasjonale prøver, var det en tydelig kontinuitet i skoleledernes strategier. Skolene hadde utviklet et sterkere og mer eksplisitt fokus på å forbedre elevenes resultater, men definerte suksess som det å lykkes med å finne de riktige læringsstrategiene for en mangfoldig elevgruppe. Også Skedsmo (2009) finner at selv om kvalitetsvurderingssystemet har ført til økt oppmerksomhet rundt elevresultater, opplever lederne at de først og fremst er ansvarlige for å sikre at alle elever får en god opplæring. Dette tyder på at lederne holder fast ved verdier som likeverd og sosial inkludering, som antyder en form for ansvar preget av profesjonelle normer og ansvar. Lignende resultater finner Roald (2010), som peker på at det kan være vanskelig for lærere og skoleledere å bruke informasjonen i utviklingsarbeid fordi kvalitetsvurderingssystemet og det daglige arbeidet i skoler og i klasserom kan oppleves som to ganske forskjellige verdener dersom de ikke blir brukt til å stimulere til læreres og rektorers læring og utvikling. Disse studiene belyser dermed også at det kan være vanskelig å omgjøre informasjon fra tester og evalueringer til tiltak som har som mål å endre praksis. Dette kan også handle om en «overload» av informasjon; det blir for mye informasjon som skal bearbeides og brukes.

Regulering av lærernes arbeidsvilkår

Det er ikke bare nye styringsformer i skolesektoren som har medført debatt om lærerrollen og lærerarbeidet de senere årene, men også regulering av lærernes arbeidsvilkår. Det er særlig arbeidstidsbestemmelsene det har stått strid om de

senere årene. Konflikten mellom KS og lærerorganisasjonene høsten 2014 ble spesielt konfronterende. Stridens kjerne var arbeidsgivers rett til å legge mer av lærernes tid til skolen. Begrunnelsen var at mer felles tilstedeværelse var nødvendig for å drive lærersamarbeidet på skolene.

I 2001–2002 ble det satt i gang sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger i grunnskolen og videregående skole. Bakteppet var læreplanverket L97 som la vekt på nye undervisningsformer, vurdering og kvalitetsutvikling, utvidede læringsarenaer, samarbeid og fleksibilitet (Bungum et al. 2002). I partenes erklæring om intensjonen med forsøkene het det at man ville fremme en ny organisering av læringsarbeidet og skolehverdagen som «gir større frihet til å organisere arbeidet, bedre ressursutnyttelse, fremme skolens målsettinger og som setter elevene i fokus» (Tillegg nr 1 til F-4073 (KUF 2000), her hentet fra Bungum et al. 2002). Disse forsøkene viste at så vel myndigheter som lærerorganisasjoner så arbeidstid, organisering og kvalitet i sammenheng. I disse forsøkene tidlig på 2000-tallet sto spørsmålet om binding av lærernes arbeidstid til skolen sentralt. Dette er et spørsmål som har fulgt alle revisjoner av arbeidstidsordninger, og som gjør det fremdeles. Igjen er det en konflikt mellom arbeidsgivers ønske om å legge en større del av lærernes arbeid til skolen og lærernes ønske om fleksibilitet, og dermed en konflikt mellom lærernes individuelle fleksibilitet og skolens/skoleeiers fleksible anvendelse av lærernes arbeidskraft. Når den enkelte lærer disponerer mye av sin tid, har hun en fleksibel situasjon, men denne begrenser muligheten for samarbeid og organisering i skoleorganisasjonen som helhet. Dette er bakgrunnen for at arbeidsgiverne/skoleeierne (og etter 2004 deres sammenslutning, KS, som forhandlingsmotpart til lærerne), la vekt på å legge så mye som mulig av lærernes arbeidstid til skolen. Det har av enkelte blitt hevdet at lærernes for- og etterarbeid i en situasjon med stor frihet til å disponere egen arbeidstid har invadert hjemmet og i stor grad foregått i «fritid og familietid». Det å standardisere tiden kunne derfor være et middel til å gjøre det enklere for lærere å sette en grense for hva som er godt nok arbeid, og for hvor mye tid den enkelte skal bruke på jobben (Bungum et al. 2002). Lærere er kunnskapsarbeidere, og forskningen viser at for disse gruppene er arbeidet ofte «grenseløst», og der skillet mellom jobb og privat liv viskes ut (Rasmussen 2000).

En ny avtale om arbeidstid som ble inngått mellom lærerorganisasjonene og KS i 2004, ble beskrevet som et systemskifte (KS 2008). Den innebar en overgang fra «katetertid» til en samlet tidsramme til disposisjon på skolen. Undervisningen lå inne i disponibel tid. Avtalen la opp til bruk av individuelle arbeidsplaner som et redskap for personal- og ressursstyring. Erfaringene med denne avtalen ble evaluert av Nicolaisen et al. (2005). Rapporten viser at

i vurderingen av partenes motiver bak denne avtalen ble samarbeid mellom kollegaer satt høyest både hos skoleeiere, rektorer og lærere. Økt kontakt mellom lærere og elever fikk høy skår hos rektorene, men langt fra like høy hos lærerne. Rundt halvparten av lærerne mente derimot at «økt kontroll fra arbeidsgiver» og «legitimering av lærernes arbeidstid i forhold til samfunnet ellers» var intensjoner ved inngåelse av avtalen. En side ved dette var nok at arbeidsgiver fikk sterkere styringsrett over deler av den enkeltes årsverk. Det skulle inngås avtale i den enkelte kommune eller ved den enkelte skole. Var det så enighet på skolene om avtalen? 78 % av rektorene oppga at det var det, mens bare 40 % av lærerne sa det samme (ibid.). Det så ut som at det var i videregående skole det var størst uenighet. En grunn kan være at avtalen representerte en relativt større endring for mange av disse lærerne.

Vi kan si at utviklingen på 2000-tallet også handler om spørsmål om «tillit og fiendebilder»⁷. I 2004 ble KS lærernes forhandlingsmotpart. Lærerne og deres organisasjoner var motstandere av overføring av forhandlingsansvaret fra staten til KS, men dette ble vedtatt under statsråd Clemet. Omtrent halvparten av lærerne i undersøkelsen til Nicolaisen, Nyen og Olberg (2005) vurderte at motivene for ny arbeidstidsavtale i 2004 var «økt kontroll fra arbeidsgiver». Ved tarifforhandlingene i 2014 var stridsspørsmålet nok en gang arbeidstid, «binding av tid» på arbeidsplassen og arbeidsgivers styringsrett. Det ble konflikt, og lærerne gikk ut i streik. Lærerne opplevde igjen at det handlet om arbeidsgivers ønske om kontroll. Dette kan ses som en ren interessekonflikt mellom partene, men også tolkes som manglende tillit til lærernes profesjonalitet. Med overføring av ansvar til skoleeiere, og en økende ekstern kontroll av skolens arbeid, var det nærliggende for lærerne å peke på arbeidsgiver og arbeidsgivernes organisasjon som rett adresse for kritikk og motstand. Dette til tross for at mange av de «nye» oppgavene som er pålagt lærerne, er statlige pålegg med hjemmel i lov og læreplaner. I en kronikk i Dagbladet skrev en lektor: «Den historiske lærerstreiken i 2014 viste med all tydelighet at et flertall av arbeidsgiverne mistenker lærerne for å jobbe for lite, for dårlig og for ineffektivt. De har i ettertid ikke endret mening.»⁸ Denne oppfatningen ser ut til å leve videre.

Hva vet vi om bruken av tid til samarbeid på skolene? Flere studier (Bungum et al. 2002, Dahl et al. 2004, Allerup et al. 2009) viser at kulturen ved den enkelte skole spiller en stor rolle for hvordan man forholder seg til samarbeid, og i hvilken grad det oppleves som «avlastning eller belastning». I disse undersøkelsene skjelnnet man mellom kollektivt og individuelt orienterte skoler: De

7 Uttrykket er lånt fra et innlegg fra styrelederen i KS, Gunn Marit Helgesen, 23.2.2016 http://www.ks.no/fagomrader/om-ks/presse/kronikker_og_leserinlegg/tillit_og_fiendebilder/

8 Erik Skjevesland, 19.2.2016 <http://www.dagbladet.no/meninger/bloggen>

kollektivt orienterte skolene var preget av et mer omfattende samarbeid både mellom lærerne innbyrdes og mellom lærerne og skolens ledelse enn tilfellet var ved de mer individuelt orienterte skolene. Det hersket samtidig større enighet blant lærerne og mellom lærerne og skolens ledelse om i hvilken retning skolen skulle utvikles. Disse sammenhengene var svært tydelige i undersøkelsene. Studien til Bungum et al. (2002) viste at mange av disse skolene ikke bare var preget av en kollektivt orientert kultur, men også av en kollektiv organisering av arbeidet. Lærerne samarbeidet i team med deling av oppgaver. Som vi har sett, var dette også en sentral intensjon ved inngåelsen av arbeidstidsavtalen i 2004. Nicolaisen et al. (2005) fant at 88 % av lærerne i deres utvalg oppga at de var organisert i team, samarbeidsgrupper eller lignende. Men det var forskjeller mellom grunnskolelærerne og lærerne i videregående skole. 96 % av grunnskolelærerne viste til teamarbeid, mens tilsvarende prosent for lærerne i videregående skole var 74. I grunnskolen var teamene hovedsakelig satt sammen etter trinn, i videregående hovedsakelig ut fra fag og trinn. Undersøkelsen viste også at planlegging av undervisning og samarbeid om sosiale forhold vedrørende elevene var det mest vanlige i teamarbeid eller samarbeidsgrupper. En sentral forventning har vært at samarbeid på skolen fører til redusert tidsbruk for den enkelte lærer, spesielt i det individuelle arbeidet. Men det er ikke alltid tilfellet. Undersøkelsen til Nicolaisen og kollegaer (ibid.) viste at en stor andel av lærerne oppga at de hadde *økt* tidsbruk. De viste også gjennom casestudier at teamarbeid for noen var en lettelse, for andre en belastning. Det handlet mye om hvor godt teamene samarbeidet, hvor godt de var ledet, og hvor meningsfylt deltakerne opplevde samarbeidet. Samarbeid kunne altså være både avlastende og belastende. Casestudiene viste at økt tidsbruk også kunne henge sammen med økende krav til dokumentasjon og rapportering.

Som følge av mye diskusjon rundt rapporterings- og dokumentasjonskrav i skolen utover på 2000-tallet ble dette utredet av Grindheim, Skutlaberg, Høgestøl, Rasmussen og Hanssen i 2014. Skoleledere mener for eksempel at det nå stilles mer presise krav til planer, rutiner og enkeltvedtak. Dette tolkes som et symptom på at det har kommet mer tilsyn og veiledning fra statlige myndigheter i grunnopplæringen, angivelig som en konsekvens av at ansatte i skolesektoren tidligere har uttrykt frustrasjon over uklare krav (Grindheim et al. 2014, 7). Et generelt funn er at hvor nær aktøren står resultatene fra dokumentasjons- og rapporteringskravene, påvirker hvor nyttig de blir vurdert å være. Skoleeiere er således generelt mer positive til dagens krav enn det lærere og skoleledere er. Dette kan forklares med at den kunnskapen som samles, hjelper skoleeiere med å ta gode valg, og at kunnskapen oftest føres tilbake til skoleeiere, men ikke nødvendigvis til lærere og skoleledere. Forfatterne er kritiske til

dokumentasjonen som følger av økt ansvarliggjøring, for eksempel når det gjelder oppfølging av de nasjonale prøvene. Rapporten konkluderer blant annet med at økte dokumentasjons- og rapporteringskrav vanskelig lar seg forsvare når det er usikkerhet om kostnader som genereres nedover i systemet, det vil si hvor mye de fortrenger tiden lærere kan bruke til undervisning.

Etter å ha sett på noen sider ved utviklingen av styringsformer og reguleringer av lærerrollen er det nærliggende å spørre om det siste tiåret har innebåret en intensivering av lærernes arbeidsdag. Mange faktorer kan ha virket i denne retningen: Mer av lærernes tid lagt til skolen, sterkere forventninger om samarbeid, mer faktisk samarbeid i en allerede kompleks organisasjon, nasjonale og internasjonale prøver som forventes å følges opp, brukerundersøkelser, skolebasert vurdering, lokalt utviklingsarbeid, og ikke minst, en større oppmerksomhet på resultater fra skoleeiere, ledere og mediene bygger opp under denne påstanden. I tillegg ser vi en utvikling fra styringsregimer der lærerne har vært nærmere kontrollen med eget arbeid, til en økende vekt på eksterne kontrolltiltak. Med endringer i arbeidstidsavtalen ønsket KS å styre rammene for lærerarbeidet sterkere ved å gi rektor større styringsrett over når lærerne skal være på arbeidsplassen. På denne måten kan vi si at styring av lærerne «strammes» fra to sider. De styres sterkere både med hensyn til når de skal være på jobb, og med hensyn til elevresultatene. Dersom lærere opplever at det gis mindre tid til å forberede undervisningen, kan dette for lærerne framstå som et paradoks.

Oppsummering

- mellom profesjonalisering ovenfra og innenfra

Sammenfattet kan vi si at det nye styringsregimet som ble innført med Kunnskapsløftet, har hatt tre sentrale konsekvenser for utviklingen av lærerprofesjonen. Den ene er et større fokus på læringsmål og læringsutbytte på grunn av nye vurderingsformer og oppfølging av elevenes resultater gjennom nasjonale og lokale kvalitetsvurderingssystem. Den andre er et større fokus på lærernes kunnskapsbase, og spesielt lærernes individuelle og kollektive bruk av forskning, faglige fordypning og kontinuerlige utvikling. Disse to utviklingstrekkene kan ses i sammenheng: Myndighetenes forventning om at lærere, rektorer og skoleeiere skal bli mer orientert mot elevenes resultater innebærer også en forventning om å ta resultatene i bruk for å forbedre egen praksis gjennom kompetanseheving og læring. Det tredje utviklingstrekket gjelder dreiningen fra i utgangspunktet å definere et relativt stort handlingsrom til lærerne til i økende grad å initiere støttetiltak. Hvordan påvirker denne utviklingen lærerrollen?

Kunnskapsløftet synes, litt enkelt sagt, å ha vært basert på forventning om at profesjonalisering ovenfra skulle føre til profesjonalisering innenfra. Som beskrevet tidligere kan vi si at det lokale nivået fikk et rom for å ta grep om reformimplementeringen, og lærerprofesjonen et handlingsrom for å utvikle kunnskapsbasen og kvaliteten i undervisningen. Utover på 2000-tallet ser vi imidlertid hvordan myndighetene i større grad går inn for å støtte skolene i arbeidet med implementering og utviklingsarbeid. Et spørsmål som kan stilles, er derfor også om vi i dette landskapet ser en «ny reform» innenfor rammen av Kunnskapsløftet, der tiltakene på flere områder veileder læreres og lederes arbeid i bestemte retninger. Dette kan beskrives som en form for profesjonalisering ovenfra. Det er grunn til å tro at flere av initiativene som har kommet i kjølvannet av Kunnskapsløftet, handler om en kombinasjon av at lokale nivåer har etterspurt mer nasjonal støtte på den ene siden, og utålmodighet fra nasjonale myndigheter om ønskede endringer på den andre. Dette kan kanskje beskrives som «desentraliserings paradoks»: myndighetene desentraliserer oppgaver og ansvar til lærerne, men gjennom verktøyene og tiltakene som settes i gang for å «sikre» at lærerne gjør dette, genereres en mengde informasjon som politikerne oppfatter at de må gjøre noe med.

Når lærerrollen blir mer omfattende og tydelig formulert i St.meld. nr. 11 (2008–2009), kan en mulig hypotese være at Stoltenberg II-regjeringen var bygd på en velferdspolitikker der staten skal ha en sterk posisjon og levere de fleste velferdstjenester. Tillit til statlig styring, og uro for at lokal styring av skolene skal lede til økt ulikhet, kan ha ledet den rødgrønne regjeringen til å pålegge skolen flere oppgaver og redusere handlingsrommet for den enkelte lærer. Som vist har det også under Solberg-regjeringen kommet flere nasjonale «støtteinitiativ» til skolene, til tross for vektlegging av det lokale nivåets ansvar. Utviklingen forsterkes av økende kontroll av regelverk og av elevresultater. Samtidig har en sterkere nasjonal styring også blitt etterspurt av profesjonen selv. Mer styring kan altså være et resultat både av styringssystemene i seg selv, politikernes ønske om styring og av lærerprofesjonens reaksjoner.

Den historiske gjennomgangen viste at ulike logikker i styringen av skolen medfører ulike ideer om hva det er å være lærer. Utviklingen de to siste tiårene mot mer ekstern kontroll og potensielt mindre handlingsrom i lærerarbeidet impliserer til dels ganske vitale identitetsspørsmål. Slike endringer er også mye berørt i internasjonal forskning, der det ofte har blitt konkludert i retning av et mer dramatisk skifte for lærerprofesjonen, der lærerne har mistet handlingsrom og tillit, og der undervisningspraksisen har blitt mer ferdighets- og testorientert. Dersom vi ser på nyere empirisk forskning både internasjonalt og nasjonalt, ser vi imidlertid hvordan det er mer rimelig å si at utviklingen snarere stiller lærerne

overfor dilemmaer i arbeidet enn å føre til en dramatisk endring i lærerrollen (Mausethagen og Smeby 2016). Det samme viser de norske studiene vi har referert til i denne gjennomgangen. Dermed reiser utviklingen spørsmål om hvorvidt og hvordan utviklingen endrer lærerrollen på mer indirekte måter.

På det retoriske nivået synes det å være enighet om at utøvelsen av lærerrollen ikke skal være styrt i detalj. Som vi har sett i dette kapitlet, er det likevel grunn til å mene at lærerrollen i økende grad er blitt politisk og byråkratisk styrt, men kanskje først og fremst med fokus på å støtte og veilede. Det synes derfor å være nødvendig å diskutere på hvilke områder det er nødvendig å ha tydelige mål og ansvars plassering, og på hvilke områder styringen med fordel kan tones ned. Dersom vi ser på den empiriske forskningen rundt de nye styringsformene, ser vi imidlertid hvordan det er komplekse prosesser involvert lokalt. Dette handler om aksept og motstand, og ikke minst om samspill mellom nye ansvarsformer og nye kunnskapskilder. En spenning som griper inn på alle nivåer når det gjelder styring og regulering av lærerrollen, og også sektoren for øvrig, handler imidlertid om kontroll versus læring. Som vi har sett knytter denne problemstillingen seg til i hvilken grad og eventuelt på hvilke måter det er sannsynlig at profesjonaliseringen ovenfra fører til profesjonalisering innenfra. Dette forutsetter horisontal bruk av dokumentasjonen som innhentes, det vil si i dialog mellom lærere, skoleledere og kommuner. Hvordan det tilrettelegges for slike utviklingsprosesser, blant annet gjennom samarbeidsarenaer som går på tvers av aktører og nivåer, blir dermed et viktig spørsmål.



kapittel 5

Rekruttering til og lønn i læreryrket – endring over tid

I dette kapitlet gir vi en beskrivelse av utviklingen i rekrutteringen til læreryrket de siste tiårene, og av lønnsutviklingen til lærerne for en noe lengre periode. Vi har sett på rekrutteringen til de ulike lærerutdanningene og til de som faktisk jobber som lærere. Utviklingen vil bli sammenlignet med andre utdanningsgrupper, samt befolkningen ellers. Vi ser på familiebakgrunn, kjønnsammensetning, karakterer fra videregående, samt opptakskrav og søkning til de ulike lærerutdanningene, og sammenligner med andre utdanningsgrupper.

I andre del av kapitlet bygger vi mer på eksisterende arbeider for lønnsutviklingen for lærere sammenlignet med andre grupper, og forlenger analysen opp til i dag. Vi analyserer reallønnsutviklingen for lærere sammenlignet med alle andre yrker, samt for sammenlignbare utdanningsgrupper både i privat og offentlig sektor. Vi prøver også å sette utviklingen i perspektiv ved å sammenligne med lønnsutviklingen generelt i perioden vi studerer. Som vi skal se, må lærernes lønnsutvikling ikke minst forstås i lys av at lønnsforhandlingene endret seg sterkt utover i 1970- og 1980-årene. Vi har en konsistent tidsserie av månedslønn som går tilbake til 1950-årene. Opptakskrav, karakterer og søkertall dekker imidlertid et kortere tidsspenn, og en sammenligning er bare mulig for de siste to tiårene.

Utvalg og data

Datakilder

Analysene i dette kapitlet bygger på flere kilder som kan belyse hvem som rekrutteres til lærerutdanning og læreryrket, samt hvordan inntektene til disse personene har endret seg over tid. De fleste analysene bygger på individdata fra ulike registerdatakilder som folketelling, karakterstatistikken for videregående skole, den nasjonale utdanningsdatabasen (NUDB) og Skatteetaten. I en del av analysene har vi oppdatert foreliggende lønnsserier for lærerne ved hjelp av

disse registerdataene. Opptakskrav fra læringsinstitusjoner bygger delvis på arkivmateriale og delvis på foreliggende aggregert statistikk fra samordna opptak.

Hovedutvalget i analysene av registerdata inkluderer personer født i perioden mellom 1920 og 1995. Vi har pekere til foreldre slik at vi kan koble på informasjon om disse. En begrensning i registerdataene er at disse pekerne hovedsakelig er avgrenset til personer som er født etter 1950. For personer født før 1950 er det svært få som har koblinger til foreldrene. Dette begrenser muligheten til å studere den sosiale rekrutteringen til læreryrket bakover i tid.

Opplysninger om utdanning stammer fra to kilder. I folketellingene fra 1960, 1970 og 1980 oppgis høyeste oppnådde utdanningsnivå. En begrensning ved folketellingen fra 1960 er at utdanningskategoriene er grovkornet. Det er for eksempel ikke mulig å skille mellom lavere- og høyeregradsutdanninger ved universiteter og høyskoler. Derimot er det mulig å skille mellom disse utdanningsnivåene i årene 1970 og 1980. Den andre kilden er den nasjonale utdanningsdatabasen, der det finnes mer detaljerte og løpende utdanningsopplysninger fra 1975 og framover. I disse dataene er det mulig å bruke tilgangsdatoer for ulike utdanningsløp og kurs. Samtidig inneholder denne databasen opplysninger om høyeste oppnådde utdanning til enhver tid.

Alle inntektene er justert med konsumprisindeksen relativt til året 2011. Inntektsregisteret fra NAV inneholder opplysninger om pensjonsgivende inntekt basert på årlige registreringer av pensjonspoeng. Disse opplysningene strekker seg tilbake til 1967. Lønnsopplysninger stammer fra Skatteetaten og er tilgjengelige fra 1993 til 2013.

Næringsinformasjon (NACE) for personens hovedbeskjeftigelse er tilgjengelig fra 1993, mens yrkeskoder (STYRK) er tilgjengelig fra 2003. Opplysninger om nærings- og yrkeskoder er også tilgjengelig i folketellingene (FOB). Siden næringsopplysningene ser ut til å gi et tilstrekkelig grunnlag for å identifisere hvem som jobber innenfor utdanningssektoren, har vi valgt å bruke disse opplysningene. Opplysninger om arbeidstid per uke kommer fra arbeidsgiver- og arbeidstakerregisteret. I årene 1993–2003 er denne informasjonen grovkornet. Fulltid i årene før 2003 er 30 timer eller mer per uke, i årene 2003 til 2013 er fulltid 37,5 timer per uke.

Foreldreinntekt er målt som gjennomsnittet av mors og fars inntekt gjennom flere av årene personen er i ungdoms- og tidlig voksen alder. Vi måler foreldreinntekten ved to aldersintervaller for barna: 10–18 år og 20–25 år. Det siste måleintervallet brukes for å studere personer født langt tilbake i tid. For ytterligere å øke muligheten for sammenligninger på tvers av tid bruker vi relative mål ved å dele inntektsfordelingene inn i ti like store deler (desiler) innenfor hvert fødselsår.

Foreldreutdanning er målt når personene er 16 år gamle. Vi måler andelen av foreldrene som har mastergrad, der vi velger utdanningen til den av foreldrene som har høyest oppnådd utdanning, en såkalt «dominanstiltærning».

Identifisering av lærere

De som har arbeidet som lærere, adjunkter og lektorer: De ulike datakildene gir ulikt grunnlag for å identifisere lærere. Vi forsøker å følge tidligere studier (Høgsnes 2000, Møen, Salvanes og Thorsen 2012, Aanensen 2010) så godt det lar seg gjøre. I to av disse studiene deles lærerne i tre kategorier basert på en kombinasjon av utdanning og yrkesinformasjon: (1) Lærere er personer som har arbeidet som lærere og har 3-årig høyere utdanning, (2) adjunkter er personer som har arbeidet som lærere og har fullført 4-årig lavere grad, og (3) lektorer er personer som har arbeidet som lærere og har fullført høyere grad. I de offisielle klassifikasjonene av lektorer og adjunkter er det et tilleggskriterium om fullført praktisk-pedagogisk utdanning i tillegg til lavere eller høyere grad fra universitet eller høyskole (se for eksempel udir.no og snl.no).

For å identifisere de som har vært innom læreryrket, bruker vi en kombinasjon av yrkes- og utdanningsopplysninger fra folketellingene i 1960, 1970 og 1980, sammen med utdanningsdata fra 1975 og framover, samt næringsdata fra 1993 og framover. Disse dataene gjør det mulig å identifisere hvorvidt personer har arbeidet som lærere, adjunkter og lektorer. Kvaliteten på registreringene varierer mellom kildene. Fra folketellingen i 1960 lar for eksempel ikke lektorene seg klassifisere basert på yrkeskode alene. Lektorer skilles da ut som egen kategori i kombinasjon med høyest oppnådd utdanning. Adjunkter er mer problematisk for de aller eldste kohortene, siden flere vil være klassifisert på samme utdanningsnivå som dem som har fullført en allmennlærerutdanning. Dette er begrensninger i datamaterialet som gjør at vi ikke kan konstruere helt identiske mål som brukt i Møen et al. (2012) og Aanensen (2010). Likevel stemmer trendene i disse studiene med resultatene i våre analyser.

De som har påbegynt en lærer- og lektorutdanning: I en del av analysene undersøkes personer som har påbegynt utdanning. Her undersøker vi personer som starter på allmennlærer-/grunnskolelærerutdanning⁹. Fra 2003 ble det også etablert egne lektorprogram som kan skilles ut i statistikken. Disse har først og fremst blitt tilbudt ved universitetene. For tilgangsanalysene kan vi ikke undersøke tradisjonelle adjunkter og lektorer med praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Denne tilleggsutdanningen forutsetter fullført lavere- eller høyere grads utdanning. Vi holder derfor disse studentene utenfor tilgangsanalysene.

9 Yrkesfaglærerutdanning er inkludert. Våre analyser (ikke vist her) viser at disse ikke utgjør noen forskjell i resultatene. For enkelthets skyld betegnes allmennlærere og grunnskolelærere som «lærere» i figurene.

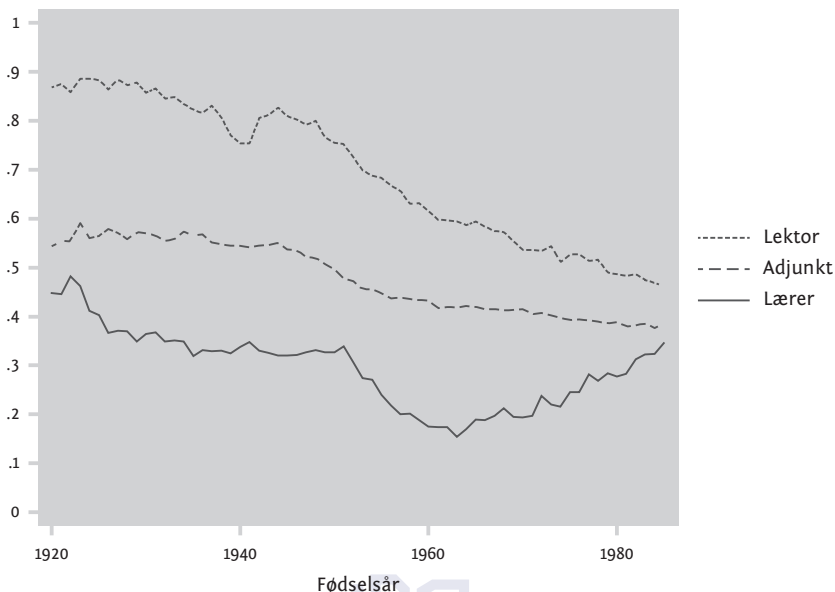
Sammenligningsgrupper: I analysene av tilgang til utdanningene sammenligner vi lærerne med andre utdanningsretninger. For de andre utdanningene tar vi utgangspunkt i mer aggregerte utdanningskategorier: profesjonsstudier ved universitet eller vitenskapelige høyskoler, profesjonsutdanninger ved høyskole («høyskoleprofesjoner») og bachelorprogrammer. I analysene av profesjonsstudier ved universitet eller vitenskapelige høyskoler har vi inkludert følgende studier: medisin, jus, sivilingeniør, siviløkonomi, sivilarkitekt, odontologi, veterinær og psykologi. Vi har kalt denne utdanningsgruppa klassiske profesjoner i våre figurer og analyser. Høyskoleprofesjonene er mange og inneholder blant annet profesjonsutdanninger til sykepleie, sosialt arbeid og førskolelærere. I dag tilbys flere av disse profesjonsutdanningene ved de nye universitetene.

Hvem rekrutteres til læreryrket og lærerutdanning?

Kjønn

I denne delen belyses hvordan andelen mannlige lærere varierer over tid. Analysene ser på hvordan denne andelen endrer seg over fødselskohorter og mellom lektorer, adjunkter og allmenn-/grunnskolelærere. Figur 1 viser andelen menn i alle lærergrupper.

Figur 1: Mannsandel over fødselskohortene 1920–1985.



Note: Figuren viser fødselskohorter av dem som har jobbet eller jobber som lærere. Opplysninger om utdanning og yrke stammer fra folketellinger, nasjonal utdanningsdatabase (NUDB) og næringsopplysninger.

Vi ser av figur 1 at mannsandelen synker for alle lærergruppene over tid. Fallet er størst for lektorer der mannsandelen også er høyest. Nesten 90 % av lektorene født i 1920 er menn. For lektorer født i 1985 er andelen menn sunket til 50 %. For allmenn-/grunnskolelærerne er likevel tendensen noe mer kompleks. For dem som er født i 1960 og framover, ser mannsandelen ut til å øke. En viktig tendens synes å være at andelen menn i de tre lærergruppene konvergerer blant de aller yngste fødselskohortene.

En del forskning tolker den synkende mannsandelen som et statusfall. Selv om en slik tolkning kan virke rimelig under bestemte forutsetninger, er den ikke uproblematisk. For eksempel har kvinneandelen økt generelt i academia, inkludert høyt ansette klassiske profesjoner som medisin, uten at dette nødvendigvis tolkes som et tilsvarende fall i legeyrkets status (selv om mange også vil si at nettopp siden det har blitt et kvinneyrke, så tyder dette på et statusfall). Forskningen på sammenhenger mellom kvinneandel og yrkets omdømme, attraktivitet eller sosiale status blir også kritisert i en studie basert på amerikanske data (Busch 2016).

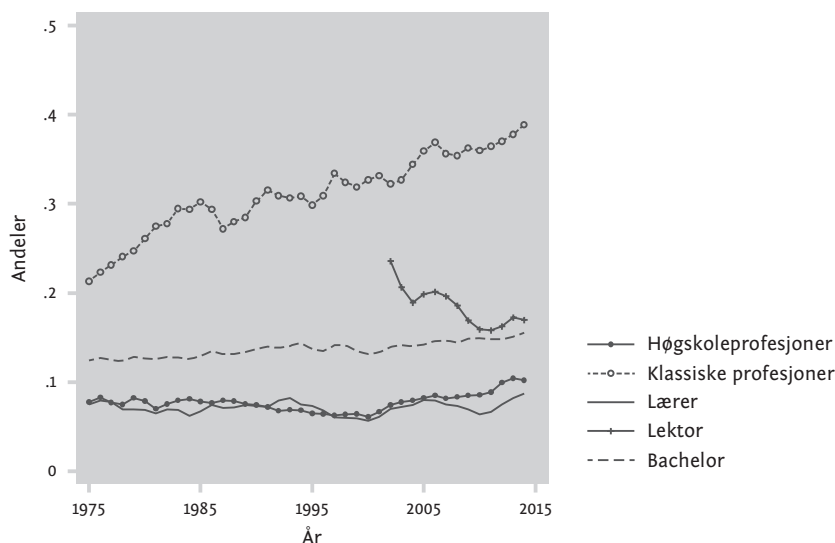
Foreldrebakgrunn

Endringer i rekrutteringsmønster kan slå ut ved at lærernes sosiale sammensetning endres. Tidligere studier har i mindre grad undersøkt andre aspekter ved lærernes sosiale bakgrunn. Studier viser ofte at det er en sterk sammenheng mellom foreldrenes yrker, utdanning og økonomi på den ene siden og barnas utdanningsvalg og prestasjoner på den andre siden (f.eks. Breen og Jonsson 2005). Her undersøker vi hvordan lærerprofesjonens sosiale sammensetning endrer seg over tid på to måter. Først beskriver vi den sosiale bakgrunnen til dem som starter på lærerutdanningen. Deretter undersøker vi endringer i familiebakgrunn basert på hvem som har jobbet eller jobber i læreryrket.

I figur 2 og 3 undersøkes nye studenter som påbegynner en allmenn-/grunnskolelærerutdanning, et lektorprogramløp og andre høyere utdanninger i perioden 1975–2014. Figur 2 viser andelen der minst én av foreldrene har fullført mastergrad, og hvordan denne andelen varierer over tid.

Figuren viser at omtrent 8 % av de studentene som starter på høyskolene, inkludert allmenn-/grunnskolelærerne, har minst én av foreldrene en mastergrad. Denne andelen holder seg stabil over hele 40 år, men øker til 10 % for dem som startet i 2014. Allmenn-/grunnskolelærerne skiller seg ikke fra andre høyskolestudenter. For studenter som starter på bachelornivå, er andelen der minst én av foreldrene har mastergrad, noe høyere. Blant de som startet sin utdanning i 1975, var det nærmere 12 % som hadde en forelder med mastergrad. Denne andelen har økt jevnt til 15 %. Lektorene skiller seg ut sammenlignet

Figur 2: Andelen som har foreldre med mastergrad blant nye studenter. Påbegynt utdanning i 1975–2014.



Note: Figuren viser tilgangsårene for nye studenter i årene 1975–2014. Opplysninger om påbegynt utdanning og foreldrenes utdanningsnivå stammer fra nasjonal utdanningsdatabase (NUDB).

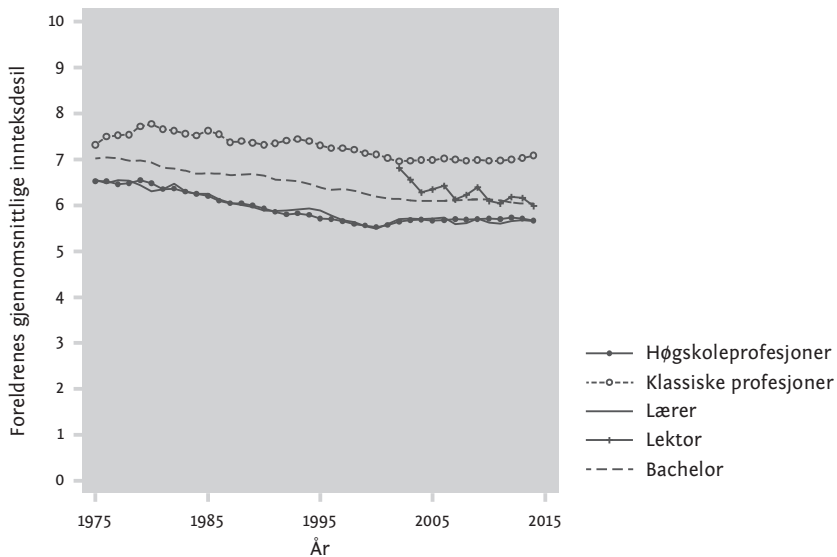
med allmenn-/grunnskolelærerne – både med hensyn til nivå og trend over tid. Her er andelen høye for de som starter i 2003: Nesten 22 % har en mor eller far med mastergrad. I 2014 har denne andelen sunket til 16 %. Det er helt klart studenter som starter i de klassiske profesjonene, som skiller seg mest ut. Her er andelen betydelig høyere, samtidig som de øker dramatisk over tid. I 1975 er det nesten dobbelt så mange av disse studentene som har foreldre med mastergrad, sammenlignet med dem som starter i et vanlig bachelorgradsløp, mens det i 2014 er over tre ganger så mange.

Figur 3 viser hvordan foreldreinntekten til lærerstudenter og studenter i andre utdanninger varierer over tid. Foreldreinntektsfordelingen er delt inn i ti like store deler (desiler) da barna var mellom 10 og 18 år gamle.

Figuren viser at alle utdanningsgrupper har studenter med foreldre som tjener over medianinntekten. Foreldrene til lektorstudentene tjener omtrent det samme som foreldrene til bachelorstudenter, mens allmenn-/grunnskolelærerstudenter har foreldre med lignende inntekt som høyskoleprofesjonsstudenter. Foreldrene til studentene ved de klassiske profesjonsutdanningene tjener betydelig mer.

Fram til 1995 ser vi at det er en svak nedgang i de gjennomsnittlige foreldreinntektene for utdanningsgruppene, deretter flater de ut. Figuren viser ikke

Figur 3: Foreldreinntekt blant studenter som starter i høyere utdanning, årene 1975–2014.



Note: Figuren viser tilgangsårene for nye studenter i årene 1975–2014. Opplysninger om påbegynt utdanning stammer fra nasjonal utdanningsdatabase (NUDB). Opplysninger om foreldrenes inntekter stammer fra pensjonsregisteret. Foreldrenes inntekt er delt inn i ti like store deler innenfor hver fødselskohort. Inntekten er gjennomsnittet av foreldrenes inntekt når barna er i alderen 10–18 år.

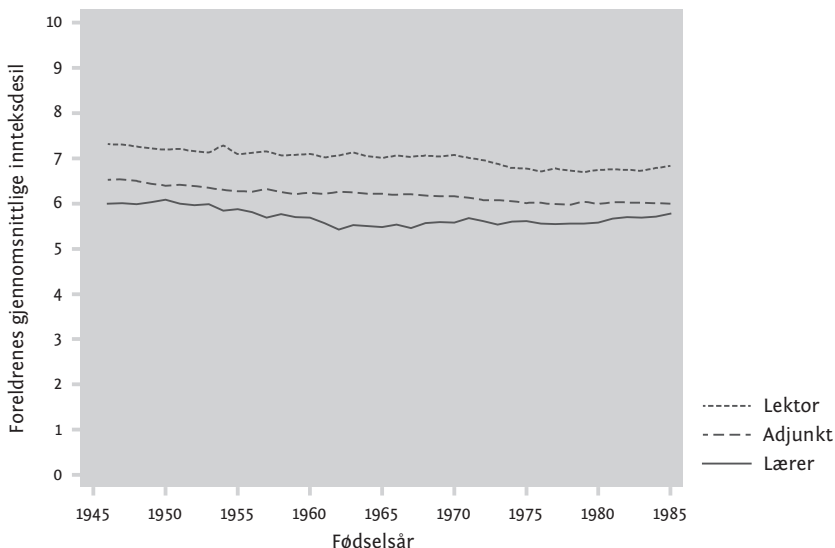
dette godt, men de relative forskjellene mellom allmenn-/grunnskolelærerne, bachelor- og høyskoleprofesjonene er stabile gjennom hele perioden. Rekruttering av lektorene har derimot hatt en relativt sterk nedgang når det gjelder gjennomsnittlig foreldreinntekt.

Figur 4 viser den gjennomsnittlige foreldreinntekten til personer som har arbeidet eller arbeider som lærere. Figuren beskriver hvordan foreldreinntekten varierer over fødselskohorter.

Også figur 4 viser at inntekten til foreldrene til alle lærergruppene ligger over medianinntekten (desil 5), noe som innebærer at foreldrene har høyere inntekt enn befolkningen for øvrig. Lektorer har foreldre med høyere inntekt enn adjunkter, mens adjunkter har foreldre med høyere inntekt enn lærere. Samtidig ser vi at denne tendensen har holdt seg stabil over svært mange fødselskohorter. Det er kun en svak nedgang i gjennomsnittlig foreldreinntekt målt som desiler. Figuren viser ikke de relative forskjellene mellom lærergruppene, men de relative forskjellene er tilnærmet konstante over dette lange tidsspennet.

Til sammen danner de tre analysene av familiebakgrunn et relativt tydelig bilde: Alle figurene viser at lektor-, adjunkt- og allmenn-/grunnskolelærerutdanningen rekrutterer studenter med samme sosiale bakgrunn som andre

Figur 4: Foreldreinntekt blant personer i læreryrket. Fødselskohorter 1920–1985. Desil 5 er gjennomsnitt for hele populasjonen.



Note: Figuren viser fødselskohorter av de som har jobbet eller jobber som lærere. Opplysninger om utdanning og yrke stammer fra folketellinger, nasjonal utdanningsdatabase (NUDB) og næringsopplysninger. Opplysninger om foreldreinntekt bygger på pensjonsgivende inntekt. Foreldrenes inntektsdistribusjon er delt inn i ti like store deler innenfor hver fødselskohort (desiler). Inntekten er gjennomsnittet av foreldrenes inntekt når barna er i alderen 20–25 år. Se datadel for nærmere beskrivelse.

utdanningsgrupper med samme utdanningslengde: andre bachelorutdanninger og andre høyskoleprofesjonsutdanninger. Denne tendensen har holdt seg stabil over tid, men merk at perioden vi studerer, er relativt kort, og det kan tenkes at det var større endringer i perioden rett etter krigen og fram til vår periode. Figurene viser at det er de klassiske profesjonene som skiller seg ut ved at andelen rekrutter med foreldre med masterutdanning øker, sammenlignet med andre utdanningsgrupper, og ved at foreldrene har høyere inntekt.

Inntakskvalitet

Karakterer fra videregående skole – utvikling fra 2003 til 2014

I denne delen ser vi på karakterer fra videregående skole (VGS) for dem som begynner i høyere utdanning i årene fra 2001 fram til 2014. Basert på forskjellene vi finner i sammensetning av lektorer, adjunkter og allmenn-/grunnskolelærere, samt tidligere forskning, er det særlig interessant å studere karaktervariasjoner mellom de ulike lærergruppene. Det er også viktig å undersøke de nye

lektorprogrammene, som ser ut til å tiltrekke seg studenter med gode karakterer fra videregående skole. Dette er en femårig integrert profesjonsutdanning på masternivå som minner om de klassiske profesjonsutdanningene på universiteter og vitenskapelige høyskoler. Vi sammenligner også lærergruppene med andre som starter studier innenfor andre studieprogrammer. Merk at vi studerer en relativt kort periode her, siden det ikke finnes noen norsk karakterstatistikk før 2001.

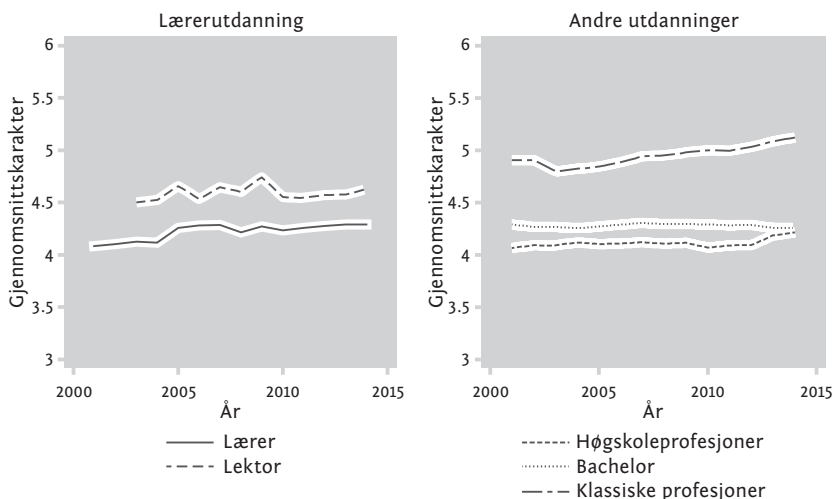
Figur 5 og 6 viser utviklingen i henholdsvis samlede standpunkt- og matematikkarakterer fra videregående skole fra 2001 til 2014. Lektorprogrammet ble imidlertid ikke startet opp før i 2003. Siden vi ønsker å sammenligne personer i samme alder, vil vi i de følgende analysene kun se på individer som har påbegynt sin utdanning før de er 21 år gamle.

Hovedtendensen i figur 5 og 6 er at gjennomsnittlig standpunkt- og matematikkarakter for studentene til lektor- og allmenn-/grunnskolelærerutdanningen ikke skiller seg ut i negativ forstand fra andre utdanningsgrupper. Den førstnevnte utdanningen tiltrekker seg individer med bedre karakterer enn de fleste andre utdanningsgrupper, bortsett fra de klassiske profesjonene, mens den sistnevnte ikke er nevneverdig annerledes enn andre bachelor- eller høyskoleprofesjonsutdanninger. Som Næss et al. (2014) påpeker, gir ikke lave søkertall nødvendigvis lav inntakskvalitet.

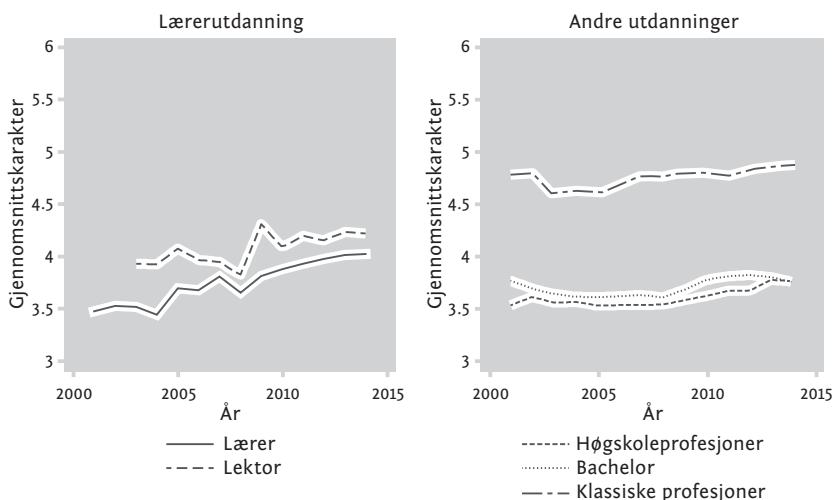
Når det gjelder variasjon over tid, er to punkter spesielt interessante: For det første er 2005 av betydning siden opptakskravet til allmenn-/grunnskolelærerutdanningen ble hevet dette året. Som figur 4 viser, ser det ut til at inntakskvaliteten hevet seg. For både allmenn-/grunnskolelærer- og lektorutdanningen steg gjennomsnittlig standpunkt-karakterer for nye studenter i 2005, men som With og Mastekaasa (2014) påpeker, var økningen marginal. For allmenn-/grunnskolelærerutdanningen stabiliserte studentenes snittkarakter seg etter økningen. Selv om dette medførte at den har ligget noe over andre høyskoleprofesjoner etter at opptakskravene ble endret, ser forskjellen ut til å ha jevnet seg ut fram mot 2014.

For det andre har det innenfor begge lærergrupper skjedd en positiv utvikling i matematikkarakterene til nye studenter. Fra å ligge under 4 i snitt, har karakteren økt til over 4 for begge grupper fra 2001 til 2014. Dette er godt nytt med tanke på at matematikkravet blir hevet for begge lærerutdanningene fra 3 til 4 fra og med høsten 2016. Figur 5 viser at det er mindre forskjeller mellom allmenn-/grunnskolelærer- og lektorutdanningene i matematikk- enn i standpunkt-karakterer. Det ser også ut til at der nye allmenn-/grunnskolelærerstudenter har omtrent samme standpunkt-karakterer som andre høyskoleprofesjoner og bachelorutdanninger, har utviklingen siden 2010 gjort at de skiller seg noe fra disse to gruppene i positiv retning når det gjelder matematikkarakterer.

Figur 5: Utvikling i standpunktkarakterer (gjennomsnitt) over tid. Lærer- og lektorstudenter sammenlignet med andre utdanningsgrupper (bachelor, klassisk og nyere profesjoner). 95 % konfidensintervall.



Figur 6: Utvikling i matematikkarakterer over tid. Lærer- og lektorstudenter sammenlignet med andre utdanningsgrupper (bachelor, klassisk og nyere profesjoner). 95 % konfidensintervall.

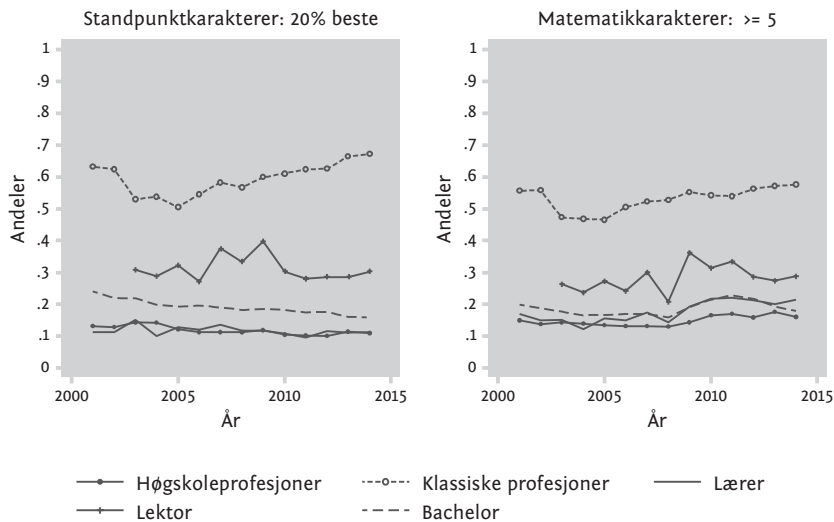


Hvis man har som målsetting at lærerutdanningen skal tiltrekke seg de aller beste kandidatene, har man fortsatt et stykke å gå. Figur 5 og 6 viser at man kan dele utdanningsgruppene inn i tre nivåer, der de klassiske profesjonene troner øverst, deretter følger lektorutdanningen, og til slutt har studenter ved

allmenn-/grunnskolelærerutdanningen, andre bachelorutdanninger og høyskoleprofesjonsutdanninger omtrent samme gjennomsnittskarakter fra videregående skole. Forskjellene mellom utdanningsgruppene kan også illustreres ved å se på hvor stor andel av studenter med gode karakterer som søker seg til bestemte utdanninger.

Figur 7 viser andelen av de 20 % beste og andelen med matematikkarakteren 5 eller bedre. Med de 20 % beste menes de som tilhører den øverste femtedelen av standpunkt-karakterfordelingen for sitt årskull.

Figur 7: Andelen av den øverste femtedelen i standpunkt-karakterfordelingen og andelen med matematikkarakterer bedre eller lik 5, over tid.



Lektorutdanningen tiltrekker seg i vesentlig større grad enn allmenn-/grunnskolelærerutdanningen de beste kandidatene fra videregående skole. For den førstnevnte utdanningen var mellom 30 og 40 % av studentene blant den øverste femtedelen fra sitt årskull, mens for den sistnevnte har prosentandelen ligget mellom 10 og 15 %. Denne forskjellen har holdt seg relativt stabil over tid. For matematikkarakterene ser man en lignende tendens, men forskjellene er mindre. Her har fra 25 til 35 % av studentene i lektorutdanningen karakteren 5 eller bedre, mens for allmenn-/grunnskoleutdanningen er prosentandelen fra 15 til 20 %.

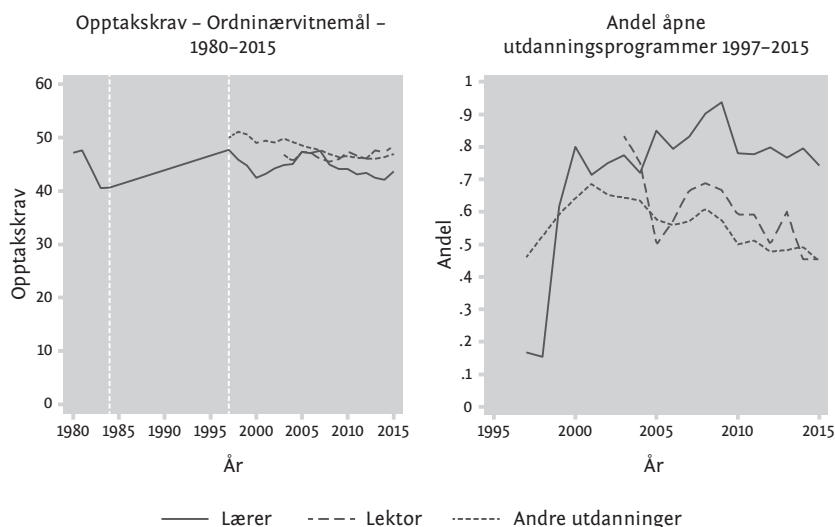
På lik linje med figur 5 og 6 kan figur 7 deles inn i tre grupper. De klassiske profesjonene skiller seg tydelig ut ved at en stor andel av studentmassen tilhørte de 20 % beste i sitt årskull fra videregående skole. Vi ser også at den

integreerte lektorutdanningen ved universitetene ligger i en mellomposisjon, mens allmenn-/grunnskolelærerutdanningen tiltrekker seg kandidater med lignende resultater som andre høyskoleprofesjoner og bachelorutdanninger. Universitetsutdanningene ser generelt ut til å rekruttere studenter med bedre karakterer enn høyskoleutdanningene.

Opptakskrav 1980–2015

Et annet mål på inntakskvalitet er opptakskrav ved lærerutdanningene. Det finnes flere kilder til opptakskrav for lærerutdanningene. I disse analysene har vi brukt informasjon fra den nasjonale databasen om statistikk i høyere utdanning (DBH), samordna opptak (fra 1997 og framover) og eldre informasjon fra lærerskolene (1980–1985). De historiske dataene inneholder bare opplysninger fra lærerskolene. I de lengre tidsseriene undersøker vi derfor bare allmennlærerutdanningene. For de nyere dataene som stammer fra samordna opptak og DBH, har vi også inkludert de nye adjunkt- og lektorprogrammene. I tillegg inkluderes en samlekategori for annen høyere utdanning der det er opptakskrav.

Figur 8: Opptakskrav til lærerskolene, lektor- og adjunktprogrammene og høyere utdanning generelt.



Kilde: Opptaksinformasjon for 1997–2015 er hentet fra samordna opptak. Årene 1980–1984 stammer fra «Arkiv etter Lærerutdanningsrådet, serie Db, L0416–0421: 'Statistikk – diverse statistikk over lærerutdanningen' / 'Protokoller, kort, skjemaer og statistikk' Periode: 1970–1979».

Figur 8 er todelt. Til venstre ser vi nedre poenggrenser til allmenn-/grunnskolelærer- og lektorutdanningene sammenlignet med andre utdanninger. Opptakskravene gjelder naturligvis bare studieprogrammer som ikke er åpne. Til høyre i figuren ser vi hvor stor andel av utdanningene som er åpne, i den betydning at alle kvalifiserte søkere får tilbud om studieplass, og opptakskravene må tolkes i lys av dette. Vi har ikke opptakskravdata mellom 1985 og 1996 (stiplede linjer).

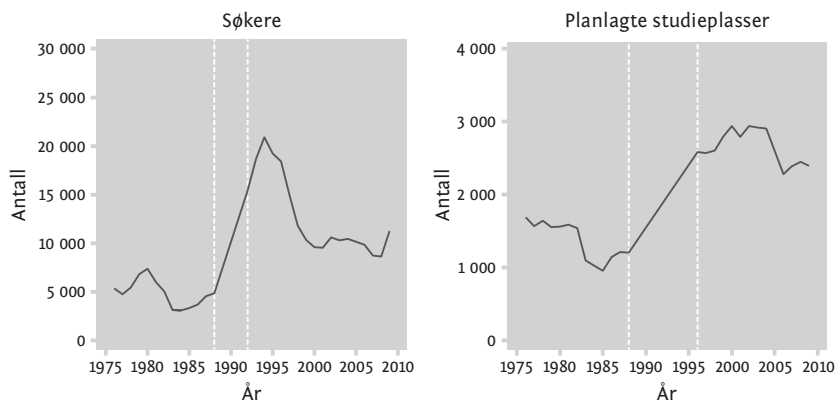
Figur 8 gir et inntrykk av hvilken minimumsstandard som kreves ved lærerutdanningene, og således et bilde av standarden på programmene som har opptakskrav. Den venstre delen av figuren viser to tidsperioder. Fra 1981 til 1983 falt opptakskrav med over 5 poeng. I den andre perioden, 1997–2015, sammenligner vi allmenn-/grunnskolelærere, lektorer og alle andre. I denne 18-årsperioden har allmenn-/grunnskolelærere hatt lavere opptakskrav enn lektorer og gjennomsnittet av andre utdanningsgrupper. Avstanden til andre utdanningsgrupper var størst rundt år 2000. Deretter minket den, for så å øke igjen i årene 2005–2015. Lektorutdanningene, som vi kun kan følge fra deres oppstart i 2003, har økt avstanden til allmenn-/grunnskolelærerutdanningene jevnlig fram til i dag. Snittet er også til tider høyere enn for andre utdanningsgrupper, men det er marginalt. Forskjellen på opptakskravene til de to utdanningsprogrammene stemmer med mønsteret i de gjennomsnittlige vitnemålsskarakterene fra videregående skole. Som allerede nevnt ser de nye lektorprogrammene ut til å tiltrekke seg studenter med bedre karakterer fra videregående skole enn allmenn-/grunnskolelærerne og andre studier på bachelornivå.

Til høyre i figur 8 ser vi andelen åpne studier. Vi ser at den har steget betydelig for allmenn-/grunnskolelærerutdanningene fra 1990-årene og fram mot 2014. For andre utdanninger, og særlig lektorutdanningen, har trenden vært motsatt. Her har andelen åpne studier sunket. Det kan tyde på at lektorutdanningen har flere kvalifiserte søkere å velge mellom enn allmenn-/grunnskolelærerutdanningene. Vi må imidlertid legge merke til at andelen åpne grunnskolelærerutdanninger har sunket siden 2010.

Søkerstatistikk 1976–2015

Søkerstatistikk kan gi et inntrykk av inntakskvaliteten. Opptaks- og søkertall gir oss forholdet mellom tilbudet av og etterspørselen etter lærerutdanningene, og kan si noe om hvor attraktive de er. Fram mot 2040 vil det ifølge SSB (Gunnes og Knudsen 2015) være et underskudd på grunnskolelærere. Det er derfor avgjørende at læreryrket makter å tiltrekke seg nok kandidater av tilfredsstillende kvalitet. Foregående tiårs søkerstatistikk kan gi et inntrykk av antall søkere til lærerutdanningene bakover i tid.

Figur 9: Antall søkere og planlagte studieplasser for allmennlærerutdanningen 1976–2004.



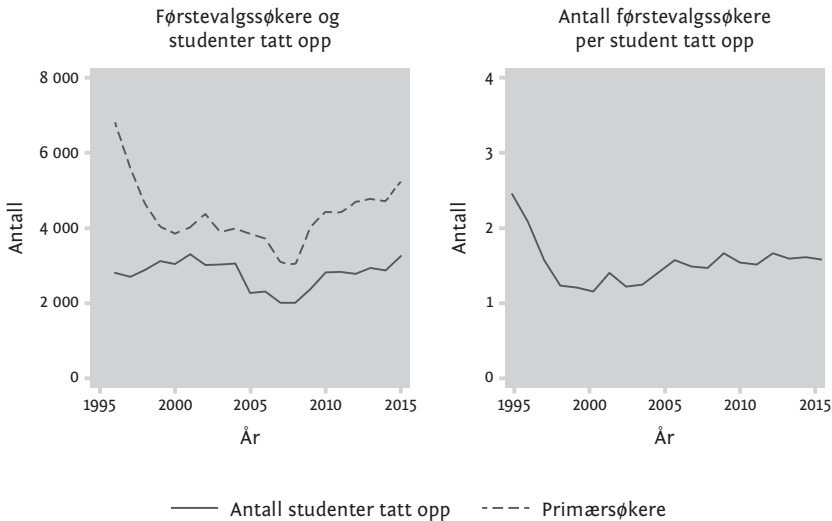
Figur 9 og 10 viser søkerstatistikk for allmenn-/grunnskoleutdanningen de siste førte år. Hovedtendensen er at tilbudet i stor grad matcher etterspørselen, og at søkerreservene er små. I perioden fra 1996 til 2015 har allmenn-/grunnskolelærerutdanningen tilbudt plass til de aller fleste kvalifiserte søkere (With og Mastekaasa 2014), og siden 2000 har den vært blant utdanningene med færrest kvalifiserte førstevalgssøkere per studieplass (Næss et al. 2014).

Søkerstatistikken viser at allmenn-/grunnskolelærerutdanningen følger to generelle trender. For det første øker tilbudet og etterspørselen i takt med utdanningssystemets ekspansjon. Særlig mot slutten av 1980-årene og utover i 1990-årene var veksten i utdanningssystemet sterk (Börjesson et al. 2014), og det var også sterk vekst i allmennlærerutdanningen. For det andre er det et omvendt forhold mellom tilstrømming til lærerprofesjonen og konjunktorene i norsk økonomi: Ved høykonjunktur faller søkertallet til lærerutdanningene. Ved lavkonjunktur framstår læreryrket som en trygg havn, og søkningen øker.

Figur 9 viser forholdet mellom det totale antall søkere og planlagte studieplasser til allmennlærerutdanningen i perioden fra 1976 til 2004. Figuren må tolkes med forbehold om at søkertall ikke gir en sikker indikasjon på hvor mange som faktisk ønsker seg til en lærerutdanning. Tallet sier ingenting om lærerutdanningen var høyt eller lavt prioritert for den enkelte søker, sammenlignet med andre utdanningsalternativer. Sammenstiller man søkertallene med planlagte studieplasser, kan det likevel gi en pekepinn på hvor attraktiv allmennlærerutdanningen historisk sett har vært. Man må også være oppmerksom på at vi ikke har søkertall for perioden 1988–1992, og ikke planlagte studieplasser fra 1988 til 1996 (stiplede linjer).

Figuren viser at i første halvdel av 1980-årene sank både antall søkere og, med noe etterslep, planlagte studieplasser. Dette skjedde på tross av den pågående

Figur 10: Søkerstatistikk allmennlærerutdanningen 1996–2015.



ekspansjonen i utdanningssystemet, men i tråd med den økonomiske oppgangstiden i perioden. Mot slutten av 1980-årene og utover i 1990-årene økte både tilbudet og etterspørselen etter allmennlærere betydelig, og dette var i tråd med utviklingen i høyere utdanning generelt (St.meld. nr. 39 (1997–1998)). I andre halvdel av 1990-årene opplevde allmennlærerutdanningene nok et kraftig fall i antall søkere, og denne gangen uten at etterspørselen (planlagte studieplasser) falt tilsvarende. Stortingsmeldingen ... *og yrke skal båten nera* ... (St.meld. nr. 12 (1999–2000)) tilskriver fallet små årskull av 19-åringene i perioden, men det kan også hende at det skyldes et fall i læreryrkets status. I overgangen til et nytt årtusen og i etterdønningene av en økonomisk nedgangstid økte tilbudet noe sammenlignet med etterspørselen, men var fortsatt betydelig lavere enn før fallet midt i 1990-årne. Ser vi bort fra den dramatiske opp- og nedgangen i antall søkere i 1990-årene, har imidlertid forholdet mellom tilbud og etterspørsel holdt seg relativt stabilt fra 1976 til 2004, med i overkant av tre søkere per planlagte plass.

Antallet som har allmenn-/grunnskolelærerutdanningene som sitt førstevalg, er mer interessant enn det totale søkertallet. Figur 10 viser forholdet mellom antall førstevalgssøkere (primærøkere) og studenter tatt opp til allmenn-/grunnskolelærerutdanningene i perioden 1996 til 2015. Utviklingen er beskrevet av With og Mastekaasa (2014) tidligere, så her nevnes kun noen viktige poenger. For det første ser det ut til at det fallende søkertallet i andre halvdel av 1990-årene også gjør seg gjeldende når vi ser på førstevalgssøkere. Dette styrker troen på at figur 9 gir et pålitelig oversiktsbilde av forholdet

mellom tilbud og etterspørsel. For det andre har etterspørselen vært relativt lav de siste femten årene, med under 1,7 primærstøkere per studieplass. Her ligger allmenn-/grunnskoleutdanningen litt under snittet for høyere utdanning generelt (Næss et al. 2014). For det tredje ser det ut til at tilbudet, i form av antall førstevalgssøkere, har steget noe fra 2008. With og Mastekaasa (2014) har to mulige forklaringer: Én forklaring er at det skyldes en generell økning i antall søkere til høyere utdanning som et resultat av finanskrisen i 2008. En annen er at man har høstet fruktene av de skjerpede opptakskravene iverksatt i 2005¹⁰. Strengere opptakskrav signaliserer høyere status og kan medføre en mer attraktiv lærerutdanning. For det fjerde har forholdstallet mellom førstevalgssøkere og opptatte kandidater stabilisert seg de siste årene. Dette er nå på et høyere nivå enn ved starten av 2000-tallet.

Fra 1976 til 2015 har etterspørselen og især tilbudet variert betydelig når det gjelder allmennlærer-/grunnskolelærerutdanningen. Med unntak av en markant økning i 1990-årene må søkerreservene betegnes som små. De siste årene har det likevel vært en svak positiv trend i antall søkere til disse utdanningene, en tendens som også gjelder faglærerutdanningen, og særlig den integrerte lektorutdanningen (Næss et al. 2014).

Utviklingen i lærerlønn

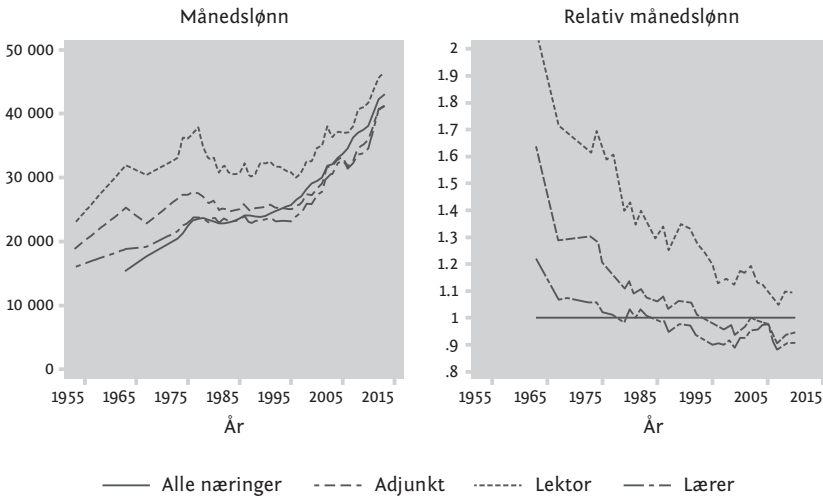
I denne delen undersøker vi lærernes lønn og inntekt over tid. Først forlenger vi eksisterende tall som tidligere er publisert i Aanensen (2010). Deretter foretar vi egne analyser hvor vi deler opp analysene etter kjønn, og dernest undersøker vi hvorvidt det er forskjeller mellom Oslo og resten av landet.

Utvikling over tid

Lønn er ett av flere forhold som kan indikere hvor attraktivt et yrke framstår. Vi vet fra flere studier at lønn er en av faktorene som påvirker utdannings- og yrkesvalg. Tidligere forskning har funnet en nedgang i lærerlønningene, og flere har vært bekymret for hvordan dette kan påvirke rekrutteringen til yrket. I en artikkel fra 2000 skriver Høgsnes (2000) at «lønna kan bli en faktor som kan virke demotiverende på de som arbeider i skoleverket og true rekruttering til læreryrket». Han analyserer lønnsutviklingen for tre kategorier lærere i forhold til industriarbeidere. Lærerne, og spesielt lektorene, har tapt terreng i forhold til industriarbeidere når det gjelder reallønn. Flere andre studier har også

¹⁰ Siden 2005 har grunnskolelærer-/allmennlærerutdanningen hatt minstekrav for opptak, fastsatt av KD i forskrift om opptak til høyere utdanning. Minstekravet har vært karakteren 3 i norsk og matematikk og 35 skolepoeng fra videregående opplæring.

Figur 11: Absolutt og relativ månedslønn for lærere og gjennomsnitt for personer som jobber i alle andre næringer (reallønn) 1959–2013.



Kilde: NOS Lønnsstatistikk for ansatte i skoleverket, Sentralt tjenestemannsregister for skoleverket (STS), Lønns- og personalstatistikk kommunale arbeidstakere, Hansen og Skoglund (2003), Aanensen (2010), Registerdata tilgjengelig fra Senter for profesjonsstudier (SPS), Høgskolen i Oslo og Akershus. Lønn er konsumprisjustert relativt til året 2011.

undersøkt lærerlønningene. Også disse viser at lærerlønningene har sunket i forhold til gjennomsnittet for alle andre yrkesgrupper i årene fra 1959 til 2010, og i forhold til yrker med høy anseelse (Aanensen 2010, Møen et al. 2012). Det er derfor interessant å studere hvordan lærernes lønnsnivå endrer seg over tid.

Nedenfor undersøker vi hvordan reallønnen til lektorer, adjunkter og lærere varierer over tid. Figur 11 forlenger tidligere tidsserier og bygger både på tall fra Aanensen (2010) og egne registerdata.

Figur 11 er delt i to. Grafen til venstre viser gjennomsnittlig reallønn for lektorer, adjunkter, lærere og et aggregert gjennomsnitt for alle næringer. Grafen til høyre viser lønninger for lærergruppene relativt til det aggregerte snittet for alle næringer.

Det er viktig å være oppmerksom på enkelte forhold når det gjelder reallønnene i grafen til venstre. Grafen viser at reallønnene økte fram til 1975; særlig lektorenes lønninger økte mye. Ifølge Aanensen skyldtes dette at de mange skolereformene i 1960-årene skapte behov for flere lærere, og i denne perioden var det også en sterk ekspansjon i andelen av årskullene som tok allmennfaglig videregående utdanning (gymnas). Denne perioden ble avløst av en nedgang i reallønn for alle lærergruppene. Aller størst var nedgangen i lektorlønningene. Dette skyldtes at myndighetene i større grad ble en aktiv

part i sentrale lønnsoppgjør der de såkalte Kleppe-pakkene spilte en viktig rolle. Dessuten førte myndighetene og partene i arbeidslivet en aktiv moderasjonslinje i lønnsforhandlingene. De nominelle lønnskravene ble holdt lave, og grupper med lav lønn og utdanning ble prioritert gjennom det såkalte solidaritetsalternativet i 1980-årene (Aanensen 2010, Høgsnes 2000). Denne politikken ser ut til å ha svekket lønnen i offentlig sektor, og særlig lønnen til offentlig ansatte som i utgangspunktet var relativt høylønte. Privat sektor, og særlig lavtlønte i privat sektor, styrket lønnen gjennom lokale forhandlinger i tillegg til de sentrale tilleggene. I offentlig sektor var det også et mindre innslag av lokale forhandlinger, som gjerne kunne utgjøre den største delen av lønnsøkningen i privat sektor.

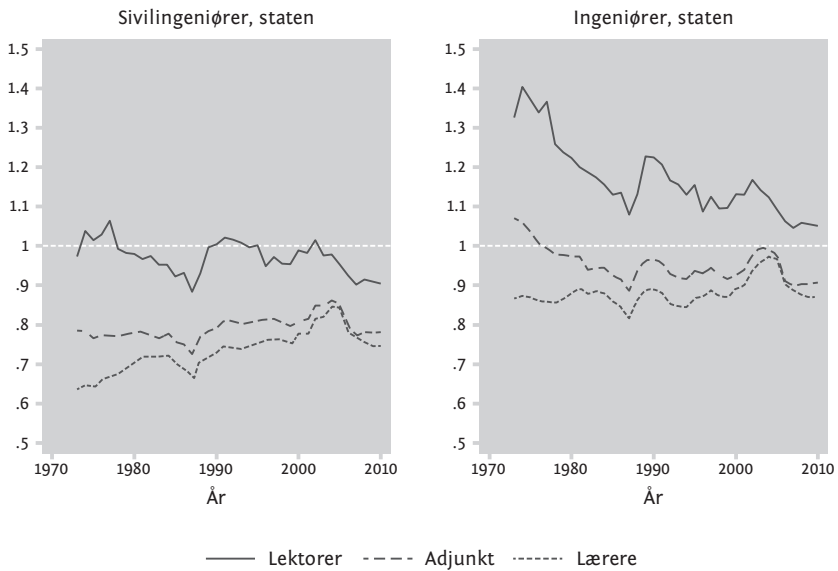
Fra 1996 økte lærernes reallønn igjen. Ifølge Aanensen skyldtes denne oppgangen at partene i arbeidslivet og myndighetene var bekymret for at lærerkvaliteten ville synke som følge av de fallende søkertallene til allmennlærerutdanningen. Dette skulle motvirkes ved å heve lærernes lønnsnivå. I årene fra 2000 til 2002 hadde lærerne en høyere lønnsvekst enn gjennomsnittet av andre yrkesgrupper som følge av den treårige intensjonsavtalen mellom staten og lærerforbundene. Utdanningsforbundet var misfornøyd med lønnsutviklingen etter overgangen til KS og Oslo kommune i 2004 (Aanensen 2010). Selv om reallønnen til lærerne steg i årene 2004–2008, har lærerne hatt en svak lønnsutvikling sammenlignet med andre yrkesgrupper.

Grafen til høyre i figur 11 viser lærerlønningene relativt til gjennomsnittlig lønnsnivå for personer som jobber i alle andre yrker. Fram til 2000 viser figuren at lærere, adjunkter og lektorer har tapt lønsmessig relativt til andre næringer. Det er spesielt lektorene som har fått svekket sin lønsmessige posisjon. Nedgangen ser ut til å startet allerede i slutten av 1970-årene. Fra 2000 og framover ser lønnsforskjellene ut til å være mer stabile i forhold til andre næringer.

Høgsnes (2000) viser, som nevnt, at lærernes lønnsnivå har sunket sammenlignet med gjennomsnittlig industriarbeiderlønn. Det er også interessant å sammenligne lærerne med andre yrkesgrupper som har samme utdanningslengde. Figurene 12 og 13 viser lærerlønningene relativt til lønningene til utvalgte grupper med høyere utdanning.

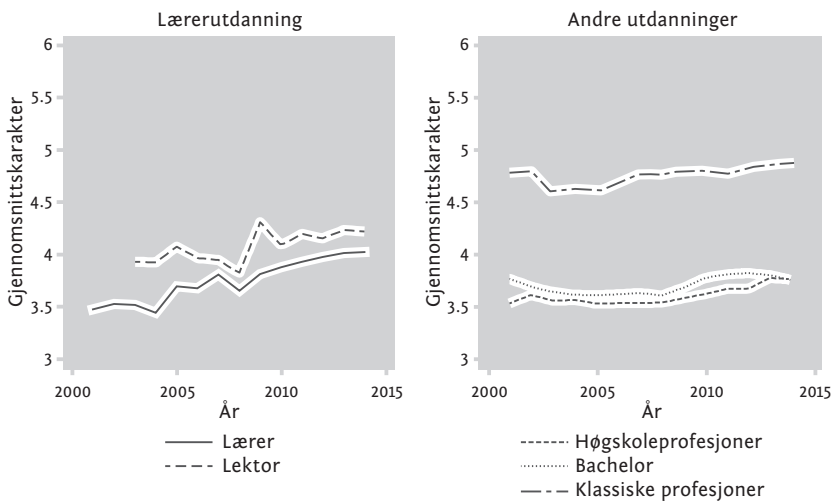
Figurene 12 og 13 viser ulike lærerlønninger (adjunkter, lektorer og allmenn-/grunnskolelærere) relativt til lønnen til sivilingeniører, ingeniører og sykepleiere som jobber i staten (stiplet linje, $y = 1$). Lektorer har tapt terreng lønsmessig relativt til ingeniører og sykepleiere. Det ser imidlertid ut som om sivilingeniører som jobber i staten, har lidd samme lønsmessige tap som lektorene; de to kurvene følger hverandre relativt jevnt over tid. Lærerne ser ut til å vinne

Figur 12: Månedslønn for lærere relativt til statlig ansatte sivilingeniører eller ingeniører 1959–2010. Den stiplede linjen indikerer referansegruppa ($y = 1$).



Kilde: NOS Lønnsstatistikk for ansatte i skoleverket, Sentralt tjenestemannsregister for skoleverket (STS), Lønns- og personalstatistikk kommunale arbeidstakere, Hansen og Skoglund (2003), Aanensen (2010). Lønn er konsumprisjustert relativt til året 2011.

Figur 13: Månedslønn for lærere relativt til personer som jobber som sykepleiere (reallønn) 1959–2010.



Kilde: NOS Lønnsstatistikk for ansatte i skoleverket, Sentralt tjenestemannsregister for skoleverket (STS), Lønns- og personalstatistikk kommunale arbeidstakere, Hansen og Skoglund (2003), Aanensen (2010). Lønn er konsumprisjustert relativt til året 2011.

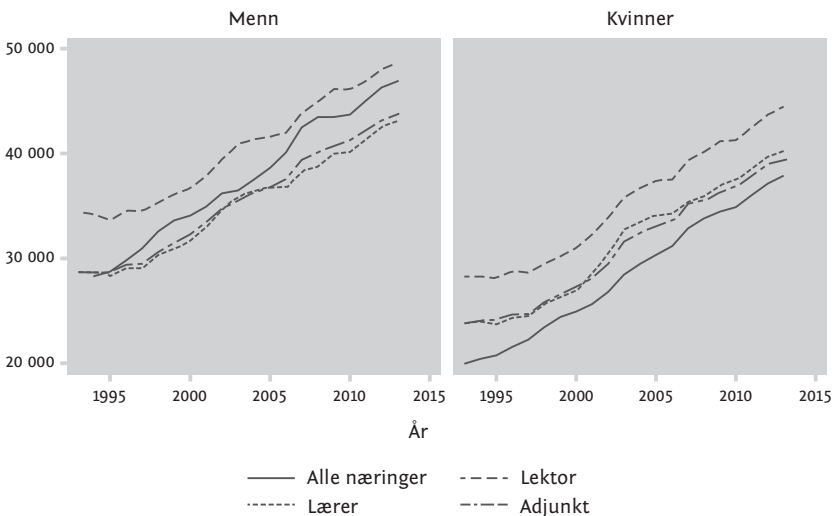
mest i forhold til sivilingeniører. I første del av 1990-årene tjente de nesten 40 % mindre enn sivilingeniørene, mens forskjellen i 2005 var redusert til 20 %.

Forskjeller i lønn mellom kvinnelig og mannlige lærere

I analysen av læreryrkets kjønnsammensetning så vi at andelen menn sank blant lærere født mellom 1920 og 1985. Samtidig vet vi at det er relativt store lønnsforskjeller mellom menn og kvinner. En del forskning viser at disse forskjellene i hovedsak skyldes at menn og kvinner jobber i ulike yrker (Petersen et al. 2010). Et velkjent kjennetegn ved det norske arbeidsmarkedet er både en sterk horisontal og vertikal segregering karakterisert ved få kvinnelige ledere (selv med lik utdanning) og at kvinner og menn jobber i ulike yrker eller næringer (Birkelund og Sandnes 2003). Det er derfor interessant å undersøke om mannlige og kvinnelige lærere, lektorer og adjunkter tjener likt. Figur 14 deler opp reallønn etter kjønn i perioden 1995–2014.

Figur 14 viser månedslønn for lærere og personer som arbeider i alle andre næringer, oppdelt etter kjønn. Kvinnelige lærere, adjunkter og lektorer tjener mindre enn sine mannlige kollegaer. Vi finner en råforskjell i lønn som ikke tar hensyn til andre faktorer enn kjønn. I 1993 var kvinnelige lærere og lektorers

Figur 14: Månedslønn for lærere og gjennomsnitt for personer som jobber i alle andre næringer (reallønn), oppdelt etter kjønn, 1993–2014.



Note: Figuren viser reallønn for personer i læreryrket i årene 1975–2014. Opplysninger om påbegynt utdanning stammer fra nasjonal utdanningsdatabase (NUDB). Opplysninger om personene jobber som lærere, er basert på næringskoder, og lønnsinformasjonen stammer fra Skatteetaten. I årene før 2003 er fulltid definert som 30 timer eller mer; i årene 2003–2013 er fulltid 37,5 timer per uke.

lønn 83 % av deres mannlige kollegaers lønn, men noe av denne forskjellen kan skyldes at fulltid er videre definert i årene før 2003, slik at den fanger opp deltidsarbeid. I 2013 hadde kvinnelige lærere 93 % av menns lønn, mens kvinnelige lektorer hadde 89 % av menns lønn.

Det tekniske beregnings- og statistikkutvalg for kommunesektoren (2016) finner små lønnsforskjeller mellom mannlige og kvinnelige lærere når man tar hensyn til flere slike forhold¹¹. I figuren vises aggregerte tall innenfor stillingskategoriene lektor, adjunkt og lærer. Forskjellene skyldes dermed blant annet at vi ikke skiller mellom hvorvidt de arbeider i grunnskole eller videregående skole, og det tas ikke hensyn til alder og lederstillinger. Vi vet også at menn i større grad har lederstillinger i skolen, som i resten av arbeidslivet. Det faktum at mannlige og kvinnelige lærere fordeler seg ulikt på grunnskole og videregående skole, og at flere menn har lederstillinger, er et viktig aspekt ved kjønnsforskjellene også i denne delen av arbeidslivet, og kan forklare kjønnsforskjellene. Samtidig er det grunn til å tro at det både er en horisontal og en vertikal segregering også i læreryrket i vid forstand. Horisontal segregering handler om at kvinner og menn velger ulike skoleslag, mens vertikal segregering handler om at kvinner i mye mindre grad enn menn velger lederposisjoner.

Et annet funn i figur 14 er at kvinnelige lærere tjener bedre enn gjennomsnittet for kvinner i alle andre næringer, mens det for menn bare er lektorene som tjener bedre enn gjennomsnittet av menn i alle andre næringer.

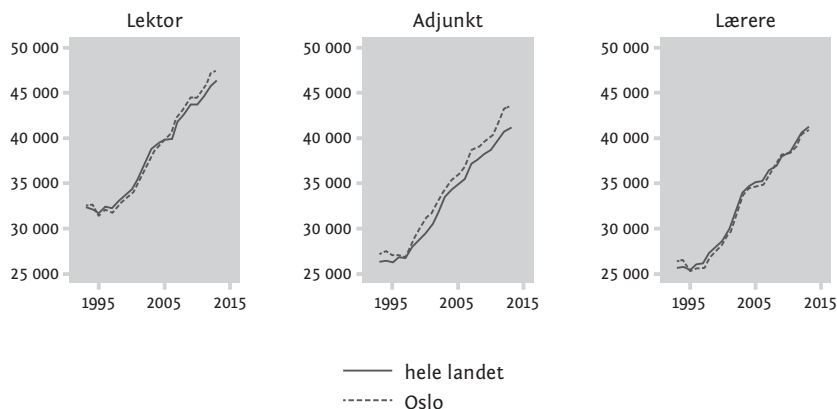
Et tredje funn er at nedgangen i lektorenes reallønn relativt til de som jobber i andre sektorer, ser ut til å være kjønnsdelt. Nedgangen ser ut til å være avgrenset til mannlige lektorer.

Utviklingen i lærerlønn i Oslo og hele landet

Det kan også være grunn til å tro at lærerlønningene varierer geografisk. Høgsnes (2000) påpeker at moderasjonslinjen i sentrale lønnsoppgjør, med faste kronetillegg til yrker med høy utdanning, er noe av hovedgrunnen til at lærerlønningene har konvergert mot industriarbeiderlønningene i et lengre tidsperspektiv. I 1999 ble det innført lokale lønnstillegg, noe som åpnet for mer konkurranse og sammenligning av lønn mellom kommunene (Aanensen 2010, 10). Dette gjør at den enkelte kommune kan få insentiver til å øke lærergruppenes lokale tillegg relativt til andre i samme sektor. Det er dermed rimelig å forvente at lærerlønningene øker mer i storkommuner som Oslo. Figur 15 viser lønnsutviklingen for lærere i Oslo og resten av landet.

¹¹ I tilleggssanalyser, som ikke vises her, reduseres lønnsforskjellene sterkt når vi tar hensyn til deres alder og hvorvidt de jobber som lærer på grunnskole eller videregående skole.

Figur 15: Månedslønn for lærere relativt til personer som jobber i alle andre næringer (reallønn), oppdelt etter Oslo og hele landet, 1993–2013.



Figur 15 viser en tendens til noe høyere lønn i Oslo-området. Dette gjelder først og fremst for adjunkter og i mindre grad for lektorer. Siden bo- og levekostnadene er høyere i Oslo, innebærer dette en betydelig lavere reallønn for lærere i Oslo enn for lærergrupper i resten av landet. Det samme gjelder sannsynligvis også for andre av landets større byer. Dette indikerer store forskjeller i lærernes reallønn rundt i landet.

Sammendrag og oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på utviklingen i rekrutteringen til lærerutdanning og til læreryrket, samt på lærernes lønnsutvikling over tid. Her oppsummerer vi hovedfunnene:

Det har vært en høy grad av stabilitet i rekrutteringen til lærerutdanning og læreryrket over tid når det gjelder *familiebakgrunn*. Denne stabiliteten gjelder også de gamle lektorene og adjunktene som hadde en universitetsgrad med praktisk-pedagogiske utdanning. Lektorene ble rekruttert fra familier med høyere foreldreinntekt enn adjunkter og lærere, men alle ble rekruttert fra familier med høyere lønn enn medianlønnen ellers i befolkningen.

Når det gjelder hvem som *rekrutteres* til lærerutdanningen (allmennlærer- og grunnskolelærerutdanning), finner vi at dette ikke skiller seg vesentlig fra andre profesjoner på samme utdanningsnivå når det gjelder familiebakgrunn. Våre analyser fanger ikke opp de gamle lektorene med universitetsbakgrunn som underviste i skolen. Når det gjelder de nye lektorprogrammene, ble studentene fra starten i 2003 også rekruttert fra familier der foreldrene har høy utdanning og inntekt, men denne tendensen er avtakende. I starten hadde studentene på

lektorprogrammene relativt lik sosial bakgrunn som studenter ved de «klassiske» profesjonsstudiene. I 2014 ligger de imidlertid på omtrent samme nivå som personer som tar bachelorprogrammer.

Det har vært relativt store *endringer i lærernes kjønns sammensetning*. Mannsandelen har vært spesielt høy blant lektorer og adjunkter, men har sunket kraftig over tid. Vi ser en viss økning i mannsandelen blant allmennlærere og grunnskolelærere fra de som er født i 1960 og framover. Andelen menn i læreryrket har konverget i de ulike lærerkategoriene blant de yngste fødselskohortene.

Når det gjelder *inntakskvalitet* til allmennlærer-/grunnskolelærerutdanning, skiller ikke lærerstudentene seg nevneverdig fra andre høyskoleprofesjonsutdanninger. Merk at denne analysen dekker en relativt kort tidsperiode der for eksempel forholdet mellom lærerlønnene og gjennomsnittlig lønn for alle andre yrker holdt seg relativt stabilt. Siden starten i 2003 har lektorprogrammene ved universitetene rekruttert studenter med høyere karakterer enn lærerutdanningen og bachelorutdanninger (som i hovedsak også tilbys på universitetene). Opptakskarakterene til lærerutdanningene har vært og er betydelig lavere enn for «klassiske profesjoner». Dette gjelder også de nye lektorprogrammene, om enn i mindre grad.

I allmennlærerutdanningen har det vært en markant dreining mot flere åpne utdanningsprogram. Dette skjedde særlig i siste halvdel av 1990-årene. For lektorutdanningen og andre utdanninger generelt har det blitt færre åpne utdanningsprogram siden 2000. For de lukkede utdanningsprogrammene har opptakskarakterene vært stabile i denne perioden.

I allmennlærer-/grunnskolelærerutdanningen har det vært et markant fall i antall primærseekere siden midten av 1990-årene. I praksis har alle kvalifiserte primærseekere fått tilbud om studieplass. Tall fra samordna opptak tyder på at det er inntil tre primærseekere per studieplass ved de nye lektorprogrammene, men det er store forskjeller mellom de ulike studieretningene innenfor lektorprogrammene.

Utviklingen i *lærerlønn* viser store variasjoner over tid. Reallønnen steg fram til midten av 1970-årene og flatet deretter ut. Den relative lønnen sank i forhold til andre yrkesgrupper. Dette gjelder i særlig grad lektorene og er spesielt tydelig fra midten av 1970-årene. Utviklingen er imidlertid lik utviklingen hos andre yrkesgrupper med lignende utdanning i offentlig sektor, men også i forhold til andre tilsvarende utdanningsgrupper knyttet til offentlig sektor ble lærerlønnene svekket i 1970- og 1980-årene. Lærergruppene har også sett en utflating i relativ lønn siden 2000.

Kvinnelige lærere tjener mindre enn mannlige lærere. Dette er ikke helt uten betydning siden de arbeider i samme sektor og er heltidsansatte. Forskjellen

skyldes i hovedsak at det er forskjeller mellom menn og kvinner når det gjelder hvor de arbeider, om de har lederstillinger, og om de er i grunnskolen og i den videregående skolen. Dersom slike forhold tas hensyn til, blir lønnsforskjellene små. Denne segregeringen både horisontalt og vertikalt er imidlertid et viktig aspekt ved kjønnsforskjeller også i dette yrket. Fra 1990-årene har det vært en nedgang i lønn for mannlige lærere sammenlignet med lønnsgjennomsnittet for menn i alle yrker. Mannlige lektorer tjente i begynnelsen av 1990-årene mer enn gjennomsnittet, men har nærmet seg gjennomsnittet betraktelig. Kvinnelige lærere har derimot høyere lønn enn gjennomsnittet for kvinner i alle yrker. Kvinnelige lektorer har stabilt hatt betydelig høyere lønn enn gjennomsnittet.

Lærerne i Oslo tjener nesten det samme som i resten av landet. På grunn av høyere bo- og levekostnader i store byer innebærer dette at det er betydelige forskjeller i lærernes reallønn i Norge i dag.



kapittel 6

Lærerutdanning og lærerrollen

I dette kapitlet tematiserer vi lærerutdanning og utdanningens betydning for lærerrollen. I det norske systemet er det flere utdanningsveier fram til læreryrket. I kapitlet legger vi imidlertid størst vekt på fellestrekk ved de ulike utdanningene.

«Lærerutdanning set spor i opplæringssystemet i flere generasjoner»

Ingen annen høyere utdanning er så ofte diskutert i Stortinget som lærerutdanningene, og ingen annen høyere utdanning med nasjonale planer har de siste tiårene fått endret de nasjonale rammene som styrer utdanningen, så ofte. Reformtempoet har vært uvanlig høyt. En viktig grunn er at lærerutdanningene har blitt reformert både som følge av politiske vedtak om endringer i skolen og som følge av vedtak om endringer i høyere utdanning. Selv om reformene oftest har berørt alle de ulike formene for lærerutdanning, er det lærerutdanning spesialisert mot grunnskolen som har vært hyppigst diskutert og mest omfattende endret. Når dagens grunnskolelærerutdanninger omgjøres til femårige, integrerte masterprogram fra 2017, vil det være den femte reformen på tjuet år – med nye planer, fra henholdsvis 1992, 1999, 2003, 2010 og 2017. Konsekvensen av et slikt reformtempo har vært at det knapt har vært uteksaminert kandidater fra én reform, før den neste er innført.

Reformene initieres og fastlegges av Kunnskapsdepartementet og er således eksempler på styring ovenfra («professionalism from above») – og må ses som en viktig del av myndighetenes langsiktige grep for å endre sider ved både lærerkompetansen og lærerrollen. «Lærerutdanning set spor i opplæringsystemet i flere generasjoner», som det heter i St.meld. nr. 48 (1996–1997), 16). Helt uavhengig av hva man måtte mene om de enkelte grepene som til enhver tid

gjøres for å endre utdanningene, er det lett å se at de siste tiårenes reformtempo ikke bare innebærer en åpenbar fare for reformtrøtthet i institusjonene, men også gir et dobbeltsignal til lærerutdannere, studenter, lærere og allmennheten: Lærerutdanning er viktig, men dagens utdanning er ikke god nok til å møte kravene samfunnet stiller, eller til å skape god nok utdanningskvalitet. Spørsmål om kvalitet er da også reist i nasjonale evalueringer (Norgesnettrådet 2002 a, b, NOKUT 2006, 2010) og i analyser av Studiebarometeret, som måler studentenes grad av tilfredshet med utdanningene og egen studieinnsats. Studiebarometeret for 2015 fortalte for eksempel at lærerstudenter er blant studentgruppene som er mest kritiske til studiet sitt, og at de også er blant dem som legger ned minst faglig arbeidsinnsats i løpet av en studieuke (Damen et al. 2016).

De stadig mer uttalte ambisjonene om å utvikle en skole som gir alle elever undervisning av høy kvalitet, har ført til økt oppmerksomhet på læreres kompetanse og dermed også betydningen av lærerutdanningenes innretning og kvalitet. Kunnskap og evne til å bruke kunnskap anses som «samfunnets viktigste konkurransekraft» og utdanningssystemet som «myndighetenes viktigste virkemiddel til å påvirke kunnskapskapitalen» (Meld. St. 28 (2015–2016), 6). Siden undervisning av høy kvalitet forutsetter høyt kvalifiserte lærere, blir både grunnutdanning og etter- og videreutdanning viktige virkemidler i det politiske arbeidet med å utvikle og fornye skolen. Dette forklarer behovet for en nasjonal styring av utdanningene, men ikke hvilket nivå styringen skal være på, eller hvilket omfang den skal ha.

Sammenhengen mellom lærerutdanning og lærerrollen kan også ses fra en annen vinkel, nemlig ved å ta utgangspunkt i at læreres kunnskapsbase er et fundament for profesjonsutøvelsen. Grunnutdanningen som lærer er sentral i arbeidet med å bygge denne kunnskapsbasen og med å legge et grunnlag for at kunnskapsbasen senere kan videreutvikles gjennom hele yrkeslivet. Den enkelte lærers bruk og utvikling av en slik kunnskapsbase kan igjen bidra til å legge grunnlag for endringer av lærerrollen som skjer i profesjonsfelleskapet, en profesjonalisering innenfra. Innføring av master som hovedmodell for lærerutdanningene som regjeringen varsler i *Lærerløftet* (Kunnskapsdepartementet (KD) 2014), og de siste reformenes styrking av utdanningenes forskningsforankring kan ses som uttrykk for at man ved disse nasjonale styringsgrepene ovenfra nettopp ønsker å ruste lærere til å ta et sterkere grep om utvikling av egen kunnskapsbase. Denne utviklingen har vært støttet også fra lærerhold. Masterutdanning og lærerutdanning forankret i relevant forskning har for eksempel vært fremmet av den største lærerorganisasjonen siden 2006 (Utdanningsforbundet 2008).

Sammenhengen mellom lærerutdanning og lærerrollen blir tydelig også gjennom den økte interessen for overgangen fra utdanning til yrke. På den

ene siden har utdanningene endret seg gjennom å bli mer profesjonsrettet, på den andre siden er nye lærere fulgt på ulikt vis gjennom sin første tid i yrket. Dels er det utviklet ulike støtteordninger i form av blant annet veiledning, og dels har forskning på overgangen fra utdanning til yrke utviklet kunnskap om hva som skjer. Å rette oppmerksomhet mot overgangen til yrket er del av en internasjonal trend som bygger på erkjennelsen av at studenter ikke kan lære alt de trenger for yrkesutøvelsen, i en grunnutdanning.

I dette kapitlet skal vi utdype disse ulike inngangene for å belyse sammenhengen mellom lærerutdanning og lærerrollen. Vi skal se nærmere på det styringsregimet som omkranser norsk lærerutdanning – på hva det kan fortelle om skiftende forventinger til lærerrollen de siste tiårene. Vi skal også ta for oss den kunnskapsbasen lærerutdanningene skal legge til rette for at studentene opparbeider seg gjennom utdanningen, tar i bruk i møte med yrket og altså videreutvikler som del av sin profesjonsutøvelse. Vi vil se på intensjonene slik de kommer til uttrykk i aktuelle politiske dokumenter, men også diskutere hva forskning og ulike evalueringer kan fortelle om den faktiske tilstanden. All norsk lærerutdanning utfolder seg på to arenaer: campusen ved det enkelte universitet eller høyskole og praksisskoler og -barnehager i de enkelte kommunene. Arbeidet med å knytte det som skjer på disse læringsarenaene, sammen er, og har alltid vært, vurdert som en av de klassiske utfordringene i grunnutdanningene, både i Norge (f.eks. NOKUT 2006, Lund, Jakhelln og Rindal 2015) og internasjonalt (f.eks. Darling-Hammond og Lieberman 2012). Den såkalte teori-praksis-dimensjonen er derfor ett av temaene vi vil belyse særskilt.

Nasjonale styringsprinsipper

Lærerutdanningene endres altså både som følge av reformer i grunnopplæringen og som følge av reformer i høyere utdanning. Karlsen (2005, 414) beskriver dette som et styringsmessig hovedtrekk. Når reformer i lærerutdanningen begrunnes ut fra reformer i grunnopplæringen, dreier det seg mest om endringer i lærerutdanningenes innhold (for eksempel hvilke fag eller emner som er obligatoriske, i hvor høy grad fagene skal profesjonsrettes) og arbeidsformer (for eksempel bruk av digitale hjelpemidler). Når utdanningene endres som følge av at de er del av høyere utdanning, dreier det seg imidlertid om generelle endringer i for eksempel gradsstruktur, innføring av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, krav om fagmiljøenes robusthet og kompetanseprofil eller arbeid med kvalitet og oppmerksomhet rettet mot studenters arbeidsinnsats.

Siden 1997 har skiftende regjeringer lagt fram fire egne stortingsmeldinger om lærerutdanning: St.meld. nr. 48 (1996–1997), St.meld. nr. 12 (1999–2000),

St.meld. nr. 16 (2001–2002), St.meld. nr. 11 (2008–2009). I tillegg debatteres lærerutdanning ofte i forbindelse med meldinger om opplæring i barnehage og skole, f.eks. St.meld. nr. 30 (2003–2004), Meld. St. 28 (2015–2016), og i forbindelse med høyere utdanning, f.eks. Meld. St. 18 (2014–2015). Også i offentlige utredninger behandles lærerutdanning dels i egne utredninger (NOU 1988: 32 *For et lærerikt samfunn*, NOU 1996: 22 *Lærerutdanning, Mellom krav og ideal*) dels i forbindelse med opplæring i barnehage og skole (f.eks. NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring*, NOU 2015: 8 *Fremtidens skole*) og dels i utredninger av høyere utdanning (f.eks. NOU 2008: 3 *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning*).

Når den nasjonale styringen omtales i de aktuelle stortingsmeldingene om lærerutdanning, framstår «lov/forskrift/rammeplan» som det sentrale, men departementet er også opptatt av flere andre sett med styringsmekanismer: «dimensjonering/rekruttering», «økonomi» og «mål/resultatkrav/evaluering/akkreditering». I stortingsmeldingen *Læreren. Rollen og utdanningen* (St.meld. nr. 11 (2008–2009), 31) føyes «arbeidsdeling», «koordinering» og «tematisering i etatstyringen» til listen. Et annet styringsgrep som ble varslet i nevnte stortingsmelding, var at evaluering skulle skje ved at en følgegruppe vurderte implementeringen av reformens fem første år (Følgjegruppa 2011, 2012, 2013, 2014, 2015).

Lenge var lærerutdanning regulert gjennom en egen lov. I 1997 ble den erstattet av et kapittel i universitets- og høyskoleloven – med bestemmelser om formål, innhold og skikkethet for læreryrket. Fra 2005 er det bare omtale av skikkethet som gjenfinnes i lovteksten, mens rammeplaner, fastsatt av Kunnskapsdepartementet som forskrifter til universitets- og høyskoleloven, er de sentrale styringsdokumentene. Per i dag finnes ni rammeplaner for lærerutdanning: sju for integrerte program og to for lærerutdanning som er såkalt sekvensielt organisert, der studentene først avlegger en fagutdanning og så tar lærerutdanningsdelen (PPU)¹². Alle er endret etter behandlingen av stortingsmeldingen *Læreren. Rollen og utdanningen* (St.meld. nr. 11 (2008–2009)).

12 Rammeplaner fastsatt av Kunnskapsdepartementet som forskrifter til universitets- og høyskoleloven. A) Integrerte lærerutdanningsprogram; 2010: Rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn, 2010: Rammeplan for de samiske grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn, 2012: Rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2013: Rammeplan for samisk barnehagelærerutdanning, 2013: Rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag, 2013: Rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8–13, 2013: Rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13, 2016: Rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7, Rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10. B) Sekvensielt organiserte lærerutdanningsprogram; 2013: Rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8–13, 2015: Rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning.

«Lærerutdannelsen vil alltid være i støpeskjeen»

Lærerutdanningene må alltid «formast og omformast» heter det i St.meld nr. 48 (1996–1997). Da er støpeskjeen som metafor snublende nær, og den er da også tatt i bruk (Syse 1991, 14). Det er utvilsomt nødvendig at lærerutdanningene er dynamiske, utviklingsorienterte og følger nøye med på utviklingen i skolen. Spørsmålet er hvilken balanse det skal være mellom nasjonal styring av spesielle tiltak rettet mot lærerutdanningene, generelle nasjonale styringstiltak overfor høyere utdanning (som lov, forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling og NOKUTs tilsyn) og universiteter og høyskolers eget ansvar. Institusjonene har et generelt ansvar for utdanningenes kvalitet og for at yrkesrettede utdanninger svarer på samfunnets krav og behov. For lærerutdanningene kommer de mange nasjonale styringsmekanismene følgelig i tillegg til institusjonenes egne. Flere av de nasjonale tiltakene innebærer relativt høy grad av detaljstyring. Dette kan illustreres ved hjelp av ett av resultatene i en studie som den amerikanske forskeren Karen Hammerness (2013) har gjort av norsk lærerutdanning. Hun undres over at hun ikke finner en felles visjon blant lærerutdannerne hun har intervjuet ved ulike institusjoner. Hammerness er opptatt av visjoner fordi amerikansk forskning hevder at virkningsfulle lærerutdanningsprogram kjennetegnes av felles visjon, indre sammenheng og muligheter for studenter til å lære fra praksis. Med visjon forstår hun «the kind of teachers that faculty hope their graduates will develop into as full-time classroom teachers» (ibid., 401). I Norge er det imidlertid ikke den enkelte institusjon som utarbeider denne typen beskrivelser. De nasjonale rammeplanene, som institusjonene er forpliktet til å følge, angir ikke bare formål med utdanningene, men også detaljerte læringsutbyttebeskrivelser av hva lærerkandidatene skal kunne etter endt utdanning. Eksemplet kan dermed illustrere formen på den norske nasjonale styringen, nemlig at departementet fastsetter en slik form for visjon som Hammerness er opptatt av. Men eksemplet viser også at det ikke nødvendigvis er enkelt å vurdere program i et land ut fra hva som har vist seg virkningsfullt i en helt annen utdanningspolitisk kontekst.

Bruk av rammeplaner og planenes form har vært diskutert flere ganger, blant annet i forbindelse med innføringen av kvalitetsreformen i høyere utdanning. Da var departementet opptatt av at rammeplanene måtte bli «mindre omfattende og mindre detaljerte» (St.meld. nr. 16 (2001–2002), 70), men likevel av at de var viktige fordi de var «et selvstendig virkemiddel for å oppnå en nasjonal standard på yrkesutøverne». Stjernø-utvalget som noen år senere utredet struktur i høyere utdanning, foreslo å fjerne rammeplanene fordi de streid mot prinsippet om akademisk frihet og ikke garanterte kvalitet (NOU 2008: 3, 148). Utviklingen det siste tiåret har imidlertid ikke gått i retning av å fjerne planene. Faktisk

brukes de mer. Da Kunnskapsdepartementet i 2013 innførte rammeplan for den femårige integrerte lektorutdanningen for trinn 8–13, ble bruken nemlig utvidet til masternivå. Tradisjonelt har det først og fremst vært de korte profesjonsutdanningene på bachelornivå, bl.a. sykepleie og ingeniør i tillegg til lærer, som har vært rammeplanstyrte. De lengre profesjonsutdanningene, som tradisjonelt er gitt ved universitet og vitenskapelige høyskoler, har ikke hatt en slik politisk styring. Også de nye masterutdanningene for grunnskolelærerutdanningene innføres med rammeplaner. Det at femårige integrerte masterprogram innenfor lærerutdanning er rammeplanstyrte, stiller dem dermed i en særstilling sammenlignet med andre tilsvarende program som medisin, jus, odontologi, sivilingeniør, siviløkonom og farmasi. I tillegg til det at lærerutdanningene er nasjonalt styrt, bunner i tradisjon, kan en forklaring på denne forskjellen være at utdanningsområdet anses som et så sentralt samfunnspolitisk anliggende og lærerens kvalifikasjoner vurderes som avgjørende for å nå de politiske ambisjonene som settes for utdanningssystemet, at det blir mer maktpåliggende å beholde nasjonal styring, selv når de er på masternivå. I Finland, som gjorde lærerutdanningene til universitetsutdanning på masternivå i midten av 1970-årene, finnes ingen tilsvarende nasjonale rammeplaner (Sahlberg 2012). I Norge har det vært en akademisk opprustning av lærerutdanningene siden de ble del av det felles universitets- og høyskolesystemet. Likevel er det fortsatt slik at politikerne ikke er overbevist om at lærerutdanningsinstitusjonene, særlig de som er del av høyskoler, har robuste nok fagmiljøer til å ta et selvstendig ansvar for grunnskolelærerutdanning på masternivå. I Meld. St. 18 (2014–2015), om strukturreformen i høyere utdanning, er lærerutdanningene en av utdanningene som beskrives særskilt i kapitlet som omhandler utfordringer: Lærerutdanning er spredd på et stort antall institusjoner, det er få kvalifiserte søkere per studieplass, mange institusjoner oppfyller ikke kravene som stilles for å tilby lærerutdanning på masternivå: den formelle fagkompetansen er for lav, og det forskes for lite. Andre svakheter som diskuteres i kapitlet, er at institusjonene har for lave ambisjoner på studentenes vegne, noe som blant annet måles ved studentenes relativt lave studieinnsats (timer brukt på studiet) og stor variasjon i karaktersetting.

Når det gjelder den uttrykte intensjonen fra St.meld. nr. 16 om å gjøre rammeplanene mindre detaljerte og mindre omfattende, er den på den ene siden fulgt opp ved at læreplanen for de enkelte fagene i utdanningene har blitt løftet ut av forskriftene. Dette grepet gjør i seg selv rammeplanene mindre detaljerte og mindre omfattende. Samtidig er det to forhold som likevel bidrar til en detaljstyring. Det første er at læringsutbytteformuleringene er del av rammeplanene. Et eksempel på detaljstyringen er den siste forskriftsendringen som er gjort

i alle rammeplanene fra 1.8.2016, nemlig at kunnskaps- og ferdighetsmål er endret for å tydeliggjøre hva lærerkandidater skal kunne om vold og seksuelle overgrep. Denne endringen kan for øvrig også stå som et eksempel på en annen trend, nemlig at stadig nye utfordringer fra ulike samfunnsområder søkes løst gjennom skole og lærerutdanning. Den nye læringsutbyttebeskrivelsen under ferdigheter i rammeplanen for lektor 8–13 lyder eksempelvis slik (KD 2016a):

kan identifisere særskilte behov hos barn og unge, herunder identifisere tegn på vold eller seksuelle overgrep. På bakgrunn av faglige vurderinger skal kandidaten kunne etablere samarbeid med aktuelle tverrfaglig og tverretatlige samarbeidspartnere til barnets beste.

Et annet eksempel på detaljstyring er at man samtidig som man tok læreplanene for fag ut av rammeplanene, innførte et system med nasjonale retningslinjer som både inneholder felles retningslinjer for den enkelte utdanning samt retningslinjer for hvert enkelt fag. I flere av utdanningene har disse retningslinjene endog vært svært detaljerte. I utgangspunktet skal ikke retningslinjene være forpliktende slik selve rammeplanen er, fordi de ikke er del av forskriften. Paradokset er at retningslinjene, som altså har status som veiledende for institusjonene, i praksis ofte likevel har blitt opplevd som forpliktende – i alle fall for grunnskolelærerutdanningene. Følgegruppa som årlig har rapportert status og vurdert utdanningene, har blant annet brukt retningslinjenivået i sin oppfølging av den enkelte institusjon (for eksempel Følgjegruppa 2012, 75). I rammeplanene om masterutdanning for grunnskolelærere som ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet i juni 2016, er omtalen av retningslinjene endret slik at statusen framstår som enda mer uklar enn tidligere. Nå heter det: «Retningslinjene skal være førende for institusjonenes arbeid med grunnskolelærerutdanningene» (KD 2016b, 6). «Førende» er et underlig ordvalg siden retningslinjene heller ikke for de nye utdanningene er del av forskriften. Opprinnelig ble de fastsatt av Kunnskapsdepartementet, men ansvaret ble for noen år siden overført til Universitets- og høyskolerådet. Det pågår for tiden et arbeid med å gjøre retningslinjene mer overordnet. Selv om det er sektoren selv som har overtatt ansvaret, må det prinsipielt reises spørsmål om nasjonale koordineringsressurser ikke heller burde brukes på andre tiltak enn på utforming av veiledende retningslinjer for et planverk som den enkelte institusjon er ansvarlig for å utarbeide, og faktisk trenger å gjøre til sitt eget gjennom de grunnleggende diskusjonene utarbeidingen av slike planer er ment å være. Dagens system gir for lite rom for og tillit til institusjonenes eget arbeid med denne sentrale siden av utdanningskvaliteten, jf. også

Hammerness sin studie. Når master innføres som hovedmodell, og stadig flere institusjoner er selvakkrediterende på masternivå, blir dette paradokset enda tydeligere.

Utdanningenes innholdskomponenter

De norske lærerutdanningene består overordnet av tre innholdskomponenter: pedagogiske studier (inkludert allmenn didaktikk), fag og fagdidaktiske/yrkesdidaktiske studier og praksis. Dette er utdanningenes kjerne. Likevel er det slik at de ulike utdanningene kombinerer komponentene på ulikt vis og vektlegger dem ulikt. Fagstudiene kan for eksempel være disiplinstudier (lektor 8–13 og fagstudiene som er grunnlag for praktisk-pedagogisk utdanning), profesjonsrettede fagstudier (grunnskolelærerutdanningene) eller integrerte i tverrfaglige, profesjonsrettede områder (barnehagelærerutdanningen). Fagdidaktikk kan være integrert i fagene (grunnskole-, barnehage- og faglærerutdanning) eller gis som eget kurs (lektor 8–13 og praktisk-pedagogisk utdanning). Pedagogikkstudiene har i dagens utdanninger ulikt omfang (for eksempel ett år i grunnskolelærerutdanningene og et halvt år i lektor 8–13 og yrkesfaglærer 8–13), de kan gå under ulike betegnelser (pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningene, del av profesjonsfag i fag- og yrkesfaglærer og lektor 8–13). I barnehagelærerutdanningene er 60 studiepoeng pedagogikk integrert med ulike fag i ulike tverrfaglige kunnskapsområder. Rammene for praksis og praksislengde varierer også. Mens praksis tidligere var knyttet til pedagogikk (jf. for eksempel beskrivelsen «Pedagogisk teori og praksis» i lærerutdanningsloven av 1973), har de siste reformene understreket at praksis skal være en integrert del av alle fag eller kunnskapsområder.

Overordnet bygger det norske lærerutdanningssystemet på et prinsipp om overlappende kompetanse mellom ulike utdanningsveier – ulike utdanninger kvalifiserer for undervisning på det samme trinnet. Et slikt overlappende prinsipp omtales som et særtrekk og en styrke fordi det gir muligheter for at lærere med ulike kompetanser arbeider sammen, jf. f.eks. St.meld. nr. 48 (1996–1997) og Rammepanutvalget 2015. Innenfor et slikt system har det imidlertid også utviklet seg et behov for å understreke sammenhengen mellom de ulike utdanningsveiene. I 1990-årene innførte man derfor felles kompetanseområder for all lærerutdanning: faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, yrkesetisk kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse (St.meld. nr. 48 (1996–1997), 12–13). Kompetanseområdene skulle også legges til grunn for den vurderingen institusjonene skulle gjøre av skikkethet for yrket (ibid., 75). Dermed ble de også koblet direkte til lærerrollen. I Stortingsmelding nr. 11

(2008–2009) knyttes også omtalen av kompetanser til lærerrollen, men her finnes både nye kompetanser og en problematisering. Det framheves at det kan være ulike oppfatninger om hvilke kompetanser som er viktigst, og om hvordan disse skal beskrives. I utviklingen av et sett nye kompetanseområder vises det til både nasjonale styringsdokumenter for opplæringssystemet og funn fra nasjonal og internasjonal forskning. Særlig er man opptatt av forskning på sammenhengen mellom læreres kompetanse og elevers læring. Av dette utledes fire kompetanseområder som er viktige for lærere: fagkompetanse, didaktisk kompetanse, ledelseskompetanse (av læringsprosesser og av klasser) og relasjonskompetanse (ibid., 49). For lærerutdanningene omtales de nye kompetanseområdene under følgende betegnelser (ibid., 15): Fag og grunnleggende ferdigheter, skolen i samfunnet, etikk, pedagogikk og fagdidaktikk, ledelse av læringsprosesser, samhandling og kommunikasjon og endring og utvikling.

Felles trekk ved utdanningene kommer i dag også fram ved en del felles innholdsmomenter. For eksempel må alle utdanningene forholde seg til opplæringslov, forskrifter og den til enhver tid gjeldende læreplanen. Dette er en viktig del av profesjonsrettingen. Samtidig er oppøving av kritisk refleksjon en vesentlig del av forskningsbasert høyere utdanning. På dette punktet er lærerutdanningene altså kjennetegnet av en dobbelthet: Kandidaten skal både kunne bruke det gjeldende læreplanssystemet og samtidig kunne se og vurdere det i et kritisk lys. Å kjenne gjeldende læreplan er viktig for dagens profesjonsutøvelse, mens det å kunne analysere læreplanen fra ulike vinkler er viktig for profesjonens bidrag til utvikling av morgendagens læreplaner. Profesjonsetiske refleksjoner inklusiv kritisk dialog om verdi- og normgrunnlag er et annet eksempel på tema som går på tvers av utdanningene.

Arbeidet med å forberede seg til en lærerrolle i en skole som i stadig høyere grad baserer seg på bruk av IKT og forutsetter en profesjonsfaglig digital kompetanse, er også et felles innholdsområde. I en undersøkelse fra *Senter for IKT i opplæringen* kom det fram at et utvalg nyutdannede allmennlærere skoleåret 2013–2014 ikke var fornøyd med utdanningens behandling av temaet. Likevel opplevde lærerne seg som kompetente brukere av IKT og rapporterte ikke om problemer med å imøtekomme krav som ble stilt til dem i yrket. Forskerne peker på at en mulig forklaring på dette var at lærerne mente utdanningen ga god opplæring i klasseledelse, som regnes som særlig viktig i teknologirike læringsmiljø (Gudmundsdottir, Loftsgarden og Ottestad 2014, 2–3).



Utdanning «til beste for elevers utvikling og læring»

Kunnskap om ulike elevgruppers læring og utvikling står helt sentralt i dagens lærerutdanninger. Da omfanget av pedagogikkfaget ble foreslått doblet i grunnskolelærerutdanningene i Stortingsmelding 11 (2008–2009), var begrunnelsen for eksempel at elevkunnskap skulle styrkes, jf. tittelen på det nye faget: «pedagogikk og elevkunnskap». Samtidig ble elevfokuset større også i alle øvrige fag, idet lærerens oppgave i blant annet å lede og vurdere elevenes læringsarbeid ble framhevet som sentralt innhold i fagene og fagdidaktikken. Innenfor et elevperspektiv blir lærerens kompetanse til å tilpasse opplæringen til elever med ulike forutsetninger og behov et kjernepunkt. Lærerutdanningene må bidra til at lærerkandidatene har kompetanse i å tilrettelegge «til beste for elevers utvikling og læring» (KD 2015a). Siden norsk skole bygger på prinsippet om integrering av alle elever, må skolen kunne ivareta også elever med rett til spesialundervisning. Innføring i spesialpedagogiske temaer har vært tydeliggjort som del av pedagogikkfaget i lærerutdanningene siden begynnelsen av 1990-årene. På samme tid ble innføring i lese- og skrivevansker del av norskfaget. En annen elevgruppe som har utfordret lærere og dermed lærerutdanningene på nye måter de siste tiårene, er den økende andelen elever med flerspråklig og flerkulturell bakgrunn. Det vil si barn og unge som selv har innvandret til Norge, eller er født i Norge av to foreldre som har innvandret. I 1987 utgjorde denne gruppa 2,3 % av alle elever i grunnskolen, mens andelen i 2015 var 14 % i grunnskolen og 16 % i videregående (Meld. St. 30 (2015–2016), 80). Temaer knyttet til flerkulturalitet, flerspråklighet og flerreligiøsitet har fått ekstra oppmerksomhet i de siste lærerutdanningsreformene. I Stortingsmelding nr. 11 (2008–2009) er «styrket internasjonal og flerkulturell orientering» ett av de overordnede grepene, og utvidelsen av pedagogikkfaget skulle blant annet behandle nettopp dette. Temaet er skrevet inn i rammeplanene, for eksempel i formålsbeskrivelsen for lektor 8–13, der det heter at utdanningen skal kvalifisere for å videreutvikle skolen som en «institusjon for læring og dannelselse i et demokratisk og flerkulturelt samfunn». Dette er likevel et område som fortsatt krever styrket innsats. Både nasjonale prøver, PISA og PIRLS dokumenterer eksempelvis et tydelig prestasjonsgap i lesing mellom majoritets- og minoritets elever (Statistisk sentralbyrå 2016a, Kjærnsli og Roe red. 2010, Van Dal, Solheim og Gabrielsen 2012). Følgegruppa for grunnskolelærerutdanningene utpeker «flerkulturelle perspektiv», og særlig norsk som andrespråk på tvers av fag, som ett av områdene som det fremdeles må arbeides aktivt med (2015, 127), jf. også Kulbrandstad (2008a), Egeli, Thomassen og Munthe (2012), Skrefsrud og Østberg (2015), Lindboe et al. red. (2015). Også internasjonalt utpekes arbeidet med å tilrettelegge for elevmangfoldet som en av de store utfordringene (f.eks. Cochran-Smith et al.

2016, Baumann og Becker-Mrotzek 2014, Darling-Hammond og Lieberman 2012, Taguma et al. 2009).

Et beslektet problem er at få studenter med innvanderbakgrunn søker seg til lærerutdanningene. Per 1.10. 2015 hadde bare 3,8 % av grunnskolelærerstudentene slik bakgrunn. Andelen var høyere i lektorutdanningen, med 7,9 %, men er likevel langt fra å avspeile befolkningens andel på 16 % (Statistisk sentralbyrå 2016 b, c). Et eget tilbud for tospråklige lærere fikk riktignok god evaluering, men det viste seg at kandidatene hadde vansker med å få jobb tilpasset kompetansen (Valenta og Berg 2008). Tospråklig fagopplæring er et lovhjemlet virkemiddel for å styrke minoritetsspråkliges språk- og fagopplæring, men brukes i liten grad som ressurs (Rambøll 2016). Med de store gruppene nyankomne må behovet antas å være økende (se også Hvistendahl 2008, Kjørven og Ringen red. 2009, Dewilde 2013).

Forskningsbasert og praksisnær utdanning

I stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016), 74) framheves det at lærerutdanningene har ansvar for at lærere får «en solid, forskningsbasert og profesjonsrettet grunnutdanning». All høyere utdanning skal ifølge universitets- og høyskoleloven være «basert på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap» (§ 1-3), og institusjonene har ansvar for å utbre «forståelse for prinsippet om faglig frihet og anvendelse av vitenskapelige og kunstneriske metoder og resultater» til studentene (§ 1-1). Da den felles loven for høyere utdanning ble innført i 1995, var det ennå lite omfang av forskning i norsk lærerutdanning. Det er først i de siste tiårene at forskningsinnsatsen er styrket og forskningsbasert lærerutdanning er prioritert. I de gjeldende rammeplanene er det presisert at alle fag som undervises i utdanningene, skal være forskningsbaserte og forankret i forskningsaktive miljøer (f.eks. KD 2010a). Når det fortsatt er nødvendig å presisere dette, sier det selvsagt noe om en svak tradisjon. Likevel er det mange tegn på at utviklingen har skutt fart. Alle ikke-selvakkrediterende lærerutdanningsinstitusjoner har fått akkreditert mastergrader av NOKUT, og fire av høyskolene har fått akkreditert ph.d.-program innenfor lærerutdanning. Slike akkrediteringer får man ikke uten å dokumentere forskningskompetanse og resultater. Følgegruppa for grunnskolelærerutdanningene (2015, 126) omtaler da også forskningsbasering av utdanningene som ett av de mest vellykkede grepene ved reformen. Likevel konkluderer de med at institusjonene fortsatt må styrke arbeidet.

I de siste stortingsmeldingene om lærerutdanning, nr. 16 (2001–2002) og nr. 11 (2008–2009) og i *Lærerløftet* (KD 2014) knyttes behovet for å styrke

utdanningenes forskningsforankring direkte til læreres arbeid i skolen. «Å bruke strukturert kritisk refleksjon og analyse er en måte å forholde seg til verden på som er en viktig del av enhver læreres holdning til sitt arbeid. Åpenhet overfor ny erkjennelse og ny kunnskap er en grunnleggende forutsetning for å medvirke til fornyelse i barnehage og skole», heter det for eksempel i St.meld. nr. 16 (2001–2002), 61). I St.meld. nr. 11(2008–2009), der «en styrket forskningsforankring og utviklingsorientering» er et sentralt reformgrep, framheves det at studentene må utvikle evne til «kritisk refleksjon over sin egen og skolens kollektive praksis, til å samhandle og til å ta i bruk ny kunnskap» (ibid., 24). I utdanningene er det både «vitenskapens normer for kritiserbarhet og alternative synspunkter» som skal formidles sammen med «anerkjent, forskningsbasert kunnskap» (ibid., 75). I *Lærerløftet* understrekes det at innføringen av master som hovedmodell skal bedre både koblingen mellom teori og praksis og styrke forutsetninger for en kunnskapsbasert yrkesutøvelse. Masteroppgaven, som blir studentenes sentrale erfaring med egen forskning, skal være profesjonsrettet og praksisorientert (KD 2014, 43). Lærerutdanningens forskningsbasering er med andre ord forutsatt å være praksisnær. I et samfunn der kunnskapens betydning framheves, og der en stadig høyere andel av befolkningen har høyere utdanning¹³, framstår master som hovedmodell for lærerutdanningene som en nødvendig forutsetning for å utøve framtidens lærerrolle. De siste endringene i opplæringsloven bidrar også til å understreke dette siden lærere i hele grunnopplæringen nå har ansvar for å «fremje vitenskapleg tenkjemåte» (§ 1-1).

Ut fra sitatene ovenfor framgår det tydelig at det ikke er noe snevert instrumentelt syn på forskning og på bruk av forskning som legges til grunn for utdanningene. «Forskningsbasert kunnskap kan gi avklarende underlag for pedagogisk praksis, men som regel ikke i form av ferdigsnekrede løsninger som lærere kan iverksette», skriver Petter Aasen (2008, 250). I rammeplanene for grunnskolelærerutdanninger på masternivå framheves det at utdanningene skal bidra til kritisk refleksjon samtidig som de skal kvalifisere for en «profesjonsutøvelse som bygger på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap». Dessuten skal utdanningene kvalifisere kandidatene til å være med og videreutvikle skolen (KD 2016b, 1). I Storbritannia er begrepene «research literate teachers» og «research-rich schools» lansert som ledd i arbeidet med forskningsbasert lærerutdanning (BERA 2014). Det å gjøre lærere «research literate» gjennom en forskningsbasert lærerutdanning er viktig for å fremme skoleutvikling og

13 I 1985 var andelen som hadde høyere utdanning i Norge, 13 %, i 1996 hadde andelen steget til 20,2 %, mens de siste tallene fra 2014 viser en andel på 31,4 %. Andelen som har en lang høyere utdanning (tilsvarende minst masternivå), har økt fra 2,8 % i 1985 til 8,7 % i 2014 (Statistisk sentralbyrå 1996, 2015).

for å bidra til å styrke elevens læring, heter det. Med «research literate» forstår man lærere og skoleledere som (ibid., 40):

familiar with a range of research methods, with the latest research findings and with the implications of this research for their day-to-day practice, and for education policy and practice more broadly. To be research literate is to 'get' research – to understand why it is important and what might be learnt from it, and to maintain a sense of critical appreciation and healthy scepticism throughout.

Forskningsbasering av utdanningen skal bidra til å gi lærere kompetanse og myndighet til å arbeide forsknings- og erfaringsbasert, men også til å kunne vurdere og reflektere over forskningsresultater og -metoder, til å bygge sitt pedagogiske skjønn på oppdatert forskning og til selv å kunne bidra til å gjennomføre prosjekter ved behov. Å inneha bred metodekunnskap må forstås som å ha kjennskap til både kvantitative og kvalitative metoder. I rapporten blir «research literacy» betraktet som en kjerne i læreres profesjonelle identitet. Innsikt om og fra forskning forsterker innsikt i teori (pedagogikk, fag og fag-/yrkesdidaktikk) og i praktisk erfaring. Det er imidlertid et viktig poeng at det er profesjonsfelleskapene i såkalte «research-rich schools» som har de største mulighetene til å utløse enkeltlærernes engasjement for å arbeide både forsknings- og erfaringsbasert. Slike skoler stimulerer til innovasjon, kreativitet og til en undersøkende tilnærming ved å bygge miljøer og profesjonsfelleskap som gjør lærere og skoleledere i stand til selv å «drive change, rather than have it 'done' to them» (ibid., 40). Samarbeid med lærerutdanningsinstitusjoner i partnerskap er en viktig forutsetning for å skape denne typen skoler, ifølge rapporten¹⁴.

I BERA-rapporten ser man altså læreres kapasitet til å integrere kunnskap fra ulike kilder, reflektere over den og bruke innsikten i praksis som en kjerne i lærerprofesjonen. I NOKUT-evalueringen av allmennlærerutdanningen var man opptatt av tilsvarende: «et tydelig kjennetegn på allmennlærerutdanningen og yrket som profesjon, er at praksis, teori og forskning utgjør en helhet. Denne tolkningen av profesjonsbegrepet innebærer derfor en sterk betoning av forskningsorientert eller forskningsbasert utdanning» (NOKUT 2006, 24). I dag er forskningsbasering av lærerutdanning et grep som er høyt oppe på agendaen både i EU (Eurydice 2013) og i OECD (2014a). Interessant i sammenhengen er at den lange tradisjonen for en forskningsbasert finsk lærerutdanning brukes

¹⁴ Se også <http://researchrichschools.org.uk/>

for å forklare dagens finske suksess i skole og rekruttering til lærerutdanning (Sahlberg 2012).

Flere norske lærerutdannere har arbeidet med å utvikle forskningsbasering ved å involvere studenter og lærere i forskning. I Hilde Hiims (2010) doktoravhandling *Lærerens yrkeskunnskap og læreren som forsker. En strategi for å forske i læreryrket* er utgangspunktet for eksempel arbeid med et profesjonsrettet tilbud på masternivå for yrkesfaglærere der deltakerne lærte å forske på sin pedagogiske og faglige virksomhet med bruk av aksjonsforskning. Aksjonsforskning og aksjonslæring som involverer studenter og praksislærere, har vært sentralt også i oppbyggingen av mastergradene i *Pilot i nord* ved Universitetet i Tromsø (Andreassen 2015). Videre er aksjonspregede tilnærminger brukt i blant annet arbeid med didaktisk fornying i flerkulturelle klasserom (Danbolt 2007, Kulbrandstad 2008), i utforskning av læreres bruk av elevsamtaler (Sjøbakken 2012) og i arbeid med læringsstrategier (Postholm 2009). I England og USA er det lange tradisjoner for at lærere involveres i forskning. Fordham (2016) skriver om historielærere som i lys av Stenhouse-tradisjonen har arbeidet med læreplananalyser, mens Cochran-Smith og Lytle red. (2009) har utviklet en reflekterende tilnærming kjent som «inquiry as stance», der ulike metodiske tilnærminger brukes. Et felles trekk ved alle disse studiene er at de legger vekt på å få fram læreres stemmer. Også studenter involveres i forskning. Flere slike eksempler kommer fra det flerkulturelle klasserommet. Lied (2008, 2012) har involvert studenter i fagdidaktisk forskning i religion-livssyn-etikk, mens (Kulbrandstad 2009) og (Tonne et al. 2011) har samarbeidet med studenter i fagdidaktisk utforskning av norskopplæring i det flerspråklige samfunnet.

Kompetansekrav for tilsetting og undervisning

Den egne loven om lærerutdanning inneholdt ikke bare bestemmelser om utdanningene, men også krav ved tilsetting som lærer. I dag beskriver opplæringsloven og dens forskrifter kompetansekravene. Før 2012 gjaldt krav om relevant faglig og pedagogisk kompetanse bare ved tilsetting, men i 2012 endret Stortinget loven slik at det nå også stilles krav om at man må ha relevant kompetanse i de fagene man skal undervise i (§ 10-2a). Fra 1.1. 2014 innførte regjeringen Stoltenberg II krav om at alle lærere som ble utdannet etter dette tidspunktet, må ha 30 studiepoeng for å undervise i norsk, samisk, norsk tegnspråk og matematikk på barnetrinnet. For de øvrige obligatoriske fagene ble det ikke stilt kompetansekrav. For undervisning på ungdomstrinnet er kravet 60 studiepoeng i de nevnte fagene samt i engelsk, og 30 studiepoeng i de øvrige obligatoriske fagene. I videregående opplæring er hovedregelen 60 studiepoeng.

Regjeringen Solberg har føyd engelsk til listen av fag man må ha 30 poeng i for å undervise på barnetrinnet, og atskillig mer kontroversielt: vedtatt at kravene skal gjelde også for lærere som er utdannet før 1.1. 2014. Denne siste endringen har vakt sterke reaksjoner fra lærerhold, der Utdanningsforbundet for eksempel har brukt ord som «avskilting» (Vik 2016). Departementet har svart med å gi en tiårsfrist til kommunene for å sørge for at kompetansekravene er ivaretatt, samt utvidet ordningene innenfor *Kompetanse for kvalitet*. Man kan selvsagt diskutere om det burde vært lagt til rette for en realkompetansevurdering av lærere som lenge har undervist i fag med sin allmennlærerkompetanse. Med et utenfrablick er det likevel vel så overraskende at det ikke har vært større oppmerksomhet omkring det faktum at det i 2016 ennå ikke stilles krav om at nye lærerutdanningskandidater må ha avlagt studiepoeng for å undervise i KRLE, naturfag, samfunnsfag, kunst og håndverk, musikk, mat og helse og kroppsøving på barnetrinnet.

Tradisjonelt har videreutdanning for norske lærere vært et individuelt initiativ. Lærere har tatt videreutdanning der de selv har følt behov for mer kompetanse. Ifølge en undersøkelse fra OECD (2014a, 518) der 33 land sammenlignes, er deltakelse i profesjonelle utviklingstiltak obligatorisk i 25 av landene. Norge er ett av landene der slik deltakelse ikke er obligatorisk. Skoleeierne har imidlertid ansvar for å sørge for at lærerne til enhver tid har god nok kompetanse (St.meld. nr. 31 (2007–2008)). De siste tiårene har allmennlærerutdanningens manglende faglige fordypning blitt problematisert fordi den i prinsippet har gitt kompetanse til å undervise i alle grunnskolens fag på alle trinn, altså selv i fag lærerne ikke har tatt studiepoeng i. Selv om dette ikke er noen ny diskusjon (f.eks. OECD 1989, NOU 1988: 32), har Stortinget gjort gjentatte vedtak om at allmennlæreren skulle ha en slik kompetanseprofil. Først med behandlingen av St.meld. nr. 11 (2008–2009) ble det innført grunnskolelærerutdanninger rettet mot spesifikke trinn og med større både faglig og pedagogisk fordypning. Argumentene for å opprettholde en allmennlærerutdanning så lenge som det faktisk ble gjort, var den spredte skolestrukturen i Norge med mange små og fådelte skoler. I Stortingsmelding 11 var det imidlertid de svake skoleresultatene som ble brukt som begrunnelse for endringene: «Internasjonale undersøkelser og nasjonale prøver viser at norske elever har svakere faglige kunnskaper og ferdigheter enn regjeringen ønsker» (ibid., 10). Som nevnt ovenfor er det likevel fortsatt ikke krav om fagkompetanse for å undervise i alle fag på barnetrinnet.



Studenters opplevelser av fagkunnskapens plass i utdanning og yrke

Et område som er trukket fram i ulike forskningsarbeider, er studenter og læreres vurdering av fagkunnskap som et viktig grunnlag for å utøve yrket. En del av forskningen som er gjennomført på dette området, er utført ved *Senter for profesjonsstudier* ved Høgskolen i Oslo og Akershus og bygger på StudData – en database bygd opp fra år 2000 av resultater fra surveyundersøkelser rettet mot studenter og ansatte i en rekke profesjoner. Studenter fra flere institusjoner har svart på undersøkelsen ved starten og slutten av sine profesjonsutdanninger, samt to-tre år og seks år etter gjennomførte studier. Flere kohorter studenter er fulgt opp, og man er nå i gang med den femte. Databasen gir grunnlag for å studere studentenes forventninger til sin utdanning, hvilke erfaringer de har gjort gjennom studiet, hvilke forventninger de har til yrket og yrkesrollen, og hvordan de vurderer utdanningen etter at de har erfaring med yrket¹⁵. Data som det blir referert til i det følgende, gjelder samme gruppe studenter fulgt over tid. Fordi likelydende spørsmål er stilt til studenter og kandidater i ulike profesjoner, gir materialet i noen grad anledning til å sammenligne mellom profesjoner. Materialet er i noen tilfeller supplert med intervjuer med studenter og kandidater.

Begrepet fagkunnskap kan oppfattes på ulike måter. Og det er sannsynlig at begrepet har et noe annet innhold hos for eksempel sykepleiere enn hos lærere. Hos lærere vil mange trolig inkludere både kunnskapen i disiplin- eller skolefagene og den pedagogiske/didaktiske kunnskapen. Når man har spurt studentene i lærerutdanningen om hvor viktig slik kunnskap er for å utøve læreryrket, er det nærliggende å tenke på den kunnskapen de utvikler gjennom studiet av skolefaglig og pedagogisk/didaktisk art, men det kan også tenkes at mange lærerstudenter først og fremst forbinder begrepet fagkunnskap med pedagogisk teori (Haug 2015). Vi vet altså ikke helt hva studentene i ulike utdanninger legger i begrepet. Men vi kan i alle fall gå ut fra at de vurderer en del av utdanningenes sentrale kunnskapsinnhold.

De studiene som er gjennomført, viser ikke at lærerstudentene (allmenn- og grunnskolelærere) mener at fagkunnskap er lite viktig for yrkesutøvelsen, men for det første svarer studentene at slik kunnskap er mindre viktig enn både «verdier og holdninger» og «personlige evner» som grunnlag for å utøve læreryrket. Det andre funnet er at lærerstudentenes oppfatning av hvor viktig fagkunnskap er, synker gjennom studiet, og videre gjennom de to-tre første årene etter at de er ferdige med utdanningen. Lærernes vurdering av fagkunnskapens betydning

15 <http://www.hioa.no/Forskning-og-utvikling/Hva-forsker-HiOA-paa/FoU-SPS/prosjekter/StudData>

er klart lavere enn hos andre profesjoner, som sykepleiere, men også hos førskolelærere (Heggen 2005, 2008, 2010, Smeby og Heggen 2012). Intervjustudier av lærerstudenter ser ut til å støtte opp under disse funnene (Østrem 2008, Damsgaard 2010, Vågan og Heggen 2014).

Følgegruppas studie blant fjerdeårs studenter i grunnskolelærerutdanningene tyder på at en betydelig andel av studentene stiller seg kritisk til om studiene stiller høye nok krav til dem. Nærmere 40 % er usikre eller uenige når de blir spurt om studiet er faglig krevende (svarer 1–3 på en skala fra 1 til 6). Det samme svarer over 40 % på påstanden om at studiet forutsetter at man leser pensum grundig, og hele 65 % på påstanden om at studiet er så krevende at man ikke kan være borte fra undervisning. På alle disse spørsmålene er studentene ved de største lærestedene klart mer kritiske enn ved de øvrige lærestedene (Følgjegruppa 2015, 115).

Hvordan kan summen av disse tendensene blant lærerstudenter og ferske lærere tolkes? En forklaring kunne være at de er kritiske til det faglige nivået blant lærerne i lærerutdanningen. Det synes ikke å være en holdbar forklaring. Tvert imot gir datagrunnlaget inntrykk av at lærerstudentene er ganske godt tilfreds med lærernes faglige nivå og sine relasjoner til lærerne (Heggen 2010). Også i følgegruppas studie stiller over 70 % av studentene seg positive til påstanden om at det er svært faglig sterke lærere på denne utdanningen (svarer 4–6 på en skala fra 1 til 6) (Følgjegruppa 2015, 115). Det kan tolkes slik at studentenes lærere er gode rollemodeller, men også gode formidlere av sine fag. De kritiske innvendingene synes mer å handle om studentenes oppfatning av relevansen av utdanningens faglige innhold.

Hvis en slik tolkning er gyldig, kan det aktualisere Harald Grimens (2008) begrep «praktiske synteser». Skal en profesjonsutdanning oppfattes som relevant, må det faglige innholdet kunne knyttes til den praktiske utøvelsen av yrket. Fagkunnskapen må vise sitt potensial som praktisk anvendelse. Og for at utdanningen skal være meningsfull, må dette også oppfattes slik av studenten. Lee Shulman (2005) sier at god profesjonskvalifisering handler om syntesen av tre lærlingeprosjekter: et kognitivt (å tenke), et praktisk (å utføre) og et moralsk (å handle ansvarlig og etisk). Hvis forbindelsen mellom prosjektene mangler i studentens læreprosjekt, svekkes også grunnlaget for å danne en profesjonell læreridentitet (Sullivan 2005).

Rekruttering og frafall

De siste tiårene har også rekruttering til utdanningsområdet og sviktende gjennomføring vært sentrale utfordringer. Om lag 6100 lærere ble uteksaminert

i 2015. Kandidater fra praktisk-pedagogisk utdanning og barnehagelærere utgjorde de største gruppene med en andel av kandidatene på rundt 30 % hver, mens grunnskolelærer kandidatene utgjør noen prosentpoeng mindre, og de øvrige programmene fyller de resterende om lag 12 % (kilde: DBH-tall, jf. også Næss et al. 2014). I de siste beregningene Statistisk sentralbyrå har gjort av det framtidige kompetansebehovet for lærere, er det bare grunnskolelærere det forventes å bli et underskudd på i 2035 – med en beregnet mangel på ca. 3600 årsverk (Gunnes og Knudsen 2015). Rekrutteringen til utdanningene ut fra dagens situasjon må likevel karakteriseres som sårbar. Målt i antall kvalifiserte primærseekere per studie plass har lærerutdanningene 1,1 student, mens de mest søkte utdanningsområdene har 3 (juss) og 2 (økonomifag og helsefag) (KD 2015c, 38). Med nye karakterkrav som innføres fra studieåret 2016–2017, forventes antall kvalifiserte søkere å bli enda lavere. Det vil i praksis si at plassene, i alle fall i en overgangsperiode, ikke vil fylles. Samtidig er det under halvparten av studentene som begynner på utdanningene, som fullfører på normert tid. Dette gjelder både de femårige integrerte lektorprogrammene og grunnskolelærerutdanningene. Studien følgegruppa har gjort av frafall i det første GLU-kullet (start i 2010), viser at 46 % på GLU 1–7 og 48 % på GLU 5–10 fullførte på normalt tid. I tillegg var 17 % på hver av utdanningene fortsatt studenter¹⁶ (Følgegruppa 2015). For de femårige integrerte lektorutdanningene på masternivå er frafallet enda høyere. Av dem som begynte i 2010, fullførte 36 % på normalt tid (KD 2016c, 239). Kunnskapsdepartementet har oppsummert med at antall lærerkandidater har gått ned med 5,5 % mellom 2005 og 2014. I denne beregningen er antall kandidater på de integrerte mastergradsprogrammene slått sammen med kandidater fra allmennlærer- og de to grunnskolelærerutdanningene (KD 2015b, 66).

Med bakgrunn i slike tall og prognoser er rekruttering og frafall et viktig utdanningspolitisk tema. Som følgegruppa for GLU peker på i sin femte rapport, er «fracfall» imidlertid et komplekst begrep (Følgegruppa 2015, 47). Flere søker seg til andre studier, og mange slutter av personlige årsaker. Undersøkelser av frafall tidlig i studiet viser at den vanligste årsaken til at studenter sluttet, var at de hadde funnet ut, ofte etter første praksisperiode, at læreryrket ikke var noe for dem. Den nest vanligste årsaken var personlige grunner, mens noen studenter sluttet på grunn av forhold som kan knyttes til studiet, som misnøye med organisering eller administrering (Følgegruppa 2012, 55). Når manglende gjennomføring skyldes at studentene ikke

¹⁶ Ved noen institusjoner er studenter som har fortsatt direkte til masterstudier, ikke inkludert i tallet på ferdige kandidater. Dette betyr at de reelle tallene på fullførte kandidater vil kunne ligge noe høyere.

lykkes med å følge studieprogresjonen, kan det også være andre årsaker til frafall, som lav inntakskvalitet eller lav arbeidsinnsats. I så fall kan det at noen ikke oppfyller de kravene som blir stilt, være tegn på at krav til faglig kvalitet opprettholdes. For lav faglig eller administrativ kvalitet kan imidlertid også skyldes at studietilbudet ikke i tilstrekkelig grad motiverer for innsats eller for læreryrket.

Lærerutdanningene er blant de studiene som har høyest lokal rekruttering av studenter (Følgjegruppa 2015, 26). I en undersøkelse av høyskolenes rolle i å rekruttere arbeidskraft til regionen fant Gythfeldt og Heggen (2012) at mellom 80 og 90 % av kandidater innen velferdsyrkene (inkludert lærer) som hadde vokst opp i fylket der de tok utdanning, også arbeidet i fylket to år etter endt utdanning. For det regionale arbeidslivet er regionaliseringen av utdanningene med andre ord av stor betydning, og det er bekymringsfullt når studieplasser ikke fylles, eller studenter faller fra. For å vurdere konsekvensene av rekruttering og frafall mener følgjegruppa for GLU-reformen (2015, 52) at det er behov for en grundig kartlegging av framtidig lærerbehov i de ulike regionene. De uttrykker en særlig bekymring for rekruttering til fylkene i nord.

Teoretisk og praktisk kunnskap

I ulike evalueringer er manglende samsvar mellom teori og praksis påpekt som en svakhet ved lærerutdanninger av forskjellig slag (Norgesnettrådet 2002a, b, NOKUT 2006, 2010). I NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningen i 2006 karakteriseres både forholdet mellom teori og praksis og kontakten mellom teori- og praksisfeltet som svak (NOKUT 2006, 78). Videre beskrives det som et dominerende mønster at «utdanningen og praksisskolene til dels fungerer innenfor to ulike kretsløp» (ibid., 60). En profesjonsrettet lærerutdanning kjennetegnes imidlertid ifølge evalueringspanelet nettopp av at den på samme tid er både praksisnær og teoriorientert (ibid., 23). Forholdet mellom teori og praksis i utdanningen legger grunnlaget for utøvelse av den framtidige lærerrollen, og dermed byr en manglende sammenheng på en stor utfordring, konkluderer panelet. I en evaluering av studiekvalitet i ulike lærerutdanninger fra 2011 og 2014 gjenfinner en gruppe forskere fra SINTEF mønsteret med to kretsløp. Lærerutdannerne ved lærerutdanningsinstitusjonene og praksislærere/ rektorer uttrykker en gjensidig skepsis til hverandres bidrag i lærerutdanningen, noe forskerne ser som en indikasjon på at det er lite samarbeid og informasjonsutveksling mellom gruppene (Finne et al. 2011, 2014). Studentene vurderer kvaliteten på praksisopplæringen høyere enn kvaliteten på teoriundervisningen, og de etterlyser også mer praksis.

NOKUT gjennomførte i 2013 en spørreundersøkelse som gikk til et utvalg studenter og samtlige nyutdannede lærere som hadde fullført PPU i 2010 og 2011 (Lid 2013). Svarprosenten var på henholdsvis 31 % og 35 % for de to gruppene. Samlet sett var begge gruppene «noe misfornøyd» med PPU-ens relevans for undervisning i skolen. De var misfornøyd med sammenhengen mellom pedagogikk, fagdidaktikk og praksisopplæring. Pedagogikkfaget ble opplevd som lite praksisrelevant, fagdidaktikken som relevant og nyttig, og praksisopplæringen som både relevant og viktig. Likevel mente studentene og de nyutdannede at praksisopplæringen i for stor grad var preget av tilfeldigheter: for svak koordinering mellom universitet/høyskole og praksisskole og for dårlig kvalitetssikring av praksisopplegget og praksislærer (s. ii).

Det siste tiåret er det gjort flere endringer i lærerutdanningenes rammer som har hatt som mål å bedre sammenhengen mellom teori og praksis. I de siste reformene har man dels søkt å profesjonsrette teoriundervisningen, blant annet ved å legge mer vekt på fagdidaktikk og et praksisnært pedagogikkfag, dels er praksis utvidet og det er stilt tydeligere krav om innhold, veiledning og variasjon. Eksempler på måter å skape bedre sammenheng på er også at praksis skal være del av alle fag, og at rammeplanene presiserer at studenter skal ha praksis i fagene sine, noe som likevel fortsatt viser seg å være et problem for grunnskolelærerutdanningene (Følgjegruppa 2015, 55). Lids undersøkelse peker på at for PPU-studentene dukket det opp en annen utfordring, nemlig at ikke alle studentene fikk undervisning i fagdidaktikk i fagene de hadde studert.

Før 2005 gjaldt en øvingslæreravtale som regulerte praksisopplæringen mellom individuelle øvingslærere og institusjonene, og der øvingslæreren var deltidsansatt ved høyskolen/universitetet. I 2005 innførte departementet begrepet *praksisskole*, som innebærer et mer helhetlig ansvar for skolen til å samarbeide med lærerutdanningen, under ledelse av rektor (KD 2005). Intensjonen er å utvikle praksisskolen til en læringsarena skapt gjennom det faglige samarbeidet mellom lærerutdanning, skole og lærerstudent. Dette kan ses som en nødvendig forutsetning for endringene man har søkt å få til gjennom de siste lærerutdanningsreformene, der man er opptatt av at teori og praksis representerer «to gjensidige læringsarenaer» (f.eks. KD 2010b, 6), av at samarbeidet mellom disse læringsarenaene må styrkes, og av at utdanningene skal være «integreerte, profesjonsrettede og forskningsbaserte», og at det skal legges til rette for helhet og sammenheng mellom teori- og praksisstudier» (f.eks. KD 2010a). Følgjegruppa karakteriserer utviklingen i grunnskolelærerutdanningene samlet sett som positiv. Arbeidet med profesjonsretting, integrering og praksis er i god framdrift, heter det (Følgjegruppa 2015, 10). En spørreundersøkelse som følgjegruppa har gjennomført blant faglærere, praksislærere og studenter,

viser at studentene ser på praksis som en svært god læringsarena. Halvparten opplever at det er gitt gode muligheter til å koble det de har arbeidet med på campus, med det som foregår i praksis. I mindre grad har de imidlertid opplevd at erfaringene de har gjort i praksisperiodene, følges opp i undervisning på høyskole/universitet. Andre forbedringspunkter som kommer fram i undersøkelsen, er at det er få praksislærere som planlegger praksisperiodene sammen med faglærere, og faglærer kan bli bedre til å utfordre med faglige spørsmål i praksisperioden.

Samarbeid mellom de ulike lærerutdanningsarenaene

I et prosjekt ved *Senter for profesjonsstudier* ble det i 2008 samlet inn data fra lærerne ved 111 norske praksisskoler (NYMY-prosjektet). I en ny studie blir disse dataene analysert i relasjon til lærernes oppslutning, innsikt og engasjement i det å være praksisskole og derved del av en lærerutdanning (Heggen og Thorsen 2015). Svarene viser et svært sprikende engasjement mellom praksisskolene (se også Munthe og Ohnstad 2008). Det kan tyde på at tanken om en felles institusjonell oppslutning om å kvalifisere lærerstudentene gjennom praksisopplæring i beste fall har gitt et svært variabelt resultat. Denne studien ble fulgt opp gjennom en mindre, kvalitativ studie av praksislærere, rektorer ved noen skoler og lærerutdannere, der de aktuelle skolene har avtaler med to utvalgte høyskoler (i storby og småby). Trass i at dette er et lite datasett, gir studien likevel et inntrykk av følgende scenario: (1) en tendens er at praksislærerne savner at rektor har et faglig engasjement i å utvikle en god praksisskole, og (2) en tendens til at lærerne fra høyskolen er lite delaktige i samarbeid med praksisskolene. De gir mest enveisinformasjon om praksisopplegget, men det er lite samarbeid om hva studentene har lært, og hva de forventer at det arbeides med i praksis. Praksislærerne ønsker mer felles prosjekt rundt arbeidet med praksis. Disse to elementene har som konsekvens at praksislærerne synes de i for stor grad står alene med oppgavene rundt praksis (Heggen og Thorsen 2015).

En annen konsekvens som Heggen og Thorsen også er opptatt av, er at det manglende samarbeidet fører til at relevant kunnskap fra undervisning på campus ofte ikke følger med inn i studentenes læringsprosesser i praksis. Dermed kan man si at studentenes mulighet til å styrke sin handlingskompetanse og profesjonelle skjønn gjennom å koble det som skjer på de to læringsarenaene, ikke blir satt i system, men blir individualisert (se også Aasen og Prøitz 2014). To internasjonale oppsummeringer av forskning på samhandling mellom praksislærere og studenter dokumenterer at dette er en allmenn utfordring (Hoffman et al. 2015, Clarke et al. 2014). Hoffmann og kollegaer fant blant annet at

praksislærere ofte ikke kjenner kursinnholdet lærerstudentene har gjennomgått på campus, og derfor ofte mister muligheter de kunne hatt til å utforske og utvide det studentene har lært før de kommer i praksis. En annen utfordring er at veiledning ofte gis i form av direkte evaluerende tilbakemeldinger på studenters arbeid uten rom for særlig refleksjon. Tilbakemeldingene dreide seg sjelden om faginnhold, oftere om å «overføre eksempler på god undervisning». Heggen og Thorsen (2015, 372) peker på tilsvarende når de viser til faren for at «praksis reduseres til å lære 'hvordan vi gjør det her hos oss' – ikke å bruke den teoretiske kunnskapen som et redskap for å reflektere over egen praksis og over etablert praksis ved denne skolen».

Clarke et al. (2014) er opptatt av ulike roller praksislærere kan innta. I et historisk lys har praksislæreren gått fra å være en som låner ut klassen sin til lærerstudentene, via en som observerer og rapporterer studentens undervisning til lærerutdanningsinstitusjonen, til selv å bli en lærerutdanner. Praksislæreren som lærerutdanner forutsetter ifølge Clarke og kollegaer at de er «knowledgeable about and conversant with the teacher education literature and current debates about knowledge generation in practicum setting» (ibid., 167–168). Først og fremst inntar praksislærere likevel rollen som lærer for en gruppe elever. Nilssen (2009) har i en studie fra norsk lærerutdanning utforsket nettopp den doble rollen som praksislærer og lærer. I en kausstudie av én praksislærer ser hun på hvordan praksislæreren kombinerer rollene og er seg bevisst to gruppers læring, både elevene i klasserommet og lærerstudentene. Denne praksislæreren er for øvrig en som gir uttrykk for betydningen av at hun ikke bare kjenner klassen sin, men også lærerstudentenes pensum. I arbeidet med lærerstudentene er et kjernepunkt for henne å la studentene få erfaring med hvor mangfoldig en gruppe elever er, hvor forskjellig elevene lærer. I en annen studie fulgte Nilssen (2014) en gruppe nye praksislærere ved to praksisskoler i ett år. En frustrasjon for disse lærerne viste seg å være at de manglet muligheter for samarbeid med andre praksislærere. Tidligere hadde praksislærere, i kraft av at de var ansatt i delstillinger ved høyskolen/universitetet, en tilhørighet til et profesjonsfelleskap. Ordningen med praksisskoler byr ikke på samme mulighet, og Nilssen konkluderer (ibid., 83): «Det kan se ut til at praksislæreres behov for tilhørighet, ikke som lærer, men som praksislærere, ikke er gitt tilstrekkelig oppmerksomhet i den nye reformen.» Dette understøtter Heggen og Thorsens funn om at praksislærerne opplevde at de ble stående mye alene.

Solstad (2010) har også forsket på forholdet teori–praksis. Hennes data er fra en gruppe allmennlærerstudenters (N = 43) rapportering av praksiserfaringer de to første årene i studiet. Solstad har stilt studentene spørsmål som del av praksisseminaret i pedagogikk på høyskolen. Et hovedfunn er at studentenes

syn på teoriens relevans ble styrket gjennom de to årene. Mens over halvparten hadde problemer med å se sammenheng mellom teori og praksis etter første praksisperiode, svarte 90 % at teoretisk innsikt hadde stor eller ganske stor betydning for praktisk lærerarbeid etter den siste perioden (ibid., 214). Et annet funn var at mange studenter opplevde at samtalene med praksislæreren i liten grad var faglig fundert. Det var ofte opp til dem selv og medstudenter å koble teori til det de erfarte i praksis. I en annen artikkel (2013) tematiserer Solstad innholdet i veiledningen, også denne gangen basert på studentenes rapporter. De fleste studentene beskriver veiledningen fra praksislærer som nyttig og lærerik. Når Solstad analyserer svarene deres, finner hun imidlertid at veiledningen ofte beskrives som teknisk, preget av «gode råd, konkrete tilbakemeldinger og svar på spørsmål» (ibid., 102). Refleksjonsarbeidet skjedde i hovedsak som etterrefleksjon, og det var vanligst å rette oppmerksomheten mot hva studentene kunne forbedre. Studentene rapporterte at de syntes de lærte mye av dette. De rettet på forhold som ble påpekt, og fikk ros for det. Solstad kommenterer (ibid., 105):

Dette bidrar til at studentene blir tryggere og dyktigere til det de allerede gjør, og mer bevisste med hensyn til å fungere under gitte forhold i klasserommet, men det utfordrer ikke for forståelse og verdigrunnlag, og bidrar i liten grad til å endre eksisterende tenking om kunnskap og læring, elev- og lærerrolle.

Veiledningen studentene fikk, karakteriserer Solstad som praksisorientert, mens hun isteden argumenterer for behovet for å utvikle en profesjonsorientert veiledning som inkluderer kritisk refleksjon og forskningsorientering, og som i tillegg er opptatt av å utfordre studentene i planleggingsfasen.

Sjolie (2014) tar et annet utgangspunkt for å studere teori-praksis-dimensjonen. Hun utforsker den utbredte oppfatningen om at teorien i lærerutdanningen er irrelevant for praksis. Hennes data er to kull med studenter på lektor 8–13. Hun finner at studentene har et smalt begrep om hva teori er. De forbinder teori med forskning og universitetet, og ser på teori som motpol til praksis. Samtidig har de også en bredere forståelse av teoriens funksjoner. Teori er ikke bare noe som skal kunne omformes til praksis, det er også noe som kan brukes til å gi perspektiv. Studentene var enige i at teori var et viktig grunnlag for yrkesutøvelsen. Fra før var lektorstudentene fortrolige med teori fra disiplin-fagene de hadde studert. Deres syn på teori ble utfordret da de møtte pedagogisk teori. Denne teorien oppfattet de mer som en artikkel om hva de alt visste. Sjolie er på sin side opptatt av betydningen av at lærerutdanningen inkluderer samtaler om teori og praksis på metanivå, samtaler om blant annet at det finnes ulike former for teorier på ulike nivåer med ulike funksjoner, og at teoriene derfor har

ulikt forhold til praksis. Hennes tro på slike metasamtaler er styrket gjennom det egne forskningsprosjektet der hun har observert hvordan deltakernes ofte ubevisste antakelser om teori blir mer bevisste i løpet av intervjuene (ibid., 746).

Det siste tiåret er det gjennomført flere prosjekter som på ulikt vis har prøvd ut nye former for samarbeid mellom de ulike lærerutdanningsarenaene. *Praksis som integrerende element i lærerutdanning* (PIL-prosjektet) ble finansiert av Kunnskapsdepartementet fra 2008 til 2011 (Gilje 2012). NTNU og Universitetet i Agder var prosjektansvarlige, og i alt sju lærerutdanningsinstitusjoner gjennomførte ulike prosjekter med mål om å utvikle gode modeller for praksisopplæring. For eksempel har Gloppen (2013) studert trepartsamtalen, der student møter både faglærer og praksislærer, og Halvorsen (2014) punktpraksis og praksisseminar. I andre studier har samarbeidsprosjektene hatt tydelig tematisk vinkling, for eksempel samarbeid om fag og praktisk estetiske virkemidler (Briseid 2011), IKT (Ottesen 2006) og rollespill (Brox Larsen 2014). Ved Universitetet i Stavanger har man i et prosjekt brukt en kvasi-eksperimentell tilnærming der ordinær praksisveiledning ble sammenlignet med veiledning basert på den japanskinspirerte Lesson Study-modellen. I denne modellen styrkes partnerskap om planlegging, gjennomføring og refleksjon over undervisning samtidig som man mer systematisk baserer seg på forskning og observasjon. Helgevold, Næsheim-Bjørkvik og Østrem (2015) viser at i veiledningssamtalene knyttet til Lesson Study-modellen ble det rettet mer oppmerksomhet mot elevs forståelse og læring, og dermed mot kvaliteten på undervisningen enn i den ordinære veiledningen.

Samarbeidet mellom høyskole/universitet og skole om lærerutdanning er styrket det siste tiåret også ved at institusjonene har systematisert og formalisert samarbeid rundt partnerskoler (høyskolene) og universitetsskoler (universitetene). I dette samarbeidet inngår ikke bare studentenes praksisperioder, men også blant annet FoU-prosjekter. I Universitetet i Tromsøs prosjekt *Pilot i nord* med femårig grunnskolelærerutdanning på masternivå var medisinstudiet en viktig inspirasjonskilde for å utvikle et slikt samarbeid, blant annet ble de såkalte universitetsskolene etablert som en parallell til sykehusenes universitetsklinikker. Da Norges første senter for fremragende utdanning ble etablert i 2011, som et samarbeid om femårige integrerte lærerutdanningsprogram mellom universitetene i Oslo og Tromsø i prosjektet ProTed, ble nettopp universitetsskoler valgt som ett av fem utviklingsområder. Det dreier seg om å utforske partnerskapsmodeller mellom de to lærerutdanningsarenaene, skole og campus. Blant spørsmålene som utforskes, er om forskningsbasert kunnskap i større grad kan bli skolens eiendom, og om skolens praksiser i større grad kan deles med og brukes på campus (Lund, Jakhelln og Rindal 2015, 23–24, se også Rørnes 2015).

I et samarbeid med ProTed gjennomførte *Kunnskapssenter for utdanning* i 2014 en forskningskartlegging om partnerskap i lærerutdanning. Hensikten var å utforske hva som kjennetegner gode partnerskapsmodeller. Ett av svarene er at det er behov for modeller som tydeligere setter studentenes læring i sentrum. Videre ser det ut til at forutsetninger for reelle partnerskap blant annet er at det organiseres slik at alle med ansvar for lærerutdanningen oppfatter seg som lærerutdannere, at samarbeidsrelasjoner i større grad preges av jevnbyrdighet, og at det er en tydelig ledelsesforankring av samarbeidet. Ytterligere et poeng er å identifisere et felles læringsobjekt som forplikter begge parter, og også på den måten knytter dem sammen (Lillejord og Børte 2014, 24).

Overgangen fra lærerstudent til lærer

Lærerstudenters overgang til yrkeslivet har blitt beskrevet med begrep som «praksissjokk» eller «overgangssjokk». Slike negative erfaringer har gjerne vært brukt som argument for at utdanningen må endres. Lærerutdanningene som kvalifiserer for arbeid innenfor et system som stadig opplever endring, må selvsagt være endrings- og utviklingsorientert for å kunne leve opp til skiftende krav om relevans. Likevel dreier beskrivelsene av overgangsproblemer seg kanskje først og fremst om noe annet, om forholdet mellom hva man skal lære i en utdanning, og hva man skal lære i arbeidslivet. I de moderne kunnskaps-samfunnene er kontinuerlig læring et nøkkelord, og det er svært vanlig å ha introduksjonsprogram eller en opplæringsperiode for nyansatte.

De siste tiårene har flere norske forskere vært opptatt av overgangen til yrket. I en analyse basert på StudData oppsummerer Damsgaard og Heggen (2010, 98) med at sosialarbeidere, sykepleiere og lærere som ble intervjuet tre år etter endt utdanning, ikke så på seg selv som «ferdigvare» da de forlot utdanningsinstitusjonen, men at mye av kvalifiseringsarbeidet nettopp var knyttet til det å få praktisk erfaring i yrkeslivet. Utdanningen blir som en inngangsbillett til yrket, og mye av profesjonsutøvelsen læres i arbeidslivet (Smeby 2008, Haug 2010). Caspersen og Raaen (2010, 329) snakker om en overgang fra «en relativt beskyttet utdanningskontekst til en skolekontekst der man som lærer er forventet fullt ut å kunne ta ansvar». I prosjektet *ProLearn: Profesjonslæring i endring* (Jensen 2008, 13) der kandidater fra fire profesjonsutdanninger i 2005–2006 ble fulgt over i arbeidslivet, rapporterte allmennlærerne om mindre systematisk opplæring på arbeidsplassen enn dataingeniører, revisorer og sykepleiere.

Tradisjonelt har nyutdannede lærere i Norge hatt fullt ansvar fra dag én. De siste tiårene har likevel ulike former for veiledningsordninger vokst fram. I avtalen KS og KD inngikk i 2014 om kvalitetsutvikling i barnehage og skole, dreier

ett av de særskilte samarbeidsområdene seg om å arbeide for at alle skoleeiere tilbyr veiledningsordninger for nyutdannede. «Enkelte sider av yrkesutøvelsen erfares og læres best i selve yrkespraksisen», het det i en tidligere avtale (KS og KD 2009). Dagens veiledningsordning ser imidlertid ikke ut til å ha funnet sin endelige form. Det ikke bare arbeides for å utbre den, den er også under evaluering (KD 2014). Ifølge en av rapportene fra den pågående evalueringen hadde åtte av ti skoler et opplegg for veiledning av nyutdannede i 2014. Veiledningen var ulikt organisert og hadde ulikt omfang. Bare 47 % av skolene hadde for eksempel satt av tid til veiledning både i den nyutdannede og veileders stilling (Rambøll 2015, 27). Siden tidsaspektet åpenbart er et avgjørende punkt for at en slik ordning skal fungere, illustrerer det at ordningen ikke har funnet sin form. Ett viktig tema i veiledningen, ifølge Rambølls rapport, viste seg å være avgrensninger av lærerrollen. Veiledernes erfaring var at nye lærere ofte setter seg urealistisk høye ambisjoner for hva de kan oppnå, og dermed legger stort press på seg selv (ibid., 42). Dette samsvarer med ett av funnene i Rachel Jakhellns doktoravhandling (2011), der hun fulgte en gruppe nyutdannede lærere i videregående skole og særlig var opptatt av de emosjonelle utfordringene ved yrkesstarten. Frykten for ikke å prestere godt nok og frykten for ensomhet i lærerarbeidet viste seg å være felles bekymringer for lærerne. Skagen (2010), som har gjennomgått tidligere evalueringer av veiledningsordningene, peker på at få nyutdannede mente de fikk hjelp til å håndtere og mestre arbeid med elevene. Å mestre arbeid med elevene var også et av de sentrale temaene i en kvalitativ studie av tolv nyuteksaminerte PPU-kandidaters fortellinger om sitt første år i læreryrket (Smith, Ulvik og Helleve 2013). Forskerne møtte en gruppe motiverte nyutdannede lærere som hadde begynt i jobben med et sterkt ønske «om å være en kunnskapskilde til hjelp og støtte for elevene sine» (ibid., 192). Frustrerte ble disse lærerne først når de opplevde å måtte undervise i fag de ikke hadde kompetanse i, og når de ble møtt med et omfattende omfang av dokumentasjons- og administrasjonsoppgaver. De var for øvrig også mindre forberedt på at elevgruppa var så heterogen og hadde så ulik motivasjon for skolearbeid. Det var få av disse nye lærerne som opplevde en veiledningsordning det første året. Ofte tildeles nye lærere, som gjerne er de siste som får jobb, en mer krevende undervisningsjobb enn de etablerte lærerne, kommenterer forskerne. Samtidig er forskerne i sin oppsummering opptatt av at veilederne har en potensielt viktig rolle i å åpne dørene til profesjonsfellesskapet (ibid., 201). Dermed blir det helt vesentlig å få til en ordning som inkluderer alle nyutdannede. Fra skoleeiersiden skal veiledningsordningen ikke bare bedre overgangen til yrket, men også kunne bidra til rekruttering og til at nyutdannede blir i yrket. Statistikken forteller at det er flest yngre lærere som slutter (Rambøll 2015, 5).

Selv om vi ennå ikke har en veiledningsordning som favner alle nyutdannede, er det å vurdere ulike tiltak for denne gruppa ikke noe nytt fenomen i norsk utdanningspolitikk. I NOU 1988: 32 *For et lærerrikt samfunn* brukes for eksempel begrep som «fortsettende utdanning» og «begynnende og fortsettende lærerkvalifisering» for å signalisere at «utviklinga som lærer i den grunnleggende utdanning skal fortsette i yrket», og at det er nødvendig med korrespondanse mellom de to formene for kvalifisering (ibid., 124). I OECDs vurdering av det norske utdanningssystemet i slutten av 1980-årene uttrykkes overraskelse over at det ikke allerede finnes ordninger for veiledning av nyutdannede (1989, 150). I NOU 1996: 22: *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal* tar man utgangspunkt i denne vurderingen og foreslår et kandidatår, det vil si at det første året i yrket skulle gjennomføres under veiledning før endelig godkjenning som lærer (ibid., 125). Etter oppsummering av høringen av forslaget i den etterfølgende stortingsmeldingen la departementet forslaget om kandidatår bort, men foreslo isteden en prøveordning med veiledning av nyutdannede (St.meld. nr. 48 (1996–1997), 78). Dette ble forløperen til dagens ordning (se f.eks. Utdanningsdirektoratet 2007). I Sverige innførte man i 2011 en legitimasjonsordning der nyutdannede i sitt første år i yrkeslivet må fullføre et veiledningsopplegg før de kan søke om godkjenning som lærer (Skolverket 2013).

Oppsummering – en utvidet forståelse av lærerutdanning

I dette kapitlet har målet vært å belyse sammenhengen mellom lærerutdanning og lærerrollen. I det norske systemet er det mange ulike lærerutdanninger og mange ulike lærerroller som dekker ulike alderstrinn, funksjoner og fag. Selv om vi har brukt eksempler fra de ulike utdanningene, har vi her lagt vekt på fellestrekk. Mye av kapitlet har kretset rundt det vi vil kalle en utvidet forståelse av lærerutdanning. Med det mener vi for det første en tydeligere anerkjennelse av at lærerutdanning skjer på to læringsarenaer: campus og skole. For det andre at grunnutdanningen av lærere ikke ses som et slutt punkt, men som et startpunkt for videre profesjonell utvikling i yrkeslivet.

Et helt sentralt bidrag fra lærerutdanning til forming av lærerrollen er oppbyggingen av lærernes kunnskapsbase. Kjernen i kunnskapsbasen er pedagogikk, fag, fagdidaktikk, eller yrkesdidaktikk, og praktisk kunnskap. I de siste tiårenes reformer er det lagt vekt på å gjøre kunnskapsbasen mer profesjonsrettet. Kunnskap om ulike elevgruppers læring er også kommet mer i forgrunnen. Praksis har fått krav om sterkere veiledning, tydeligere progresjon og kobling til studentenes fagstudier. Forskningsbasen er styrket på tvers av utdanningene, og

innføringen av mastergrad som en hovedmodell vil styrke læreres kompetanse, ikke bare i å lære et fagområde grundig (dybdelæring, jf. blant annet NOU 2015: 8), men også innsikten i vitenskapsteori, ulike metoder og i systematiske måter å søke ny kunnskap og kritisk vurdere ulike kilder, teorier og resultater. Dette er en utvikling som styrker grunnlaget for en forsknings- og erfaringsbasert profesjonsutøvelse og læreres profesjonelle skjønn.

Lærernes kunnskapsbase består av både teoretisk og praktisk kunnskap. Flere studier har pekt på at utdanningenes arbeid med teori og praksis ser ut til å foregå i to kretsløp. Mye arbeid er nedlagt for å integrere det som skjer, på bedre måter. Sentrale grep ser ut til å være å bli seg bevisst at lærerutdanning foregår på flere arenaer, og at lærerutdannerne følgelig ikke bare befinner seg på campusene, men også i skolene der rektor har et ledelsesansvar. Selv om det er flere eksempler på måter dette partnerskapet er utviklet på, er det viktig å fortsette samarbeid for å videreutvikle måter å sette lærerstudentens læring i sentrum. En sentral forutsetning er styrket gjensidig aksept av hverandres kompetanser og villighet til å bygge broer mellom de ulike læringsarenaene – gjøre teorien mer praksisnær og praksis mer teorinær, for å låne et uttrykk fra en av artiklene som er referert i kapitlet.

Partnerskapet mellom campus og skoler styrkes gjennom for eksempel felles FoU-prosjekter der lærerne er aktive partnere, slik vi blant annet ser i universitetsskoleprosjektet til ProTed. Andre helt sentrale samarbeidsområder er nyutdannede kandidaters overgang til yrket. Forskningen har pekt på at en systematisering av ordningen med veiledning av de nye lærerne er viktig både for å bistå i å forme og avgrense lærerrollen og for å være døråpner inn til profesjonsfellesskapet på den enkelte skole og potensielt på tvers av skoler i større profesjonelle fagfellesskap. Selv om skoleeier, rektor og veileder på skolen er de sentrale aktørene, kan de høyere utdanningsinstitusjonene bistå ikke bare i utdanning av veiledere, men også for eksempel i ulike nettverkstreff (digitale eller fysiske) for de nyutdannede. Å utvikle slike kontakter kan igjen gi viktig informasjon tilbake for å utvikle kvaliteten på grunnutdanningene.

Lærerutdanningene har opplevd et høyt reformtempo de siste tiårene. Innenfor utdanningsfeltet vil det måtte være en balanse mellom den nasjonale styringen og institusjonenes frihet til å forme utdanningene. Etter hvert som stadig flere institusjoner er selvakkrediterende på masternivå, er det imidlertid avgjort grunn til å diskutere på hvilket nivå den nasjonale styringen skal skje, og hvilket omfang den skal ha. Institusjonene bør selv få muligheter til å ta større grep om å utforme innholdet i utdanningene. Dette er viktige prosesser i et kvalitetsarbeid og vil også bidra til bedre balanse mellom profesjonalisering ovenfra og innenfra i lærerutdanningene.

kapittel 7

Lærerrollen i praksis

Mandatet etterspør en beskrivelse av god profesjonsutøvelse. Vi har i kapittel 2 pekt på hvordan profesjonsutøvelse kan ses i sammenheng med både lærerrollen og de forhold som rammer inn og påvirker utøvelsen av yrket og former rollen. Vi har så langt sett på de mer overordnede rammer for profesjonsutøvelsen, som utvikling av rollen over tid, styringsregimet omkring skolen og lærerrollen, lærerutdanningen og lønn og rekruttering. Her vil vi forsøke å si noe om hvordan profesjonsutøvelsen ser ut i praksis: Hva er det lærerne gjør i undervisningen? Hva er det ved den enkelte skole som påvirker hva lærerne gjør? Har undervisningspraksis endret seg de siste årene? Er arbeidet organisert på en annen måte? Arbeider norske lærere på en annen måte enn lærere i andre land?

Den beskrivelsen og analysen som følger, bygger dels på faglitteraturen som vår systematiske kartlegging av forskning om lærerrollen har identifisert, dels på annen forskning og statistikk. I tillegg har vi foretatt en reanalyse av TALIS-dataene. Denne analysen er dokumentert i Dahl (2016). Vi starter her med en gjennomgang av noen funn fra den systematiske kartleggingen og annen forskning for å si noe om norske læreres undervisningspraksis og utviklingen av den. Deretter ser vi nærmere på resultatene fra TALIS-undersøkelsen og vår reanalyse av TALIS-dataene.

Lærernes undervisningspraksis

Utvikling av undervisningspraksis

I vår systematiske kartlegging av forskning inndelte vi forskningsbidragene tematisk (se Mausethagen et al. 2016). Oversikten viser at rundt halvparten av både de engelsk- og norskspråklige artiklene omfatter skoleutvikling. Det er høy grad av overlapping mellom de forskjellige kategoriene. For eksempel vil vi finne at artikler som er klassifisert som fagdidaktiske, også omhandler

skoleutvikling. I dette materialet er det imidlertid vanskelig å peke ut artikler som eksplisitt handler om utvikling og endringer av undervisningspraksis og skoleutvikling, eller som foretar en kategorisering eller kvantifisering av disse forholdene.

I de forskningsrapportene vi har registrert, derimot, er det større fokus på utvikling og endring av undervisningspraksis. Noen rapporter kvantifiserer også slike endringer. En stor del av disse rapportene er evalueringer av bestemte tiltak og effekten av disse. Et generelt trekk ved den forskningslitteraturen vår undersøkelse har fanget opp, er at den i liten grad undersøker forskjeller og likheter mellom ulike lærerkategorier. Det finnes enkelte studier av yrkeslærere, men de diskuterer i liten grad om yrkeslærere skiller seg ut fra andre lærere i sin måte å arbeide og undervise på. Det er også i svært liten grad foretatt sammenligninger av forskjellige kategorier av lærere, som grunnskolelærere, lektorer og yrkesfaglærere.

Det innledende spørsmålet vi kan stille, er dermed om det er riktig å snakke generelt om undervisningspraksis, eller om det må differensieres mellom forskjellige kategorier av lærere og mellom lærere i ulike fag innenfor samme skoleslag. En slik differensiering må vi opplagt foreta dersom vi skal gå i detalj om selve undervisningspraksisen, men også hvis vi vil si noe om undervisningspraksis på et mer overordnet nivå. Gitt forskningssituasjonen er vi imidlertid nødt til å begrense oss til å si noe om undervisningspraksis generelt. Vi bør likevel ha i mente at det antakelig vil være forskjeller mellom ulike typer lærere.

Vurderingspraksis

Vi har sett på forskning som er basert på data i perioden under Kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet ble grundig evaluert, og det er publisert en hel rekke vurderingsrapporter. Selv om det er vanskelig å avgjøre i hvor stor grad det har skjedd endringer i lærernes undervisningspraksis som følge av Kunnskapsløftet, er det likevel noen områder der det tydelig synes å ha skjedd noe. En oppsummering som Utdanningsdirektoratet gjør av evalueringen av Kunnskapsløftet, konkluderer med at det har endret lærernes vurderingspraksis.¹⁷ Konklusjonen støttes av forskningsprosjektet FIVIS som var rettet mot vurdering i skolen (Sandvik og Buland 2013). Rapportene fra og studier av vurdering for læring påviser også endring (Hopfenbeck et al. 2013, Engh 2011). Men disse arbeidene viser at endringene er ulikt fordelt både mellom skoler og fag. Siden det ikke finnes

17 <http://www.udir.no/Tilstand/Evaluering-av-Kunnskapsloftet/Slik-har-Kunnskapsloftet-endret-skolen/>

noen indikatorer for vurderingspraksis som kan gi et tydelig mål på endringen, er det vanskelig å si hvor omfattende den er.

Samlet sett kan vi si at det har skjedd noe med lærernes vurderingspraksis de siste årene, med en større vektlegging av undervisvurdering og formativ vurdering, med blant annet tydeliggjøring av mål, involvering av elevene og utvikling av fellesskap rundt vurdering på skolene (Sandvik og Buland 2013). Men har det skjedd noe med den øvrige undervisningspraksisen? Her er bildet mindre entydig. Det er flere studier som på et mer generelt grunnlag hevder at praksis ikke har endret seg. En av evalueringene av Kunnskapsløftet konkluderte i en undervisrapport at reformens mål- og resultatstyring i liten grad endret praksis i klasserommet (Møller et al. 2009). Denne konklusjonen ble trukket relativt kort tid etter at Kunnskapsløftet ble innført, men den følges opp i senere rapporter, som påviser svake forbindelseslinjer mellom rektor som leder for implementeringen av Kunnskapsløftet og lærernes pedagogiske praksis (Aasen et al. 2012).

Andre områder

Samtidig er det en rekke studier som kan vise til ny undervisningspraksis på konkrete områder i skolen. Disse studiene ser i hovedsak på utprøving av forskjellige tiltak i undervisningen, som kan være alt fra lokale utprøvinger til nasjonale tiltak som «Gi rom for lesing!», «Vurdering for læring» og «Skolebasert kompetanseutvikling». De fleste studiene kan påvise at lærerne på noen områder har endret undervisningspraksis som følge av slike tiltak. En gjennomgang av resultatene fra TALIS-undersøkelsene i henholdsvis 2008 og 2012 viser ikke noen omfattende endringer, men konkluderer med at det har skjedd en viss forskyvning i retning av mer strukturerende undervisning i norsk skole (Carlsten et al. 2014). Strukturerende undervisning, slik Carlsten et al. definerer den, handler om å sette klare læringsmål, gjennomgå lekser, oppsummere forrige time, kontrollere arbeidsbøker og stille spørsmål for å kontrollere om eleven har forstått fagstoffet.

Imsen og Ramberg (2014) hevder, basert på to landsomfattende surveyundersøkelser blant grunnskolelærere i henholdsvis 2001 og 2012, at lærerne forholder seg til og tenker annerledes om undervisningen i 2012 enn de gjorde i 2001. Det området der det kan påvises størst endring i lærernes oppfatning, er indikert ved følgende utsagn: «Lærerens rolle bør først og fremst være å formidle kunnskap til elevene.» Her er forskjellen mellom 2001 og 2012 betydelig (ibid., 24).¹⁸

¹⁸ Målt med Cohens d er forskjellen på nesten 1,0, altså en forskjell som tilsvarer et helt standardavvik.

Imsen og Ramberg konkluderer (ibid., 30): «Våre resultater viser at utviklingen i skolen, her representert ved lærernes oppfatninger av god praksis, går i retning av en pedagogisk ideologi preget av mer lærerstyrt formidlingspedagogikk.»

Hodgson og kollegaer fant at under Kunnskapsløftet ble undervisningen mer preget av avgrensede, konkrete læringsmål sammen med hyppig og forenklet testing av elevenes læringsutbytte (Hodgson, Rønning og Tomlinson 2012). NIFUs rapport basert på evalueringen av ungdomstrinn i utvikling kan også sies å støtte opp under dette utsagnet (Markussen et al. 2016). Basert på data fra elever på de skoler som er med i satsingen, finner de at undervisningen var preget av to arbeidsformer: (1) læreren snakker til klassen med eller uten tavlebruk, og (2) oppgaveløsning. Fra elevenes ståsted framstår undervisningen som lite variert, og NIFU finner også støtte i annen forskning for dette. Derimot viser NIFUs data fra lærere og ledelse ved skolene et noe annet bilde. Lærerne framhevet at de allerede praktiserte stor grad av variasjon i undervisningen. Begge sett at data indikerer imidlertid at det ikke har vært tydelige endringer av undervisningspraksis under ungdomstrinnssatsingen. Det må imidlertid bemerkes at denne satsingen bare har pågått i noen år, og i enkelte skoler og kommuner finner NIFU betydelige endringer.

Det er ingen nasjonale indikatorer som sier noe om undervisningsform og praksis blant lærerne. Indirekte kan man lese noe ut av elevundersøkelsen, der det blant annet spørres om flere forhold som angår undervisningen. Elevundersøkelsen ble lagt om til skoleåret 2013–14, og det er med omleggingen et brudd når det gjelder hva elevene har blitt spurt om. Undersøkelsen kan dermed ikke følges over hele tidsrommet som elevundersøkelsen har vært gjennomført. Men ser vi på de to siste årene, er det en signifikant endring på en rekke områder. Dette gjelder for eksempel påstanden «Mine lærere synes det er greit at vi elever gjør feil fordi vi kan lære av det», der det både er en betydelig oppgang på gjennomsnittskår for elevenes svar og en betydelig nedgang i standardavviket. Dette utsagnet kan tolkes som et annet læringssyn enn det mer instrumentelle som Imsen og Ramberg mener har kommet inn i norsk skole.

Spør av læreplaner?

Det er altså forskjellige bilder som tegnes av hva som kjennetegner undervisningspraksis, og hvorvidt den har endret seg de siste årene. Men det er flere ting som indikerer at Kunnskapsløftet med sine læreplaner har påvirket hva lærerne gjør. Det synes som om det er en bevegelse bort fra en elevstyrt over mot en mer lærerstyrt undervisningsform. Man kan diskutere om begrepet «styring» er godt, og om det heller ikke er «ansvar» som er dekkende: Lærerne synes i større grad å ta ansvar for elevenes læring. I første rekke synes det å være den

enkelte lærer som tar dette ansvaret, for i hvert fall på ungdomsskoletrinnet er det en markant nedgang i hvor mye lærere underviser sammen.

Bachmann og Sivesind har beskrevet endringen med Kunnskapsløftet som en endring fra et «betingelsesprogram», som angir grenser for hva som er lov å gjøre, til et «målprogram», der det defineres hva som *skal* gjøres. «Betingelsesprogrammer» fritar staten for resultatansvar og innebærer at lærerne får en «autonom rolle i realiseringen» (Bachmann og Sivesind 2012, 247). Det kan være at det som noen kaller en lærerstyrt undervisningsform, men som kanskje heller kan defineres som en større grad av ansvar hos læreren for elevenes læring, skyldes denne omleggingen av plantenkningen. Å legge om læreplanen mot læringsmål ser ut til å ha bidratt til at lærerne i større grad har følt resultatansvar og dermed tatt mer hånd om undervisningen.

Magnus Rye Ramberg har undersøkt Kunnskapsløftets rolle for lærernes undervisningspraksis gjennom et representativt utvalg på 52 skoler med 738 lærere og med både kvantitative og kvalitative data (Ramberg 2014). Konklusjonen på analysen av datamaterialet er at «the overall influence of the reform on teachers' teaching was moderate, with the exception of the competency aims embedded in the curriculum reform» (ibid., 58). Igjen er det tenkningen som ligger til grunn for reformen om kompetansemål, som ser ut til å virke inn på hva lærerne gjør.

Lærebokas rolle?

Statistisk sentralbyrå (SSB) har påvist en betydelig variasjon i karaktersetning som kan knyttes til andre forhold enn det rent faglige (Gravaas et al. 2008, Lagerstrøm, Moafi og Revold 2014), og det er forskning som peker på betydelige forskjeller i hvordan standpunkt karakter settes (Prøitz og Borgen 2010, Galloway, Kirkebøen og Rønning 2011). Det er også påvist store forskjeller mellom skoler i elevers kunnskapsoversikt, forskjeller som bare kan forklares med skolerelaterte eller lærerrelaterte forhold (Dahl, Grut og Østerås 2015).

Hva kan forklare slike forskjeller? En plausibel forklaring er læreboka. Nordlandsforskning evaluering av undervisning og læring under Kunnskapsløftet pekte på at læreboka ofte hadde en styrende rolle i undervisningen (Hodgson, Rønning og Tomlinson 2012). Det er også annen forskning som peker på lærerbokas rolle i undervisningen. Juuhl og kollegaer oppsummerer en litteraturgjennomgang av forskning på læremidler med at læreboka står sterkt i norske klasserom (Juuhl, Hontvedt og Skjelbred 2010, 5). Av betydning er også alt materiellet forlagene utvikler i tillegg til lærebøker. Lærere trekker ofte på de elektroniske ressursene som forlagene tilbyr. Disse ressursene har gjerne innebygd pedagogiske grep som innebærer at en bestemt pedagogikk

følger med bruken. Det er å anta at lærere ikke bruker slike ressurser slavisk, men setter dem inn i en større pedagogisk sammenheng. Det er likevel grunn til å spørre om ikke lærebøker og -ressurser er med å forme hva lærerne gjør, og hva de vektlegger i undervisningen.

I 2000 gikk myndighetene bort fra en sentral godkjenningsordning for lærebøker. Begrunnelsen for dette, som en samlet kirke-, utdannings- og forskningskomité sto bak, var å gi skolene, lærerne, kommunene og fylkeskommunene større muligheter for selv å utforme opplæringen (Meld. St. 28 (2015–2016), 75). Forutsetningen var at forlag, forfattere og fagmiljøer selv skulle sørge for kvalitetskontroll av bøkene. Men det forutsetter også at den enkelte lærer og skolene er i stand til å vurdere bøkene og læremidlene som ledd i et overordnet pedagogisk opplegg, slik at det ikke blir bøkene og læremidlene som styrer undervisningen. Det er uklart hvor godt denne profesjonelle bruken og vurderingen av læremidlene håndteres blant lærere og i skolen. Departementet har erkjent at lærebøkene står sterkt, men har vært mest opptatt av å sikre kvaliteten på dem. I meldingen framkommer imidlertid et ønske om «å se på tiltak som kan gjøre skolene og lærere mer bevisste på valg og bruk av læremidler. Økt bevisstgjøring skal styrke deres vurderinger av læremidlenes kvalitet». Men er «økt bevisstgjøring» her tilstrekkelig? Vurdering og valg av læremidler må skje i en profesjonell sammenheng der lærerne selv har innflytelse. Det forutsetter faglig, didaktisk og pedagogisk kompetente lærere og sterke profesjonsfelleskap på skolene.

Digitale læringsressurser

Satsingen på IKT i skolen har ført til flere endringer i måten kunnskap og informasjon gjøres tilgjengelig, organiseres og deles på. Utdannings- og forskningsdepartementet la i 2004 fram «Program for digital kompetanse 2004–2008», en handlingsplan som varslet en omfattende satsing på IKT innenfor hele utdanningssystemet. Fra politisk hold ble det blant annet framholdt at digitaliseringen kunne revolusjonere undervisning og læring i skolen og bidra til en tiltrengt innovasjon (Skagen 2014). Den nye digitale skolehverdagen reiser spørsmålet om hva slags kompetanse hos lærerne som kreves for å kunne håndtere de nye digitale mediene på en kompetent og pedagogisk fruktbar måte. I dag benytter lærere verktøy som interaktive tavler og nettbrett i sin undervisningspraksis, men også nye digitale samarbeidsplattformer for kommunikasjon, erfaringsutveksling og informasjonsdeling med elever, foreldre, skoleledelse og kollegaer. Tilegnelse, bruk, produksjon og bearbeiding av digital informasjon, digital dømmekraft, operativ bruk av IKT og digital kommunikasjon trekkes gjerne fram som sentrale områder ved digital kompetanse (Egeberg et al. 2012).

Flere studier har de siste årene rettet fokus mot hvordan lærerne opplever digitaliseringen i skolen. I en rapport fra Senter for IKT i utdanningen (Egeberg et al. 2011) framkommer det at lærerne generelt er positive til IKT, og at dette kan bidra til et mer tilpasset og interessant læringsmiljø for elevene. Over halvparten av de spurte opplever imidlertid at de får for lite pedagogisk støtte. Dette synes i mindre grad å være tilfellet for nyutdannede lærere. Her rapporterer lærere om flere gevinster ved bruk av IKT i undervisningen, og de anser i høyere grad seg selv om kompetente IKT-brukere (Gudmundsdottir, Loftgarden og Ottestad 2014). Samtidig understreker flere at de har hatt problemer med å sette tydelige regler og å utøve klar klasseledelse for bruken av digitale verktøy, og at de ønsker å videreutvikle og fornye sine digitale ferdigheter.

Også digitale læremidler har fått et økende omfang. I prosjektet «Ark og App» fra 2013–2016 undersøkte man hvordan papir- og skjermbaserte læremidler velges og anvendes i den norske skolen, og hvilke funksjoner disse har i undervisnings- og læringsammenheng. Her fant man blant annet at lærere i all hovedsak foretrakk papirbaserte læremidler, og at den papirbaserte læreboka fungerer som et sentralt element for å strukturere undervisningsøktene (Gilje et al. 2016). Den videregående skolen synes i større grad enn grunnskolen å benytte digitale læremidler og digitale læringsressurser som ikke primært er utviklet for bruk i undervisningen. Slike læremidler skaper engasjement blant elevene, men krever tydeligere lærerveiledning. Det er solid forskningsbelegg for at det ikke er læremidlene i seg selv som bidrar til læringsresultatene, men hvordan de brukes (Lee et al. 2013, Schmid et al. 2014, Dahl, Buland og Holter 2014).

Lærerne selv eller andre forhold?

I en oppsummering av Reform-97s betydning for hva som skjedde i skolen, hevdet Katrine Nesje at «lærerne stort sett ikke kan rapportere om nevneverdige endringer i sitt planleggings- og undervisningsarbeid som følge av den siste læreplanen» (Nesje 2002, 148). Kunnskapsløftet ser imidlertid ut til å ha hatt betydning, men spørsmålet er om det er læreplanen eller andre forhold som er avgjørende.

I studien av den nasjonale satsingen på kvalitetsutvikling i grunnskolen ble et representativt utvalg av lærere og rektorer i grunnskolen spurt i 2003 om hva de mente hadde hatt størst betydning for en eventuell endring av lærernes arbeidsformer og organisering av eget arbeid. Resultatet fra undersøkelsen viste at både rektorene og lærerne oppfattet initiativ fra lærerne som mest avgjørende for om det skjedde endringer eller ikke (Dahl, Klewe og Skov 2004, 122). Læreplanen ble også tillagt vekt, riktignok i betydelig mindre grad enn lærernes eget initiativ, men i langt større grad enn en rekke andre forhold. Funnene fra denne

undersøkelsen står i kontrast til Nesjes. Men forfatterne pekte på at læreplanen på noen områder kommuniserte mer direkte med lærerne ved at den pekte på bestemte undervisningsformer og formulerte generelle krav til opplæringen. På noen skoler var de undervisningsformene læreplanen viste til, lite i bruk, og spesielt i slike tilfeller kunne læreplanen i det minste bidra til en diskusjon om undervisningen (ibid., 123). Et annet funn fra studien av kvalitetsutvikling i grunnskolen er at læreplanens betydning i stor grad er skolerelatert. På de skolene forfatterne definerte som såkalt kollektivt orienterte, oppfattet lærerne i større grad at læreplanen hadde bidratt til endringer i arbeidsmåter (ibid., 235). Når læreplanen «kommuniserer» med lærerne, og lærerne i fellesskap setter læreplanen inn i en kommunikasjonsramme, får den en betydelig større rolle enn om det blir opp til den enkelte lærer å forholde seg til den.

Nye arbeidsformer

Flere av studiene viser at det har utviklet seg nye arbeidsformer gjennom utprøving av forskjellige tiltak i skolen. Med arbeidsformer menes ikke bare undervisningspraksis, men også hvordan arbeidet er organisert på den enkelte arbeidsplass.

For det første er det flere studier som peker på at utprøving av modeller eller bestemte tiltak fører til en større grad av interaksjon mellom lærere på skolen. Det blir «betydelig mer samarbeid» gjennom slike tiltak (Knudsmoen, Jahnsen og Tinnestad 2013, 3). Samarbeidet blir også mer systematisk, og det har igjen en positiv effekt: «lærernes systematiske arbeid i lærergruppene har gitt en positiv utvikling av egen praksis» (Aasen og Kostøl 2011, 177). Det utvikles kollegabasert veiledning (Bern, Gloppen og Sivertsen 2009), og man kan se at nye arbeidsmåter tas i bruk (Rønning 2012). Det er også studier som peker på at dette samarbeidet gir en «signifikant endring i lærernes holdninger til utforskende arbeidsmetoder» (Svendsen 2012, 51). Det området der endringer i lærernes måte å gjøre ting på er relativt klart dokumentert, vurderingspraksis i skolen, er tydelig forankret i arbeid på skolenivå. I forskningsprosjektet FIVIS pekes det på at endringen i vurderingspraksis er ulikt fordelt mellom skoler. På mange skoler er ikke praksis vesentlig endret, mens andre kan vise til klare endringer. Forskerne peker her på variasjoner i det de kaller «skolens vurderingskultur», som igjen henger sammen med en «kultur for å drive utviklingsarbeid på skolenivå» (Sandvik og Buland 2014, 29).

I evalueringen av den omfattende satsingen på kvalitetsheving i grunnskolen på begynnelsen av 2000-tallet ble det påvist signifikante sammenhenger mellom kvaliteten på lærerens undervisning, undervisningspraksis og elevenes vurdering av undervisningen. En variabel som forsøkte å måle i hvor stor grad

lærerne samarbeidet eller hadde en kollektiv arbeidsform, ble utviklet, og denne variabelen hadde stor forklaringskraft for variansen på en hel rekke områder. Evalueringen oppsummerte med at «kollektive arbeids- og organisationsformer på skolen har stor betydning for både elevenes lærings-situation og lærernes arbeidssituation» (Dahl, Klewe og Skov 2004, 272). Denne konklusjonen støttes av en rekke forskningsbidrag (Cordingley 2005, 2008, Nelson 2009, Silins, Mulford og Zarins 2002, Kraft, Marinell og Yee 2016, Richter og Pant 2016).

Evalueringen av kvalitetsutvikling i grunnskolen lå til grunn da stortingsmeldingen *Kultur for læring* trakk opp målet med satsingen: å utvikle en kultur for læring. Her ble det slått fast at «organisering av arbeidet på skolen har stor betydning for kompetanseutviklingen som skjer på den enkelte skole» (St.meld. nr. 30 (2003–2004), 28). Med støtte i den samme evalueringen slo regjeringen fast (ibid., 3):

Skal vi lykkes, må evnen og lysten til å lære bli bedre. Skolen må selv være en lærende organisasjon. Bare slik kan den tilby attraktive arbeidsplasser og stimulere elevenes nysgjerrighet og motivasjon for å lære. Skolen kan ikke lære oss alt, men den kan lære oss å lære.

Har det skjedd endringer på dette området de siste årene? Har skolene utviklet nye arbeidsformer blant lærerne? En av evalueringene av Kunnskapsløftet viste til at det var få tegn til at en ny profesjonsforståelse hadde vokst fram blant ledere og lærere under Kunnskapsløftet (Møller et al., 2010). En annen evaluering (Dahl et al. 2012, 117) var mer konkret:

Det er (...) ikke noen tegn som tyder på at det har blitt mer samarbeid mellom lærerne i norsk skole under Kunnskapsløftet. For noen skoler har det blitt det, mens for andre kan det synes som om det faktisk har blitt mindre. Et helt sentralt element for å få til en lærende organisasjon er dermed ikke blitt innfridd i skolene.

Gjennom en rekke tiltak og satsinger som konkret har vært rettet mot utvikling av undervisningspraksis, har det skjedd visse endringer i lærernes arbeidsformer. Ut fra den forskningslitteraturen vi har sett på, er det imidlertid vanskelig å se noen tydelige tegn på en mer omfattende endring av lærernes arbeidsformer. Tar vi derimot utgangspunkt i data fra TALIS-undersøkelsen, kommer det på enkelte områder til syne noen tydelige endringer.



Hva sier TALIS-dataene om lærerne?

Undervisnings- og vurderingspraksis

TALIS-dataene¹⁹ inneholder blant annet indikatorer og mål på forskjellige undervisnings- og vurderingsformer, hvordan lærere oppfatter sine muligheter, hvordan de oppfatter skolen, i hvor stor grad de er involvert i kompetanseutvikling, og hvordan de samarbeider på skolen. Dataene viser at det er stor variasjon i undervisnings- og vurderingsformer, og at lærere er ulike med hensyn til hvor hyppig de benytter de forskjellige undervisnings- og vurderingsformene. Det er også svak korrelasjon mellom flere av variablene, noe som indikerer svak sammenheng mellom de forskjellige undervisnings- og vurderingsformene.

Når det gjelder undervisnings- og vurderingsformer, er det ikke noen påfallende forskjeller på de forskjellige skoleslagene i grunnsopplæringen. For eksempel brukes prosjektarbeid like (lite) hyppig både i barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole. Men når det gjelder bruk av «standardisert test», er det tydelige forskjeller: denne vurderingsformen blir brukt i mindre grad på høyere trinn. Generelt er lærere som har universitetsutdanning og mastergrad/hovedfag, mindre tilbøyelige til å benytte seg av slike tester enn lærere med lærerskoleutdanning. Det er ellers vanskelig å se noen tydelige mønstre eller finne noen bakgrunnsvariabler som kan forklare lærernes utsagn om undervisnings- og vurderingspraksis. Kjønn spiller nesten ingen rolle. Alder og hvor lenge man har arbeidet som lærer, er også av liten eller ingen betydning. Lærers læringssyn, som kommer til uttrykk gjennom den indikatoren vi har kalt «tro på elevstyrt læring», virker heller ikke inn på omfang eller graden av forskjellige praksiser.

Det er bare på enkelte områder at vi ser noen tydelige sammenhenger.²⁰ Det klareste mønsteret er at lærere som har en faglig fordypning, benytter seg hyppigere av enkelte undervisnings- og vurderingsformer enn andre. For eksempel har de lærerne som oppgir å ha en eller annen fordypning/spesialisering innenfor norsk og matematikk, en mer «kontrollerende» praksis ved at de i større grad ser på elevenes arbeidsbøker og lekser og i større grad gjennomfører tester. Det er også noen andre sammenhenger. Lærere som har stor tro på sin evne til å motivere elever, arbeider i større grad med å utforme forskjellige typer oppgaver, og de observerer i større grad hvordan elevene gjør det. Samarbeid

19 Dataene er hentet TALIS 2009 (ungdomstrinnet) og 2013 (hele grunnsopplæringen). Se Dahl 2016.

20 I og med at antall respondenter er så stort, totalt over 8000 lærere, vil selv små forskjeller eller sammenhenger bli signifikante. Alle de forhold vi løfter fram her, er derfor statistisk signifikante. Vi har brukt en korrelasjonskoeffisient på minimum 0,25 for å kunne si at det er en sammenheng, tilsvarende for en standardisert regresjonskoeffisient. Se ellers eget arbeidsnotat (Dahl 2016).

mellom lærerne, i form av læring, observasjon og samvirke, virker også inn. Men disse forholdene forklarer bare en mindre del av variansen i lærernes utsagn på disse områdene.

Generelt kan vi derfor si at det lærerne *sier* de gjør i undervisningen, i stor grad framstår som uavhengig både av sentrale kjennetegn ved lærerne og av måter lærerne virker sammen på. Men dette utsagnet gjelder primært på individnivå. Løfter vi analysen opp på skolenivå, viser det seg at sammenhengen mellom den kollegiale samhandlingen og lærernes oppfatninger om egne evner og muligheter er betydelig sterkere på enkelte skoler enn på andre. Noen skoler gjør tydeligvis noe som virker inn på hva lærerne gjør, og hvordan de oppfatter seg selv. Forskjellen mellom skolene er tydeligst på barneskoletrinnene. Det må samtidig understrekes, som det framgår av vår reanalyse av TALIS-dataene, at denne innvirkningen er begrenset. Selv der det er en tydelig sammenheng, kan bare lærernes utsagn om egen undervisnings- og vurderingspraksis delvis forklares. Dette indikerer at det i første rekke er i undervisningssituasjoner, i møte med elevene, at lærerne former sin praksis. Skal praksis endres, så må det være gjennom noe som griper inn der. Vi kan ikke med TALIS-dataene undersøke i hvilken grad lærebøker og læreplaner spiller inn, men, som understreket ovenfor, er dette forhold som kan påvirke hva lærerne gjør. Og det er å anta at betydningen av disse også vil variere fra skole til skole.

Selv om TALIS-undersøkelsen har vært gjennomført to ganger, i 2009 og 2013, er det vanskelig å bruke disse dataene til å avgjøre om det har skjedd noen vesentlige endringer i lærernes undervisningspraksis over tid. Det ble brukt andre spørsmål og andre skalaer i 2013 enn i 2009, og det er ulike ting som står i fokus i de to undersøkelsene. Men på de få områdene der det går an å foreta en sammenligning, er det ingen vesentlige endringer å spore, bortsett fra på ett punkt: Lærere på ungdomsskoletrinnene sier i 2013 at de i betydelig mindre grad enn i 2009 «underviser i team i samme klasse». Om denne endringen innebærer en mer lærerstyrt undervisning eller en bevegelse tilbake til tradisjonell formidlingspedagogikk, slik Imsen og Ramberg mener å spore, kan diskuteres. Det er i alle fall klart at lærerne på ungdomsskoletrinnene i 2013 har svekket én arena for læring og interaksjon.

Syn på egne muligheter og på skolen

Norske lærere på alle trinn er gjennomgående godt fornøyd med skolen som arbeidsplass. De mener at skolen er preget av gode relasjoner til elevene, og at det er relativt høy grad av koordinering av undervisningen ved skolen. Langs alle disse dimensjonene er det små forskjeller mellom trinnene, men relativt store forskjeller mellom skolene. Den enkelte skole utgjør en viktig indikator

for hvordan lærerne oppfatter skolen. Noe annet ville vært merkelig, men denne forskjellen forteller oss også at skole-Norge rommer stor variasjon. Norske lærere mener også at de har gode muligheter til å håndtere klassen som sosialt miljø og til å variere undervisningen, men mener i mindre grad å være i stand til å motivere elevene. Heller ikke her er det påfallende forskjeller mellom trinnene, bortsett fra at lærernes oppfatning om evner og muligheter til å motivere elevene er mindre optimistisk jo lengre ut i utdanningsløpet de arbeider. På ungdomsskoletrinnet og videregående trinn er gjennomsnittskåren for lærernes oppfatning om evne til å motivere elevene under midtpunktet på skalaen.

De regresjonsanalysene og modellanalysene vi har gjennomført med TALIS-dataene, viser at fagspesialisering er av betydning for hvor hyppig forskjellige undervisnings- og vurderingspraksiser brukes. Men av større betydning er forhold som går på lærernes oppfatning av egne evner og muligheter. Alle «evne-indikatorerne» i TALIS er blant annet basert på Albert Banduras sosi-alkognitive teori (OECD 2014b, 182, Bandura 1986). Indikatorerne sier noe om individers tiltro til egne evner og til å kunne gjennomføre en oppgave. Denne teorien er mye brukt i utdanningsforskning, der det er dokumentert at det er en sammenheng mellom elevs tro på egne evner og deres læringsresultater (Morony et al. 2013). Det er også dokumenterte sammenhenger mellom læreres tro på egne evner og elevs læringsresultater (De Vries, Van De Grift og Jansen 2014), ja, til og med på skolelederens tro på egne evner og elevs læringsresultater (Leithwood og Jantzi 2006, Brinia, Zimianiti og Panagiotopoulos 2014). Med andre ord sier teorien at de lærere som har en høy grad av tro på egne evner, kan påvirke elevs læring i positiv retning. For en nærmere gjennomgang av disse indikatorerne, se Dahl (2016).

Verken regresjonsanalysene eller modellanalysene vi har gjennomført, har stor forklaringskraft for de avhengige variablene. Analysene kan oftest bare forklare rundt 10 % av variansen til variablene som sier noe om vurderings- og undervisningspraksis. Dette innebærer at det den enkelte lærer hevder hun eller han gjør, i hovedsak er basert på nettopp hva de sier de gjør, og i liten grad på andre forhold. Sagt på en annen måte: Lærernes oppfatning om hva de gjør, dannes antakelig med utgangspunkt i det som skjer i undervisningen. Man kan kanskje gå så langt som å si at praksis formes av praksis. I alle fall synes oppfatningen om hva man gjør i praksis i liten grad å formes av andre omliggende forhold. Men analysene viser også at selv om forklaringskraften er svak, så er det noen forhold som klart har betydning for hva lærerne sier at de gjør. «Evne-indikatorerne» som vi har nevnt ovenfor, har betydning, spesielt den som går på evne til eller muligheter for å motivere elevene. Analysene vi

her har nevnt, er gjennomført for alle lærerne i TALIS-dataene. De tar dermed ikke høyde for at det er relativt store skoleforskjeller mellom de uavhengige variablene, spesielt de som går oppfatning av evner. På noen skoler vil man derfor i større grad se andre «effekter» enn på andre skoler. Vi diskuterer slike skoleforskjeller nærmere nedenfor.

Alt i alt er norske lærere, i alle fall slik vi kan lese deres oppfatninger ut fra TALIS-dataene, fornøyde og mener å kunne mestre mye som lærere. Men på ett område marker lærerne seg med en større grad av «misnøye». Det gjelder spørsmålet om skolen er preget av medbestemmelse og har en kultur for samarbeid både innad og utad med skolens interessenter. Her skårer norske lærere enten på eller under gjennomsnittet på skalaen. Det er forskjeller mellom skoleslagene her, ved at lærere på barneskoletrinnet skårer i gjennomsnitt på midtpunktet på skalaen, mens lærere på ungdomsskoletrinnet og videregående trinn skårer under gjennomsnittet. Det er også markante forskjeller mellom skolene, slik at man kan si at grad av medbestemmelse og kultur for samarbeid er et skolerelatert fenomen.

Tidsbruk

Av alle lærerne som er omfattet av den internasjonale TALIS-undersøkelsen, er norske ungdomsskolelærere de som sier de bruker minst tid til undervisning. Mye av arbeidstiden til norske lærere går med til andre aktiviteter enn ren undervisning. Sammenligner vi norske lærere på ungdomsskoletrinnet med lærere i de øvrige nordiske landene, er det ikke noen spesielle områder norske ungdomsskolelærere sier de bruker arbeidstiden sin mer til enn i de øvrige landene. Men finske læreres tidsbruk skiller seg markant ut: Særlig finske ungdomsskolelærere bruker en større del av arbeidstiden på undervisning, og mye mindre tid til fellesaktiviteter og generelle administrative oppgaver. Den finske ungdomsskolelæreren framstår som en klar kontrast til lærerne i de øvrige nordiske landene ved i helt dominerende grad å være lærer sammen med elevene. Norske lærere er lærere også på en rekke andre områder, og som vi har nevnt ovenfor, bruker norske lærere en større andel av tiden i fellesskap. Som også noen av studiene av arbeidstid i skolen viser, er ikke lærerne nødvendigvis fornøyd med denne tidsbruken. Man kan da spørre om det som skjer på skolen utenom undervisningen, er hensiktsmessig for å styrke undervisningskvaliteten.

Gitt at det er en felles tariffavtale mellom partene i norsk skole som blant annet regulerer tidsbruken, skulle man forvente at det var liten forskjell i rapporteringen av tidsbruk mellom skolene. Forskjellen er da heller ikke spesielt stor, men den er tydelig. Vi ser skoleforskjeller når det gjelder både individuell tidsbruk og fellestid. Eksempelvis er det store forskjeller mellom skolene når

det gjelder hva lærerne sier de bruker av tid til retting, og også til samarbeid og samtaler med kollegaer ved skolen. Den systematiske forskningskartleggingen viser at nesten halvparten av de engelskspråklige artiklene går inn på temaet «working hours, office hours, time», mens i underkant av en tredjedel av de norskspråklige gjør det. Slik ser det ut som lærernes arbeidstid er et sentralt tema i forskningen. Det er imidlertid svært få, om noen, av disse arbeidene som faktisk gjør en analyse av arbeidstid. Arbeidstid kommer inn som en faktor i mange forbindelser, men vi har ikke funnet noen egen analyse av arbeidstidens rolle eller betydning. Gitt at arbeidstid er et tema i så mange av de vitenskapelige arbeidene, er det et paradoks at den ikke utgjør den sentrale problemstillingen i noen av arbeidene. Dette gjelder også rapportene og doktorgradsarbeidene som forskningskartleggingen har funnet fram til.

TALIS-undersøkelsen går inn på lærernes tidsbruk og omfatter en rekke spørsmål om hvor ofte lærere gjør forskjellige ting utover den rene undervisningen. Flere av disse inngår i indeksen lærersamarbeid. Vår reanalyse av TALIS-dataene tydeliggjør at Finland peker seg ut som veldig forskjellig fra Danmark, Norge og Sverige. Finske lærere på ungdomsskoletrinnene bruker, som allerede nevnt, mindre tid på skolen enn kollegaene i de øvrige tre landene. Men de bruker mer tid på undervisning. Dette innebærer at finske lærere på ungdomsskoletrinnene i betydelig mindre grad har samarbeid og samtaler med kollegaer ved skolen, de har i mindre grad oppfølging av elever med spesielle behov, og de deltar i betydelig mindre grad i administrative oppgaver. Den finske læreren synes, i hvert fall på ungdomsskoletrinnene og i sammenligning med Danmark, Norge og Sverige, i første rekke å være knyttet til undervisningen, og i betydelig mindre grad til skolen og sine kollegaer der. Dette kommer til uttrykk gjennom en rekke variabler i TALIS-undersøkelsen, blant annet spørsmålet om hvor ofte man som lærer «deltar i teammøter for den aldersgruppa man underviser». Norske lærere har langt mer møteaktivitet enn lærere på ungdomstrinn i de øvrige tre nordiske landene. 74 % sier at de har slike møter én gang i uka eller oftere. Finske lærere er klart i den motsatte enden av skalaen; bare 19 % svarer det samme.

Med utgangspunkt i TALIS-data fra 2009 gjennomførte SØF og SINTEF en analyse av lærernes arbeidstid (Strøm, Borge og Haugbakken 2009). Det mest framtrepende trekket var ikke forskjellen fra de øvrige TALIS-land når det gjaldt i hvor stor grad lærere var involvert i forskjellige aktiviteter, men heller den store variasjonen som var å finne mellom skolene når det gjaldt organisering og disponering av tidsressursene. Dette gjelder også for skoler som ligger i samme kommune (ibid., 6). Hovedinntrykket var at den enkelte skole opplever betydelig frihet når det gjelder disponeringen av tiden (ibid., 6–7). Det gjelder også

bruken av fellestid. SØF og SINTEF illustrer denne spredningen med at den fjerdedelen av lærerne som bruker minst tid på møter og planlegging, bruker 10 % av arbeidstiden sin til dette, mens den fjerdedelen som bruker mest tid, bruker 30 % eller mer av arbeidstiden til disse oppgavene.

Basert på både TALIS-data og egne undersøkelser dokumenterte SØF og SINTEF samtidig at det var en utbredt misnøye blant lærerne med bruken av fellestid. Der denne tiden ble brukt til møter og planlegging for skolen som helhet, ønsket lærerne i større grad at tiden ble brukt til planlegging av undervisning. Dette samsvarer med en FAFO-undersøkelse fra 2009. Der oppga nesten halvparten av lærerne at de brukte for mye tid på fellesmøter der det bare ble gitt informasjon. Dette var det området der lærerne i gjennomsnitt klaget mest over u hensiktsmessig tidsbruk (Jordfald, Nyen og Seip 2009). Samtidig viste denne FAFO-undersøkelsen at «individuell tid og felles tid til refleksjon og vurdering av egen praksis» var noe lærerne mente det ble brukt for lite tid på. Disse undersøkelsene viser tydelig at lærerne er misfornøyd med den tiden som ikke direkte bidrar til eller støtter opp om deres undervisning, men er positiv til å bruke mer tid utenfor selve undervisningen dersom det er relevant for undervisningspraksis. Det springende punktet er ikke hvor mye tid som blir brukt på samarbeid, men om det som gjøres på skolen utenfor undervisningen, oppleves som relevant. Her er det altså betydelige forskjeller mellom skoler. Noen lykkes med å bruke tid på måter som oppleves som relevante, andre ikke. I Jordfald, Nyen og Seips rapport om læreres tidsbruk (2009) kom det også fram at arbeidet med lokale læreplaner var noe lærerne oppfattet som mest tidskrevende, og også *for* tidskrevende. Dette var imidlertid et problem især ved innføringen av nye læreplaner, der det måtte brukes mye tid på utarbeiding av de lokale læreplanene (ibid.). Forskerne pekte også på at det var store forskjeller mellom både skoler og kommuner i dette arbeidet. Flere steder kritiserte lærerne at arbeidet som ble pålagt «fra oven», ikke var tilrettelagt på den mest hensiktsmessige måten.

Lærer- og læringsfellesskap på skolen

Norske lærere bruker altså relativt mye av sin arbeidstid utenom undervisningen på skolen. En relativt stor del av denne tiden er fellestid som tilbringes sammen med kollegaer. Hva brukes denne tiden til? Vi har ovenfor pekt på at norske lærere oppgir at skolen er preget av høy grad av samkjøring og koordinering av undervisning. Det kan virke som mye av tiden brukes til å «drifte» undervisningen på en god måte. Derimot rapporterer ikke lærerne om mye samarbeid rundt undervisningen. Også felles involverende kompetanseutvikling er det lite av. Det er noen forskjeller her mellom trinnene i skolen, ved at det er mer

involverende kompetanseutvikling på barneskoletrinnene enn på høyere trinn. Når det gjelder samarbeid av relevans for arbeidet, eller indikatoren «professional collaboration» fra TALIS-dataene, ligger skåren for lærere på barneskoletrinnene på gjennomsnitt på skalaen, mens den for lærere på de øvrige trinnene ligger betydelig under. På videregående trinn er det imidlertid en tydelig tendens til at lærere i studiespesialiserende fag arbeider mer individuelt enn lærere i yrkesfagene.

Indikatoren «professional collaboration» er basert på spørsmål om hvor hyppig samarbeid blant lærerne om forskjellige former for potensielt læringsgivende aktiviteter forekommer. Den indikerer altså i hvilken grad det er utviklet et læringsfellesskap blant lærere på skolen. Her skårer norske lærere relativt lavt, spesielt på høyere trinn. Felles involverende kompetanseutvikling, eller «effective professional development» som TALIS-indikatoren kalles, er lav på alle trinn. Finske lærere på ungdomsskoletrinn, som bruker mye mindre tid til fellesaktiviteter enn norske lærere på samme trinn, rapporterer om en betydelig lavere grad av «professional collaboration» på skolen. Finske lærere på ungdomstrinn ligner her norske lærere på videregående trinn. Derimot rapporterer de en noe høyere grad av «effective professional development» enn norske lærere. Våre reanalyser av TALIS-dataene viser at det er en klar sammenheng mellom tid brukt til felles møter og grad av «professional collaboration». Men det er altså et spørsmål om hvor effektivt dette samarbeidet er, og om det bidrar til kompetanseutvikling og til utvikling av undervisningen. Det kan virke som det skjer mye på norske skoler som ikke alltid er så relevant, verken for det som skjer i den enkelte lærers undervisning, eller for utvikling av læreres kompetanse gjennom læring av hverandre. Selv om finske lærere har mindre «professional collaboration», så er effekten av dette samarbeidet like stor som i norsk skole. Dette indikerer at finske lærere får noe mer ut av samarbeidet enn norske lærere gjør. På dette området er det imidlertid tydelige skoleforskjeller. På noen skoler rapporterer lærerne om relativt høy grad av læring mellom lærerne, og også om en felles og involverende profesjonell utvikling. Igjen synes «skolen» å være en indikator for hva lærerne gjør²¹. Det reiser spørsmålet om skoleledelse.

Skoleledelse

Det er mye forskning på skoleledelse. Både nasjonalt og internasjonalt er området et eget forskningsfelt. I norsk sammenheng ser vi at skoleledelse er

21 Og det kan være store forskjeller mellom skoler, selv skoler i samme kommune, med hensyn til i hvor stor grad lærere samarbeider (Nordahl et al. 2016, 100–101).

det klart mest framtrede temaet i de masteroppgaver som vår systematiske forskningsgjennomgang har funnet fram til. Både TALIS- og PISA-undersøkelsene sier også mye om skoleledelse og sammenligner ledelsen i de forskjellige land. TALIS-dataene viser at skoleledere jobber på veldig forskjellige måter i ulike land, og også innad i samme land. Mellom ulike land varierer andelen skoleledere som oppgir at de ofte eller svært ofte observerer lærere i deres undervisning, fra opp mot 90 % til under 10 %. De nordiske landene, og spesielt Finland, kjennetegnes ved at rektorene i liten grad sier at de observerer lærernes undervisning, mens alle de østeuropeiske landene (med unntak av Estland) kjennetegnes ved en høy grad av observasjon. Observasjon kan både være et kontrollmiddel og et utviklingsverktøy. TALIS-dataene synes å indikere at der det er høy grad av observasjon, skjer dette i stor grad med kontroll for øyet. I nordisk sammenheng er en slik kontroll ikke forenlig med demokratiske normer i arbeidslivet. Det er imidlertid ikke noe i veien for at ledere observerer med tanke på utviklingsarbeid. Men andelen av rektorer som sier at de foretar slik observasjon, er altså lav. TALIS-dataene gir et bilde av rektorer i de nordiske land som i liten grad involverer seg direkte i undervisningen. Men også her er forskjellene mellom skolene store. Det er gjort flere undersøkelser som viser betydelige forskjeller mellom skoler i hvordan lærere oppfatter ledelsen (Dahl 2004, Postholm et al. 2013). Dessverre gir verken TALIS- eller PISA-undersøkelsene muligheter til å undersøke synet på ledelse fra lærerståsted og til å analysere skoleforskjeller. Men dataene fra rektorene selv indikerer at det er stor varians her. Dette kommer blant annet til uttrykk i den til dels svært høye standardfeilen vi ser i tabellen ovenfor når det gjelder spørsmålet om observasjon. Vår reanalyse av TALIS-dataene viser også tydelig at effekten av ledelse er et skolerelatert fenomen.

Mens vår og andres reanalyse av TALIS-dataene får fram en sammenheng mellom forskjellige former for ledelse på den ene siden og lærernes samarbeid og oppfatninger av muligheter på den andre (Ólafsson 2016), så viser også vår reanalyse at denne sammenhengen er sterkere på noen skoler enn på andre. Den er også langt sterkere på norske ungdomsskoler enn for eksempel på finske. Kontrasten mellom Norge og Finland her er stor, også når det gjelder ressurser brukt til ledelse. Forholdstallet mellom antall ansatte i administrative stillinger/ledelsesstillinger og antall lærere er markant høyere i Norge enn i Finland. Det er vanskeligere å se noen spor av ledelse når det gjelder hva lærerne gjør eller de oppfatninger de har, i Finland enn i Norden for øvrig. Siden forskjellene mellom de forskjellige trinnene ikke er påfallende store her, framstår norske skoler som relativt «topptunge». Denne topptyngden synes å ha effekt, men det er andre forhold ved skolen enn ledelsen som virker mer direkte på hva lærerne

gjør. Blant annet ser vi at i hvilken grad skolen er preget av medvirkning og samarbeid mellom aktører i og utenfor skolen, spiller sterkere inn på lærernes felles læring enn hva en «støttende og involverende» rektor gjør. Når det i TALIS-dataene lages en indikator om medvirkning, er det på grunnlag av spørsmål om medvirkning til personale, foreldre og elevene. Alle disse delene av medvirkning henger tett sammen, slik at man kan snakke om skoler preget av medvirkning eller ikke.

Lærersamarbeid, eller «professional collaboration» som indikatoren basert på TALIS-dataene kalles, bygges mer opp nedenfra i finske ungdomsskoler og i norske videregående skoler blant lærere innenfor studiespesialisering enn i øvrige norske skoler. Men omfanget av dette samarbeidet er betydelig større på det norske ungdomsskole- og barneskoletrinnet. For at det skal få betydning for det som skjer i undervisningen, indikerer TALIS-dataene at det er avgjørende at lærerne finner dette arbeidet relevant og at det skjer innenfor en kontekst som sikrer medvirkning og samarbeid. «Toppstyrt» eller påtvunget samarbeid får ikke den samme betydningen. Dette er helt i tråd med en rekke internasjonale forskningsbidrag, der det pekes på viktigheten av lærernes «engagement» for å få til fellesaktiviteter som får betydning for elevenes læring (Timperley et al. 2007).

Yrkesfaglærere har en større grad av «professional collaboration» enn lærere på studiespesialiserende program. Hva dette skyldes, kan vi bare spekulere i. Det kan, slik evalueringen av yrkesfagene under Kunnskapsløftet antok, skyldes at koblingen mot virksomheter i opplæringsløpet bidrar til en annen «læringskultur» innenfor denne delen av opplæringen (Dahl et al. 2012, 142). Men det kan også være at dette samarbeidet i større grad «tvinger» seg fram her. I alle fall rapporterer yrkesfaglærerne gjennom TALIS et betydelig større behov for kompetanse innenfor tilpasset opplæring og for å møte elever med forskjellig kulturell bakgrunn. Elevmangfoldet er nok atskillig større innenfor enkelte yrkesfaglige utdanningsprogram, og frafallsproblematikken er også større der.

Hvis lærerfellesskap er av betydning, hvordan?

John Hattie har nylig revidert listen over hvilke tiltak eller forhold som har effekt på elevers læring. Det som tidligere rangerte høyest, har nå fått en plass lenger ned på listen. Men hovedbildet er det samme: Det som i første rekke kan forklare elevens læring, er eleven selv: «About 50 percent of learning is a function of what the student brings to the lecture room or classroom.» Som nummer to i dette generelle bildet kommer det som har blitt løftet fram som det mest sentrale fra Hatties første analyse: læreren – «The next, and greatest source of variance that we have some control over, is the qualities of the teacher» (Hattie

2015, 87). Men dernest viser Hattie blant annet til «peer effects» og «leadership», og i den nye listen over hva som gir effekt på elevs læring, som ble publisert i 2015, skårer «teacher estimates of achievement» høyest, og dernest «collective teacher efficacy», altså lærernes vurdering av læring og en kollektiv oppfatning av evner og muligheter. «Collective teacher efficacy» er vanligvis definert som «the perceptions of teachers in a school that the efforts of the faculty as a whole will have a positive effect on students» (Goddard, Hoy og Hoy 2000, 480). Den utvikles som et resultat av «the interactive dynamics of the group members» (ibid., 482). Begrepet «teacher efficacy» er basert både på Albert Banduras' teori om evner og på læringsteori. Hatties nye data viser at læreren og det som skjer mellom læreren og elevene, er viktigst, men denne interaksjonen kan utvikles og styrkes i et lærerfelleskap der lærerne har tro på det de gjør, og på sine evner å lære. Dette lykkes noen skoler bedre med enn andre. Hva skyldes det?

Grunnen til at TALIS-undersøkelsen har utviklet indikatorer knyttet til «professional collaboration» og «effective professional development», er nettopp at forskerne bak det internasjonale arbeidet kjenner til forskning som viser nettopp til betydningen av disse forholdene. Samtidig sies det i OECDs egen rapport fra TALIS-undersøkelsen at det er funnet lite belegg for at lærersamarbeid og felles praksis blant lærerne har noen særlig betydning (OECD 2014b, 198):

Although an increasing number of teacher professional development experiences are structured around collaboration, evidence on conditions for successful collaboration and positive outcomes related to collaborative practices remains relatively little and inconclusive.

Vår reanalyse av TALIS-dataene viser at dersom vi ser på et lands skoler samlet, er betydningen av det som skjer mellom lærerne på skolen, liten. Dette støtter opp under OECDs utsagn. Men vi har også sett at her er det tydelige skoleforskjeller, slik at utsagnet absolutt ikke gjelder overalt. Noen skoler får til et lærersamarbeid av en slik art at det virker inn på hva lærerne gjør. Det finnes også mye forskning som dokumenterer nettopp at forskjellige former for samarbeid er av betydning. I en litteraturgjennomgang fant Philippa Cordingley at de aller fleste studiene kunne vise til betydningen av det hun kalte «collaborative professional development», altså et felles profesjonelt utviklingsarbeid på skolene. Hun konkluderte slik (Cordingley 2005, 4):

In all but one of the 15 studies on which we based our findings, the collaborative CPD was linked with improvements in both teaching and learning; many of these improvements were substantial.

Samtidig viste Cordingley at å oppnå denne «effekten» var krevende, og at «there is evidence here that things get worse before they get better» (ibid., 8). Det er også slik at effekten ikke kan spores til et konkret eller avgrenset element i lærersamarbeid. Snarere er det en hel rekke forhold som er av betydning for at det felles profesjonelle utviklingsarbeidet skal få noen betydning, ikke bare for lærernes undervisning, men også for elevenes utvikling. Vanskelighetene med å få til et arbeid blant lærerne som bidrar til utvikling av undervisningspraksis, er påvist i flere studier. Tamara Nelson har i en studie av tre forskjellige skoler konkludert med at «learning to work as professional learning community is neither easily nor quickly accomplished, even among a group of teachers committed to the process.» (Nelson 2009, 578). Hun viser også til at dette delvis skyldes at lærerne ikke var vant til å arbeide på en slik måte at det bidro en profesjonell utvikling (ibid.):

Challenges stemmed from common and traditional forms of teachers' communal activity as manifested especially in department and faculty meetings, where asking questions – about what students are learning and what is of most value to teach, or about what instructional moves might help each and all students access the content – is not typically part of the agenda.

Men enkelte studier peker på noen faktorer som mer avgjørende enn andre for å få til et lærersamarbeid som bidrar til en utvikling av undervisningspraksis, og derigjennom også til elevenes læring og utvikling. Sentrale myndigheter har fremmet som et mål at skolen må bli en lærende organisasjon. Om ikke skolen blir en lærende organisasjon, så viser forskning at det i det minste har betydning at skolen er i stand til å håndtere organisasjonslæring. En av de mest grundige studiene her er arbeidet til Silins, Mulford og Zarins (2002). Basert på et tilfeldig utvalg av 96 ungdomsskoler i Sør-Australia og Tasmania, som utgjør omtrent halvparten av de offentlige skolene i delstatene, har de undersøkt betydningen av både ledelse og organisasjonslæring for lærernes arbeid og elevenes læringsresultater. Datagrunnlaget utgjør 2503 lærere og 3500 10.-klassinger. Forfatterne konkluderer med at «our results indicate that the instructional work of teachers, together with organizational learning, is a significant mediator of leadership effects on student outcomes» (ibid., 636). De finner med andre ord den samme betydning for lærersamarbeid og ledelse som vi har påvist med TALIS-dataene, med den vesentlige forskjellen at de kan avdekke mye mer presist betydningen av lærersamarbeid og ledelse, blant annet fordi dataene er bygd opp rundt en forståelse av organisasjonslæring. De kan også spore en effekt ned til elevenes læringsresultater.

Denne studien er ikke unik. Det foreligger en undersøkelse basert på data fra over 16 000 lærere i New York som også viser til en sammenheng mellom det som forskerne har kalt «leadership & professional development», og elevenes resultater på samme type prøver (Kraft, Marinell og Yee 2016). Denne undersøkelsen finner derimot ikke noen effekt av det de har kalt «teacher relationships & collaboration» på elevenes læringsresultater. Dette indikerer at lærersamarbeid som sådan ikke behøver å få noen betydning for hva lærerne gjør eller ikke gjør i klasserommet. Det kan være former for samarbeid som ikke virker inn på undervisningspraksisen. Det er først når samarbeidet blir satt inn i en utviklingssammenheng, at det får betydning. Det er mye som tyder på at former for organisasjonslæring her vil være viktig, spesielt hvis denne læringen evner å spørre om de underliggende antakelsene og normene som ligger til grunn for det som gjøres (Collinson, Cook og Conley 2006, 109).

I sin studie av hva som kan sies å ha endret lærernes undervisningspraksis under Kunnskapsløftet, har Magnus Rye Ramberg sett på skoleledelsens og lærersamarbeidets betydning for lærernes undervisningspraksis. Han konkluderer med at selv om «school-based conditions of school leadership and teacher-collaboration exert little direct influence on teachers' perceptions of reform changes», så understreker resultatene at «these conditions nevertheless play a crucial role in teachers' efforts to bring about change» (Ramberg 2014, 58). Studien av pilotering av den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling støtter opp under dette funnet. Studien viste betydelige forskjeller mellom skolene i piloten med hensyn til i hvor stor grad de lyktes med å få til et utviklingsarbeid. Der ble det utviklet en indikator for organisasjonslæring, og konklusjonene var at «det er den første gruppen skoler – de som tar i bruk arbeidsformer som vi med en fellesbetegnelse har kalt organisasjonslæring – som i størst grad vil nå satsingens mål om å forbedre praksisen i klasserommet og videreutvikle skolen som organisasjon» (Postholm et al. 2013, 140).

Hva skal man kalle dette som skjer mellom lærerne på skolen, som er av en slik art at det får betydning for det som skjer i undervisningen og for elevenes læring og sosiale utvikling? Organisasjonslæring er opplagt et element i dette. Men navnet på dette fellesskapet varierer. I den engelskspråklige litteraturen er blant annet «learning community» eller «professional learning community» brukt. Innenfor profesjonsforskningen bruker man gjerne betegnelsen «fagfelle» eller «peer» for den som er medlem av dette fellesskapet. Dette fellesskapet kan da utgjøre en hel profesjon. I skolesammenheng derimot er det i all hovedsak snakk om profesjonelt læringsfellesskap på den enkelte skole. Som vi har sett i kapittel 3, så kunne man blant norske lærere, og især lektorer, tidligere finne et fagfellesskap knyttet til enkelte undervisningsfag som ikke var avgrenset

til den enkelte skole. Et slikt fagfelleskap inneholder ikke nødvendigvis bare fag, men vil kunne ha i seg både didaktikk og pedagogikk. Tradisjonelt har det imidlertid vært koblet til fag. Kanskje hadde man slike fagfelleskap i større grad tidligere, den gang kommunene hadde egne fagenheter eller «pedagogiske sentre», før driften av skolene i større grad ble basert på mål og kontrakter? Vi har ikke noen data som kan gi oss svar på dette spørsmålet. Det som i alle fall er klart, er at lærerfelleskapet trenger en viss grad av profesjonalitet for å få noen betydning for det som skjer i undervisningen. Fellesskapet som skal drive fram og forvalte denne profesjonaliteten, trenger absolutt ikke å være forankret bare ved den enkelte skole. Snarere ser vi blant yrkesfaglærere en læring og bruk av elementer fra læringsfelleskap utenfor skolen. Og antakelig er de fellesskapene som bygges opp blant finske lærere på ungdomsskoletrinnene, primært basert på fag og motivert av lærernes faglige (samt didaktiske og pedagogiske) interesser. Dette er samtidig et større fellesskap som strekker seg ut over den enkelte skole.

Hva påvirker profesjonsutøvelsen?

Vi har i dette kapitlet hatt blikket rettet mot hva lærerne gjør i undervisningen, og spurt hva det er som påvirker det de gjør der. I det store og hele ser vi at undervisningspraksis vanskelig lar seg endre: Den utøves i stor grad uavhengig av hva som kommer av politiske initiativer og regulering, og også av hva som skjer på den enkelte skole. Det er heller ikke mye ved den enkelte lærers bakgrunnsvariabler som skaper variasjon i undervisnings- og vurderingsformer. Faglig fordypning spiller en viss rolle. Undervisningen er annerledes for eksempel blant lærere med fordypning i matematikk enn blant lærere med andre fordypninger. Lærernes tro på egne evner og muligheter spiller også en rolle. Profesjonsutøvelsen, for å holde oss til mandatets begrep, formes i første rekke av den enkelte lærers praksis. Og her oppfatter lærerne at de har et stort handlingsrom.

Men vi har sett at det er flere forhold som kan spille inn. Læreplan, lovverk og statlige satsinger og tiltak har betydning og virker inn på hva lærerne gjør i undervisningssituasjonen. Skoleledelse og måten lærere samarbeider på, er også av betydning. «Effekten» synes imidlertid å være størst når disse faktorene spiller på samme lag, noe som er spesielt tydelig ved endringen i vurderingspraksis blant norske lærere. Den endrer seg ved at skolene og skoleeier utvikler fellesskap rundt arbeidet, den er forankret i forskrift, og det er satt i gang en større nasjonal satsing. Ikke minst er dette et område som synes å tale direkte til lærerne på en annen måte enn mye annet: Det er noe som berører noe helt sentralt i elevenes læringsprosess.

Det som skjer på skolen, er av betydning for hva lærerne gjør i undervisningen. Generelt sett er innvirkningen liten; hva lærerne sier de gjør i fellesskap på skolen, hvordan ledelsen fungerer, hvordan tiden brukes, og i hvor stor grad skolen er preget av samarbeid og medvirkning, har liten forklaringskraft for hva lærerne sier de gjør i undervisningen, selv om det har en viss betydning. Men her er det tydelige skoleforskjeller. På noen skoler er det som skjer på skolen mellom lærere og overfor ledelsen, av en slik art at det tydelig gir seg utslag i hva lærerne sier de gjør. Gitt at det er relativt stor misnøye blant norske lærere om hva fellestiden på skolen brukes til, synes det klart at det bare er på noen skoler at man lykkes med å få til samhandling som er av en slik art at den får betydning for utvikling av undervisningen. Det å få til en slik samhandling er noe som krever tid, men den kan ikke fullt ut styres. Hvis den ikke oppfattes som meningsfull og relevant av lærerne, kan det som skjer i undervisningen, bli mer avgrenset og isolert fra det som skjer ellers på skolen.

Vi har diskutert om den svake betydningen kan skyldes manglende forståelse for og ferdigheter i de sidene av profesjonsutøvelsen som ikke handler om den enkeltes undervisning, men om lærerfellesskapet. Spesielt har vi vist til både nasjonal og internasjonal forskning som peker på sider ved organisasjonslæring som viser seg å ha stor betydning for utvikling av undervisningspraksis. En profesjonalitet blant lærere med hensyn til hvordan de skal drive utviklingsarbeid, synes å være mangelfull på mange skoler. Det mangler da et tolkningsfellesskap på skolen for det som kommer av signaler fra omverdenen, det være seg med nye læreplaner, ny forskning eller resultater fra kvalitetsindikatorer, som kan knytte dette til undervisningspraksis. Når slike tolkningsfellesskap mangler eller er mangelfulle, kan også lett utenforliggende forhold spille inn, som mer direkte styring av lærerens virksomhet fra andre aktører.

Læreren utformer sin undervisningspraksis først og fremst i møte med elevene og faget. Andre forhold, som lærernes egen bakgrunn og kompetanse, lover, regelverk, planer og forhold ved skolen, kan spille en rolle, men i forholdvis liten grad. Lærerrollen og det som læreren gjør, blir til i møte med elevene. Læreboka og etter hvert Internett spiller her en viktig rolle som arenaer der relasjonen mellom lærer og elever kobles til det faglige.

På noen skoler er imidlertid undervisningspraksis i større grad påvirket av forhold utenfor den enkelte lærers umiddelbare undervisningserfaringer. Av avgjørende betydning synes her å være i hvor stor grad lærere fungerer godt som et fellesskap på skolen, og om de ivaretar en profesjonalitet i samvirke med andre lærere og med andre av skolens interessenter. Vi kan kalle dette fellesskapet for et profesjonelt fellesskap. En del av denne profesjonaliteten handler om å kunne sikre organisasjonslæring. Når den er på plass, styrkes

interaksjonen med øvrige aktører. Denne profesjonaliteten kan vokse fram på den enkelte skole. Her kan ledelse spille en rolle, men ledelse som ikke virker slik at fellesskapet engasjerer lærerne, kommer til kort. Styrt fellesskap, eller «contrived collegiality», som Hargreaves og Fullan kaller det (2012, 177 ff.), kan virke mot sin hensikt. Man kan også si at et «lukket fellesskap» kan virke mot sin hensikt. Vi ser at det er en sammenheng mellom utviklingen av et profesjonelt fellesskap og hvorvidt skolen er åpen for medvirkning fra aktører både i og utenfor skolen. Det profesjonelle fellesskapet må derfor evne å håndtere skoleinternt samarbeid og læringsprosesser, men også konstruktivt samarbeid med andre aktører, deriblant «fagfeller» utenfor skolen. «Fagfeller» utenfor skolen er en gruppe som lett blir neglisjert når det blir for sterkt fokus på den enkelte skoles indre liv og på at skolen må bli en lærende organisasjon, som det heter i flere styringsdokumenter. Profesjonaliteten bør ikke avgrenses verken til det som skjer i klasserommet, eller til det som skjer mellom lærerne på skolen, men inngå i en større sammenheng.



kapittel 8

Læreres oppfatninger om lærerrollen

Som beskrevet i foregående kapittel finner vi relativt lite forskning på lærerrollen i Norge i dag som tar et eksplisitt utgangspunkt i lærernes egne beskrivelser, og som er knyttet til sentrale dimensjoner ved lærerrollen. Særlig fant vi lite forskning av organisering av arbeidet. Vi fant at det var behov for å utvide kunnskapsgrunnlaget knyttet til hvordan lærerne selv opplever sin egen rolle innenfor dagens skole, lærernes selvforståelse og hvordan de håndterer og fyller sin rolle som lærer i dag. Et sentralt formål med dette kapitlet er derfor å løfte fram lærernes egne fortellinger om sitt arbeid innenfor dagens skole-Norge, og vi har i framstillingen lagt vekt på lærernes beskrivelser og vurderinger. Hva er det lærerne gjør, og hvorfor gjør de som de gjør? Hva tenker de er viktig for å kunne utføre arbeidet sitt, og hvordan gjør de det i praksis? Hvilke muligheter og begrensninger opplever de at de har i utførelsen av arbeidet sitt? Hvordan forholder de seg til den offentlige debatten om skolen og lærerrollen? Formålet er med andre ord verken å korrigere eller imøtegå lærernes selvforståelser og vurderinger av skolens virksomhet – ei heller å evaluere lærernes rolleforståelse. Kapitlet holder seg derfor i hovedsak tett opp til lærernes egne beskrivelser framfor å gå inn i analyser og vurderinger av disse. Vi har i framstillingen valgt å ikke drøfte beskrivelsene opp mot tidligere forskning underveis.

For å danne et bilde av hvordan lærerrollen uvilkårlig er forankret i ulike lokale kontekster, har vi valgt å også inkludere rektorer og skolesjefer/grunnskoleledere i undersøkelsen. Ansvaret for implementeringen av politiske målsettinger ligger hos skoleeier og rektor for den enkelte skolen. Dette gir den enkelte skoleeier og rektor muligheter til å sette sitt lokale preg på hvordan den enkelte kommune/fylkeskommune og skole skal sikre et godt lærings- og arbeidsmiljø. Rektorrollen befinner seg i skjæringspunktet mellom politiske forventninger og byråkratiske retningslinjer på den ene siden, og lærerfellesskapet

på den andre siden. Det vil derfor være variasjoner mellom skoler avhengig av hvordan kommuner og rektorer velger å styre og utvikle skolen og undervisningen. Foruten at variasjon kan knyttes til ulike politiske forventninger og styringskulturer i kommunene, er dette også forhold som blant annet kan knyttes til de lokale forutsetningene til den enkelte skolen og kommunen. Hva slags elevgruppe den enkelte kommune/fylkeskommune og skole har, hvor mye ressurser de får tilført, samt skolens og kommunens størrelse og geografiske plassering er blant forholdene som bidrar til å skape ulike lokale vilkår for utøvelse av lærerrollen innenfor den norske skolen. Intervjuene med grunnskoleledere og rektorer har bidratt til at vi enkelte steder også kan løfte fram områder der de ulike posisjonene vektlegger andre sider ved skolen og lærerrollen enn lærerne selv.

Data, metode og utvalg

Denne studien²² bygger på et utvalg kommuner og skoler som er valgt ut for å sikre en tilstrekkelig grad av variasjon mellom kommunene og skolen til at vi kan utforske mangfoldet i praksiser og forståelser av lærerrollen i dagens skole-Norge. Vi har gjort et utvalg av kommuner/fylkeskommuner og skoler som i noen grad kan gjenspeile det mangfoldet av kontekster som setter rammer for lærernes rolleutøvelse. Valg av enheter til undersøkelsen er derfor gjort med tanke på å sikre variasjon mellom kjennetegn ved enhetene på bestemte områder²³. Dette gjelder også for lærerne som inngår i undersøkelsen. Tre kommuner og to fylkeskommuner ble valgt ut til å inngå i undersøkelsen. I kommunene inngikk én barneskole og én kombinert barne- og ungdomsskole i undersøkelsen – til sammen seks skoler. Vi valgte en videregående skole i hvert av fylkene. Kommunene ligger i ulike deler av landet og har ulik størrelse og ulik grad av urbanitet. Dette er forhold som også virker inn på hvor variert elevmassen er. Videre har kommunene ulik styringsstruktur. Én kommune har et 2-nivåsystem, som betyr at det er en kommunalsjef som også har ansvaret for utdanningen i kommunen. Dette innebærer at rektorene har større selvstyre over skoleutviklingen. To av kommunene har et 3-nivå system, som betyr at kommunen har ansatt en skole- eller utdanningsansvarlig som står imellom rådmannen og rektorene i styringskjeden, og som rektorene rapporterer til. Disse kommunene er også valgt på bakgrunn av informasjon om ulike lokale kvalitetsvurderingssystemer. Fylkeskommunene som inngår i undersøkelsen,

22 Ytterligere beskrivelse av studien finnes i Tellmann, Lorentzen og Mausethagen (2016).

23 Dette betyr at utvalget heller ikke er gjort med tanke på å sikre representativitet, og vi kan ikke si noe om hvilke kommuner eller skoler som er mest «typisk» for det øvrige skole-Norge.

er også fra ulike deler av landet og er valgt ut med tanke på å representere ulik størrelse og grad av urbanitet, samt styringsmodell. De videregående skolene har både studiespesialiserende og yrkesfaglige retninger.

Fra hver barneskole og videregående inngår fra fire til seks lærere i undersøkelsen. Fra de kombinerte barne- og ungdomsskolene inngår fra fire til seks lærere fra både barnetrinnene og ungdomstrinnene. Totalt 53 lærere fra 8 skoler²⁴ deltok i undersøkelsen. 28 av lærerne underviser i barneskolen, 13 i ungdomsskolen og 12 i den videregående skolen. Enkelte skoler hadde ikke mulighet til å samle seks lærere til intervju tidspunktet, og det var også enkelte grupper der det var frafall på grunn av sykdom. Det deltok derfor færre lærere i undersøkelsen enn det antallet som var planlagt, som var 66 lærere. Lærerne som deltok i undersøkelsen, har ulik utdanningsbakgrunn og erfaring fra skolen. Læreren med lengst erfaring hadde undervist i 40 år, mens lærerne med kortest erfaring fra skolen hadde undervist i 3 år. Til sammen representerer lærerne som inngår i undersøkelsen 696 års erfaring fra skolen. Lærerne i barne- og ungdomsskolen hadde i all hovedsak allmennlærerutdanning med ulike påbygninger og videreutdanninger. Lærerne som ble intervjuet i den videregående skolen, hadde mer variert bakgrunn, noe som gjenspeiler at flere underviste i yrkesfaglige spesialiseringer. Flere hadde master/hovedfag med PPU, andre hadde allmennlærerutdanning eller faglærerutdanning med master i tillegg. De fleste lærerne hadde erfaring fra flere ulike skoler, kun seks lærere oppga at de kun hadde erfaring fra én skole i sin karriere som lærer. I tillegg til å intervju lærere har vi intervjuet rektorer ved de respektive skolene, samt ansvarlig for skolene i kommunen/fylkeskommunen (skolesjef/utdanningsssjef eller kommunalsjef). Sju rektorer (3 barneskoler, 2 barne- og ungdomsskoler²⁵ og 2 videregående skoler) inngår i undersøkelsen.

Skolene i undersøkelsen har blitt gitt navn etter trær og er etterfulgt av en b, u eller vgs for å identifisere om skolen er henholdsvis en barne-, ungdoms- eller videregående skole. De «store» skolene i undersøkelsen har mer enn 450 elever, mens de «små» har mindre enn 200 elever. De videregående skolene har mer enn 900 elever. Tabell 3 gir en oversikt over utvalget.

24 Disse skolene har blitt pseudonymisert og er etterfulgt av en b, u eller vgs for å identifisere om læreren er fra henholdsvis barne-, ungdoms- eller videregående skole.

25 Én rektor ved en av barne- og ungdomsskolene trakk seg fra undersøkelsen før intervjuet ble gjennomført, på grunn av manglende kapasitet.

Tabell 3: Oversikt over skoler og kommuner i studien.

	Barneskole	Barne- og ungdomsskole	Videregående skole
Stor bykommune, Østlandet (3-nivå)	Bjørk b (stor)	Osp b og u (stor)	
Mellomstor kommune, Østlandet (3-nivå)	Hassel b (liten)	Furu b og u (stor)	
Mellomstor bykommune, Midt-Norge (2-nivå)	Alm b (liten)	Ask b og u (mellomstor)	
Stor fylkeskommune, Østlandet			Lind vgs
Mellomstor fylkeskommune, Østlandet			Selje vgs

Basert på eksisterende forskning på lærerrollen og de analytiske perspektivene som arbeidet til ekspertgruppa bygger på, valgte vi ut noen områder for intervjuguidene og som presenteres som påfølgende delkapitler. Disse er: lærermotivasjon og lærerferdigheter, skoleorganisering og lærersamarbeid, undervisningspraksis og kunnskapsgrunnlag, lærerutdanningene, kvalitetsarbeid i skolen og lærernes selvforståelse.

Lærermotivasjon og lærerkompetanse

Hva var det som motiverte lærerne til å velge læreryrket, og hvilke ferdigheter er det som vurderes som nødvendige for å lykkes når man har blitt lærer?

Hvorfor søke seg til læreryrket?

I offentlige debatter om lærerrollen finner man beskrivelser av læreryrket som både stressende og krevende, og mange har uttrykt bekymring for at rekrutteringen til læreryrket lider som følge av profesjonens opplevde tap av status. Da vi ba lærerne om å oppgi hvorfor de søkte seg til læreryrket, var det imidlertid helt andre sider ved lærerrollen de trakk fram. Den begrunnelsen som gikk igjen oftest blant lærerne i undersøkelsen, var ønsket om å jobbe med mennesker – og da særlig barn og ungdom; helt i tråd med det vi vet fra tidligere forskning og beretninger om læreryrket. Det å kunne bidra til barns og unges utvikling og være en voksenperson som skal være til stede og skape mestringsfølelse hos den enkelte, men også bidra til å skape fellesskap innenfor klasserommet, framsto som sentrale kilder til motivasjon for å velge læreryrket. En lærer uttrykte dette som å «utgjøre en forskjell» for barna.

I tillegg til det relasjonelle aspektet ved lærerrollen var det mange som trakk fram det faglige aspektet ved lærerrollen som en viktig kilde til motivasjon. Det å undervise og drive med faglig formidling, og å kunne bruke utdanningen sin, var begrunnelser som gikk igjen. Videre var det flere som viste til læreryrket og skolehverdagens allsidighet som en motivasjon, oppsummert i påstanden om at «ingen dager er lik hverandre». Et par lærere trakk også fram læreren som dannelsesagent som en begrunnelse for valget av læreryrket: Som lærer har man mulighet til å formidle humanistiske og kulturelle verdier og å gjøre en forskjell i samfunnet.

Lærerkompetanse

Til en viss grad gjenspeiler begrunnelsene lærerne gir for valget av læreryrket, de ferdighetene som lærerne selv trekker fram som sentrale for å virke som lærer. Lærerne ble spurt om å trekke fram minst tre ferdigheter eller kunnskapsområder som de mente at en lærer bør ha eller kunne, men i de fleste gruppene nevnte lærerne flere enn tre ferdigheter. Selv om det var enkelte forskjeller mellom lærergruppene, var det sett under ett slående hvor samstemte lærerne var i sin vurdering av hva det er viktig at en lærer kan.

Følgende kompetanse ble trukket fram av lærerne da de ble spurt om hva de mente det var viktig at lærere behersker: relasjonskompetanse, fagkunnskap, klasseledelse, formidlingsevne, pedagogiske evner, fleksibilitet og evne til samarbeid. Lærerne regnet *relasjonskompetanse*, det å utvikle gode relasjoner og et godt samspill med andre mennesker i sine omgivelser, blant de mest sentrale ferdighetene en lærer bør mestre. Noen begrunnet dette ved å vise til betydningen av relasjonskompetanse for å bygge tillit til elevene og å skape et godt klassemiljø: «Jeg tenker på dette med relasjoner. Skape relasjoner til elevene som gruppe og den individuelle eleven er veldig viktig for eleven og klassemiljøet» (Bjørk b). Også relasjonen til foreldrene ble nevnt av enkelte: «Det med å ha en god relasjon til elevene og til familiemedlemmene – det er sånn man legger til rette for åpen kommunikasjon. Da kan du stille høyere krav, for da vil man jobbe på lag mot et mål» (Ask u). I likhet med dette var det flere som framhevet relasjonskompetansen som en sentral egenskap for å bidra til læring. «Hvis du ikke har relasjon til elevene eller klarer å skape en god relasjon til dem, så tror jeg de vil slite med å få med seg faget» (Furu u), eller «Det er vanskelig å få til god læring uten trygge omgivelser for barna» (Bjørk b), var typiske begrunnelser for dette. En lærer i videregående skole utdypet dette:

Du kan være veldig flink i faget ditt, men du kan være helt dødfødt som lærer hvis du ikke har evnen til å koble deg til elevene. Du må ha evnen til relasjonsbygging

og samtidig kunne faget ditt godt nok til at du har et repertoar av ulike virkemidler til å gjøre det godt nok og forståelig i forhold til de som skal ta imot kunnskapen. Ikke bare kjøre på én form, men se an ulike måter å gjøre ting på. Være en kameleon oppe ved tavla (Lind vgs).

Denne læreren tolker relasjonskompetansen som en forutsetning for å kunne vurdere elevenes behov og muligheter, og derigjennom tilpasse undervisningen til elevene. Men han peker også på at dette forutsetter at man kan faget sitt «godt nok». Det å kunne *faget* sitt er en ferdighet som i likhet med relasjonskompetansen trekkes fram blant lærere på alle nivåer. «Fagkunnskap er en forutsetning» (Osp u), og «Fagkunnskap og kompetansen må ligge i bunnen» (Hassel b), er typiske utsagn som befester betydningen av å kunne faget sitt.

Andre ferdigheter en lærer bør beherske, som ble trukket fram av flere, er *klasseledelse* og *formidlingsevne* eller *kommunikasjonsferdigheter*, samt *pedagogiske* evner: «Du må ha et visst øye for det pedagogiske og kunne variere undervisningen din og finne metoder som egner seg til det du skal prøve å lære bort» (Furu u). I den forbindelse er det flere som beskriver *fleksibilitet* som en ferdighet som kan utvikles gjennom erfaring: «Man må bruke den erfaringen du har, for det er mange overgangssituasjoner i en klasse. Du må kunne forutsi at ting kan skje sånn at du er i forkant. Det er en egenskap som du får etter hvert» – «Du må være rask til å omstille deg. Det er ofte det ikke går sånn som du har tenkt» (Hassel b). Enkelte oppga også evnen til samarbeid innenfor lærergruppa:

Vi må gjøre ting sammen. Det blir mer og mer viktig – det går den veien. Vi skal bli mer samlet i måten vi driver på i forhold til tidligere, da du satt på hver din tue og gjorde ting på din måte. Nå er det mer forventning om at du skal samarbeide mer og gjøre ting på én måte for skolen (Hassel b).

Utover dette var det flere som vektla lærerens personlige egenskaper knyttet til å se den enkelte og finne noe positivt ved hver enkelt elev, og ikke minst å være glad i barn som viktige forutsetninger for å lykkes i lærerrollen. Lærerne ble spurt om de ville svart det samme for noen år tilbake, og om de hadde en opplevelse av at andre ferdigheter var viktigere nå enn tidligere for å lykkes i lærerrollen. Det var to trender som pekte seg ut i diskusjonene mellom lærerne i spørsmålet om endring. For det *første* var det stor enighet blant lærerne om at relasjonskompetansen opplevdes som viktigere nå enn tidligere. Denne opplevelsen bygde imidlertid på endringer på to ulike nivåer. Enkelte viste til at dette var et skifte som var forankret i egne erfaringer, og som handlet om å bevege seg fra å være en novise til å bli en erfaren lærer:

Da jeg startet på skolen, trodde jeg at jeg skulle lære bort et fag. Du gikk med den holdningen at nå skal jeg ut og formidle kunnskap. Men det som sjokkerte meg veldig da jeg startet som lærer, var jo hvor mye det var med elevene. Altså, hvor mange ting som man ikke fanget opp da man selv var elev. Hvor mye du fikk innsyn i, og hvor mye folk sliter. Og hvor mange utfordringer det er som handler om det personlige og relasjonelle. (...) Jeg må jobbe veldig mye med relasjoner for å nå frem med noe som helst slags fag (Selje vgs).

Andre lærere mente at den økte betydningen av relasjonskompetanse skyldes endringer hos elevene, men også endringer i lærerrollen: «Jeg opplever at det blir større og større ulikheter i elevgruppene, og du må evne å møte dem for å være en klasseleder og skape relasjoner» (Bjork b). «Det har blitt en annen måte å undervise på. Du får ro i klassen ved at du vil elevene vel, ikke ved at du er en autoritær person» (Osp u).

En *annen* endring som ble påpekt i et mindretall av intervjuene, er endrede krav til dokumentasjon: «Jeg synes det har endret seg. Det er mye mer papirarbeid og administrative ting som må dokumenteres og brukes tid på» (Alm b). En lærer i videregående skole utdypet dette: «Det vi har snakket om, sjongleringen mellom kunnskap om fag og lederrollen, er i ferd med å bli utfordret (...). Nå er regelkompetansen mye viktigere (...). Det blir veldig mye styring.» (Lind vgs). Regelkompetanse er lærerferdigheter som ikke har sprunget ut av profesjonen selv, men som primært er pålagt lærerne fra politikere og utdanningsbyråkratiet. Men i hvilken grad er dette ferdigheter som kommunens skolesjefer og rektorene etterspør hos lærerne? Hvilke øvrige ferdigheter er det skolelederne og skoleeierne forventer at lærerne har?

Da rektorene ble bedt om å oppgi hvilke ferdigheter de mente det var viktig at en lærer har, vektla de mange av de samme ferdighetene som lærerne selv oppga; relasjonskompetanse, faglige kvalifikasjoner og klasseledelse var gjengangere. I tillegg ble evnen til refleksjon over egen praksis trukket fram av enkelte rektorer: «At du er i stand til å tenke ut 'hva er det som fungerer', og så tørre å drive med det over tid. Og hvis nestemann sier at 'nå må du gjøre slik', så gjør du det ikke nødvendigvis slik uten at du har tenkt over det selv» (rektor, Hassel). En rektor oppga at skolen på initiativ fra rektor, men i samarbeid med lærerne, hadde utviklet en profesjonell medarbeidermodell som definerte de viktigste ferdighetsområdene til en lærer, og ifølge denne er det relasjonskompetanse, faglig kompetanse og regelkompetanse.

Flere skolesjefer vektla de samme ferdighetene som rektorene, men også andre ferdigheter ble trukket fram. To av skolesjefene oppga, i likhet med lærerne og rektorene, relasjonskompetanse som en viktig ferdighet hos lærerne: «Hvis du

ikke har det i bånd, så kommer du ikke så langt med andre ting. Hvis du er en trygg person og er opptatt av å jobbe med relasjonene dine til elever, så vil det bidra til at også elevene blir trygge» (skolesjef, Furu/Hassel). Også fagkunnskap ble trukket fram av flere som viktig. Evne til samarbeid var en ferdighet som flere nevnte. Et par av skolesjefene vektla dette som en generell ferdighet av sosial karakter, mens andre så det som et grunnlag for faglig utvikling: «Sammen med kollegaer må du utvikle *beste* og *neste* praksis – du må jobbe så man får en felles praksis. Dette er en kvalitetsnormering: sånn gjør vi det her hos oss» (skolesjef Bjørk/Osp). En av skolesjefene la til at det var skolens ansvar å legge til rette for dette: «Jeg har en klokkeetro på det kollektive, at vi er bedre sammen. (...) Vi må ha horisontale strukturer som gjør at lærerne samarbeider. (...) De må snakke sammen, ha en kollektiv bevissthet om hva de holder på med, bli bedre hele veien» (skolesjef Lind). Viljen til å bli bedre ble også nevnt som en lærerferdighet, og det ble presisert at dette krevde kunnskap om forskning på profesjonsutøvelsen og stadig utvikling av praksis. Også analyse- og vurderingskompetanse ble trukket fram av enkelte som en sentral lærerferdighet i møte med elevene. Dette handlet om hvordan lærerne vurderer elevenes ferdigheter, og hvordan de kan gi dem tilbakemeldinger som hjelper elevene til å bli bedre. Én skolesjef (skolesjef, Lind) la til at «forståelse av oppdraget; at de mottar en lønn for å gjøre noe» var en sentral ferdighet hos lærerne.

Finner vi her mest samsvar eller konflikt? Mens lærerne og rektorene i stor grad vektlegger de samme ferdighetene, er avstanden mellom lærerne og skolesjefene større. En forklaring på dette er at lærere, rektorer og skolesjefer har forskjellige posisjoner, som igjen skaper ulike erfaringer og forventninger til skolens og lærernes oppdrag. At rektorenes og lærernes vektlegging av ferdigheter i så stor grad sammenfaller, kan imidlertid skyldes at rektorer og lærere er i en kontinuerlig dialog om disse temaene gjennom det pedagogiske utviklingsarbeidet, der de påvirker hverandre gjensidig. Skolesjefene oppga derimot at mens de har regelmessig kontakt og oppfølging av rektorenes arbeid, har de mindre eller liten direkte kontakt med lærerne. Én observasjon var imidlertid at mens lærerne i kommuner med mindre resultatfokus gjerne startet med å formulere lærernes foretrukne personlige egenskaper før de nærmet seg forventninger til lærernes profesjonelle kompetanser og ferdigheter, var lærerne i kommuner med større resultatfokus mer umiddelbart opptatt av å trekke fram ferdighetsaspektet knyttet til lærerrollen. Én fortolkning av denne observasjonen kan være at disse lærerne var underlagt et styringsregime som i større grad avkrever lærerne refleksjoner rundt egne pedagogiske praksiser og ferdigheter. Men også rektorenes styring av lærernes utviklingstid og forventninger til samarbeid kan tenkes å virke inn på hvordan lærerne reflekterer rundt sine egne ferdigheter.

Skoleorganisering og lærersamarbeid

Viktigheten av samarbeid framheves både av skolesjefer og rektorer, og enkelte lærere poengterer at dette er en ferdighet som ble tillagt stadig større vekt i skolen i dag. Én lærer fortalte for eksempel at hun ble spurt om hun kunne samarbeide, da hun ble ansatt. Men hvilke arenaer for samarbeid er det ved de ulike skolene, hvordan organiseres samarbeidet, og hva er det lærerne samarbeider om?

Utviklingstid, teamtid, trinntid, fagtid, samarbeidstid, bunden og ubunden tid

Det er til dels store likheter mellom skolenes organisering av lærernes arbeid, noe som særlig knytter seg til arbeidstidsbestemmelsene i skolen. Disse angir hvor mye tid som skal brukes til undervisning, tid på skolen og tid som lærerne disponer selv. Hvordan den enkelte kommune, skole og lærer organiserer og fyller disse tidsressursene, varierer imidlertid i noen grad. *Tid* som en sentral organiserende faktor i skolen ble også et gjennomgående tema i mange intervjuer, selv om dette ikke alltid ble eksplisitt tematisert gjennom spørsmålene. Dette kan illustreres gjennom de mange betegnelse rektorer og lærere brukte for å omtale tid, som viste til ulike arenaer for arbeid og *samarbeid*. Foruten «bunden» og «ubunden» tid var utviklingstid, teamtid, trinntid, fagtid, fellestid og samarbeidstid begreper som ble brukt for å omtale ulik bruk av lærernes arbeidstid. Samme begrep kunne imidlertid fylles med ulikt innhold ved ulike skoler. Det var likevel mange fellestrekk mellom skolenes måte å organisere samarbeid på, også mellom ulike nivåer.

Alle skolene som deltok i undersøkelsen, oppgir at de har noe utviklingstid/fagtid²⁶, der lærergruppa er samlet med ledelsen, og som i utgangspunktet er styrt av rektor. Denne tiden brukes til alt fra deling av informasjon knyttet til administrasjon og drift, pedagogisk utviklingsarbeid og pålagte oppgaver, slik som brannvernrutiner og beredskapsarbeid. I tillegg til dette er utviklingstiden en arena der lærergruppene diskuterer saker som kommer fra Utdanningsdirektoratet og kommunen, nasjonale prøver og annet forefallende. Det var imidlertid en generell trend at rektorene *ønsket* at en mindre andel av denne tiden skulle brukes på informasjon knyttet til administrasjon og drift og andre pålagte oppgaver, og at fokus skulle dreies mot pedagogisk utviklingsarbeid og faglig påfyll i denne tiden. Det var likevel tilsynelatende forskjeller mellom skolene i hvor langt dette arbeidet hadde kommet, og i hvor stor grad rektor

26 Her brukte skolene litt ulike benevnelser, og vi vil i det følgende kalle denne tiden for utviklingstid.

tok kontrollen over denne tiden. Graden av styring reflekterte også til en viss grad kommunens satsing på det pedagogiske utviklingsarbeidet: Mens enkelte rektorer opplevde få krav fra kommunen, måtte andre rektorer i større grad balansere utviklingsarbeid initiert av kommunen og egne ambisjoner for felles-tiden. Dette bidro imidlertid tilsynelatende til å skjerpe fokuset på hvordan fellestiden ble brukt, og hva rektorene forventet å få ut av den.

Dette gjenspeilet seg også i hvordan tiden ble brukt, hvem som ledet utviklingstiden, og ikke minst i forventningene til lærernes deltakelse og forberedelser. Ved en skole der rektor hadde høye ambisjoner for det pedagogiske utviklingsarbeidet, var det forventet at lærerne forberedte seg i forkant av utviklingstiden gjennom tildelt materiell og annet, og det var også opplegg for etterarbeid på andre arenaer for utviklingsarbeid. Her ble også mye av tiden styrt av rektor selv. Enkelte steder var det lagt opp til større grad av medbestemmelse fra lærerne, blant annet ved at enkelte lærere var tatt ut til å delta i en «utviklingsgruppe», slik at det pedagogiske utviklingsarbeidet i mindre grad var styrt av rektor, og at dette arbeidet var overlatt til lærerne selv (men i samråd med rektor). Et par steder uttrykte imidlertid rektorene motvilje mot å la lærerne få for mye frihet til å fylle utviklingstiden på egen hånd, fordi de fryktet at tiden da ville gå med til undervisningsforberedelser heller enn pedagogisk utviklingsarbeid. Selv om utviklingstiden formelt sett er «rektors tid», var det mange rektorer som også inviterte eksterne foredragsholdere til å innlede i denne tiden.

Alle rektorene fortalte imidlertid om ulike konkrete prosjekter eller temaer som fikk plass i utviklingstiden. Dette kunne være prosjekter eller satsinger initiert av Utdanningsdirektoratet eller lokale høyskoler/universiteter, men også kommunale satsinger på tematiske områder, slik som vurderingsarbeid eller en av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet. Slike kommunale satsinger er forankret i kommunens virksomhetsdokument eller handlingsplaner for skolen²⁷. Foruten at slik prosjektdeltakelse ga rektorer og lærere tilgang til et eksternt utviklet opplegg med tilknyttede planer og materiell, inkluderte dette også flere steder at forskere eller andre fagpersoner ble invitert til å bidra i denne tiden. I enkelte kommuner var antall satsinger som skolene var forventet å delta på, så mange at rektor måtte prioritere for å ikke spre ressursene og oppmerksomheten for tynt utover: «Som rektor må du sile, det er et enormt press på ting som skal gjøres, så man må sile og prioritere» (Osp b,

²⁷ Disse er med andre ord politisk vedtatt, men innholdet utvikles i samarbeid med utdanningsetatene/utdanningsavdelingene i kommunen/fylkeskommunen.

u). Én skolesjef rapporterte at kommunen hadde gått inn for å redusere antall satsinger som skolene var forventet i delta i.

Teamtiden oppfattes som en god anledning til samarbeid om faglig utvikling ved enkelte skoler. Enkelte steder er denne i større grad styrt av lærerne selv, mens andre steder er også denne tiden styrt av ledelsen, ved teamleder, som avgjør hva som skal tas opp. Ett sted ble fellestiden og teamtiden planlagt under ett, slik at det pedagogiske utviklingsarbeidet i fellestiden ble fulgt opp i teamtiden. At teamtiden ble brukt systematisk til utviklingsarbeid og faglig fornyelse, hørte imidlertid til unntakene. Her var det imidlertid til dels store forskjeller mellom skolene, noe som gjenspeilet kommunens og rektorenes ambisjoner for utviklingsarbeidet. Ved flertallet av skolene var inntrykket heller at teamtiden primært er orientert mot læringsmiljøet, og der lærerne blant annet diskuterer konkrete elevsaker og utfordringer i hverdagen. De fleste stedene hadde trinntid i en eller annen form, der lærerne på et trinn møttes for å lage planer sammen, som periode-, arbeids- og ukeplaner. Her koordineres undervisningen lærerne imellom, og de informeres om hva som skjer i de ulike timene, når klassene skal ha diverse prøver og eksamener og annet. Teamtiden anvendes til erfaringsutveksling mellom lærerne, der de blant annet utveksler undervisningsopplegg som har fungert godt.

Den konkrete organiseringen og innholdet på de ulike arenaene vil imidlertid være preget av skolens størrelse. Ved den minste skolen som deltok i undersøkelsen, var rektor med på alle arenaene så langt det var praktisk mulig, inkludert trinn- og teamtid. Ved de største skolene, og særlig ved de videregående skolene, var dette ikke mulig. Her ble også mer av utviklingstid overlatt eksterne foredrags-/kursholdere, og det øvrige utviklingsarbeidet var i større grad delegert til de enkelte teamene/avdelingene. Rektorene selv ga uttrykk for at de ønsket at lærere brukte mindre tid på å planlegge undervisning, slik at man kunne bruke enda mer tid på pedagogisk utviklingsarbeid. Samtidig presiserte flere at dette ikke var mulig innenfor dagens rammer, og var innstilt på å gjøre det beste ut av det de hadde til rådighet. Men hvordan opplevde lærerne tiden som var satt av til faglig utvikling? Og hvordan vurderte de denne opp mot andre arenaer for samarbeid? Hva slags utviklingsarbeid opplevde de som nyttig, hva skulle de gjerne hatt mer eller mindre av, og hva samarbeider lærerne om utenfor den regulerte utviklingstiden?

Lærernes perspektiv

Det var en allmenn positiv innstilling blant lærerne knyttet til det pedagogiske utviklingsarbeidet. Mange fortalte om ulike prosjekter, fokusområder og opplegg de hadde tatt del i gjennom fellestiden, og flere steder brakte dette

intervjuene inn i diskusjoner mellom lærerne der de også formulerte opplevd utbytte og faglig utvikling av disse prosjektene. Blant prosjektene som ble trukket fram av flere, var «Ungdomstrinn i utvikling», som flere av skolene deltok i. Dette var et prosjekt som inkluderte eksterne innledere, tilgang til forskningsbasert materiell, og der lærerne også hadde gruppediskusjoner rundt case på tvers av trinn som de opplevde som nyttig. «En av de tingene som har vært bra med dette prosjektet, er at vi har kunnet snakke sammen om faglige ting, og at det har vært på tvers av trinn», konkluderte en lærer (Furu b). Samtidig var relevans et gjennomgående tema da lærerne skulle vurdere nytten av utviklingstiden. Dette kan være utfordrende i en lærergruppe der lærerne som oftest underviser i ulike fag og på ulike trinn, har ulike videreutdanninger og, ikke minst, har svært ulik erfaringsbakgrunn. På tross av at lærergruppa kan være relativt heterogen, skjer utviklingsarbeidet i hovedsak i fellesskap, og enkelte lærere reagerte på at de måtte igjennom opplegg de hadde vært igjennom tidligere ved andre skoler, eller at oppleggene ble for allmenne fordi de var ment å treffe alle. Én påpekte også at folk har ulike måter å tilegne seg kunnskap på – «i tillegg til at det er forskjell fra fag til fag, så er det forskjellige personlighetstyper også blant lærere. Sånn som jeg, som liker best å lære ting på egen hånd. (...) hadde det vært opp til meg så skulle jeg heller ønske meg et lite budsjett så vi kunne kjøpe egne fagbøker enn å bruke masse penger på de her foredragsholderne» (Selje vgs).

Ved enkelte større skoler hadde de løst denne utfordringen ved å dele utviklingstiden i ulike faggrupper, der naturfagslærerne jobbet sammen i én gruppe, mens fremmedspråklærerne jobbet i en annen gruppe, osv. Dette opplevde lærerne som særlig positivt: «(...) for da kan vi være veldig konkrete og dele erfaringer og jobbe mer spesifikt» (Osp u). Dette krever imidlertid en viss størrelse på skolen. Ved mindre skoler var det som oftest bare én faglærer på trinnet, og noen steder dekket én lærer flere trinn. Ønsket om mer samarbeid med andre lærere som underviser i samme fag, ble fremmet av lærere ved flere av de små skolene som deltok i undersøkelsen. Utviklingstiden som en arena for å utvikle lærernes relasjonelle kompetanse ble imidlertid trukket fram ved de fleste skoler, uavhengig av størrelse og rektorenes styringsmåte. Den relasjonelle kompetansen kreves av alle lærere, uavhengig av om de er kontaktlærer eller hvilket fag de underviser i. For dette formålet ble utviklingstiden blant annet brukt til å diskutere hvilket menneskesyn lærerne skulle dele, eller ta i bruk konkrete verktøy for å øke lærernes relasjonelle kompetanse. Dette uttrykte også lærerne som nyttig og relevant, noe som kan knyttes til lærerne vektlegging av relasjonell kompetanse.

Utviklingstidens obligatoriske form bidro til at enkelte lærere uttrykte at denne tok tid fra andre og mer presserende oppgaver. Samtidig framsto denne

tiden som så institusjonalisert, selv ved skoler med mindre forventninger til lærernes aktive deltakelse i denne tiden, at lærerne ga uttrykk for at utviklings-tiden likevel var en viktig del av arbeidsuken. «Noen ganger kan det oppleves som pålegg, fordi vi har tusen andre ting vi skulle ha gjort. Men når vi er i gang, så synes jeg det er utbytterikt. Men det kan være en stressfaktor på forhånd når det egentlig er mye annet som skal gjøres i forhold til barnegruppen» (Hassel b). På tross av utviklingstiden obligatoriske form er denne med andre ord en arena som lærerne vurderer som nyttig for sin faglige utvikling.

Andre formelle samarbeidsarenaer

Selv om lærerne anerkjente nytten av det styrte pedagogiske utviklingsarbeidet, var det ikke denne tiden lærerne selv var mest opptatt av, og som de mente var nødvendig for å få skolen og lærerhverdagen til å «gå rundt». Lærerne selv la særlig vekt på team og/eller trinntiden som en sentral arena for lærer-samarbeid. Som samarbeidsarena hadde denne imidlertid noe ulike formål hos skolene i undersøkelsen, avhengig av skolens organisering, skoleledelsenes inngripen og lærernes interesser. Vi vil i det følgende bruke teambegrepet som en sekkebetegnelse for å vise til lokale samarbeidsarenaer ved skolene utenom utviklingstiden med rektor. Enkelte steder ble også teamtiden benyttet til faglig fornyelse, for eksempel ved at lærere som hadde vært på kurs, delte artikler med de andre, eller at de hadde forberedt diskusjoner knyttet til temaer som vurdering eller relasjonskompetanse. *Teamet* – uavhengig av om dette var organisert på trinn eller på tvers av trinn – som en arena for planlegging av undervisning og prosjekter, diskusjon av elevsaker, og ikke minst alt det praktiske rundt skolehverdagen, var imidlertid en arena lærerne primært vurderte som sentral for samarbeid og for utveksling av erfaringer lærerne imellom.

På teamet lager lærerne årshjul og ukeplaner, og de planlegger felles prosjekter og aktiviteter. «På disse teammøtene – det er da vi planlegger ting. Sånn som at vi har ski- og akedag neste uke, så da bruker vi tid på det. Også har vi påske – så det er sånne faste ting vi prater om» (Hassel b). «Hvem skal ta med kyllingpølser?» kommenterte en lærer ved en annen skole da spørsmålet om teamsamarbeid kom opp. Samtidig har teamene en viktig faglig-pedagogisk funksjon. Gjennom arbeidet med undervisningsplanlegging og ukeplaner legger også lærerne til rette for progresjon i fagene og samarbeid på tvers av de ulike skolefagene. «Alle trinn skal ha like opplegg, og vi lager felles opplegg med lekser og. Vi planlegger det meste sammen. Noen ganger fordeler vi fag oss imellom, og noen ganger jobber vi sammen. På 6. trinn har vi fordelt litt av forberedelsene i forkant, slik at én setter seg inn i norsk, og én setter seg inn i matematikk, og så legger vi det frem og diskuterer det i gruppen» (Bjørk b).

Dette er med andre ord også en arena der ulike undervisningsopplegg utveksles og diskuteres. Men det var diskusjoner knyttet til elevene som lærerne snakket mest om.

Vi går alltid gjennom elevsaker når vi har teammøter, løfter opp de som trenger å bli sett litt ekstra. Så vi er veldig klar over de behovene elevene har. Teammøtene er ikke bare planlegging (...), det er der vi snakker om elevene. Vi er opptatt av hvordan elevene har det, og vi informerer hverandre om det. Jeg som faglærer blir informert om det ene og andre sånn at jeg kan ta hensyn. Vi må snakke sammen slik at når jeg går ut i klassen, kan jeg være trygg på at «sånn skal vi ha det her», for eksempel. Vi er raske på det som går på det organisatoriske. Det er alt det andre vi snakker mye om (Osp u).

Flere beskrev lignende praksiser, og én lærer innrømmet at de kunne diskutere elevsaker i det uendelige. Samtidig var det enkelte som påpekte at tilfanget av elevsaker og daglige utfordringer som skulle diskuteres på teammøtene, gjorde at det ble mindre tid til å utvikle nye praksiser eller områder enn ønsket: «Vi får sjelden tiden – føler jeg – til å løfte blikket litt og se på de virkelig store tingene» (Ask u). Både utviklingstiden og teamtiden, eller trinn-tiden, er del av lærernes «bundne tid», som innebærer at de er forpliktet til å være til stede og delta. Samtidig som lærerne uttrykte både nytte og relevans av arbeidet i den bundne tiden, var det enkelte som uttrykte at prioriteringen av denne tiden var problematisk:

Jeg opplever det som frustrerende at det som er skolens mål – bunden tid – det rekker vi alltid; det skal vi. Men alt som er uforutsett, det som skjer rundt, det skal spise av den viktigste tiden vi har, nemlig tiden til forberedelser (Osp b).

Uformelle samarbeidsarenaer

Ved de fleste skolene uttrykte lærerne at det var utstrakt samarbeid mellom lærerne også utenfor den bundne tiden. Dette samarbeidet kunne handle om erfaringsutveksling knyttet til konkrete undervisningsopplegg, slik som at en lærer som er ny i et fag, kan spørre erfarne lærere om tips og anbefalte opplegg. Det var likevel elevsakene som var et gjennomgående tema også knyttet til dette samarbeidet. Dette kunne oppstå mellom skoletimer: «Utfordringer diskuterer vi ofte etter timen, i pausen. Da lufter vi ting for hverandre, eller med neste lærer som skal inn og ta over» (Bjørk b). Eller det kunne være spontane møter knyttet til at man fysisk møter hverandre: «Det skjer mye i gangene når man tilfeldigvis treffes. Og på arbeidsrommet. Vi sitter jo på samme arbeidsrom alle sammen» (Ask u).

Men det var også samarbeid knyttet til forskjellige typer pålagte oppgaver: «Tilpasset opplæring tar mye tid. Samarbeid om 'Individuell opplæringsplan' og det sosiale – skape relasjoner. Det er mobbesaker, og ting du må ta tak i. Og så er det samarbeid med andre instanser. PPT, BUP, barnevern» (Osp b). Vurderingsarbeidet ble også løst i fellesskap flere steder: «Der det er to lærere som har ett fag som for eksempel skal vurdere eller sette karakter på ungdomstrinnet, så er man nødt til å finne tid sammen» (Ask b). Mye av samarbeidet mellom lærerne på uformelle arenaer handler med andre ord om alle de sakene som må håndteres av lærere i fellesskap. Dette er pålagte oppgaver som handler om enkeltelever, men også om alle de relasjonelle utfordringene lærerne møter i løpet av arbeidsdagen.

Observasjon som samarbeid

Observasjon av hverandre i klasseromssituasjoner var et tema som gikk igjen flere av intervjuene. Det var imidlertid påfallende hvor ulike praksiser det var på skolene rundt observasjon av hverandre. Ved flere skoler var observasjon blitt en integrert del av skolehverdagen, og dette opplevde lærerne både som en kilde til støtte og inspirasjon. To praksiser la til rette for dette. For det første var det flere skoler som praktiserte tolærersamarbeid, og lærerne ved disse skolene uttrykte at observasjon av hverandre var en vesentlig gevinst knyttet til tolærersystemet. Andre skoler hadde «åpne dører», der både lærere og skoleledere kom og gikk i hverandres timer uten at dette måtte avtales på forhånd. Dette var en praksis som utelukkende ble omtalt i positive vendinger av lærerne. For de som ble observert, bidro det til at de følte seg sett og verdsatt. For dem som observerte, var det en ordening som ga inspirasjon og mulighet til å observere klassesituasjoner og ikke minst undervisningsopplegg uten selv å være en del av det. Det var imidlertid ingen som ville bruke denne ordningen for å korrigere eller kritisere andre lærere, og dermed sette seg i en posisjon der de *vurderte* de andre lærernes praksiser, med mindre dette var avtalt på forhånd.

Et par skoler hadde initiert prosjekter i fellestiden der formålet var at lærerne skulle observere hverandre, og lærerne fikk veiledning i hvordan det skulle gjøres. Dette var med andre ord avtalt observasjon, og tanken var at de skulle øve på å gi konstruktive tilbakemeldinger til hverandre. Lærerne hadde også gitt hverandre «bestillinger» på hva de ønsket at andre skulle observere, for å bidra til refleksjon rundt enkelte områder som de selv ønsket å utvikle. Ved en skole der de hadde gjennomført dette, var imidlertid lærerne noe ambivalente. Selv om de hadde opplevd utbytte av å bli observert, ga de uttrykk for at de var ukomfortable med å innta rollen som observatør, og de var redd for å gi «feil» tilbakemelding. Dette var imidlertid en skole som ikke praktiserte åpne dører,

og der ledelsen heller ikke praktiserte skolevandring. Observasjonspraksiser blant lærere var også et tema blant enkelte skolesjefer. Men mens disse framhevet observasjon som et tiltak for å hindre «privatpraktiserende» lærere, så lærerne selv på observasjon som en mulighet til å lære av andres praksis og la seg inspirere.

Hva ønsker lærerne å samarbeide mer om?

Lærerne var enige om verdien av samarbeid, og både skoleledere og skoleeiere ga uttrykk for at de ønsket seg mer samarbeid enn det som er tilfellet i dag. Men hva kunne lærerne tenke seg å samarbeide mer om? Ved noen skoler syntes lærerne at de samarbeidet nok:

Jeg synes vi samarbeider nok. For vi har jo denne jobben der vi bruker ganske mye tid på å forberede timer og slikt. Og jo mer tid du bruker på samarbeid; den tiden må tas et sted fra, og jeg tror ikke vi har kapasitet til å drive så mye mer samarbeid egentlig. Vi må få gjort disse tingene som vi har i hverdagene hele tiden (Hassel b).

Opplevelsen av at det ikke var mer tid til samarbeid innenfor dagens rammer kom til uttrykk ved flere skoler. Begrunnelser for dette viste i stor grad til at arbeidsdagen allerede var fylt opp, og med mindre det ble avsatt tid til det, så kunne de ikke se for seg hvordan de skulle rekke over mer samarbeid. Det var likevel flere lærere som etterspurte mer samarbeid. Ved en skole hadde de diskutert muligheten av å ha et pedagogisk hjørne «der man kan ta opp ting man møter i klasserommet som man blir rådvill av» (Hassel b). Andre savnet mer tid å diskutere undervisningsmetoder: «Det å ha tid til å diskutere metoder og hvorfor noe funker – det savner jeg. Vi har alltid hatt for lite av den tiden» (Bjork b). Ved et par andre skoler etterspurte man mer samarbeid rundt vurderingsarbeidet for å sikre at man deler samme forståelse av hva som ligger i ulike karakterer, ikke bare innenfor samme fag, men også på tvers av fag og skoler.

Det var imidlertid samarbeid knyttet til de enkelte skolefagene som lærerne oftest etterspurte: «Det jeg savner mest, er å ha en lærer til sammen med meg i faget. Så jeg slipper å ta alle valgene alene. Jeg stoler på at jeg får til mye, men samtidig – du vet aldri: hva er det som funker, og hva er det som ikke funker?» (Furu u). Selv om muligheten for fagsamarbeid er knyttet til skolestørrelse, var ønsket om mer fagsamarbeid til stede ved både små og større skoler.

Samarbeid med andre profesjoner

I diskusjoner om samarbeid var det flere lærere som luftet ønsket om at flere profesjoner skulle inn i skolen. På den ene siden ga lærere uttrykk for at det

stilles stadig større forventninger til at lærere skal håndtere komplekse sosiale utfordringer som krever en spesialkompetanse de ikke har. Flere profesjoner ble nevnt som grupper som de ønsket velkommen inn i skolen, slik som psykologer og sykepleiere. På den andre siden var det lærere som ytret ønske om *lærerassistenter* som kunne frigjøre tid som lærerne ønsker å bruke til for eksempel undervisningsplanlegging: «For vi bruker jo veldig mye tid på kopiering, organisering, rydding og vasking. Vi lager lister for gjøremål som aldri tar slutt» (Osp u). Begge disse ønskene om større differensiering av arbeidsoppgavene i skolen mellom ulike profesjoner bunnet i samme selvforståelse av egen rolle, nemlig at lærerens rolle er å være underviser. Det er det de mener de kan best, og det var det de uttrykte at de ønsker å bruke mest tid på: «Det morsomste med det å være lærer, det er å planlegge undervisningen», som en lærer (Hassel b) konkluderte.

Om undervisningen

Lærerne forteller om mange ulike oppgaver og ansvar som er forventet av dem. Foruten samarbeidet knyttet til utviklingstiden og annen tid lagt til skolen, samt det øvrige samarbeidet og arbeidet beskrevet i forrige kapittel, fortalte lærerne om mye tid som gikk med til oppfølging av enkeltelever, kontakt med foreldre og en lang rekke rapporteringsoppgaver. Flere var frustrert over at disse aktivitetene tok tid fra det de «egentlig» skulle drive med, nemlig forberedelse og etterarbeid knyttet til undervisningsaktiviteten:

Når det er travelt, så er det som blir kuttet ned på planlegging av undervisning og det å få på plass et godt faglig opplegg. (...) Hvis det sitter noen og gråter i gangen, så kan du ikke si at «beklager, jeg må gå og planlegge naturfagundervisningen». Du må ta det. Og får du en telefon hjemmefra, så må du ta den og. Det går ikke an å vente med det. Så det kommer i andre rekke. Det vi egentlig skal holde på med (Ask u).

Det framkom med andre ord at lærerne selv vurderer undervisningen som sin kjerneoppgave. Hva er det som kjennetegner denne delen av lærerrollen? Hvor henter de inspirasjon til undervisningsinnhold og undervisningsmetoder, og i hvilken grad vurderer de forskning som en relevant kilde til undervisningen?

Om ulike kilder til undervisningspraksis

Læreboka har tradisjonelt vært et sentralt redskap som lærerne planlegger og gjennomfører undervisningen etter. Med digitaliseringen og tilfanget av nye

arenaer for kunnskapsdeling kunne man tenke seg at også statusen til læreboka i skolen har endret seg, og at dette har gitt lærerne større handlingsrom til å forme undervisningsopplegg selv. Ved enkelte skoler fortalte lærerne at de hadde blitt mer uavhengige av læreboka, og at mer av undervisningen baserte seg på andre kilder og egne opplegg. Dette gjaldt særlig på de øvre klassetrinnene. Én av skolene som deltok i undersøkelsen, hadde fått status som «iPad-skole». Bildet av lærebokas reduserte betydning var imidlertid ikke entydig. Mens enkelte fag, som mediefag i den videregående skolen i stor grad er prosjektbasert, har andre fag, som matematikk, hatt et relativt stabilt innhold – noe som bidrar til at læreboka i mindre grad har mistet sin relevans. Samtidig var det flere lærere som underviste i matematikk, som meldte at de var mindre fornøyd med lærebøkene de hadde, og ved en barneskole hadde de valgt å la mer av matematikkundervisningen skje gjennom tavleundervisning slik at elevene måtte sette opp mattestykkene selv. En lærergruppe ved en ungdomsskole fortalte at de hadde forsøkt å gi læreboka en mindre rolle i undervisningen, men at de hadde møtt protester fra både elever og foreldre, som var vant til å støtte seg på den. Læreboka som et verktøy for å opprettholde progresjon og sikre at alle kompetansemålene i læreplanen blir dekket, var også et gjennomgående argument lærerne brukte for å begrunne at læreboka fortsatt er mye brukt i norske klasserom. Mange av lærebøkene følges dessuten av ulike digitale opplegg, og enkelte forlag tilbyr også egne kurs til lærerne som skal bruke lærebøkene deres. Lærebøkene ble i hovedsak valgt ut av rektor, men ofte i samråd med faglærerne. Ett sted hadde kommunen sentralt valgt lærebok i enkeltfag. Lærerne i de videregående skolene hadde større medbestemmelse over valg av lærebøker enn lærerne på de lavere trinnene.

På tross av at læreboka fremdeles blir mye brukt, trakk lærerne fram et bredt tilfang av andre kilder som de også brukte for å hente inspirasjon og kunnskap når de planla undervisningen. Dette var kilder som lærerne primært brukte for å finne fram til gode undervisningsmetoder, og som i mindre grad handlet om faglig oppdatering – med unntak av enkelte lærere i de videregående skolene. Ved samtlige skoler viste lærere til ulike nettressurser som var utviklet for å bistå lærere i undervisningsplanlegging. Men det var mange som brukte internett bredt for å søke inspirasjon til undervisningen. «Google er min venn», konkluderte en lærer (Furu u). Hvordan de kunne nyttiggjøre seg de ulike ressursene som de fant på nettet, i selve undervisningen, var imidlertid avhengig av skolens tilgang til PC/nettbrett, og her var det store variasjoner. Ved skolen der alle elevene hadde tilgang til nettbrett, var lærerne fornøyd med at det ga dem større muligheter til å ta i bruk visuelle verktøy i undervisningen. Flere som hadde dårlig tilgang til PC/nettbrett, ønsket seg bedre tilgang.

Mange lærere var opptatt av å framheve delingskulturen blant lærerne ved skolene. Noen steder hadde skolene lagt til rette for dette gjennom opprettelsen av idébanker eller mapper i skoleportalene, men lærerne selv var vel så opptatt av hvordan de henvendte seg direkte til hverandre for å hente tips og erfaringer fra ulike opplegg. «Det skjer mye på teamrommene som ikke er så veldig formalisert. Så når man kommer over noe i naturfag, for eksempel – da deler vi jo det med en gang og forteller om det. Det har skjedd mye de siste årene med den delingskulturen og ha glede av å dele. Det er langt mindre privat enn det var. Og det er en god følelse» (Osp u). Denne delingskulturen manifesterer seg imidlertid ikke bare internt på skolene. Flere lærere nevnte også ulike Facebook-grupper for lærere som en sentral kilde til inspirasjon til undervisningsopplegg. «Jeg er med i ulike grupper på Facebook, slik som 'Undervisningsopplegg'. Der leser jeg veldig mye. Der bruker jeg opp all fritiden min. Der tenker jeg at 'ja, men dette kan jeg jo prøve', var det en lærer som fortalte (Furu u). Flere lærere hadde også delt egne opplegg med Facebook-grupper.

Mulighet til å forme egen undervisning

En implikasjon av Kunnskapsløftet er at lærerne er gitt større frihet til å velge undervisningsmetoder innenfor de rammene som kompetansemålene gir. Dette handlingsrommet kan forstås som anerkjennelse av lærernes profesjonelle skjønn. Men hvordan brukte lærerne dette handlingsrommet, og i hvilken grad opplevde de at de hadde handlingsrom til å velge sine egne undervisningsmetoder? Det store flertallet av lærerne ga uttrykk for at de hadde stor frihet til å benytte seg av ulike metoder når de underviser, og de ga i liten grad uttrykk for at denne friheten ble utfordret – snarere tvert imot. Dette var en frihet flere vurderte som sentral for å kunne være en god lærer og for å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte klassens behov: «Lærerne må ha metodefrihet. Du kan styre på den måten at lærerne er kjent med ulike metoder, men til slutt er det jo jeg som må avgjøre metoden for klassen. Mens for eksempel noen trenger en glosestest, så må kanskje andre syng litt mer eller komme ut og prate mer. Det er så viktig å ha forskjellige metoder, og å kunne se klassen an» (Osp u). Lærernes erfaring med hva som virker, og muligheten til å kunne tilpasse metodene ikke bare til den enkelte klassen, men også til de enkelte fagenes særuttrykk, var begrunnelser som gikk igjen da lærerne begrunnet ønsket om metodefrihet.

Enkelte lærere i en kommune med stort resultatfokus ga imidlertid uttrykk for at omfanget av kompetansemål i læreplanen og økte krav til hva elevene skulle gjennom, særlig i de grunnleggende ferdighetene, i sin konsekvens bidro til å innskrenke metodefriheten: «Det er mer som skal inn i hvert fag uten at noe fjernes. Så trykket blir høyere, og vi får mindre tid til å gå i dybden»

(Bjork b). Men også friheten til å veksle mellom undervisningsaktiviteter og sosialiseringaktiviteter var blitt mindre, og timeplanene var blitt mindre fleksibel, mente de: «Før gikk vi grundig inn i temaer, og vi gjorde masse morsomt, det er ikke tid til det nå. Det er nesten ikke tid til turdager i 1.klasse nå» (Osp b). En annen lærer ved samme skole fulgte opp: «Har du matte og det skal være norsk i neste, så kan ikke vi fortsette selv om de er veldig inne i det.» Lærere i kommuner med mindre resultatfokus hadde ikke denne opplevelsen av kompetansemålene. Et par av lærere ga uttrykk for at de ønsket grenser for metodefriheten, og at skolen skulle angi hvorvidt man skulle bruke den ene eller andre metoden – «og så utfører man det jo ut fra seg selv likevel», mente en av disse lærerne (Osp b). En annen lærer begrunnet ønsket om begrenset metodefrihet med et behov for å undervise i tråd med «hva som virker».

Argumentet om at metodefriheten bør begrenses av kunnskap om hva som virker, ble også brukt av enkelte rektorer og skolesjefer som utfordret begrepet om metodefrihet. En skolesjef spurte retorisk at om du vet at noe virker, har du da frihet til å velge det bort? En annen mente at man som profesjonell ikke har uinnskrenket frihet, fordi man er bundet av profesjonaliteten. Rektorene var tydeligere på at de støttet opp om lærernes metodefrihet, samtidig som de var opptatt av å legge til rette for mindre forskjeller mellom klasserommene. Dette løste de på ulike måter. En rektor hadde initiert retningslinjer for hvordan en skoletime skulle legges opp, men presiserte at dette først og fremst handlet om form. Ved en annen skole hadde rektor i samarbeid med lærerne lagt opp til en begrenset meny av metoder som lærerne kunne velge fra. En skole definerte seg selv om «iPad-skole», og enkelte andre definerte seg selv som skoler som driver med stasjonsarbeid. På den måten anga rektorene ulike retningslinjer for metodene som ble brukt ved skolen. Lærerne ved disse skolene ga imidlertid ikke uttrykk for at de opplevde dette som begrensende for deres metodefrihet.

Forskningsinformert undervisning?

I hvilken grad oppsøker lærerne forskning, og hvorvidt støtter lærerne seg på forskning i sin praksis som lærer? Mens både rektorer og skolesjefer henviste til forskning som en kilde til utvikling av lærerrollen, var lærerne mer delt i synet på forskning. Dette handlet delvis om opplevelsen av at forskning ikke gir entydige svar, og at det kreves særskilt kompetanse for å kunne diskutere og utfordre forskningsfunn. Ved et par skoler refererte lærerne til John Hatties forskning, og ved en annen skole løftet de fram forskning som viste at elevene ikke trengte å gjøre lekser. Begge eksemplene ble trukket fram som forskning lærerne opplevde som problematisk å forholde seg til, fordi deres egen erfaring tilsa noe annet enn det forskningen viste. Slik ambivalens til forskning kan

også knyttes til lærernes generelle vektlegging av erfaring som en sentral kilde til utvikling av egen praksis. «Man bruker de erfaringene man får underveis om hva som fungerer og ikke fungerer» (Selje vgs), var et typisk utsagn knyttet til dette temaet. At lærerne selv oppsøkte og diskuterte forskning, hørte til unntakene. Flere steder begrunnet de dette med manglende tid og kapasitet. En lærer som hadde fungert i en ressurslærerrolle, fortalte at hun hadde fått ekstra tid til å lese og sette seg inn i forskning, og hun konkluderte med at det hadde gitt henne et løft som lærer. Men i et par lærergrupper kom det fram en forventning om at det var ledelsens oppgave å gjøre forskning tilgjengelig: «Vi har helt sikkert mulighet, men det er greit at det kommer fra administrasjonen. For det handler litt om kapasiteten vår. Det er rektor som har mulighet til å se hva som kommer, for vi har jo allerede ganske mange oppgaver i forhold til den barnegruppen vi jobber med» (Alm b).

I hvilken grad ledelsen tilrettela for å gjøre forskning tilgjengelig for lærerne, varierte. I én kommune hadde de en sentral enhet som blant annet tilbød forskningsbaserte kurs og workshop, noe flere av lærerne som ble intervjuet fra samme kommunen, hadde tatt del i og hadde opplevd utbytte av. Flere av prosjektene som skolene deltok i gjennom fellestiden, inkluderte også tilgang på forskning, enten ved at forskere kom til skolen og holdt presentasjoner i felles-tiden, eller ved at det fulgte med forskningsartikler som lærerne var forventet å lese. Også lesning av forskningsartikler var det knyttet en viss ambivalens til. Selv om lærerne understreket nytten av de artiklene de ble presentert for gjennom deltakelse i prosjekter og kurs, var det enkelte som påpekte at caser som ble trukket fram i slike sammenhenger, og som skulle diskuteres i plenum, enkelte ganger opplevdes som mindre relevante: «Det er jo her vi er. Vi står jo midt i en mengde med diverse ting vi må ta stilling til. Ulike problemstillinger. Det er jo det som er interessant for oss – ikke å få en case fra høyskolen som vi skal sitte og snakke om» (Furu u).

Den tilgangen til forskning som flest lærere trakk fram, og som de uttrykte at de hadde fått mest nytte av, kom imidlertid gjennom videreutdanning og kurs-deltakelse *utenfor* den enkelte skolen. Lærerne som utdypet dette synspunktet, begrunnet det med to faktorer. For det første var dette i hovedsak kurs knyttet til skolefagene som lærerne underviste i, og ikke generelle ferdigheter knyttet til lærerrollen. Særlig for faglærerne ved de mindre skolene tilbød disse kursene en arena for faglig-pedagogisk utvikling og samvirke med andre faglærere som de ga uttrykk for at de ønsket mer av til daglig i skolen. Men også lærere ved større skoler var opptatt av utbyttet de fikk av å ta videreutdanning og følge kurs. For det andre var dette i hovedsak kurs som strakte seg over en lengre periode enn bare en dag eller to, og derfor ga større mulighet til faglig fordypning. Studenter

som var i praksis, ble også nevnt som en kilde til forskning av et par lærere som hadde vært øvingslærere. Gjennom studentene fikk de innsikt i hva som rørte seg i lærerutdanningene, og studentene brakte også med seg nye perspektiver til skolen. De opplevde dette dessuten som utviklende for sin egen pedagogiske refleksjon: «Vi må skjerpe oss veldig, og det er nyttig: Hvorfor gjør vi på dette viset, for eksempel? Da må vi drøfte det» (Hassel b). Én lærer nevnte egen lærerutdanning som kilde til forskning.

Lærerutdanningene

Da lærerne ble bedt om å vurdere i hvilken grad de selv hadde blitt forberedt til læreryrket gjennom lærerutdanningen, var det flere som fortalte at de hadde opplevd et «praksissjokk» da de kom ut i skolen som nyutdannet lærer.²⁸ Dette knyttet de til opplevde mangler ved lærerutdanningene. Det handlet imidlertid ikke om innholdet i utdanningene knyttet til skolefagene – denne delen av utdanningen var det flere som mente var tilfredsstillende, også blant dagens nyutdannede lærere: «Faglig sett så er jo egentlig studentene forberedt. Og det ser man jo, at de har jo nytte av de fagene når de kommer på skolen. Men rollen som lærer og det å være kontaktlærer – det lærer de veldig lite av» (Ask u). Lærerne selv var opptatt av at mange av de relasjonelle og de pedagogiske aspektene knyttet til læreryrket ikke fikk stor nok plass i utdanningen, og flere lærere uttrykte derfor bekymring knyttet til den økte vektleggingen av fag i lærerutdanningene.

Du kan være så god du vil i matematikk, men du er ikke nødvendigvis en god lærer (...). Jeg synes forslaget om å fjerne pedagogikken er skremmende. Vi får en elevmasse som stiller større krav til oss, og pedagogikken er ryggmargen og sier litt hvem du er som lærer og hva du får til. Også med det nye kravet til videreutdanningen, det er jo en satsning på fag der òg. Men vi skal takle barn som opplever vold, seksuelle overgrep, flyktninger, og samtidig blir pedagogikken vektet mindre i utdanningen (Ask b).

Denne bekymringen speilet seg i lærernes egne erfaringer som nyutdannet lærer: «Jeg husker da jeg var ferdig utdannet: Jeg kunne det faglige, matte osv.

28 Nesten alle lærerne som underviste i barne- og ungdomsskolen, hadde lærerutdanning. Et par hadde førskolelærerutdanning. I de videregående skolene hadde de fleste lærerne enten en yrkesfagsutdanning eller høyere utdanning på bachelor- eller mastergradsnivå, pluss PPU. Ettersom alle lærerne hadde arbeidet i skolen i noen år, bygger de påfølgende betraktningene ikke på dagens lærerutdanning.

Men det å være *den* personen. Det å lede en klasse og løse situasjoner, holde foreldremøte, skrive individuell opplæringsplan – det visste jeg ingenting om» (Ask b). Det lærerne etterspurte mer av i utdanningen, var for det første mer kunnskap og kompetanse i de sosiale og kanskje også psykiske problemene mange elever har, og som lærere forventes å håndtere. Dette kan også handle om å forholde seg til andre instanser, som barnevernet og PP-tjenesten. I forlengelse av dette var det også lærere som etterspurte mer fokus på foreldre-samarbeidet i utdanningen.

For det andre var lærerne opptatt av at det var for lite praksis i utdanningen: «Du har ikke den tiden som du blir forespeilet i løpet av lærerskolen (...) Det er når du kommer ut og erfarer virkeligheten – det er da du virkelig lærer hvordan det er. Og det gjør du ikke i en praksisperiode, for den er så kort» (Furu u). I tillegg til at flere mente at praksisperioden burde være lengre, og at lærerne burde få praktisere mer som lærer i praksisperioden, var det også enkelte som tok til orde for et turnusår for lærere, eller at nyutdannede skulle få en mentor i oppstartsåret: «Jeg tenker på førsteåret mitt som faglærer. Jeg kunne jo fag – det hadde jeg lært på skolen – men det var jo ikke det som var hverdagen. Litt det, men det var et stort kaos og masse system som jeg ikke visste hvordan fungerer. Du får en beskjed som 'kan du skrive en pedagogisk rapport?', og jeg tenker at det kan jeg gjøre, men jeg har jo aldri lært hva det er for noe» (Ask u).

I forlengelsen av dette var det enkelte som opplevde at utdanningen var for abstrakt og teoretisk, og for lite relevant for det som faktisk skjer i skolen. Dette knyttet enkelte til lærerutdannere som ikke hadde nær nok tilknytning til dagens skolehverdag og de utfordringene som møter lærere der. Andre var opptatt av at utdanningen tok for lite høyde for hvordan skolen i dag er organisert, og det samarbeidet som i dag forventes av lærerne som del av en større organisasjon. Dette var en observasjon som ble delt av flere rektorer og skolesjefer. En skolesjef understreket for eksempel at «å være lærer i dag fordrer at man jobber profesjonelt sammen og trener i et profesjonelt fellesskap» (skolesjef, Lind), og etterspurte mer av dette i utdanningene. I forlengelsen av diskusjonene knyttet til lærerutdanningene var det imidlertid enkelte lærere som snudde rundt på problembeskrivelsen. De vurderte læreryrket som et erfaringsbasert yrke – der sosialiseringen inn i yrket og læringen ikke primært skjer i utdanningen, men på skolen som arbeidsplass: «Dette yrket er 'learning by doing'. Og du lærer metoder og alt mulig av dem du jobber sammen med, selv om du står alene i faget. Det er fantastisk» (Furu u).



Kvalitetsarbeid

Begrepet «kvalitetsarbeid» i skolen viser til det arbeidet skolen gjør for å sikre og utvikle kvalitet i undervisningen, og at krav i lov og forskrift til skolen overholdes. For å ivareta kvaliteten i skolen har mange kommuner og fylkeskommuner utviklet egne kvalitetssystemer, som ofte legger stor vekt på resultat-kvalitet. Ansvaret for kvaliteten og elevenes resultater legges da i stor grad over på skoleledelsen og lærerne. Alle skolesjefene som representerte skoleeier i undersøkelsen, oppga at de hadde et fokus på resultat-kvalitet. Flere ulike mål ble nevnt som kvalitetsindikatorer de fulgte opp: nasjonale prøver, elevundersøkelsen, tall på spesialundervisning, kartleggingsprøvene i grunnskolen, og karakterer og elevfracfall i de videregående skolene. Hvor mye de vektla resultat-kvalitet, varierte imidlertid mellom de ulike skolesjefene, og som beskrevet i kapittel 4 varierer kvalitetssystemene mellom kommuner. I kommunene/fylkeskommunene med mest resultatfokus var egne mål for kvalitet innført.

Det var noe variasjon mellom hvordan skolesjefene forholdt seg til og tok i bruk disse kvalitetsindikatorerne som styringsmidler overfor skolene. Denne variasjonen reflekterte tilsynelatende styrken og detaljeringsgraden i politikernes vedtatte forventinger til skolerresultatene. Alle skolesjefene oppga imidlertid selv at de var tilfreds med handlingsrommet de hadde til å utvikle og ta i bruk ulike indikatorer for kvalitet i skolen. I et par av kommunene/fylkeskommunene ble kvalitetsindikatorerne tilsynelatende primært brukt av skolesjefene for å identifisere kritiske områder – områder der skolene leverer dårligere resultater enn det som forventes. I andre kommuner/fylkeskommuner var inntrykket at kvalitetsindikatorer ble brukt mer aktivt som et styringsinstrument, blant annet for å motvirke forskjeller mellom skoler og for å holde skolene ansvarlige for de resultatmålene kommunen/fylkeskommunen som skoleeier hadde definert. Dette gjenspeilet seg også i hvor aktive skolesjefene var i oppfølgingen av rektorene og skolene som sådan.

Skolesjefene selv mente at kvalitetsindikatorerne ikke ble brukt for å måle lærernes arbeid, og dette var også rektorenes holdning. De fleste rektorene var mer opptatt av hvordan det pedagogiske utviklingsarbeidet ble brukt som redskap for å styrke lærernes profesjonelle kompetanse og derigjennom styrke resultatene. Utover dette var skolevandring og medarbeidersamtaler aktiviteter som rektorene refererte til som virkemidler for å følge opp lærernes arbeid. Men det var enkelte rektorer som fortalte om resultatsamtaler, der lærerne skulle diskutere resultater av ulike målinger med rektor, og der rektor brukte dette som grunnlag for ressursstyring. Ressursene følger elevene, men lærerne står ansvarlige for å legge fram en plan for hvordan ressursene skal brukes og målsettingen med ressursinnsatsen. Graden av «ansvarliggjøring» av lærerne

i form av at de måtte rapportere til skoleledelsen, varierte også mellom skolene. Enkelte rektorer var opptatt av å distansere seg fra systemer som var kjent for omfattende rapporteringskrav til lærerne. Flere rektorer fortalte også at de hadde redusert rapporteringskravene, særlig knyttet til utviklingssamtalene med elever og foreldre. Ved flere skoler hadde de laget egne rapporteringsmalere i forkant av utviklingssamtalene som overoppfylte Utdanningsdirektoratets krav til gjennomføring. Ved to av disse skolene hadde lærerne selv deltatt i utviklingen av disse rapporteringsmalene.

Lærernes opplevelse av kvalitetsarbeidet speilet til en viss grad kommunenes kvalitetssystemer, i den forstand at lærerne i kommunene med mest resultatfokus også opplevde at det var større krav til rapportering og vurdering av elevene gjennom ulike tester og kartleggingsprøver. Det var flere prøver og tester som måtte gjennomføres, og som i neste omgang måtte følges opp av lærerne. Enkelte av disse lærerne ga uttrykk for at de opplevde at noen prøver ble holdt for å tilfredsstille politiske forventninger til resultater på enkelte områder. Lærere i kommuner med mindre resultatfokus mente derimot at mengden var på et fornuftig nivå, og at de hadde utbytte av testene i elevarbeidet:

Du får jo god oversikt over dine egne elever og et grunnlag for å kunne evaluere eleven. Så jeg synes vi er på et passe fint nivå. Det vil nødvendigvis være perioder, som når vi driver med foreldresamtaler, da er det ganske tøft. For det er skriftliggjort. Før var det bare muntlig tilbakemelding i barneskolen, men nå er det skriftlig, ting føres i skjemaer og skal arkiveres (Hassel b).

Muligheten til å bruke resultatene i møte med foreldre og elever ble av en lærer trukket fram som en fordel fordi det konkretiserte vurderingsgrunnlaget til læreren: «Jeg synes det er et fremskritt at vi gjør dette for hver enkelt. At vi har noe reelt å komme med og at det ikke bare blir synsing eller en følelse av at unger er sånn og sånn. Det må være mer konkret; vi vet hvor han eller hun står hen og hva vi kan jobbe videre med – i samarbeid med foreldre og eleven selv» (Alm b). Denne læreren opplevde med andre ord at testene og kartleggingsprøvene styrket lærerens posisjon i møte med foreldre som kan trekke lærerens vurderinger i tvil.

Flere lærere argumenterte på samme måte da de diskuterte gjennomføringen av de nasjonale prøvene. De ga uttrykk for at de hadde vært skeptiske til innføringen av de nasjonale prøvene, men at de var mindre skeptiske nå. Lærerne som mente dette, begrunnet det med at selve prøvene var bedre utformet nå enn tidligere, og at det fulgte med veiledninger med råd og tips som de kunne nyttiggjøre seg. Og ikke minst, som en lærer uttrykte det: «Det er et faktum at

nasjonale prøver skal jo måle de grunnleggende ferdighetene – de skal få oss til å se at det er snakk om de grunnleggende ferdighetene inn mot *alle* fag» (Furu u). Lærerne hadde imidlertid ulike oppfatninger om hvilke forventninger ledelsen formidlet til lærergruppa i forkant av gjennomføringen av de nasjonale prøvene, og hvorvidt resultatene ble tatt i bruk. Enkelte steder oppga lærerne at ledelsen formidlet at prøvene ikke skulle påvirke undervisningen, og de gjorde et poeng ut av at de brukte minimalt med energi på prøvene. Prøveresultatene ble primært brukt for å sammenligne seg med andre skoler, og de opplevde heller ikke at resultatene av de nasjonale prøvene hadde initiert endringer ved skolene. Ved flere skoler ble det derfor opp til lærerne selv hvorvidt og eventuelt hvordan de skulle følge opp resultatene. Enkelte påpekte også at prøvene ikke ga dem informasjon de ikke hadde fra før: «De elevene som skårer veldig svakt, det er jo de som skårer svakt hele veien, og som vi prøver så godt vi kan å gjøre noe i forhold til uansett» (Furu u).

Hovedinntrykket var imidlertid at lærerne brukte tid i forkant av prøvene til å forberede elevene på de nasjonale prøvene, og å trene dem i oppgavetyperne – «sånn at det i hvert fall ikke er noe med måten oppgaven er lagt opp på, som trekker dem ned», som en lærer (Ask b) formulerte det. Disse lærerne var gjerne opptatt av at elevene ikke skulle få et dårlig selvbilde som følge av prøvene. I etterkant ble resultatene drøftet i fellesskap i utviklingstiden. Ved en annen skole kom det fram at «vi må jo være ærlige og si at vi ønsker å gjøre det bra på nasjonale prøver. Det er jo resultater som synliggjøres» (Furu u).

Den rapporteringen som flest lærere trakk fram på eget initiativ i løpet av intervjuene, var imidlertid rapportering til rektor og rapportering knyttet til enkeltelever som av ulike grunner trengte ekstra oppfølging. Lærerne må rapportere ukeplaner i alle fag til rektor, og disse publiseres også på skolens plattform. Inntrykket var at dette var en formalitet, og rektorene selv sa at dette ble gjort for at de skulle være orientert om framdriften i undervisningen. Dette var likevel en type rapportering lærerne selv tillia stor vekt. En lærer utdypet hvordan dette var del av en større endring av lærerrollen, der lærerne ble stilt til regnskap på en annen måte enn tidligere: «Jeg tror datamaskinene har forandret ganske mye. Nå skal alle kunne gå inn og se – altså foreldre skal kunne se arbeidsplanen og kunne klikke seg inn og se orden og oppførsel. Du jobber ikke lenger bare mot elevene, du jobber liksom mot en offentlig side på den måten at den er offentlig for klassen. Det har blitt så mye mer skriving for oss, for rektor kan klikke seg inn og se hva vi driver med. Og inspektører og foreldre kan se» (Osp u).

Rapporteringen knyttet til ulike elevsaker handlet om alt fra individuell opplæringsplan til elever som trengte ekstra støtte i undervisningen eller annen

ekstra oppfølging. En lærer konkluderte med at det var blitt «veldig mye som skal rapporteres og skriftliggjøres. Du har den opplevelsen av at du hele tiden må sikre deg i tilfelle det skulle skje noe i etterkant. (...) Så jeg føler det er mye vi rapporterer og skriver og dokumenterer som man kanskje ikke egentlig bruker, men man må gjøre det likevel» (Bjørk b). En annen lærer ved samme skole utdypet denne observasjonen: «I og med at vi har mange med ulike behov, er det mye rapportering og oppfølging i forhold til alle møter og det man jobber med der» (Bjørk, b). Mye av denne type rapportering knyttet seg til bruken av individuell opplæringsplan. Dette er en type rapportering som har økt i omfang, men som enkelte lærere, særlig i den videregående skolen, også tolket som et symptom på at skolen skal demonstrere handlekraft overfor omverdenen. Mens flere lærere opplevde at den økte mengden med rapportering skyldtes økende krav til dokumentasjon, var det andre som forklarte den økte rapporteringen rundt enkeltelever med at det er flere elever enn tidligere som av ulike grunner trenger ekstra oppfølging i skolen. Lærernes forklaring av den opplevde økningen i rapportering var med andre ord ikke bare økt byråkratisering av lærernes arbeidsoppgaver, men også at dagens elever krever mer oppfølging enn tidligere. En lærer som hadde flere tiårs erfaring fra skolen, konkluderte derfor at det generelt sett var blitt «mye mer krevende elever, og mye tettere dokumentasjon» (Hassel b).

Forventninger til dagens og framtidens lærerrolle

Som beskrevet i kapittel 2 defineres en rolle gjerne som summen av de forventningene og normene som er knyttet til en bestemt oppgave eller stilling. Som lærer fyller man en rolle som det stilles forventninger til ikke bare fra alle de som læreren står i en daglig relasjon til innenfor skolen som organisasjon, men også fra det øvrige samfunnet. Lærerne er gitt et samfunnsmandat – de skal sikre elevenes læring og utvikling. Men hvordan dette mandatet skal oppfylles, opplevde lærerne selv ulike og til dels motstridende forventninger til. Lærerne selv forklarte dette blant annet med at «alle har gått på skolen», og én lærer la ironisk til at «derfor er jo alle eksperter på hvordan ting skal gjøres på skolen» (Furu u).

Lærerne framholdt at forventningene til lærerrollen kommer fra ulike grupper, og med ulikt innhold. Det var særlig lærerne i de videregående skolene som ga uttrykk for at de opplevde særlige forventninger fra elevene selv. Dette knyttet seg primært til elevenes karakterer. Lærerne ga uttrykk for at elevene har blitt seg stadig mer bevisst på hvor viktig det er å få gode karakterer, samtidig som de opplevde at mye av ansvaret for at elevene skulle oppnå gode karakterer,

ble lagt på lærerne. Flere lærere ga imidlertid uttrykk for at det var et gode at elevene hadde forventninger til lærerne, og at dette gjorde det at de kunne spille på lag. Forventningene om gode karakterer kom ifølge lærerne imidlertid ikke bare fra elevene selv. Også foreldre og, ikke minst, skolemyndigheter forventet at karakterene skulle bli stadig bedre. For lærerne i de videregående skolene handlet dette også om forventningen til at elevene skal gjennomføre. Dette var særlig tydelig hos lærerne som underviste i yrkesfag. Enkelte lærere ga uttrykk for at noen av disse forventningene kunne være urealistiske sett i lys av elevenes forutsetninger, og at de fryktet at det kunne føre til en forskyvning av hva de mente var akseptable standarder.

Lærerne opplevde også at foreldrene kunne ha forventninger til lærerrollen som overskred lærernes kapasitet. Dette handlet om foreldre som hadde store forventninger til hvor tilgjengelige lærerne kunne være, og som forventet tilrettelegging for sine barns utvikling i stadig større grad. Selv om lærerne hadde forståelse for dette, ga enkelte uttrykk for at de i større grad enn tidligere måtte balansere ansvaret for klassen som et kollektiv opp mot enkeltforeldres forventning til oppfølging av deres barn. Men lærerne ga også uttrykk for at foreldrene også forventet at lærerne skulle innta en oppdragerrolle overfor barna, og at lærerne skulle ta ansvar for stadig flere områder som ikke handler om barnas læring og faglige utvikling. Dette var imidlertid en forventning flere lærere også opplevde å få fra den øvrige offentligheten: «Det står i media sikkert hver uke at personlig økonomi må inn i skolen, man må ha mer psykologi inn i skolen, mer tanker og følelser inn i skolen. Seksualitet, trafikk ... Det er veldig mange forventninger om hva skolen skal ta seg av. Og da tenker jeg hver gang at det er veldig fint, men hva skal vi ta ut? Og hva skal de hjemme gjøre?» (Ask u).

Opplevelsen av at forventningene til lærerne var sprikende, og at de kanskje bunnet i manglede kjennskap til skolen eller andre agendaer enn skolens ve og vel, gikk igjen blant flere av lærergruppene. Dette rettet seg imidlertid ikke bare mot media, men også mot politikerne:

Jeg synes politikerne bør slutte å snakke om at lærerne alltid må bli bedre. Fordi du stempler en hel gruppe som ikke god nok. Og når du da vet og når du ser hva folk står i som lærer og hvor mye arbeid som blir gjort. Det synes jeg er urettferdig, for å bruke et ord barn ofte bruker. Enten du hører folk på Stortinget eller leser i avisen; så er vi ikke gode nok. Og det er ikke bra for en hel arbeidsgruppe som trenger støtte, og som trenger å få høre at de er gode nok. Vi må snakkes opp (Furu u).

Samtidig som mange av lærerne i intervjuene var opptatt av å peke ut områder der de opplevde at lærerrollen var under press, var deres egne forventninger

til lærerrollen knyttet til elevenes læring og trivsel. Dette kom også til syne da en lærergruppe ble spurt om hva som begeistret dem i hverdagen som lærer (Hassel, b):

- Lærer A: Samspillet med elevene. Man blir glad i dem.
- Lærer C: Når du får engasjerte elever – når du føler at du får dratt dem med.
- Lærer B: Når du ser en utvikling.
- Lærer E: Det er sånne småting – som at en glemmer å spise fordi det er så spennende, eller at det går opp et lys for en. Spesielt for de som har noe spesielt.
- Lærer C: Ja, særlig de som sliter – når de opplever mestring.
- Lærer A: Å se utviklingen over tid: Se hvordan de modnes og vokser til og blir ungdom.
- Lærer D: Å se at de har det gøy sammen, synes jeg også er fint. Når de sitter med maten og prater sammen.
- Lærer B: Også når de fortsetter å diskutere mattestykker på vei ut til friminuttet.

Dialogen minner om begrunnelsene lærerne oppga for at de i første omgang søkte seg til læreryrket, og illustrerer hvordan lærernes egne forventninger til sin rolle er nær knyttet til elevenes trivsel og læring.

Mange av lærerne var opptatt av å peke på at skolen og lærerrollen hadde endret seg. Men hva tenkte de om framtidens lærerrolle? Hvordan trodde de lærerrollen ville endre seg framover?

Mange lærere trakk fram digitaliseringen som en sentral endringsfaktor for lærerrollen. Den opplevde de at allerede hadde bidratt til å endre skolen og lærerrollen, og de forventet at denne utviklingen ville fortsette. Flere mente at den ville bidra til å transformere lærerrollen til å bli en veilederrolle: «Jeg tror at det kommer til å skje en eller annen slags form for utvikling på den teknologiske sida som gjør at læreren får en helt annen rolle. Og at mye av det som vi bruker veldig mye tid på nå, med mye direkte formidling vil foregå på et annet vis. At vi går mer inn i en veilederrolle, for eksempel ved at forelesninger vil foregå nettbasert» (Selje vgs). Flere lærere mente også at man ville se en økt vektlegging av lærerens fagkunnskaper på bekostning av pedagogikken, og at allmennlæreren var på vei ut og ville bli erstattet av faglærere. Samtidig var det flere som trakk fram at elevmassen hadde blitt mer krevende enn før, og svaret flere lærere presenterte på denne utfordringen, var at man måtte få flere profesjoner inn i skolen. Ved å differensiere arbeidsoppgavene i skolen og hente inn andre profesjoner som kan ta seg av oppgavene knyttet til sosiale utfordringer og andre særlige behov, skal lærerne kunne fokusere på å jobbe med fag: «Få

flere yrkesgrupper inn i skolen og la lærerne få planlegge og gjennomføre god undervisning», var det en lærer som konkluderte (Osp b).

Avsluttende betraktninger

Gjennom denne undersøkelsen har vi forsøkt å løfte fram læreres oppfatninger av og syn på en rekke sentrale temaer knyttet til lærerrollen, lærernes arbeid og skolens organisering i dag. Disse temaene strekker seg fra lærermotivasjon og lærerferdigheter, over ulike samarbeidsarenaer og formål for samarbeid til forhold ved undervisningen, kvalitetsarbeidet i skolen, lærerutdanningen, og opplevelsen av ulike forventninger til lærerrollen. Enkelte steder blir disse spillet med skoleledernes og skoleeierens forventninger og erfaringer.

Utvalget av kommuner og skoler var gjort med tanke på å sikre variasjon knyttet til enkelte faktorer, som geografisk plassering, elevgrunnlaget, størrelse og styringsregime. Denne variasjonen gjenspeiler seg også i datamaterialet. Mens det var relativt stor enighet blant lærerne ved de ulike skolene på områder knyttet til lærernes generelle ferdigheter og prioriteringen av undervisningen og elevarbeidet, var det større ulikheter i lærernes vektlegging av ulike samarbeidsarenaer i skolen og av skolenes kvalitetsarbeid. Dette knytter seg til de ulike kontekstene som lærerne har sin daglige virksomhet innenfor. Selv om alle lærerne pekte på *tiden* som en begrensning i den forstand at de opplevde at de ikke hadde nok tid til det de så på sin kjerneoppgave – undervisningen – varierte begrunnelsene for dette hos lærere ved ulike skoler. Dette knyttet seg særlig til kommunenes/fylkeskommunene styringsregimer, der lærere i kommuner/fylkeskommuner med et mer utpreget styringsregime rapporterte om sterkere forventninger til tilstedeværelse og samarbeid. Videre handlet dette om kommunenes kvalitetssystemer. Selv om skolesjefene poengterte at disse ikke målte lærernes arbeid, var det enkelte lærere i kommuner med omfattende kvalitetssystemer som oppga at de selv følte seg ansvarlig for utfallet av ulike målinger.

Lærerne understreket betydningen av å kunne gjøre egne valg, spesielt når det gjaldt planlegging og gjennomføring av undervisningen. Friheten til selv å kunne velge undervisningsmetode ble framhevet som viktig. Men bruken av begrepene innebar ikke at lærerne så for seg en total valgfrihet. Lærerne presiserte at hvilke metoder som i en gitt situasjon var mest hensiktsmessige å benytte, var nær knyttet til deres kunnskap om hva som «virker», og hvilke behov den enkelte elev måtte ha. «Hva som virker», ble imidlertid ikke konkretisert. Denne manglende konkretiseringen kan tolkes slik at det mest avgjørende for de valg som blir tatt, er læreren selv, og slik at det er selve undervisningen

som virker bestemmende på hva læreren gjør, og i mindre eller liten grad andre forhold. Autonomien ble samtidig forstått som et kollektivt gode som lærergruppa disponerte i fellesskap. De ønsket å dele undervisningsopplegg med hverandre og å åpne dørene for å delta i hverandres undervisning, og flere steder gjorde lærerne et poeng ut av delingskulturen mellom lærerne. De vektla videre betydningen av å kunne begrunne de metodiske valgene som gjøres. Flere av informantene var inne på at det er de som kjenner sine elevers behov, og dermed har de beste forutsetninger for å vurdere hvilke metodiske tilnærminger som er hensiktsmessige i en gitt situasjon. Begrunnelsene var dermed først og fremst knyttet til ansvar for elevene og ikke til eksterne kunnskapskilder eller felles forståelse blant lærerne på skolen.

Men samtidig som alle lærerne i vårt utvalg framhevet viktigheten av handlingsrom i forbindelse med planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, ga de uttrykk for at de ønsket klarere rammer rundt andre deler av arbeidet. Dette handlet særlig om forhold knyttet til vurdering, der lærerne uttrykte ønske om begrensninger i skjønnsrommet for vurdering og rapportering. Eksempelvis hadde skolene selv utviklet prosedyrer knyttet til gjennomføring av utviklingssamtaler. Dette arbeidet hadde lærerne selv tatt del i, og de hadde bidratt til å utvikle så omfattende rapporteringsoppgaver knyttet til utviklingssamtalene at skolene senere hadde måttet redusere rapporteringskravene. Lærerne ga imidlertid uttrykk for at dette var en form for rapportering som de opplevde som viktig i møte med foreldrene, og at det styrket deres vurderingsgrunnlag. Noen lærere trakk fram veiledningene for vurdering og for de nasjonale prøvene som har kommet fra direktoratet. De uttrykker med andre ord en ambivalens knyttet til rommet for skjønnsutøvelse og behovet for støtte og veiledning i yrkesutøvelsen.

I vurderingen av det pedagogiske utviklingsarbeidet og utdanningene uttrykte lærerne størst tilfredshet med de faglige aspektene. Samtidig var flere av informantene bekymret for at fagene tar for stor plass i dagens lærerutdanninger. Bekymringen var særlig knyttet til at en slik vektlegging går bekostning av fokuset på relasjonell og pedagogisk kompetanse. Pedagogikken er selve «ryggmargen» i lærerrollen, slik en av informantene beskrev det, og en essensiell del av læreres kompetanse. En nedtoning av slike ferdigheter bidrar derfor til at utdanningen i for liten grad forbereder studentene på skolehverdagens faktiske realiteter, hevdet lærerne. Dette dreier seg blant annet om møtet med et kompleks og mangfoldig elevgrunnlag, klasseledelse og samarbeid med andre i organisasjonen. Informantene framholdt at det også er for lite fokus på spesifikke oppgaver som lærere til stadighet må utføre, for eksempel utfylling av individuelle opplæringsplaner og pedagogiske rapporter. Lærerne synes

dermed å mene at pedagogikken ikke bare er essensiell i utøvelsen av lærerrollen, men også at de pedagogiske og relasjonelle elementene i utdanningen må knyttes tydeligere til dagens skolehverdag. I tråd med det vi vet fra eksisterende forskning, var det å kunne håndtere det relasjonelle i undervisningen noe mange lærere holdt fram som den viktigste kompetansen til en lærer.

I tidligere kapitler har en overbelastning av forventninger til dagens lærerrolle vært trukket fram som et mulig hinder for profesjonalisering innenfra. Til tross for at informantene ikke direkte kom inn på dette poenget, beskrev lærerne et høyt forventningspress fra både politikere og media. Særlig ble dette presset uttrykt å gå ut over lærernes motivasjon, opplevelse av støtte og tillit. Flere mente blant annet at politikere og media ved flere anledninger ga en urimelig og urealistisk framstilling av lærerrollen. Dette dreide seg både om uforholdsmessig høye forventninger til hvilke oppgaver lærerrollen skal romme, men også til hva lærere kan stå til regnskap for. Forventningspresset ble av informantene blant annet illustrert med referanse til offentliggjøringen av resultater fra de nasjonale prøvene, der de mente at skylden for eventuelle svake resultater i all hovedsak ble tillagt lærerne. Der lærerne ønsket å bli snakket fram og gitt støtte, erfarte de i stedet altså en form for «forventningsoverload» fra politikere og media. Opplevelsen av uforholdsmessig høye forventninger til hvilke oppgaver lærerrollen kan tillegges, kommer også til syne i intervjumaterialet. Flere trakk fram at lærere i dag blir satt til å håndtere komplekse elevsituasjoner der de ikke har den nødvendige kompetansen som kreves. Særlig ble temaer som psykisk helse, vold og seksuelle overgrep trukket fram som områder der de opplever å ikke strekke til. Lærere innehar ikke den spisskompetansen som kreves i møte med elever med denne typen problemer, ble det framholdt, og det er derfor nødvendig å få til et bedre samspill med andre yrkesgrupper. Særlig ble et tettere samarbeid med profesjoner som psykologer, sykepleiere og barneverns- pedagoger etterspurt. Tydeligere oppgavedifferensiering vil kunne bidra til at lærerne får brukt mer av tiden sin på det lærerrollen faktisk dreier seg, uttrykte flere av informantene, nemlig å planlegge og gjennomføre undervisningen.

På mange måter ser vi tendenser til at informantene ønsker et bredere kollegialt nettverk. Særlig ble dette tydelig i samtalene om det pedagogiske utviklingsarbeidet. Det store flertallet av lærere betraktet utviklingstiden på sin skole som positiv, og samarbeid med lærerkollegaer ble ansett som faglig utviklende og utbytterikt. Nyttan av utviklingstiden var likevel sterkt koblet til opplevelsen av relevans. Flere av lærerne uttrykte at ulikheter i lærerkollegiets faginteresser, utdanningsbakgrunn og undervisningstrinn kunne føre til at denne tiden ble erfart som mindre nyttig. Relevansaspektet var særlig knyttet til fagene, og ønsket om tettere samarbeid med andre lærere som underviste i samme fag som

de selv, ble framholdt av flere. Internett ser samtidig ut til å ha blitt en arena for en type utvidet profesjonsfellesskap og en arena for diskusjon om fag og metoder – og om lærerrollen. Lærerne synes slik sett å ha ønske om og behov for profesjonelle fagfellesskap som strekker seg ut over den lokale skolekonteksten.



FAGBOKFORLAGET

kapittel 9

Oppsummerende diskusjon og anbefalinger

I omstillingen til det som ofte omtales som kunnskapssamfunnet, har lærerne rykket helt inn i sentrum for politikernes oppmerksomhet. Lærerne er sentrale aktører for å sikre en ønsket framtidig samfunnsutvikling; deres oppgave er å gi framtidens borgere det nødvendige kunnskapsmessige og personlige grunnlaget for å delta i denne utviklingen. Denne sterke understrekingen av lærernes samfunnsmessige betydning har vært ledsaget av kritiske spørsmål om hvorvidt kvaliteten på det arbeidet som lærerne gjør, er godt nok. Bidrar skolen og lærerne i tilstrekkelig grad til å ruste kommende generasjoner for framtiden? I den offentlige debatten har det stadig blitt reist spørsmål om skolens kvalitet, og vi har siden årtusenskiftet sett et høyt reformtempo fra sentrale myndigheter.

Profesjonalisering og lærerprofesjonalitet

Et av de mest sentrale svarene på ønsket om å styrke lærerne har vært profesjonalisering. Krav om en sterkere profesjonalisering av læreryrket har vært fremmet fra politisk hold, fra forskning og også fra lærerorganisasjonene selv. Utviklingen av lærerrollen de siste par tiår har vært preget av en spenning mellom det vi har kalt profesjonalisering ovenfra, fra sentrale og lokale myndigheter, og en profesjonalisering innenfra, fra lærerne selv. I den amerikanskdominerte profesjonsteorien har profesjonalisering tradisjonelt vært oppfattet som en prosess som er drevet fram innenfra av en yrkesgruppe, gjerne gjennom utvikling av et vitenskapelig kunnskapsgrunnlag, egne standarder og yrkesetiske normer. I en europeisk sammenheng, og spesielt i de skandinaviske velferdsstatene som har vært basert på et samarbeid mellom staten og forskjellige organiserte aktørgrupper på ulike samfunnsnivåer, har et viktig kjennetegn ved en profesjon vært dens delaktighet i utforming av den

sektoren den har ansvaret for. I norsk sammenheng er dette tydelig ved at det fram til 1990-årene var en rekke organer som sikret slik medvirkning. De krav om profesjonalisering av lærerrollen som har vært fremmet siden årtusenskiftet, har i stor grad ledet til en profesjonalisering ovenfra som iallfall delvis har hatt til hensikt å kompensere for en manglende profesjonalitet innenfra. Samtidig er det grunn til å hevde at lærere ikke har fått tilstrekkelige muligheter til å utvikle egne profesjonsstandarder for å sikre kvalitet i yrkesutøvelsen, standarder som dagens styringssystemer på mange måter forutsetter og forventer. Kanskje har de heller ikke grepet mulighetene i tilstrekkelig grad.

Lærerne har vært og er kjennetegnet ved at yrket i stor grad formes gjennom møtet med elevene og elevenes læring. Det er gjennomgående i det materialet vi har sett på, fra internasjonale undersøkelser til forskning på norske lærere og vår egen studie av utvalgte lærere, at det er det som skjer i undervisningen, som preger lærerne mest, og som de regner som viktigst. Å håndtere relasjonen til elevene er noe lærere, uansett bakgrunn eller hvor de arbeider, legger avgjørende vekt på. Det samme gjelder det å ha kunnskap og innsikt i de(t) emne(r) eller fag man skal undervise i. I undervisningen settes det faglige og relasjonelle i samspill, og det er her vi ser det særegne ved lærernes profesjonalitet: Hvor godt utfører den enkelte lærer disse oppgavene? Vi vet at læreren er en sentral faktor for elevenes læring og utvikling. God undervisning forutsetter omsorg og et engasjement for elevene og fagene. I undervisningen må fag og metodikk, didaktikk og pedagogikk, trekkes sammen på en slik måte at det bidrar til læring og sosial utvikling av den enkelte elev.

Et gjennomgående perspektiv i denne boka har vært at forholdet mellom profesjonalisering ovenfra og profesjonalisering innenfra ikke er et spørsmål om enten eller. utfordringen er å finne en god balanse og finne fram til de virkemidler som bidrar til profesjonalisering. Vi har i flere kapitler understreket betydningen av et profesjonsfelleskap som kan forvalte normer og standarder, bidra til å utvikle en profesjonell kunnskapsbase og drive aktiv skoleutvikling i samarbeid med skoleledelsen, skoleeier og eksterne interessenter. Profesjonsfelleskapet kan utgjøre en formidlende instans mellom den enkelte yrkesutøver og de krav og forventinger som legges på profesjonen fra myndigheter og samfunn. I noen profesjoner er dette profesjonsfelleskapet sterkt og setter tydelige rammer for profesjonsutøvelsen. For lærerne er slike interne, felles standarder mindre tydelige og uttalte. Profesjonsfelleskapene ved en skole kan også være mer eller mindre sterke. Dette kan oppfattes som en svakhet eller et problem for lærerne og har vært medvirkende til at lærere har blitt kalt en «semi-profesjon». Samtidig vil det kunne være et problem dersom dette profesjonsfelleskapet blir for dominerende og mister evnen til

en konstruktiv dialog med omverdenen. I et samfunn med stadig større grad av kompleksitet, der også utdanningssystemene blir mer og mer komplekse, er det nødvendig at de forskjellige aktørene i systemet sammen arbeider for å styrke og utvikle det. Det krever en åpenhet overfor andre aktører i systemet og samarbeid i et felles utviklingsarbeid, eller «multi-level-governance» som Burns og Köster mener må være kjernen i framtidens undervisningssystemer (Burns og Köster 2016).

Siden 1990-årene har noen viktige medvirkningsarenaer for lærerne blitt svekket. Historien til lærerne og lærerorganisasjonene i Norge viser at det har vært ulike modeller for utvikling av skolen, for eksempel rådsorganiseringen, der lærere har medvirket i kraft av sin profesjonalitet. Spørsmålene var her ikke begrenset til rettigheter og betingelser for lærerne, men handlet også om hvilke grep som måtte gjøres for å realisere skolens og lærernes samfunnsmandat. Lærerne har som profesjon gått fra å være medvirkende i politikken til i større grad å bli posisjonert som iverksettere. Lærerne har til dels selv medvirket til denne utviklingen, ved at spørsmål om lønn og arbeidsbetingelser i 1980- og 1990-årene fikk større oppmerksomhet enn spørsmål om profesjonsutvikling. I de senere år har imidlertid lærerorganisasjonene i større grad satt profesjonsutvikling på agendaen.

Utdanningspolitikken må stå i relasjon til det som skjer i lærerens arbeid. Her har profesjonsfellesskapet en viktig formidlende funksjon ved at det kan gi ytre krav og forventninger et meningsfullt innhold og føre til utvikling og endring. Det har også en kommuniserende funksjon ved at det kan være i dialog med alt fra lokale og sentrale myndigheter til foresatte, foreldre og lokalsamfunn. Sist, men ikke minst vil et slikt profesjonsfellesskap ha en produktiv funksjon. Det er gjennom dette fellesskapet at kunnskap om hva som er god undervisning, kan videreutvikles, basert på forskning så vel som erfaring. Et slikt profesjonsfellesskap må, hvis det skal være relevant, være nær knyttet til lærernes profesjonelle kjerneoppgaver. Profesjonsfellesskap er viktige arenaer for læring, medvirkning og faglig meningsbryting, og må styrkes. Politikk som ikke underbygger eller trekker på lærernes profesjonsfellesskap, vil neppe være formålstjenlig.

Profesjonsfellesskap

Profesjonsfellesskap kan spille en viktig rolle for endrings- og utviklingsarbeidet i skolen. De kan med andre ord fungere som arenaer for «fagfellekritikk»; en arena for tilbakemeldinger og faglig utvikling. Derfor bør særlig oppmerksomhet rettes mot organiseringen og innholdet i profesjonsfellesskapene, ikke

bare internt på den enkelte skole, men også utover den enkelte skole, lokalt, regionalt og nasjonalt. Det må arbeides for at slike profesjonsfelleskap styrkes. For skolenes del innebærer dette følgende:

Fellestiden i skolen bør i større grad brukes på arbeid som er ment å styrke kvaliteten på lærernes undervisning. I dag går den fellestiden som er regulert av avtaler i for stor grad med til administrative oppgaver. Isteden bør denne tiden fortrinnsvis benyttes til utviklingsarbeid der lærerne arbeider med spørsmål knyttet til fag, didaktikk og pedagogikk, innarbeiding av nye læreplaner, forskning og utdanningspolitikk og vurdering av undervisningsmaterieell. Samtidig trengs tid til samarbeid om administrasjon og om elevsaker. Vi vil imidlertid anbefale en klarere deling mellom tid brukt til samarbeid om administrasjon og tid brukt til samarbeid om faglig og pedagogisk utvikling.

Styrke teamene på skolen. Fellesskap og teamarbeid forutsetter at man har felles tid på skolen, avtalt eller frivillig. Bruken av fellestid vil kunne oppfattes som mer relevant når den er forankret i nærhet til kollegaer og/eller til fag. Desentralisering av oppgaver og myndighet til team stiller krav til skoleorganisasjonen og ledelsen, særlig der teamene på mange måter er «selvstyrte grupper» som planlegger og utfører undervisning sammen og håndterer en rekke spørsmål knyttet til skolehverdagen. For skoleledelsen blir det en utfordring å legge til rette for teamene og å gi dem ressurser og myndighet, samtidig som skolen som helhet skal fungere.

Skoleledelsens rolle som mentor for profesjonelle yrkesutøvere som inngår i et profesjonsfelleskap bør styrkes. Rektor har fått mange kommunale og andre byråkratiske kontrollfunksjoner. Noen rektorer fungerer også som det administrative nivået rett under rådmannen. Ledelsen makter i varierende grad å spille en rolle for hva lærerne gjør i sin undervisnings- og vurderingspraksis. Det er store forskjeller mellom skoler her, noe som i seg selv kan være en indikasjon på at ledelse har betydning. Skoleledere bør i større grad enn det tilfellet er i dag, være faglige/pedagogiske ledere og ha et klarere ansvar for å styrke skolens profesjonsfelleskap. Dette innebærer å legge til rette for kollektivt arbeid og diskusjon omkring undervisningen, sørge for at lærere tar det ansvaret som profesjonsfelleskapet bør ha, og være oppdatert på forskning og utdanningspolitikk. Ledelsen må sikre medvirkning og forankre arbeidet blant skolens interessenter. Rektors rolle innebærer også å kunne delegere ansvaret for deler av profesjonsfelleskapets arbeid til lærere ved skolen. At lærere i mange tilfeller vil ha høyere kompetanse enn rektorer i fag og didaktikk, underbygger at slik delegering ofte vil være mulig og ønskelig.

Det bør legges til rette for flere samarbeidsarenaer på tvers av skoler og kommuner. Et eksempel på dette kan være barneskolelærere og ungdomsskolelærere

som møtes for å diskutere overgang mellom skoleslagene. Utrveksling av erfaringer med lærere som ikke kjenner hverandre så godt, og som samarbeider om å finne løsninger på et problem, kan føre til at det stilles noen mer grunnleggende spørsmål ved eksisterende praksis. Det har vært et stort fokus på den enkelte skole som en lærende organisasjon, men den lokale og tette kollegialiteten kan også gjøre det vanskelig å utfordre hverandre. Slike videre profesjonelle arenaer kan initieres av lærerne selv eller i samarbeid med skoleledere og kommunene.

Lærerprofesjonen bør være i dialog med skolens interesser. Profesjonsfellesskapet må også kunne være i dialog med aktører utenfor skolen, foresatte, lokalsamfunnet og arbeidslivet, og bidra til å understøtte den enkelte lærer i dette arbeidet. Et sterkt profesjonsfellesskap er i besittelse av et eget, praksisrelatert språk som muliggjør en god faglig diskusjon av praksis. Dette språket kan ikke være forståelig bare for profesjonen, men må være i interaksjon både med skolens interesser og med forskning og forskningsmiljøer. På den enkelte skole kan dette for eksempel innebære samarbeid med andre yrkesgrupper. Andre yrkesgrupper vil ikke være en del av lærernes profesjonsfellesskap, men profesjonsfellesskapet må være i stand til å være i dialog med andre aktører for samlet å sikre en god opplæring.

Lærere bør ta initiativ til å virke i et profesjonsfellesskap på tvers av skoler. Det har de senere år vært en sterk tendens til å knytte profesjonsfellesskapet ensidig til den enkelte skole, på bekostning av det utvidede fellesskapet. Det er behov for å oppfordre og oppmuntre lærerne til å etablere, videreutvikle og engasjere seg i fellesskap som strekker seg utover den enkelte skole. Profesjonsfellesskap kan være et utgangspunkt for faglig utvikling og en mer utforskende tilnærming til undervisningen. De utvidede profesjonsfellesskapene bør initieres, vedlikeholdes og styres av lærerne selv, men gjerne støttes av fagorganisasjoner, universitets- og høyskolesektoren og skoler. Et eksempel på dette kan være nasjonale faglige nettverk. Det har vært en sterk tradisjon i Norge, spesielt blant lektorer, for å virke i fagfellesskap på tvers av skoler. Internett og sosiale medier åpner for nye muligheter for faglige lærerfellesskap på tvers, nasjonalt og internasjonalt.

Differensiering av arbeidsoppgaver

Lærernes arbeidshverdag øker i kompleksitet. Som påpekt i de foregående kapitlene er dagens lærerrolle overbelastet med forventninger. Det er behov for en utvidet kompetanse på skolen for å møte de mange og sammensatte behovene i en stadig mer mangfoldig elevgruppe. Et eksempel er psykisk helse. Ved å åpne opp skolen mer for andre profesjoner vil lærerne i større grad kunne konsentrere seg om undervisningsoppgavene. Samtidig er det viktig å framheve

at en slik utvikling vil forutsette mer åpenhet og samarbeid med andre aktører som omgir skolen.

Vi foreslår følgende tiltak på dette området:

Flere profesjoner bør inn i skolen. Skolen har i dag utfordringer på en rekke områder som går utover lærerens kjernekompetanse. En lærerrolle som skal fremme dybdelæring, må avlastes for oppgaver som andre profesjoner er mer kompetente til å utføre. Det er i dag godt forskningsbelegg for å hevde at profesjoner som helsesøstre og barnevernspedagoger i samvirke med lærerne kan bidra til å styrke elevenes utvikling og læringsmiljø. Større oppmerksomhet bør rettes mot tverrprofesjonelt samarbeid.

Mulighetene for en sterkere differensiering av lærerarbeidet bør utforskes nærmere. Lærerrollen er differensiert når det gjelder fag og trinn. Det kan være at en ytterligere differensiering vil kunne styrke undervisningen. Spesialistordninger eller spesialkompetanse på den enkelte skole eller mellom skoler vil kunne bidra positivt til profesjons- og skoleutviklingen. Det prøves i dag ut ordninger med «lærerspesialister», og gjennom ungdomstrinnsatsingen er det ansatt såkalte ressurslærere. Dette er ordninger som nøye bør undersøkes med henblikk på i hvilken grad de kan bidra til å styrke profesjonsfellesskapet og det ansvaret som profesjonsfellesskapet har for god undervisning.

Lærerutdanningen

De siste årene er det tatt mange grep for å legge rammer for lærerutdanninger som svarer på skolens og samfunnets behov og legger et grunnlag for framtidsrettede lærerroller. Endringer som sterkere grad av profesjonsretting og forskningsbasering kan bidra til dette og til nye måter å integrere teoretisk og praktisk kunnskap på. Masterutdanning kan gi kvalifikasjoner som vil legge grunnlag for profesjonell utvikling gjennom yrkeskarrieren og bidra til bruk av oppdatert, forskningsbasert kunnskap. For å utdanne lærere som er trygge i den rollen de skal gå inn i, trengs en fortsatt satsing på å styrke læreres kompetanse til å møte skolens elevmangfold, til å arbeide i teknologirike læringsmiljøer og i profesjonelle fellesskap.

Utdanningen av lærere til grunnskolen er den utdanningen som oftest har vært kritisert, endret og fulgt opp de siste tiårene. En sentral målsetting har vært å heve faglige standarder og øke læringstrykket. Grunnskolelærerstudentenes studieinnsats målt i tid brukt på studiene er imidlertid fortsatt blant de laveste i landet. Undersøkelser viser at mange studenter mener institusjonene stiller for lave krav til deres faglige nivå og arbeidsinnsats. Det er behov for bedre kommunikasjon av forventninger og å stille høyere krav til studentene. Det er

også behov for mer forskning på kvaliteten i utdanningene. I lærerutdanningen for grunnskolen har karakternivået ved inntak vært lavt helt siden tidlig i 1980-årene. De integrerte lektorprogrammene ved universitetene har gjennomgående hatt mange søkere og høye inntakskrav. Denne forskjellen i rekruttering til lærerstudiet bør undersøkes nærmere.

For å styrke lærerutdanningenes bidrag til den framtidige lærerrollen anbefales følgende:

Styrke partnerskap mellom høyere utdanning og skoler om lærerutdanning. I det siste tiårene er det fremmet mange tiltak for å styrke samarbeidet mellom høyere utdanningsinstitusjoner og skoler, blant annet innføring av en praksis-skolemodell og en tydeligere anerkjennelse av at lærerutdanning foregår på to arenaer: campus og skoler. Dette samarbeidet må det arbeides videre med. Motivasjonen har ofte vært å skape bedre sammenheng mellom teoretisk og praktisk kunnskap og høyere grad av relevans. I partnerskapsmodellene ligger det til rette for å videreutvikle samarbeid som setter lærerstudentenes læring i sentrum, og som introduserer dem til arbeid i profesjonsfelleskap. Partnerskapsamarbeid gir også muligheter til å etablere felles FoU-prosjekter som både kan berike lærerutdanningen på campus, involvere studenter og bidra til at skolene styrker arbeidet med forskningsbasert praksis.

Styrke samarbeid om oppfølging av nyutdannede lærere. Overgangen mellom utdanning og yrket oppleves av mange nyutdannede som utfordrende. Samtidig peker flere studier på at de første årene som nyutdannet legger et viktig grunnlag for senere yrkesutøvelse og for profesjonell utvikling. De nyutdannedes veiledere har en viktig oppgave i å bistå med å avgrense og forme lærerrollen og ikke minst med å være døråpner til profesjonsfelleskap ved skolen og på tvers av skoler. Veiledningsordningen bygger på erkjennelsen av at ikke alle sider ved lærerrollen kan læres i grunnutdanningen. De eksisterende ordningene ser imidlertid ennå ikke ut til å ha funnet sin form. Den pågående evalueringen viser for eksempel store variasjoner i hvor mye tid veileder og nyansatt får til å samarbeide. Vi anbefaler derfor at oppfølging av nyutdannede blir et enda tydeligere satsingsområde, at veiledningstilbud til nyutdannede blir enda mer systematiske og gjeldende for alle. Samarbeidet mellom høyskole/universitet, skoler og skoleeiere må styrkes. Rollen som veileder må videreutvikles og bli mer tydelig enn i dag, og veilederen bør få et større ansvar.

Styrke samarbeid om læreres kontinuerlige profesjonelle utvikling. Å være lærer innebærer å være i et kontinuerlig faglig, didaktisk og pedagogisk utviklingsløp som styrkes i interaksjon med fagfeller i og utenfor skolen. Lærerutdanningsinstitusjonene bør utvikle sin rolle som samarbeidspartner i slike løp. Skolebasert kompetanseutvikling, der fagmiljøene fra lærerutdanningsinstitusjonene er

aktive medspillere, kan både styrke det lokale arbeidet i skolen, bidra til å styrke forskningsbaseringen av opplæringen og dessuten bidra til at lærerutdanningene oppdaterer sin innsikt i skolens problemstillinger. Et slikt samarbeid bør også inkludere diskusjoner rundt hva som læres best i utdanningen, og hva som læres best i arbeidslivet, og som kommunene og skolene dermed kan ta et større ansvar for.

Styrke studentenes kompetanse og ferdigheter til å virke i et profesjonsfelleskap. Det er vanskelig å få et profesjonsfelleskap til å virke på en slik måte at det bidrar konstruktivt til utvikling av lærernes undervisning. Spesielt er det krevende å få et profesjonsfelleskap til å bli lærende. Lærerutdanningen bør gi lærerstudentene en kompetanse som gjør at de kan bidra aktivt i profesjonsfelleskapet. De nye læreplanene for grunnskolelærere tydeliggjør noe av denne kompetansen når de sier at studentene skal «ha kunnskap om skolens utvikling som organisasjon» og kunne bidra «kontinuerlig til utvikling av egen og skolens praksis».

Delte stillinger på universitet/høyskole og skoler. Å inkludere lærere i undervisningen på høyskolene kan bidra til å styrke samarbeid og integrasjon mellom lærerutdanning og skoler. Muligheten for å tilby delte stillinger til lærere med mastergrad bør utforskes nærmere.

Gjennomgå nivå og omfang på nasjonal styring av lærerutdanningene. Reformtempoet de siste tiårene har vært høyt. Samtidig har det foregått en kompetanseheving i lærerutdanningsinstitusjonene og en styrking av arbeidet med utdanningskvalitet gjennom blant annet akkreditering av master- og doktorgrader ved institusjoner som ikke selv har vært selvakkrediterende. Tiden er derfor inne til å gjennomgå hvilket nivå den nasjonale styringen skal være på, og hvilket omfang den skal ha. Gruppas anbefaling er å gi lærerutdanningsinstitusjonene tillit og rom til å videreutvikle utdanningenes visjon, innhold og kvalitet. Det betyr at retningslinjer for fag i lærerutdanningene må bli den enkelte institusjons ansvar, og at rammeplanene bør fases ut i sin nåværende detaljerte form.

Sikre regional rekruttering til læreryrket. Prognosene for lærerrekuttering er usikre. Det samme gjelder effektene av omlegging til mastergrad som hovedmodell for grunnskolelærerutdanningen og PPU. Dette understreker betydningen av at omleggingen sikrer regional rekruttering av lærere. Forskjell i rekruttering og gjennomstrømning i de ulike utdanningsveiene (særlig lektor 8–13 og grunnskolelærerutdanningene) bør undersøkes nærmere.

Forsknings- og utviklingsarbeid

Forskningskartleggingen vi har gjennomført, synliggjør noen hovedtrekk ved den norske forskningslitteraturen på lærerrollen. Blant annet kommer det

fram at forskningens tematiske orientering i stor grad gjenspeiler politiske satsingsområder i skolefeltet, der evaluering og diskusjon knyttet til iverksetting og implementering ofte står sentralt. Det er færre studier som analyserer lærerrollen nedenfra, og som primært er opptatt av lærernes erfaringer. Hvordan lærerrollen blir operasjonalisert i forskningen, har derfor også implikasjoner for hvordan vi omtaler og diskuterer lærerrollen. Dette har igjen betydning for hvilke lærerroller studenter og lærere møter i litteraturen. Ekspertgruppa mener at kartleggingen framviser et behov for å styrke flere områder innenfor forskningen på lærerrollen. Vi vil særlig framheve følgende punkter:

Lærere og forskningsmiljøer bør samarbeide om forsknings- og utviklingsarbeid. Norske lærerne er i relativt liten grad aktive bidragsytere til forskningsfeltet. Lærernes arbeid i klasserommet åpner for mange typer forsknings- og utviklingsarbeid, ikke minst av didaktisk karakter. På den måten kan også forskning på lærernes egne perspektiver og synspunkter styrkes.

Andelen kvantitative forskningsbidrag bør økes. Forskningskartleggingen viser en klar overvekt av kvalitative studier. Mangelen på kvantitative studier fører til at man i liten grad kan generalisere fra utvalg til populasjon. Vi mener derfor at det vil være positivt å styrke de kvantitative forskningsbidragene på utdanningsfeltet. Ekspertgruppa mener det er viktig at forskningen på lærerrollen og skolefeltet anvender et bredt tilfang av metodiske tilnærminger, inkludert eksperimentelle studier av lærernes undervisningspraksis og utforskning av spesifikke tiltak. En styrking av kvantitative forskningsbidrag vil også kunne gjøre lærerne bedre rustet til å ta del i internasjonale og nasjonale surveystudier og selv å følge opp og evaluere undervisning.

Styrke forskning på organisering av lærerarbeidet og hvordan ulike aktører i skolefeltet samarbeider. Forskningskartleggingen tydeliggjorde et behov for studier som undersøker organiseringen av lærernes arbeid, tidsbruk, samarbeidsformer osv. Vi finner også få studier som ser nærmere på samarbeid og profesjonsfelleskap utover den enkelte skole. Det er behov for mer systematisk forskning på effekten av ulike lokale systemer for å drive skole. Forskning på samarbeid mellom skole og foreldre, samt samarbeid mellom lærere og andre profesjoner, bør styrkes.

Forskning på utvikling av skole og undervisning. Det er godt forskningsbelegg for at læring på skolen og mellom lærere bidrar til utvikling av undervisning og derved til elevenes læring. Det viser seg samtidig vanskelig å få etablert et profesjonsfelleskap blant lærere som kan bidra på denne måten. Det bør gjennomføres forskning og utviklingsarbeid som kan tydeliggjøre hva som er viktig å ivareta for å få til gode læringsprosesser blant lærere. Her er det også viktig å ivareta elevenes erfaringer og perspektiver i forskning og FoU-arbeid.

Forskning på utdanningshistorie. Utdanningshistorie har blitt redusert både som forskningsfelt og som undervisningsemne i Norge, ikke minst ved lærerutdanningene. En kritisk bevissthet om profesjonens og skolefeltets historie kan bidra til å utvikle en profesjonsidentitet. Utdannings- eller skolehistorie har tradisjonelt vært sterkt preget av en metodologisk nasjonalisme. Det er i dag behov for å skrive skolehistorie i et tydeligere komparativt og relasjonelt internasjonalt perspektiv. Med de omfattende endringene som har skjedd i skolefeltet de siste tiårene, og de konsekvensene dette har hatt for lærerrollen, er det viktig for studenter og lærere å bli introdusert til fortidige profesjonaliseringsbestrebelse så vel som til identitetsstiftende fortellinger om lærerrollen, og reflektere over hvilken betydning disse har og kan ha i dag.

Publisering i tidsskrifter rettet mot praksisfeltet. Forskere som arbeider med skolefeltet, og lærere bør oppfordres til å formidle i tidsskrifter rettet mot praksisfeltet. Lærere bør også oppmuntres til sampublisering med forskere.

Politikk for en styrket lærerrolle

Utgangspunktet for ønsket om sentral styring i skolefeltet er at undervisning er en målrettet aktivitet, og at politikere og offentligheten for øvrig har en forventning om at læreren tilstreber å nå de faglige, sosiale og dannelsesmessige målene som er fastsatt for undervisningen. Spørsmålet om sentral styring handler derfor ikke om hvorvidt det skal styres eller ei. Det handler om hvordan det skal styres, og hvordan det kan bygges opp om handlingskapasitet og profesjonelt skjønn, både hos den enkelte lærer og i profesjonsfelleskapene. De senere årene er det tatt en rekke grep for å styrke og utvikle skolen og lærerrollen i positiv retning. Det er imidlertid et problem at lærerne har blitt møtt med mange og motstridende forventninger. For å utvikle styringen av feltet anbefaler ekspertgruppa følgende:

Det bør etableres få, gode og omforente mål for skolesektoren. Når vi snakker om omforente mål, handler dette om at myndigheter, profesjon og ulike ledernivåer i skolefeltet har forhandlet seg fram til enighet om disse. Vi får da en arbeidsdeling der myndighetene opererer med få sentrale, overordnede mål med tilhørende kvalitetsindikatorer, og der profesjonen blir inkludert i målutforming lokalt. Dette handler også om å skape en evne, på alle nivåer, til å håndtere forventninger om endring. For å utvikle lærerrollen, lederrollen og skolefeltet videre må det være en gjensidig faglig trygghet mellom partene. Når for eksempel mangfoldet av veiledere fra Utdanningsdirektoratet oppfattes som styringssignaler, og de kommunale styringsregimer varierer i omfang, kan lærerne og skoleledelsen oppleve å bli overbelastet med krav og målsettinger som

i praksis vanskelig lar seg følge opp og realisere. Grappa mener det er grunn til å dempe overdreven detaljstyring og tendensen til å innføre egne indikatorer lokalt i tillegg til de sentrale. Dette kan også bidra til å styrke partenes samstemthet om mål og kvalitetsindikatorer.

Det bør utvikles en mer åpen dialog mellom skolemyndigheter og skolefeltet om de spenninger, dilemmaer og konflikter som finnes i skolen. Ekspertgruppa mener det er behov for en mer ærlig og åpen kommunikasjon omkring hvilke problemer og dilemmaer den norske fellesskolen som streber mot fremragende resultater, står overfor, og hvor krevende lærernes mandat i en slik skole i virkeligheten er. At lærerne, i høyere grad enn tilfellet var fram til 1990-årene, trekkes til ansvar for elevenes læringsresultater, har til et visst punkt vært ønskelig og nødvendig. Men lærerne må føle at de har utdanningsmyndighetenes fulle støtte i dette vanskelige oppdraget. Å gjøre lærerne ansvarlig for at elevenes læringsresultater ikke er på høyde med for eksempel de finske, når dette trolig i høy grad reflekterer så vel samfunnsmessige ulikheter som ulikheter i skolepolitiske veivalg, er problematisk. Lærerrollen står her i vekselvirkning med elevrollen, en rolle lærerne kan påvirke, men som det til sjuende og sist er opp til elevene å ta. Derfor er det problematisk dersom elevenes læringsresultater blir oppfattet som et direkte, operasjonelt mål på lærernes profesjonelle dyktighet. Like problematisk er det å holde lærerne ansvarlige for målsettinger de ikke har blitt gitt de nødvendige ressurser og verktøy for å nå. Det må for eksempel være et politisk ansvar å gi lærerne redskaper for å ivareta hensynet til tilpasset opplæring. Slike dialoger bør inkludere spørsmål som hvem det er som ivaretar interessene til alle elever i skolen, og hvordan dette best skal gjøres.

Balanse mellom nasjonale og lokale kvalitetsvurderingssystemer. Det er relativt store forskjeller mellom kommuner i deres kvalitetsvurderingssystemer og bruken av dem. Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet ble av lærerne i første omgang oppfattet som verktøy for å kontrollere hva lærerne og skolene gjorde, men utviklingen tyder på at verktøyene også brukes som et hjelpemiddel for lærerne i undervisning og utvikling. De lokale nivåene bør imidlertid utøve en større grad av bevissthet i utformingen og bruken av de lokale systemene. Utstrakt fokus på kontrollhensyn kan begrense bruken i utviklingsøyemed.

Aksept for profesjonelt handlingsrom. Utøvelse av profesjonelt skjønn er et kjennetegn ved profesjoner og profesjonelt arbeid, og det er umulig og heller ikke ønskelig å styre didaktikken, de pedagogiske prosessene og det relasjonelle arbeidet som foregår i klasserommet. Lærerprofesjonen i Norge har en lang historie med å bli styrt sentralt gjennom mål og innhold, der profesjonen har fått ansvaret for å drive best mulig undervisning i klasserommet. Snarere enn å være et mål i seg selv er denne friheten funksjonelt begrunnet: Fordi lærerne

i klasserommet må foreta en rekke konkrete valg som det verken er mulig eller ønskelig å programmere, trengs en frihet under ansvar – et ansvar for å kunne begrunne valgene på bakgrunn av yrkesetiske normer og en oppdatert kunnskapsbase. Mye tyder på at profesjonen langt på vei, og kanskje i større grad enn tidligere, føler et slikt ansvar. Dette er også en utvikling som kan styrke lærernes profesjonalisering innenfra som et nødvendig komplement til profesjonalisering ovenfra.

Reformtempoet bør generelt settes ned. Norsk skole og lærerutdanning har de siste tiårene vært preget av en meget høy reformtakt. Tempoet på reformer i skolefeltet bør settes ned til et nivå som gjør det mulig å «fordøye» og kritisk vurdere den ene reformen før den neste kommer. Slike vurderinger må gjøres på bakgrunn av et solid kunnskapsgrunnlag.



Litteraturliste

- Abbott, Andrew. 1988. *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Afsar, Azita, Kari Elisabeth Bachmann og Kirsten Sivesind. 2006. «Fra gammel til ny læreplan – etablerte forventninger og mulige forandringer». I *Lærerkvalifisering og godt lærerarbeid*, redigert av Ragnhild Midtbø, 91–111. Oslo: Bedre skole.
- Aftenposten, 03.02.2014. «Sandefjord-lærere beholder jobben etter skjemaboikott». (Lest 14. mai 2016). <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Sandefjord-lare-re-beholder-jobben-etter-skjemaboikott-7456654.html>
- Allerup, Peter, Velibor Kovac, Gro Kvåle, Gjert Langfeldt og Poul Skov. 2009. «Evaluering av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen». FoU Rapport 8/2009, Agderforskning.
- Andersson, Jenny. 2009. *The Library and the Workshop. Social Democracy and Capitalism in the Knowledge Age*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Andreassen, Svein-Erik. 2015. «Studenter og praksislærer sammen om aksjonslæring». I *Veier til fremragende lærerutdanning*, redigert av Ulrikke Rindal, Andreas Lund og Rachel Jakhelln, 87–98. Oslo: Universitetsforlaget
- Arfwedsson, Gerhard. 1994. *Nyare forskning om lärare: presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Aristotle. 1934. *The Nicomachean ethics*. Bind 19. Oversatt av H. Rackham. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bachmann, Kari og Peder Haug. 2006. *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bachmann, Kari og Kirsten Sivesind. 2012. «Kunnskapsløftet som reformprogram: fra betingelser til forventninger». I *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, redigert av Tomas Englund, Eva Forsberg og Daniel Sundberg, 242–260. Stockholm: Liber.
- Bandura, Albert. 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumann, Barbara og Michael Becker-Mrotzek. 2014. *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Köln: Meractor-Institut für Sprchförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Bell, Daniel. 1973. *The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting*. New York: Basic Books.
- BERA. 2014. *Research and the teaching profession. Building the capacity for a self-improving education system*. <https://www.bera.ac.uk/project/research-and-teacher-education>
- Berge, Kjell Lars. 2016. «Skolen og humaniora: Noen begrunnelser for gjenoppsettelse av et ødelagt forhold», *Nytt Norsk Tidsskrift* 32, (1–2): 166–173.
- Bergesen, Helge Ole. 2006. *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Bern, Kari, Bjørg Herberg Gloppen og Arild Sivertsen. 2009. «Kollegaveiledning i en lærende organisasjon: er LP-modellen et egnet verktøy for å fremme kollega-basert veiledning?». Rapport nr. 21-2009, Høgskolen i Hedmark.
- Berry, Rita. 2011. «Assessment Reforms Around the World». I *Assessment Reform in Education*, redigert av Rita Berry og Bob Adamson, 89–102. Dordrecht: Springer.
- Biddle, Bruce J. 1997. «Recent research on the role of the teacher». I *International Handbook of Teachers and Teaching*, redigert av Bruce J. Biddle, Thomas L. Good og Ivor F. Goodson, 499–520. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Bingham, Charles og Alexander M. Sidorkin. 2004. *No education without relation*. New York: P. Lang.
- Birkelund, Gunn Elisabeth og Toril Sandnes. 2003. «Paradoxes of welfare states and equal opportunities: Gender and managerial power in Norway and the USA». *Comparative Social Research*, 21: 203–242.
- Black, Paul og Dylan Wiliam. 1998. «Assessment and classroom learning». *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5, (1): 7–74.
- 2005. «Lessons from around the world: How policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices». *Curriculum Journal* 16, (2): 249–261.
- Blossing, Ulf, Anna Hagen, Torgeir Nyen og Åsa Söderström. 2010. «Kunnskapsløftet – fra ord til handling». Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling. Fafo og Karlstads universitet.
- Blyton, Paul og Peter J. Turnbull. 1998. *The Dynamics of Employee Relations*. Basingstoke: Palgrave.
- Borg, Elin, Hanne Christensen, Knut Fossetøl og Øyvind Pålshaugen. 2015. «Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen». AFI-rapport, Arbeidsforskningsinstituttet, HiOA.
- Breen, Richard og Jan O. Jonsson. 2005. «Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility». *Annual Review of Sociology*, 31: 223–243.
- Brinia, Vasiliki, Line Zimianiti og Konstantinos Panagiotopoulos. 2014. «The role of the principal's emotional intelligence in primary education leadership». *Educational Management Administration and Leadership*, 42, (3): 28–44.
- Briseid, Lars Gunnar. 2011. «Fra teori til praksis – med Levende Historie. Erfaringer fra et tverrfaglig prosjekt som kobler sammen fag og praktisk-estetiske virkemidler i lærerstudenters øvingspraksis». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 95, (3): 198–215.
- Bronfenbrenner, Urie. 1979. *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, Gavin, Kerry J. Kennedy, Ping K. Fok, Jacquelin K. S. Chan og Wai M. Yu. 2009. «Assessment for student improvement: understanding Hong Kong teachers' conceptions and practices of assessment». *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 16, (3): 347–363.
- Brox Larsen, Annelise. 2014. «Rollespill som oversettelse». I *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*, redigert av Kjell Arne Røvik, Tor Vidar Eilertsen og Eli Moksnes Furu, 289–307. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bungum, Brita, Thomas Dahl, Berit Gullikstad, Thomas Hugaas Molden og Bente Rasmussen. 2002. *Tid til en kollektiv og attraktiv skole. Evaluering av sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skoleverket*. Trondheim: SINTEF.
- Burns, Tracey og Florian Köster. 2016. *Governing Education in a Complex World*. Paris: OECD.

- Busch, Felix. 2016. «Occupational devaluation due to feminization? Causal mechanics, effect heterogeneity and evidence from the U.S. 1960 to 2010». Working paper. Oxford: Nuffield Oxford.
- Carlsten, Tone Cecilie, Joakim Caspersen, Nils Vibe og Per Olaf Aamodt. 2014. *Resultater fra TALIS 2013. Norske funn fra ungdomstrinnet i internasjonalt lys*. Arbeidsnotat 10-2014, NIFU.
- Caspersen, Joakim og Finn Daniel Raaen. 2010. «Nyutdannede læreres første tid i yrket – en sjokkartet opplevelse?» I *Kvalifisering til læreryrket*, redigert av Peder Haug, 315–329. Oslo: Abstrakt forlag.
- Castells, Manuel. 1996. *The Information Age: Economy, Society and Culture vol 1: The Rise of the Network Society*. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell.
- Clarke, Anthony, Valerie Triggs og Wendy Nielsen. 2014. «Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature». *Review of Educational Research* 84, (2): 163–202.
- Clarke, John og Janet Newman. 1997. *The Managerial State: power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. London: Sage Publications.
- Coburn, Cynthia E. 2004. «Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom». *Sociology of Education* 77, (3): 211–244.
- Cochran-Smith, Marilyn og Susan L. Lytle, red. 2009. *Inquiry As Stance. Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, Marilyn, Fiona Ell, Lexie Grudnoff, Mavis Haigh, Mary Hill og Larry Ludlow. 2016. «Initial teacher education: What does it take to put equity at the center?» *Teaching and Teacher Education* 57: 67–78.
- Coffey, Janet E., Mistilina Sato og Matthew Thiebault. 2005. «Classroom assessment up close – and personal». *Teacher Development* 9, (2): 169–184.
- Collinson, Vivienne, Tanya F. Cook og Sharon Conley. 2006. «Organizational Learning in Schools and School Systems: Improving Learning, Teaching, and Leading». *Theory Into Practice* 45, (2): 107–116.
- Conway, Paul F. og Rosaleen Murphy. 2013. «A rising tide meets a perfect storm: new accountabilities in teaching and teacher education in Ireland». *Irish Educational Studies* 32, (1): 11–36.
- Cordingley, Philippa. 2005. *The Impact of Collaborative CPD on Classroom Teaching and Learning: Review: What Do Teacher Impact Data Tell Us about Collaborative CPD?* EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- 2008. «Research and evidence-informed practice: Focusing on practice and practitioners». *Cambridge Journal of Education* 38, (1): 37–52.
- Cornelius-White, Jeffrey. 2007. «Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis». *Review of Educational Research* 77, (1): 113–143.
- Cuban, Larry. 1993. *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1880–1990*. New York: Teachers College Press.
- Dahl, Thomas. 2004. *Å ville utvikle skolen: skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle*. Trondheim: SINTEF.
- Dahl, Thomas, Trond Buland og Trine Holter. 2014. *Å løfte skolens digitale kompetanse. Om skolers bruk av Skolementor*. Trondheim: NTNU.
- Dahl, Thomas, Trond Buland, Siri Mordal og Bjørg Eva Aaslid. 2012. *På de samme stier som før. Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen*. Trondheim: SINTEF.
- Dahl, Thomas, Gunnar Grut og Anne Kristine Østerås. 2015. «Kan vi stole på karakterene? Innhold og vurdering i samfunnsfag i norsk skole». *Bedre skole* 3: 46–51.

- Dahl, Thomas, Lars Klewe og Poul Skov. 2004. *En skole i bevegelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dahl, Thomas. 2016. «Norske lærere og skoleledere i TALIS-undersøkelsene. En re-analyse av TALIS-dataene». Oslo: Senter for profesjonsstudier.
- Dale, Erling L., Britt U. Engelsen og Berit Karseth. 2011. «Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform: Sluttrapport». Oslo: Universitetet i Oslo.
- Damen, Marie-Louise, Lisa Dahl Keller, Stephan Hamberg og Pål Bakken. 2016. «Studiebarometeret 2015: hovedtendenser». Studiebarometeret rapport 1-2016. Oslo: NOKUT.
- Damsgaard, Hilde L. 2010. *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Damsgaard, Hilde L. og Kåre Heggen. 2010. «Læreres vurdering av egen utdanning og videreutdanning i yrket». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 94, (1): 28–40.
- Danbolt, Anne Marit Vesteraas. 2007. «Fokus på innhold og samhandling. Om å gjøre endringer i andreklassingers språklæringsmiljø». *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråkforskning* 2, (2): 49–68.
- Danielsen, Inger-Johanne, Karl Skaar og Einar M. Skaalvik. 2007. *De viktige få: Analyse av Elevundersøkelsen 2007*. Kristiansand: Oxford Research.
- Darling-Hammond, Linda. 1999. *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle: University of Washington, Center for Study of Teaching and Policy.
- Darling-Hammond, Linda og Ann Lieberman. 2012. «Teacher Education around the world: What can we learn from international practice?» I *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices*, redigert av Linda Darling-Hammond og Ann Lieberman, 151–169. London/ New York: Routledge.
- Darling-Hammond, Linda og Peter Youngs. 2002. «Defining Highly Qualified Teachers: What Does Scientifically-Based Research Actually Tell Us?». *Educational Researcher* 31, (9): 13–25.
- Day, Christopher og Qing Gu. 2010. *The new lives of teachers: Teacher quality and school development*. New York: Routledge.
- De Vries, Siebrich, Wim J.C.M. Van De Grift og Ellen P.W.A. Jansen. 2014. «How teachers beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development». *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 20, (3): 338–357.
- Devaney, John og Trevor Spratt. 2009. «Child abuse as a complex and wicked problem: Reflecting on policy developments in the United Kingdom in working with children and families with multiple problems». *Children and Youth Services Review* 31, (6): 635–641.
- Dewilde, Joke. 2013. «Ambulating teachers. A case study of bilingual teachers and teacher collaboration». Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm. 1850. *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*. Bind 1. Essen: Bädeker.
- Egeberg, Gunstein, Gréta Björk Guðmundsdóttir, Ove Edvard Hatlevik, Geir Ottestad, Jørund Høie Skaug og Karoline Tømte. 2012. *Monitor 2011: Skolens digitale tilstand*. Tromsø: Senter for IKT i utdanningen.
- Egeberg, Morten, Johan P. Olsen og Harald Sætren. 1978. «Organisasjonssamfunnet og den segmenterte stat». I *Politisk organisering*, redigert av Johan P. Olsen, 257–272. Oslo: Universitetsforlaget.
- Egeli, Elisabeth, Wenche Thomassen og Elaine Munthe. 2012. «Rapport fra forprosjektet Minoritet, mangfold og lærerutdanning». Stavanger: Universitetet i Stavanger.

- Ekornes, Stine. 2016. «School Mental Health – Teacher Views An Exploratory Study of Teachers' Perceived Role, Competence and Responsibility in Student Mental Health Promotion Thesis». Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Engh, Knut Roar. 2011. *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Erklæring fra de norske lærerne, 9. april 1942, *Norsk pedagogisk tidsskrift* 30, (1): 3.
- Etzioni, Amitai. 1969. *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: The Free Press.
- European Commission. 2007. Communication from the commission to the council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education.
- Eurydice. 2013. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Evetts, Julia. 2003. «The Sociological Analysis of Professionalism. Occupational Change in the Modern World». *International Sociology* 18, (2): 395–415.
- 2013. «Professionalism: Value and ideology». *Current Sociology* 61, (5–6): 778–796.
- Falch, Torberg og Bjarne Strøm. 2013. «Kvalitetsforskjell mellom videregående skoler?» *Tidsskrift for samfunnsforskning* 54, (4): 437–462.
- Fauske, Halvor. 2008. «Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål». I *Profesjonsstudier*, redigert av Anders Molander og Lars Inge Terum, 29–53. Oslo: Universitetsforlaget.
- Finne, Håkon, Heidi Jensberg, Bjørg Eva Aaslid, Halvdan Haugsbakken, Ida Holth Mathiesen og Siri Mordal. 2011. *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer*. Trondheim: SINTEF.
- Finne, Håkon, Siri Mordal og Trine Marie Stene. 2014. *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*. Trondheim: SINTEF.
- Fordham, Michael. 2016. «Realising and extending Stenhouse's vision of teacher research: the case of English history teachers». *British Educational Research Journal* 42, (1): 135–150.
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. FOR-2012-06-04-475. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet.
- Forskrift om rammeplan for de samiske grunnskolelærer-utdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*. FOR-2010-03-01-296. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet.
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*. FOR-2010-03-01-295. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet.
- Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13*. FOR-2013-03-18-288. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet.
- Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning*. FOR-2015-12-21-1771. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet.
- Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8–13*. FOR-2013-03-18-289. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet.
- Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag*. FOR-2013-03-18-290. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet.
- Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8–13*. FOR-2013-03-18-291. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet.
- Forskrift til opplæringslova*. FOR-2006-06-23-724. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet.
- Freidson, Eliot. 2001. *Professionalism: The Third Logic*. Chicago: University of Chicago Press.
- Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma. 2011. «Frå allmennlærer til grunnskolelærer. Innfasing og oppstart av nye grunnskulelærerutdanninger». Rapport nr. 1. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

- 2012. «Med god gli i kupert terreng. GLU-refomens andre år». Rapport nr. 2. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- 2013. «Drivkraft i utviklinga av lærerprofesjonen? Framsteg og utfordringar for grunnskulelærerutdanningane». Rapport nr. 3. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- 2014. «Lærerutdanningar i endring. Indre utvikling – ytre kontekstuelle og strukturelle hinder». Rapport nr. 4. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- 2015. «Grunnskulelærerutdanningane etter fem år. Status, utfordringar og vegar vidare». Rapport nr. 5. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Galloway, Taryn Ann, Lars J. Kirkebøen og Marte Rønning. 2011. *Karakterpraksis i grunnskoler. Sammenheng mellom standpunkt- og eksamenskarakter*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Gilje, Øystein. 2012. *Fem piler mot fremtidens lærerutdanning*. Trondheim: NTNU.
- Gilje, Øystein, Line Ingulfsen, Jan A. Dolonen, Anniken Furberg, Ingvill Rasmussen, Anders Kluge, Erik Knain, Anders Mørch, Margrethe Naalsund og Kaja Granum Skarpaas. 2016. *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer. Sluttrapport*, Universitetet i Oslo.
- Gløppen, Bjørg Herberg. 2013. «Trepertssamtalen – en arena for å styrke samspillet mellom høgskolens undervisning og praksis? Eksempler fra lærerutdanningen». *Uniped* 36, (1): 88–101.
- Goddard, Roger D., Wayne K. Hoy og Anita Woolfolk Hoy. 2000. «Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement». *American Educational Research Journal* 37, (2): 479–507.
- Goldthorpe, John H. 2000. *On sociology: Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Gough, David, Sandy Oliver og James Thomas. 2012. *An Introduction to Systematic Reviews*. London: Sage Publications.
- Gram, Ida, Kristian Dyrkorn, Øystein Lørvik Nilsen, Eli Ottesen og Marit Aas. 2013. *Forskningsbasert evaluering av ordningen med Veilederkorps*. Sluttrapport, Universitetet i Oslo.
- Granlund, Lise, Sølvi Mausethagen og Elaine Munthe. 2011. «Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon». HiO-rapport nr. 2-2011.
- Gravaas, Bente Christine, Torbjørn Hægeland, Lars J. Kirkebøen og Kjartan Steffensen. 2008. *Skoleresultater 2007 en kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge*. Rapporter 2009/23. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Grimen, Harald. 2008. «Profesjon og kunnskap». I *Profesjonsstudier*, redigert av Anders Molander og Lars Inge Terum, 71–86. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grindheim, Jan Erik, Linn Synnøve Skutlaberg, Asle Høgestøl, Ingeborg Rasmussen og Vibeke Woien Hanssen. 2014. *Rapporterings- og dokumentasjonskrav i skolesektoren*. Rapport 12:14, Ideas2evidence.
- Grove, Knut og Svein Michelsen. 2005. *Lærarforbundet – mangfald og fellesskap. Historia om Lærarforbundet og organisasjonane som danna forbundet*. Bergen: Vigmostad og Bjørke.
- Gudmundsdottir, Greta Björk, Marit Loftsgarden og Geir Ottestad. 2014. *Nyttutdannede lærere: Profesjonsfaglig digital kompetanse og erfaringer med IKT i lærerutdanningen*. Tromsø: Senter for IKT i utdanningen.
- Gunnes, Trude og Pål Knudsen. 2015. «Tilbud og etterspørsel for ulike typer lærere mot 2040. Framskrivinger basert på LÆRERMOD». Rapporter 2015/41. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.

- Gythfeldt, Knut og Kåre Heggen. 2012. «Er høgskolene regionale kvalifiseringsinstitusjoner? Likheter og ulikheter mellom høgskolene på Vestlandet og i hovedstadsregionen». Rapport nr. 5-2012, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Hagemann, Gro. 1992. *Skolefolk. Lærernes historie i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hall, Jeffrey B. 2016. «Examining school inspectors and education directors within the organisation of school inspection policy: perceptions and views». *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–15. doi: 10.1080/00313831.2015.1120234.
- Hall, Jeffrey B. og Kirsten Sivesind. 2015. «State School Inspection Policy in Norway and Sweden (2002–2012): a reconfiguration of governing modes?» *Journal of Education Policy* 30, (3): 429–458.
- Halvorsen, Kirsti Vindal. 2014. «Utvikling av partnerskap i en femårig lektorutdanning – sett fra et økologisk perspektiv». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98, (1): 14–25.
- Hammerness, Karen. 2013. «Examining Features of Teacher Education in Norway». *Scandinavian Journal of Educational Research* 57, (4): 400–419.
- Hansen, Stein og Tor Skoglund. 2003. «Lønnsutviklingen 1962–2000». SSB: Økonomiske analyser. No. 5.
- Hardøy, Ines, Arne Mastekaasa og Pål Schøne. 2015. «Lærernes kompetanse og elevenes resultater: Er det noen sammenheng?» *Samfunnsøkonomen* 129, (5): 50–57.
- Hargreaves, Andy. 2004. «Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership». *School Leadership & Management* 24, (2): 287–309.
- Hargreaves, Andy og Michael Fullan. 2012. *Professional capital: transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Hattie, John. 2015. «The applicability of Visible Learning to higher education». *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology* 1, (1): 79–91.
- Haug, Peder. 2003. «Evaluering av Reform 97». Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97. Oslo: Norges forskingsråd.
- 2008. «Klasseromforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanning». Etter oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Volda: Høgskulen i Volda.
- 2010. «Kvalifisering til læraryrket». I *Kvalifisering til læraryrket*, redigert av Peder Haug, kap. 1. Oslo: Abstrakt forlag.
- 2015. Vilkår for læring. I *Elev- og lærarrolla. Vilkår for læring*, redigert av Peder Haug, 9–26. Oslo: Samlaget.
- Under publisering. «Ein likeverdig skule i framtida». *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*.
- Hayward, Louise og Ernest Spencer. 2010. «The complexities of change: Formative assessment in Scotland». *The Curriculum Journal* 21, (2): 161–177.
- Heggen, Kåre. 2005. «Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 89, (6): 446–460.
- 2008. «Social workers, teachers and nurses – from college to professional work». *Journal of Education and Work* 21, (3): 217–231.
- 2010. *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar, lærar, sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Heggen, Kåre og Kirsten E. Thorsen. 2015. «Praksisopplæring – et felles prosjekt mellom høgskole og praksisskole?» *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 99, (5): 362–374.
- Helgevold, Nina, Gro Næsheim-Bjørkvik og Sissel Østrem. 2015. «Key focus areas and use of tools in mentoring conversations during internship in initial teacher education». *Teaching and Teacher Education* 49: 128–137.

- Helland, Håvard, Mari Lande With, Sølvi Mausethagen og Andreea Alecu. 2016. «Lærernes status». *Bedre Skole*, 2: 12–16.
- Helmke, Andreas. 2013. *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet. Diagnostisering, evaluering og utvikling af undervisningen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Helsvig, Kim G. 2005. *Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938–1980*. Oslo: Abstrakt forlag.
- 2011. 1975–2011. *Mot en ny samfunnskontrakt? Bind 6 av Universitetet i Oslo 1811–2011*, redigert av John Peter Collett. Oslo: Unipub.
- Hermansen, Hege. 2015. «Knowledge work in the teaching profession: Opening up the black box of teachers' engagement with Assessment for Learning». Doktoravhandling, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Hermansen, Hege og Monika Nerland. 2014. «Reworking practice through an AfL project: an analysis of teachers' collaborative engagement with new assessment guidelines». *British Educational Research Journal* 40, (1): 187–206.
- Hernes, Gudmund. 1975. *Makt og avmakt. En begrepsanalyse*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Hiim, Hilde. 2010. «Læreren yrkeskunnskap og læreren som forsker: en strategi for å forske i læreryrket». Doktoravhandling, Roskilde Universitetscenter.
- Hodgson, Janet, Wenche Rønning og Peter Tomlinson. 2012. *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hoffmann, James V., Melissa M. Wetzel, Beth Maloch, Erin Greeter, Laura Taylor, Samuel DeJulio og Saba K. Vlach. 2015. «What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review». *Teaching and Teacher Education* 52: 99–112.
- Hopfenbeck, Therese, Astrid Tolo, Teresa Florez og Yasmine El Masri. 2013. *Balancing Trust and Accountability? The Assessment for Learning Programme in Norway*. OECD Education Working Papers no. 97.
- Hopmann, Stefan. 2003. «On the evaluation of curriculum reforms». *Journal of Curriculum Studies* 35, (4): 459–478.
- 2007. «Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik». *European Educational Research Journal* 6, (2): 109–124.
- 2015. «Didaktik meets Curriculum' revisited: historical encounters, systematic experience, empirical limits». *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 1, (1): 14–21.
- Huiskamp, Rien. 1995. «Regulating the employment relationship: An analytical framework». I *Comparative Industrial & Employment Relations*, redigert av Joris Van Ruysseveldt, Rien Huiskamp og Jacques van Hoof, 16–36. London: Sage Publications.
- Hvistendahl, Rita. 2008. «Å bli kompetent og være til nytte. Utdanning av tospråklige lærere». I *Flerspråklighet i skolen*, redigert av Rita Hvistendahl, 175–192. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høgnes, Geir. 2000. «Lønnsutvikling for ansatte i skoleverket». *Søkelys På Arbeidsmarkedet*, 17: 77–87.
- Imsen, Gunn og Magnus R. Ramberg. 2014. «Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? Endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001–2012». *Sosiologi i dag* 44, (4): 10–35.
- Innst. S. nr. 185 (2008–2009). «Læreren – rollen og utdanningen». Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, 2009.
- Irgens, Eirik J. 2016. *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Isaksson, Christine. 2016. «Den kritiska gästen. En professionsstudie om skolkuratorer». Doktoravhandling, Umeå universitet.
- Jakhelln, Rachel. 2011. «Alene – sammen: nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling». Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø.
- Jensen, Karen. 2008. *ProLearn: Profesjonslæring i endring*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Johansson, Kerstin, Verner Denvall og Evert Vedung. 2015. «After the NPM Wave. Evidence-Based Practice and the Vanishing Client». *Offentlig Förvaltning. Scandinavian Journal of Public Administration* 19, (2): 69–88.
- Jordell, Karl Øyvind og Per Olaf Aamodt. 1989. *Læreren – fra kall til lønnskamp: utvikling gjennom 250 år*. Oslo: Tano.
- Jordfald, Bård, Torgeir Nyen og Åsmund Arup Seip. 2009. «Tidstyvene. En beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon». Fafo-rapport 2009/23.
- Juuhl, Gudrun Kløve, Magnus Hontvedt og Dagrund Skjelbred. 2010. *Læremiddelforskning etter LK06. Eit kunnskapsoversyn*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Karlsen, Gustav 1992. «Desentralisert skoleutvikling». Doktoravhandling, Universitetet i Trondheim.
- 2005. «Styring av norsk lærerutdanning – et historisk perspektiv». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 89, (6): 402–416
- Karseth, Berit, Jorunn Møller og Petter Aasen. 2013. «Reformtakter - Kunnskapsløftets komposisjon». I *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*, redigert av Berit Karseth, Jorunn Møller og Petter Aasen, 13–20. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karseth, Berit og Kirsten Sivesind. 2009. «Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner» I *Læreplan i et forskningsperspektiv*, redigert av Erling Lars Dale, 23–61. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirkebøen, Geir. 2013. «Kan vi stole på fagfolks skjønn?» I *Profesjonsstudier 2*, redigert av Anders Molander og Jens-Christian Smeby, 27–43. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 1999. «Rammeplan og forskrift. Allmennlærerutdanningen». Oslo: Norgesnettrådet.
- Kirkhusmo, Anders. 1983. «Akademi og seminar»: *Norges lærerhøgskole 1922–1982*. Trondheim: Universitetet i Trondheim, Norges lærerhøgskole.
- Kjærnsli, Marit og Rolf Vegar Olsen. 2013. «PISA 2012 – sentrale funn». I *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*, redigert av Marit Kjærnsli og Rolf Vegar Olsen, 13–43. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, Marit og Astrid Roe, red. 2010. *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørven, Ole Kolbjørn, Bjørg-Karin Ringen, red. 2009. *Teacher Diversity in Diverse Schools – Challenges and Opportunities for Teacher Education*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Klafki, Wolfgang. 2004. «Kategorial dannelse. Bidrag til dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk». I *Om utdanning. Klassiske tekster*, redigert av Erling Lars Dale, 167–203. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Klenowski, Val. 2011. «Assessment Reform and Educational Change in Australia». I *Assessment Reform in Education*, redigert av Rita Berry og Bob Adamson, 63–74. Dordrecht: Springer.
- Klette, Kirsti. 2003. *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Klette, Kirsti og Jens-Christian Smeby. 2012. «Professional training and knowledge sources». I *Professional Learning in the Knowledge Society*, redigert av Karen Jensen, Leif Chr. Lahn og Monika Nerland, 143–164. Rotterdam: Sense Publishers.

- Knudsmoen, Hege, Hanne Jahnsen og Torunn Tinnesand. 2013. «'Nå bruker vi tid på analyse' – En flermetodisk undersøkelse om læringsmiljøet etter LP-modellen, LP 5 (2010–12)». Oppdragsrapport nr. 2-2013, Høgskolen i Hedmark.
- Kraft, Matthew A., William H. Marinell og Darrick Yee. 2016. *School Organizational Contexts, Teacher Turnover, and Student Achievement: Evidence from Panel Data*. New York: The Research Alliance for New York City Schools.
- KS og Kunnskapsdepartementet. 2009. «Avtale mellom Kunnskapsdepartementet og KS om veiledning av nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen».
- 2014. «Avtale om kvalitetsutvikling i barnehagen og grunnsopplæringen».
- KS. 2008. «SFS 2213 – arbeidstidsavtalen for undervisningspersonalet. Særskilte bestemmelser for undervisningspersonale i Hovedtariffavtalen». Oslo: KS. <http://ks.event123.no/Arbeidstidsavtalenforlerarar/pop.cfm?FuseAction=Doc&pAction=View&pDocumentId=43594>.
- 2016. «Rapport fra det tekniske beregnings- og statistikkutvalg (TBSK) for kommunesektoren». Oslo: KS.
- Kulbrandstad, Lars Anders. 2009. «Det finnes det vel ikke noe forskning på?» Et eksempel på studentinvolvering i forskning. *Acta Didactica Norge – tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge* 3, (1): 1–21. <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/index>.
- Kulbrandstad, Lise Iversen. 2008a. «Å tøysje framtida. Om å være norsklærer i en flerspråklig og flerkulturell skole». I *Vandringer i ordenes landskap*, redigert av Atle Næss og Thomas Egan, 340–360. Vallset: Oplandske bokforlag.
- 2008b. «Å se språklæring som en aktiv prosess. En studie av systematisk ordforrådsundervisning i en flerkulturell elevgruppe». *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 3, (1): 55–79.
- Kunnskapsdepartementet (KD). 2005. «Rundskriv F-04-05: Nye avtaler for øvingslærere». Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- 2010a. Rundskriv F-05-10: Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn og forskrift om rammeplan for de samiske grunnskolelærer-utdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn». Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- 2010b. «Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.–10. trinn». Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- 2011. «Informasjon om de nye grunnskolelærerutdanningene». (Brev til institusjonene av 18.5. 2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- 2013. «Rundskriv F-06-13: Forskrifter om rammeplaner for lektorutdanning for trinn 8–13, treårige faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag, yrkesfaglærerutdanning for trinn 8–13 og praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8–13». Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- 2014. «Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen». Strategi. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- 2015a. «Høring – forskrifter om rammeplan for femårige grunnskolelærerutdanningene». Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- 2015b. «Tilstandsrapport. Høyere utdanning 2015». Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- 2016a. «Rundskriv F-05-16: Endring i rammeplaner for lærerutdanning inkludert barnehagelærerutdanning». Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- 2016b. «Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7». Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- 2016c. «Tilstandsrapport. Høyere utdanning 2016». Oslo.

- Lagerstrøm, Bengt Oscar, Hossein Moafi og Mathias K. Revold. 2014. *Kompetanseprofil i grunnskolen: hovedresultater 2013/2014*. Rapporter 2014/30. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Lahn, Leif Chr. 2012. «The use of knowledge sources amongst novice accountants, engineers, nurses and teachers: An exploratory study». I *Professional Learning in the Knowledge Society*, redigert av Karen Jensen, Leif Chr. Lahn og Monika Nerland, 109–124. Rotterdam: Sense Publishers.
- Langfeldt, Gjert. 2008. «Hva står ASAP for? Hva er oppnådd?» I *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*, redigert av Gjert Langfeldt, Eyvind Elstad og Stefan Hopmann, 11–31. Oslo: Cappelen Damm.
- Larsen, Lars Erik. 2015. «Skolekultur i endring. Om lærernes deltakelse i utviklingen av den videregående skolen 1976–2010». Masteroppgave, Universitetet i Oslo.
- Larson, Magali Sarfatti. 1977. *The Rise of Professionalism*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Lauvdal, Torunn. 1994. «Pedagogikk, politikk og byråkrati. Om statlig styring av grunnskolen og reformintensjoner i den statlige forvaltning på grunnskoleområdet 1969–1991». Doktoravhandling, Universitetet i Trondheim.
- 1996. *Makt og interesser. Styring og forhandlingsystem i skolesektoren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauvdal, Torunn, Espen Rymoene og Bent-Ole Grooss. 1998. «Kommuner og lærere – 'Farlige forbindelser'? Om konsekvenser av plassering av forhandlingsansvaret for lærerne». Rapport 1998:3. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Lee, Yuan-Hsuan, Hersh Waxman, Jiun-Yu Wu, Georgette Michko og Grace Lin. 2013. «Revisit the Effect of Teaching and Learning with Technology». *Journal of Educational Technology & Society* 16, (1): 133–146.
- Leithwood, Kenneth og Christopher Day. 2008. «The impact of school leadership on pupil outcomes». *School Leadership & Management* 28, (1):1–4.
- Leithwood, Kenneth og Doris Jantzi. 2006. «Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices». *School Effectiveness and School Improvement* 17, (2): 201–227.
- Lejonberg, Eli og Eivind Elstad. 2014. «Bruk av profesjonsbegrepet i kampen om utdanningspolitikken innhold». I *Profesjonsutvikling i skolen*, redigert av Eivind Elstad og Kristin Helstad, 39–56. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lid, Stein Erik. 2013. «PPUs relevans for undervisning i skolen. En kartlegging av studenters og nyutdannede læreres oppfatninger». Rapport 3-2013. Oslo: NOKUT.
- Lied, Sidsel. 2008. Forskende partnerskap i praktisk pedagogisk utdanning. *Prismet* 3: 183–195.
- 2012. *Studenter i forskning. Ett svar på utfordringer fra det flerkulturelle og livstolkingsplurale klasserommet*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Lillejord, Sølvi og Kristin Børte. 2014. *Partnerskap i lærerutdanningen. En forskningskartlegging*. KSU 3/2014. Oslo: Kunnskapsenter for utdanning, Norges forskningsråd.
- Lindbeck, Tore. 1967. *Mobilitets- og stillingsstrukturer innenfor tre akademiske profesjoner 1910–1963*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindboe, Inger Marie, Gunhild Tveit Randen, Thor-André Skrefsrud and Sissel Østberg, red. 2015. *Refleksjon & relevans. Språklig og kulturelt mangfold i lærerutdanningene*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Lortie, Dan C. 1969. «The Balance of Control and Autonomy in Elementary School Teaching». I *The Semi-Professions and Their Organization*. Teachers, Nurses,

- Social Workers*, redigert av Amitai Etzioni, 1–53. New York/London: The Free Press.
- 1975. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lund, Andreas, Rachel E. Jakhelln og Ulrikke E Rindal. 2015. «Fremragende lærerutdanning – hva er det, og hvordan kan vi få det?» I *Veier til fremragende lærerutdanning*, redigert av Andreas Lund, Rachel E. Jakhelln og Ulrikke E. Rindal, 13–36. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, Ellen Cathrine. 2012. *Virke og profesjon. Norsk Sykepleierforbund gjennom 100 år (1912–2012)*. Oslo: Akribe.
- Lyon, Stina E. 2001. «Education for Modernity: The Impact of American Social Science on Alva and Gunnar Myrdal and the ‘Swedish Model’ of School Reform». *International Journal of Politics, Culture and Society* 14, (3): 203–217.
- Markussen, Eifred Tone C. Carlsten, Idunn Seland og Jørgen Sjaastad. 2016. «Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet. Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling». Delrapport 2. Oslo: NIFU.
- Mausethagen, Sølvi. 2015. *Lærerrollen i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, Sølvi og Lise Granlund. 2012. «Contested discourses of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers’ union». *Journal of education policy* 27, (6): 815–833.
- Mausethagen, Sølvi og Christina E. Mølstad. 2014. «Licence to teach? Læreplananalyse og profesjonsutvikling». I *Profesjonsutvikling i skolen*, redigert av Eyvind Elstad og Kristin Helstad, Kristin, 152–167. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, Sølvi og Christina E. Mølstad. 2015. «Shifts in Curriculum Control: Contesting Ideas of teacher Autonomy». *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. Vol.1.
- Mausethagen, Sølvi, Guri Skedsmo og Tine S. Prøitz. 2016. «Ansvarliggjøring og nye organisasjonsrutiner i skolen – rom for læring?» *Nordiske organisasjonsstudier* 1: 79–97.
- Mausethagen, Sølvi og Jens-Christian Smeby. 2016. «Contemporary education policy and teacher professionalism». I *The Routledge Companion to the Professions and Professionalism*, redigert av Mike Dent, Ivy Lynn Bourgeault, Jean-Louis Denis og Ellen Kuhlmann, kapittel 22. London: Routledge.
- Mausethagen, Sølvi, Hege Hermansen, Marte Lorentzen, Tatjana Zlatanovic og Thomas Dahl. 2016. «Hva kjennetegner forskning på norske lærere under Kunnskapsløftet?» En forskningskartlegging. Oslo: Senter for profesjonsstudier.
- McClelland, Charles E. 1990. «Escape from freedom? Reflections on German professionalization 1870–1933». I *The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy*, redigert av Rolf Torstendahl og Michael Burrage, 97–113. London: Sage.
- Melby, Kari. 1990. *Kall og kamp. Norsk Sykepleierforbunds historie*. Oslo: Norsk Sykepleierforbund og J. W. Cappelens forlag.
- Meld. St. 18 (2014–2015). «Konsentrasjon for kvalitet. Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren». Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2015.
- Meld. St. 28 (2015–2016). «Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet». Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2016.
- Meld. St. 30 (2015–2016). «Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk». Oslo: Justis- og beredskapsdepartementet, 2016.
- Menter, Ian. 2016. «Helga Eng lecture 2015: What is a teacher in the 21st century and what does a 21st century teacher need to know?» *Acta Didactica* 10, (2): 11–25.

- Molander, Anders. 2013. «Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring». I *Profesjonsstudier II*, redigert av Anders Molander og Jens-Christian Smeby, 44–54. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, Anders. Under publisering. I *Discretion in the welfare state: social rights and professional judgement*. London: Routledge.
- Molander, Anders og Lars-Inge Terum. 2008. «Profesjonsstudier – en introduksjon». I *Profesjonsstudier*, redigert av Anders Molander og Lars-Inge Terum, 13–27. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moos, Lejf, John B. Krejsler og Per F. Laursen. 2004. *Relationsprofesjoner: lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Morgenbladet*, 21.04.2016. «Livslang læring i praksis». <https://morgenbladet.no/aktuelt/2016/04/livslang-laering-i-praksis>.
- Morony, Suzanne, Sabina Kleitman, Yim Ping Lee og Lazar Stankov. 2013. «Predicting achievement: Confidence vs self-efficacy, anxiety, and self-concept in Confucian and European countries». *International Journal of Educational Research* 58: 79–96.
- Munthe, Elaine og Frøydis Oma Ohnstad. 2008. «Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 92, (6): 471–485.
- Myhre, Jan Eivind. 2011. *Kunnskapsbærerne 1811–2011. Akademikere mellom universitet og samfunn*. Bind 8 av *Universitetet i Oslo 1811–2011*, redigert av John Peter Collett. Oslo: Unipub.
- Møen, Jarle, Kjell Gunnar Salvanes og Helge Sandvig Thorsen. 2012. «Har kvaliteten på lærere falt over tid?». *Magma* 6: 62–71.
- Møller, Jorunn. 2016. «Norway: Researching Norwegian Principals». I *A Decade of Research on School Principals Cases from 24 Countries Series: Studies in Educational Leadership, Vol. 21*, redigert av Helene Arlestig, Christopher Day og Olof Johansson, 77–101. New York: Springer.
- Møller, Jorunn og Eli Ottesen. 2016. «Rettslig regulering og profesjonelle normer i skolen». *Utbildning og Demokrati* 25, (1): 113–132.
- Møller, Jorunn, Eli Ottesen, Tine Sophie Prøitz, og Petter Aasen. 2010. *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blick inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. Rapport 37/2010. NIFU.
- Møller, Jorunn, Eli Ottesen, Tone Dyrdal Solbrekke og Terje Aaserud. 2000. «Kartlegging og analyse av rektors arbeidsvilkår i Norge». I *Skoleledelse i Norden, En kortlægning af skoleledernes arbeidsvilkår, rammebetingelser og oppgaver*, redigert av Lejf Moos, Stephen Carney, Olof Johansson og Jill Mehlbye, 195–257. København: Nordisk ministerråd.
- Møller, Jorunn, Tine S. Prøitz, Ellen Rye og Petter Aasen. 2013. «Kunnskapsløftet som styringsreform». I *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen*, redigert av Berit Karseth, Jorunn Møller og Petter Aasen, 23–42. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, Jorunn, Gunn Vedøy, Anne Marie Presthus og Guri Skedsmo. 2009. «Successful principalship – sustainable ethos and incremental changes?» *Journal of Educational Administration* 47, (6): 731–741.
- Mølstad, Christina E. 2015. «State-based curriculum-making: approaches to local curriculum work in Norway and Finland». *Journal of Curriculum Studies* 47, (4): 441–461.
- Mølstad, Christina E. og Berit Karseth. 2016. «National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes». *European Educational Research Journal* 15, (3): 329–344.

- Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8–13. Oslo: Universitets- og høyskolerådet. http://www.uhr.no/documents/Utkast_nasjonale_retningslinjer_i_praktiske_og_estetiske_fag.pdf.
- Nelson, Tamara Holmlund. 2009. «Teachers' collaborative inquiry and professional growth: Should we be optimistic?» *Science Education* 93, (3): 548–580.
- Nerland, Monika. 2012. «Professions as knowledge cultures». I *Professional Learning in the Knowledge Society*, redigert av Karen Jensen, Leif Chr. Lahn og Monika Nerland, 27–48. Rotterdam: Sense Publishers.
- Nesje, Katrine. 2002. «Erfaringer med en lærende skole». I *En lærende skole. L97 i skolepraksis*, redigert av Katrine Nesje og Stefan Hopmann, 130–146. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Nicolaisen, Heidi Torgeir Nyen og Dag Olberg. 2005. «Lærernes arbeidstid. Evaluering av avtale om arbeidstid for undervisningspersonalet i skoleverket 2004–2006». Fafo-rapport 508. Oslo: Fafo. http://www.fafo.no/media/com_netsukii/508.pdf.
- Nilssen, Vivi Lisbeth. 2009. «Lærer og øvingslærer – om utvikling av dobbel yrkesidentitet». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 93, (2): 135–146.
- 2014. «Ny som praksislærer – motivasjon, inspirasjon og frustrasjon». *FoU i praksis* 8, (2): 71–87.
- NOKUT. 2006. «Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport». Oslo: NOKUT.
- 2010. «Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010. Del 1: Hovedrapport». Oslo: NOKUT.
- Nordahl, Thomas, Anne Karin Sunnevåg, Lars Qvortrup, Line Skov Hansen, Ole Hansen, Ratib Lekhal og May Britt Drugli. 2016. *Hold ut og hold kursen. Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand Kommune i 2015*. København: Aalborg Universitetsforlag.
- Nordenbo, Sven Erik, Michael S. Larsen, Neriman Tiftikçi, Rikke Eline Wendt og Susan Østergaard. 2008. *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Norgesnettrådet. 2002a. «Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner. Rapport fra eksternt komité». Oslo: Norgesnettrådet.
- 2002b. «Evaluering av praktisk-pedagogisk utdanning ved fem norske institusjoner. Rapport fra eksternt komité». Oslo: Norgesnettrådet.
- NOU 1988: 28. Med viten og vilje. Oslo: Kultur- og vitenskapsdepartementet, 2008.
- NOU 1988: 32. *For et lærerikt samfunn*. Oslo: Kulturdepartementet.
- NOU 1996: 22. *Lærerutdanning – Mellom krav og ideal*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2002: 10. *Førsteklasses fra første klasse – Forslag til rammeverk for et nasjonal kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2003: 25. *Ny lov om universiteter og høyskoler*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2008: 3. *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2010: 7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplærings-systemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Næss, Terje. 2006. «Inntakskvalitet og karakterer i høyere utdanning Høyere grads kandidater, siviløkonomer og allmennlærere». Rapport 4/2006. Oslo: NIFU.

- Næss, Terje, Tine S. Prøitz og Per Olaf Aamodt. 2014. «Lærerutdanningene. Statistiske oversikter og utviklingstrekk». Rapport 31/2014. Oslo: NIFU.
- OECD. 1988. «OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk». Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- 1989. «OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk. Norsk rapport til OECD. Ekspertvurdering fra OECD». Oslo: Aschehoug.
- 2005a. «Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms». Paris: OECD.
- 2005b. «Policy Brief. Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms». Paris: OECD.
- 2011. «OECD Review of Evaluation and Assessment of Education: Norway». Paris: OECD.
- 2014a. «Education at a Glance 2014. OECD Indicators». Paris: OECD.
- 2014b. «TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning». Paris: OECD.
- OECD/CERI. 2008. «Assessment for Learning. Formative Assessment». Paris: OECD.
- Ólafsson, Ragnar F. 2016. «Principal Leadership Styles in Nordic Countries and Their Relationship with Teacher Performance and Attitudes». I *Northern Lights on PISA and TALIS*, redigert av Guri A. Nortvedt Sten Ludvigsen, Andreas Pettersen, Astrid Pettersson, Samuel Sollerman, Ragnar F. Ólafsson, Matti Taajamo, Joakim Caspersen, Peter Nyström and Johan Braeken, 59–93. København: Nordisk mininsterråd.
- Opplæringsloven. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. LOV-1998-07-17-61.
- Ottesen, Eli. 2006. «Lærerstudenters utvikling av praksisidentitet som lærere med IKT». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 90, (3): 289–302.
- Ottesen, Eli og Jorunn Møller. 2016. «Organisational routines – the interplay of legal standards and professional discretion». *European Educational Research Journal*, 1–19. doi: 10.1177/1474904116638853.
- Ozga, Jennifer og Martin Lawn. 1981. *Teachers, professionalism and class: a study of organized teachers*. London: Falmer Press.
- Pedersen, Ove Kaj. 2011. *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels forlag.
- Persen, Trond, Vemund Snartland og Lars-Erik Becken. 2010. «Lønnsforskjeller mellom kvinner og menn i privat sektor». *Tidsskrift for samfunnsforskning* 51, (1): 67–101.
- Petersen, Trond, Vermund Snartland og Lars-Erik Becken. 2010. «Lønnsforskjeller Mellom Kvinner Og Menn I Privat Sektor». *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 51 ER (01).
- Postholm, May Britt. 2009. «Research and development work: Developing teachers as researchers or just teachers?» *Educational Action Research* 17, (4): 551–565.
- Postholm, May Britt, Thomas Dahl, Gunnar Engvik, Henning Fjørtoft, Eirik J. Irgens, Lise V. Sandvik og Kjersti Wæge. 2013. *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling*. Trondheim: Akademika forlag.
- Power, Michael. 1997. *The Audit Society Rituals of Verification*. New York: Oxford University Press.
- Priestley, Mark og Gert Biesta. 2013. *Reinventing the Curriculum: New Trends in Curriculum Policy and Practice*. London: Bloomsbury.
- Prøitz, Tine S. 2014. «Conceptualisations of learning outcomes in education – an explorative cross-case analysis of policymakers, teachers and scholars». Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.

- 2015. «Uploading, downloading and uploading again – concepts for policy integration in education research». *NordSTEP* 1, (1): 70–80.
- Prøitz, Tine S. og Jorunn Spord Borgen. 2010. «Rettferdig standpunktvrdering – det (u)muliges kunst». NIFU STEP report 16:2010. Oslo: NIFU.
- Ramberg, Magnus R. 2014. «What Makes Reform Work? School-Based Conditions as Predictors of Teachers' Changing Practice after a National Curriculum Reform». *International Education Studies* 7, (6): 46–65.
- Rambøll. 2015. «Evaluering av veiledningsordningen for nyutdannede pedagoger i barnehage og skole». Delrapport. Oslo: Rambøll.
- 2016. «Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud». Sluttrapport. Oslo: Rambøll.
- Rammeplanutvalget. 2015. «Svar til KD 15.4.2015: Hva bør være den overordnede trinndelingen for lærerutdanningen?». www.hihm.no/glu-master.
- Rasmussen, Bente. 2000. «Hjemmesykepleien som grådig organisasjon. Makt og ansvar i desentraliserte organisasjoner». *Tidsskrift for samfunnsforskning* 1, (41): 38–57.
- Reichborn-Kjennerud, Kristin og Signy Irene Vabø. 2016. «Styring, kontroll og organisasjonslæring». *Nordiske organisasjonsstudier* 18: 3–9.
- Richter, Dirk og Hans Anand Pant. 2016. *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh/Stuttgart/Essen/Bonn: Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator, Deutsche Telekom Stiftung.
- Riksarkivet, Kirke- og undervisningsdepartementet, Lærerutdanningsrådet med forløpere – RA/S-2524, serie Dc, 00435: «Søkerstatistikk for opptak til allmennlærerutdanning og førskolelærerutdanning 3-årig heltidsstudium». Datert 10. november 1988.
- Rinke, Carol R. 2008. «Understanding teachers' careers: Linking professional life to professional path». *Educational Research Review* 3, (1): 1–13.
- Roald, Knut. 2010. «Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar». Doktoravhandling, Universitet i Bergen.
- Robinson, Viviane M.J., Claire A. Lloyd og Kenneth J. Rowe. 2008. «The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types». *Educational Administration Quarterly* 44, (5): 635–674.
- Romzek, Barbara S. og Melvin J. Dubnick. 1987. «Accountability in the Public Sector: Lessons from the Challenger Tragedy». *Public Administration Review* 47, (3): 227–238.
- Rovde, Olav 2004. *Vegar til samling. Norsk Lærarlags historie 1966–2001*. Oslo: Samlaget.
- Rønning, Wenche. 2012. «Fra karakterjag til læring – fra dommer til trener». Rapport fra et forsøk med én karakter i norsk ved to videregående skoler. NF-notat nr. 1005/2012. Bodø: Nordlandsforskning.
- Rørnes, Karin. 2015. «Universitetsskolen i lærerutdanningen: å koble praksis og teori i lærerutdanningen». I *Veier til fremragende lærerutdanning*, redigert av Ulrikke Rindal, Andreas Lund og Rachel Jakhelln, 75–86. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, Kjell Arne. 2014. *Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, Kjell Arne, Tor Vidar Eilertsen og Torbjørn Lund. 2014. «Hvor har de det fra, og hva gjør de med det? Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer». I *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*, redigert av Kjell Arne Røvik, Tor Vidar Eilertsen og Eli Moksnes Furu, 87–120. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Sahlberg, Pasi. 2012. «The most wanted: Teachers and teacher education in Finland». I *Teacher education around the world. Changing policies and practices*, redigert av Linda Darling-Hammon og Ann Lieberman, 1–21. New York: Routledge.
- Sandvik, Lise Vikan og Trond Buland. 2013. *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: Program for Lærerutdanning, NTNU.
- 2014. *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap: sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: Program for Lærerutdanning, NTNU.
- Sandvik, Lise V., Gunnar Engvik og Trond Buland. 2014. «Om FIVIS-prosjektets formål, problemstillinger, data og metode». I *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*, redigert av Lise V. Sandvik og Trond Buland. Trondheim: Program for Lærerutdanning, NTNU.
- Schmid, Richard F., Robert M. Bernard, Eugene Borokhovski, Rana M. Tamim, Philip C. Abrami, Michael A. Surkes, C. Anne Wade og Jonathan Woods. 2014. «The effects of technology use in postsecondary education: A meta-analysis of classroom applications». *Computers & Education* 72, (0): 271–291.
- Schön, Donald. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sejersted, Francis. 2005. *Sosialdemokratiets tidsalder. Norge og Sverige i det 20. århundre*. Oslo: Pax forlag.
- Seland, Idunn, Nils Vibe og Elisabeth Hovdhaugen. 2013. *Evaluering av nasjonale prøver som system*. Oslo: NIFU.
- Shulman, Lee S. 2005. «Signature pedagogies in the professions». *Daedalus*, 134, (3): 52–59.
- Silins, Halia Claudia, William Richard Mulford og Silja Zarins. 2002. «Organizational learning and school change». *Educational Administration Quarterly* 38, (5): 613–642.
- Simon, Herbert A. 1969. *The Sciences of the Artificial*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sivesind, Kirsten og Kari Elisabeth Bachmann. 2008. «Hva forandres med nye standarder? Krav og utfordringer med Kunnskapsløftets læreplaner». I *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*, redigert av Eyvind Elstad, Gjert Langfeldt, Stefan T. Hopmann, 62–93. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sjøbakken, Ola Johan. 2012. *Elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv*. Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultetet.
- Sjølie, Ela. 2014. «The role of theory in teacher education: reconsidered from a student teacher perspective». *Journal of Curriculum Studies* 46, (6): 729–750.
- Skaar, Karl, Tor E. Viblemo og Einar M. Skaalvik. 2008. *Se den enkelte: Analyse av Elevundersøkelsen 2008*. Kristiansand: Oxford Research.
- Skagen, Kaare. 2010. «Hva slags veiledning trenger nyutdannede?». I *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage*, redigert av Eli Kari Høihilder og Knut-Rune Olsen, 45–49. Oslo: Pedlex.
- 2014. «Digitalisering som statlig avdidaktisering av klasserommet». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6, (98): 440–451.
- Skard, Åse Gruda. 1946. «Vel møtt!». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 30, (1): 1–2.
- Skarpenes, Ove. 2007. *Kunnskapens legitimering. Fag og læreplaner i videregående skole*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Skedsmo, Guri. 2009. «School Governing in Transition. Perspectives, Purposes and Perceptions of Evaluation Policy». Doktoravhandling, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.

- Skedsmo, Guri og Sølvi Mausethagen. Under publisering. «Accountability policies and educational leadership – a Norwegian perspective». I *Accountability and Educational Leadership – country perspectives*, redigert av Jacob Easley og Pierre Tulowitski. London: Routledge.
- Skedsmo, Guri, Sølvi Mausethagen, Tine S. Prøitz og Therese N. Hopfenbeck. 2015. «Nye verktøy og rutiner for resultatoppfølging». *Bedre Skole* 3: 22–28.
- Skedsmo, Guri og Jorunn Møller. 2016. «Governing by New Performance Expectations in Norwegian Schools». I *New Public Management and the Reform of Education: European lessons for policy and practice*, redigert av Helen M. Gunter, David Hall, Roberto Serpieri og Emiliano Grimaldi, kapittel 4, 53–65. London: Routledge.
- Skolverket. 2013. *Legitimation för lärare och förskollärare. Intraduktionsperiod och kompetansprofiler för lärare och förskollärare*. Revidert versjon 2013. Stockholm: Skolverket.
- Skrefsrud, Thor-André og Sissel Østberg. 2015. «Diversitet i lærerutdanningene – bidrag til en profesjonsorientert forståelse av fag og kunnskapsområder». I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 93, (2–4): 208–219.
- Slagstad, Rune. 1998. *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax forlag.
- 2001. *Kunnskapens hus: fra Hansteen til Hanseid*. Oslo: Pax forlag.
- Smeby, Jens-Christian. 2008. «Profesjon og utdanning». I *Profesjonsstudier*, redigert av Anders Molander og Lars Inge Terum, 87–102. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, Jens-Christian, Joakim Caspersen og Anton Havnes. Kommer. «Profesjonell utvikling – kvalifisering i arbeid og etterutdanning». I *Profesjonsstudier III*, redigert av Jens-Christian Smeby og Sølvi Mausethagen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, Jens-Christian og Kåre Heggen. 2012. «Coherence and the development of professional knowledge and skills». *Journal of Education and Work* 27, (1): 1–21.
- Smith, Kari, Marit Ulvik og Ingrid Helleve. 2013. *Førstereisen. Lærdom hentet fra læreres fortellinger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Solstad, Anne Grete. 2010. «Praksisnær teori og teorinær praksis – den nødvendige relasjonen». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 94, (3): 203–218.
- 2013. «Profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen – en utfordring for lærerutdanningen». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 97, (2): 97–109.
- Statistisk sentralbyrå. 2016a. *Nasjonale prøver 2015*. www.ssb.no.
- 2016b. *Studenter ved universiteter og høyskoler*, 1. oktober 2015. www.ssb.no.
- 2016c. *Nøkkeltall for innvandring og innvandrere*. www.ssb.no.
- 2016d. *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*, 1. januar 2016. <http://www.ssb.no/innvbef>.
- St.meld. nr. 48 (1996–1997). «Om lærerutdanning». Oslo: Kunnskapsdepartementet, 1997.
- St.meld. nr. 39 (1997–1998). «Om dimensjonering av ulike studier innenfor høgre utdanning». Oslo: Kunnskapsdepartementet, 1998.
- St.meld. nr. 12 (1999–2000). «... og yrke skal båten bera ... Handlingsplan for rekruttering til læreryrket». Oslo: Kunnskapsdepartementet, 1999.
- St.meld. nr. 16 (2001–2002). «Kvalitetsreformen: Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant». Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). «Kultur for læring». Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004.
- St.meld. nr. 16 (2006–2007). «Og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring». Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2006.

- St.meld. nr. 31 (2007–2008). «Kvalitet i skolen». Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2008.
- St.meld. nr. 11 (2008–2009). «Læreren: Rollen og utdanningen». Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2009.
- St.meld. nr. 19 (2009–2010). «Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport». Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2010.
- St.meld. nr. 22 (2010–2011). «Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet». Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2011.
- Strøm, Bjarne, Lars-Erik Borge og Halvdan Haugsbakken. 2009. «Tidsbruk og organisering i grunnskolen: sluttrapport». SØF-rapport nr. 04/09. Trondheim: SØF.
- Sullivan, William M. 2005. *Work and Integrity. The Crisis and Promise of Professionalism in America*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Svendsen, Bodil L. 2012. «Naturfaglæreres kompetanseutvikling i skolens læringsfellesskap. Rapport fra SUNT- prosjektet». Trondheim: Skolelaboratoriet, NTNU.
- Syse, Jan P. 1991. «Ikke for skolen, men for livet». I *Med viten og vilje mot et lærerrikt samfunn? Perspektiver på norsk lærerutdanning*, redigert av Kari Sannerholt Melbostad, Kirsti Kolle Grøndahl, Inge Lønning og Nils Mæhle, 13–14. Oslo: Universitetsforlaget.
- Taguma, Miho, Claire Shewbridge, Jana Huttova og Nancy Hoffman. 2009. *OECD Reviews of Migrant Education. Norway*. Paris: OECD.
- Telhaug, Alfred O. 1994. *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Oslo: Didakta.
- Telhaug, Alfred O. og Tora Korsvold. 1989. *Rådsmedlemmene i Forsøksrådet: Rådsmedlemmene som aktører og Forsøksrådet som organisasjon*. Trondheim: Tapir.
- Telhaug, Alfred Oftedal og Odd Asbjørn Mediås. 2003. *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Tellmann, Silje Maria, Marte Lorentzen og Sølvi Mausethagen. 2016. «Lærerrollen sett fra lærerperspektivet». Oslo: NIFU.
- Thronsdén, Inger, Therese N. Hopfenbeck, Svein Lie og Erling Lars Dale. 2009. *Bedre vurdering for læring. Rapport fra «Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag»*. Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Thue, Fredrik W. 1994. «Det humanistiske fagfeltets historie». I bind 2 av *Universitetet i Bergens historie*, redigert av Astrid Forland og Anders Haaland. Bergen: Universitet i Bergen.
- Thue, Fredrik W. og Kim G. Helsvig. 2011. *1945–1975. Den store transformasjonen*. Bind 5 av *Universitetet i Oslo 1811–2011*, redigert av John Peter Collett. Oslo: Unipub.
- Thuen, Harald. 2012. «Den gode lærer for sin tid. Pedagogikken i lærerutdanningens modernisering: 1902–2012». I *Pedagogisk utvikling – veier og omveier til en god skole*, redigert av Geir Haugsbakk og Lene Nyhus, 158–180. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- 2015. «Framtidens lærerutdanning – med historien til hjelp». *Bedre skole 4*: 79–83.
- Timperley, Helen, Aaron Wilson, Heather Barrar og Irene Fung. 2007. *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Auckland: Ministry of Education.
- Tonne, Ingebjørg, Aase R. Nordby, Kristine E. Seljevold, Marianne Simonsen og Silje Ufs. 2011. «Poesi og lingvistiske kontraster. Språklig oppmerksomhet i klasserommet». *NOA. Norsk som andrespråk 27*, (2): 24–46.
- Torgersen, Ulf. 1994. *Profesjoner og offentlig sektor*. Oslo: Tano.

- Trippestad, Tom Are. 1999. «Som man reder, ligger man. Gudmund Hernes som maktutreder og maktutøver». I *Normalitet og identitetsmakt i Norge*, redigert av Siri Meyer og Thorvald Sirnes, 187–217. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Tveit, Sverre. 2013. «Educational assessment in Norway». *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 21, (2): 221–237.
- Utdanningsdirektoratet. 2007. «Når starten er god. En artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring». Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- 2016. «Endringer i regelverket om vurdering». Lest 14. mai 2016. <http://www.udir.no/Vurdering/Innhold-vurdering/Endringer-i-regelverket-om-vurdering/>
- Utdanningsforbundet. 2008. «Framtidsrettet lærerutdanning». Utdanningsforbundets policy-dokument. www.uto.no
- Utdannings- og forskningsdepartementet. 2013. «Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring». Rundskriv F-13/04. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Valenta, Marko og Berit Berg. 2008. *Fra tospråklig lærerassistert til tospråklig faglærer. Evaluering av faglærerutdanningen for tospråklige*. Trondheim: NTNU, Samfunnsforskning.
- Van Dal, Victor, Ragnar Gees Solheim og Nina N. Gabrielsen. 2012. *Godt nok? Norske elevers leseferdigheter på 4. og 5. trinn. PIRLS 2011*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Lesesenteret.
- Vibe, Nils, Per O. Aamodt og Tone Cecilie Carlsten. 2009. *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Oslo: NIFU.
- Vik, Marius G. 2016. *Handal: – Dere skal være forsiktige!* www.uto.no
- Vågan André og Kåre Heggen. 2014. «Contextualisation of learning: a comparative study of student teachers and student nurses». *Journal of Education and Work* 27, (6): 608–628.
- Waldow, Florian. 2008. *Utbildningspolitik, ekonomi och internationella utbildningstrender i Sverige 1930–2000*. Stockholm: Stockholms universitetsförlag.
- 2009. «Undeclared imports: ‘Silent borrowing’ in educational policy-making and research in Sweden». *Comparative Education* 45, (4): 477–494.
- Wiggen, Geir. 2008. «Fagdidaktiske refleksjoner i hundre års nordistikkfaglige hovedfagsavhandlinger (1906–2007)». I *Universitetet og lærerutdanningen. Historiske perspektiver*, redigert av Geir Knudsen og Trude Evenshaug, 137–164. Oslo: Unipub.
- With, Mari Lande og Arne Mastekaasa. 2014. «Karakterer, opptakskrav og lærerrekuttering». I *Kvalitet, kapasitet og relevans: Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*, redigert av Nicoline Frølich, Elisabeth Hovdhaugen og Lars Inge Terum, 185–202. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- 2016. «Academic performance and enrolment in post-graduate teacher education in Norway: has recruitment changed over time?» Working paper. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Østerud, Per, Sigmund Sunnanå og Åsulv Frøysnes. 2015. *Norsk lærerutdanning i etterkrigstida. Ei utvikling i spenning mellom tradisjon og fornying*. Oslo: AMB-media.
- Østrem, Sissel. 2008. «En umulig utdanning til et umulig yrke? Om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse. Forskerskolen i Livslang læring». Doktoravhandling, Roskilde Universitetscenter.
- Aanensen, Thomas. 2010. «Lønnsutvikling for ansatte i skoleverket 1959–2008». *Samfunnsøkonomen* 64, (1): 4–11.

- Aasen, Ann Margareth og Anne Kristoffersen Kostøl. 2011. «Det gjelder å holde ut: En kvalitativ og kvantitativ evaluering av pilotprosjektet LP-modellen i videregående opplæring 2008–2010 (LPVGO)». Rapport 12/2011, Høgskolen i Hedmark.
- Aasen, Petter. 2008. «Lærerutdanningen ved universiteter og høyskoler. Utdanningspolitiske perspektiver». I *Universitetet og Lærerutdanningen. Historiske perspektiver*, redigert av Geir Knudsen og Trude Evenshaug, 239–254. Oslo: Unipub.
- Aasen, Petter, Jorunn Møller, Ellen Rye, Eli Ottesen, Tine S. Prøitz og Frøydis Hertzberg. 2012. «Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen». Rapport 20/2012, NIFU.
- Aasen, Petter og Tine S. Prøitz. 2014. «Lærerutdanning som høyere profesjonsutdanning». I *Kvalitet, kapasitet og relevans: utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*, redigert av Nicoline Frølich, Elisabeth Hovdhaugen og Lars Inge Terum, 25–39. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Aasen, Petter, Tine S. Prøitz og Ellen Rye. 2015. «Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 99, (6): 417–433.
- Aasen, Petter, Tine S. Prøitz og Nina Sandberg. 2013. «Knowledge Regimes and Contradictions in Education Reforms». *Educational Policy* 20, (10): 1–21.



Vedlegg 1

Sammensetning av ekspertgruppa

Ekspertgruppa har vært sammensatt av følgende medlemmer:

Thomas Dahl har vært leder for ekspertgruppa. Han er professor ved faggruppe for skoleutvikling og utdanningsledelse ved Program for lærerutdanning ved NTNU i Norge, der han har vært siden 2011. Han er sivilingeniør fra NTH i Norge og RWTH i Tyskland, har studert filosofi i Norge, Tyskland og Frankrike og har en doktorgrad i vitenskapsstudier fra universitetet i Roskilde i Danmark. Dahl har vært forsker, forskningsleder og forskningssjef i SINTEF i til sammen 13 år og har ledet flere evaluerings- og forskningsprosjekter om arbeidsorganisering og yrkesutøvelse. Han har jobbet med kunnskapsgrunnlaget for og organisering av profesjoners virke og har studert medisinerne, sykepleiere, ingeniører og lærere. Han leder nå det EU-finansierte prosjektet PROTEUS, Professional Teacher Education through University Schools, og underviser i kunnskapsteori, læringsteori, vitenskapsteori og forskningsmetoder ved NTNU.

Berit Askling er professor emerita ved Göteborgs universitet. Hun har vært professor i pedagogikk ved Linköpings universitet og Göteborgs universitet. Ved disse universitetene har hun også som viserektor vært ansvarlig for de respektive læresetenes kvalitetsarbeid. Hun var dekan for lærerutdanningen ved Linköpings universitet. I 2001–2004 var hun hovedsekretær for Utbildningsvetenskapliga komiteen i Vetenskapsrådet. Hun har medvirket i flere EU-finansierte komparative forskningsprosjekter om implementering av reform i høyere utdanning. Berit Askling ledet Högskoleverkets utvärdering i 2001 av den svenske lærerutdanningsreformen og har i flere år medvirket i NOKUTs kvalitetsvurderinger og i NOKUTs evaluering av norsk allmennlærerutdanning. Hun ledet NFRs evaluering av norsk pedagogisk forskning og vært med i programstyret for NFRs forskningsprogram FORFI.

Kåre Heggen er professor ved Avdeling for samfunnsfag og historie ved Høgskolen i Volda og professor II ved Senter for profesjonsstudier (SPS) ved

Høgskolen i Oslo og Akershus. Han er cand.polit. fra Universitetet i Oslo og har doktorgrad i pedagogikk (pedagogisk sosiologi/utdannings sosiologi) fra daværende Universitetet i Trondheim / Den allmennvitenskapelige høgskolen (1994). Han har lang erfaring fra utdanningsforskning og har publisert en rekke bøker og artikler innenfor dette feltet. Han har vært programleder og prosjektleder for flere prosjekter i NFR. De siste årene har han særlig arbeidet med forskning på profesjonskvalifisering, blant annet med komparasjon mellom ulike profesjoner, forholdet mellom læringsarenaer i høyskole/universitet og yrkesfeltet og om høyskolenes betydning for rekruttering av profesjonell arbeidskraft i et regionalt perspektiv.

Lise Iversen Kulbrandstad er professor i norskdidaktikk ved Høgskolen i Hedmark og gjesteprofessor ved Karlstads universitet. Hun ledet i 2015 rammeplanutvalget som arbeidet med å utvikle femårige, integrerte grunnskolelærerutdanninger på masternivå. Kulbrandstad har også tidligere deltatt i planarbeid knyttet til barnehage-, allmennlærer- og grunnskolelærerutdanning. Hun har lærererfaring fra grunnskole, høyskole og universitet, har skrevet lærebøker for videregående skole, voksenopplæring og høyere utdanning og deltatt i utvikling av L97 og avgangsprøver for grunnskolen. Doktoravhandlingen hennes dreide seg om innvandrerungdom og leseforståelse. Senere har Kulbrandstad arbeidet med ulike typer praksisnære forskningsprosjekter om norskopplæring i det flerkulturelle klasserommet. I flere av prosjektene har samarbeid med lærere stått sentralt. I perioden 2007–2015 var Kulbrandstad rektor ved Høgskolen i Hedmark.

Torunn Lauvdal er dr.polit., professor og rektor ved Universitetet i Agder. I sin forskning har hun jobbet med politikk, styring og forhandlingssystem i skolesektoren. Hun har skrevet boka *Makt og interesser. Styring og forhandlings-system i skolesektoren*. Hun har også deltatt i en rekke evalueringer av reformer i grunnskole og videregående opplæring. Som rektor ved UiA har hun vært opptatt av praksisnær og profesjonsorientert forskning.

Lars Qvortrup er professor på DPU, Aarhus Universitet. Han er samtidig leder ved NCS, Nationalt Center for Skoleforskning. Han leder en rekke forskningsbaserte skoleutviklingsprosjekter i Norge og Danmark, herunder et omfattende prosjekt for alle skoler og barnehager i Kristiansand. I Danmark er han blant annet ansvarlig for «Program for læringsledelse» med 13 kommuner, 242 skoler og 10 % av alle lærere og elever i Danmark. Programmet støttes av A.P. Møller-fondet. Siden 1977 har Lars Qvortrup skrevet og/eller redigert

ca. 45 bøker på dansk og engelsk. Hans publikasjonsliste siden 1983 omfatter i alt 275 publikasjoner. I 2008–2011 var han dekan for DPU, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, ved Aarhus Universitet.

Kjell G. Salvanes er professor i samfunnsøkonomi ved NHH. Han forsker på arbeids- og utdanningsøkonomi og har publisert en rekke artikler i anerkjente, internasjonale tidsskrifter innenfor disse områdene. Salvanes er Joint Managing Editor for *The Economic Journal*, og medlem av den norske Produktivitetskommissjonen.

Kaare Skagen er professor i grunnskolepedagogikk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Han har doktorgrad om veiledning i tysk lærerutdanning, og han har arbeidet som lærer og lektor i ungdomsskole og videregående skole. Han er faglig koordinator for masterstudiet i Skolerettet utdanningsvitenskap ved HiOA og forskningsleder for NFR-prosjektet «Undervisning og klasseromspraksis på barnetrinnet». Skagen har publisert bøker og artikler om pedagogisk veiledning, lærerutdanning og didaktikk. Han arbeider nå med undersøkelser av kunnskapsregimer innenfor veiledning i lærerutdanning, og hvordan praksislærere opplever mentorutdanning.

Siw Skrøvset er dosent i utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet. Hun er utdannet lærer med hovedfag i naturfagdidaktikk, og hun har vært lærer, øvingslærer og skoleleder i ungdomsskolen. Hun har arbeidet med lærerutdanning, både som naturfaglærer og som studieleder for allmennlærerutdanningen. I de siste årene har hun ledet en master i utdanningsledelse og Tromsø-kullet i den nasjonale rektorutdanningen. Hun har blant annet skrevet bøkene *Undervisningslære* (2012) og *Verdsettende ledelse* (2011, 2015).

Fredrik W. Thue er professor ved Senter for profesjonsstudier (SPS) ved Høgskolen i Oslo og Akershus siden 2014. Han har doktorgrad i historie fra Universitetet i Oslo og har særlig arbeidet med de moderne samfunnsvitenskapenes historie og universitetshistorie. Som medforfatter av historiene om Universitetet i Bergen (1996) og Universitetet i Oslo (2011) har han vært spesielt opptatt av det historiske samspeillet mellom vitenskapen ved universitetet og fagene ved det gamle gymnaset. Studiet av lærerprofesjonen, dens kunnskaps- og verdigrunnlag vil stå sentralt i hans forskning ved SPS.

Sølvi Mausestaden har vært sekretær for ekspertgruppa. Hun er førsteamanuensis ved Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun er utdannet allmennlærer, har master i pedagogikk og doktorgrad i profesjonsstudier, og har jobbet i grunnskole og lærerutdanning. Hun har skrevet boka *Læreren i endring?* og har publisert flere artikler om lærerprofesjonen, ansvarliggjøring og utdanningspolitikk. Hun er prosjektleder for prosjektet Practices of Data Use in Municipalities and Schools (PraDa) (Bruk av elevresultater i norske skoler og kommuner) under Forskningsrådets program FINNUT.



Vedlegg 2

Kunnskapsgrunnlag og arbeidsformer

I vedlegg 2 redegjør vi for ekspertgruppas arbeidsformer, og vi presenterer referansegruppa og samarbeidet med denne. Videre beskriver vi datagrunnlaget og de ulike metodene som ekspertgruppa har bygd arbeidet på.

Beskrivelse av ekspertgruppas arbeid

Ekspertgruppa har hatt åtte heldagsmøter. I tillegg ble det avholdt et todagers skriveseminar for hele ekspertgruppa i april 2016 og et tredagers skriveseminar for deler av ekspertgruppa i mai 2016. Ekspertgruppa har hatt en nettside der mandatet og utvalgsmedlemmene har blitt presentert, og der referater fra møtene har blitt publisert. Flere av utvalgsmedlemmene har bidratt med tekster i den endelige rapporten. Alle utvalgsmedlemmer har lest og kommentert tekstutkast underveis i arbeidet. Utvalgsleder, sekretær og enkelte utvalgsmedlemmer har også presentert deler av ekspertgruppas arbeid i ulike faglige fora underveis. Resultater fra de ulike analysene som er gjennomført, har blitt presentert på utvalgsmøtene, og har dannet grunnlag for diskusjoner i ekspertgruppa. Diskusjonene om de ulike resultatene utgjør dermed også en viktig del av kunnskapsgrunnlaget. I dette ligger at kunnskap om, og erfaringer fra, forskning og forskningsmetode, profesjoner og profesjonsutøvelse, lærerrollen og lærerarbeidet har vært sentralt i arbeidet. Samtidig har vi først og fremst et «utenfra-blikk» på lærerrollen. Derfor har det også vært avgjørende for oss å få tak i kunnskap generert fra lærerne selv.

Ekspertgruppas sekretariat har vært lagt til Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus. I tillegg til sekretariatets leder har følgende personer medvirket i arbeidet: senterleder Oddgeir Osland, professor Håvard Helland, førsteamanuensis Hege Hermansen (som ledet sekretariatet til november

2015), forsker Øyvind Wiborg, stipendiat Aleksander Årnes Madsen, stipendiat Håvard Brede Aven, stipendiat Marie Hatlelid Føleide, stipendiat Tatjana Zlatanovic, stipendiat Mari Lande With og vitenskapelig assistent Marte Lorentzen. Øyvind Wiborg og Aleksander Årnes Madsen har skrevet store deler av kapittel 5 i rapporten. Norsk institutt for innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) har hatt hovedansvaret for gjennomføringen av den kvalitative studien om lærerrollen (Tellmann, Lorentzen og Mausestaden 2016), og Silje Maria Tellmann har skrevet store deler av kapittel 8 i rapporten.

Ekspertgruppa har hatt en referansegruppe som ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet 25. september 2015. Referansegruppa har bestått av Erling Lien Barlindhaug, avd.dir., KS utdanning; Silje Marie Bentzen, leder, Pedagogstudentene; Solveig Hvidsten Dahl, forbundsleder, Skolelederforbundet; Anne Finborud, leder, Skolenes landsforbund; Christian Hellevang, nestleder, Foreldreutvalget for grunnopplæringen (erstattet med Gøril B. Lyngstad); Eilert Isaksen-Warth, sentralstyremedlem, Elevorganisasjonen; Martin Minken, seniorrådgiver, Utdanningsforbundet; Gro Elisabeth Paulsen, leder, Norsk lektorlag. Leder og sekretær har avholdt tre møter med referansegruppa, og gruppa har i tillegg deltatt på to av ekspertgruppas møter. Referansegruppa har hatt en viktig oppgave knyttet til å formidle synspunkter fra organisasjonenes medlemmer og komme med innspill på ekspertgruppas vurderinger. Referansegruppa har også lest og kommet med kommentarer til ekspertgruppas rapport underveis. Til møtet 24. mai fikk referansegruppa utkast til hele boka til gjennomlesning, unntatt kapittel 5 og kapittel 9, med muligheter for å kommentere, komme med innspill og kvalitetssikre arbeidet. Kapittel 5 og kapittel 9 ble muntlig framlagt for referansegruppa i møte 8. juni.

Kunnskapsgrunnlag

Ekspertgruppa har bygd arbeidet sitt både på eksisterende forskning og på analyser av eksisterende og nye data. Dette arbeidet har blitt avgrenset ut fra hva ekspertgruppa har vurdert at det foreligger tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag om, og hvor det har vurdert at det har vært behov for innhenting av nye data eller nye analyser av eksisterende data. For å få tak i forståelser av lærerrollen fra lærerne selv har vi gjennomført en kartlegging av forskningslitteraturen som kan si noe om norske lærere, om profesjonsutøvelse og om rolleforståelse. Resultatene fra denne gjennomgangen viser at forskningen gir et varierende grunnlag for å løfte fram perspektiver på lærerrollen sett «innenfra», det vil si fra lærerne selv. Vi satte derfor også i gang et eget prosjekt innenfor rammene av vårt arbeid med tanke på å få bedre innsikt på dette området. Dataene

og analysene i møte med utvalgsmedlemmenes bakgrunn har gitt oss det vi vurderer som et godt kunnskapsgrunnlag for å beskrive og drøfte lærerrollen slik det blir etterspurt i mandatet.

I det følgende presenterer vi de ulike datakildene våre og analysene vi har gjennomført.

Analyse av registerdata

Analyser av rekruttering til læreryrket har blitt undersøkt ved hjelp av registerdata tilgjengeliggjort av Statistisk sentralbyrå. Disse dataene gir informasjon om utviklingen i lærernes kjønns sammensetning, utdanningstype og -nivå, samt sosiale bakgrunn. Når det gjelder rekruttering til læreryrket, har vi data for cirka perioden 1992–2013. For lengre tidsserier kan vi supplere analysene med data fra folke- og boligtellinger i 1960, 1970 og 1980. Vi kan undersøke fødselskohorter fra omtrent 1920 og fram til 1990.

Utviklingen i rekrutteringen til læreryrket sammenlignes med utviklingen i andre utdanningsgrupper. Her gir dataene mulighet til å sammenligne personer som har blitt rekruttert til de ulike lærerutdanningene mellom 1975 og 2014. Det er mulig å undersøke de ulike kjennetegnene ved lærerne som kjønn og sosial bakgrunn. Vi har vitnemål fra videregående skole fra perioden 2001–2014 og kan sammenligne standpunkt karakterer med personer som har påbegynt en annen høyere utdanning. Når det gjelder lønnsutvikling, har vi gjort analyser basert på registerdata, og vi har her også bygd på tidligere forskning på lærernes lønnsutvikling. Her sammenlignes også lærere med lektorenes lønnsutvikling, samt med andre utdanningsgrupper.

Dokumentanalyser og kilder

I arbeidet har vi hentet informasjon fra både relevante politiske dokumenter, rapporter og nettsider. Når det gjelder aktuelle stortingsmeldinger, har vi både brukt eksisterende analyser (f.eks. Granlund, Mausethagen og Munthe 2011) og komplettert disse med nye analyser av aktuelle stortingsmeldinger. I analysen fokuserer vi først og fremst på stortingsmeldinger som har kommet de siste ti årene, det vil si etter innføringen av Kunnskapsløftet, men vi har også sett på enkelte meldinger fra 1990-årene og begynnelsen av 2000-tallet. Vi har gjort et utvalg av de stortingsmeldingene som mest eksplisitt tar for seg lærerrollen og lærerarbeidet. Vi har særlig tatt for oss de tre dimensjonene kunnskap, ansvar og handlingsrom, og følger endringer i forståelser knyttet til disse over tid. Vi har analysert meldingene etter initiativ og underlagsmateriale, sentrale problemformuleringer, løsninger og tiltak. Vi har også gjort enkelte analyser av aktuelle rapporter så vel som analyser med utgangspunkt i nettsider.

Den historiske framstillingen bygger på sekundærlitteratur, først og fremst utdanningshistoriske arbeider. Vi har også gjort søk i arkivmateriale fra Lærerutdanningsrådet.

Kartlegging av eksisterende forskning

I den første fasen av ekspertgruppas arbeid startet vi opp med systematiske søk etter litteratur som omhandlet lærerrollen, med det formål å beskrive dette forskningsfeltet i Norge under Kunnskapsløftet som utdanningsreform. Hva kjennetegner forskning på lærerrollen i dag? Hva kan denne forskningslitteraturen fortelle om lærerrollen? Gjennom forskningskartleggingen har vi understøttet ekspertgruppas arbeid med forskningsbasert kunnskap om lærerrollen i dag, det vil si å finne fram til empirisk materiale som belyser lærernes egne vurderinger og selvforståelse rundt lærerrollen og lærerarbeidet. Arbeidet har vært gjennomført som en «konfigurativ review» (Gough, Oliver og Thomas 2012), som har som formål å beskrive et forskningsfelt og utvikle ny forståelse om et gitt tema. Syntesen av en slik kartlegging følger en induktiv logikk der funnene i de ulike studiene struktureres på en slik måte at vi kan skape et meningsfullt bilde av hva som kjennetegner forskningen, og hva forskningen forteller oss om fenomenet. I et eget arbeidsnotat redegjør vi mer detaljert for søke- og utvalgsprosess, og for analysene av materialet (Mausethagen et al., 2016).

I arbeidet var vi først og fremst opptatt av å identifisere de vitenskapelige artiklene som eksplisitt undersøker ulike dimensjoner ved lærerrollen i dag. Vi gjennomførte systematiske søk i norske og internasjonale databaser, samt håndsøk på enkelte tidsskrifter og enkelte institusjonssider, med utgangspunkt i ulike søkeord og kombinasjonssett. På dette forskningsfeltet er det et stort «omland» av forskningsarbeider som belyser lærerrollen. Dette kan være forskning som publiseres i antologier, rapporter og mastergrader på den ene siden, og forskningsarbeider som belyser relevante temaer som for eksempel skoleledelse, på den andre siden. Slik sett er det viktig å framheve at det finnes mye forskning om lærerrollen som er høyst relevant (som for eksempel fagdidaktisk forskning, som vi fant at i relativt liten grad ble fanget opp av søkene), og som selvsagt er en del av kunnskapsgrunnlaget for ekspertgruppas arbeid. De vitenskapelige artiklene ble gjenstand for en analyse av tematisk innretning. Samlet ga dette et bilde av hva som kjennetegner forskning på lærerrollen i dag, og hvordan lærerrollen operasjonaliseres i forskningen. Videre ga det en inngang til å diskutere hvilke temaer som ble mindre belyst, samt hvordan lærerne posisjoneres i eksisterende forskning.

Reanalyser av TALIS-dataene

Dataene fra TALIS-undersøkelsene er tilgjengelige fra OECDs databank. Reanalysen av dataene er basert på disse (Dahl 2016). I tillegg har vi fra NIFU (Norsk Institutt for forskning, innovasjon og utdanning), som hadde ansvaret for den norske delen av TALIS-undersøkelsen, fått dataene for de spørsmålene som bare var stilt til norske lærere.

Vi har brukt TALIS-dataene til å sammenligne de nordiske landene Danmark, Finland, Norge og Sverige med bruk av de indikatorer som TALIS selv har utviklet. Vi har, til forskjell fra de internasjonale og den norske undersøkelsen, «renset» dataene for «uteliggere». Uteliggere er definert som respondenter som ligger utenfor det som kan defineres som en kontinuerlig fordeling (vanligvis utenfor en normalfordeling). I praksis er det ikke mange respondenter som blir fjernet med denne metodikken. Men «uteliggere» kan ha sterk innvirkning på analysen siden de kan påvirke fordelingen til en variabel sterkt. Eksempelvis finner vi noen lærere som sier at de har brukt over 80 timer i uka til teamarbeid. Det sier seg selv at dette ikke er et pålitelig tall, og en såkalt «stamme-gren»-analyse (stem-leaf) avdekker slike avvik. Siden vi har «renset» dataene for «uteliggere», har vi gjennomført en retesting av påliteligheten til TALIS-indikatorene og testet i hvor stor grad indikatorene som et teoretisk konstrukt passer med de empiriske dataene. Til testing av pålitelighet er det gjennomført tradisjonell reliabilitetstesting (Cronbachs alfa). Til testing av indikatorene som teoretisk konstrukt er det bruk en modelleringsteknikk der man ser hvor godt samsvar man kan få mellom kovariansen til de empiriske dataene og modellen, såkalt SEM-teknikk (*Structural Equation Modeling*). Begge metodikker er de samme som OECD selv har benyttet til en testing av indikatorene. I analysen av dataene har vi brukt vanlig univariate analyser (frekvensanalyser), variansanalyser (ANOVA og korrelasjonsanalyser) og multivariate analyser (regresjon, eksplorerende faktoranalyse og SEM). Alle analyser er gjennomført med programvaren Stata 14.0 for Mac. Mer informasjon om data og analyser finnes i eget arbeidsnotat (Dahl 2016).

Kvalitativ studie

For å besvare mandatets spørsmål om hva som kjennetegner dagens lærerrolle, har vi blant annet foretatt kvalitative intervjuer med lærere, skoleledere og ansvarlige på kommunenivå (skolesjef/utdanningsdirektør/kommunalsjef). Formålet med studien har vært å belyse lærernes perspektiver på lærerrollen og egen praksis, og å få innsikt i skolelederes og skoleeieres forventninger til og oppfatninger om rollen. Studien har vært ledet av Silje Maria Tellmann (NIFU) og har vært gjennomført som fokusgruppeintervjuer med lærerne og

individuelle intervjuer med skoleledere og skoleeiere. I utvelgelsen av kommuner ble variasjon i kommunenes styringsform (kvalitetsvurderingssystem og 2- eller 3-nivå kommune), størrelse, geografi og elevgrunnlag vektlagt. Totalt har 53 lærere ved 8 skoler deltatt i studien, der 18 av disse jobber på barnetrinnet, 13 på ungdomstrinnet og 12 i videregående skole. 7 rektorer fordelt på 3 barneskoler, 2 barne- og ungdomsskoler samt 2 videregående skoler har vært intervjuet, i tillegg til 5 skoleansvarlige i 3 kommuner og 2 fylkeskommuner. I utarbeidingen av intervjuguiden ble mulige intervju spørsmål lagt fram for referansegruppa, som ga tilbakemelding på spørsmålsformuleringer og temaer de mente var viktig å få belyst. I den ferdigstilte intervjuguiden var spørsmålene sentrert rundt forventninger til lærerrollen, læreres undervisningspraksis og kunnskapsgrunnlag, arbeidsorganisering, kvalitetsvurdering, lærerutdanningene og framtidens lærerrolle. Alle informantene ble i tillegg bedt om å besvare fire skriftlige spørsmål om sin bakgrunn, som for lærernes del blant annet dreide seg om deres motivasjon for å bli lærer og hvor lenge de hadde arbeidet som lærer. Analysen av intervjuene framstilles i rapportens kapittel 9. Fullstendig notat presenteres i Tellmann, Lorentzen og Mausethagen (2016).

