

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en tekstanalyse som undersøker hvordan «lærerprofesjonalitet» blir forstått og konstruert i tre politiske dokumenter: St.meld 11 (2008-2009), tilhørende innstilling og stortingsdebatt. Stortingsmeldingen tar til orde for en ny grunnskolelærerutdanningen som skal heve læreryrkets status gjennom en rekke tiltak. I dette prosjektet har «lærerprofesjonalitet» blitt analysert ut i fra fire av tiltakene: «pedagogikk og elevkunnskap», «differensiert utdanning», «masterutdanning», og «sertifisering», i lys av en evidensbasert eller en erfaringsbasert undervisningspraksis. Et interessant funn er en bred politisk enighet om troen på fremtidens grunnskolelærere, som skal imøtekomme profesjonalitetsbestrebelsene gjennom internasjonale og nasjonale krav. Det er spesielt troen på økt forskning og faglig spesialisering som skal legitimere for lærerens undervisningspraksis.

Endringer i samfunnsforhold bidrar til endringer av lærerens undervisningspraksis. I følge Stortingsmelding 11 har læreryrket gått i retning av å være aktører i et profesjonelt fellesskap, som skal ivareta etiske og samfunnsmessige verdier. Funnene i studien viser at læreryrket imidlertid går i motsatt retning. Der kvalitet på læring og lærernes kompetanse defineres av smale, målbare kriterier, hvor lærerens erfaringsbaserte kunnskapstradisjon kommer i skyggen av en forskningsbasert eller en evidensbasert praksis.

Forord

Endelig er dagen kommet for å si noen avsluttende ord som markere slutten på et toårig masterstudie. Det har vært en lærerik, spennende og til dels utfordrende prosess.

Først og fremst ønsker jeg å takke mine to veiledere Hans Petter Ulleberg og Karl-Arne Korseberg. Dere har kommet med betydningsfulle faglige vurderinger som har gitt meg inspirasjon og tro på prosjektet, samt støtte og engasjement gjennom hele prosessen.

Takk til Kurt Reinhardt for nyttige innspill.

En spesiell takk til min kjære samboer Frode, uten din tålmodighet og forståelse ville jeg aldri ha gjennomført denne oppgaven. Takk til mine foreldre som alltid stiller opp, og til Astrid, studietiden ville ikke blitt den samme uten deg.

.... Og lille søte Mia Ulrikke, fordi du er den du er!

Trondheim, 26. mai 2014

Kine Furuholt Pedersen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Forord.....	ii
Kapittel 1: Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Studiens problemstilling	2
1.3 Formålet med studien	4
1.4 Valg av teori og metode.....	5
1.5 Studiens oppbygging	6
Kapittel 2: Teori og metode.....	7
2.1 Sosialkonstruktivisme	7
2.2 Diskursbegrepets omfang	8
2.3 Tre innganger til diskursanalyse.....	9
2.4 Kritisk diskursanalyse og studiens problemstilling.....	10
2.4.1 Tekst	12
2.4.2 Diskursiv praksis	12
2.5 Avgrensning, representasjoner og kulturell kompetanse	13
2.5.1 Avgrensning	13
2.5.2 Representasjoner	14
2.5.3 Refleksivitet.....	14
Kapittel 3: «Lærerprofesjonalitet»	17
3.1 Historisk bakteppe	18
3.2 Valg av diskursorden	21
3.3.1 Den evidensbaserte diskurs	22
3.3.2 Den erfaringsbaserte diskurs.....	23
Kapittel 4: Analyse av Stortingsmelding 11.....	25
4.1 Lærerprofesjonen i St.meld. nr. 11 (2008-2009).....	25
4.1.1 To tradisjoner	25

4.1.2 Argumentasjonsgrunnlag	26
4.1.3 Profesjonsbegrepets betydning.....	27
4.1.4 «Gode lærere»	29
4.2 Lærerprofesjon som «pedagogikk og elevkunnskap»	30
4.2.1 Etablering av profesjonen.....	30
4.2.2 En ny lærerprofesjonalitet?	31
4.3 Læreprofesjonens innhold	32
4.3.1 Lærerprofesjonens ustabile identitet	32
4.3.2 Hva er viktigst?	34
4.3.3 Faglige kunnskaper	35
4.3.4 Å forske seg fram til profesjonalitet	36
4.3.5 Faglige spesialister	38
4.3.6 Faglig tyngde.....	40
4.3.7 Sertifisering	42
4.4 Lærerprofesjon som kvalitet	44
4.5 Lærerprofesjonen som verdirepresentasjon	45
4.6 Oppsummering	48
4.6.1 Tre kriser.....	48
4.6.2 «Common sense»	49
4.6.3 Faglig plattform.....	50
4.6.4 Prestasjonsorientert målstruktur.....	52
4.6.5 En ny dynamisk lærerprofesjon.....	52
Kapittel 5: To diskurser om lærerprofesjonen	55
5.1 Den dominerende diskurs: «den evidensbasert»	55
5.2 Den alternative diskurs: «den erfaringsbaserte».....	56
Kapittel 6: Avsluttende kommentarer	59
Litteratur.....	61

Kapittel 1: Innledning

Stadig flere yrker streber etter profesjonsstatus, noe som henger sammen med samfunnets behov for systematisk kunnskapsanvendelse (Steinsholt 2009). Dette har ført til økende interesse for sammenhengen mellom utdanning og profesjonsyrker (Heggen 2008). Læreryrket er intet unntak, økt fokus rundt forskning og vitenskapeliggjøring av lærerutdanningen skal komme yrkesutøvelsen til gode (Steinsholt 2009). Der deler av evidensbaserte forskningen har innhentet elementer fra den medisinske diskurs, som grunnlag for pedagogisk praksis (Steinsholt 2009). Dette står i motsetning til lærerens kompetanse som tradisjonelt har anvendt praktisk erfaring som grunnlag for sin pedagogiske kunnskapsbase (Imsen 1997).

Allmennlærerutdanningen har i de siste årene vært gjenstand for skolepolitiske debatter. Det er spesielt søkelys på lærerstudentenes dårlige kunnskapsnivå og kompetanse, som har bidratt til mangfoldige forskningsrapporter og politiske utredninger (Hjardemaal 2009). Dette har også ført til omfattende reformarbeid ved universitet og høyskoler. I forbindelse med St.meld. nr. 16 (2001-2002) fikk Norgesnettrådet i oppgave av daværende departement å vurdere lærerutdanningen (Telhaug 2004).

Lærerutdanningsreformen i 2003¹ var et ledd av Kvalitetsreformen ved høyere utdanning, og en nasjonal oppfølging av Bologna-erklæringen (Stortingsmelding 11).² Bolognaprosessen satte i gang omfattende prosesser, som krav om internasjonalisering og å forbedre kvalitet ved norske universiteter og høyskoler (Hjardemaal 2009). Reformen fra 2003 skulle styrke lærernes profesjons- og systemkunnskap så vel som spesialisering mot bestemte trinn, og videreføre fagdidaktikken fra forrige reform.³ Denne reformen introduseres i St.meld.nr 11 (2008-2009) *Læreren Rollen og utdanningen*⁴, som tar til ordet for en ny lærerutdanning med utgangspunkt i «[...] at elevenes faglige kompetanse må styrkes» (Stortingsmelding 11, s. 10). Departementet har derfor fremmet en rekke tiltak (jf. kapittel 3.2) for å heve norske elevers faglige nivå, og å styrke kvaliteten blant lærerstudentenes pedagogiske og faglige kunnskaper (Hjardemaal 2009; Telhaug 2004).

¹ Høsten 2004 evaluerte NOKUT allmennlærerutdanningen. Utdanningsreformen av 2003 ble lansert i forbindelse med St.meld. nr. 30 (2003-2004) og Innst. S. nr. 268 (Telhaug 2004).

² Bologna-erklæringen har målsettinger om et to-trinns gradssystem med overgangsmuligheter mellom landene, fremme mobilitet, kvalitetssikring og institusjonssamarbeid (Kunnskapsdepartementet 2011).

³ Lærerutdanningsreformen av 1992 og 1998 førte til større fokus på fagdidaktikken i lærerutdanningen (Telhaug 2004).

⁴ Stortingsmelding 11 (2008-2009): *Læreren Rollen og utdanningen* vil bli referert som Stortingsmelding 11 eller stortingsmeldingen.

Denne studien vil undersøke forestillinger om «lærerprofesjonalitet», og på hvilken måte disse kommer til uttrykk Stortingsmelding 11, tilhørende innstilling og stortingsdebatt. Dokumentene er valgt ut for å undersøke balanseforholdet mellom lærerens evidensbasert og eller erfaringsbasert undervisningspraksis. Stortingsmelding 11, på lik linje med andre meldinger, er et offentlig dokument med hensikt om å utrede og diskutere tiltak om å heve elevenes faglige prestasjoner. Profesjonsbegrepet er sentralt i stortingsmeldingen, hvordan begrepet blir forstått vil kunne ha praktiske konsekvenser for utformingen av lærerutdanningen, som igjen vil kunne berøre lærerens undervisningspraksis på klasseromsnivå.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Mitt analytiske objekt for denne studien er diskurser som har relevans for «lærerprofesjonalitet». Jeg ønsker derfor å redegjøre for min bakgrunn og kompetanse. Før jeg begynte på studium Utdanning og oppvekst, ved NTNU valgte jeg å studere til allmennlærer ved høyskolen i Tromsø. Min utdanning som allmennlærer gjør at forskningsfeltet oppleves både praksisnært og relevant for studien. Læreren er ofte gjenstand for skolepolitiske debatter, noe som alltid har fascinert meg. Slik myndighetene fremstiller læreren, er ikke alltid en beskrivelse jeg kjenner meg igjen i eller synes at kan relateres til min yrkespraksis som allmennlærer.

Min bakgrunn vil påvirke hvordan jeg tolker Stortingsmelding 11. Hitching og Veum (2011) bruker betegnelsen *deltakerkompetanse* om å ha generell kunnskap rundt sitt forskningsfelt. I mitt tilfelle er det være en fordel å ha jobbet innenfor skoleverket for å undersøke hvordan skolehverdagen kan være i praksis. På den andre side kan det være utfordrende å innta den nødvendige distansen til forskningsfeltet, for å avdekke de sosialt konstituerte normsystemene (Hitching & Veum 2011). Det er derfor høyst nødvendig å reflektere over sin egen rolle gjennom hele forskningsprosessen, ved å ha en åpen tilnærming om hvilke metodiske valg som ligger til grunn for studien.

1.2 Studiens problemstilling

I artikkelen «Skolens samfunnsmandat – med eller uten anførselstegn» beskriver Karseth og Sivesind at dagens lærere står ovenfor en legitimitetskrise, hvor lærerens profesjonsstatus skal gjenvinnes gjennom ulike tiltak som er beskrevet i Stortingsmelding 11. Problemstillingen i denne studien blir som følger:

På hvilke måter kommer «lærerprofesjonalitet» til uttrykk i Stortingsmelding 11 (2008-2009): Læreren – rollen og utdanningen?

Hovedmålet i studien er å undersøke ulike forestillinger av «lærerprofesjonalitet» i Stortingsmelding 11, og dermed få en dypere forståelse av hva «lærerprofesjonalitet» er, fremfor å diskutere om læreryrket kan defineres som profesjon eller ikke. Dette utgangspunktet legger grunnlaget for den konkrete analysen som blir diskutert i kapittel 4 *Analyse av Stortingsmelding 11*. Gjennom en diskursanalytisk tilnæringsmåte har jeg satt opp to følgende delproblemstillinger som kan bidra til å undersøke studiens forskningsfelt⁵:

- Hvilken «lærerprofesjonalitet» forespeiles i Stortingsmelding 11?

Dette spørsmålet vil følges opp ved å undersøke ulike representasjoner av «lærerprofesjonalitet» i lys av to diskurser.

- Hvordan er balanseforholdet mellom en evidensbaserte og en erfaringsbaserte diskurs?

Diskurs kan foreløpig defineres som en ytring eller utsagn, der det semiotiske innholdet i ut-sagnet foregår innenfor rammene av en bestemt institusjonell instans (Jørgensen & Phillips 1999).⁶ Begge diskursene er relevant for dagens skolepolitikk, fordi det handler om hvordan kunnskapen innhentes og formidle. I denne studien er diskursorden summen av diskurser innenfor et bestemt sosialt domene eller institusjon, avgrenset til å gjelde «lærerprofesjonalitet». På bakgrunn av tidligere forskning og litteratur, anses den evidensbaserte og den erfaringsbaserte diskurs til å være fremtredende på dette feltet. Et interessant aspekt ved min studie vil da være å undersøke hvorvidt dette fortsatt kan hevdes å være tilfelle.

Stortingsmelding 11 beskriver et nytt pedagogikkfag, *pedagogikk og elevkunnskap*, som i studien tolkes som et uttrykk for «lærerprofesjonalitet». Dette er fordi faget, ifølge Stortingsmelding 11, skal være det sentrale og samlende elementet i lærerutdanningen, og danne grunnlag for en felles læreridentitet og yrkesutøvelse (Stortingsmelding 11). «Lærerprofesjonaliteten» i stortingsmeldingen vil analyseres ut i fra departementets ulike tiltak som beskri-

⁵ Diskursanalyse gjøres rede for i kapittel 1.4 og i kapittel 2.

⁶ Diskursbegrepet vil presenteres nærmere i kapittel 2.3.

ves i kapittel 3.2. Det understrekes at stortingsmeldingen ikke fremmer pedagogikk og elevkunnskap fremfor de andre tiltakene. En evidensbasert og erfaringsbasert diskursen kan sees på som to «ytterpunkter», om i hvilken grad læreren støtter seg til egne erfaringer eller legger sin lit til «best praksis» på bakgrunn av dokumentert effekt (Isaksen 2011). Selv om studien støtter seg til to forhåndsdefinerte diskurser, tillater den metodiske tilnærmingen å undersøke andre aspekter ved lærerprofesjonen. I kapittel 3 vil «lærerprofesjonalitet» fremstilles i lys av en historisk samfunnsutvikling i tilknytning til Hjordemaals (2009) tre diskurser om profesjonell kompetanse.

For å få et bredere grunnlag for analysen vil også Stortingets innstilling nr. 185 (2008-2009)⁷ og Stortingsdebatt bli tatt med i betraktning, og vil kunne bidra som legitimitetsargumentasjon for studiens tolkningsgrunnlag. Primærtteksten i denne studien er Stortingsmelding 11, men de tre skolepolitiske dokumentene utgjør til sammen studiens analyseenhet. Disse dokumentene vil kun være et uttrykk for den konkrete teksten, hvor det semiotiske innholdet i diskursive utsagn blir undersøkt. I tilknytning til en diskursiv praksis som blir gjort rede for i kapittel 2.4.2. Selv om dette er en tekstanalyse som først og fremst analyserer det skrevne ord, vil det kunne være mulig å si noe om hvilken retning regjeringen ønsker å styre læreryrket mot, ut i fra større politiske tendenser i norsk skolepolitikk.

1.3 Formålet med studien

Det overordnede formålet med studien er å beskrive og analysere «lærerprofesjonalitet» gjennom ytringer eller utsagn som manifesteres gjennom Stortingsmelding 11. Videre rettes blikket mot diskursorden «lærerprofesjonalitet» om hvordan konfigurasjon av ulike diskurser kjemper om å gjøre sin forståelse eller mening som rådende gjennom en diskursiv kamp. Med andre ord hvordan diskursive utsagn forsøker å oppnå hegemoni gjennom en bestemt måte å tale om «lærerprofesjonalitet». Ved å tilnærme seg profesjonsbegrepet gjennom en diskursanalytisk tilnæringsmåte tillater det å undersøke diskursive forandringer som for eksempel om i hvilken grad synet på lærerens undervisningspraksis kan sies å ha endret seg i løpet av de siste årene. Dette betegner Fairclough som *intertekstualitet* - hvor den den konkrete språkbruk i eksempel Stortingsmelding 11 som trekker på elementer og diskurser fra andre tekster (Jørgensen & Phillips 1999).

De kommunikative begivenheter har en sentral posisjon i studien med henvisning til Foucault, som understreker at språket ikke er nøytral. De diskursive utsagn som kommer til

⁷ Innstilling nr. 185 (2008-2009) blir referert som tilhørende innstilling eller innstillingen.

uttrykk i de politiske dokumentene vil ikke være en objektiv og nøytral gjenspeiling virkeligheten, men hvordan språket kan forme ulike virkelighetsoppfatninger om lærerrollen (Mathisen 1997).

Dette prosjektet kan også bidra til diskusjon og en bredere forståelse om lærerprofesjonalitet i den pedagogiske debatt. Aahlin (2009) uttrykker at det er «viktig at lærernes og skoleledernes stemmer høres i utdanningsdebatten. Det er de som kan rapportere direkte fra feltet» (s. 97). Denne studien vil kunne bidra som et grunnlag for kritisk refleksjon og diskusjon omkring profesjonsbegrepet, om hva som skal inngå i lærerens pedagogiske undervisningspraksis. I denne sammenheng vil det rettes et kritisk blikket mot departementets tilnærming til begrepet. Det kritiske element handler ikke om å kritisere selve bruken av «lærerprofesjonalitet». Blikket rettes mot hvordan begrepet konstrueres i Stortingsmelding 11, Innstillingen og Stortingsdebatten, hvor politiske handlinger får relevans og valør gjennom bestemte former for språkbruk (Mathisen 1997).

1.4 Valg av teori og metode

I denne studien vil problemstillingen bli besvart med utgangspunkt i en diskursanalytisk tilnærming. Gjennom en slik metodisk tilnærming vil det være mulig avdekke og problematisere hvordan ulike diskursive utsagn vedlikeholdes, formidles, fortolkes, og endres, samt hvilke diskurser som kommer til uttrykk. Jeg har vektlagt å undersøke hvordan «lærerprofesjonalitet» i Stortingsmelding 11 fremstilles, ved å belyse hvordan politiske aktører formidler sine intensjoner ved hjelp av språket (Mathisen 1997). Et hovedpoeng med diskursanalyse, som også er gjeldene for studien, er å studere sosialt konstituerte fenomener, vaner og konvensjoner som betegnes som så naturaliserte at de oppfattes som naturlige (Hitching & Veum 2011). Med andre ord de områder, tanker og identiteter som oppfattes som «*common sense*» (Fairclough 2008). Når enkelte forståelser av lærerprofesjonen blir oppfattet som «den riktige» eller hegemoniske, uten at noen stiller spørsmål vil det kunne betegnes som «*common sense*».

Kritisk diskursanalyse (KDA) er en gren av diskursanalyse med utgangspunkt i et overordnet samfunnsspørsmål på makronivå (Hitching & Veum 2011). KDA refereres som regel til den kjente britiske lingvisten og diskursanalytikeren, Norman Fairclough. Hans filosofiske arbeid har fått et internasjonalt fotfeste, spesielt hans tre-dimensjonale modell og tekstnære analyser av ulike avisartikler og lege-pasient samtaler (Fairclough 2008). Diskursanalyse som vitenskapelig metode har åpnet for tverrfaglighet og eklektisme både på det teoretiske og det metodiske planet. Dette er trolig årsaken til at diskursanalyse har inspirert så

mange forskere på tvers av ulike fagdisipliner, særlig innenfor samfunnsvitenskapen og humaniora (Hitching & Veum 2011).

KDA representerer forskjellige forståelser av vår sosiale verden med mål om å beskrive, forklare og kritisere språket som tilslører problematiske samfunnsområder (Hitching & Veum 2011). Gjennom «en bestemt måte å tale på som gir betydning til opplevelser fra et bestemt perspektiv» (Jørgensen & Phillips 1999, s. 79). Dette tillater det oss å undersøke ulike representasjoner⁸ av «lærerprofesjonalitet» som sosiale konstruksjoner, i lys av en evidensbaserte og en erfaringsbaserte diskurs (Fairclough 2003).

1.5 Studiens oppbygging

Kapittel 2 blir diskursanalyse som teori og metode presentert, ut i fra problemstillingen, om hvordan synet på lærerprofesjonen konstrueres gjennom Stortingsmelding 11. Jeg vil redegjøre for hvordan jeg tolker diskursbegrepet i lys av sosialkonstruktivismen og kritisk diskursanalyse. I kapittel 3 vil jeg redegjøre for et generelt profesjonsbegrepet, samt å se begrepet i lys av en historisk samfunnsutvikling, som leder fram til en avgrensning og beskrivelse av studiens diskursorden. I kapittel 4 vil «lærerprofesjonalitet» i Stortingsmelding 11 vil bli analysert i tilknytning til Innstillingen og Stortingsdebatten. I kapittel 5 retter jeg oppmerksomhet mot diskursene: evidensbasert og erfaringsbasert på bakgrunn av analysen. I kapittel 6 vil jeg gi en kort oppsummere hovedfunnene i analysen av Stortingsmelding 11, tilhørende innstilling og stortingsdebatt.

⁸ Representasjoner gjøres rede for i kapittel 2.5.2.

Kapittel 2: Teori og metode

Metode stammer fra det greske ordet *methodos* som betyr å følge en bestemt retning mot et mål. Samfunnsvitenskapelige metoder kjennetegnes først og fremst av de prosedyrer og teknikker, for å finne fram til kunnskap eller informasjon om vår sosiale verden (Johannessen, Tufte & Christofferen 2010). Hovedmålet i denne studien er å undersøke forholdet mellom språk og metodologi, og det anses derfor hensiktsmessig å benytte en diskursanalytisk tilnærming, som søker å undersøke sosiale fenomener i et språklig perspektiv (Fairclough 2008). Jeg mener dette utgangspunktet vil være godt egnet for denne studien, da det spesielt er kommunikative begivenheter i et skolepolitiske perspektiv som skal undersøkes.

I neste avsnitt vil jeg gjøre en kort presentasjon av sosialkonstruktivisme med en vitenskapsteoretisk forankring, som legger grunnlaget for studiens metodevalg. Deretter gis det en presentasjon av diskursbegrepet som er sentralt innenfor sosialkonstruktivistisk samfunns-teori, og vil være et overordnet begrep for dette prosjektet. På en slik bakgrunn vil jeg så gjøre rede for diskursanalyse som teoretisk og metodisk tilnærming, og til slutt kobles diskursanalysen opp mot studiens problemstilling.

2.1 Sosialkonstruktivisme

Det diskursanalytiske felt berører først og fremst filosofiske premisser knyttet til språkets funksjon gjennom en sosialt konstruerte verden (Jørgensen & Phillips 1999). I boken «The Social Construction of reality» (1966) beskriver Berger og Luckmann hvordan virkelighetsoppfatninger er et produkt av menneskets egne konstruksjoner. Med konstruksjoner menes i denne sammenheng forbindelse mellom menings- og tekstproduksjon som uttrykk for ulike virkelighetsforståelser (Mausethagen & Kostøl 2009).

Sosialkonstruktivisme er en fellesbetegnelse for samfunnsteoretiske –ismer, som oppstod på bakgrunn av kritikk til modernitetens forståelse om hva som oppfattes som sannhet.⁹ Det som er felles for de fleste sosialkonstruktivistiske tilganger er kritisk holdning til det som blir sett på som selvsagt viten, og belager seg på én fremstilling av mange andre mulige. Dermed kan den oppfattes som relativ, fordi den ikke gir et entydig svar på hva som er riktig eller galt, men kun et produkt av den enkeltes subjekts tanker fra eget synspunkt (Lysgård 2001).

⁹ Et vesentlig skillet mellom –ismene er at strukturalistiske språkteori mener ord ikke er avhengig av sin kontekst, slik at dens språkstruktur kan forbli urørt, mens poststrukturalisme vektlegger at ordets betydning kan endres avhengig av dets kontekst (Lysgård 2001).

Utgangspunktet for de fleste sosialkonstruktivister er forståelsen av det værende – om hvorfor ting fremtrer som de gjør, fremfor å avdekke hva verden består av (Neumann 2001, s. 14).

Hovedpoenget med diskursanalyse er å frembringe en metodisk tilnærming som kan analysere det materielle i et helhetsperspektiv. Dette gjøres ved å forstå diskurs både som et språklig og et materielt fenomen (Neumann 2001, s 81), og argumenterer for hvorfor et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt egner seg til denne studien. Ettersom studien primært vil undersøke forholdet mellom tekst (språk) og tolkning (virkelighet). Hvor fokuset er analyse av diskursive utsagn som kommer til uttrykk i utsagn i Stortingsmelding 11, Innstillingen og Stortingsdebatten, som baserer seg på politiske (virkelighets)oppfatninger. Det vil derfor ikke være særlig fruktbart å bestrebe seg etter den hele og fulle sannhet (Hitching & Veum 2011). Analyse av ulike utsagn og ytringer er som sagt forankret i sosialkonstruktivismen, uten at jeg i denne studien kommer til å problematisere det vitenskapsteoretiske felt nærmere. I neste avsnitt vil jeg bevege meg mot diskursbegrepet innen sosialkonstruktivistisk samfunnssteori.

2.2 Diskursbegrepets omfang

Diskursbegrepet uttrykkes forskjellig i ulike sammenhenger (Lysgård 2001), og dette gjør det vanskelig å enes om én definisjon (Fairclough 1995). Fairclough (1995) definerer diskurs som «analysis of how texts work within socicocultural practice» (s. 7), mens Potter og Wetherell (1987) bruker diskursbegrepet som «to cover all forms of spoken interaction, formal and informal, and written text of all kind» (s. 7). Ulike definisjoner kjemper om å etablere sitt syn som rådende gjennom en diskursiv kamp (Jørgensen & Phillips 1999). Jeg avslutter serien med en definisjon av hvordan Neumann (2001) definerer diskurs:

«[...] et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner» (s. 18).¹⁰

Neumanns definisjon av diskursbegrepet vil være utgangspunkt for studien, og kan reflektere tilbake til problemstillingen om hvilke diskursive utsagn som fremstår som virkelighetskonstituerende i et politisk perspektiv. For diskursanalytikeren er utsagn den grunnleggende analysenheten, der poenget er å gå fra utsagn til kontekst, for å kunne si noe om den sosiale situasjonen hvor utsagnet er en av mange bærere av (Neumann 2001).

¹⁰ Materiale som ønskes å fremheves er sitater i analysen som starer med kapittel 4

Mathisen (1997) beskriver at hovedpoenget med diskursanalyse er «å analysere hva sammenhengen mellom tekst og kontekst står i» (s. 3). Mitt fokus vil være å undersøke den konkrete tekst og ulike utsagn, som uttrykk for bakenforliggende strukturelle betingelser, der diskursene opprettholdes av bestemte representasjoner. Ut i fra en bestemt måte å snakke og forstå verden, gjennom ulike representasjoner av «lærerprofesjonalitet» som diskursene fremhever som særlig relevant og viktig (Jørgensen & Phillips 1999). Videre vil jeg undersøke diskursive fremstillinger av representasjoner, og hvordan politiske aktører konstitueres som politiske saker gjennom språklig kommunikasjon i et skolepolitisk perspektiv (Mathisen 1997), og hva som faktisk kommer til uttrykk i Stortingsmelding 11, Innstillingen og Stortingsdebatten. I neste avsnitt vil jeg presentere tre innganger til det diskursanalytiske feltet, hvor tilnærmingen til feltet vil variere etter analytisk fokus, hvilken rolle og status diskursen anses å ha i konstitueringen av samfunnet (Lysgård 2001).

2.3 Tre innganger til diskursanalyse

Diskursanalyse er et sammensatt felt bestående av en rekke innganger både på det teoretiske og metodiske planet. Hvilken inngang som velges avhenger av forskerens utgangspunkt (Hitching & Veum 2011). Jørgensen og Phillips (1999) beskriver tre diskursanalytiske innganger, for undersøkelse av kommunikative begivenheter i ulike sosiale sammenhenger.

(i) Ernest Laclau og Chantal Mouffes *diskursteori*¹¹ beskriver diskursive konstruksjoner som sosiale fenomener, der utsagn og handlinger bestemmer hva og hvordan til blir sagt. (ii) Jonathan Potter og Margaret Wetherells *diskurspsykologi*¹² viser hvordan mennesket bruker diskurser for å fremstille seg selv og verden på bestemte måter i sosial samhandling, og hvilken betydning det kan for samfunnet (Lysgård 2001). (iii) Norman Fairclough representerer *kritisk diskursanalyse*¹³, som er forankret i en vitenskapsteoretisk tradisjon. Dens kjennetegn er lingvistikk, filosofi (Fairclough 2008), og tekstuell orientert diskursanalyse (Fairclough 1992).

¹¹ Diskursteori hevder at alle sosiale aspekter kan analyseres ut i fra diskursanalyse (Laclau & Mouffe 2002)

¹² Diskurspsykologien er en gren av sosialkonstruktivismen som oppstod som en kritikk av kognitivismen. Diskurspsykologien i likhet med deler av kritisk diskursanalyse der hvor språkbruk i konkret sosial interaksjon. Dens intensjoner er ikke å finne de endringer i samfunnsdiskurser, men undersøker måten mennesket bruker diskursen som en fremstillingsarena av seg selv og verden, og de konsekvenser dette medfører (Jørgensen & Phillips 1999)

¹³ Kritisk diskursanalyse er en fellesnevner for flere tilganger. Det er mulig å identifisere fem likhetstrekk mellom de ulike tilgangene. (1) sosiale og kulturelle prosesser, (2) diskurs som både konstituerende og konstituert, (3) språket som analyseenhet i en sosial sammenheng, (4) diskurs som ideologi, og (5) kritisk forskning (Jørgensen & Phillips 1999).

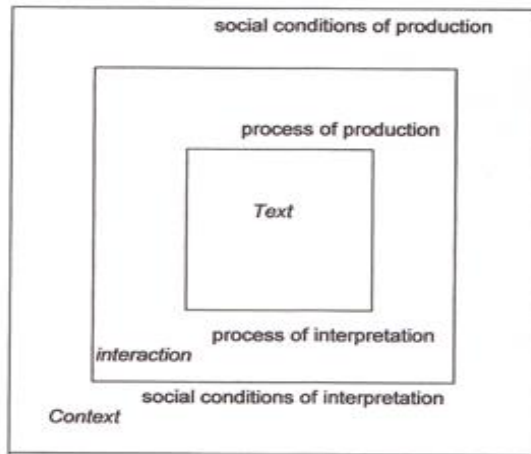
Det som skiller kritisk diskursanalyse fra diskursteori og diskurspsykologi er betydningen av diskurs. I diskursteorien og diskurspsykologien blir diskurs forstått som kun sosialt konstituerende uten en tilbakevirkende kraft, mens kritiske diskursanalysen ser på diskurs som både sosialt *konstruert* og *konstituert*. I neste kapittel vil jeg redegjøre for Faircloughs tre-dimensjonale modell, som problematiserer hvordan sosial praksis både konstitueres av den sosiale verden og konstitueres av andre sosiale praksiser (Jørgensen og Phillips 1999). Deretter vil jeg relatere Neumanns (2001) begrepsrepertoar til den konkrete analysen, jf. kapittel 4. Det er spesielt begrepene *kulturell kompetanse*, *avgrensning*, og *representasjon* som kan egne seg som metodisk apparat i denne studien. Diskursanalyse åpner opp for tverrfaglighet og eklektisme (Hitching & Veum, 2011). Det er ikke bare tillatt å innhente ulike perspektiver det er også verdsatt, fordi et multiperspektivarbeid vil kunne åpne opp for en mer helhetlig og bredere forståelse av lærerprofesjonen i Stortingsmelding 11 (Jørgensen og Phillips 1999).

2.4 Kritisk diskursanalyse og studiens problemstilling

Hovedfokuset i denne studien, som tidligere nevnt, er å undersøke hvordan representasjoner av «lærerprofesjonalitet» uttrykkes diskursivt i tre skolepolitiske dokumenter: Stortingsmelding 11, Innstillingen og tilhørende stortingsdebatt, som vil analyseres og diskuteres hvorvidt en evidensbasert og en erfaringsbasert diskurs fremstår som rådende innenfor dette feltet. Det empiriske materialet strekker seg til det skrevne ord i tilknytning til ulike produksjonsprosesser, tolkninger og fortolkninger som inngår et bredere sosialt perspektiv (Jørgensen og Phillips 1999). Å beskjeftige seg med tekstanalyse innebærer analyse av tekstens egenskaper, om hvordan diskursene iverksettes tekstuellet, og hvordan man kan nå frem til og understøtte sin fortolkning (Jørgensen og Phillips 1999, s. 95).

Kritisk diskursanalyse vil kunne være et metodisk tilnærming for å avdekke hva som bidrar til å opprettholde forestillingen om lærerrollen. Den er *kritisk* i den forstand at den søker å avdekke hvordan den diskursive praksis opprettholdes av vår sosiale verden og sosiale relasjoner knyttet til konflikt og uenighet. Spørsmålet om makt og hegemoni er sentralt hos Fairclough, og kan bidra til å opprettholde dominansrelasjoner, som vil bli bekjempet av motdiskurser i en diskursiv kamp (Fairclough 2008). Herunder maktrelasjoner som både reproduserer og forandrer diskursive utsagn, om hvordan departementet definere lærerrollen innenfor gitte rammer, og hvordan kommunikative begivenheter bidrar til å opprettholde hegemoniske forståelser av en bestemt type profesjon. Det hegemoniske aspektet kommer til uttrykk i denne oppgaven i forhold til hvordan departementet uttrykker seg i stortingsmeldingen, som

vil ha betydning for hvordan dokumentet oppfattes og tolkes (Fairclough 2003). Dette forholdet kan problematiseres i Faircloughs tre-dimensjonale modell som består av tre dimensjoner: *tekst, diskursiv praksis og sosial praksis*.



Figur 1. Faircloughs tre-dimensjonale diskursmodell (Fairclough 1992)

Den del av den diskursanalytiske prosedyre, som handler om tekstanalyse, kan betegnes som «beskrivende», og den del, som handler om analyse av henholdsvis den diskursive praksis og den sosiale praksis, som diskursen er en del av, kan kalles «fortolkning» (Fairclough 2008, s. 29). Tekst og sosial praksis er konstituert av den diskursive praksis som både produserer og berører de kommunikative begivenheter (Jørgensen & Phillips 1999). Den tre-dimensjonale modellen vil i studien være et analytisk rammeverk for å undersøke forholdet mellom tekst og diskursiv praksis. Den sosiale praksis vil ikke bli problematisert utover det å belyse hvilke diskurser som fremstår som rådende og eventuelt dominerende, og vil derfor ikke kunne si noe om hvordan dette manifesteres i praksis.

Studiens hovedfokus er hvordan sosiale struktur består av både diskursive og ikke-diskursive elementer, der diskursbegrepet er relatert til tekst, tale og semiotiske systemer (Fairclough 1995). Den diskursiv praksis vil både produserer og utfordrer eksisterende diskursiv struktur, ved å bruke ord til å betegne hva som ligger «utenfor» strukturen. På den ene siden vil diskurser opprettholdes og konstruert av sosiale strukturer, samtidig som forskjellige diskurser vil påvirke sosiale elementer (Fairclough 1992). Å rette fokuset mot «lærerprofesjonalitet» som både konstituert og konstruert må sees ut i fra at vår kunnskap er historisk, kulturelt, og sosiale betinget, og vil alltid være regelbundet i vår handling og samhandling. Analyse

av tekst vil derfor være forankret i en konkret virkelighet, med snevre grenser for hva som *kan* aksepteres som sannhet, og hva som gir mening (Jørgensen & Phillips 1999).

2.4.1 Tekst

Det er få begrensninger for hva som kan være tekst – alt kan studeres *som* tekst, men ikke *alt er* tekst (Neumann 2001). I denne studien er tekst forbeholdt det skrevne ord «Text analysis is an essential part of discourse analysis [...]» (Fairclough 2003, s. 3), som innebærer analyse av konkrete tilfeller av språkbruk i Stortingsmelding 11, Innstillingen og stortingsdebatten.

Tekstbegrepet hos Fairclough omfatter både muntlig og skriftlig språk som blir fremstilt, beskrevet og gitt betydning gjennom de sosiale og diskursive praksiser (Fairclough 1992).

Tolkningen av Stortingsmelding 11, Innstillingen og Stortingsdebatten er en deskriptiv fremstilling av «lærerprofesjonalitet». Dette analysenivået innebærer beskrivelser av tekstens formelle, språklige og retoriske virkemidler, og sammenhenger mellom setningene som en del av den diskursive praksis. Hvordan teksten kommer til uttrykk vil avhenge av diskursen og dets kontekst (Jørgensen og Phillips 1999). I neste kapittel vil jeg gi en ytterligere beskrivelse av den diskursive praksis relatert til dette prosjektet.

2.4.2 Diskursiv praksis

Den diskursive praksis vil i studien være et medierende element mellom den tekstuelle og den sosiokulturelle praksis. Det medierende forholdet har en tilbakevirkende kraft som setter ramme for den diskursive praksis. Når Stortingsmelding 11, Innstillingen og stortingsdebatten skal analyseres må det tas hensyn til den spesifikke og sosiale kontekst (Fairclough 1992), da det er kommunikative begivenheter og diskursordenen som forenes. Diskursordenen innebærer sosial strukturering av språket, og blir derfor et uttrykk for en bredere sosiale praksis (Fairclough 2003). Å analysere de tre politiske dokumentene vil innebære en form for lingvistisk tekstanalyse som kommer til uttrykk gjennom språket i den sosiale praksis. I denne sammenheng er det mulig å undersøke allerede etablerte diskurser, om hvorvidt de bidrar til å opprettholde eller endre synet av lærerprofesjonen (Fairclough 1995). Som eksempel hvordan fortolkning av et bestemt utsagn kommer til uttrykk i stortingsmeldingen i et større perspektiv. Med andre ord handler den sosiale praksis om å se teksten ut ifra et større perspektiv som et resultat av fortiden og vil kunne få konsekvenser for fremtiden.

Jeg vil jeg trekke veksler mellom en evidensbasert og en erfaringsbasert diskurs i lys av «lærerprofesjonalitet», hvor studiens tolkning av dokumentene ikke vil kunne si noe om

hvordan diskurser av lærerprofesjonen påvirker lærerens undervisningspraksis direkte. Derimot kan den si noe om ulike handlingsbetingelser, for hvorledes et gitt utsagn har innvirkning på forståelsen av lærerprofesjonen, og hvordan utsagnet kan bekrefte eller avkrefte disse handlingsbetingelsene (Neumann 2001).

2.5 Avgrensning, representasjoner og kulturell kompetanse

Diskursanalyse vil være relativt vanskelig å gjennomføre uten å ha kjennskap til det terrenget man begir seg ut på (Neumann 2001). Neumann (2001) støtter seg til det antropologiske uttrykket *kulturell kompetanse*, og hevder at det er en grunnleggende forutsetning for å kunne avgrense sitt forskningsfelt, og for gjennomføre en god diskursanalyse.

Neumann (2001) beskriver tre skritt for å gjøre en diskursanalyse; (1) valg og avgrensning av en diskurs, (2) identifikasjon av diskursens representasjoner, og (3) diskursens lagdeling. Jeg har i studien ikke valgt å anvende modellen i sin helhet, men vil fokusere på steg 1 og 2. Disse stegene anses å ha størst relevans for besvarelse av problemstillingen, og bidra til å belyse hva som har ledet fram til representasjoner som kommer til uttrykk i Stortingsmelding 11. Dette vil bli nærmere presentert og diskutert i kapittel 5.

2.5.1 Avgrensning

Selv om diskursene er definert på forhånd, vil det ikke nødvendigvis være klare grenser mellom diskursene. Dette henger sammen med at de fleste diskurser overlapper og flyter inni hverandre, da de ikke foreligger som klart avgrensede empiriske fenomener (Mathisen 1997). Jeg har i studien avgrenset diskursene til å gjelde «lærerprofesjonalitet» i skolepolitiske dokumenter. Tilegnelsen av kulturell kompetanse gjøres i kapittel 3, hvor synet på lærerrollen blir presentert ut i fra en samfunnsmessig utvikling fra etterkigstiden og frem til i dag. Den historiske bakgrunnen vil vise hva som har ledet fram til diskursorden («lærerprofesjonalitet») i lys av to rådende diskurser, som blir presentert og diskutert i kapittel 3.3. Den evidensbaserte og erfaringsbaserte diskurs er en teoretisk avgrensning til å gjelde det politiske nivå, og ikke profesjonalitet som generelt fenomen. Disse to diskursene vil ikke være representative for alle representasjoner som befinner seg innen diskursorden, men valg av diskurser er tiltenkt for å undersøke forholdet mellom lærerens evidensbasert og erfaringsbaserte undervisningspraksis. Dette vil bli nærmere problematisert og diskutert i kapittel 5.

2.5.2 Representasjoner

Representasjoner «kommer mellom den fysiske gitte verden og vår sansing av den, og er altså måten verden fremtrer for mennesker på (Neumann 2001, s. 177)». Samlet sett er representasjoner i Stortingsmelding 11 bygget på verdier, praksiser, og ideer som innskriver seg i institusjoner og organisasjoner, og fremstår som naturlige (Howarth 2000).

Neumanns (2001) andre steg i en diskursanalyse er å undersøke diskursens representasjoner. I denne studien vil jeg gjennomføre en analyse av Stortingsmelding 11, Innstillingen og Stortingsdebatten, hvor jeg støtter meg til en evidensbasert og en erfaringsbasert diskurs. Jeg vil også undersøke hvor vidt de to diskursene kan være rådende på feltet, og i hvilken grad de glir over i hverandre. Innenfor disse diskursene vil det kunne være en dominerende representasjon og eller flere alternative representasjoner av virkelighetene. Dersom det eksisterer kun én representasjon i eksempel den evidensbaserte og eller den erfaringsbaserte diskurs vil den betegnes som upolitisert eller politisk lukket (Neumann 2001). I følge Neumann (2001) er det umulig at diskursen forblir upolitisert, fordi det alltid vil være meninger som vil utfordre diskursene.

Formålet med studien er å studere ulike utsagn som er knyttet til både den konkrete og «mentale» verden (Fairclough 2003).¹⁴ «Lærerprofesjonalitet» i stortingsmeldingen vil komme til uttrykk gjennom den konkrete lingvistiske fremstillingen. Der tolkningen vil befinne seg på et abstrakt nivå, om hvordan ulike aktører fremstår som representasjoner som kjemper om å gjøre krav på virkeligheten.

2.5.3 Reflektivitet

Den diskursanalytiske tilnærming bygger på en grunnleggende tesen om at forskerens tanker og handlinger har en sentral rolle for konstruksjoner av den virkeligheten vi forholder oss til. I følge Mathisen (1997) må diskursanalytikeren selv konstruere dem, ved å skape rammer for «hvem som sier hva», og hvilke funksjoner de utgjør i en konkret kontekst. Hvordan diskursene avgrenses og defineres vil avhenge av forskerens faglige utgangspunkt og formålet med diskursanalysen. Et metodisk grep i denne studien kan være å avgrense diskurser med utgangspunkt i diskursiv praksis i forhold til produksjon, distribusjon og forbruk av Stortingsmelding 11 (Mathisen 1997).

¹⁴ Mentale verden bestående av tanker, følelser, og en sosial verden (Fairclough 2003)

Avgreningen gir mulighet for å fordype seg innenfor bestemte områder, eksempel i forhold til å ha størst fokus på disse en evidensbasert og en erfaringsbasert diskurs. Konsekvensen av dette kan føre til at viktige elementer går tapt, som er sentral for diskursorden. En annen tilnærming vil være å gå inn med et åpent blikk om hvilke andre representative diskurser av «lærerprofesjonalitet». Samtidig som det da kan medføre en oppsamling av et bredt spekter av ulike perspektiver, og det vil ikke være lønnsomt å ta i betraktning samtlige perspektiver, da ikke alle vil være like relevant for problemstillingen.

Refleksivitetsproblematikken vil kunne medføre relativistiske utsagn i forhold til at det eksisterer flere virkeligheter. Fordelen med denne metodologiske tilnærminger er at menneskets virkelighetsoppfatning alltid vil kunne problematiseres både i form av mangfold og kompleksitet. Dette vil kunne styrke studiens undersøkelser av ulike oppfatninger av «lærerprofesjonalitet». I neste kapittel gjøres det rede for relevant litteratur i forhold til problemstillingen.

Kapittel 3: «Lærerprofesjonalitet»

Begrepet profesjon kommer fra det latinske ordet «professio» som betyr offisiell oppgave eller yrke (Hovdenak 2010). Det er imidlertid utfordrende å skulle isolere profesjonsbegrepet fra forskerens prinsipielle utgangspunkt, fordi feltet er en sammensetting av antropologi, filosofi, pedagogikk, sosiologi, statsvitenskap og økonomi. Det er med andre ord et flertydig begrep og kan derfor oppfattes på forskjellige måter (Molander & Terum 2008). I boken «Den profesjonelle lærer» viser Damsgaard (2010) dette mangfoldet gjennom å presentere et vidt spekter av yrkesgrupper som leger, sykepleiere, barnevernspedagoger, sosionomer, førskolelærere og lærere som inngår i betegnelsen profesjonsyrker. Ettersom begrepet inneholder et vidt spekter av samfunnsmessig art, vil det være utfordrende å definere og å bruke begrepet på en konsis måte (Moose 2008).

En mengde forskjellige definisjoner er i omløp. Molander og Terum (2008) definerer «profesjoner er yrker som har oppnådd profesjonell status» (s. 17), og problematiserer hva som skal inngå i profesjonell status. Grimen (2008) avgrensar profesjonell yrkesstatus til å gjelde de klassiske profesjonene, og tolker begrepet ut i fra «at yrkesutøvere er sertifisert til å forvalte bestemte typer kunnskap. For å kunne utøve profesjon må man ha gjennomgått en utdanning av en viss lengde» (s. 71). Smeby (2008) beskriver at profesjoner er kunnskapsbaserte yrker som utvikles gjennom ulike stadier «dannelse av et heltids yrke, institusjonalisering av egen utdanning, etablering av en profesjonsorganisasjon og utvikling av etiske standarder» (s. 88). Kvernbekk (2001) knytter profesjonsbegrepet til en spesifikk gruppe klienter for tjenesteyting, mens Damsgaard (2010) forstår profesjonalitet ut i fra spesielle kvaliteter. Felles for definisjonene er sammenheng mellom utdanning og kunnskap, som forvaltes av en definert yrkesgruppe. Den «profesjonelle» beskrivelsen defineres ut i fra en samling av dogmer, utsagn og posisjoner. Dette gjelder læreryrket så vel som de klassiske profesjonsyrker som sykepleiere, leger, advokater (Moose & Krejsler 2006).

Dette mangfoldet av definisjoner kan sees parallelt med Faircloughs diskursbegrep, om hvordan mennesket beskriver sine opplevelser og fortolkninger av virkeligheten gjennom språkets dimensjoner (Jørgensen & Phillips 1999). Dette illustrerer hvordan ett begrep kan fange opp ulike elementer. Når sosiale fenomener fremstår som virkelighetskonstituerende gjennom allerede lagrede sanseintrykk, vil det kun få mening slik det uttrykkes og ikke fenomenet i seg selv (Neumann 2001).

I neste avsnitt presenteres «læreprofesjonalitet» ut i fra et historisk bakteppe med et følgelig praktisk formål, om å få en bredere forståelse av lærerprofesjonen i Stortingsmelding

11. Studien har valgt en diakron fremstilling av profesjonsbegrepet som er forankret i en større samfunnsmessig forandring. «Lærerprofesjonaliteten» som beskrives i meldingen kan spores tilbake til etterkrigstiden i forbindelse med det som kalles for «gjenreisningen» i 1950-årene (Lillejord, Manger & Nordhal 2013). Tiåret medfører endringer for læreren som omsorgs- og oppdragelsesfunksjon til fordel for større fokus på sosiale og faglige ferdigheter (Krejsler et al. 2008).

3.1 Historisk bakteppe

Læreren har vært og er fortsatt gjenstand for skolepolitiske debatter knyttet til innhold, organisering og omfang. Samfunnet er for øvrig den største kritiker av læreren, særlig når resultatene ikke svarer til forventningene i etterkant av nasjonale og internasjonale prøver (Smith, Ulvik & Helleve 2013). Helt siden opprettelse av de første universitetene ved middelalderen, har behovet for mer systematisk kvalifisering av profesjonelle yrkesutøvere meldt seg. I første omgang gjaldt det jurister, leger, og embetsmenn, som fortsatt betegnes som klassiske profesjoner.

Lærere og pedagoger har tradisjonelt blitt omtalt som profesjonelle yrkesutøvere på bakgrunn av velferdsstatens sikring og utbygging av demokratiet (Moos & Krejsler 2006). Samtidig består læreryrket av motstridende elementer (Smeby 2008) uten særlig markant eller spesifikk (Krejsler, Laursen & Ravn 2008) vitenskapelig kunnskapsgrunnlag (Smeby 2008). Dette er en av årsakene til at læreryrket i løpet av de siste tiårene er blitt betegnet som *semi-profesjon* i skandinaviske land. Mangel på kontroll og lite vitenskapelig forskning av lærerutdannelsen. Og yrket som ikke støtter opp under det man i Vesten definerer som profesjon, fremfor dokumentert forskning som bygger på teoretisk utprøvd kunnskap (Steinsholt 2009)

I løpet av de siste tiår har det vært økt profesjonalisering av læreryrket som ifølge Lillejord, Manger og Nordhal (2013) vil påvirke lærerens både innhold og arbeidsmåter i lærerutdanningen. Det vil derfor være hensiktsmessig å gi en kort historisk tilbakeblikk, for å få en innblikk om hvilke utfordringer det er snakk om. I etterkrigstiden skjedde det en økning av nye utdanningsinstitusjoner (Lillejord et al. 2013). Dette henger sammen med at Norge fikk en økonomisk opptur, noe som ga utsalg i skolesektoren. Interessen for skolens innhold og arbeidsmåter går gradvis over til å se på skolens indre liv (Imsen 1997). 1960-talls læreren var en respektert kulturell og politisk skikkelse. Med bedre utdanning enn folk flest, fremsto og yrket og lærerutdanningen som prestisjefyllt (Imsen 2009a). Lærerprofesjonen er i denne perioden et uttrykk for pedagogisk kunnskap som blir tilegnet gjennom praksis, fremfor teori og

empirisk forskning. Mot Slutten av 1970-tallet fikk skolefagene og fagdidaktikken større plass i lærerutdanningen (Stortingsmelding 11).¹⁵

Fram mot slutten av 1980-årene ble lærerprofesjonaliteten et uttrykk for nye undervisningsopplegg i progressivismens ånd, samtidig som det var kritiske holdninger til lærerens undervisning. Tiåret preges av effektivisering av offentlig sektor. Raske samfunnsendringer fører til flere administrative krav, og økt forskning får stor innflytelse på lærernes undervisningspraksis, gjennom legitime vitenskapelige løsninger. Media kommer sterkere på banen og bidrar til å sette fokus på lærerstudentenes dårlige prestasjoner (Brusling 2001; Imsen 2009a; Telhaug 2004).¹⁶

Fra 1990-tallet og frem til i dag har ulike styringsagenter fått innpass i utdanningssystemet, som trekker i forskjellige retninger. I møte med styringsagentene er det fare for at læreren blir deprofesjonalisert eller omgjort til en ny postmoderne profesjonalitet. Dersom læreren lykkes med det sistnevnte vil det kunne gi rom for fleksibilitet, som innebærer et samspill med ulike grupper som eksisterer utenfor lærerens egen undervisningspraksis. Om det er snakk om deprofesjonalitet siktes det mot å definere lærerens kompetanse innenfor gitte rammer, for å evaluere og å kontrollere den (Brusling 2001). Det historiske bakteppet viser hvordan synet på «lærerprofesjonaliteten» endres i takt med den samfunnsmessige *kontekst*. Det kontekstuelle utgangspunkt er en sammenfatting av alle meningsskapende prosesser, som er avhengig av den aktuelle sammenheng hvor handlingen finner sted. Ut i fra en diskursanalytisk tilnærming vil språket i Stortingsmelding 11, Innstillingen og Stortingsdebatten innebære at konteksten genererer diskurser som realiseres på bakgrunn av kommunikative handlinger. Dette kommer til uttrykk i kapittel 3.3. *valg av diskursoden*, hvor språket bidrar til å skape virkelighetsbilder, tankemønstre og viten i en evidensbaserte og en erfaringsbaserte diskurs (Hitching & Veum 2011).

Utviklingen av lærerens profesjonelle kompetanse kan ifølge Hjordemaal (2009) beskrives ut i fra tre diskurser. Den første diskursen beskriver dyktige lærere som gjennom sin væremåte blir sett på som «gode lærere» av først og fremst elevene og folkelige forestillinger. «Gode lærer» har ikke nødvendigvis teoretisk kunnskap eller formell utdanning, men ervervet sin pedagogiske teft gjennom egne erfaringer. De to andre diskursene tar utgangspunkt i hvordan læreren blir beskrevet og framstilt gjennom politiske dokumenter og i forskning- og

¹⁵ I forbindelse med lærerutdanningsloven i 1973 (Stortingsmelding 11).

¹⁶ Det er spesielt OECD som har ført til flere eksaminasjoner av det norske utdanningssystem, som analyser av systemet med anbefalinger av reformer. OECD mener det er manglede kunnskaper om hvordan det står til med skolen (Telhaug 2004, s. 50).

utviklingsarbeid. Disse diskursene kjennetegner lærerens definerte praktiske ferdigheter, teknikker og kunnskapsområder, som til sammen uttrykker den «kompetente yrkesutøvere».

På bakgrunn av den historiske framstillingen og Hjordemaals tre diskurser om profesjonell kompetanse, har jeg valgt å se de i lys av en evidensbasert og en erfaringsbasert diskurs. Begge disse diskursene er godt etablerte innen skolediskursen. En vesentlig forskjell mellom Hjordemaals beskrivelse og studiens erfaringsbaserte diskurs, er at studien tar utgangspunkt i at lærere har ervervet teoretisk kunnskap gjennom sin utdanning, men vektlegger i større grad erfaringer som en viktig del av undervisningspraksis. De to andre diskursene Hjordemaal beskriver vil inngå i den evidensbaserte diskurs som legger til grunn et vitenskapsteoretiske fundament. I hvilken grad læreren legger til grunn en evidensbasert eller en erfaringsbasert undervisningspraksis, vil kunne være et uttrykk for en diskursiv forandring, hvor ulike elementer artikuleres på nye måter. Denne kreative blandingen av diskurser kan være et tegn på en diskursiv drivkraft som kan bidra til en sosiokulturell forandring (Jørgensen og Phillips 1999). Balanseforholdet mellom forskning og erfaring må ikke forstås som enten-eller holdning av lærerens undervisningspraksis, men det handler om hva som skal veie tyngst? Mest sannsynligvis vil det være en sammensetting av ulike perspektiver, men det historiske bakteppet viser forskyvninger, spesielt fra 1980-tallet, hvor særlig forskning satte preg på hva som skulle inngå i lærerens undervisningspraksis.

Innledningsvis (jf. kapittel 1) ble «hovedproblemet» i Stortingsmelding 11 presentert som elevenes faglige dårlige skoleprestasjoner. Departementet har derfor kommet med en rekke vurderinger og tiltak som er som følger:

- **Et nytt og utvidet pedagogikkfag:** «pedagogikk og elevkunnskap» utvides med et omfang på 60 studiepoeng. Faget skal være det vitenskapelige grunnlaget i utdanningen, og styrke det praksisrettede elementet. Målet er å gjøre fremtidens lærere i stand til å møte en kompleks skolehverdag. Faget er obligatorisk for alle trinn.
- **Differensiert utdanning:** som er inndelt etter fag og trinn: 1-7. trinn, og 5-10. trinn. Utdanningen legger opp til valgfrihet, med mulighet for å spesialisere seg innenfor ulike områder.
- **Masterutdanning:** er for å sikre spesialiserte grunnskolelærere på masternivå, som skal virke positivt inn på elevenes læringsmiljø.
- **Sertifiseringsordning:** for kvalitetssikring av lærere. Målet er å sikre at lærere oppfyller yrkeskravene og det ansvaret som følger med en jobb i skoleverket.
- **Krav til undervisningskompetanse:** krav om formell kompetanse for å undervise i fag.
- **Internasjonalisering:** er et mål som skal heve kvaliteten i norsk utdanning og gjøre utdanningsinstitusjonene til mer attraktive samarbeidspartnere.

- **Samisk lærerutdanning:** en sentral forpliktelse er å utdanne lærere til skoler med faglig og pedagogisk kompetanse til å arbeide med samiske barn.

Studiens begrensede rammer tilsier at det ikke vil være hensiktsmessig å analysere samtlige av tiltakene. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i «pedagogikk og elevkunnskap», som tidligere nevnt, et uttrykk for «lærerprofesjonalitet». Fordi «Pedagogikkfaget må være det sentrale og samlende faget i lærerutdanningen, og danne et felles grunnlag for utøvelsen av lærerrolle [...]. Faget skal bidra til at studentene dannes som yrkesutøvere i et profesjonelt fellesskap» (Stortingsmelding 11, s.20). Tiltakene «differensiert utdanning», «masterutdanning», og «sertifisering» vil analyseres i lys av pedagogikk og elevkunnskap, og i forhold til en evidensbasert eller en erfaringsbasert undervisningspraksis. Begrunnelsen for valg av tiltak er knyttet til det faktum at departementet uttrykker selv i stortingsmeldingen at lærerens profesjonalitet må øke. Jeg har derfor valgt å analysere «lærerprofesjonaliteten» ut i fra ulike tiltak, med mål om kunne si noe om hvilken retning politiske aktører ønsker å styre læreryrket mot. Det vil også være av interesse å undersøke i hvilken grad man kan si om diskurser er blitt internalisert – selvfølgeligheter i en gitt diskurs (Jørgensen & Phillips 1999).

Departementets tiltak vil bli nærmere analysert og diskutert i den konkrete analysen i kapittel 4. I neste kapittel vil jeg se på hvilke representasjoner som inngår i en evidensbaserte og erfaringsbasert diskurs, som er relevant for diskursorden «lærerprofesjonalitet», som legger grunnlaget for analyse av Stortingsmelding 11, Innstillingen og Stortingsdebatten.

3.2 Valg av diskursorden

Valg av diskursorden bygger på det historiske bakteppet som grovt skisserer lærerrollens posisjon i en samfunnsmessig utvikling, og på bakgrunn av Hjordemaals (2009) beskrivelser av profesjonell kompetanse gjennom tre diskurser. Fokuset i denne studien vil derfor ligge på problemstillingen om hvordan diskursive utsagn uttrykker «lærerprofesjonalitet» i Stortingsmelding 11 i lys av to diskurser som kjemper om å gjøre sin forståelse eller mening som rådende gjennom en diskursiv kamp.

I følge Jørgensen & Phillips (1999) vil diskursorden i en diskursanalyse som regel være en tydelig avgrensning. Ved at det fokuseres på ulike konkurrerende diskurser innenfor et avgrenset område, vil man kunne undersøke om enkelte av diskursene er rådende, og hvilke selvfølgeligheter som pågjeldende diskurser deler. Avgrensningen i studien støtter seg, som

sagt, til det historiske bakteppe, samt om en evidensbasert og en erfaringsbasert diskurs er rådende på feltet. I de to neste kapitlene, 3.3.1 og 3.3.2, vil jeg redegjøre for hvorvidt de to diskursene uttrykkes i Stortingsmelding 11.

3.3.1 Den evidensbaserte diskurs

Forskning skal bidra til at vi får en bedre barnehage, skole og Lærerutdanning [...] For lærernes arbeid har det særlig betydning å ha tilgang på forskning om læring og undervisning under ulike forhold, og forskning om vilkår for læring og utvikling (Utdanningsforbundet 2012, s. 5)

Tekstutdraget fra Utdanningsforbundet (2012) beskriver utgangspunktet for den evidensbaserte diskursen. Begrepet «forskning» og «bedre» kan indikere et skille mellom den brede allmennlærerutdanningen og den spesialiserte grunnskolelærerutdanningen. De strukturelle endringer kan sees i sammenheng med det tradisjonelle synet på lærerrollen som legger til grunn en profesjonelle praksisutøvelse, fremfor forskningsbasert og spesialisert vitenskap (Moose & Krejsler 2006).

Den evidensbaserte diskurs kjennetegnes først og fremst gjennom å gjøre forskning som legitim yrkespraksis. Således kjennetegnes den av praksisnærhet, forskningsbasert og faglig spisskompetanse som skal legge grunnlaget for gode faglige resultater og faglig progresjon. Det understrekes at Stortingsmelding 11 ikke bruker evidens, men forskning. Evidensbegrepet er hentet fra det medisinske og psykologiske felt, som sakte men sikkert har fått innpass inn i utdanningssektoren. Det er ikke nødvendigvis all skoleforskning som betegnes som evidens. Det som imidlertid kjennetegner evidensbasert praksis er fremstillingen av profesjonell pedagogisk handling, som søker å finne «oppskrifter» på hva som virker. I denne studien vil den evidensbaserte diskurs være i tråd med det faglitteraturen betegner som evidens, altså spørsmålet om hvordan «få-en-bedre» skolepraksis. Evidens som på engelsk betyr «bevis» handler om å bevise hva som er sant. Et konkret bevis som er forankret i forskriftsmessig belegg som skal legitimere for lærerens undervisningspraksis (Isaksen 2011).

En evidensbasert lærerutdanning vil primært dreie seg om kunnskap som er ervervet gjennom utdanning. Denne kunnskapen gir legitimitet gjennom empirisk forskning, med den hensikt å danne grunnlaget for å kunne ta avgjørelser i henhold til fastsatte mål og midler (Hjardemaal 2009). Evidensdebatten i skolen er ikke ny, ei heller de oppfatninger om undervisningspraksis skal være forskningsbasert eller erfaringsbasert (Isaksen 2011). I neste kapittel, 3.3.2 vil jeg gjøre rede for hva som inngår i den erfaringsbaserte diskurs.

3.3.2 Den erfaringsbaserte diskurs

Det er viktig at læreren fokuserer på elevenes sterke sider, interesser og motivasjon, og kommuniserer dette til alle elevene. Læreren har ansvar for samværsformer som etablerer og utvikler gode relasjoner mellom enkeltindivider, og for de relasjoner og samværsformer som etablerer og utvikler fellesskapet. Læreren må ta hensyn til ulike aspekter slik at alle elevene føler seg komfortable i klassen (Moen, gjengitt etter Utdanningsdirektoratet udatert, s. 36)

Tekstutdraget er fra Utdanningsdirektoratets (Udatert) skriv om utvikling av elevens sosiale kompetanse.¹⁷ Sitatet illustrerer en viktig side av læreren som profesjonell yrkesutøver: «den personlige siden av profesjonalismen om å kunne arbeide med sosiale relasjoner, også sine egne [...]. Det er denne kontakten som setter viktige spor i barns liv [...]» (Hovdenak 2010, s. 20). Tekstutsnittet viser hvordan lærer-elev relasjon er tuftet på verdier som «interesser», «motivasjon», og «komfortabel» som bør være en viktig del av lærerens yrkespraksis.

Tidligere i dette kapittel ble det påpekt at profesjonsyrker først og fremst forankrer sin yrkespraksis i forskning, mens lærerens pedagogiske kunnskapsbase fremstår uten et sikkert grunnlag for handling (Haug 2008), fordi pedagogikkfaget har måtte innhentet teoretisk innsikt hos andre vitenskaper som psykologi, sosiologi eller filosofi. Dermed fremstår faget uten et selvstendig grunnlag til å «produsere» egen kunnskap eller viten (Kvernbekk 2001). Samtidig som pedagogikk har hentet inspirasjon fra logisk empiriske ideer og tenkemåter i forhold til mål-middel-pedagogikk, er det dermed mulig å erstatte vage målformuleringer med termer som har klare og entydige egenskaper (Hjardemaal 2011), fremfor verdier som «interesser», «motivasjon», og «komfortabel».

Den erfaringsbaserte diskurs kjennetegnes først og fremst av lærerens egne erfaringer og teoretisk kunnskap, som et uttrykk for legitimering av lærerprofesjonen. Kunnskap er ikke bare forbeholdt det vitenskapelige felt, men er basert på våre erfaringer som ofte den som sitter «dypest». Som en bevisst refleks til kunnskap, men som ikke alltid kommer like tydelig til uttrykk. I den konkrete undervisningspraksis kan læreren ha utviklet sitt eget «språk» som ikke alltid kommer umiddelbart til uttrykk. Samtidig vil lærerens praktiske handlinger bestå av både tidligere erfaringer og teoretisk kunnskap (Imsen 2009b).

Den erfaringsbaserte lærerutdanningen retter seg mot hvor lærerens faktiske praksis finner sted, og dets premisser for hvilken kunnskap som blir sett på som relevant. I Flere land,

¹⁷ I forbindelse med utarbeidelse av en veileder i 2003 som omhandler alvorlige atferdsvansker (Utdanningsdirektoratet udatert, s. 36).

inkludert Norge, har lærerutdanningen i større grad gått i retning av en teoretisering og akademisering. Det er et ønske fra flere hold om å gjøre forskjellen mellom teori og praksis bedre, slik at studentene er rustet for å mestre skolehverdagen (Hjardemaal 2009). Hjardemaal (2009) fremhever tre hovedområder for skolebaserte tiltak for lærerutdanning. Den første er relatert til kunnskapsformidling som skjer gjennom erfarne lærere og veiledere. Det andre området handler om forskning som viser til at lærerstudenter ikke ser på seg selv som godt nok kvalifiserte yrkesutøvere. Det tredje området innebærer at lærerne og lærerorganisasjoner mener at deres innflytelse i større grad må tas med når det handler om lærerutdanningen (Hjardemaal 2009).

I neste kapittel vil jeg først redegjøre for hva departementet legger til grunn for «lærerprofesjonaliteten». Deretter vil jeg presentere forståelsen av profesjonsbegrepet i lys av intertekstualitet og tre samfunnsmessige «kriser». Samtidig som det vil bli redegjort for hvordan diskursive endringer får konsekvenser for synet på lærerrollen i Stortingsmelding 11, og redegjørelse for studiens diskursorden med bakgrunn i den historiske fremstillingen. Således vil jeg analysere diskursorden - «lærerprofesjonalitet» i tilknytning til pedagogikk og elevkunnskap, mastergradsutdanning, differensiert utdanningsløp, og sertifisering, og til slutt oppsummering av hovedfunnene.

Kapittel 4: Analyse av Stortingsmelding 11

St.meld. nr. 11 (2008–2009): *Læreren – rollen og utdanningen* ble fremmet av departementet i statsråd 6. februar 2009. Deretter ble det avgitt en innstilling i mars samme år, ved Innst. S. nr. 185 som ble fremmet av Stortinget. Etter tilhørende høringsuttalelser ble stortingsmeldingen vedtatt. Dokumentet er inndelt i to hoveddeler som utgjør 94 sider, vedlegg og referanseliste gjør at dokumentet samlet sett kommer på 102 sider. Den første delen er departementets vurderinger og forslag til tiltak for lærerutdanningen. Den andre delen er statusbeskrivelse og kunnskapsgrunnlag av dagens læreryrke. Dokumentet har et nasjonalt og internasjonalt sammenligningsgrunnlag. Jeg har hovedsakelig valgt å se på del I fordi det er i denne delen departementets konkretiserer sine forslag om tiltak, som indikerer hvilke retninger regjeringer ønsker å styre læreryrket mot. Samtidig vil enkelte aspekter i del II blir trukket fram av det som har betydning for diskusjon av ulike konstruksjoner av lærerprofesjonalitet i dokumentet.

4.1 Lærerprofesjonen i St.meld. nr. 11 (2008-2009)

Stortingsmelding 11 definerer lærerrollen som «summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid. Bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter alle lærere, og definerer et felles grunnlag for utøvelsen av rollen» (s. 12). Meldingen beskriver lærere som profesjonelle yrkesutøvere som skal utføre bestemte oppgaver basert på teoretisk kunnskap ervervet gjennom en spesialisert og forskningsbasert utdanning.

4.1.1 To tradisjoner

Stortingsmeldingen legger til grunn Hannele Niemis arbeid, som beskriver lærerrollen ut i fra to tradisjoner. Den første tradisjonen handler om læreren som tar utgangspunkt i en instrumentelle mål-middel tenkning. Friheten begrenser seg innenfor tekniske ferdigheter som erverves gjennom praktisk orientert lærerutdanning. Kvaliteten på læring og lærernes kompetanse er definert av smale og målbare kriterier.

Den andre tradisjonen tar utgangspunkt i læreren som aktører i et profesjonelt fellesskap. Fokuset er av etisk og samfunnsmessig art, som sentrerer seg rundt barnets læring. Læreren må selv ta ansvar for å utvikle sin egen og skolens praksis med utgangspunktet i et kollegialt samarbeid. Det som kjennetegner et kollegialt samarbeid er autonomi, og refleksjon og

evaluering som blir sett på som nødvendige kompetanser. Stortingsmeldingen peker på at utviklingen av lærerrollen, siden etterkrigstiden, ligger nærmest den sistnevnte tradisjonen – et profesjonelt fellesskap.

I følge stortingsmeldingen har det i de senere år skjedd en klar økning av evaluering, blant annet gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, som en påvirkende aktør for skolens virksomhet. Det stilles krav til læreren om å kunne delta aktivt i et profesjonelt fellesskap, og å fornye sin kompetanse gjennom forskning. I stortingsmeldingens kapittel 4.4.2 «Læreren som del av et profesjonelt fellesskap» tas det utgangspunkt i læreren i tilknytning til konkrete gjøremål, i henhold til organiseringen av arbeidsdagen. Denne organisatoriske oversikten i stortingsmeldingen beskrives av Peder Haug, i «Klasseromsforskning. Kunnskapsstatus og konsekvenser for lærerrolla og lærerutdanninga». I følge Peder Haug har det profesjonelle forholdet mellom lærere blitt tettere og mer aktivt enn tidligere. I samme avsnitt refereres det til Blichfeldt som påpeker utvikling går mot et større kollektivt ansvar for undervisning. Stortingsmelding 11 legger til grunn Karen Jensens sammenlikning av læreryrket i forhold til andre profesjonsyrker, som beskriver at læreryrket i større grad støtter seg mot erfaringsbasert praksis fremfor forskningen.

4.1.2 Argumentasjonsgrunnlag

Det som er interessant er hvordan stortingsmeldingen, og for øvrig Innstillingen og Stortingsdebatten, argumenterer for ulike forståelse av «lærerprofesjonalitet», gjennom å trekke videre på allerede etablerte betydninger. Som eksempel å referere til annen litteratur, for å legitimere og å skaffe tyngde til sine standpunkter og påstander. Argumentasjonsmakten styres av intertekstualitet, hvor den konkrete språkbruk i ulike tekster vil kunne påvirke hva som bør inngå i «lærerprofesjonalitet», og dermed kunne ha en tilbakevirkende kraft i den sosiale og kulturelle omverden. Ved at de skolepolitiske dokumentene legger til grunn andre dokumenter, som igjen trekker på ulike elementer, vil det kunne føre til reproduksjon eller endringer av diskurser gjennom nye sammensetninger (Jørgensen og Phillips 1999, s. 16). Det handler med andre ord om politiske retoriske virkemidler som er drivkraft til å gjøre sin representasjon som rådgivende. Gjennom hybridisering av diskurser som vekselvirker og glir over i hverandre (Jørgensen & Phillips 1999). Stortingsmeldingen referer spesielt til NOKUT-evalueringen og FoU-

virksomhet¹⁸ sine anbefalinger, om en styrket forskningsforankring og utviklingsorientert utdanning. Samt vektlegging av internasjonale og nasjonale undersøkelser som har fått stor innflytelse hvordan «lærerprofesjonen» kan eller bør forstås.

En full overgang til femårig lærerutdanning på masternivå vil kreve et stort antall nye faglige årsverk og en kraftig heving av kompetansenivået hos de faglig ansatte for å tilfredsstille NOKUTs krav til akkreditering. [...] NOKUT skal vurdere om et mastertilbud ved en høyskole fyller kravene for å bli akkreditert, med mindre høyskolen har doktorgradsrett på det aktuelle fagområdet (Stortingsmelding 11, s. 24).

Tekstutdraget viser hvordan Stortingsmelding 11, i forbindelse med en femårig mastergradsutdanning, legger til grunn NOKUT-evalueringen som tyngde til sin argumentasjon. NOKUT sine anbefalinger blir et retorisk virkemiddel, som legger fram en «oppskrift» for hvilke tiltak som bør inngå i den nye lærerutdanningen.

Når anbefalingene fra NOKUT fremheves fremstår de som en slags suverenitet, og de graderer andre rekster som mindre viktige eller betydningsfull. Som eksempel Elevundersøkelsen¹⁹ (2011) som refereres til kun to ganger, og i tillegg er ikke Elevundersøkelsen i tilknytning til departementets tiltak for å heve elevenes faglige nivå. Det er dermed ikke sagt at det er uetisk å referere til eksempel NOKUT eller FoU, men det foreligger mye makt ved å fremheve enkelte tekster. Intertekstualitet innebærer makt i den forstand at enkelte tekster får større innpass, således kan man si at elevens «stemme» gjøres marginal eller usynliggjøres. Hva som ligger til grunn for departementets utvelgelsesprosess av tekstenes synlighet er et interessant aspekt, uten at det i studien vil gå nærmere inn på debatten om elevenes medbestemmelser i skolen.

4.1.3 Profesjonsbegrepets betydning

Både Stortingsmelding 11, Innstillingen og Stortingsdebatten knytter profesjonsbegrepet til ulike vurderinger og tiltak i den nye lærerutdanningen: «profesjonsperspektiv», «profesjonell utvikling», «profesjonspraksis», «profesjonelt utbytte», «profesjonsutdanning», «lærerprofe-

¹⁸ FoU omfatter grunnforskning, anvendt forskning og utviklingsarbeid. For lærerutdanningene ved alle typer institusjoner er forsknings- og utviklingsarbeid en nødvendig del av virksomheten. Å bruke strukturert kritisk refleksjon og analyse er en måte å forholde seg til verden på som er en viktig del av enhver lærers holdning til sitt arbeid. Åpenhet overfor ny erkjennelse og ny kunnskap er en grunnleggende forutsetning for å medvirke til fornyelse i barnehage og skole (St.meld. nr. 16 (2001-2002)).

¹⁹ Elevundersøkelsen er en obligatorisk nettbasert spørreundersøkelse i regi av Utdanningsdirektoratet, for elever fra 5. trinn til utvidende skole får si sin mening om forhold som er viktige for å lære og å trives på skolen (Se eksempel Wendelborg & Skaalvik 2011).

sjon», «profesjonelt fellesskap», «profesjonskunnskap», «profesjonsmastergrad», «profesjonsfag». Den hyppige bruken av ordet kan tyde på at begrepet sitter «løst», uten at det gis noen nærmere forklaring for hva som egentlig menes med eksempel «profesjonspraksis» eller «profesjonelt utbytte». Molander og Terum (2008) betegner profesjonsbegrepet som både flertydig og motstridende, fordi det står strid om hvordan begrepet skal forstås, og kan være et tegn på *nodalitet*. Begrepet er hentet fra Laclau og Mouffes diskursteori, hvor profesjonsbegrepet i mer eller mindre grad fylles med et bestemt innhold som representerer en klynge av begreper med «profesjon» som sentrum, og dermed skaper en form for profesjonsidentitet (Jørgensen & Phillips 1999).

Videre kan dette tolkes som om stortingsmeldingen forsøker å gjøre sine synspunkter legitime gjennom profesjonsbegrepet. Å betegne et spesifikt yrke som «profesjon» uttrykker en form for forventinger om «profesjonalitet». Begrepet kan assosieres med kunnskap, og dermed til epistemiske verdier som «sann», «gyldig», «holdbar», osv. Når læreryrket beskrives som «profesjon» kan det forespeile et bilde som forsøker å overbevise andre om sin betydning (Molander & Terum 2008).

I forrige kapittel 4.1.2 *Argumentasjonsgrunnlag*, ble det vist hvordan departementet får tyngde til sine standpunkter gjennom intertekstualitet. På samme måte kan maktbegrepet relateres til den hyppige bruken av profesjonsbegrepet, som et strategisk grep som løsning for ulike profesjonalitetsbestrebelse. I tilknytning til hvordan departementet uttrykker seg i stortingsmeldingen, som vil ha betydning for hvordan man oppfatter og tolker dokumentet. Det legges opp til en intuitiv fremstilling av hvor viktig profesjonalitet er, noe som illustrerer hvordan språket ikke bare en informasjonskanal, men det er sentralt for hvordan mennesket skaper og gir mening til verden (Fairclough 2003). Dette kan sees i lys av Molander og Terum (2008) som beskriver at når en bestemt yrkesgruppe blir betegnet eller betegner seg selv som «profesjon», er det et tegn på å overbevise andre om sin betydning og berettigelse. Hvor departementet forsøker å «overbevise» sine lesere om å stadfeste læreryrket som en «profesjon», som kan sammenlignes med de klassiske profesjonsyrker. Det er med andre ord et uttrykk for å gjøre læreryrket legitimt utad.

I artikkelen «Dominerende diskurser i talen om proffessioner» beskriver Moose og Krejsler (2006) at det er måten vi taler om profesjoner som har endret seg i løpet av de siste to tiårene. I dagligtalen brukes «profesjon» i yrkessammenheng, mens «profesjonell» assosieres med å være «god». Det har vært vanlig å tale om diskurser som bygger på blant annet yrkes-

praksis på en forskningsbasert og spesialisert viten. Gjennom profesjonsdiskursen bygger utøverne tradisjonelt på legitimitet som erverves gjennom utdannelsen (Moose & Krejsler 2006).

4.1.4 «Gode lærere»

Læreren har avgjørende betydning for elevenes læring i skolen. Gode lærere gjennomfører opplæringen med struktur og engasjement. De er faglig dyktige, gir relevante og rettferdige tilbakemeldinger og tilpasser opplæringen til elever og fag» (Stortingsmelding 11, s. 9). «Gode lærere er aktive bidragsyttere i et profesjonelt fellesskap» (Stortingsmelding 11, s. 14).

Stortingsmelding 11 referer eksplisitt til sammenhengen mellom «gode lærere» og «profesjonell». Dette forsterker forståelsen av hvor viktig den profesjonelle lærer er. Fordi uttrykket «gode lærere» er i utgangspunktet positivt ladet, i den forstand at det er noe vi trakter etter. Uttrykket blir dermed et normativt utsagn, og det vil derfor være naturlig å stille spørsmål om hvorfor uttrykket «gode lærere» brukes? Det gis ingen definisjon av begrepet, dermed legges det opp til at leseren intuitivt skal forstå betydningen.

Uten å definere begrepet, åpner det opp for en subjektiv tilnærming som kan appellere til den enkeltes oppfatning. Med andre ord er uttrykket positivt ladet i den forstand at det kan assosieres med noe som «ønskes». «Gode lærere» blir et politisk retorisk virkemiddel for å lede leseren i en bestemt retning, for de færreste av oss betviler ønske om «gode lærere». Uttrykket vil kunne gi legitimitet for sin argumentasjon, og et strategisk grep for eventuelle profesjonalitetsbestrebelse.

Stortingsmeldingen anvender «gode lærere» i forbindelse med forbedring av kvaliteten i lærerutdanningen, opptakskrav og spesialisert fagkunnskap. Gjennom disse tiltakene skal lærerne få det «kunnskapsløftet» som er nødvendig for å løse kunnskapskrisen. Spørsmålet som stilles i denne omgang, er hvordan skal vi forstå utviklingen av lærere som profesjonsutøvere, i kjølvannet av «gode lærere»? Dette kan sees i lys av flere forhold som alltid vil være påvirket av dets samfunnsmessige kontekst, som eksempel hvilke kompetanser lærerne skal ha. Eller relasjonen mellom lærernes faglige og pedagogiske forståelse. Samt pedagogikkfagets funksjon eller formål med lærerutdanningen. Selv om språkformuleringene og konteksten har vært varierende, har disse forholdene vært sentral for lærerrollen og utdanningens opp gjennom tidene (Baune 2001).

4.2 Lærerprofesjon som «pedagogikk og elevkunnskap»

4.2.1 Etablering av profesjonen

Studien har, som tidligere nevnt, valgt å tolke pedagogikk og elevkunnskap som uttrykk for lærerprofesjonen i Stortingsmelding 11. I følge meldingen skal «Det nye faget pedagogikk og elevkunnskap ha [...] et overordnet ansvar for at de grunnleggende ferdigheter ivaretas i alle fag» (s. 17). Faget skal utvides med et omfang på 60 studiepoeng. Samt utgjøre selve kjernen for «lærerprofesjonaliteten». Faget skal fylle tre hovedfunksjoner: *faglig plattform*, *metodisk kompetanse*, og *relasjonell og sosial kompetanse* som samlet skal det gi lærerne én felles identitet og en arena for profesjonell utvikling.²⁰ Stortingsmeldingen referer spesielt til et internasjonalt kartleggingsstudie av Fossøy og Sataøen, som grunnlag for det nye pedagogikkfaget.

Departementet vil foreslå at faget endrer navn til pedagogikk og elevkunnskap. Faget skal fortsatt være det vitenskapelige grunnlaget for lærerutdanningen, men den praksisrettede opplæringen i faget skal styrkes (Stortingsmelding 11, s. 20)

Utdraget er hentet fra Stortingsmelding 11 som viser til endring av både navn og innhold, og at fagets praksisdelen som skal styrkes. I følge stortingsmeldingen skal «fagets innhold [fornyes] [...] og gjøre det til den lærerfaglige plattformen studentene trenger i utdanningen og i framtidig yrkesutøvelse» (s. 22). Etableringen av et «nytt pedagogikkfag» kan tolkes som en begrepsmetafor for en rådende forståelse om å skape noe «nytt», eller som et forestilt ønske om en *ny* lærerprofesjon. Ut i fra et diskursivt utgangspunkt kan denne endringen eller ønske om endring av lærerrollens innhold, handle om hvordan diskursene er bærere av sosiale og kulturelle forandringer, betinget i en dynamisk og kulturell forandring (Jørgensen & Phillips 1999).

²⁰ *Faglig plattform*: både være praksisnært og forskningsbasert. Forskningsmessig må faget pedagogikk og elevkunnskap utvikles, slik at det kan være et redskap for utvikling av evne til kritisk refleksjon over og fornying av egen praksis for lærerstudenter, lærere og lærerutdannere.

Metodisk kompetanse: instrumentelle delen av læreryrket. Faget må fange opp praktiske pedagogiske og faglige problemstillinger som læreren står overfor i skole hverdagen. Faget må også ha et overordnet ansvar for at studentene, uavhengig av hvilke trinn og fag de velger, får den nødvendige kompetansen til å undervise elever i de grunnleggende ferdighetene definert i Kunnskapsløftet.

Relasjonell og sosial kompetanse: forutsetning for å innta en samfunns- og dannelsesrolle. Faget skal bidra til refleksjon om skolens formål, pedagogisk grunnsyn, etikk og holdninger. Innholdet i faget må reflektere utfordringene i å lede læringsarbeidet i en inkluderende skole med stort elevmangfold. Faget skal gi kunnskap om den fler kulturelle og flerspråklige skolen og om de særskilte læringsutfordringene minoritetsspråklige elever har (Stortingsmelding 11, s. 20).

4.2.2 En ny lærerprofesjonalitet?

Den konsekvente bruken av termen *ny*; nytt navn og fornyet innhold, tolkes som et forsøk på å etablere en ny lærerprofesjon. I lys av dette hevder Steinsholt (2009) at myndighetene ønsker å gripe fatt i en ny type profesjonalitet, ved å gjøre lærerutdanningen mer teoretisk. Noe som skal lede fram til målet – vinne tilbake «profesjonaliteten» og forbedre elevenes faglige resultater. En slik konsensus mellom forholdet av det «gamle» og «nye» kan ifølge Molander og Terum (2008) være et uttrykk for at de «nye» profesjonene ikke er som de «gamle». Dette begrunnes i at profesjoner i stadig større grad blir en del av større arbeidsorganisasjoner, og økt kontroll fra statlige hold.

Indikasjonene mellom det «gamle» og det «nye» kan også tolkes som en bekreftelse på en avsluttet epoke for den *gamle* allmennlærerutdanningen, og inn med den *nye* grunnskolelærerutdanningen. Det er ingen forskjeller av betydning som skiller Stortingsmelding 11 fra Innstillingen om etablering av nytt pedagogikkfag.

I følge **Anundsen (FrP)** «[...] er det viktigste grepet at faget skal endres fundamentalt, og at de ikke skal ha så mange trekk med dagens pedagogikkfag. Og det er bra». **Ljunggren (Ap)** mener «Det nye faget [...] fanger opp en viktig del, nemlig lærerens møte med elevene». **Jensen (SV)** støtter dette «Faget [...] skal være praksisrettet og ha som utgangspunkt at det trengs lærere i dag som både har god fagkompetanse og evne til å formidle og inspirere. Det tidligere pedagogikkfaget ble kritisert for å være akademisk og rettet bort fra skolen – ikke inn i skolen. Dette vil endres med det nye faget». **Statsråd Aasland** ønsker også et nytt fag «Dette faget er konsekvensen av meldingens meget grundige diskusjon om lærerrollen. Faget blir selve limet i grunnskolelærerutdanningen»

Sitatene er hentet fra Stortingsdebatten og illustrerer en bred politisk enighet, samtidig som det er mulig å identifisere enkelte nyanser mellom uttalelsene. Representantene fra FrP, Ap, SV og Statsråd viser en tydelig oppfatning om å ta avstand fra det tidligere pedagogikkfaget, og det ser tilsynelatende ut som en kollektiv oppfatning av at «faget skal endres fundamentalt». Stortingsmeldingen og Innstillingen bruker begrepene «nytt» og «utvidet» pedagogikkfag, som på den ene siden kan tolkes som et ønske om å beholde det «vitenskapelige grunnlaget» fra det tidligere faget. På den andre side beskriver ikke meldingen hvilke elementer som skal tilhøre den «utvidete» delen, og det gir derfor ikke nok grunnlag til å trekke en sikker konklusjon.

Ljunggren fra Arbeiderpartiet uttrykker at det nye faget «fanger opp en viktig del - lærerens møte med eleven». Vil det si at lærere som har sitt kunnskapsgrunnlag fra det *gamle* pedagogikkfaget ikke imøtekommer eleven? Det Ljunggren indirekte sier, er at det tidligere pedagogikkfaget ikke handlet om lærer-elev relasjon. En slik angrepsvinkel viser lite forståelse eller innsikt, for hva faget til nå har dreid seg om. Etersom Ljunggren ikke begrunner sin

uttalelse, om hva som egentlig menes med at det gamle pedagogikkfaget *ikke* handlet om læreren i møte med eleven. Dersom det gis aksept for Ljunggrens uttalelse kan det bidra til å forklare behovet for praksisrettet orientering. Spørsmålet er om det er lærernes eller skolemyndighetenes behov som skal tilfredsstilles? Både Stortingsmeldingen, Innstilling og Stortingsdebatt viser en bred enighet om at fagets akademiske innfallsvinkel som «rettet bort fra skolen – ikke inn i skolen». Det beskrives i liten grad hva som gjør at faget anses som vanskelig å få «tak» på. På grunn av den brede politiske enigheten konkluderes derfor med at faget er et viktig bidrag til den nye grunnskolelærerutdanningen.

Sitatene fra stortingsdebatten uttrykker et ønske om en ny type lærerprofesjon. Dette synes kommer tydeligere frem i Stortingsdebatten og Innstillingen, enn det som fremkommer i Stortingsmelding 11. Hittil har lærerprofesjonen blitt belyst ut i fra etablering av et nytt pedagogikkfag og læreridentitet i forhold til samfunnsutviklingen. I Neste avsnitt vil det undersøkes hvordan Stortingsmelding 11, Innstilling og Stortingsdebatt stiller seg til hvilke innholdskomponenter som bør være en del av pedagogikk og elevkunnskap. I det påfølgende kapitlet blir det undersøkt nærere forholdet rundt fagorienteringen.

4.3 Læreprofesjonens innhold

4.3.1 Lærerprofesjonens ustabile identitet

Enger fra Sp mener «Det nye faget [...] er veldig viktig. Det skal gi lærere et faglig ståsted, metodiske kunnskaper [...]. Dersom faget skal være relevant for læreryrket, må det kontinuerlig utvikles og tilpasses samfunnets og skolens utvikling» (Stortingsdebatt).

Sitatet er fra Stortingsdebatten som retter seg mot pedagogikkfagets innholdsmomenter (jf. kapittel 3.3). Uttalelsen fra Senterpartiets talskvinne, Enger: «faget skal være relevant for læreryrket, må det kontinuerlig utvikles og tilpasses samfunnets og skolens utvikling», er representativt for både Stortingsmelding 11, og komiteens flertall: Ap, SV, og SP, samt FrP i Innstillingen. Det er derfor grunn til å konkludere med bred politisk samstemthet om å gjøre faget dynamisk.

Det bemerkelsesverdig at dersom det lykkes med å tilpasse faget i tråd med samfunnets behov og etterspørsel, vil læreridentiteten forbli i en ustabil prosess, kontinuerlig underlagt samfunnsmessige betingelser. I tillegg er det uklart hvilke deler av samfunnsutviklingen lærerrollen skal tilpasses, mest sannsynligvis kan det avgrenses i forhold til elevens faglige utvikling. Således må det tas med i betraktning at krav om internasjonalisering, åpner opp for

globale forhold hvor barn og unge kontinuerlig må forholde seg til nye situasjoner (Vetten-ranta 2010). Det er svært tvilsomt at pedagogikkfaget vil kunne holde tritt med dagens raske samfunnsendringer (Regjeringen 2011).

Det er ikke nytt at læreren og skolen har måtte tilpasse seg samfunnet, noe som ble vist i kapittel 3 *Historiske bakteppe*. Ettersom det nå legges opp til en ny type læreridentitet – «felles identitet» (Stortingsmelding 11, s. 21), vil identiteten på et eller annet tidspunkt opphøre, ettersom den forsøker å tilpasse seg samfunnet som alltid vil være under endring. Der-som fagets innholdskomponenter i størst mulig grad, skal forankres i det som kan bidra til å gi en form for en *stabil* «felles identitet». Vil det nok trolig være tilknyttet de elementene i peda-gogikkfaget som forsøkes å «gjemmes bort» – det vitenskapelige grunnlaget eller det som be-tegnes som «skolefjernt». Aksepteres dette alternativet vil pedagogikkfaget føres tilbake til starten, noe som neppe vil la seg innskrive som et gyldig resonnement.

Endring av lærernes arbeidsvilkår kan sees i forhold til spørsmål i henhold til økt inn-syn av hva som beveger seg i skolens virksomhet. Blant annet har nettportalen skoleporten²¹ bidratt til å offentliggjøre elevenes resultater til en «allmenn rett». Elevens prestasjoner er ikke bare forbeholdt innenfor skolens virksomhet, resultatene skal være tilgjengelig for alle som måtte ha interesse av det.

Elevens faglige resultater blir et uttrykk for lærernes faglige kompetanse – når elevene scorer dårlig, må det gjøres noe med kunnskapsnivået hos lærerne. Dette henger trolig sam-men med at retten til vurdering, som er nedfelt i forskrift til opplæringsloven hvor «Karakterer i et fag skal si noe om elevens faglige kompetanse. Å trekke inn andre forhold, som at eleven er lat, rotete, bråkete, arbeidsom [...] vil ikke være å trekke inn utenforliggende hensyn og er ikke tiltatt» (Erdis & Bjerke 2009, s. 33-34). Dette forespeiler en ontologisk tilnærming for å måle elevens kompetanse etter fysiske og målbare kriterier. Med andre ord handler dette om å kun å måle elevenes faglige prestasjoner, da det er karakterer som enklest vil la seg innskrive i et felles internasjonalt system.

Debatten om «lærerprofesjonalitet» pågår i en bredere sosiale praksis, og som bygger på det semiotiske aspektet i diskursive utsagn, gjennom en bestemt måte å tale på (Fairclough 2008).

²¹ Skoleporten er et verktøy for vurdering av kvalitet i grunnpoplæringen. Målet med Skoleporten er at skoler, skoleeiere, foresatte, elever og andre interesserte skal få tilgang til relevante og pålitelige nøkkeltall for grunn-opplæringen, se <https://skoleporten.udir.no/>

4.3.2 Hva er viktigst?

Lærerprofesjonen som pedagogikk og elevkunnskap skal forankres i tre hovedfunksjoner: *faglige plattformen, metodisk kompetanse og relasjonell og sosial kompetanse*, (jf. fotnote s. 31), som til sammen skal utgjøre lærerrollen eller læreridentiteten. I Innstillingen vil komiteen «understreke viktigheten av å styrke lærernes vurderingskompetanse» (Innstilling, s. 13). Innstillingen beskriver *vurderingskompetanse* som inngår i samme avsnitt som pedagogikk og elevkunnskap. Det er interessant å registrere at vurderingskompetanse omtales verken i Stortingsmelding 11 eller i Stortingsdebatten.

Intuitivt registreres det at begrepet består av to sammensatte ord: «vurdering» og «kompetanse». Det er snakk om en eller annen form for å kunne vurdere noe med utgangspunkt kompetanse, utover dette er det ikke noe som tilsier hva som menes med «vurderingskompetanse». Når Innstillingen ikke gir noe nærmere forklaring for hva som menes med «vurderingskompetanse», vil det derfor ikke være grunnlag nok for å ikke analysere begrepet ytterligere.

I utgangspunktet likestiller Stortingsmelding 11 pedagogikkfagets tre hovedfunksjoner, men undersøker man meldingen i sin helhet, er det en rekke momenter som strekker seg mot faglig sentrering.

Norsk skole har mange positive sider. De fleste elever trives godt og utvikler stor grad av selvtilit. Samtidig har internasjonale undersøkelser og nasjonale prøver vist at norske elever har svakere faglige kunnskaper og ferdigheter enn regjeringen ønsker. Evalueringer av lærerutdanningen viser at også denne står overfor viktige utfordringer som det er nødvendig å gripe fatt i (Stortingsmelding 11, s. 10).

Tekstutsnittet er fra Stortingsmelding 11 som viser i klartekst hva som er viktigst. Elevens selvtilit ikke kan måles med faglige kunnskapsresultater. Da påfølgende setning legitimerer for departementets argumentasjon og støtter seg til begrepet «samtidig» kombinert med «internasjonale» og «nasjonale» «undersøkelser». Dette forsterkes ved at tekstutdraget starter med at «elevene trives godt og utvikler stor grad av selvtilit», som kommer i skyggen av elevenes svake faglige kunnskaper. Det gis da en forståelse av at «trivsel» og «selvtilit» ikke har samme verdi hos regjeringen som «faglige kunnskaper». Ved å referere til at «internasjonale undersøkelser» og «nasjonale prøver» viser departementet en form for argumentasjonsmakt gjennom legitimering av disse undersøkelsene. Regjeringen gir legitimitet til undersøkelsen i form av å kunne si hva som er bra eller dårlig for utdanningssektoren.

Uttrykket «internasjonale undersøkelser» kan være et diskursivt uttrykk for *modalitet*, som fokuserer på talerens grad av tilslutning, og fremstår som er slags sannhet. Argumentasjonsmakten i «Internasjonale undersøkelser» må sees i kraft av Stortingsmelding 11 som tilslutter seg fullstendig til sitt utsagn (Jørgensen & Phillips 1999, s. 96).

Gjennom økt globalisering må lærerens undervisningspraksis få aksept i forhold til nasjonal og internasjonal målestokk. Det vil derfor være imot sin hensikt å forsøke å bestrebe disse ytre styrte kreftene. Der regjeringen gir legitimitet til undersøkelsen i form av å kunne si hva som er bra eller dårlig for utdanningssektoren.

4.3.3 Faglige kunnskaper

Det faktum at norske elevers svake faglige kunnskaper og ferdigheter er hovedproblemet i Stortingsmelding 11, legger premisser for hva som ser ut til å veie tyngst. Ved å undersøke Innstillingen og Stortingsdebatten er det hovedsakelig den *faglige plattformen*, som inngår i pedagogikk og elevkunnskap, som diskuteres.

Årsaken til denne faglige sentreringen, har i denne studien blitt tolket ut i fra to antagelser. For det første kan «faglige resultater» i størst grad kan måles og konkretiseres, versus den metodiske kompetansen og, relasjonelle og sosial kompetansen som er tuftet på abstrakte verdier som etikk og holdninger. Den andre antagelsen retter seg mot *fag og grunnleggende ferdigheter* – som er en syv kompetanseområder²² beskrevet i stortingsmeldingen: «Hver av

²² *Fag og grunnleggende ferdigheter*: dersom elevene skal få gode faglige resultater, må læreren ha solide kunnskaper i de fagene han eller hun underviser i. Læreren må ha grundig kjennskap til kompetansemålene i læreplanene for fag og kunne velge ut og fordele lærestoff slik at det sikrer god faglig progresjon. Læreren må også ha innsikt i hvordan fagene kan bidra til læring av grunnleggende ferdigheter, og se til at opplæringen gir elevene et best mulig grunn lag for videre læring.

Skolen i samfunnet: Læreren skal forberede barn og unge for videre utdanning og virke i familie-, samfunns- og arbeidsliv. Læreren må derfor ha godt kjennskap til skolens formål og skolens betydning i samfunnet. Læreren må også ha god innsikt i egen rolle.

Etikk: Læreren må handle i tråd med det verdi grunnlaget som er fastsatt i skolens formål og konkretisert i læreplanverket. I opplæringen må læreren bidra til å utvikle elevenes forståelse for og evne til å handle i samsvar med dette verdigrunnlaget.

Pedagogikk og fagdidaktikk: læreren må kunne virkeliggjøre læreplanverket gjennom å plan legge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisningen på en slik måte at det fremmer elevenes læring. Det innebærer innsikt i hvordan barn og unge lærer, og evne til å skape et godt læringsmiljø der elevene beholder og videreutvikler sin læringslyst og tro på egne evner.

Ledelse av læringsprosesser: læreren må ha autoritet og kompetanse til å lede læringsarbeid i en mangfoldig sammensatt elevgruppe. Læring forutsetter ro, orden, sammenheng og system i grupper og klasser. Det innebærer blant annet å etablere regler og rutiner for gruppen eller klassens arbeide, og ha evne til å bestemme og ta avgjørelser i et skoledemokrati.

Samhandling og kommunikasjon: Læreryrket krever evne til samarbeid og kommunikasjon med elever, foreldre og andre aktører i og utenfor skolen. Læreren må ha god kjennskap til elevene og deres forutsetninger for å lære, kunne omgås elevene på en god måte og ha et positivt syn på elevenes potensiale. I tillegg må læreren bidra i et profesjonelt fellesskap.

kompetansene er viktig, men det er summen av kompetansene som danner basis for utøvelsen av lærerrollen» (s. 15). Departementet forsøker å gi et nøytralt inntrykk ved å ikke ta stilling til hvilke av kompetansene som skal vektlegges.

Komiteen vil likevel understreke at det er lærerens faglige kompetanse og grunnleggende ferdigheter som må anses som det som er mest avgjørende i utøvelsen av lærerrollen (Innstilling, s. 8).

Mens Innstillingen viser at den «faglige kompetansen» er den viktigste, som primært handler om hva som skal til for å oppnå gode resultater. Dette kan for det første relateres til lærerens solide faglige kunnskaper, og for det andre kan det handle om å ha kjennskap til kompetansemålene og de grunnleggende ferdighetene i læreplanen for å sikre god faglig progresjon. Disse fagbestrebelsene er et tegn på en rådende fremstilling, ettersom verken Stortingsmelding 11, Innstillingen og Stortingsdebatten stiller spørsmål ved å vektlegge fagets sentrale plass i utdanningen.

4.3.4 Å forske seg fram til profesjonalitet

Det understrekes at forskning skal være et bærende element for hele grunnskolelærerutdanningen.

Faget må både være praksisnært og forskningsbasert. Forskningsmessig må faget pedagogikk og elevkunnskap utvikles, slik at det kan være et redskap for utvikling av evne til kritisk refleksjon og fornying av egen praksis for lærerstudenter, læreren og lærerutdanneren (Stortingsmelding 11, s. 20).

Stortingsmelding 11 viser hvordan forholdet mellom teori og praksis skal forankres i forskning. Dette forholdet fremstår som noe uklart da faget skal være «forskningsmessig forankret», samtidig som avstanden mellom teori og praksis skal gjøres mindre. Innebærer dette en forskningsbasert lærerpraksis? Handler det om å gjøre faget forskningsorientert? Eller er det forskningsmessige premisser som legger grunnlaget for faget i sin helhet? Uansett hvilket alternativ som kan sies å ha størst relevans i denne sammenheng, legges det klare føringer om å styre læreren i større grad mot forskning.

Stortingsmeldingen bygger på forskningsprosjektet, *Profesjonslæring i endring*, som tar utgangspunkt i at lærere har en mer langsom endring i utvikling av yrke, som er forankret i

Endring og utvikling: Endrings- og utviklingskompetanse innebærer å kunne bidra i lokalt læreplanarbeid, og med grunnlag i forskning og kritisk refleksjon over egen praksis, kunne samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling. Lærerne må kunne se hvilke fordeler som ligger i endring og utvikling, og kunne se barn og unges læring og utvikling i lys av endringer i samfunnet. Læreren må være orientert om endringer i styringsdokumentene og i lokale rammer og bestemmelser (Stortingsmelding 11, 15).

en praksisorientert og lokalt arbeid. I forhold til andre profesjonsyrker som sykepleiere, ingeniører og revisorer, hvor lærere støtter seg på erfaringsbasert kunnskap fremfor forskning i sin profesjonelle yrkesutøvelsen.

Framstillingen av læreryrket som praksisorientert eller erfaringsbasert fremfor forskningsbasert, gjør en indirekte degradering av yrket til *semiprofesjon*, som det gjerne betegnes som. Denne fremstillingen finner støtte hos Steinsholt (2009), som viser til en kollektiv oppfatning at læreryrket ikke bygger på vitenskapelig kunnskapsgrunnlag, noe som er helt avgjørende for å defineres som profesjon i Vesten. Det betyr nødvendigvis ikke at det er dette som vil være det «rette» for læreryrket. Som stortingsmelding har poengtert læreryrkets kompleksitet, og av den grunn vil det være nødvendig å bygge på erfaringer. Samtidig er det viktig å få fram skoleforskning som et viktig ledd i skoleutviklingen. Spørsmålet er om forskningen som et strategisk grep løsning for profesjonalitetsbestrebelse, på bekostning av erfaringsbasert praksis.

Lærere som profesjonelle yrkesutøvere skal utføre bestemte oppgaver basert på teoretisk kunnskap, ervervet gjennom en spesialisert og forskningsbasert utdanning. Dette kan bekreftes av Molander og Terum (2008), som hevder at profesjonsyrker kjennetegnes av høyere utdanning og forskning. Når meldingen bruker profesjonsbegrepet i ulike vendinger (jf. kapittel 4.1.3) uttrykker det en viss grad av desperasjon etter å fremstille yrket som profesjonell. Profesjonalitetsbegrepet utpekes som nodalpunkt gjennom å fremstå som et privilegert tegn, hvor andre tegn får tildelt deres betydning til profesjonsbegrepet (Jørgensen & Phillips 1999, s. 37).

Karen Jensen har sammenlikne hvordan lærere og andre profesjoner på tilsvarende utdanningsnivå arbeider for å ajourføre og utvikle sin praksis. Hun viser til at lærere ser for seg en relativt langsom endringstakt i utviklingen av eget yrke. Utviklingen av læreres profesjonsidentitet er mer praksisorientert og lokalt forankret enn den er for sykepleiere, ingeniører og revisorer (Stortingsmelding 11, s. 45)

Utdraget er hentet fra stortingsmeldingen som bekrefter at faget skal være forskningsmessig forankret, samtidig som avstanden mellom teori og praksis skal gjøres mindre. Departementet ønsker i mer eller mindre grad å gjøre utdanningen mindre erfaringsbasert, og mer forskningsbasert eller evidensbasert. Utsnittet viser forholdet mellom læreryrket og andre yrker som identifiseres som profesjonell. Det er primært «utvikling av yrket» og «praksisorientering» som skiller lærere fra sykepleiere, ingeniører og revisorer. Et slikt sammenligningsgrunnlag

tyder på at departementet ikke anser lærere som profesjonelle yrkesutøvere. Men heller en indirekte digresjon om at læreryrket er det som Steinsholt (2009) betegner som semiprofesjon, selv om meldingen støtter seg til begrepet «lærerprofesjon».

Lærere uttrykker stor interesse for læring, men refererer bare sporadisk til forskning innenfor sin egen profesjon. Læreres strategi for læring bygger i hovedsak på egne erfaringer samt erfaringsutveksling med kolleger. Jensen peker på allmennlærernes brede spekter av disipliner og kunnskapsdomener som mulig begrensende faktor for en mer kunnskapsdrevet praksis med tettere kopling til mer generell kunnskapsutvikling (Stortingsmelding 11, s. 45).

Tekstutsnittet bekrefter departementets syn på læreryrket som semiprofesjon, ved at det «refererer bare sporadisk til forskning», mangel på kontroll og lite vitenskapelig forskning, som bygger på teoretisk utprøvd kunnskap. Dette er noen av kjennetegnene som betegner læreryrket som semiprofesjon, fordi yrket har et svakere kunnskapsgrunnlag enn som eksempel sykepleiere, ingeniører, og revisorer. Økt krav om å gjøre undervisningen ved utdanningsinstitusjonene mer forskningsbasert, kan sees i lys av det Molander og Terum diskuterer, i artikkelen «Profesjonsstudier – en introduksjon». Artikkelen viser at kvalifisering og sertifisering kan relateres til intensjonen om vitenskapeliggjøring av undervisningen, for å sikre kvalitet i profesjonsutøvelsen.

4.3.5 Faglige spesialister

Gjennom en felles profesjonsutøvelse satses det for fullt på en differensiert lærerutdanning (jf. kapittel 3.2) for å gjøre fremtidens lærere til «faglige dyktige lærere som kan lede gode læringsprosesser tilpasset elever på ulike trinn med ulike forutsetninger (Stortingsmelding 11, s. 16)». Med andre ord mener departementet at lærere skal være faglige spesialister for å kunne differensiere undervisningen og å utøve god tilpasset opplæring.

Stortingsmeldingen legitimerer sin påstand gjennom prosjektet *Profesjonslæring i endring*, som beskriver at «allmennlærernes brede spekter av disipliner og kunnskapsdomener som mulig begrensende faktor for mer kunnskapsdrevet praksis med tettere kopling til mer generell kunnskapsutvikling» (Stortingsmelding 11, s. 45).

Komiteen mener en sterkere differensiering av lærerutdanningen, med vekt på faglig fordypning og spesialisering, er helt nødvendig for å sikre at lærerne får den faglige tryggheten som er nødvendig for å lede læringsprosesser og å gi elevene et godt læringsutbytte (Innstilling s. 9).

Dette tekstutdraget fra Innstillingen er representativ for Stortingsdebatten, og viser en bred politisk enighet om å differensiere utdanningen. Innstillingen får legitim argumentasjonsmakt

gjennom begrepene «nødvendig» kombinert med «sikre», som avsluttes med «godt læringsutbytte». Begrepene utgjør til sammen motforestillinger av allmennlærere, og legitimering av regjeringens standpunkter.

I Stortingsdebatten uttrykker Enger fra Senterpartiet: «Trua på at alle lærere kan undervise like godt på alle trinn i alle fag, er det godt at vi kommer helt vekk fra». Nok en gang illustrer det en klar oppfatning av nødvendigheten om å etablere en ny lærerprofesjon, og klar formening om at lærere, fram til lærerutdanningsreformen av 2003, ikke har klart å tilfredsstille god undervisning i alle fag. Enger uttrykker seg symbolsk – om å ta klar avstand fra allmennlærere – i tråd med Stortingsmelding 11 som «viser at dagens brede allmennlærerutdanning kan innebære for svak faglig beredskap for å møte kompleksiteten i læreryrket».

Komiteens flertall fra AP, SV og Sp i Innstillingen støtter meldingens tiltak om differensiert utdanning, spesielt på 5.-10. trinn hvor det ikke legges opp noen obligatoriske fag, utenom pedagogikk og elevkunnskap. Disse partiene synes det er svært viktig med solid faglig kompetanse for å styrke læreryrkets trygghet og stolthet, og for å differensiere opplæringen på en god og riktig måte.

Kristelig Folkeparti viser til at allmennlærerens brede fagkompetanse blir erstattet med spesialisering og fordypning på fag og trinn. Dette medlem mener spesialiseringsstrategien i utgangspunktet er riktig, men vil likevel advare mot tap av det beste i allmennlærertradisjonen. Dette medlem vil understreke at allmennlærerutdanning har forberedt godt for lærerens mangeartede pedagogiske hverdag. Dette medlem har merket seg at det ser ut til å ha festet seg en oppfatning om at allmennlærere er generelt kvalifiserte til å undervise i alle fag, uansett hvilke fag som inngår i den enkelte lærers utdanning (Innstilling, s. 9).

Tekstutsnittet er hentet fra Innstillingen som også er representativt for Stortingsdebatten. Kristelig Folkeparti er det eneste partiet som tar til ordet mot en hegemonisk oppfatning av at fremtidens lærere, gjennom faglig spesialisering vil løse «alle» problemer. Samtidig stiller Kristelig Folkeparti seg bak flertallet om at faglig spesialisering er den rette veien å gå, hvor uttalelsen er mer en deklarasjon om allmennlærerens brede kompetanse vil gå tapt, til fordel for spesialisering og fordypning på fag og trinn.

I Stortingsdebatten uttrykker Ljunggren fra Arbeiderpartiet at: «Allmennlærernes tid er forbi» - ja til mer faglig spesialisering og høy kvalitet i den nye grunnskolelærerutdanningen. Dette kan sees i lys av det Hjordemaal (2009) hevder, som er en forskyving av forholdet mellom utdanningsforvaltningen og lærerprofesjonen. De strukturelle endringene medfører konsekvenser for yrkesutøvelsen. Eksempelvis knytter stortingsmeldingen sammen fagkunnskap og pedagogisk kunnskap, som til sammen utgjør et grunnleggende premiss for profesjonsutøvelsen. Det som imidlertid fremkommer som en tydelig presisering, er at lærerens

fagkunnskap eksplisitt kobles opp mot gode elevresultater. Det pedagogiske og fagdidaktiske aspektet relateres på sin side til myke verdier som læringsmiljø og troen på egne evner.

Et paradoksalt prinsipp som studien ønsker å belyse, er den rådende oppfatningen av at mer spesialisering vil føre til bedre pedagogisk teft, for å være i stand til å differensiere opplæringen på en god måte (Stortingsmelding 11). Stortingsmelding 11 skriver at differensiering av lærerutdannelsen er avgrenset til å ivareta det fagdidaktiske aspektet, som ifølge Imsen (1997) gjelder undervisning i bestemte fag eller undervisning som er rettet mot bestemte aldersgrupper. Lærerprofesjonens fokus er fagdidaktikken, innsnevrer både lærerrollen og didaktikken²³ i sin helhet.

Det kreves høy faglig kompetanse også for å kunne diagnostisere de problemene elevene sliter med i fagene, og for å kunne gi riktig medisin for å løse problemene. Å fokusere på profesjonskunnskap og klasseledelse må være en klar prioritering i lærerutdanningen (Innstilling, s. 9).

Tekstutdraget fra Innstillingen bygger oppunder den rådende forestillingen om at faglig kompetanse er løsningen for å kartlegge eller nivå-differensiere eleven. Den viser også hvordan en medisinsk diskurs har fått innpass i skolediskursen eller profesjonsdiskursen. En slik artikulering av ulike diskurser, er ifølge Jørgensen og Phillips (1999) et tegn på drivkraft til diskursiv og sosiokulturell forandring. Med tanke på begrepene «medisin» og «diagnostisere» fra den medisinske diskursen. Denne drivkraften kan være med på opprettholde det rådende synet om å styrke lærerens faglige kompetanse.

4.3.6 Faglig tyngde

Et paradoksalt prinsipp er departementets fremstilling av at faglig tyngde er lik god formidlingsevne. Hvor det kan trekkes paralleller til det ontologiske virkelighetsprinsipp, om grunnleggende antagelser om en direkte sansbar virkelighetsoppfattelse. Der internasjonale og nasjonale styringskrefter «skaper» et behov, for å ha konkrete bevis på at læreren har faglig tyngde.

I forrige kapittel ble det poengtert hvordan det legges klare føringer for faglig spesialisering. Dette hegemoniske utgangspunktet er gjeldende for både stortingsmeldingen, Innstillingen og Stortingsdebatten.

Et hovedmål nå er å styrke kvaliteten i den fireårige lærerutdanningen [...] Det er positivt for elevenes læringsmiljø at lærere med mer spesialisert faglig og pedagogisk kompetanse på masternivå inngår

²³ Didaktikk er et vidt begrep som «handler om den opplæring, oppdragelse og sosialisering som skjer i skolen og i utdanningsinstitusjoner med lærerne som bestemt pedagogisk mandat (Imsen 1997, s. 30)».

som del av et fagfellesskap i grunnskolen. Departementet ønsker å stimulere denne utviklingen og rette relevante mastertilbud for lærere mot barnetrinnet (Stortingsmelding 11, s.23).

Stortingsmelding 11 viser her et ønske om å heve kvaliteten i den fireårige utdanningen, med en gradvis overgang til en femårig masterutdanning. Det ser ut som om departementet forsøker å legitimere sitt utgangspunkt i «positivt for elevenes læringsmiljø», uten å vise til hvem som hevder at «lærere med mer spesialisert faglig og pedagogisk kompetanse på masternivå» vil være «positivt for elevenes læringsmiljø». Det gir heller ingen beskrivelse av hvilke elementer i elevens læringsmiljø som vil styrkes.

Det er bred politisk enighet i både Innstillingen og i Stortingsdebatten om å utvide utdanningen til en femårig masterutdanning. Den politiske debatten sentrer seg rundt tidspunktet for *når* masterutdanningen skal tre i kraft – med andre ord det er her «skoen trykker». Hva som skyldes politikernes vilje til å sentrere debatten rundt masterutdanning i forhold til andre tiltak og vurderinger i meldingen, er tolket ut i fra to årsaker. Den første årsaken handler om tidspunktet for lærerutdanningens lengde ikke er stadfestet, versus pedagogikkfaget som allerede har fått gjennomslag. Det oppfattes dermed som en politisk kamparena for å gjøre sitt bidrag til suverenitet. Den andre årsaken relateres til den sterke vektlegging av faglig orientering og kvalitetssikring.

Flertallspartiene fra AP, SV, KrF og Sp i Innstillingen representerer synspunkter som beskrives i Stortingsmelding 11 under avsnittet – *Masterutdanning for lærere*. Disse partiene begrunner sitt synspunkt i NOKUT-evalueringen:

Det er ikke realistisk at de institusjoner som i dag har fireårig allmennlærerutdanning, kan bygge ut et variert tilbud av masterstudier i begge de to løpene for grunnskolen [...]. Utdanningsinstitusjonene er rettet mot videregående opplæring, og ikke mot barne- og ungdomstrinnet. Det vil også være nødvendig med å heve kompetansenivået hos de ansatte ved institusjonene. Den foreløpige målsettingen er at det innen 2014 skal tilbys 800 studieplasser på masternivå for grunnskolelærere (Stortingsmelding 11, s. 24).

Stortingsmeldingen bekrefter at tiden fremover skal brukes til å heve kvaliteten i den fireårige lærerutdanningen. I den forbindelse blir det nedfelt et utvalg av departementet, for å utvikle et mastergradtilbud, med mål om flere spesialiserte lærere og økt rekruttering til lærerutdanningen.

Komiteens medlemmer fra FrP, H, og V i Innstillingen er samstemt om å stadfeste en femårig mastergradsutdanning i løpet av høsten 2014. I første omgang begrunner disse medlemmene sitt synspunkt ut ifra Universitets- og høyskolerådet (UHR), som mener det finnes

muligheter for å igangsette en masterutdanning som skal tre i kraft innen 2014. Videre refereres det til Utdanningsforbundet, Elevorganisasjonen, Norsk Studentunion og Studentenes Landsforbund, som ønsker at den nye lærerutdanningen skal gjøres om til en femårig masterutdanning. Disse partiene har imidlertid ulike oppfatning omkring oppbygging av en masterutdanning.

Fremskrittspartiet mener at det siste året skal utvides med ytterligere 20 studiepoeng i tilknytning til det nye pedagogikkfaget. Samt praksisrettet undervisning på 10 studiepoeng, og en avsluttende masteroppgave på 20 studiepoeng. Venstre mener at å heve kvaliteten i nåværende fireårig utdanningsløp, vil verken føre til økt rekruttering eller økt status til utdanningen. I motsetning til en masterutdanning som skal være en utvidelse av praksis og profesjonsfag som avsluttes med en skriftlig oppgave. Det femte året i utdanningen skal ha et omfang som tilsvarer 10 studiepoeng. Høyre mener på sin side at det femte året i utdanningen skal være obligatorisk lønnet praksisår, som kommer i tillegg til praksis i løpet av studieløpet. Året skal avsluttes med en praksisoppgave etterfulgt av et praksisår eller et «sertifiseringsår», som må være bestått for å tituleres som lærer. Kristelig Folkeparti mener det femte året i utdanningen skal utvide praksisomfanget og profesjonsfaget med en avsluttende masteroppgave.

4.3.7 Sertifisering

Det ser tilsynelatende ut som om det er et behov for å beskrive «lærerprofesjonalitet» ut i fra formelle krav, eller gjennom en *sertifiseringsordning* for lisensiering til yrket. Målet er å sikre at lærere er kvalifisert for yrket, bidra til økt yrkesstatus og for å tydeliggjøre hva som forventes av nyutdannede lærere. Det er bred politisk enighet i Innstilling og Stortingsdebatten om lage en form for sertifiseringsordning. Innstillingens partier fra Ap, SV og Sp mener at innførelse av en sertifiseringsordning er omfattende og kostnadskrevende, og at forslaget bør utredes nærmere før en endelig avgjørelse. FrP og H ønsker å gjøre sertifiseringsordningen i tråd med kompetanseheving og kvalitetssikring av lærere. KrF på sin side fremmer forslag om en mentorordning i forbindelse med et introduksjonsår, som skal avsluttes med en form for sertifisering. KrF sitt forslag forutsetter et sertifiseringsorgan for å ivareta kvalitet og rettssikkerhet. Komiteens medlem fra Venstre stemmer for å innføre sertifisering av lærere, men har ikke tatt stilling til hvordan dette skal fungere i praksis. Det er ingen som stiller spørsmål ved eller tar opp eventuelle konsekvenser av en slik innføring, det som det strides er – som de andre beskrevne tiltakene i studien – *fremgangsmåten*.

Sertifiseringsordningen kan på mange måter assosieres med yrkesutdanninger. Eksempelvis elektrikere som etter endt studietid må bestå lærlingtiden, som til slutt skal føre fram til fagbrev (Utdanning udatert). Sertifiseringsordningen kan dermed tolkes som et uttrykk for «lærerprofesjonalitet» hvor ytre legitimering av utdanningen blir en viktig kvalifiseringsarena. Et annet eksempel er pedagogikk og elevkunnskap som skal tilpasses samfunnets etterspørsel. På lik linje med fagskoleutdanningen som skal tilfredsstillе velferdsstatens ulike arbeidsoppgaver, hvor det kreves spesialisert kompetanse. Innenfor helse- og sosialfag har enkelte kommuner har innført krav om fagbrev for å få fast ansettelse (St.meld. nr. 13 (2011-2012)).

En vesentlig forskjell mellom lærerutdanning og fagskoleutdanning er utdanningens lengde, hvor de med oppnådd fagbrev ikke nødvendigvis har høyere utdanning. Samtidig kjenetegnes profesjonsutdanninger at de leder fram til et definert yrke, som baserer seg på samfunnets kompetansebehov (Smeby 2008). Studien vil ikke gå videre i debatten om forskjell mellom lærerutdanning og fagskoleutdanning. Da profesjonalitetsbestrebelsene mest sannsynligvis ikke vil være strategisk plassert hos fagskoleutdanningen, men understreker at det finnes klare likhetstrekk.

Det er et tydelig internasjonalt og nasjonalt behov for å kunne definere «lærerprofesjonalitet». Avslutningsvis ønsker jeg å spørre hvem som har behov for å definere lærerrollen ut i fra et formelt sertifiseringsorgan? Og hvorvidt en slik sertifiseringsordning vil kunne kvalitetssikre læreryrket? Er det i det hele tatt gjennomførbart? Hva skal inngå i en slik ordningen? Er det lærerens faglige kunnskaper? Lærerens kjennskap til opplæringsloven? Eller er det kanskje lærerens sosiale kompetanse? Elevundersøkelsen (2011) beskriver at lærerens atferd har mye å si i forhold til læringsmiljøet, bør sertifiseringen kvalitetssikre lærerens atferd for å sikre et god læringsmiljø?

I følge Haug (2008) har det pedagogiske faget vært avhengig av den enkelte som underviser. Noe som indikere at det er regjeringen, forskere, foreldre og elever som har et ytterligere behov for å sikre at læreren er skikket for jobben. Men som i bunn og grunn handler om den enkeltes lærers formidlingsevne. Det er flere aspekter som tyder på at det er samfunnet som har behov for systematisk kvalitetssystem av læreryrket. Stortingsmeldingen uttrykker selv at «Lærerrollen er krevende, og kompleksiteten i yrket stiller høye krav til lærerutdanningene» (s. 16). På grunn av yrkets kompleksitet er det vanskelig å «gripe» om læreryrket på en konsist måte, og det vil derfor kunne være et ytterligere behov for å nedskrive lærerens undervisningspraksis etter formelt definerte krav. En mulig konsekvens kan føre til at det kun blir et politisk skriv, uten at det egentlig betyr så mye for den enkelte yrkesutøver.

4.4 Lærerprofesjon som kvalitet

Denne studien har som hovedmål å undersøke «lærerprofesjonalitet», likevel ønsker jeg å trekke fram kvalitetsbegrepet, fordi det er et gjennomgående element i Stortingsmelding 11, Innstillingen og Stortingsdebatten.

Kvalitetssikringssystemet må brukes for målrettet utvikling av utdanningen [...]. Departementet vil fastsette tydelige mål og et sett av indikatorer som kan måle kvalitetsutvikling over tid (Stortingsmelding 11, s. 10). Målet er å utforme en lærerutdanning for grunnskolen som fungerer som en sammenhengende profesjonsutdanning med kvalitet i alle ledd (ibid, s. 19). Gjennomføre slik at lærerkandidatene har gode forutsetninger for å møte forventninger og krav i læreryrket (Stortingsmelding 11, s. 22)

Tekstutsnittet viser hvordan kvalitet blir anvendt i stortingsmeldingen. Det indikerer en ny lærerprofesjonalitet –lærere med kvalitet, ikke slik som den «gamle» allmennlæreren. Gjennom kvalitetssikring og sertifisering får skolemyndighetene og omverdenen garanti for at læreren holder mål.

Kvalitet kan defineres som «alla sammantagna egenskaper hos et objekt eller foreteelse som ger dess förmåga att tillfredsställa uttlade eller underförstådda behovet (Lundh 1998, s. 8). Kvalitet var i utgangspunktet brukt i den industrielle diskurs for å identifisere og eliminere om produktene holdt kvalifiserte mål. Siden 1980-tallet har termene for kvalitet blitt overført til utdanningssystemet, som målestokk for å beskrive skolene, lærerne og elevene (Lundh 1998).

Lærerutdanningen må være innovativ, utviklingsorientert og tilpasningsdyktig. Ny nasjonal og internasjonal kunnskap om skole og lærerutdanning, og endringer i skole og samfunn, må danne rammen for utdanningene (Stortingsmelding 11, s. 10)

Tekstutsnittet illustrerer hvordan stortingsmeldingen trekker på en økonomidiskurs eller en forbrukerdiskurs, som bidrar til å endre strukturene i utdanningsdiskursen. De identifiserte diskursene trekker på andre diskurser. Kvalitetsdiskursen kan virker appellerende og som kan avspeiling endringer i en større sosial praksis. Da en lærerutdanning som er tuftet på kvalitet vil kunne assosieres med en god utdanning.

Begrepene «tilpasningsdyktige», «nyskapende» og «innovative» kan assosieres nyliberalismens inntog på 1980-tallet om *pro capita-finansiering* – der pengene følger eleven (Imsen 2009a). Dermed blir termen «kvalitet» i grunnskolelærerutdanningen et uttrykk for å gjøre utdanningen bedre, og går i retning av å gjøre skolen mer attraktiv tilpasset kunden eller samfunnets behov. Dette kan sees i sammenheng med faget pedagogikk og elevkunnskap som

skal tilpasses samfunnets krav og forventinger (jf. kapittel 5.4). Dermed forandres den tradisjonelle utdanningsdiskurs, altså en *diskursiv forandring* - når elementer fra andre diskurser artikuleres på nye måter. Når kvalitetsbegrepet blir overført til en ny diskurs eller grenser til ulike diskurser, gir det grunnlag for å konkludere med at begrepet i seg selv er «tomt» til det blir gitt et innhold.

Kvalitetsbegrepet gir imidlertid lite mening før det settes i en bestemt kontekst, hvor begrepet bærer med seg elementer fra en tidligere diskurs (Jørgensen og Phillips 1999). Det understrekes at det ikke handler om å sette kvalitetsbegrepet i et dårlig lys. Men en bevisstgjøring av hvordan enkelte ord eller tegn får en sentral posisjon, gjennom diskursive forandringer. Dette viser tilbake til Neumanns 2001 definisjon av diskursbegrepet, hvor kvalitet vil kunne «innskriver seg i institusjoner og fremstår som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende» (s.18). Kvalitetsbegrepet som i utgangpunktet var tiltenkt industridiskursen har fått overført samme betydning i utdanningsdiskursen. Kvalitet kan sees på som et «overfladisk» begrep i utdanningsammenheng, som kun knytter seg til termen om noe er bra eller dårlig, uten at det gir noe nærmere konsensus om hva kan defineres som bra eller dårlig. Dette kan refereres tilbake til kapittel 4.1.4 «*Gode lærere*», hva forteller egentlig uttrykket oss egentlig? Hva er det som gjør lærere til «gode lærere»? Dette er et interessant aspekt uten at denne studien vil bevege seg nærmere inn på dette feltet. Derimot vil det være av interesse å se nærmere på om det finnes andre representasjoner som vektlegger andre sider av læreren, enn faglig spesialisering. Noe som jeg vil se på i neste kapittel *Lærerprofesjon som verdirepresentasjon*.

4.5 Lærerprofesjonen som verdirepresentasjon

I følge Stortingsmelding 11 skal det «prioriteres hvilke innholdskomponenter som skal inngå i grunnutdanningen, og hvilke som bør være en del av en videre kompetanseutviklingen i yrket» (s.21). Denne åpne tilnærmingen vil kunne fremme ulike forståelser av hva som synes å være fagets innhold, og kan sees i lys av hvilke lærersyn Innstilling og Stortingsdebatten legger til grunn. Det er ingen tvil, som tidligere nevnt, om en bred politisk enighet om å etablere et nytt pedagogikkfag, derimot er det delte meninger om hva faget skal fylles med.

I Innstillingen støtter AP, SV og SP som er komiteens flertall, departementet forslag om at faget skal være det «sentrale og samlede faget i lærerutdanningen, og danne et felles grunnlag for utøvelsen av lærerrollen» (Innstilling, s. 13). Det er ingen forskjeller av betyd-

ning mellom komiteens flertall og stortingsmeldingen. Derimot representerer komiteens medlemmer fra FrP og H i Innstillingen, ulike synspunkter i henhold til innholdskomponenter i pedagogikkfaget. Samtidig er det ingen av disse partienes forslag som skiller seg ut fra det som kan leses om i stortingsmeldingen.

[...] innføre et eget fag som styrker dannelseselementet i pedagogikkfaget, slik at vi vil styrke pedagogikkfaget med 20 studiepoeng, og disse 20 studiepoengene vil vi knytte til en kombinasjon av historie- og religionskunnskap. Vi tror at et slikt dannelseselement er svært viktig, [...]. I forbindelse med meldingen har Venstre gått inn på å se på et dannelsesfag knyttet til historie- og religionskunnskap (Stortingsdebatt, uttalelse fra Dørum V).

Tekstutdraget er hentet fra den tilhørende stortingsdebatt som representerer Venstres syn om å styrke lærerprofesjonen i forhold til «historie», «RLE» og «dannelse». Ifølge Stortingsmelding 11 skal skolen bidra til at:

«[...] danningen skjer i hovedsak i arbeidet med fagene [...]» (s. 43).

Selv om departementet forsøker å ha tilnærmet nøytral fremstilling av pedagogikkfaget, bekrefter dette at den faglige plattformen har en dominerende funksjon. Det er *relasjonell- og sosial kompetanse* som skal ivareta verdi- og dannelsesaspektet, som inngår pedagogikk og elevkunnskaps (jf. fotnote s. 31).

Venstre knytter danning eksplisitt til RLE, som kan gi en pekepinn på hva som menes med «dannelse i samsvar med fagene». Ut over dette gis det ikke noen nærmere beskrivelse av *hvilken* danning det er snakk om. For det første er det kun Venstre som tar til ordet for dannelsesbegrepet, og for det andre vektlegges ikke begrepet i Stortingsmelding 11 eller i Innstilling. Derimot er det et stort politisk engasjement om hvorvidt RLE-faget skal være obligatorisk eller ikke.

Det som det nå legges opp til, er at det er pedagogikkmiljøene som skal ha hovedansvaret for opplæring i religion, livssyn og etikk. All ære til pedagogikkmiljøene, men de kan ingenting om en hinduistisk elevs trosutøvelse. [...] men hva med det store kompetansemiljøet som er bygd opp på utdanningsinstitusjonene siden 1997, som kan dette? Hvorfor skal ikke de lenger være en del av dette? Det er å lure lærerstudentene når RLE ikke legges inn verken som modulbasert fag eller som studiepoeng. De som ønsker å ta fordypning i RLE, får ingen synergieffekt av pedagogikkfaget og dets liksom-RLE-innhold (Stortingsdebatt, uttalelse fra Eriksen KrF).

Sitatet er fra Stortingsdebatten, der Eriksen fra Kristelig Folkeparti viser frustrasjon over at RLE ikke lenger er obligatorisk. Hun avviser påstanden om at pedagogikk og elevkunnskap

vil gi tilstrekkelig kunnskap innen religion, livssyn og etikk. Med andre ord vil ikke pedagogikk og elevkunnskap være tilfredsstillende, for å kunne si noe om «en hinduistisk trosutøvelse». Dette kommer uttrykk i Innstillingen, og kan tolkes som en motforestilling mot den rådende oppfatningen om at pedagogikk og elevkunnskap vil favne «alle» sider ved lærerrollen.

Komiteens medlem fra Kristelig Folkeparti vil påpeke at det innenfor stortingsmeldingens rammer om krav til fire undervisningsdag og ett fordypningsfag vil være flere måter å innplassere obligatorisk RLE (Innstilling, s. 17)

Tekstutsnittet viser hvordan Innstillingen forsøker å «nøytraliserer» et viktig og sentralt punkt hos Kristelig Folkeparti. Innstillingen bruker uttrykket «påpeke», men ser man dette i forhold til Stortingsdebatten gjør KrF mer enn bare å «påpeke». En mer passende beskrivelse vil være «tydelig» poengtering av sitt synpunkt.

Innstillingens medlemmer fra FrP, H og V støtter forslaget om å tilbakeføre RLE-faget som obligatorisk, fordi det skal være «skolens arena for etisk samtale og refleksjon og hvor forståelse for hverandres kulturer og religiøse bakgrunn kan vokse (Innstilling, s. 17), mens flertallspartiene fra AP, SV og Sp i Innstilling og Stortingsdebatten mener at «RLE-faget er et orienteringsfag på linje med andre skolefag og at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk [...] verdiformidling [er] ikke objektiv, men innebærer å fremme verdier som er felles for samfunnet [...]. Flertallet [...] vise[r] til at det nye og utvidete pedagogikkfaget skal ivareta mye av den verdiformidling som ligger i skolens formålsparagraf [...]» (Innstilling, s.16).

Ut i fra et diskursanalytisk tilnærming konstrueres de ulike representasjonene gjennom språkets dimensjoner. Det konstruktivistiske utgangspunkt tillater å åpne opp for ulike synspunkter om hvorvidt «lærerprofesjonaliteten» skal ivareta RLE eller ikke. Da det ikke nødvendigvis handler om å komme fram til et entydig svar, men å undersøke forholdet mellom måten politikerne fremstiller lærerprofesjonen og studiens tolkning. Studien vil derfor ikke gå nærmere inn på KRL-debatten, men ønsker å understreke at regjeringens bestemmelser om RLE som ikke-obligatorisk fag, henger sammen med en endring og utvikling av KRL-faget.²⁴

²⁴ RLE som ikke-obligatorisk henger sammen med Kvalitetsreformen og St.meld. nr. 16 (2001–2002), hvor det ble foreslått en obligatorisk enhet i profesjonskunnskap og i verdi- og kulturformidling. Verdi- og kulturformidling skulle kompensere for at KRL ikke ble foreslått obligatorisk. Stortinget var positiv til profesjonskunnskap som eget emne, men fant ikke plass til det (Stortingsmelding 11, s. 53).

4.6 Oppsummering

Analysen av Stortingsmelding 11, Innstillingen og Stortingsdebatten forespeiler en tydelig endring av diskursiv struktur av lærerrollen. Dette signaliserer at tiden er inne for en ny type lærerprofesjonalitet, innenfor rammene av kvalitet, forskning og fagspesialisering. Meningsproduksjonen som oppstår mellom Stortingsmelding 11 og diskursiv praksis, forstås ut i fra ulike rammebetingelser definert av internasjonale og nasjonale premisser. Profesjonsbegrepet konstrueres gjennom en vekselvirkning mellom den konkrete språkbruken og måten studien fortolker teksten.

4.6.1 Tre kriser

Beskrivelsen av lærerrollen i Stortingsmelding 11 kan sees parallelt med Hovdenak (2010) sine tre kriser. (1) *Autoritetskrisen* innebærer at læreren ikke oppnår myndighet eller autoritet lengre i kraft av utdanning og status. (2) *Kunnskapskrisen* tar utgangspunkt i at læreren ikke lengre er alene om å ha kunnskap, og den (3) *sosiale krisen* innebærer at barn fungerer i skolen ut i fra bestemte sosiale vilkår, hvor læreren bør ha kjennskap og være bevisst i forhold til barnet livssituasjoner.

Som det fremkommer av analysen snevres lærerrollen inn mot faglig spesialisering og forskning, hvor det handler om å vise legitimering utad for å gjenvinne lærerens yrkesstolthet. De ulike tiltakene i stortingsmeldingen (jf. kapittel 3.2) som er beskrevet kan bidra til å løse disse krisene. I artikkelen «Norsk lærerutdanning – kva har skjedd med pedagogikkfaget»? beskriver Peder Haug (2008) at pedagogikkfaget har vært brukt som et strategisk grep for å øke lærerprofesjonaliseringen siden 1930-tallet. Dette er for å ruste lærere med større akademisk tyngde og forankring. Videre diskuterer Peder Haug at pedagogikkfaget ikke har levd opp de forventningene som var knyttet til faget, fordi de var til dels urealistiske.

Ideallet vil være om det nye pedagogikkfaget vil løse Hovdenak (2010) sine tre kriser og leve opp pluralistiske samfunnsforventninger. Det stilles spørsmål vedrørende det på politiske engasjement, om hvorvidt pedagogikkfaget anses for å være en selvoppfyllende profeti, som skal løse «alt» som ikke fungerer i dagens norske utdanningssystem?

Maktbegrepet hos Fairclough er sentralt i denne sammenheng, produktivt så vel som undertrykkende. Betydningen av makt skiller seg fra Teun van Dijk som maktmisbruk, mens hos Fairclough blir den hegemoniske makt som forhandlet (Jørgensen & Phillips 1999), og ikke minst uunngåelig. Maktkonstruksjon er sådan skapende for å endre eller opprettholde

måten vi taler om «lærerprofesjonalitet», som for eksempel kan bidra med å utvikle med å utvikle det pedagogiske felt.

Det er kun nyanserte forskjeller mellom Stortingsmelding 11, Innstillingen og Stortingsdebatten, noe som viser en rådende politisk enighet om en fornyet grunnskolelærer. Den politiske enigheten er en konklusjon som bygger på at det er ingen som har motforestillinger eller stiller seg spørrende til å la forskningselementene veie tyngst i den nye grunnskolelærerutdanningen.

4.6.2 «Common sense»

Et av hovedmålene med denne studien har vært å undersøke om det er diskursive oppfatninger som er internalisert på bakgrunn av den diskursive praksis. Analysen av «lærerprofesjonalitet» i Stortingsmelding 11 konkluderes det med en hegemonisk oppfatning av lærerrollen. Der det legges opp til en naturliggjøring av å definere lærerprofesjonen, innen rammene av kvalitetsdiskursen, som har fått allmenn aksept for å si om produktet holder mål.

Påstanden kan relateres til det Fairclough (2008) beskriver som denne såkalte naturligjøringen eller kollektivistiske holdninger som fremtrer som gyldig eller som «Common sense» - som et ideologisk uttrykk for «lærerprofesjonalitet». Nettopp fordi det er ideologier som er implementert i våre diskursive praksiser, som fungerer på sitt aller beste når de blir naturalisert og erkjennes som «common sense».

Når læreryrket sammenlignes med andre profesjonsyrker er det en form for «common sense». Fordi de sosiale strukturene som kjennetegner profesjonsyrker gjøres legitim, da «andre» yrker kan gå god for en slik anerkjennelse. Diskursanalyse åpner samtidig opp for nye perspektiver på studier av «lærerprofesjonalitet», som gjøres ved å vektlegge eksempel politikernes subjektive meninger. Det eksisterer rådende forestilling om å få innpass for «lærerprofesjonalitet» i den evidensbasert diskurs, samtidig som diskursen blir utfordret av enkelte alternative representasjoner i den erfaringsbasert diskurs. På den andre side er det kun nyanserte forskjeller mellom representasjonene som identifiseres motforestillinger av den hegemoniske diskursen.

Et annet mål som denne studien har hatt interesse av å undersøke, er hvilke representasjoner som har hatt en sentral posisjon i Innstilling og Stortingsdebatten, og hvordan det har kommet til uttrykk i Stortingsmelding 11. Det gjelder også de representasjoner som ikke har fått innpass i stortingsmeldingen. Innstillingen og Stortingsdebatten har bidratt til å legitimere for studiens antagelser og tolkninger, om hvilke representasjoner som har kommet til uttrykk i

meldingen. Funnene i studien viser at det var overraskende nok, størst interesse blant politikerne i Innstillingen og Stortingsdebatten å diskutere masterutdanning, differensiert utdanningsløp og RLE-faget, fremfor pedagogikk og elevkunnskap som «[...] danner den lærerfaglige plattformen i utdanningen, at det er praktisk rettet, og at det er et verdi- og dannelsesfag» (Stortingsmelding 11, s. 21). Dette gjør Innstillingen og Stortingsdebatten til en arena for diskursiv maktkamp. Hvor det i bunn og grunn handler om å gjøre sitt bidrag til rådende, fremfor å gå i dybden av det som skal utgjøre læreridentiteten eller «lærerprofesjonaliteten».

I analysen er det vist hvordan Innstillingen støtter departementets syn på de fleste områder. Det er heller ingen forskjeller av betydning mellom Innstillingen og Stortingsdebatten. Disse dokumentene viser kun nyanserte forskjeller som skiller seg fra Stortingsmelding 11, med utgangspunkt i organiseringen av tiltakene: «pedagogikk og elevkunnskap», «differensiert utdanning», «masterutdanning», «sertifisering».

Det viser en bred politisk enighet og en forståelse av å etablere en ny «lærerprofesjonalitet», innenfor rammene av en nasjonal og internasjonal målestokk. Ut ifra analysen av de ulike tiltakene er det RLE og danning som synes å skille seg ut fra en rådende politiske enighet. RLE og danning blir et uttrykk for representasjoner som utfordrer den evidensbaserte diskurs, hvor spesielt partiene Venstre og Kristelig Folkeparti stiller seg spørrende til at det nye pedagogikkfaget skal favne «alle» sider ved lærerrollen. Dette temaet var oppe til diskusjon i både Innstilling og Stortingsdebatt, men tas ikke opp som et sentralt eller relevant punkt i Stortingsmelding 11. Noe som kan sees i lys av at stortingsmeldingen først og fremst trakter etter å fremstille «lærerprofesjonalitet» i lys av faglig orientering, som et subsidiert alternativ til verdier som grunnsyn, etikk og holdninger (Stortingsmelding 11).

4.6.3 Faglig plattform

Pedagogikkfaget omfatter en bred tilnærming av lærerrollen som gjør at stortingsmeldingen kan gå god for å ivareta «alle sier ved lærerrollen», gjennom fagets tre hovedfunksjoner; faglig plattform, metodisk kompetanse, og relasjonell og sosial kompetanse. Likevel er det den faglige plattformen som dominerer synet, og det er dermed en viss fare for at de faglige premisser vil legge grunnlaget for læreren som profesjonell yrkesutøver.

I følge Hjordemaal (2009) vil lærerstudentenes teknikker og kunnskapsområder sees i tråd med målbar og standardisert innsikt i undervisningspraksis. En slik tilnærming til undervisningsfeltet har hentet inspirasjon fra naturvitenskapen og teknologien, som har klare og identifiserbare målsetninger for undervisningsplanlegging og undervisningspraksis. Med et

ytterligere behov for å definere lærerrollen innenfor målbare og standardiserte rammer. I analysen er det flere aspekter som peker i en slik retning. Faglige resultater er det som enklest lar seg måle gjennom internasjonale og nasjonale tester. Måling av demokratiske verdier eller etiske holdninger vil trolig ikke gjøre på samme måte som faglige resultater. Dette leder oss til å forstå «lærerprofesjonalitet» mot «Kvaliteten på læring og lærernes kompetanse defineres av smale, målbare kriterier» (Stortingsmelding 11, s. 41), gjennom læreren ut fra en instrumentell mål, middel-tenkning (Stortingsmelding 11). Den sterke fagorienteringen vitner om et behov om å heve elevenes faglige nivå, som enklest vil la seg måle og kan innskrives for å få innpass innenfor internasjonale rammebetingelser.

Solid faglig kompetanse gir både trygghet og stolthet, og er nødvendig for å kunne differensiere opplæringen på en god måte. Faglig trygghet gir godt grunnlag for å vurdere elevenes faglige nivå og utvikling i forhold til kompetansemålene for faget. Faglig trygghet åpner også for en friere tilnærming til faget og et grunnlag for improvisasjon når det er nødvendig, slik at undervisningen kan varieres gjennom bruk av ulike arbeidsmåter og et bredt repertoar av læremidler. Solid fagkompetanse motiverer ofte for fortsatt faglig utvikling i yrket (Stortingsmelding 11, s. 13).

Tekstutsnittet er hentet fra Stortingsmelding 11 som bekrefter analysens funn om hva som synes å være viktigst i forhold til lærerens undervisningspraksis. Stortingsmelding 11 beskriver syv kompetanseområder (jf. fotnote s. 35) som ifølge departementet vil det:

«[...] være ulike oppfatninger om hvilke kompetanser som er de viktigste for lærere og om hvordan de skal beskrives. [...] Hver av kompetansene er viktig, men det er summen av dem som danner basis for utøvelsen av lærerrollen» (Stortingsmelding 11, s. 15).

Tekstutsnittet viser at departementet har en motsetningsfylt tilnærming til lærerens kompetanseområder. Det oppstår et dikotomisk forhold mellom visjon og realitet. På en side fremmer departementet et ønske om at «Lærerrollen forutsetter solid kompetanse på flere områder» (Stortingsmelding 11, s. 15). Dette kan sees i lys av en nærliggende visjon om en bredere tilnærming til lærerrollen, hvor målet er å ivareta flere aspekter ved lærerprofesjonen. På en annen side bekrefter tekstutsnittet og analysen at departementet snevrer lærerprofesjonen inn mot «faglig trygghet», «faglig kompetanse» og «solid fagkompetanse». Som er forankret i stortingsmeldingens reelle problemstilling om norske elevers faglige prestasjoner.

Her kommer dikotomien mellom visjon og realitet til syne: i virkeligheten må departementet forholde seg til de «[...] krav og forventninger i nasjonale styringsdokumenter og på bakgrunn av hva norsk og internasjonal forskning kan dokumentere, framstår noen grunnleggende kompetanser som viktige for alle» (Stortingsmelding 11, s. 24). Denne realiteten eller

virkelighetsoppfatningen kan forespeiles gjennom en nøytralisert tilnærming, hvor departementet bekrefter en åpenhet om hvilke kompetanseområder som er viktigst. Samtidig som departementet ønsker å ivareta syv kompetanseområder for å utfylle en tilnærmet komplett «lærerprofesjonalitet».

4.6.4 Prestasjonsorientert målstruktur

Med kunnskaper og holdninger som bidrar til å skape bedre læringsresultater for den enkelte elev og hele skolen (Stortingsmelding 11, s. 20)

Stortingsmelding 11 viser i tekstutdraget en fremmet prestasjonsorientert målstruktur fremfor en læringsorientert målstruktur. Skaalvik og Skaalvik gjennomførte en omfattende analyse i 2013 «Lærerrollen sett fra lærernes ståsted». Analysen konkludere blant annet med at lærerne som deltok i undersøkelsen signaliserte en *prestasjonsorientert* målstruktur, hvor elevenes resultater var ensbetydende. Dette følge av en økende trend av nasjonale og internasjonale tester, samt sammenlikning av elev- og skolerresultater. Fremfor å styre skolen mot en *læringsorientert* målstruktur som innebærer felles verdiansvar for mål, verdier og virkemidler i skolen. Disse verdiene er én forutsetning for å gi god undervisning og ivareta elevene.

En forskningsbasert profesjonalitet synes å bære preg av prestasjonskultur og instrumentelle ferdigheter. Makt dimensjonen kan sees på som de utdanningspolitiske interesser som beskriver profesjonaliteten ut i fra bestemte interesser. Ut i fra et diskursivt maktperspektiv vil «læreprofesjonaliteten» tolkes som en styrket prestasjonsorientert kultur fremfor en læringsorientert kultur. Da den er med på å konstruere vår forståelse av «lærerprofesjonaliteten» på bestemte måter, samtidig som det kan sette grenser for at andre alternativer utelukkes (Jørgensen & Phillips 1999). Om det vil ha en produktiv eller begrensende effekt på hvordan man forstår profesjonen i stortingsmeldingen, vil være betinget i hvem som leser studien og leserens utgangspunkt.

4.6.5 En ny dynamisk lærerprofesjon

Hovedtendensene i analysene forespeiler en ny type lærerprofesjon, som i større grad enn tidligere skal tilpasse seg samfunnets utvikling. Lærerrollen skal moderniseres, for å skape et konkurransefortrinn på lik linje med yrker som lege, advokat og ingeniører. Endring av lærernes arbeidsvilkår kan sees i forhold til spørsmålet om økt innsyn av hva som beveger seg i skolens virksomhet. Dette kan sees i sammenheng med *Innsynsretten* hvor «Alle kan kreve innsyn i saksdokumenter [...]. Det er uten betydning hvilket formål man har med hevendelsen. Det kreves heller ikke at man oppgir sitt navn når man ber om innsyn» (Erdis & Bjerke

2009, s. 29). Skoleporten²⁵ har også bidratt til offentliggjøring elevenes resultater til en «allmenn rett». Elevens prestasjoner er ikke bare forbeholdt skolens virksomhet, resultatene skal være tilgjengelig for alle som har interesse av det. Elevens faglige resultater blir et uttrykk for lærernes faglige kompetanse – når elevene scorer dårlig, må det gjøres noe med kunnskapsnivået hos lærerne.

Debatten om «lærerprofesjonaliteten» pågår fortsatt og er innleiret i den sosiale praksis. Måten det debatteres på bygger på det semiotiske aspektet av profesjon som diskursorden. Det skaper kontekst for fremleggelse av ulik meningsdannelse gjennom en bestemt måte å skape mening på (Fairclough 2008).

Stortingsmelding 11 betegner læreren som profesjonell, men det er da snakk om å være profesjonell i tilknytning til den nye grunnskolelærerutdanningen. Allmennlærerutdanningen av reform 2003 tilhører nå fortiden til, der lærerprofesjonen var et uttrykk for semiprofesjon på grunn av manglende forskningsbasert kunnskap. Den forskningsbasert utviklingen har fått grep om det norske utdanningssystemet. Den trekker på en overveiende politisk forståelse om en ren forskningsoptimisme, som har fått innpass gjennom en bestemt innretning. Forholdet mellom forskningsbasert og erfaringsbasert kompetanse åpner opp for spørsmål rundt balanseforholdet mellom evidensbasert og erfaringsbasert undervisningspraksis.

Når departementet beskriver læreren som profesjonell yrkesutøver, gir det i første omgang grunnlag for å tolke at læreren *er* profesjonsutøver. På den andre side er de ulike «profesjonstiltak» som er beskrevet i meldingen, tatt høyde for at fremtidens lærere skal *bli* profesjonalisert. Pedagogikk og elevkunnskap markerer et skille mellom den *gamle* allmennlæreren og den *nye* grunnskolelæreren, som representerer meninger om et fundamentalt profesjonskifte. Imidlertid kan man spørre seg om det stilles for store forventinger til faget? Pedagogikk og elevkunnskap innebærer mange nye endringer som fremtidens lærere skal fylle, men desto større er fallgruven for å feile eller ikke leve opp til de mange og til dels motsetningsfylte forventinger.

Neste kapittel vil undersøke om en slik inndeling av diskursene er representativ for studien, samtidig som det redegjøres for hvorfor nettopp disse diskursene har gjort seg gjeldende som en legitime representasjoner av diskursorden.

²⁵ Skoleporten er et verktøy for vurdering av kvalitet i grunnopplæringen. Målet med Skoleporten er at skoler, skoleeiere, foresatte, elever og andre interesserte skal få tilgang til relevante og pålitelige nøkkeltall for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet).

Kapittel 5: To diskurser om «lærerprofesjonalitet»

På bakgrunn av analysen av Stortingsmelding 11, Innstillingen og Stortingsdebatten er det ingen tvil om å kunne argumentere for en rådende forestilling om en ny type «lærerprofesjonalitet». Det er ingen av representasjonene som viser antydninger til betenkeligheter om å la forskning og faglige forhold veie tyngst. Den nye lærerprofesjonen er betinget bestemte krav og målsetninger, som skal lede fram til bedre skoleprestasjoner blant norske skoleelever. Samtidig viser analysen til andre verdier og oppfatninger som kan sees i kontrast til den evidensbaserte diskurs. Ved å undersøke hvordan «lærerprofesjonalitet» konstrueres diskursivt gjennom en problemdrevet tilnærming, er det mulig å stille spørsmål man kan gripe om lærerrollen i et spenningsfelt mellom en evidensbasert og en forskningsbasert diskurs?

5.1 Den dominerende diskurs: «den evidensbasert»

Lærere i skolen trenger kunnskap fra forskning i de fagene de underviser i, og om hvordan fagene kan formidles og læres. Det er derfor nødvendig for lærere å kunne orientere seg i den aktuelle skoleforskningen og pedagogiske forskningen og kunne ta ny kunnskap i bruk [...]. Forsknings- og utviklingsarbeid i lærerutdanningene må ha et profesjonsperspektiv og knyttes nær til det nye faget pedagogikk og elevkunnskap [...] (Stortingsmelding 11, s. 24).

Tekstutdraget viser at Stortingsmelding 11 utøver argumentasjonsgrunnlag gjennom begrepet «forskning» kombinert med «trenger» og «nødvendig». Begrepene berører både et makro- og mikronivå, i forhold til lærerens konkrete undervisningspraksis, det didaktiske aspektet, og skoleutvikling av lærerutdanning og grunnskolen. Begrepskombineringen blir et teoretisk fundament som gjør forskning til en «nødvendighet». Forskning skal være nærliggende lærerprofesjonen som Pedagogikk og elevkunnskap. Dette danner grunnlaget for argumentasjon som faller innenfor den evidensbaserte diskurs. Diskursen har en sentral maktposisjon gjennom den hegemoniske forespeilingen av «nødvendighet». Ved å fremstille forskning som noe lærerne trenger, fremfor andre mulige fremstillinger gjennom det diskursive felt (Jørgensen & Phillips 1999).

Tekstutdraget viser også hvordan meningskonstruksjonen rundt behovet for forskning, som skal være et grunnleggende premiss for lærerens undervisningspraksis, så vel som et overordnet «profesjonsperspektiv». Evidensdiskursen synes å være forbeholdt et relasjonelt ideal knyttet til selve læreridentiteten. Stortingsmelding 11, Innstillingen og Stortingsdebatten viser nyanserte ulikheter, hvor dokumentene trekker i samme retning om behovet for «kunn-

skap fra forskning i de fag de underviser i». Dette kan beskrive evidensdiskursen i betydningen at læreren som først og fremst skal være en faglig formidler, som er sentralt for undervisningspraksis. Evidensdiskursen blir et uttrykk for en faglig profesjonell spesialist. Dersom konstruksjonen av en evidensbasert lærerprofesjon blir bekreftet og konstituert av den sosiale praksis, vil den naturlig kunne innskrive seg som idealer for lærerrollen og hva den skal inneholde.

Analysen viser at regjeringen og andre politiske aktører fremmer et sterkt ønske om en ny type «lærerprofesjonalitet» som skal være i tråd med forskning og faglig spesialisering i lys av den evidensbaserte diskurs. Denne diskursive konstruksjonen fremheves i Stortingsmelding 11 om at fremtidens lærere skal forske seg fram til bedre undervisningspraksis. Dette grunnleggende forskningsprinsippet fyller en sentral posisjon i den skolepolitiske visjonen som fremmes i stortingsmeldingen – om å heve elevenes faglige nivå.

5.2 Den alternative diskurs: «den erfaringsbaserte»

Funnene i studien viser, som tidligere nevnt, viser nyanserte forskjeller om hvordan Stortingsmelding 11, Innstillingen og Stortingsdebatten konstruerer og gir mening til «lærerprofesjonaliteten».

Dagens allmennlærerutdanning har utfordringer når det gjelder fagpersonalets kompetansenivå, særlig i undervisningsfagene i skolen. Fagpersonalet må utvikle både forskningsbasert og erfaringsbasert kompetanse, herunder kunnskap om skolen. Utdanningen må også i større grad rette sin forskning og sitt utviklingsarbeid mot grunnskolen (Stortingsmelding 11, s. 24).

Tekstutdraget fra Stortingsmelding 11 illustrerer hva som ligger til grunn for å betegne den erfaringsbaserte som alternativ diskurs og ikke hegemonisk. For det første er det kun i dette utdraget stortingsmeldingen bruker begrepet erfaringsbasert. For det andre skal utviklingsarbeid i større grad enn tidligere være forskningsbasert. Dette bryter med det tradisjonelle synet på erfaringslæring som har vært brukt i skoleutvikling (Imsen 1997). Dette bekrefter at forskning er det som skal veie tyngst i forhold til den erfaringsbaserte kompetansen.

Den legitime argumentasjonsmakt ligger i begrepet «utfordringer» i tilknytning til allmennlæreren, som inngår i den erfaringsbaserte diskurs. Det skaper en virkelighetsoppfatning om at utfordringene ved allmennlærere er fordi undervisningspraksis bygger på erfaringsbasertkompetanse fremfor forskningsbasert kompetanse. «Utfordringer» representerer at «allmennlærerens tid er forbi», som uttrykkes av Arbeiderpartiets talskvinne Anna Ljunggren i stortingsdebatten.

Representasjoner av «lærerprofesjonalitet» viser forandringer i den erfaringsbaserte diskursen. Denne diskursen innebærer omstruktureringen av synet på lærerrollen. Denne omstruktureringen skjer mellom forskning og ikke-forskning, hvor det etableres nye samfunnsmessige relasjoner: det globale, det regionale, det nasjonale og det lokale. Globalisering er ikke et uberørt tema, det handler derfor om at det oppstår nye relasjoner mellom disse nivåene. Språk har stor betydning for omstruktureringen av lærerprofesjonen. Som eksempel innebærer ideen om en evidensbasert profesjon, hvor forskning får en avgjørende ny betydning – en evidensbasert profesjon; hvor kunnskap produseres, sirkulerer og konsumeres som diskurser. På den måten operasjonaliseres nye måter å forstå profesjonsbegrepet på (Fairclough 2008)

Det er fristende å konkludere med at denne diskursen formelt sett skal favne de sider ved lærerrollen, som ikke inngår i den evidensbaserte diskurs. Det understrekes at begrunnelsen for den erfaringsbaserte diskurs er tiltenkt som potensiell bidragsyter mot den evidensbaserte diskurs. Samtidig vil den ikke være helt adskilt fra den dominerende diskursen, da lærerens undervisningspraksis vil bestå av erfaringer og teoretisk kunnskap (Imsen 1997) som bygger på forskning. Det rådende synet av den evidensbaserte diskurs som hegemoni vil aldri forbli i «urørt» tilstand, fordi den hele tiden vil bli utfordret av ulike allianser og eksisterende ideologier (Jørgensen & Phillips 1999).

Avslutningsvis avrundes det med Steinsholt (2009) sin artikkelen «Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet?», hvor målet ikke er å sette forskningen i et dårlig lys, men å la det veie tyngst for lærerens undervisningspraksis bør en imidlertid trå varsomt fram. En oppskrift som forteller oss hva som fungerer og hva som ikke fungerer kan virke mot sin hensikt, ved å begrense lærerens evne til å ta beslutninger for sin egen praksis.

Kapittel 6: Avsluttende kommentarer

I denne studien har hovedmålet vært å undersøke hvordan «lærerprofesjonalitet» kommer til uttrykk i Stortingsmelding 11 i lys av en evidensbasert og en erfaringsbasert diskurs. Tiltakene «pedagogikk og elevkunnskap», «differensiert utdanning», «masterutdanning», og «sertifisering», har vært en sentral del av analysen. Ut i fra et diskursanalytisk perspektiv uttrykkes «lærerprofesjonalitet» innenfor rammene av forskning, kvalitet og faglig spesialisering. Gjennom å fremstille forskning som nødvendig, signaliserer det lærerens erfaringsmessige pedagogiske kunnskapsbase som lite verdsatt.

Departementet og andre politiske aktører ønsker i størst mulig grad å gå bort i fra det lærere og skoleutvikling tradisjonelt har lagt til grunn – en erfaringsbasert kompetanse (Imsen 2009b). Dette er en konsekvens av at ulike samfunnsendringer har bidratt til en diskursiv endring, hvor ulike representasjoner konstruerer ulike forestillinger av «lærerprofesjonalitet», som i størst grad inngår i den evidensbaserte diskurs fremfor den erfaringsbaserte diskurs. Innstillingen og Stortingsdebatten var tiltenkt som supplement til Stortingsmelding 11, for å skape et bredere bilde av lærerrollen. På grunn av den brede politiske enigheten som fremkom av analysen, var det utfordrende å avdekke hvilke representasjoner som inngikk i den erfaringsbaserte diskurs.

Et karakteristisk kjennetegn ved profesjonsyrker er å løse ulike problemer med en forskningsbasert viten innenfor et avgrenset område. Dersom den pågjeldende viten blir allmannseie vil grunnlaget forsvinne som profesjon. Om ekspertenes ekspertise ikke lengre kan avgrenses til et spesifikt og avgrenset område – den er blitt generell – vil ekspertisen bli omgjort til «generellekspertise» fremfor profesjonell (Laursen 2006). Allmennlærerens brede kunnskapstradisjon står i spenning til grunnskolelærerens faglig spesialisering. Forholdet mellom allmennlæreren og Stortingsmelding 11, Innstillingen og Stortingsdebatten fremstår som negativt. Departementet beskriver allmennlærers profesjonsidentitet som praksisorientert, noe som skiller seg fra andre profesjonsyrker, og lever derfor ikke opp til profesjonskriterier. Diskursive endringer bidrar til at lærerens erfaringer ansees som mulige begrensende faktor for faglig spesialisert og forskningsorientert lærerprofesjon.

Departementet hevder at læreryrket har gått bort i fra instrumentelle mål-middel tenkingen med vektlegging av barns læring, hvor yrket er betinget ut i fra et profesjonelt fellesskap og profesjonell autonomi (Stortingsmelding 11). Ut ifra analysen konkluderes det med at

utviklingen av «lærerprofesjonalitet» går i motsatt retning – hvor kvaliteten på læring og lærernes kompetanse defineres av smale, målbare kriterier (Stortingsmelding 11, s. 41). Regjeringens profesjonalitetsbestrebelsene bekrefter en deprofesjonalisering av lærerrollen innenfor gitte rammer, for å kunne evaluere og å kontrollere den (Brusling 2001). Det er tydelig at legitimering og et ytterligere behov for kontroll er et strategisk grep for fremtidens lærere.

Lærerens vitenskapelig grunnlag skal veie opp for den manglende pedagogiske og faglige kompetansen. Dette blir sett på som to grunnleggende premisser for en profesjonell yrkesutøvelse (Imsen 2009b), ettersom departementet først og fremst forsøker å innskrive læreryrket etter bestemte profesjonskriterier. Dette kan sees i tråd med det Aahlin (2009) påpeker som økt bevilgning til forskning fra politikernes side til – for å vise fram til hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Slike tendenser strekker seg over nasjonale og internasjonale landegrensener som peker i retning av et forskningsorientert skolefelt. Den nye grunnskolelærerutdanningen legger opp til store forventinger om hva den enkelte lærer skal utføre. Det handler ikke om å fremstille lærere med manglende evner til å møte forventinger og krav, men om læreren klarer å leve opp til forventningene, før det kommer en ny evaluering eller en ny utdanningsreform. Tidlig i Stortingsmelding 11 fremkommer det at læreren er avhengig av å forankre undervisning i forskning, for å gjøre den pedagogiske praksis som «gyldig».

Uavhengig av hvilket trinn man underviser på, vil det være behov for lærere med solid og relevant kompetanse som er forankret i forskning [...] (Stortingsmelding. 11, s. 13).

Stortingsmelding 11 illustrerer her en fremstilling av forskningsbasert undervisning, og indikerer hvilken kurs departementet ønsker å styre lærerne mot. Evidensrelaterte problemstillinger i utdanningssektorer er ikke et nytt tema, spørsmålet dreier seg om hva som bør veie tyngst i lærerutdanningen (Steinsholt 2009). Avslutningsvis ønsker jeg å sitere Stortingsmelding 11 «Lærerens hovedoppgave er å legge til rette for og lede elevens læring» (s. 12). Elevene bør komme i første rekke noe som innebærer et større ansvar enn kun å ivareta den faglige kunnskapen.

Litteratur

- Aahlin, P. (2009). Evidens i utdanningssystemet. *Bedre skole*. (1), 96. Hentet 15. mai 2014 fra:
https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS_1_09/BS-01-09-Aahlin_1.pdf
- Baune, T. A. (2001). Mellom profesjon og akademi: Norsk allmennlærerutdanning i historisk perspektiv. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 83-110). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Berger, P.L., & Luckmann, T. (1966) *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Harmondsworth: Penguin.
- Brusling, C. (2001). Mot en demokratiserende deprofesjonalisering av læreryrket? I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 112-127). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer: Profesjonalitetens mange ansikter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Erdis, M., & Bjerke, A-K. (2009). *Juss for pedagoger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Harlow: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse: En tekstsamling* (oversatt av E. H. Jensen). København: Hans Reitzels Forlag.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grue, J. (2011). Hva er kritisk diskursanalyse? I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis: Metode og analyse* (s. 112-114). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hansbøl, G., & Krejsler, J. (2008). Konstruktiona f professionel identitet:- En kulturkamp mellom styring og autonomi i et markedssamfund. I L. Moos, J. Krejsler & P. F. Laursen (Red.), *Relationsprofesjoner: Lærere, pædagoger, sygeplejersker, suhe plejere, socialrådgivere og mellemedere* (s. 19-53). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

- Haug, P. (2008). Norsk Lærerutdanning: Kva har skjedd med pedagogikkfaget? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(6) s. 486-492. Hentet 15. mai 2014 fra: http://www.idunn.no/file/pdf/33194830/Norsk_laerarutdanning_kva_har_skjedd_med_pedagogikkfaget.pdf
- Heggen, K. (2008). Tilbakeblikk på tre profesjonsutdanninger: Utdanningsinnhold og kompetansebehov. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*(6) s. 457-468. Hentet 10. mai 2014 fra: http://www.idunn.no/file/pdf/33194822/Tilbakeblikk_paa_tre_profesjonsutdanningarUtdanningsinnha.pdf
- Hitching, T. R., & Veum, A. (2011). Diskursanalyse i praksis: Metode og analyse. I T. R. Hitching, A. B Nilsen & A. Veum (Red.), *Introduksjon* (s. 11-39). Kristiansand: Hø skoleforlaget.
- Hjardemaal, F. R. (2009). Utvikling av profesjonell kompetanse i lærerutdanningen. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 214-239). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Keven, F. Hjardemaal & K. Tveit (Red.) (2. Utg.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 179-216). Oslo: Unipub.
- Hovdenak, S. S. (2010). Den profesjonelle lærer i dagens skole: Krav forventinger og muligheter: Mellom forskning og politikk. I R. Riksaasen (Red.), *Læreren i skolen og samfunnet* (s. 17-43). Trondheim: Tapir.
- Howarth, D. R. (2000). *Discourse*. Buckingham: Open University Press.
- Imsen, G. (1997). *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009a). Lærernes profesjonalitet og styringsregimer. *Bedre skole*, (1), 42-49.
- Imsen, G. (2009b). *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk*. (4. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Isaksen, V. (2011). Evidensbasert praksis og dannelse: Pedagogisk praksis – i spenningsfelt mellom evidens og dannelse. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 279-292). Trondheim: Tapir.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo. Abstrakt forlag.
- Jørgensen, M.W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2009). Skolens samfunnsmandat: – Med eller uten

- Anførselstegn. *Bedre skole*, (1), 50-53. Hentet 28. mai 2014 fra:
https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS_1_09/BS_01-09-Karseth_og_Sivesind.pdf
- Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen (2009). Innst. S. nr. 185. Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Læreren – rollen og utdanningen (St.meld.nr.11 (2008-2009)).
- Krejsler, J., Laursen, P. F., & Ravn, B. (2008). Folkeskolelærernes profesjonalisering. I L. Moose, J. Krejsler & P. F Laursen (Red.). *Relationsprofesjoner: Lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejere, socialrådgivere og mellemlidere* (s. 59-95). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Bologna-prosessen*. Hentet 15. mai 2014 fra:
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/bolognaprosesen.html?id=279746
- Kvernbekk, T. (2001). Om pedagogikkens faglige identitet. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 17-30). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Laursen, P. F. (2006). Professionerne og diskursen om det store spring fremad. *Nordisk pedagogikk*(4) s. 288-297. Hentet fra:
http://www.idunn.no/file/pdf/33192532/Profesjonerne_og_diskursen_om_det_store_spring_fremad.pdf
- Lundh, S. (1998). Kvalitetssikring i skolan. *Skoleverkets rapport*, (150), 2-39
- Lysgård, H. K. (2001). Diskursanalysens sosialkonstruktivistiske grunnlag: Muligheter og begrensninger i forståelsen av regional endring. *FoU-rapport*. (4), s. 1-27. Hentet 10. april 2014 fra:
http://www.agderforskning.no/reports/fou01_04_muligheter_og_begrensninger.pdf
- Mathisen, W. C. (1997). *Diskursanalyse for statsvitere: Hva, hvorfor og hvordan*. Oslo: Institutt for statsvitenskap, Universitetet i Oslo.
- Mausehagen, S., & Kostøl, A. K. (2009). Relasjonen mellom lærer og elev og lærerens undervisningspraksis: en casestudie av læreres forståelser, klasseromsdiskurs og elevperspektivet i fire klasserom på 7. trinn. Hentet 31.mai 2014 fra:
<http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/133782>
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier: En introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.

- Moos, L., & Krejsler, J. (2006). Dominerende diskurser i talen om profesjoner. *Nordisk pedagogikk*, (4), s. 281-287. Hentet fra:
http://www.idunn.no/file/pdf/33192560/np_2006_04_pdf.pdf
- Moos, L. (2008). Relationsprofesjoner – hvem er de? I L. Moose, J. Krejsler & P. F Laursen (Red.), *Relationsprofesjoner: Lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejere, socialrådgivere og mellemedere* (s. 59-95). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
- Regjeringen. (2011). *Midlertidige byrom gir bedre byplanlegging*. Hentet fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/sub/framtidensbyer/aktuelt-2/nyhetsarkiv/nyheter2011/midlertidige-byrom-gir-bedre-byplanleggi.html?id=653766>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. Hentet 30. januar 2014 fra:
<http://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Kvantitativ%20rapport%20WEB.pdf>
- Smeby, J-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s.87-99). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K., Ulvik, M., & Helleve, I. (2013). *Førstereisen: Lærdom hentet fra nye læreresforellinger*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Steinsholt, K. Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? *Bedre skole*, (1), 54-62. Hentet 26. mai 2014 fra:
http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS_1_09/BS_01-09-Steinsholt.pdf
- St. meld nr. 11 2008-2009 (2009). *Læreren: rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
<http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDD-PDFS.pdf>
- St. meld nr. 13 2011-2012 (2012). *Utdanning for velferd: Samspill i praksis*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
<http://www.regjeringen.no/pages/37006956/PDFS/STM201120120013000DDD-PDFS.pdf>

Telhaug, A. (2004). *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole?: Beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Utdanningsforbundet. (2012). *Forskning for praksis og profesjon: Utdanningsforbundets forskningspolitikk*. Hentet fra:

<https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Forskning%20for%20praksis%20og%20profesjon%202013.pdf>

Utdanning. (Udatert). *Offentlig kvalitetssikring: Elektrikere*. Hentet 30. mai 2014 fra:

<http://utdanning.no/yrker/beskrivelse/elektriker>

Utdanningsdirektoratet (Udatert). *Utvikling av sosial kompetanse: Veileder for skolen*. Hentet 16.april 2014 fra: http://www.udir.no/PageFiles/35221/Veil_Sos_kompetanse.pdf

Vettenranta, S. (2010). Mot mediedyseleksiens tidsalder? I S. Vettenranta (Red.), *Mediedanning og mediepedagogikk: Fra digital dømmekraft til kritisk dømmekraft* (s.13-31). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wendelborg, C., Røe, M., & Skaalvik, E. (2011). *Elevundersøkelse 2011: Analyse av resultatene*. Hentet fra:

http://www.udir.no/Upload/Forskning/2011/Elevundersokelsen_2011_analyse.pdf?epslanguage=no

Stortinget - Møte torsdag den 2. april 2009 kl. 10

Anna Ljunggren (A)

Anders Anundsen (FrP)

Dagrun Eriksen (KrF)

Freddy de Ruitter (A)

Gorm Kjernli (A)

Gunnar Gundersen (H)

Ine Marie Eriksen Søreide (H)

Inger S. Enger (Sp)

Lena Jensen (SV)

Statsråd Tora Aasland

Statsråd Bård Vegar Solhjell

Odd Einar Dørum (V)

Vera Lysklætt (V)

Statsråd Tora Aasland

Trine Skei Grande (V)

