

Lærerkompetanser og lærerprofesjonalitet

Analyse av St.m.11 (2008-09). Læreren, rollen og utdanningen.

Stine Skar



Masteroppgave i didaktikk og organisasjonslæring

Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

01.12.2011

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

<p><u>TITTEL:</u></p> <p>LÆRERKOMPETANSER OG LÆRERPROFESJONALITET-</p> <p>En analyse av Stortingsmelding nr. 11(2008-09)</p>	
<p><u>AV:</u></p> <p>Stine Gravermoen Skar</p>	
<p><u>EKSAMEN:</u></p> <p>Didaktikk og organisasjonslæring</p>	<p><u>SEMESTER:</u></p> <p>Høst 2011</p>
<p><u>STIKKORD:</u></p> <p>Didaktikk, pedagogikk, kompetanse, lærerprofesjonalitet.</p>	

Sammendrag

Tema og formål

Temaet for oppgaven er lærerkompetanser og lærerprofesjonalitet.

Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvilken kunnskap og pedagogisk forståelse departementet baserer Stortingsmelding nr. 11(2008-09) og kompetanseprofilen for lærere på. I tillegg ønsker jeg å finne ut av og søke å forstå hvordan meldingens kompetanseprofil kan forstås i sammenheng med teorier om læreryrket som profesjon.

Problemstilling

Hovedproblemstillingene for oppgaven er:

1. *Hvilken kunnskap baserer Kunnskapsdepartementet seg på i bildet som blir tegnet av kompetansene lærere skal ha i Stortingsmelding nr. 11(2008-2009)?*
2. *Hvordan kan denne kompetanseprofilen ses i forhold til læreryrket som profesjon?*

Metode

Oppgaven baserer seg på den hermeneutiske metode, og jeg går derfor tekstanalytisk til verks i når jeg søker å forstå meldingen. Tekstanalytisk metode kan beskrives som et sett med spørsmålsformuleringer til en konkret tekst, som har til hensikt å belyse en bestemt problemstilling, og videre gi noen begrunnelser som kan overbevise andre om at tekstfortolkningen er riktig (Becker Jensen, 2011). Ved å studere de enkelte delene i

kompetanseprofilen i St.m.11 og se om disse samsvarer med meldingen i sin helhet, samtidig som meldingen skal forstås i relasjon til de enkelte kompetanseområder og aspekter ved dem, forholder jeg meg til den hermeneutiske sirkel i oppgaven (Hjardemaal, 2002: 40-41).

Diskursiv analyse anvendes når jeg søker å forstå meldingen på bakgrunn av konteksten den er skrevet i. Samtidig sammenlignes meldingen noe med den forrige stortingsmeldingen om lærerutdanningen, Stortingsmelding nr. 48 (1996-97). I den sammenheng anvendes komparativ analyse, der jeg ser på likheter og forskjeller mellom dem og hva som kan ha påvirket denne utviklingen (Becker Jensen, 2011).

En kritisk hermeneutisk tilnærming, jamfør Habermas, benyttes også i oppgaven ved at ulike teorier og betraktninger, hovedsakelig perspektiver knyttet til didaktikk, lærerrollen og lærerprofesjonalitet, trekkes fram for å forstå meldingen fra ulike innfallsvinkler.

Kilder

Kildematerialet for oppgaven består blant annet av resultater fra nasjonale og internasjonale empiriske studier, som forteller noe om hvilke lærerkompetanser som kan sies å ha sammenheng med elevenes læring. Disse kildene fungerer som kunnskapsgrunnlag for tiltakene og kompetanseområdene i Stortingsmelding nr. 11(2008-09). Kildematerialet for oppgaven er variert. Det anvendes også andre teoretiske og empiriske kilder enn dem departementet viser til i meldingen. I tillegg vises det til relevante nettsider og avisinnlegg, for å tegne et klarere bilde av hvilke strømninger som rører seg i utdanningspolitikken og i lærerprofesjonen.

Sammenfatning og hovedkonklusjoner

I oppgaven har jeg vist at nasjonale styringsdokumenter, som Opplæringsloven, deri skolens formålsparagraf, og læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) ligger til grunn for alle kompetansene generelt, og for kompetanseområdene *Skolen i samfunnet*, *Etikk* og *Endring*

og utvikling spesielt. Samtidig har jeg funnet at KD (2008-09) baserer de fleste kompetansene de mener at lærere skal beherske på nasjonal- og internasjonal forskning, og da primært klasseromsforskning i St.m.11 (2008-09).

Videre er det blitt påpekt flere trekk som kan sies å karakterisere meldingens kompetanseprofil. Av sentrale funn kan jeg trekke fram meldingens sterke faglige og fagdidaktiske fokus, en distinksjon som foretas mellom lærerens faglige og etiske kompetanse (og dermed også andre formål i skolen) og et tilløp til instrumentalisme. Den effektivitetsdiskursive tilnærmingen til utdanning, kan sies å være en underliggende forklaring på lærerrollen som presenteres og de kompetanser som fremheves. Som et svar på oppgavens andre problemstilling, hvordan meldingens kompetanseprofil kan ses i forhold til læreryrket som profesjon, viser oppgaven at meldingens kompetanseprofil kan ses i forhold til det profesjonssosiologiske kriteriet *vitenskapelig grunnlag for yrkesutøvelsen*, da det primært er faglig sterke lærere, forskning, kritisk refleksjon av egen praksis og deltakelse i et faglig kollektiv som vektlegges. Det har derimot vist seg å være lite til ingen fokus på de øvrige profesjonskriteriene, *autonomi og profesjonsetikk*, som jeg valgte å vurdere kompetanseprofilen mot. Samtidig har jeg påpekt at kompetanseprofilen derfor hovedsakelig kan forstås som et ønske om *kompetente* lærere, lærere som er faglig sterke, har instrumentelle ferdigheter og som kan tilpasse seg føringer og krav fra skole og myndigheter.

Forord

Er evig takknemlig for alt jeg har lært av min veileder, Gunnar Handal. Tusen takk for at du viste så mye tålmodighet, forståelse og empati, og for at du delte av din kunnskap. Det har vært verdifullt for meg.

Takk til familien min, som er så tålmodige og fulle av kjærighet.

Takk til min kjære søster, engel og beste venn Elisabet, som alltid er med meg.

Stine Gravermoen Skar,

Oslo, 23.11.11

Innhold

SAMMENDRAG.....	IV
FORORD	VII
INNHold	VIII
1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR TEMAVALG	2
1.2 PROBLEMSTILLING.....	2
1.3 AVGRENSNING.....	3
1.4 OPPBYGNING	3
1.5 PRESENTASJON AV ST. MELDING NR. 11	7
1.5.1 <i>Kunnskapsgrunnlaget i Stortingsmelding nr. 11</i>	8
1.5.2 <i>Kompetansebegrepet</i>	10
2. METODE	11
3. HVILKE KOMPETANSER BLE DET FOKUSERT PÅ SIST TEMAET BLE BEHANDLET I EN STORTINGSMELDING?	14
4. LÆRERKOMPETANSEOMRÅDENE I STORTINGSMELDING NR. 11 (2008-2009). 16	
4.1 FAG OG GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER.....	16
4.2 PEDAGOGIKK OG FAGDIDAKTIKK	18
4.3 LEDELSE AV LÆRINGSPROSESSER	21
4.4 SAMHANDLING OG KOMMUNIKASJON	22
4.5 SKOLEN I SAMFUNNET	24
4.6 ETIKK	25
4.7 ENDRING OG UTVIKLING	26

4.8	OPPSUMMERING	27
5.	ANALYSE OG DRØFTING AV MELDINGENS SYV KOMPETANSEOMRÅDER.....	28
5.1	PEDAGOGIKK, DIDAKTIKK OG FAGDIDAKTIKK	28
5.1.1	<i>Pedagogikk</i>	29
5.1.2	<i>Didaktikk</i>	30
5.1.3	<i>Fagdidaktikk</i>	31
5.2	SKOLENS SAMFUNNSMANDAT	38
5.2.1	<i>Skolens formålsparagraf og lærerrollen</i>	39
5.3	LEDELSE AV LÆRINGSPROSESSER	49
5.4	ENDRING OG UTVIKLING - EN KOMPETANSE SOM LAR SEG FORENE MED LÆREPLANENS BESTEMMELSER?	52
5.4.1	<i>Oppsummerende kommentar</i>	55
6.	LÆRERROLLEN OG LÆRERPROFESJONALITET.....	60
6.1	INDIVIDUELL OG KOLLEKTIV LÆRERROLLE	60
6.2	PROFESJON.....	66
6.3	LÆRERPROFESJONALITET	67
6.3.1	<i>Autonomi</i>	68
6.3.2	<i>Profesjonsetikk</i>	70
6.3.3	<i>Vitenskapelig grunnlag for yrkesutøvelsen</i>	74
7.	INDIVIDUELL FRIHET OG LÆRERPROFESJONALITET	76
8.	SAMMENFATNING OG KONKLUSJON.....	78
	LITTERATURLISTE.....	83

1. Innledning

Regjeringen har som mål at skolen skal bidra til å forberede og styrke elevene til å kunne møte og mestre de oppgaver og utfordringer, som livet byr på, i fellesskap med andre. Skolen skal også overføre kunnskaper og ferdigheter, samt tilpasse opplæringstilbudet til å ta hensyn til hver enkelt elevs forutsetninger og interesser (Kunnskapsdepartementet, 2008-09). Forskning (Nordenbo m.fl, 2008) viser at læreren er den enkeltfaktoren som har størst betydning for elevenes læring. Internasjonale undersøkelser viser samtidig at norske elevers faglige kompetanse er svakere enn regjeringen ønsker (Kunnskapsdepartementet, 2008-09:10). I Stortingsmelding nr. 11 (2008-09) rettes derfor hovedfokuset på læreren. Kompetansebygging for lærere er en essensiell del av meldingen, og departementet foreslår å iverksette en rekke tiltak for å øke lærerkvaliteten og kompetansen i skolen. Noen av forslagene til tiltak som har blitt fremmet, er å skjerpe kravene til studentene, heve kvaliteten i praksisperiodene, forbedre samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonene og praksisstedene, og opprette et program for styrking av personalets kompetanse (NOU, 2008:3).

Kvalitetsheving av den fireårige grunnskolelærerutdanningen er dermed ett av de mest sentrale tiltakene som skisseres i meldingen. En god og relevant lærerutdanning blir fremhevet som det viktigste virkemiddel for å sikre tilgangen på kvalifiserte lærere i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008-09). Differensiering av lærerutdanningen, samt et nytt og utvidet pedagogikkfag i grunnskolelærerutdanningen er forslag regjeringen fremmer i den forbindelse, og som lenge er blitt foreslått gjennom flere offentlige utredninger (NOU, 1988: her referert fra Kunnskapsdepartementet, 2008-09). Kunnskapsdepartementet (2008-09) påpeker at motiverte lærere, med både høy grad av faglig og pedagogisk kompetanse, som også bidrar gjennom å forbedre sin praksis og profesjonalitet, blir viktig i tiden framover. I meldingen presenteres en *kompetanseprofil* for lærere, bestående av syv områder der departementet mener at lærere skal ha kompetanse. Det er denne kompetanseprofilen, og hva den kan fortelle om synet på læreren i dag, som er hovedfokuset i oppgaven.

1.1 Bakgrunn for temavalg

Temaet lærerkompetanser og lærerprofesjonalitet ble blant annet valgt på bakgrunn av den praksis- og arbeidserfaringen jeg har som førskolelærer i barnehage og skole. I takt med tilegnelsen av ny erfaring og kunnskap om skolen, blir det stadig klarere for meg hvilket variert spekter av kunnskaper, ferdigheter og ansvar som egentlig inngår i læreryrket. Avstanden mellom den teoretiske kunnskapen jeg tilegnet meg, reflekterte over og drøftet med andre studenter og forelesere, og praksisverdenen ”der ute” viste seg samtidig å være større enn forventet. I stor grad har jeg opplevd et krav om tilpasning til oppleste normer og sannheter på de ulike arbeidsplasser jeg har vært, og det har vært lite rom for å drøfte og reflektere kritisk i et lærerkollektiv. I motsetning til min forventning om å skulle ta del i et profesjonelt felleskap med en klar yrkes stolthet, et fokus på å argumentere for pedagogiske synspunkter fundert i relevant pedagogisk teori og empiri samt en vektlegging av ledelsesaspektet ved rollen, møtte jeg noe ganske annet i praksis. På bakgrunn av disse erfaringene har jeg undret meg over hvorvidt en kan si at læreryrket er en profesjon eller ikke, og hva lærerrollen bør inneholde. For å kunne få svar på noen av mine spørsmål om læreryrket har jeg sett behovet for å forstå hvilket syn på læreren som egentlig eksisterer i den utdanningspolitiske diskursen. Den siste stortingsmeldingen som er blitt publisert om lærerutdanningen, Stortingsmelding nr. 11, ble for meg et naturlig dokument å arbeide med og fordype seg i. Hvilke lærerkompetanser Kunnskapsdepartementet (2008-09) vektlegger og ønsker at lærere skal ha, og på hvilket grunnlag disse er blitt identifisert, ble inngangsporten jeg valgte for å få fornyet innsikt i og forståelse for temaene lærerkompetanser og lærerprofesjonalitet.

1.2 Problemstilling

Hovedproblemstillingene for denne oppgaven er derfor:

- 1. Hvilken kunnskap baserer Kunnskapsdepartementet seg på i bildet som blir tegnet av kompetansene lærere skal ha i Stortingsmelding nr. 11(2008-2009)?*

-
2. *Hvordan kan denne kompetanseprofilen ses i forhold til læreryrket som profesjon?*

1.3 Avgrensning

I analysen og drøftingen av Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) har jeg hovedsakelig valgt å rette oppmerksomhet mot de delene av meldingen som omhandler lærerkompetanser. Dette fordi kompetanseområdene kan fortelle noe om departementets syn på lærerrollen, og slik få bedre innsikt i den pedagogiske forståelsen som ligger til grunn for den utdanningspolitiske diskurs. Jeg har undersøkt meldingens del I, *Vurderinger og tiltak*, med særlig vekt på delene der meldingens kompetanseområder, lærerrollen og lærerrollens innhold presenteres. I tillegg har jeg studert meldingens del II, *Statusbeskrivelse og kunnskapsgrunnlag*, med hovedfokus på presentasjonen av hva empirisk forskning sier om sammenhengen mellom lærernes kompetanse og elevers læring. Andre momenter i meldingen, som hovedsakelig *Læreren i direkte arbeid med elevene*, *Læreren som en del av et profesjonelt fellesskap* og *Læreren i relasjon til foresatte og andre aktører rundt skolen*, vil imidlertid også bli belyst og tatt med i betraktning i drøftingen og det kritisk analytiske arbeidet.

1.4 Oppbygning

Innledningsvis vil jeg presentere og kommentere kompetansedefinisjonen som departementet har valgt å legge til grunn for meldingen. Deretter følger metodekapitlet, hvor jeg redegjør for mine metodiske valg i lys av aktuell metodelitteratur. I kapittel 4 skisserer jeg meldingens kompetanseprofil for lærere, som består av de syv kompetanseområdene, som Kunnskapsdepartementet (2008-2009) hevder at lærere i norske skoler skal beherske. I dette kapitlet skal jeg forsøke å relatere de enkelte kompetanseområdenes ulike aspekter til kunnskapsgrunnlaget som meldingen er fundert på. Kapittel 5 inneholder en kritisk analyse av meldingens kompetanseprofil, der jeg skal vurdere hvorvidt Kunnskapsdepartementet i Stortingsmelding nr. 11, presenterer en holdbar forståelse for

hvilke kompetanser lærerrollen krever. I denne delen av oppgaven vil jeg også argumentere for aspekter som eventuelt kunne blitt tilføyd, og vektlagt i større grad, i meldingens kompetanseprofil. Drøftingen fortsetter i kapittel 6, om *Lærerrollen og lærerprofesjonalitet*, og i kapittel 7, om *Individuell frihet og lærerprofesjonalitet*. I disse kapitlene betrakter jeg meldingens kompetanseprofil ut fra perspektiver på lærerrollen og på læreryrket som profesjon.

Teorien jeg anvender i kapittel 5, *Analyse av meldingens syv kompetanseområder*, vil være avhengig av det kompetanseområdet som til enhver tid er gjenstand for vurdering. Av den grunn har jeg valgt å vise til et variert spekter av teoretiske referanser i dette kritiske analyse- og drøftingskapitlet. I kapittel 6, om *Individuell og kollektiv lærerrolle, Profesjon og lærerprofesjonalitet*, benytter jeg meg av flere teoretiske perspektiver og kilder. Ønsket om å forstå temaet lærerkompetanser og lærerprofesjonalitet ut i fra et mangfold av synsvinkler, ledet meg til å foreta dette valget. Oppgavens omfang, begrenser imidlertid muligheten for å studere kildene inngående. Samtidig som jeg erkjenner begrensingene som inngår i dette valget, er jeg av den oppfatning at jeg kan få løftet fram temaet på en rik måte ved å inkludere flere teoretiske perspektiver og betraktninger.

I punkt 5.1, *Pedagogikk og fagdidaktikk*, har jeg hovedsakelig valgt å vise til Gudem (2011), som presenterer begrepene pedagogikk, didaktikk og fagdidaktikk, hva som kan sies å være fellestrekkene mellom dem og hva som skiller de fra hverandre. Her valgte jeg å støtte meg til Gudem (ibid) da hun beskriver med klarhet hvordan begrepene best kan forstås, og hvorfor det kan være vanskelig å skille dem fra hverandre.

I punkt 5.2, *Skolens samfunnsmandat*, skal jeg betone hva som er skolens mandat i samfunnet i dag og hvordan samfunnsmessige svingninger kan sies å påvirke den skolepolitiske diskurs. I den sammenheng har jeg hovedsakelig valgt å vise til Jannicke Heldal-Stray (2011), da hennes artikkel er av nyere dato og derfor er aktuell her. Samtidig inkluderer hun et interessant diskursanalytisk perspektiv, som kan belyse utdanningspolitiske valg og fokusområder. For å forstå skolens formål har jeg også valgt å benytte Nils Christie (1971) som kilde. Hans syn på hvordan skolen bør fungere kan bidra som et ideologisk tankekors i en analyse av Stortingsmelding nr. 11 og den utdanningspolitiske diskurs den representerer. Videre i analysen har jeg valgt å trekke fram Erling Lars Dales (2010) betraktninger om sammenhengen mellom skolens mandat i samfunnet og fag og

grunnleggende ferdigheter, for å betone hvordan dette kan sies å henge sammen. Kari Lamers (2001) definisjon av sosial kompetanse inkluderer mange vesentlige aspekter ved en lærers kompetanse, som departementet ser ut til å mangle oppmerksomhet på. Når jeg søker å forstå meldingens kompetanseområde *Samhandling og kommunikasjon*, viser jeg derfor til hennes teoretiske rammeverk.

I punkt. 5.3, *Ledelse av læringsprosesser*, har jeg primært valgt å vise til Ogden (1990), Øzerk (2010), Qvortrup (2004) og Løvlie (2011) i analysen av synet på klasseledelse og undervisning som fremtrer i meldingen. Dette da jeg synes deres perspektiv på undervisning og kontekstavhengig klasseledelse kan sies å være et viktig bidrag i en debatt om lærerrollen generelt og i en vurdering av meldingens kompetanseprofil spesielt.

I punkt 5.4, *Endring og utvikling- en kompetanse som lar seg kombinere med læreplanens bestemmelser?* har jeg valgt å løfte fram Hellesnes (1975) og den distinksjonen han gjør mellom tilpasning- og danning i sosialiseringprosesser. Hans teoretiske rammeverk kan bidra til å illustrere hvordan motstridende forventninger og krav til læreren kan forstås. Derfor kan hans betraktninger også bidra til en bedre forståelse av kompetanseområdet *Endring og utvikling*. Samtidig har jeg valgt å fremheve Dales (1998) systemteoretiske tenkning i denne sammenheng, da hans didaktikkforståelse presenterer et alternativ til meldingens didaktiske perspektiv.

I oppgavens videre drøfting i kapittel 6, om *Lærerrollen og lærerprofesjonalitet*, skal jeg først undersøke, i punkt. 6.1 *Individuell og kollektiv lærerrolle*, hvilken lærerrolle departementet presenterer i Stortingsmelding nr. 11. Om det primært er en individuell eller en kollektiv lærerrolle, eller eventuelt en kombinasjon av disse to. I et sosiokulturelt læringsperspektiv blir individet og kollektivet sett på som gjensidig avhengige av hverandre for å lære (Säljö, 2006). Derfor har jeg valgt å legge et sosiokulturelt læringsperspektiv ved Roger Säljö (2006) til grunn for drøftingen. Mye pedagogisk litteratur omhandler tematikken om den individuelle og kollektive lærerrollen. Jeg har valgt å hovedsakelig vise til Handal (1989, 1995) og Løvlie (2001). Dette fordi jeg mener de bidrar med meningsfulle betraktninger om forholdet mellom individuelle og kollektive aspekter ved lærerrollen. I denne delen av oppgaven refererer jeg også til evalueringsrapporten om arbeidstid for lærere utført av Nicolaisen, Nyen og Olberg (2006), da jeg søker å finne en forklaring på hva som kan ha påvirket departementets syn på lærerrollen.

I punkt 6.2, *Profesjon*, skal jeg undersøke og drøfte om læreryrket kan karakteriseres som profesjon ut i fra såkalte profesjonssosiologiske kriterier. Kriteriene jeg har valgt er skissert av Weicher (2003, her referert fra Nygren, 2004).

I punkt 6.3, *Lærerprofesjonalitet*, trekker jeg fram noen flere perspektiver på lærerprofesjonalitet, for å kunne komme med en vurdering av hvorvidt meldingens kompetanseprofil kan ses i sammenheng med læreryrket som profesjon. I den sammenheng har jeg valgt å vise til Handal (1989, 1995), som presenterer to ulike måter å vurdere lærerprofesjonalitet på, og Dale (1998) som presenterer elementer han mener bør inngå i en profesjonell lærerrolle. Dette fordi jeg ønsker å forstå lærerprofesjonalitet på flere måter og få fram en mer nyansert diskusjon om temaet. Videre viser jeg hovedsakelig til Handal (1995), Dale (1998), Øzerk (2010) og Ohnstad (2010), da jeg ser at deres betraktninger kan bidra til å utvide forståelsen for hva som kreves av en lærer i dagens skolesystem samt hvilke faktorer som gjør lærere til profesjonelle aktører.

I kapittel 7, *Individuell frihet og lærerprofesjonalitet*, ser jeg på hvordan lærerens personlige selvbestemmelse kan ses i forhold til lærerprofesjonalitet. I den sammenheng benytter jeg Krejsler (2001) og Nygren (2004) som kilder, fordi jeg ser at de kan fremme en forståelse for forholdet mellom profesjonalitet og personlig kompetanse. Samtidig skal jeg undersøke hvorvidt dette temaet belyses i St.m.11.

Avslutningsvis, i kapittel 8, *Sammenfatning og konklusjon*, vil jeg oppsummere karakteristiske trekk i meldingen, samt foreta en konklusjon basert på analyse- og drøftingskapitlet og min forståelse av meldingen. Sett i lys av kildene jeg har anvendt i oppgaven, vil blikket her hovedsakelig rettes mot hva kompetanseprofilen kan fortelle om departementets syn på læreryrket som profesjon, og hvordan veien videre ser ut.

1.5 Presentasjon av St. melding nr. 11

Stortingsmelding nr. 11(2008-09) ”*Læreren-rollen og utdanningen*” er et utdanningspolitisk dokument som tydelig signaliserer forventninger til lærere i dagens skole. I meldingen blir Kunnskapsdepartementets vurderinger av dagens skolesystem presentert; hva som er hovedutfordringene både i dagens og i fremtidens skole, og forslag til tiltak som skal bidra til å kunne takle utfordringene de hevder skolen og samfunnet står overfor. Derfor er meldingen inndelt i to hoveddeler. Del 1 inneholder vurderinger og tiltak. Del 2 gir en statusbeskrivelse av læreryrket og en presentasjon av kunnskapsgrunnlaget i meldingen.

Her vil jeg føye til at i den videre fremstillingen blir meldingen omtalt som St.m.11¹., eller bare meldingen. Når jeg refererer til hva Kunnskapsdepartementet skriver i meldingen bruker jeg forkortelsen KD (2008-09)², eventuelt betegnelsen departementet.

KD (2008-09) understreker at grunnlaget for en skole av høy kvalitet ble lagt gjennom publiseringen av Stortingsmelding nr. 16 ”*Tidlig innsats for livslang læring*” (KD, 2006-07) og Stortingsmelding nr. 31 (KD, 2007-2008) ”*Kvalitet i skolen*”. I disse tidligere stortingsmeldingene skisseres henholdsvis regjeringens politikk for hvordan utdanningssystemet i større grad skal kunne bidra til sosial utjevning og kvalitetstiltak som skal bidra til å fremme elevenes læringsresultater i skolen. St.m.11 kan dermed sies å være en videreføring av utdanningsynet som speiler seg i disse to foregående meldingene. Det er imidlertid utfordringer knyttet til lærerutdanningen som i hovedsak håndteres i St.m.11, som blant annet å styrke kvaliteten og relevansen i utdanningen. Dermed er også lærerrollen, lærerkompetanser, og lærerens status i Norge i dag sentrale temaer i denne stortingsmeldingen. Hvilken kunnskap som ligger til grunn for departementets satsning på læreren og lærerens kompetanse vil bli tydeliggjort i det følgende.

¹ Stortingsmelding nr. 11(2008-09): »Læreren, rollen og utdanningen.»

² Kunnskapsdepartementet (2008-09).

1.5.1 Kunnskapsgrunnlaget i Stortingsmelding nr. 11

Meldingen bygger på flere empiriske studier og metastudier, som sier noe om sammenhengen mellom lærerkompetanser og elevers læring. Disse presenteres som meldingens kunnskapsgrunnlag, og består av variert empiri fra inn- og utland. I tillegg bygger meldingen på nasjonale styringsdokumenter, som læreplanen Kunnskapsløftet (06) og Opplæringsloven. Av hensyn til oppgavens omfang, studienes relevans, størrelse og årstall, har jeg bare valgt å konsentrere oppmerksomheten på enkelte av studiene her. I det følgende skal jeg presentere noen av de mest sentrale studiene som meldingen bygger på. Kartleggingsstudier av Nordenbo m.fl (2008) og Peder Haug (2008), som begge er utført på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, en metastudie utført av Darling-Hammond og Youngs (2002), en empirisk studie av Miller og Lavin (2007), er blant annet hovedkildene som jeg ser på i denne analysen. I tillegg har Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA, 2008) i sin rapport funn som både sier noe om barns kunnskap om barnekonvensjonen og om forholdet de har til læreren og skolen, og vil også bli nevnt i presentasjonen av kompetanseområdene i kapittel 4.

Meldingen fremhever forskningens relativt entydige funn når det gjelder hvilke lærerkompetanser som er de mest betydningsfulle for elevenes læring. I følge meldingens empiriske presentasjon har både kunnskapsoversikter og enkeltstudier vist at det er tre hovedkompetanseområder, som en gjennom empiriske forskningsresultater, ser at fremmer elevlæring: sterk faglig kompetanse kombinert med god formidlingsevne og evnen til å inngå i og opprettholde gode relasjoner med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2008-09).

Dansk Clearinghouse for utdanningsforskning (Nordenbo m.fl, 2008) er en av kunnskapskildene departementet viser til i meldingen. Prosjektet omfatter en gjennomgang av mer enn 6000 studier, og det er funnet 70 effektstudier fra perioden 1988-2007, som sier noe om sammenhengen mellom manifeste lærerkompetanser og elevenes læring. Kompetanseområdene som det i reviewet er funnet har sammenheng med elevenes læring er henholdsvis *didaktikkompetanse*, *relasjonskompetanse* og *reguleringskompetanse*.

Didaktikkompetanse forutsetter her at læreren har et høyt faglig nivå, som fører til en større frihet til å velge ulike undervisningsmetoder tilknyttet faget. Å sette opp klare undervisningsmål, planlegge undervisningen detaljert og organisere aktiviteter slik at tiden

anvendes konstruktivt og effektivt, det vil si mest tid på undervisning og minst på administrative oppgaver, inngår i lærerens didaktiske kompetanse, ifølge rapporten. Herunder vektlegges også betydningen av at læreren har en sammenhengende og kognitiv undervisningstilnærming. *Relasjonskompetanse* handler, i følge rapporten, om lærerens evne til å knytte positive sosiale bånd til den enkelte elev. En elevstøttende ledelsesstil, som bidrar til å fremme motivasjon, ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger for læring og et syn som preges av at alle har et potensial for å lære inngår også her. Respekt, toleranse, empati og interesse er stikkord som oppsummerende kan beskrive relasjonskompetanse. *Regelledelseskompetanse* handler om etablering av regler for elevenes atferd og det arbeidet som skal foregå i klassen, noe som innebærer at læreren eksplisitt formulerer regler ved undervisningsoppstart. Etter hvert får elevene selv i oppgave å lage og opprettholde reglene. Elevene blir medvirkende både i forhold til klassens arbeidsstruktur og aktivitetsvalg, men det er lærerens ansvar å sørge for at det arbeides skikkelig, at timen starter til fastsatt tid og så videre. En detaljert undervisningsplan må utformes, det må fokuseres på sentralt pensum, repetisjon og gjennomgående gi elevene tilbakemeldinger på deres arbeid.

Nordenbo m.fl. (2008:15) forklarer at Kunnskapsdepartementets initiering av dette systematiske rewievet baseres på et ønske om å avdekke empiriske *sammenhenger* mellom lærernes kompetanse og barn og unges læring, for å kunne stimulere elevenes læring.

Haug (2008: 24, 25) har gjennom sin kartleggingsstudie funnet at følgende lærerkompetanser har betydning for elevenes læring i skolen: *Elevkunnskap og sosial kompetanse*, som innebærer at læreren må ha tilgang på og nyttiggjøre informasjon om elevene, deres læring og progresjon. Samtidig må læreren opprettholde gode relasjoner til elevene, noe han sidestiller med høy relasjonell kompetanse. *Kompetanse til å kunne planlegge og organisere* er det andre kompetanseområdet, og handler om at elevenes læring er avhengig av ro, sammenheng og system i undervisningen, noe som innebærer lærerens legitimitet til å bestemme, i tillegg til en vilje og evne til å foreta disse bestemmelsene. Den siste kompetansen er *Faglig og pedagogisk kunnskap*, som går ut på at læreren må kunne mestre fagene som han eller hun underviser i og samtidig ha en god formidlingsevne.

Darling-Hammond og Youngs (2002) har i sin metastudie funnet at det er fire kjennetegn ved læreren som har betydning for elevresultater, disse er: *Lærerens generelle akademiske og*

verbale dyktighet, Fagkunnskap, Kunnskap om utdanning og formidling og Undervisningserfaring. Det sistnevnte er imidlertid interessant, da undervisningserfaring ikke direkte kan sies å være en kompetanse i seg selv.

Miller og Lavin (2007) har gjennom sitt studie funnet at det er en signifikant sammenheng mellom *formativ vurdering* og forbedring av elevenes selvrespekt, selvfølelse og tillit til egen kompetanse, utvikling av elevenes selvinnsett og deres opplevelse av å lykkes med læringen.

1.5.2 Kompetansebegrepet

St.m.11 baserer sin kompetanseforståelse på OECD's definisjon av begrepet. "A competence is defined as the ability to meet demands or carry out a task successfully, and consists of both cognitive and non-cognitive dimensions." (DeSeCo, 2002). På bakgrunn av denne kompetansedefinisjonen ønsker KD (2008-09) å poengtere at lærerens formelle kompetanse, altså den kompetansen som læreren har utviklet gjennom sin utdanning, ikke er tilstrekkelig, men at den må *manifesteres* i praksis for å kunne fungere som grunnlag for utførelsen av oppgaver i skolen. Her forstår jeg ordet manifestering som en synliggjøring av den enkelte lærers samlede kunnskaper, ferdigheter og holdninger, hvilket også innebærer at lærerens kompetansemangfold blir tatt i bruk. De Seco (2002) understreker også at selv om lærerens kognitive ferdigheter og kunnskapsbase er kritiske elementer, er det av vesentlig betydning ikke utelukkende rette oppmerksomheten på disse komponentene. Aspekter som motivasjon, verdiorientering og sosiale ferdigheter må også inkluderes.

Begrepsdefinisjonen departementet har valgt å anvende kan bidra til å fortelle noe om forståelsen som ligger til grunn for meldingens kompetanseprofil. I kapittel 6, punkt. 6.1, om *Individuell og kollektiv lærerrolle*, skal jeg drøfte hvilken lærerrolle meldingen presenterer, og hvordan rollen kan forstås på bakgrunn av kompetansebegrepet. Videre kan presentasjonen av kompetanseområdene bidra til å gi et nærmere innblikk i departementets forståelse av og syn på lærerkompetanser.

2. Metode

Hermeneutikk er avledet av det greske ordet hermeneus og betyr tolk eller fortolker, og handler om metoder for å fortolke en tekst. Opprinnelig ble denne tilnærmingen blant annet anvendt av teologer som ønsket å forstå budskapet i Bibelens mange tekster. Dette for å kunne fortelle noe om bibelens essens slik at sannheten om Gud og mennesket kunne åpenbare seg (Hjardemaal, 2002: 40). Tekstanalyse er en metode som baserer seg på hermeneutikken, og innenfor tekstanalyse finnes det mange ulike innfallsvinkler. Dens hovedoppgave er imidlertid å forsøke gripe tak i hvordan språket i teksten, som i dette tilfellet er et utdanningspolitisk dokument, brukes som kommunikasjonsmiddel i en sosial kontekst. Tekstanalytisk metode kan beskrives som et sett med spørsmålsformuleringer til en konkret tekst, som har til hensikt å belyse en bestemt problemstilling, og videre gi noen begrunnelser som kan overbevise andre om at tekstfortolkningen er riktig (Becker Jensen, 2011). I min fordypning av St.m.11, har jeg i denne oppgaven valgt å gå hermeneutisk og tekstanalytisk til verks, da jeg ser at metoden er mest hensiktsmessig for å kunne få svar på noen av mine spørsmål.

Med utgangspunkt i departementets formuleringer og kildebruk, og dermed også med et kildekritisk blikk, skal jeg undersøke de syv kompetanseområdene inngående. Dette for å søke å forstå meldingens innhold, hva slags kunnskap og forståelse ordene kan sies å representere og konteksten meldingen er forankret i. Siden jeg ønsker å studere meldingen ut ifra forskjellige perspektiver, består oppgaven av ulike analytiske innfallsvinkler. Valg av innfallsvinkler i denne oppgaven er følgelig også påvirket av oppgavens problemformuleringer. Blant annet studerer jeg innholdet i teksten, som hva teksten handler om og hva hovedtemaet i meldingen kan sies å være. Videre analyserer jeg tekstens argumenter og påstander. Dette omhandler et fokus på hva og hvordan departementet rent faktisk skriver i meldingen. Likeså betrakter jeg meldingen ut ifra en diskursiv tilnærming, ved at jeg stiller spørsmål ved hvilke diskurser meldingen er uttrykk for, og søker å forstå hvilken kontekst meldingen kan plasseres i. Når jeg sammenligner St.m.11 med Stortingsmelding nr. 48 (1996-97), anvender jeg komparativ analyse. Hvilke likheter og forskjeller de kan sies å ha samt hva som kan ha påvirket utviklingen siden forrige stortingsmelding om lærerutdanningen ble utgitt, er forhold jeg studerer (Becker Jensen, 2011).

Friedrich Schleiermacher (1768-1834) er en sentral skikkelse innenfor hermeneutisk metode, og var en bidragsyter i tradisjonens videre utvikling. Hans hermeneutiske fokus var forforståelsen til tekstens forfatter. For å finne fram til denne forforståelsen mente han at man må undersøke forholdet mellom teksten i seg selv og den kulturelle, historiske konteksten som forfatteren befant seg i da teksten ble skrevet (Hjardemaal, 2002). Fortolkning av tekst, som jo er denne oppgavens hovedanliggende, foregår som en vekselvirkning mellom tolkning av tekstens ulike deler og dens helhet. For å forstå hele teksten kreves både at de enkelte delene samsvarer med inntrykket leseren får av teksten som helhet. Samtidig må helheten forstås på bakgrunn av de ulike delene som utgjør denne helheten. Dette omtales som den hermeneutiske sirkel (Hjardemaal, 2002: 40-41), og er et hermeneutisk krav jeg vil forholde meg til i analysen av St.m.11. I oppgaven betrakter jeg enkelte deler isolert ved at jeg redegjør for de syv lærerkompetansene som skisseres i meldingen, samt forsøker å klargjøre og forstå sammenhengen mellom empirien, og meldingens kompetanseprofil. Hvordan de enkelte lærerkompetansene og de ulike aspektene som inngår i dem, både enkeltvis og samlet, kan forstås i forhold til det helhetlige inntrykket meldingen gir meg, vil også berøres i analysen og i drøftingen.

Samtidig som tekstanalysen foretas med hensyn til den bestemte konteksten meldingen er utarbeidet i, og med en forståelse av sammenhengen mellom tekstens del- og helhet, vil jeg også inkludere et kritisk hermeneutisk perspektiv i min metodiske tilnærming. Denne hermeneutiske retningen, som Habermas representerer, viser at det fins andre måter å tolke og forstå en tekst på. En tekst kan blant annet tolkes i lys av ulike teoretiske synsvinkler. Habermas mener at teksttolkeren gjennom en kommunikativ diskurs kan bli bevisst sine egne grunnleggende verdier og holdninger, som ofte kan være dypt lagret i (under)bevisstheden. Slik jeg forstår Hjardemaal (2002) hevder Habermas at ulike sider ved forforståelsen best kan fanges opp i en ideologikritisk ramme. Ved hjelp av ulike teoretiske perspektiver (andre kilder enn de departementet refererer til i meldingen), og i Habermas' ånd, analyserer og drøfter jeg meldingen St.m.11. Valget er bevisst fordi jeg ikke bare ønsker å utfordre, men forhåpentligvis også utvide (og kanskje også endre) min egen forforståelse. Fordi jeg har ønsket å forstå temaet lærerkompetanser og lærerprofesjonalitet på bakgrunn av et bredt spekter av betraktninger og teorier, og samtidig forstå meldingen ut fra et del- og helhetsperspektiv, har jeg gjennomgående valgt å benytte meg av et variert kildemateriale i analysearbeidet. Alvesson og Skøldberg (2009) betrakter del-helhet og forforståelse-

forståelse som komplementære deler i tekstanalyse-arbeidet. Dette er også et hermeneutisk perspektiv som jeg støtter meg til i mitt analytiske arbeid, og et hermeneutisk krav som jeg mener at jeg ivaretar. Oppgavens rammer begrenser imidlertid muligheten til å gå dypere inn i hver enkelt teori, men dette er en begrensning som jeg er meg bevisst.

I følge Hjordemaal (2002) mente Gadamer at det ikke er mulig å stille seg objektiv i en tekstanalytisk forskningsprosess, som de klassiske hermeneutikerne mente var det ideelle. Forskerens forforståelse, altså de forutsetningene jeg som fortolker bringer med meg inn i det analytiske arbeidet, min personlige, kulturelle erfaringsbakgrunn, vil dermed bidra til å påvirke min forståelse av meldingen. Min analyse og drøfting vil følgelig bære preg av min egen forforståelse. En annen person ville kanskje fokusert på andre innfallsvinkler samt vektlegging av andre aspekter og problemstillinger og slik gitt konklusjonen en annen karakter. Arbeidet med oppgaven begynte med en grunnleggende oppfatning om at læreren er den desidert viktigste faktoren for elevenes læring og trivsel i skolen. Elementer i min egen forforståelse har sitt grunnlag i den praksiserfaringen jeg har fra barnehage og skole. Som førskolelærer har jeg opplevd at barnas læring, trivsel og utvikling, både individuelt og sosialt, i betydelig grad avhenger av min egen kompetanseplattform. Barnas trivsel og læring vil samtidig også være avhengig av samsillet mellom det pedagogiske personalet. Som elev og student har jeg samtidig vært en del av det norske utdanningssystemet i nesten tjue år (!), tilegnet meg pedagogisk kunnskap på høgskole og universitet og vært deltager i ulike praksisfelleskap. Læreren var den personen som kunne utgjøre den store forskjellen i min egen skolehverdag. For å oppsummere vil jeg si at min forforståelse bærer preg av et syn på læreren som en dialogpartner og veileder. En god lærer må kunne faget sitt godt, men enda viktigere er det at han eller hun har en egen evne til å skape en trygg og gledefylt trivsel- og læringsarena. Uten personlig egnethet og engasjement kan den faglige integriteten raskt blekne. Hvorvidt min forforståelse er blitt utfordret og forståelse endret karakter, vil jeg imidlertid vende tilbake til avslutningsvis i denne oppgaven.

3. Hvilke kompetanser ble det fokusert på sist temaet ble behandlet i en stortingsmelding?

Da dette temaet sist ble behandlet, i Stortingsmelding nr. 48 (1996-97) «*Om lærerutdanning*», var meldingens siktemål blant annet å skissere prinsipper for de ulike lærerutdanningskategoriene, for førskole, grunnskole, ungdomsskolen, i videregående opplæring og voksenopplæringen. Departementet ønsket på bakgrunn av reform 97, som skulle tre i kraft fra og med høsten 1997, å legge grunnlaget for at lærerutdanningen skulle få en god videre utvikling. Reform 97 innbefattet en rekke endringer i utdanningssystemet. Skolestart ble senket, fra året barna fyller syv til de fyller seks år. Dette var i seg selv en stor endring, og den obligatoriske grunnskolen ble utvidet fra ni til ti års sammenhengende skolegang (KD, 1996-97). Samtidig kom blant annet nye læreplaner for grunnskolefagene, og en ny generell læreplandel ble introdusert. Enhetskoleprinsippet, med krav om tilpasset opplæring, tydeliggjøres med denne reformen, ifølge KD (1996-97). Videre fremheves elevenes ansvar for egen læring i tilknytning til de ulike fagene, i tillegg til at det satses stort på etter- og videreutdanning samt voksenopplæring. Det overordnede målet med denne satsningen er å bidra til livslang læring. I tråd med at det både skjer endringer i samfunns- og yrkesliv, må lærerutdanningen følge med i denne utviklingen, understrekes det i St.m.48 (1996-97). For at reformen skulle kunne lykkes på best mulig måte, mente departementet den gang at det krevdes en grundig revisjon av allmennlærerutdanningen. For nesten femten år siden var det altså hovedsakelig reform 97 som var grunnlaget for å ta opp tematikken om lærerutdanning og lærerrollen i en stortingsmelding. Kravet til lærerrollen, som departementet skisserte den gang, består blant annet av fem kompetanseområder:

Faglig kompetanse: Dette kompetanseområdet handler om at læreren skal kunne hjelpe barn og unge i tilegnelsen og utvikling av nye kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier, som samfunnet ønsker å føre videre. Læreren skal videre gjøre elevene i stand til å utnytte lærdommen på en god og framtidsrettet måte, og med dette oppfylle både nasjonale behov og hver enkelt elevs behov (KD, 1996-97).

Yrkesetisk kompetanse: Denne kompetansen handler om en forpliktelse til å følge og virkeliggjøre de felles verdier som både samfunnet bygger på og som skolen står for i det

pedagogiske arbeidet. Samtidig innebærer dette en evne til å begrunne valg og holdninger som en profesjonell yrkesutøver (KD, 1996-97).

Didaktisk kompetanse: Dette området omhandler kunnskaper og ferdigheter i planlegging, gjennomføring og vurdering, som forutsetter både analytiske og refleksive evner vedrørende læreplanens mål, innhold, elevforutsetninger, vurdering, og rammefaktorer. Å kunne drøfte spørsmål relatert til didaktiske overveielser med både elever og andre lærere inngår også i denne delkompetansen, som meldingen skisserer. Samtidig omhandler didaktisk kompetanse innsikt i problemstillinger knyttet til det enkelte fag, kunnskap om ledelse og skolen som opplæringssystem (KD, 1996-97).

Sosial kompetanse: Dette området innbefatter både evne og vilje til å ta den enkelte elev på alvor, ta ansvar, kommunisere og samarbeide med elever, kolleger, foreldre og andre (KD 1996-97).

Endrings- og utviklingskompetanse: Dette kompetanseområdet handler om lærerens evne til å motta veiledning og til å endre atferd for at faglige mål for teoristudiet og for praksisopplæringen skal kunne nås (KD, 1996-97).

Siden den gang har imidlertid antall delkompetanser økt og andre delkompetanser vunnet innpass. Hvilke kompetanser som er lagt til og hvilke grep som er blitt gjort i den siste meldingen om lærerutdanningen og lærerrollen, vil bli tydeliggjort i det følgende.

4. Lærerkompetanseområdene i Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009).

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere og drøfte de syv lærerkompetansene, som KD (2008-09) gjennom St.m.11 hevder at lærere i norsk skole skal ha. KD (2008-09:15) understreker imidlertid viktigheten av at kompetansene videreutvikles og fornyes gjennom et aktivt yrkesliv.

Kompetanseprofilen for lærere presenteres i meldingens del I: *Departementets vurderinger og forslag til tiltak*. De ulike aspekter ved hvert enkelt kompetanseområde knyttes, så langt det er mulig, til empirisk forskning og eller nasjonale styringsdokumenter, som inkluderes og presenteres i meldingens del II: Statusbeskrivelse og kunnskapsgrunnlag.

I meldingen presenteres kompetanseområdene på følgende måte: *Fag og grunnleggende ferdigheter, Skolen i samfunnet, Etikk, Pedagogikk og fagdidaktikk, Ledelse av læringsprosesser, Samhandling og kommunikasjon og Endring og utvikling*. I oppgaven har jeg bevisst valgt en litt annen rekkefølge, da jeg synes framstillingen blir best slik: *Fag og grunnleggende ferdigheter, Pedagogikk og fagdidaktikk, Ledelse av læringsprosesser, Samhandling og kommunikasjon, Skolen i samfunnet, Etikk og Endring og utvikling*. Som det vil framgå i presentasjonen har de tre siste kompetanseområdene en noe annen karakter enn de øvrige, slik jeg ser det.

4.1 Fag og grunnleggende ferdigheter

Dette kompetanseområdet fordrer lærere som har solide fagkunnskaper. For at elevene skal oppnå gode faglige resultater understrekes det at lærerne må være faglig sterke. En grundig kjennskap til de faglige målene og evnen til å velge ut og tilrettelegge lærestoff på en slik måte at en sikrer god faglig progresjon kreves. For å sikre elevene et godt læringsgrunnlag videre i opplæringen, ønsker også departementet en lærer som har innsikt i mulighetene fagene gir til å bidra til læring av basisferdigheter (KD, 2008-09).

Størstedelen av empirien, som det refereres til i meldingen, viser at faglig sterke lærere har signifikant betydning for at elevene skal kunne oppnå gode resultater. Clearinghouse - rapporten (Nordenbo m.fl, 2008) setter innledningsvis et likhetstegn mellom lærerens faglige ferdigheter og lærerens basiskompetanse. Den presiserer hvordan de tre manifeste kompetansene, som denne rapporten presenterer, fungerer som et tillegg til lærerens fagkompetanse. Det må presiseres at rapportens kompetanseområde *didaktikkompetanse* både inkluderer og forutsetter et høyt faglig nivå, hvor det er gjennom lærerens faglige kompetente undervisningshandlinger at økt læring vil skje hos elevene. Denne faglige plattformen kan gi trygghet på egne ferdigheter og faglig effektivitet, som igjen kan bidra til en kreativ anvendelse av og tilnærming til faglig stoff og materiale, slik Clearinghouse - rapporten presenterer det.

KD (2008-09) refererer også til en metastudie av Darling-Hammond og Youngs (2002), som har funnet at *Fagkunnskap* er ett av kjennetegnene ved lærerkompetanser, som påvirker elevenes læring. I tillegg viser de til *Lærerens generelle akademiske og verbale dyktighet*, som er et annet sentralt kjennetegn ved læreren som kan påvirke elevresultater i skolen. Ut i fra min forståelse av Darling-Hammond og Youngs (2002) kan *Lærerens generelle akademiske dyktighet* knyttes til kompetanseområdet *Fag og grunnleggende ferdigheter*. Slik jeg forstår dem, handler dette kjennetegnet blant annet om læreren har formell (faglig) utdanning, gjennomført og bestått en godkjent lærerutdanning, om læreren har mastergrad eller ei og om læreren har faglig fordyping i faget som han eller hun underviser i. Darling-Hammond og Youngs (2002) har ikke funnet studier som viser at lærerens akademiske dyktighet har en overordnet betydning for elevenes læring, men de presiserer imidlertid hvordan mange av studiene likevel ikke undervurderer fagkunnskapens betydning og aktualitet. Ut ifra studienes funn kan det derfor stilles spørsmål ved om lærerens akademiske og verbale dyktighet er viktigere enn kunnskap om hvordan - aspektet eller formidlingsaspektet i forbindelse med undervisningens effektivitet. Kombinasjonen av fagkunnskap og formidlingsevne blir altså her vektlagt som betydningsfull for elevenes læring. Lærerens faglige kompetanse ses i sammenheng med en fagdidaktisk kompetanse, og slik jeg forstår dem er det dette som vil kunne bidra til en forklaring av hva en kvalifisert lærer er (ibid). Merk at i St.m. 11 (2008-09) blir ordene formidling av kunnskap brukt i sammenheng med lærerens faglige kompetanse, mens i Stortingsmelding nr. 48 (1996-97) ser en i større grad at det er tilrettelegging for læring som er mer vanlig. I meldingen blir

dette implisitt forklart med innføringen av læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) der krav til elevenes resultater er styrket, samtidig som lærernes profesjonelle frihet er blitt utvidet (Kunnskapsdepartementet, 2008-09), slik jeg forstår det. Senere i oppgaven vil jeg undersøke hva som egentlig inngår i en profesjonell lærerrolle.

Ifølge Peder Haugs (2008) empiriske gjennomgang av norsk klasseromsforskning er *Faglig og pedagogisk kunnskap* ett av tre kompetanseområder, som har signifikant betydning for elevers læring i skolen. Haug (ibid) hevder at dersom læreren skal kunne fremme læring og progresjon hos elevene må læreren kunne mestre faget som han eller hun underviser i. Dette ser ut til å stemme godt overens med det faglige fokuset som fremmes i kompetanseområdet *Fag og grunnleggende ferdigheter*.

Synet på lærerens faglige kompetanse i læreplanverket, Kunnskapsløftet 06, ligger også til grunn for Kunnskapsdepartementets valg av kompetanseområdet *Fag og grunnleggende ferdigheter*. Betydningen av lærerens faglige tyngde fremtrer eksplisitt flere steder i læreplanens generelle del (LK06: 12), blant annet gjennom ordene: ”Faglig kompetanse er nødvendig for at en lærer skal være trygg og ikke bli usikker og engstelig når elevene stiller spørsmål og venter svar. Kyndighet gjør at en lærer kan makte å sette stoffet i perspektiv og møte både elever og kolleger med åpenhet og frisinn. Å kunne gi forklaringer og eksempler tilpasset hver enkelts forutsetning og ståsted, krever systematisk og bred kunnskap om et felt.”

Skolens formålsparagraf (Opplæringsloven, §1-1) fastslår følgelig også kravet om formell kompetanse ved at: ”Den som skal tilsetjast i undervisningsstilling i grunnskolen og i den videregående skolen, skal ha relevant fagleg og pedagogisk kompetanse”

4.2 Pedagogikk og fagdidaktikk

Kompetanseområdet *Pedagogikk og fagdidaktikk* omhandler lærerens evne til å realisere læreplanverket gjennom planlegging, organisering, gjennomføring og vurdering av undervisning, slik at den tilsiktede elevlæringen fremmes. Dette innebærer at læreren har

innsikt i hvordan barn og unge lærer, samt klarer å tilrettelegge for et godt læringsmiljø der elevene både opplever å tro på seg selv, beholder og utvikler sin lærelyst (KD, 2008-09).

Samtidig kan det sies å være naturlig å knytte kompetanseområdet *Pedagogikk og fagdidaktikk* til Clearinghouse – rapportens (Nordenbo m.fl, 2008) *didaktikkompetanse*. I rapportens presentasjon av didaktikkompetanse fremheves en rekke aspekter. Faglig kyndighet fremheves som fundamentet for lærerens didaktikkompetanse når det presiseres hvordan faglig styrke bidrar til lærerens evne til en friere faglig tilnærming i møte med elevene. Med en faglig tyngde vil undervisningen i større grad kunne baseres på en kognitiv ufordrende lærerstil, oppfordring til metakognisjon og dekontekstualisering av det faglige innholdet i samtaler med elevene, ifølge rapporten. Slik jeg forstår rapporten, innebærer dette at læreren både må kunne hjelpe elevene til å forstå læreprosesser og å kunne anvende lærestoffet i ulike sammenhenger og kontekster, for på den måten å bidra til at elevene opplever en dypere form for læring. Didaktikkompetansen, som Clearinghouse - rapporten presenterer, kan sies å ha fokus på den didaktiske kategorien metode, da området hovedsakelig innebærer hvordan læreren kan gå metodisk til verks i det pedagogiske arbeidet med elevene. I følge rapporten innebærer didaktikkompetanse også at læreren oppstiller tydelige undervisningsmål og har evnen til å planlegge, gjennomføre og organisere undervisning. Clearinghouse - rapportens *didaktikkompetanse* ser imidlertid ut til å mangle aspekter som omhandler den didaktiske kategorien vurdering, slik jeg ser det.

Meldingens fagdidaktiske perspektiv kan også vurderes i forhold til Clearinghouse – rapportens (Nordenbo m.fl, 2008) *regelledelseskompetanse*, som har et klart fagdidaktisk aspekt i seg, slik jeg ser det. *Regelledelseskompetanse* innebærer blant annet at når læreren fokuserer elevenes oppmerksomhet på de viktigste deler av pensum, følger opp læringen ved gjentakelser av stoff som allerede er gjennomgått og repeterer vesentlige momenter av stoffet, så vil elevene lære mer. Clearinghouse - rapportens *regelledelseskompetanse* inkluderer imidlertid et aspekt som omhandler lærerens evne til å gi hurtige tilbakemeldinger på det arbeid som elevene utfører. Dette kan sies å være sammenlignbart med resultatene Miller og Lavin (2007) viser til i sin rapport. De fant at det var en positiv sammenheng mellom formativ vurdering og forbedring av elevenes selvrespekt, selvfølelse, tillit til egen kompetanse, utvikling av elevenes selvinnsikt og deres følelse av å lykkes med den læringen som skjer. Formativ vurdering handler her om å gi elevene, individuelt og i gruppe, tilbakemeldinger på deres kompetanse underveis i opplæringsløpet.

KD (2008-09) påpeker videre hvordan dette kompetanseområdet innebærer lærerens forståelse for hvordan barn og unge lærer samt evnen til å skape et godt læringsmiljø der elevene har tro på egne ferdigheter, og både beholder og utvikler sin lærelyst videre. Lærerens kompetanse i å oppdage og anerkjenne elevens forutsetninger for læring kan sies å framtre som et grunnleggende premiss for realisering av elevenes læring, slik jeg forstår meldingen. Dette kompetanseaspektet velger jeg å knytte til den didaktiske kategorien elevforutsetninger og Peder Haugs (2008) anbefaling av en lærerkompetanse, som han kaller *Elevkunnskap og sosial kompetanse*. Denne lærerkompetansen handler blant annet om at læreren må skaffe seg tilgang på og nyttiggjøre seg informasjon om elevene og deres framgang og læring. Haugs empiri kan dermed relateres til et aspekt i kompetanseområdet *Pedagogikk og fagdidaktikk* som fokuserer på kunnskap om hvordan barn og unge lærer.

Darling-Hammond og Youngs (2002) refererer i sin artikkel til mange studier om kjennetegn ved lærerkompetanser. Lærernes *Kunnskap om utdanning og formidling* er ett av kjennetegnene som det er funnet at har en sammenheng med elevenes læring. Aspektene kan være mange innenfor rammene av dette kjennetegnet ved den gode lærer. Umiddelbart ser det imidlertid ut til å kunne knyttes til kompetanseområdet *Pedagogikk og fagdidaktikk*. Slik jeg forstår Darling-Hammond og Youngs (2002) rapport handler *Kunnskap om utdanning og formidling*, grovt skissert, om lærerens kjennskap til og innsikt i den kunnskapen som reflekteres i lærerutdannelsen hvor pedagogikk og fagdidaktikk må kunne sies å være sentrale fag. Videre har de funnet at lærerens *Generelle akademiske og verbale dyktighet* er et av kjennetegnene, som kan sies å påvirke elevenes skolefaglige resultater. Slik jeg forstår det kan denne kompetansen også knyttes til formidling av kunnskap i opplæringen.

Alle disse aspekter, som empirien nevner noe om, kan bidra til å underbygge at *didaktisk kompetanse* er viktig, da de berører didaktiske kategorier som planlegging, tilretteleggelse av læringsprosesser, gjennomføring av undervisning og formativ vurdering av elevenes arbeid. Imidlertid savner jeg en henvisning til empiriske kilder i meldingen som forteller noe om summativ vurdering og betydningen dette kan ha for undervisningskvaliteten.

4.3 Ledelse av læringsprosesser

Kompetanseområdet *Ledelse av læringsprosesser* omhandler lærerens naturlige autoritet og kompetanse i å lede læringsarbeid i en mangfoldig og sammensatt elevgruppe.

Departementet understreker videre at læring forutsetter ro, orden, sammenheng og system både i gruppe - og klassesammenheng. Dette inkluderer etablering av regler og rutiner for læringsarbeidet og evnen til å opptre bestemt og foreta avgjørelser i et skoledemokrati (KD, 2008-09).

På bakgrunn av min egen forståelse velger jeg å relatere kompetanseområdet til Clearinghouse- rapportens (Nordenbo m.fl, 2008) *regelledelseskompetanse*, som i hovedsak består i en alminnelig etablering av regler for det arbeidet som skal skje i klassen, på en slik måte at elevlæringen vil øke. Mer konkret betyr dette eksplisitt formulering av atferdsregler ved undervisningsoppstart, og en gradvis overlating av ansvar for dette til elevene selv. Læreren har som ansvar å involvere elevene i strukturering av aktiviteter og valg av sådanne, og har som oppgave å sikre orden og hensiktsmessig skift mellom diverse aktiviteter. Utforming av detaljerte planer for undervisningen, for å sikre at verdifull tid anvendes på undervisning og minst mulig på administrative rutiner, blir også understreket i rapporten.

Videre kan området *Ledelse av læringsprosesser* relateres til Haugs (2008) anbefaling av lærerkompetansen: *Kompetanse til å kunne planlegge og organisere*, noe som innebærer lærerens legitimitet og vilje til å foreta beslutninger i kraft av sin lærerrolle og kompetanse. Dette fordi elevenes læring er avhengig av ro, sammenheng og system i undervisningen (ibid).

Det fins også støtte for departementets identifisering av kompetanseområdet *Ledelse av læringsprosesser* i Kunnskapsløftet 06. Lærerens lederegenskaper beskrives her som betydningsfulle for tilretteleggelse av arbeidsro og gode lærevilkår, som kan komme til del for både enkelteleven og for felleskapet. ”Lærere er ledere av elevenes arbeidsfellesskap. I klasserom og verksted må det være ro og ryddighet nok til at de kan fungere som seriøse arbeidsplasser. Og rammene må være faste nok til at de viltre eller vimsete får sjanse til å konsentrere seg.” (LK06:13). Læreplanen vektlegger her tilrettelegging av det gode arbeidsmiljø for elevene og betoner at det er læreren, i sin framtoning av å være en tydelig

leder, som har i oppgave å sørge for realiseringen av dette. Noe som kan sies å være sammenlignbart med kompetanseområdet *Ledelse av læringsprosesser*, slik jeg ser det.

4.4 Samhandling og kommunikasjon

Kompetanseområdet *Samhandling og Kommunikasjon* innebærer lærerens evne til å samarbeide og kommunisere med elever, foreldre og andre aktører. Dette gjelder både i og utenfor skolen. Lærerens kjennskap til elevene og deres forutsetninger for læring, evnen til å omgås elevene på en god måte samt ha et positivt syn på deres potensiale, er videre en del av dette kompetanseområdet. Her blir også lærerens bidrag i et profesjonelt fellesskap inkludert (KD, 2008-09).

Kompetanseområdet kan knyttes til Clearinghouse - rapportens *relasjonskompetanse*, da dette presenteres som et område som hovedsakelig handler om lærerens positive interaksjonsevne med elevene. Videre omhandler det en elevstøttende form for ledelse, som fremmer elevaktivering og elevmotivering og som gir elevene mulighet til å oppøve selvstyre hvor det blir tatt hensyn til ulike elevforutsetninger. Når elevene oppnår større grad av motivasjon og selvstendighet vil også det faglige utbyttet øke, ifølge rapportens presentasjon av relasjonskompetanse. Gode relasjoner mellom lærer og elev kjennetegnes av og baseres på lærerens kompetanse i å vise respekt, toleranse, empati og interesse for elevene. I følge rapporten, innebærer en relasjonskompetanse også et syn på elevene som er preget av at alle har et iboende potensial for å lære, et aspekt som kan sies å samsvare med kompetanseområdet *Samhandling og Kommunikasjon*.

Videre viser Haug (2008) i sin rapport, under området *Elevkunnskap og sosial kompetanse*, at læreren må ha tilgang på og være i stand til å nyttiggjøre seg informasjon om elevene og deres læring og progresjon. På samme tid må læreren kunne omgås elevene på en god måte. Dette aspektet kan sies å være nærmest identisk med ett av aspektene som inngår i *Samhandling og kommunikasjon*, og kan dermed fungere som en oppsummering av hva denne kompetansen handler om.

Avslutningsvis i kompetanseområdet *Samhandling og kommunikasjon* nevnes det at læreren må kunne bidra i et profesjonelt fellesskap. Dette aspektet kan blant annet knyttes til læreplanens generelle del, som fastslår at lærerne også må jobbe som et team for å bidra til elevenes utvikling: “Opplæringens personale skal også fungere i et fellesskap av kolleger som deler ansvaret for elevenes utvikling. Dette blir med dagens skoleutvikling ikke bare en større oppgave - den blir også mer mangfoldig ved at nye yrkesgrupper knyttes til skolens virke. Den sammensatte lærerstab er en rikdom” (LK06, generell del:13).

Profesjonalitetsbegrepet benyttes ikke eksplisitt i lærerplanens generelle del, men viktigheten av å delta i et profesjonelt fellesskap utdypes blant annet innledningsvis i stortingsmeldingens tiltak -og vurderingsdel. Departementet fremmer her at den enkelte lærer har ansvar for å delta i et profesjonelt fellesskap for skolen som lærende organisasjon, da den er i stadig utvikling. Den gode lærer vet videre å erkjenne at det kollektive ansvar for den enkelte skole har økt og evner å bidra i dette kollektivet etter beste evne (KD, 2008-2009).

Som nevnt innebærer kompetanseområdet *Samhandling og kommunikasjon* lærerens evne til å samarbeide med elevenes foreldre og foresatte og med andre aktører i og utenfor skolen. KD (2008-09) viser i den sammenheng til Nordahl (2007) som mener at samarbeidet mellom hjem og skole må baseres på likeverd, anerkjennelse og gjensidighet. På bakgrunn av forskning hevder Nordahl (2007:43) at barn og unge kan forbedre sitt læringsutbytte og få gode opplevelser knyttet til skolen dersom forholdet mellom hjem og skole baseres på et godt samarbeid. For at skolen skal kunne nå sine målsettinger er lærerne også avhengige av å etablere et godt foreldresamarbeid (ibid). Hvordan læreren forholder seg til både elever, foreldre, kollegaer og andre aktører knyttes i meldingen til et profesjonelt fellesskap. Lærerprofesjonalitet er imidlertid et tema som jeg vender nærmere tilbake til i kapittel 6.

Kompetanseområdene som jeg hittil har redegjort for har vært mulig å knytte til empirien i meldingens kunnskapsgrunnlag. Områdene som gjenstår, henholdsvis Skolen i samfunnet, Etikk og Endring og utvikling, skiller seg fra de øvrige ved at de primært kan relateres til nasjonale styringsdokumenter og i svært liten grad til de empiriske studiene de foregående kompetanseområdene er fundert på.

4.5 Skolen i samfunnet

Kompetanseområdet *Skolen i samfunnet* innebærer lærerens kjennskap til og innsikt i skolens formål og dens funksjon og betydning i samfunnet. I tillegg forutsettes det at læreren har god innsikt i egen rolle. På bakgrunn av dette vil en kunne forberede barn og unge for videre utdanning og virke i både familie, samfunns og arbeidsliv (KD, 2008-09).

I meldingens kunnskapsgrunnlag, i delen som omhandler kunnskap om hvordan læreren utøver sin rolle i dag, vises det til en rapport fra NOVA(2008) - Norsk institutt for forskning om oppvekst - en rapport overlevert til FN i februar 2008 fra norske myndigheter. Den sier blant annet noe om hvordan norske elever opplever skolen, læreren og undervisningen. Staten ønsket med rapporten å formidle norske barns egne synspunkter om hvordan det er å vokse opp og å gå på skole i Norge. Åtte kommuner rundt om i landet deltok i prosjektet, og utvalget bestod av totalt 1274 barn og ungdom fra 13-18 år. Rapporten viser at flertallet av elevene har et godt forhold til læreren sin. Imidlertid er det i stor grad tilfeldigheter som avgjør hvorvidt elevene behandles med respekt og om de får opplæring i demokratiske prosesser (KD, 2008-2009: 45).

Hellesnes (1975: 40, 41) pekte på at pedagogiske forskere så på læreren som atskilt fra den samfunnssituasjonen som han eller hun er en del av. Derfor ble det fokusert primært på pedagogisk- psykologiske aspekter, som blant annet ferdigheter, motivasjon, læring og trivsel, når empirisk forskning skulle gjennomføres. Riktignok kom Hellesnes med disse betraktninger på 1970-tallet, og jeg våger derfor ikke trekke en slutning om at dette gjelder for den pedagogiske forskningen KD (2008-09) viser til i St.m.11. Det som er interessant, og som en kan si i denne sammenheng, er at meldingens kunnskapsgrunnlag nesten utelukkende er basert på klasseromsforskning.

I meldingen knytter kompetanseområdet hovedsakelig til meldingens henvisning til skolens formålparagraf og til lærerplanens generelle del. Som nevnt omfatter kompetanseområdet lærerens kjennskap til skolens formål. I formålparagrafen (Opplæringsloven, §1-1) fastslås blant annet følgende om skolens mandat i samfunnet: ”Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte. Elevane og lærlingane skal utvikle

kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.”

I læreplanens generelle del (LK06), som også *Skolen i samfunnet* er basert på, understrekes det at elevene må foreta valg ut fra normene som både skolen og samfunnet står for. I den sammenheng blir det imidlertid presisert at det er skolens, lærernes og de øvrige ansatte som må framstå som gode rollemodeller.

I meldingen er det ingen referanser til filosofisk og eller teologisk teori, der etiske verdier og prinsipper står sentralt. KD (2008-09) utdyper ikke formålsparagrafen og dens betydning nærmere, men refererer i stedet videre til læreplanens generelle del.

4.6 Etikk

Etikk handler i denne sammenheng om lærerens evne til å handle i samsvar med verdigrunnlaget i skolen. Læreren skal bidra til å utvikle elevenes forståelse for og deres evne til å opptre på linje med verdiene, som er nedfelt i de nasjonale styringsdokumentene, formålsparagrafen og Kunnskapsløftet 06. Skolens formålsparagraf markerer klare etiske retningslinjer der verdi- og menneskesynet, som samfunnet er fundert på, fremmes. Læreplanens generelle del, som er gjeldende for både grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, kan sies å fungere som et bakteppe for læreplanens krav og mål til elevenes kompetanse. Kompetanseområdet *Etikk* kan dermed sies å henge nøye sammen med *Skolen i samfunnet*, som også vektlegger lærerens kjennskap til og innsikt i skolens formål. Sammenhengen mellom skolen, etiske og moralske aspekter og samfunnet understrekes i læreplanens generelle del: ”Barn og unge må både forstå moralske krav og la dem bli ledende for sin vandel. Normene som gjelder i samfunnet - i yrkesetikk, arbeidsmoral og forretningsskikk – har avgjørende innvirkning på samfunnets kvalitet”. (K06:3)

I formålsparagrafen (Opplæringsloven, §1-1) markeres skolens etiske ansvar og opplæringens fundament blant annet ved følgende formulering:

”Opplæring i skole og lærebedrift skal skje i samarbeid og forståing med heimen. Opplæringa skal opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som og kjem til uttrykk i ulike religionar og livvsyn og som er forankra i menneskerettane.”

I tillegg fremmes evnen til å tenke kritisk, etiske og miljøbevisste handlinger, demokratiske verdier, likestilling, vitenskapelig tenkemåte, danning og kunnskap som en del av det overordnede formål med opplæringen i dagens skole. Formålsparagrafen er med andre ord både mangfoldig og sammensatt, og det er inkludert en rekke aspekter som læreren er pliktig til å ivareta og kunne formidle med troverdighet.

Merk at jeg her har vist til etiske normer, krav og verdier som *elevane* skal tilegne seg. Meldingens kompetanseprofil inkluderer ingen etiske krav til *lærerne* i forhold til deres arbeid med elever, kolleger, foreldre og andre aktører i skolen. En profesjonsetisk standard for lærere nevnes ikke i forbindelse med kompetanseområdet *Etikk*, og jeg står dermed her overfor et negativt funn. Implisitt kan dette forstås som at læreren utelukkende skal fungere som modell for elevenes etiske læring. I oppgavens neste kapittel, *Analyse av meldingens syv kompetanseområder*, vil jeg imidlertid utdype dette nærmere.

4.7 Endring og utvikling

I dette kompetanseområdet understrekes betydningen av å kunne bidra i lokalt læreplanarbeid. På bakgrunn av forskning og kritisk refleksjon av egen praksis, må læreren samtidig ha evnen til samhandling i et faglig kollektiv for skolens utvikling. Lærerne må også ha evnen til å anerkjenne de fordeler som endring og utvikling innebærer, og kunne betrakte dette i lys av samfunnsendringer. Til slutt fastslås det i meldingen at en endrings- og utviklingskompetanse innebærer at læreren må være orientert om endringer i styringsdokumenter, i tillegg til de lokale rammer og bestemmelser (KD, 2008-09). På denne måten kan lærerne bidra til realiseringen av elevenes kompetansemål.

I læreplanens generelle del (LK06) heter det at skolen har et ansvar for å følge med i tiden og stadig ha blikket vendt framover mot det neste steg, som et ledd i å hjelpe elevene til å ta utfordringer og møte de krav som forventes av dem i livet generelt. I det følgende understrekes også forholdet mellom krav og kompetanse nærmere: ”Lærere må kjenne kunnskapens grenser og muligheter - også for å holde seg à jour og vokse i kompetanse når ny viten vinnes gjennom faglig utvikling eller forskning (LKO6:11)”. På samme tid fremmer den også at: ”Aktive formidlere trenger gode hjelpemidler. Lærebøker og andre læremidler må utformes og brukes i samsvar med prinsippene i den nasjonale læreplan”(LK06:12).

Jeg understreker at jeg vil vende tilbake til en drøfting og problematisering av dette kompetanseområdet senere i oppgaven, både i kapittel 3, *Analyse av meldingens syv kompetanseområder*, punkt 3.4 og i kapittel 5 om *Profesjonalitet*.

4.8 Oppsummering

Etter å ha studert bakgrunnen for meldingens syv kompetanseområder, fant jeg at det er tydelige koblinger mellom kompetanseområdene *Fag og grunnleggende ferdigheter*, *Pedagogikk og fagdidaktikk*, *Ledelse av læringsprosesser* og *Samhandling og kommunikasjon* og de empiriske kildene som meldingen bygger på. Til dels er det også en viss overlapping i innhold mellom disse kompetanseområdene, slik jeg ser det.

I kompetanseområdene *Skolen i samfunnet*, *Etikk* og *Endring og utvikling* fant jeg ingen umiddelbar kobling til empirien som meldingen refererer til. Som nevnt, presiserer Kunnskapsdepartementet at det også er tatt hensyn til nasjonale styringsdokumenter i tillegg til forskningen som foreligger på området, i meldingens kompetanseprofil. Læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) og Opplæringsloven fungerer følgelig som tydelig fundament for *Skolen i samfunnet*, *Etikk* og *Endring og utvikling* spesielt, men også for alle syv kompetanseområdene generelt. Årsaken til at empirisk forskning ikke like direkte kan knyttes til de tre sistnevnte kompetanseområdene handler om at de i større grad bygger på et verdi -og menneskesyn. Verdiane, som det norske samfunnet bygger på, gjennomsyrrer også de nasjonale og lokale styringsdokumenter, og lar seg derfor ikke like enkelt oppsummere på basis av vitenskapelige metoder.

5. Analyse og drøfting av meldingens syv kompetanseområder

Med utgangspunkt i den empiriske presentasjonen i forrige kapittel vil jeg i det følgende foreta en kritisk analyse og drøfting av meldingens kompetanseprofil. I lys av ulike teoretiske perspektiver og empiriske kilder (andre kilder enn de departementet legger til grunn for meldingens tiltaksdel), vil jeg vurdere hvorvidt kompetanseprofilen kan sies å representere en holdbar forståelse for hva en lærerrolle bør innebære og hvilke lærerkompetanser som kan sies å være essensielle.

5.1 Pedagogikk, didaktikk og fagdidaktikk

KD (2008-09) betoner at kompetanseområdet *Pedagogikk og fagdidaktikk* handler om lærerens evne til å realisere læreplanens mål gjennom planlegging, organisering, gjennomføring og vurdering av undervisning, samt evnen til å skape et godt læringsmiljø der hensyn til elevforutsetninger tas. Departementet foretar ingen operasjonalisering av begrepene pedagogikk, didaktikk og fagdidaktikk, og det blir derfor vanskelig å få tak i departementets begrepsforståelse i meldingen. Dermed melder spørsmålet seg om hva som egentlig inngår i en pedagogisk og fagdidaktisk kompetanse. Hovedsakelig med utgangspunkt i min forståelse av Gudem (2011) og den avgrensningen hun gjør mellom pedagogikk, didaktikk og fagdidaktikk, vil jeg derfor forsøke meg på en klargjøring av de tre begrepene. I lys av dette vil jeg samtidig foreta en vurdering av departementets pedagogiske og fagdidaktiske forståelse i St.m.11.

5.1.1 Pedagogikk

Det har vært, og er til dels fortsatt, debatter om hvorvidt pedagogikk er en selvstendig vitenskap. Schmidt (1999, her referert fra Dale, 2005) hevder at pedagogikk ikke kan forstås som en selvstendig og holistisk forskningsdisiplin, men anser pedagogikkfeltet for å romme mange ulike vitenskapelige disipliner, som blant annet psykologi, sosiologi og filosofi, og at det på disse feltene kan gjennomføres forskning som kan bidra til å forbedre pedagogisk praksis. Det er videre en vanlig forståelse at pedagogikk handler om utdanning og oppdragelse. Pedagogikk har både en teoretisk og praktisk side, men mer presist består pedagogikkfaget av teorier om utdanning hvor det overordnede målet er at teorien skal bidra til å forstå og eventuelt å forbedre praksis. Imsen (2009) beskriver også pedagogikk som et fag som rommer mange forskjellige disipliner, deriblant didaktikk, og handler i hovedsak om opplæring, oppdragelse, og sosialisering både hjemme, blant venner, i skolen og gjennom massemedia. Pedagogikk består av pedagogisk psykologi, sosiologi og historie, aspekter som ikke umiddelbart er likt som i didaktikken, men som fungerer som støttedisipliner (Handal, 1984). Det er med andre ord et vidt begrep vi har å gjøre med her.

Gundem (2011) hevder at i dagens debatt om den nye lærerutdanningen beveger pedagogikken seg over i fagdidaktikkfeltet, noe som tydeliggjøres med St.m.11 og i satsningen for å heve lærerkvaliteten. Med kompetanseområdet *Pedagogikk og fagdidaktikk* fremheves Gundems poeng eksplisitt. Faglærernes område berøres i stor grad, og det kan sies å være et desidert størst fokus på fagdidaktikken når jeg undersøker meldingens didaktiske perspektiv. Når departementet skriver at kompetanseområdet omhandler tilrettelegging av et godt læringsmiljø der elevene opplever å ha tro på seg selv, er det tydelig at det som vanligvis er blitt ansett som en del av pedagogikken, som psykologiske og sosiologiske læringsfaktorer, her er blitt koblet sammen med en fagdidaktisk kompetanse i stortingsmeldingen.

5.1.2 Didaktikk

Didaktikk kan knyttes til det greske ordet *didaskhein*, som i antikkens Hellas ble anvendt om formidling i ulike kontekster, som i teateret, i litteraturen og i filosofien. Didaktikk bar preg av målet om å sende ut et moralsk budskap til folket. Med læreren Wolfgang Ratke i spissen ble didaktikk på 1600-tallet satt i sammenheng med undervisning. Ordet didaktikk forstås imidlertid annerledes i Skandinaviske og kontinentale Europa (Imsen, 2009). I de engelsktalende landene har ordet didaktikk en negativ klang og assosieres ofte med belæring. I disse landene er ”curriculum studies” en vanlig betegnelse for studier, som vi kaller for didaktikk her. En grunnleggende forskjell ligger i at curriculum-tradisjonen kan sies å omhandle systemet snarere enn læreren. Dette innebærer at læreplaner utvikles på systemets premisser, på rasjonalitet og på samfunnsbehov (Gundem, 2011). Innenfor en slik tradisjon blir det lærerens oppgave å implementere programmene som er blitt utarbeidet. (Westbury, 1995; her fra Gundem, 2011).

I dag har didaktikk en sentral posisjon som en av pedagogikkens mange disipliner (Imsen, 2009), og kan være et vanskelig begrep å definere. Didaktikk er imidlertid nært knyttet til komplekse pedagogiske forhold, noe som spiller inn på forholdet mellom pedagogikk og didaktikk. I tillegg består didaktikk av ulike teorier som er knyttet til både allmenn- og spesialundervisning og fag. Det at det ikke fins noen entydig begrepsdefinisjon, men mange brede definisjoner, kan bidra til å skape problemer når det gjelder å skille mellom pedagogikk og didaktikk (Gundem, 2011)

Gundem (2011: 76) viser til noen slike brede didaktiske definisjoner: ”Didaktikk kan blant annet forstås som vitenskapen og læren om undervisning og læring, som en allmenn undervisningsteori, som teori om danningens innhold, struktur og utvelgelse, som teori om styring og kontrollering av læringsprosesser og som psykologiske teorier anvendt på undervisning- og lærings situasjoner. ”

I følge Gundem (2011) er dette hovedsakelig definisjoner som henspeiler på didaktikk som teori. Imidlertid er det en økende tendens til at praksis inkluderes i didaktikkbegrepet i dag, slik jeg forstår henne. Derfor har hun tilføyd følgende definisjon: ”Didaktikk er lik teori og praksis som er knyttet til undervisning og læring.” (Gundem, 2011: 77).

Brede definisjoner, som disse representerer, gjør også at man kan støte på problemer i avgrensningen mellom pedagogikk og didaktikk, da det blir klart at de nærmer seg det som vanligvis anses som pedagogiske kjerneområder. Spesielt blir dette tydelig når begreper som danning og allmenn undervisningslære inkluderes, og ikke minst når sammenhengen mellom teori og praksis fremheves i Gundems (ibid) definisjon av didaktikkbegrepet.

5.1.3 Fagdidaktikk

Gundem (2011: 84) skriver at det er i sammenheng med fag i skolen at den pedagogiske teoriens praksisrelevans blir testet ut. Teoriene må kunne omsettes i praksis. Videre kan en si at fagdidaktikk oppstår i en kombinasjon mellom pedagogisk teori, fagvitenskap, allmenn didaktisk teori og skolen som opplæringsvirksomhet. Det var fagdidaktikken som virkelig bidro til å skape en ny interesse for didaktikk i Norden på åtti-tallet.

Fagdidaktikken knytter didaktikken til ulike fagdisipliner, til ulike skolefag og til undervisning. En kan derfor si at allmenn didaktikk er en mer abstrakt størrelse, som henspiller på undervisning og læring generelt, mens fagdidaktikk kan omtales som skolefagenes didaktikk. Fagdidaktikk er imidlertid ikke bare knyttet til en faglig kontekst, men til en praktisk undervisningssituasjon. Problematiske forhold kan oppstå mellom allmenn didaktikk og fagdidaktikk når allmenndidaktikere påstår at fagdidaktikken griper inn og overtar det de mener inngår i deres kunnskapsområde. Selv om noen vil hevde det motsatte, kan samtidig ulike fag kreve ulik fagdidaktisk tilnærming, noe som bidrar til at det kan være vanskelig å skape en fagdidaktisk definisjon som også dekker alle nødvendige aspekter (Gundem, 2011).

Handal (1984) skriver om tre ulike fagnivåer i sin drøfting av området fagdidaktikk. Han mener at fagdidaktikk omhandler arbeid med både *basisfag*, som er faget slik vitenskapen fremtrer ved høyskoler og universitet, slik jeg forstår han. Samtidig preges dette blant annet av hvilken kulturell, sosial og historisk bakgrunn vi vurderer faget ut ifra. *Studiefag* viser til hvordan basisfagene fremtrer i studieprogrammer på universitetsnivå, mens *Skolefag*, henspiller på fagene slik de fremtrer i grunnskolen og i den videregående opplæringen. Fagdidaktiske overveielser vil i skolefaglig sammenheng, omhandle *hva* undervisningen sikter mot, hvilket innhold som er det beste å arbeide med, *hvordan*

undervisningen skal foregå mest mulig hensiktsmessig, hvilke vurderingsformer som skal benyttes og hvilke forutsetninger som det må tas hensyn til. Alle disse didaktiske aspektene må i tillegg kunne begrunnes på et filosofisk, kunnskapsteoretisk og verdimesig grunnlag, for eksempel ved at læreren må kunne fortelle *hvorfor den* metoden og *det* formålet velges framfor noe annet. Handal (ibid) understreker imidlertid at dette kan endre seg på bakgrunn av ulike syn på hva fagdidaktikkområdet omhandler, en understreking som er sammenlignbart med Gundems (2011) påpeking av de uklare skillene som kan oppstå mellom fagdidaktikk og allmenn didaktikk,

Den didaktiske kompetansen som departementet skisserte i Stortingsmelding nr. 48 (1996-97) representerte en vid didaktisk definisjon, ved at både fagdidaktiske forhold og lærerens analytiske og refleksive evner rundt både læreplanen, dens utforming og innhold og elevenes forutsetninger, vurdering og rammefaktorer ble inkludert i definisjonen. I kompetanseprofilen for lærere i St.m.11 anvendes derimot begrepet fagdidaktikk, noe som utelukkende viser til konkrete faglige undervisningssituasjoner. Samtidig knyttes pedagogikk til fagdidaktikk i kompetanseområdet *Pedagogikk og fagdidaktikk*. Den forvirring, som Gudem (2011) hevder kan oppstå når en skal forsøke seg på en avklaring av forholdet mellom pedagogikk og didaktikk, kan derfor sies å gjenspeile seg også i disse to utdanningspolitiske dokumentene.

Det er lærerens fagdidaktiske kompetanse som fremheves i kompetanseområdets tittel, *Pedagogikk og fagdidaktikk*, noe som kan tyde på at det faglige innholdet i skolen er KDs (2008-09) primære didaktiske fokus. Konsekvensene for de didaktiske aspekter, planlegging, organisering, gjennomføring og vurdering, som presenteres i kompetanseområdet *Pedagogikk og fagdidaktikk*, vil være avhengig av det faget det undervises i. Betydningen av lærerens fagdidaktiske kunnskaper vektlegges også eksplisitt i området *Fag og grunnleggende ferdigheter*, ved understrekingen av at læreren må kunne fordele og tilrettelegge lærestoff og ha innsikt i hvordan det kan arbeides med fagene for at elevene samtidig kan lære basisferdigheter. I meldingen generelt knyttes også det didaktiske fokus hovedsakelig til læring av fag og grunnleggende ferdigheter. Av den grunn alene kan det sies å være en klar sammenheng mellom kompetanseområdene *Pedagogikk og fagdidaktikk* og *Fag og grunnleggende ferdigheter*.

Slik jeg forstår det, er departementet opptatt av at læreren må ha god kjennskap til, kunnskap om og innsikt i faget sitt eller fagene sine for at elevene skal få utbytte av undervisningen. Verdiene, som bevisst eller ubevisst, bestandig ligger til grunn for lærerens undervisningspraksis, inkluderes imidlertid ikke i kompetanseområdet *Pedagogikk og fagdidaktikk*. Verdiaspektet ved lærerens kompetanse fremheves i stedet i kompetanseområdene *Etikk og Skolen i samfunnet*, der det vises til skolens formålsparagraf. Mye didaktisk teori inkluderer etisk og normativ rettferdiggjøring av lærerens praktiske handlinger. Løvli (1974, 1972; her fra Handal og Lauvås, 1999: 40) praksistrekant kan bidra til en forståelse av hvordan lærerens etiske kompetanse alltid ligger til grunn for undervisningspraksisen og dermed også for fagdidaktiske hensyn. P1 nivået omhandler handlingsnivået, enten det er i klasserommet eller i fasen der det planlegges hva som skal gjøres i timene. P2-nivået er der læreren befinner seg når han eller hun skal gi teoretiske og eller praktiske begrunnelser for sine undervisningshandlinger, mens P3- nivået innebærer lærerens etiske rettferdiggjørelse av undervisningshandlinger. Verdiene ligger til grunn for hvordan læreren arbeider med fagene. Dette understrekes også av Nielsen og Vestergaard (2003), som hevder at verdiene som skolen skal representere må integreres i skolehverdagen, i de enkelte fag og i samhandling med elever, lærere, foreldre og andre. De ønsker at dette skal være en måte å drive skole på. Slik kompetanseprofilen i sin helhet og kompetanseområdet *Pedagogikk og fagdidaktikk* i særdeleshet presenteres, fremtrer det en uklar sammenheng mellom disse tre praksisnivåene, og dermed også en enkel forståelse av hva som inngår i en didaktisk kompetanse.

De didaktiske hovedaspektene *hva*, *hvordan*, og *hvorfor* betegner hva en lærer ønsker å oppnå med undervisningen: *Hva* elevene skal lære av kunnskaper, ferdigheter og holdninger, *hvordan* en skal legge til rette for at de kan lære det og *hvorfor* akkurat dette resultatet forventes framfor noe annet (Pettersen, 2005). En fagdidaktisk tilnærming som bare inkluderer undervisningens *hva*-aspekt, som handler om formål, mål og innhold for undervisningen, kan betraktes som en snever forståelse av didaktikkbegrepet (Handal, 1984). Når begrepet favner både undervisningens *hva* og *hvordan* kan en derimot si at en bredere begrepsforståelse ligger til grunn. Hvorfor-spørsmålet kan stilles i forhold til alle de didaktiske kategoriene, slik jeg forstår Handal (ibid), og gjelder ikke bare overveielser om undervisningens formål. De didaktiske hovedspørsmålene, *hva*, *hvordan* og *hvorfor*, bør fungere i et avhengighetsforhold til hverandre, ifølge Øzerk (2010). Innenfor

relasjonsdidaktisk tenkning er undervisningens helhet gjennomgående i fokus (Engelsen, 2002). Hvilket betyr at didaktiske overveielser i forhold til én av de didaktiske kategoriene, som for eksempel rammebetingelser, innhold eller metode, vil ha konsekvenser for de andre kategoriene. Med dette perspektivet som utgangspunkt og støtte, vil jeg videre redegjøre for de grunnleggende spørsmålene innen didaktisk tenkning, *hva*, *hvordan* og *hvorfor*, samt undersøke om departementet ivaretar en slik holistisk didaktisk forståelse i St.m.11.

Didaktikkens hva

Didaktikkens hva-aspekt handler om hva læringen skal dreie seg om, hvilken retning læreprosessen skal ta og hvilke læringsresultater som ønskes fremmet. Måltrettet læring er et nøkkelord i forbindelse med dette didaktiske aspektet. Læremålene beskriver kunnskaper, ferdigheter og holdninger i undervisningen, og disse utformes og konkretiseres eksplisitt som *mål* i læreplanen (Pettersen, 2005: 42). I Kunnskapsløftet (LK06) beskrives imidlertid mål for opplæringen som kompetansemål. Kompetansemålene angir hva elevene skal mestre etter endt opplæring på ulike trinn (Utdanningsdirektoratet, nettside 1, 2011). Disse kompetansekravene knyttes til ulike nivåer, ut ifra hvert enkelt klassetrinn. Undervisningens *innhold*, er den andre siden ved dette didaktiske aspektet, og refererer til det undervisningen etterstreber å oppnå. Lærerens tolkning av det bestemte innholdet og de konkrete målene i læreplanen er det neste steget som må tas (Pettersen, 2005).

KD (2008-09) ønsker at lærere skal ha kjennskap til mål og innhold i læreplanen. Dette fremtrer eksplisitt i kompetanseområdet *Pedagogikk og fagdidaktikk*, når det står at læreren må kunne realisere læreplanverket gjennom planlegging, organisering, gjennomføring og vurdering av undervisning slik at elevlæring fremmes. Et spørsmålsord som ser ut til å ha blitt tillagt størst vekt i meldingens fokus på fagdidaktikk spesielt, men også i kompetanseprofilen generelt, kan imidlertid sies å være didaktikkens hvordan.

Didaktikkens hvordan

Didaktikkens hvordan-aspekt, som er det andre grunnaspektet innen didaktisk tenkning, peker på det metodologiske perspektivet i undervisningen. Metodologi omhandler de strategier eller praksiser som utspiller seg i klasserommet, og blir bestemt på bakgrunn av hvordan lærerne mener at undervisningens hva-aspekt (mål, innhold, tema) kan formidles og tilrettelegges på en mest mulig hensiktsmessig måte for elevene. I praksis planlegges imidlertid ikke bestandig undervisningen med utgangspunkt i målene, men for eksempel i aktuelle tema. I en undervisningsanalyse kan imidlertid mål og innhold legges til grunn for analysen av undervisningshandlingene (Pettersen 2005).

I meldingen er hvordan – aspektet viet mest oppmerksomhet. Umiddelbart kan det virke som at KDs intensjon er en teknisk mål - middel- tilnærming til undervisning og læring, ved at de ønsker gode lærere (middel) med ”rett” praksistilnærming, riktignok i henhold til deres egen forståelse av hva den gode lærere er, til å realisere målene. Haugs (2008) empiri, som sier noe om hvordan lærere utøver sin rolle i dag, viser hvordan god undervisning avhenger av at læreren kan sitt håndverk. Læreren som håndverker knyttes her til lærerens instrumentelle ferdigheter. I følge Peder Haug (2008:24, 25) må læreren på den ene siden ha faglig kunnskap, og på den andre siden må han eller hun ha instrumentelle ferdigheter. Det instrumentelle knyttes ikke bare til en teknisk tilnærming, i betydningen konkrete måter å handle på i undervisningssammenheng, men også til forskning og teori, slik jeg forstår han. Ved å studere Haugs empiri nærmere ser jeg at han også knytter instrumentelle ferdigheter til de tre kompetansene, som han har funnet har sammenheng med elevenes læring:

Elevkunnskap og sosial kompetanse, Kompetanse til å kunne planlegge og organisere og Faglig og pedagogisk kunnskap. Disse kan forstås som hovedaspekter ved de instrumentelle ferdigheter som læreren skal beherske (ibid). KD (2008-09) kan imidlertid sies å gjøre et instrumentalistisk mistak ved hovedsakelig å presentere kunnskap som et funksjonelt middel, som et instrument læreren skal benytte, til å oppnå gode elevresultater (Skjervheim, 1972, her referert fra Dale, 2005). Departementets didaktiske forståelse virker samtidig teknisk fordi Haugs presisering av instrumentalisme ikke blir forklart, og fordi fagdidaktikken kan sies å være det mest fremtredende aspektet ved lærerens rolle i meldingen.

Selv om Øzerk (2010) betoner en økt oppmerksomhet på hvordan-aspektet i skolen, kan hans didaktiske fokus ikke knyttes til en instrumentell tilnærming i skolen, slik jeg forstår det.

Dette fordi hans argumentasjon baseres på en didaktisk tilnærming til undervisning, som også inkluderer oppmerksomhet på skolen som lærende organisasjon og en *indre relasjon* mellom de ulike kompetansenivåer- og områder. Innenfor dette didaktiske perspektivet, som jeg vel og merke vil vende tilbake til senere i oppgaven, vektlegges i stor grad en *forening* av teori og praksis. Øzerk (2010) har en intensjon om å beskrive aspekter som er sentrale for en lærerprofesjonalitet, slik jeg forstår han. Departementet legger ikke opp til en slik helhetlig didaktisk forståelse i St. m.11, men plasserer hovedfokuset på fagdidaktikken. Spørsmålet om læreren skal fungere som en håndverker eller en profesjonell yrkesutøver vil jeg imidlertid vende tilbake til og utdype i oppgavens kapittel 5 *Profesjon og profesjonalitet*.

Meldingens kompetanseområder omhandler hovedsakelig hvordan lærere i dagens skole kan tilrettelegge for at norske skoleelever skal lære det som læreplanen forventer at de skal lære, slik jeg ser det. Når KD (2008-09) understreker at læreren i opplæringen både må opptre i tråd med skolens verdigrunnlag og bidra til elevenes forståelse for og evne til å gjøre det samme, forstår jeg det slik at læreren selv må handle i samsvar med de etiske retningslinjer som er bestemt, men står fritt til å velge hvordan elevenes verdilæring skal foregå. Departementets håndtering av etiske spørsmål, prinsipper og dilemmaer i skolen kan på ett vis sies å signalisere en relativt stor metodefrihet innenfor de gitte rammer, et rom som kan sies å muliggjøre utøvelsen av lærerprofesjonalitet i skolen.

Didaktikkens hvorfor

Når vi begynner å snakke om en aktivitet, som er knyttet til faget læreren underviser i, må vi aller først forstå det som befinner seg bakenfor selve aktiviteten. På den måten vil vi kunne forstå i hvilken grad det er tale om undervisning. For å kunne avgjøre dette, må spørsmålet om aktivitetens formål formuleres. Hva ønsker vi å oppnå? (Winther og Jensen 1989, her referert fra Pettersen 2005). Hvorfor-aspektet har med intensjonen bak undervisningen å gjøre, der hensikten med å stille dette spørsmålet er å igangsette refleksjonsprosesser hos læreren. Hvorfor velges nettopp dette innholdet og disse undervisningsmetodene? Læreren må kunne begrunne sin praksis både rasjonelt og verdimesig. En klar intensjon

fra læreren om å fremme læring hos elevene er imidlertid selve kjernen i didaktikkens hvorfor og i undervisningens formål (Pettersen, 2005). Det må kunne forventes at læreren både kan presisere og artikulere gode begrunnelser for de didaktiske overveielser og valgene som foretas. Her støtter jeg meg til Øzerk (2010) som presiserer at hvorfor-aspektet er et positivt bidrag i den didaktiske sammenhengen, da det beveger seg utover mer begrensede didaktiske overveielser, som mål (hva-aspektet) og innhold eller metode (hvordan-aspektet). Hvorfor – spørsmålet fører videre til kritisk refleksjon av undervisningen og innebærer muligheter til å løfte lærerens bevissthet om egen praksis. Dette didaktiske aspektet er i liten grad blitt ivaretatt i de syv kompetanseområdene som presenteres i meldingen, slik jeg ser det. I kompetanseområdet *Pedagogikk og fagdidaktikk* uttrykkes det ikke eksplisitt at læreren også må være seg bevisst og reflektere over egen praksis og kunne gi gode begrunnelser for valg av mål og undervisningsaktiviteter, som en del av sin pedagogiske og fagdidaktiske kompetanse. Kritisk refleksjon over egen praksis inkluderes i området *Endring og utvikling* som en kompetanse lærere må ha. På tross av dette er det en svakhet ved meldingen at hvorfor-aspektet ikke er integrert i kompetanseprofilen generelt og fremhevet i kompetanseområdet *Pedagogikk og fagdidaktikk* spesielt. Når KD (2008-09) i St.m.11 vektlegger en lærerrolle som primært skal følge hva læreplan og metoderåd tilsier, kan det ikke sies å være så mye bruk for at læreren også skal være seg bevisst og kunne gi begrunnelser for praksis eller også reflektere over den. Her beveger jeg meg imidlertid igjen inn på en diskusjon om lærerprofesjonalitet, en diskusjon som jeg vil vende tilbake til i det avsluttende drøftingskapitlet.

Til tross for at mye pedagogisk faglitteratur fokuserer på hvorfor-aspektet ved didaktikken, som innebærer didaktiske begrunnelser basert på rasjonalitet og etikk (jmf. blant annet Dale, 1998, Handal, 1989, 1995), har ikke dette aspektet eksplisitt blitt fremhevet i kompetanseområdet *Pedagogikk og fagdidaktikk*. Samtidig har jeg påpekt at mangelen på en indre sammenheng mellom de didaktiske hovedspørsmålene *hva*, *hvordan* og *hvorfor* kan sies å være åpenbar i departementets pedagogiske og didaktiske fokus. Når KD (2008-09) inkluderer undervisningens hva- og hvordan-aspekt i sin fagdidaktiske tilnærming, kan en imidlertid si at et vidt fagdidaktisk begrep benyttes i meldingen (Handal, 1984).

I det følgende vil jeg følge tråden om lærerens etiske kompetanse videre og belyse hvordan skolens formål, der etikk og verdilæring er vesentlige aspekter, har blitt integrert i meldingens kompetanseprofil for lærere. Først følger imidlertid en klargjøring av

begrepene samfunnsmandat og samfunnsoppdrag, for å søke å forstå lærerens plikt til å ivareta skolens formål i samfunnet og hva det innebærer.

5.2 Skolens samfunnsmandat

Skolens samfunnsoppdrag og mandat i norsk skoledebatt anvendes om hverandre, men betyr i realiteten to ganske ulike ting. Mandat handler om at det gis en fullmakt til å styre og foreta avgjørelser innenfor et avgrenset område, som eksempelvis skolen. Samfunnet gir skolen autonomi, noe som innebærer at forvaltningsansvaret overlates til skolen. Dette forvaltningsansvaret skal skje innenfor et begrenset område, det vil si innenfor bestemte rammer konkretisert i lov- og læreplanverk. Føringerne i skolens formålsparagraf og i læreplanverket består av bestemte kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier, som skolen får ansvar for å forvalte på best mulig måte. Skolens samfunnsoppdrag kan videre forstås som en slags samfunnsmessig bestilling, som er av en noe mer teknisk karakter enn et mandat, mens et mandat innebærer en større grad av tillit til at skolen klarer å foreta en rekke vurderinger og bestemmelser selv (Heldal Stray, 2011: 20,21). Slik jeg forstår Heldal Stray (2011) brukes imidlertid disse begrepene om hverandre innenfor dagens utdanningspolitikk. I St.m.11 anvendes betegnelsen skolens samfunnsmandat. Som nevnt vises det i den sammenheng til formålsparagrafen og til læreplanenes generelle del. Skolens mandat konkretiseres i læreplanens generelle del, men betegnelsen samfunnsmandat benyttes imidlertid ikke eksplisitt der. Skolens samfunnsmandat, og hvilken oppgave læreryrket som profesjon har i forhold til det, vil jeg også vende tilbake til i den avsluttende drøftingen i kapittel 6.

For at læreren skal kunne ha god kjennskap til skolens betydning i dagens samfunn, slik Kunnskapsdepartementet ønsker, fordrer det også at læreren har en god forståelse av hvordan barn og unge opplever samfunnet som de er en del av. Giddens (1997: 12) hevder at vi ikke lever i en postmoderne verden, men i en høymoderne verden, der konsekvensene av dette høymoderne liv stadig blir mer ekstreme og universelle, på helt andre måter enn i tidligere tider. Den stadige strøm av informasjon vi utsettes for, kan riktignok sies å skape større muligheter enn før, men samtidig også en frykt for den verden vi er en del av, da den kan

oppleves nær og fjern på samme tid. Læreren må dermed være seg bevisst og kunne reflektere over hvordan forhold som dette påvirker barn og unge i sitt daglige virke. Hensyn til variabler, som befinner seg utenfor de eksisterende skolerammene, og som påvirker elevenes læring, må læreren ha kunnskap om og kunne reflektere over. I meldingen støtter departementet seg hovedsakelig til empiri som sier noe om klasseroms -og lærer-elev forholdet. Kompetanseprofilen har dermed en klar mikro-orientering (jmf. Hovdenak, 2010), slik jeg ser det. Skolen har imidlertid et særskilt ansvar for å hjelpe elever til å mestre det samfunn de lever i eller *også* å ta ansvar for å utvikle og endre dette samfunnet. I den sammenheng ser jeg en forbindelse til Hellesnes` teoretiske rammeverk om tilpasnings- og danningssosialisering. Dette kommer jeg imidlertid tilbake til senere i oppgaven.

5.2.1 Skolens formålsparagraf og lærerrollen

Enkelte av meldingens kompetanseområder kan være vanskelig å forankre i empirisk forskning. *Etikk og Skolen i samfunnet* er områder som inngår i denne kategorien. da begge områdene omhandler lærerens kompetanse, med hensyn til å kjenne til og opptre i samsvar med Opplæringslovens og Kunnskapsløftets (LK06) ulike aspekter, som både skal gagne den enkelte elev og samfunnet som helhet. Etikk kan forstås som moralens teoretiske grunnlag, mens moral handler mer om en internalisert forståelse av hva som kvalifiserer som en rett eller gal måte å handle på (Leer-Salvesen m.fl., 2001). Formålsparagrafen består blant annet av en rekke etiske retningslinjer som lærerens praksishandlinger skal være forankret i. Forenklet kan en si at en av dens grunnleggende intensjoner er at den skal bidra til at elevene internaliserer en moralsk handlemåte i eget liv og i felleskap med andre. Kompetanseområdet *Etikk* minner om kompetanseområdet *Skolen i samfunnet*, ved dets fokus på at læreren skal kjenne til skolens formålsparagraf og ut fra den ivareta skolens samfunnsmandat. Med andre ord skal verdiene og holdningene læreren formidler og representerer stå i samsvar med formålsparagrafen, som markerer skolens mandat i samfunnet.

I det følgende vil jeg først foreta en vurdering av hvordan departementet, i meldingens kompetanseprofil, fremstiller hvordan *læreren* skal forholde seg til formålsparagrafens ulike aspekter, som er av både faglig, sosial og verdimeslig art. Som nevnt er det *elevenes* læring og utvikling, i vid forstand, som fremheves i skolens formålsparagraf og i meldingens kompetanseprofil, og *ikke* etiske krav til *læreren*. Med utgangspunkt i en beskrivelse av to forskjellige skolepolitiske epoker (Heldal Stray, 2011), vil jeg belyse departementets håndtering av skolens formål. Samtidig vil jeg se på hvordan den kan forstås ut fra diskursen meldingen representerer. Deretter følger en kritisk analytisk vurdering av hvordan noen av skolens formål er blitt ivaretatt i meldingens kompetanseprofil.

Det fremgår ikke eksplisitt at lærerens oppgave med å realisere skolens formål er å opptre som modell for elevenes læring. Implisitt kan meldingen likevel forstås dit hen at lærerrollen består i å være et forbilde som kan inspirere elevene til å handle i tråd med skolens vidtfavnende formål. Et slikt syn på lærerrollen fremgår for øvrig også i læreplanens (KL06) generelle del, slik jeg forstår den. Å være et forbilde for barn og unge betyr i denne sammenheng at læreren må søke å leve opp til de verdiene, holdningene og ferdighetene som inngår i formålsparagrafen. Dette kan relateres til Mead (Vaage, 1998), som fokuserer på at selvet dannes gjennom relasjoner til andre mennesker. Innenfor et slikt perspektiv utvikler elevene seg i samspillet med sine omgivelser, som i skolen gjelder læreren i høyeste grad. Læreren må være seg bevisst hvordan han eller hun påvirker elevenes læring også i kraft av sine verdier og holdninger. Verdiene og holdningene må samsvare med *skolens* menneskesyn og verdigrunnlag i sitt uttrykk, og kan også sies å være fundert en personlig kompetanse, slik jeg ser det. Det personlige kompetanseaspektet vil jeg imidlertid vende tilbake til i oppgavens avsluttende drøftingsdel.

Heldal Stray (2011) retter søkelyset på to ulike skolepolitiske epoker; henholdsvis den sosialdemokratiske enhetsskoleepoken og kvalitetsepoken, for å illustrere hvordan samfunnsmessige svingninger påvirker den politiske utformingen og fortolkningen av skolens formålsparagraf. Skole- og samfunnsdiskursen er med på å prege hva som er essensen ved skolens formål i samfunnet til ulike tider. Den gjeldende skolepolitiske diskurs setter ikke bare sitt preg på skolen som opplæringsvirksomhet, men stiller følgelig også krav til *læreren* om å være seg bevisst, opptre i samsvar med og ivareta samfunnsmandatet.

Formålsparagrafen fra 1959 bærer preg av friskt mot og nybygging av landet etter andre verdenskrig, noe som blant annet inkluderte utjevning av sosiale forskjeller, likeverd og velferd. Arbeiderparti - regjeringen og Einar Gerhardsen fastslo at skolen skulle være for alle. Starten på det nye utdanningssamfunnet, og det Heldal Stray (ibid) kaller den sosialdemokratiske enhetsskoleepoken, var med det i gang. Samarbeid med hjemmet, å gjøre elevene til samfunnsmennesker og å gi barna en kristen og moralsk oppdragelse var innholdet i formålsparagrafens første ledd i 1959. På nitti-tallet innledes imidlertid en ny epoke med Gudmund Hernes som en av nøkkelpersonene, som Heldal Stray kaller for kvalitetsepoken. Politikerne jobbet for effektivisering og kvalitetsheving i utdanningssystemet, men det var ikke før i 2001 da PISA-resultatene fra 2000 ble presentert, at kvalitetsepoken for alvor startet. Skuffelsen til statsråd Kristin Clemet over at norske 15-åringers ferdigheter i henholdsvis lesing, matematikk og naturfag bare befant seg på gjennomsnittet internasjonalt, var formidabel (Bergesen, 2006, her fra Heldal Stray, 2011). Med utgangspunkt i det skolepolitiske dokumentet Stortingsmelding nr. 31- *Kvalitet i skolen* (2008), undersøker Heldal Stray i sin artikkel hvorvidt formålene i formålsparagrafen fra 2008., er godt integrert i læreplanverket. Hun bemerker at meldingens primære fokus er knyttet til begreper som *kvalitet, ferdigheter, resultater og kompetanse*, mens begreper der etiske prinsipper er det sentrale, i svært liten grad er nevnt. Av den grunn spør hun seg om formålsparagrafen og Stortingsmelding nr. 31 taler ulike språk, at de representerer to ulike diskursive tilnærminger, der den ene er verdiorientert, mens den andre er kvalitetsorientert. Kanskje kan den skolepolitiske kvalitetsepoken imidlertid best beskrives som effektivitetsepoken. Kvalitet er også basert på verdier, selv om kjerneverdiene kanskje er andre enn i enhetsskoleepoken. St.m.11 kan også sies å være en del av den kvalitetsorienterte utdanningspolitiske diskursen, med sin satsning og hovedfokus på å øke kvaliteten i lærerutdanningen, bygge opp lærernes kompetanse og der faglig kyndighet og måloppnåelse fremheves som et tydelig ideal. Den verdiorienterte diskursen, som kompetanseområdene *Skolen i samfunnet* og *Etikk* representerer, presenteres nærmest som en egen diskurs i meldingen. I svært liten grad integreres de med de øvrige kompetansene som departementet mener at lærere skal ha. Christie (1971:99) ønsker at formålsparagrafen må tas på alvor, og med det mener han hele formålsparagrafen og ikke bare den delen som fastslår skolens kunnskapsformål. Slik jeg ser det kan Christies betraktninger knyttes til lærerens ansvar for å ivareta alle formålsparagrafens aspekter i skolehverdagen. I tråd med min forståelse av Heldal Stray (2011) spesielt, kan skolens formål imidlertid sies å

representere en egen diskurs i St.m.11, noe som her forsterker inntrykket jeg har fått av meldingens tilløp til instrumentalisme.

En antakelse som legges til grunn i den neste analysedelen er at den gjeldende skolepoliske diskurs nødvendigvis vil sette sitt preg på utformingen av St.m.11, og dermed også på kompetansene departementet mener at lærere skal ha. Siden formålsparagrafen har et bredt og variert innhold, har jeg kun valgt å drøfte hvordan enkelte av de sentrale formålene, som inngår i skolens mandat, er ivaretatt i St.m.11 generelt og i meldingens kompetanseprofil spesielt. Disse er *fag og grunnleggende ferdigheter*, *samarbeid mellom hjem og skole* og *sosial kompetanse*. Jeg valgte disse fordi jeg ønsker å se på ulike områder ved lærerens ansvar for å ivareta skolens samfunnsmandat. Spesielt er jeg interessert i å forstå hvordan det faglige aspektet kan ses i forhold til de mellommenneskelige egenskapene og kompetansene, som læreren både skal representere og formidle og som elevene skal tilegne seg i opplæringen. Derfor valgte jeg samarbeid med hjemmet, som er fremhevet i første ledd i formålsparagrafen, og sosial kompetanse, som knyttes til allmenndannelse i læreplanens generelle del (LK06).

Fag og grunnleggende ferdigheter

En del av skolens formål i samfunnet handler om at opplæringen i skolen skal fremme vitenskapelig tenkemåte, kunnskap, ferdigheter og holdninger, samt bidra til å gi elevene bred historisk og kulturell innsikt slik at grunnlaget for deltakelse i arbeids- og samfunnsliv legges (Opplæringsloven §1-1). Departementets identifisering av kompetanseområdet *Fag og grunnleggende ferdigheter* i St.m.11 kan knyttes til disse aspektene i formålsparagrafen, slik jeg ser det. Lærerens faglige kunnskaper og ferdigheter anses som selve bærebjelkene for at læreren skal kunne lykkes i dagens skolesystem, slik jeg forstår meldingens fokus. Derfor er det neppe en ren tilfeldighet at *Fag og grunnleggende ferdigheter* settes først i KDs oppsummering av kompetanser som de hevder at lærere i norsk skole må ha.

Som et ledd i kompetansehevingen hos lærere i norske skoler, ønsker regjeringen å øke antall grunnskolelærere som har en mastergrad. De ønsker å igangsette et mastertilbud som

samsvarer med behovet i grunnskolen (KD, 2008-09). I lys av metastudiet til Salvanes m.fl (2008) er det ikke nødvendigvis sikkert at formell faglig kompetanseheving er nøkkelen til bedre elevresultater, men det kan likevel sies å være en reell kompetanseheving og en konkret måte å bidra til å heve lærernes kompetanse i skolen.

Med kompetanseområdet *Fag og grunnleggende ferdigheter*, skal læreren, ifølge departementet også, kjenne til det enkelte fags mulighet til å bidra til læring av grunnleggende ferdigheter. Dale (2010) knytter fag generelt og de grunnleggende ferdigheter spesielt, som læreren skal formidle til elevene, til skolens overordnede formål. Han argumenterer for at det skal være en sammenheng mellom grunnleggende ferdigheter, de ulike fags kompetansemål og utviklingen av elevenes forutsetninger for kommunikasjon, men vel å merke på et ikke-empiristisk grunnlag. Det åpnes med dette for et perspektiv som ser en sammenheng mellom de grunnleggende ferdigheter og skolens formål i samfunnet. Dale (1972; her fra Dale 2010) skriver at læreren kan stå i fare for å tilnærme seg faget instrumentalistisk dersom han eller hun ikke forstår og kan formidle sammenhengen kunnskaper og ferdigheter brukes i. Imidlertid må det understrekes at Dale (2010) mener at det ikke nødvendigvis er noen automatikk i dette. Fagenes muligheter knyttes riktignok til grunnleggende ferdigheter, men ikke til andre kontekster enn til de faglige. Av den grunn oppleves departementets pedagogiske forståelse unyansert og teknisk. Poenget er at meldingen får en teknisk fremtoning når fag og grunnleggende ferdigheter ikke knyttes til andre formål ved skolens virksomhet annet enn til å bidra til videre læring og realisering av skolefaglige resultater. I tråd med Dale (ibid) mener jeg at det i meldingen fremstilles en mangelfull forståelse for fagenes iboende muligheter til å realisere andre formål ved skolen i samfunnet, for eksempel sosial kompetanse, skaperglede, engasjement og utforsking.

Kunnskap og rasjonalitet ser ut til å tillegges stor vekt i dagens skolepolitiske diskurs, mens en stor del av formålsparagrafen bygger på etiske, verdimeslige prinsipper, og fungerer som grunnleggende premisser for skolens opplæringsvirksomhet. Disse aspektene ved skolens formål i samfunnet fortjener å bli løftet fram i større grad, *også* som en integrert del av den faglige læringen. Igjen henger dette nøye sammen med meldingens fokus på *lærerens* kompetanse, slik jeg ser det.

Christies (1971) betraktninger om skolen i samfunnet kan bidra som et tankekors om hvorvidt et resultatorientert læringsfokus, som dagens skolediskurs bærer preg av, utelukkende er av det gode. Til tross for at hans betraktninger ble skrevet tidlig på syttitallet, kan hans synspunkter likevel løftes fram i en diskusjon om skolens formål og lærerrollen i dag. Christie (ibid) ønsker en skole som er en stor del av samfunnet, og ikke bare forbereder elevene til å ta del i samfunns- og arbeidsliv etter endt skolegang. Han foreslår derfor en skole som bidrar mer direkte i å dekke samfunnsbehov, slik at elevene gjennom mer direkte deltakelse i samfunnet får brukt evnene sine og se fruktene det bærer allerede mens de går på skolen. En slik tanke forutsetter imidlertid at læreren har den kompetansen som kreves, at rammene i større grad er tilrettelagt for en slik læringstilnærming, og at tilnærmingen kan sies å være i tråd med krav og behov i samfunns- og arbeidsliv. Meldingen presiserer at læreren må ha kjennskap til skolens formål og skolen betydning i samfunnet. Samtidig kan det også sies å være av uvurderlig betydning at læreren forstår og *griper* mulighetene fagene gir til å fremme skolens *ulike* formål. En mer kreativ undervisningstilnærming er et aspekt jeg savner oppmerksomhet på i meldingens kompetanseprofil. Den enkelte lærer eller lærerteamet har en viss metodefrihet og kan, så langt rammene tillater det, la elevene delta i mer praktiske undervisningssituasjoner. Når dette ikke vektlegges i meldingens kompetanseprofil for lærere, kan det tyde på at den gjeldende utdanningspolitiske diskurs, som synliggjøres i Stortingsmelding nr. 11, vektlegger andre aspekter ved lærerens kompetanse for å oppnå den tilsiktede elevlæringen.

I Stortingsmelding nr. 48 (1996-97) knyttes ferdigheter, holdninger og verdier til faglig læring i kompetanseområdet *Faglig kompetanse*, som er ett av kompetanseområdene departementet den gang mente at lærere måtte ha. Kompetanseområdet omhandler lærerens evne til å bistå barn og unge med tilegnelsen og utviklingen av faglig kunnskap og ferdigheter, samtidig som verdier og holdninger, til nytte både for det enkelte individ og for samfunnets videre utvikling, skulle fremmes. Det betyr at forrige gang lærerutdanningen og lærerkompetanser ble behandlet i en stortingsmelding innebar lærerens faglige kompetanse evnen til å formidle verdier, holdninger og ferdigheter som alle inngår i skolens formål. Samtidig som læreren kan sies å fremstilles mer som en veileder for elevenes læring enn hva som er tilfellet i St.m.11. I St.m.11 skilles lærerens verdi- og fagkompetanse imidlertid fra hverandre i kompetanseprofilen for lærere. Dette kan ha sammenheng med at *kvalitetsepoken* i skolen ikke for alvor ble innledet før ved starten av år 2000, da PISA-

resultatene ble lagt fram og Clemet for alvor innså at noen grep måtte gjøres for å heve kvaliteten i skolen (les: elevresultatene). Å forberede elevene på å bli gagns *samfunnsmennesker* med fokus på en kristen og *moralsk* oppdragelse i skolen, ble derimot fremhevet som noen av de viktigste aspekter ved skolens formål i den sosialdemokratiske *enhetsskoleepoken*. Enhetskoleprinsippet markeres i L97, prinsippet om at skolen skulle være for alle, ble sterkt vektlagt i læreplanen den gang (KD, 1996-97). Innføringen av Kunnskapsløftet 06, en kvalitetsreform med et langt sterkere fokus på elevenes læringsresultater og måling av dette enn tidligere, setter sitt preg på håndteringen av lærerrollen i St.m.11. At de to stortingsmeldingene ble utformet i hver sin skoleepoke kan dermed bidra til en forståelse for meldingenes ulike faglig fokus.

Samarbeid mellom hjem og skole har også vært et sentralt aspekt i enhetsskoleepoken og er fortsatt ett av aspektene i formålsparagrafens første ledd i dag. Spørsmålet er hvordan departementet har håndtert dette aspektet, hvilken plass og betydning det kan sies å ha fått Stortingsmelding nr. 11.

Samarbeid mellom hjem og skole

I skolens formålsparagraf (§1- 10) tas foreldresamarbeid på alvor: “Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.” Samspeilet mellom hjem, skole og samfunn må alltid være i fokus og vurderes gjennomgående heter det videre i Kunnskapsløftets (LK06) generelle del.

Spenningsforhold kan oppstå når skolen og foreldrene har ulike sett med verdier og forventninger til hva elevene skal få ut av undervisningen. Dette problematiseres imidlertid ikke i meldingen som et pedagogisk dilemma. Lærerens samarbeid med foreldrene påpekes både i forbindelse med kompetanseområdet *Samhandling og kommunikasjon* og utdypes nærmere innledningsvis i meldingen. Meldingen viser til Nordahl (2007), som har funnet at enkelte lærere opplever foreldrene som en trussel, mens enkelte foreldre ikke sier fra om bekymringer for eget barn av redsel for å gjøre vondt verre. På tross av dette kan det

kanskje sies at departementet her håndterer skole-hjem samarbeidet i et harmoni-perspektiv, som det kan stilles spørsmålstegn ved om det egentlig er grunnlag for å gjøre. Jeg savner en betoning av hvilken kompetanse lærere må eller bør ha for å kunne håndtere disse spenningene på en adekvat måte. Til dels påpeker departementet konfliktene som kan oppstå mellom foreldre og skolen/læreren ved at det vises til Nordahls (2007) forskning som spenningsforhold som kan oppstå mellom foreldre og lærere, når partene møtes på et motsetningsfylt grunnlag. På tross av at det i meldingen påpekes at foreldre er en uensartet gruppe som krever at læreren er lydhør overfor deres ulike forventninger, er det imidlertid ikke nødvendigvis sikkert at samarbeidet blir harmonifylt bare læreren har gode samarbeidsevner. Til dels påpeker også departementet et harmonisk samarbeid mellom foreldre og lærere, ved å understreke at læreren skal ha evnen til å samarbeide med elevenes foreldre og være seg bevisst den makten som ligger i skolen som organisasjon og i lærerposisjonen. I mange tilfeller kan det imidlertid sies å være en reell motsetning og et gap mellom skolen og hjemmet og den virkeligheten elevene møter på de to arenaene. Det er grunn til å tro at harmoniperspektivet er blitt viet mer plass og oppmerksomhet i meldingen enn det kanskje er grunnlag for å gjøre, da potensielle konflikter og motsetninger i svært liten grad blir tatt hensyn til og problematisert i meldingen.

Videre i oppgaven skal jeg undersøke departementets vektlegging av lærerens sosiale kompetanse og hvilken forståelse av begrepet sosial kompetanse som ligger til grunn for meldingens kompetanseprofil for lærere. I kompetanseområdet *Samhandling og kommunikasjon* blir det slått fast at læreren skal kunne samarbeide og kommunisere med hjemmet, og det kan derfor være interessant å se nærmere på departementets håndtering av og forståelse for sosial kompetanse.

Sosial kompetanse

Som nevnt inngår sosial kompetanse i skolens samfunnsmandat (Dale, 2010), og er en del av allmenndannelsen elevene skal tilegne seg i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006). “Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav som fremmer danning og lærelyst.”, heter det i skolens formålsparagraf (Opplæringsloven, §10-1.)

Slik jeg ser det fordrer dette at også lærerne har en godt utviklet sosial kompetanse som en del av sitt kompetansegrunnlag. Gjennom St.m.11 og kompetanseområdet *Samhandling og kommunikasjon*, retter departementet oppmerksomhet på lærerens evne til å kommunisere og samhandle med elever, kolleger og andre aktører. Samtidig presiserer departementet at læreren må kunne omgås elevene på en god måte og ha et positivt syn på deres potensiale. Hva departementet legger i begrepene samhandling og kommunikasjon er derimot usikkert. Når begrepene verken er operasjonalisert i læreplanens generelle del eller i selve meldingen, åpnes det dermed opp for mange tolkningsmuligheter. En begrepsoperasjonalisering ville kunne bidra til en forståelse av hva KD (2008-09) mener at god samhandling og kommunikasjon er.

I Stortingsmelding nr. 48 (1996-97) er sosial kompetanse ett av fem kompetanseområder som skisseres, men i St.m.11 (2008-09) har dette området blitt erstattet med en *samhandlings- og kommunikasjonskompetanse*. På tross av dette er det likevel ikke så mye som skiller de to kompetanseområdene innholdsmessig fra hverandre. For eksempel har heller ikke begrepet sosial kompetanse blitt operasjonalisert i St.m.48 (1996-97), noe som bidrar til en ytterligere usikkerhet når det gjelder hvilke aspekter departementet knytter til en slik relasjonskompetanse.

I læreplanens generelle del blir det fremhevet at opplæringen skal danne grunnlaget for elevenes allmenndannelse, som en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling og et bredt spekter av mellommenneskelige relasjoner. Dette innebærer kyndighet og modenhet til å møte livet både praktisk, sosialt og personlig, samt egenskaper og verdier som forbedrer mellommenneskelig samhandling og bidrar til et rikt liv i fellesskap (LK06: 14). På bakgrunn av min forståelse av Lamer (2001) knytter jeg disse aspektene til sosial kompetanse. Lamer (2001) mener at det bør stilles krav til lærerens sosiale kompetanse før det skal kunne forventes at elevene skal lære god sosial atferd. På samme tid hevder hun at det er her hovedutfordringen ligger, slik jeg forstår henne. I følge Lamer (2001) inneholder sosial kompetanse fem innholdsområder, som på ulike måter består av sosiale ferdigheter: *Empati og rolletaking* innebærer evnen til å leve seg inn i andres følelser og ha en forståelse for andres perspektiver og tanker. *Prososial atferd* omhandler positive sosiale holdninger og handlinger som går ut på å hjelpe, oppmuntre, dele, anerkjenne, inkludere og vise omsorg for hverandre. *Selvkontroll* innebærer å kunne utsette egne behov og ønsker i kompromisskrevende situasjoner, innordne seg, takle konflikter og turtakning.

Selvhevdelse handler om hvordan en kan hevde seg selv og egne meninger på en god måte, å våge å stå imot gruppepress og å ta initiativ til eller bli med i lek og samtaler som allerede er igangsatt. Det siste området hun inkluderer i begrepet sosial kompetanse er *lek, glede og humor*, som handler om å kunne skille lek fra annen aktivitet, tolke lekesignaler, å hengi seg til glede, spøk og moro. Denne definisjonen ble utarbeidet på bakgrunn av en teoretisk analyse, og inngår i et rammeprogram der målsettingen er ivaretagelse og fremming av barns sosiale kompetanse samt forebygging av problematferd. Programmet anvendes hovedsakelig i barnehager, men også i skolen og har gjennomgått en omfattende empirisk utprøving i praksis. Jeg velger å anvende det teoretiske rammeverket her, da jeg ser at en slik forståelse av sosial kompetanse kan være overførbart til lærere som arbeider med større barn og ungdom, men også til utviklingsarbeid for skolen som organisasjon. Aspekter som lek, empati, glede, spøk og humor blir eksplisitt inkludert i Lamers begrepspresisering. Disse kompetanseaspektene har ifølge Lamer (2001) en signifikant betydning for elevenes trivsel og læring, og det er derfor interessant å merke seg at disse aspekter er utelatt i skolens samfunnsmandat og i meldingens kompetanseprofil for lærere.

Viktigheten av lærerens evne til samarbeid og kommunikasjon med elever, foreldre, kolleger og andre aktører i skolen, berøres i kompetanseområdet *Samhandling og kommunikasjon*, men betydningen av lærerens evne til å tilrettelegge for gode vennerelasjoner mellom elevene nevnes det ingenting om. Skolens formål innebærer blant annet at «elevene gjennom opplæringen skal utvikle holdninger, kunnskaper og dugelighet til å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet» (Opplæringsloven, §1-1). Også i et framtidig perspektiv blir det essensielt å satse på utvikling av gode relasjoner og et godt fellesskap, slik at elevene får gode samhandlingsevner og overgangen fra skole til jobb og familieliv blir så god som overhodet mulig. I en stor metastudie, utført av Hattie (2003, 2009; her fra Øzerk 2010), har man funnet at vennerelasjoner var en av de fem mest utslagsgivende faktorer for elevens skoleprestasjoner. Disse forskningsresultatene kan i stor grad sies å handle om betydningen av elevenes tilegnelse av sosial kompetanse for deres egen og andres trivsel og læring, slik jeg ser det. Implisitt kan meldingen forstås slik at elevene lærer gode samhandlingsevner så lenge læreren opptrer som et eksemplarisk sosialt forbilde. Det er imidlertid også lærerens oppgave, gjennom sin egne sosiale ferdigheter og egenskaper, å tilrettelegge for at den enkelte elev blir inkludert i fellesskapet så godt som mulig. Læreren må kunne kommunisere betydningen av vennskap på en naturlig måte, både gjennom ord og atferd, og

tilrettelegge for at elevene lykkes i å skape gode inkluderende relasjoner med hverandre. Denne egenskapen blir ikke understreket som betydningsfull i meldingen. Dale (2010) spør seg, i forbindelse med en drøfting av Kunnskapsløftets (LK06) overordna verdier for skolens fag, om vektleggingen av sosial kompetanse hovedsakelig gjelder utenom det faglige arbeidet i skolen. Departementet belyser imidlertid ikke lærerens kompetanse til å formidle betydningen av gode vennerelasjoner i meldingens kompetanseprofil. Dermed virker departementets forståelse for hvilke variabler som påvirker elevenes læring mangelfull, slik jeg ser det.

Selv om samarbeid og kommunikasjon med elever, kolleger og andre aktører blir fastslått i meldingen som en kompetanse læreryrket krever, blir ikke *lærerens* sosiale kompetanse fremhevet som vesentlig for å kunne utføre læreryrket i henhold til skolens formål i samfunnet. Som nevnt kan betydningen av lærerens egen sosiale kompetanse og læring igjen påvirke elevenes sosiale modning og utvikling (jmf. Lamer 2001).

I det følgende vil jeg vurdere kompetanseområdet *Ledelse av læringsprosesser*, da denne kompetansen kan sies å innebære lærerens evne til å utøve sin sosiale kompetanse i distinkt ulike situasjoner.

5.3 Ledelse av læringsprosesser

Slik jeg vurderer kompetanseområdet *Ledelse av læringsprosesser* omhandler det hovedsakelig betydningen av god klasseledelse, som innebærer ledelse av både faglige- og ikke-faglige prosesser. Dermed fremtrer samtidig departementets forståelse av og syn på hva som inngår i god undervisning og ledelse. Mens ledelse så vidt nevnes i St.m.48 (1996-97) i forbindelse med didaktisk kompetanse, er det tydelig med det nye kompetanseområdet *Ledelse av læringsprosesser* at det har skjedd en endring i synet på klasseledelse siden forrige stortingsmelding om lærerutdanningen. Regeletablering og arbeidsro er nøkkelbegreper som gjentas i St.m.11 og som nyere klasseromsforskning har funnet at er betydningsfulle faktorer for elevenes læring (jmf. blant annet Nordenbo m.fl. 2008).

Ogden (1990: 33) mener at klasseledelse og undervisning fungerer i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre, fordi arbeidsro ofte er en forutsetning for at undervisningen kan starte opp og gjennomføres, på samme tid som en mulig konsekvens av god undervisning kan være at det blir arbeidsro i klassen. KD (2008-09) skriver i meldingen at ledelse av læringsprosesser innebærer at læreren må opptre med autoritet. Et undervisningssyn som innebærer at læreren må beherske kunsten å balansere mellom å være omsorgsfull og empatisk på den ene siden og kunne sette klare og bestemte grenser på den andre siden, som Ogden (1990) presiserer betydningen av for elevenes læring, blir derimot ikke fremmet i meldingen. I forbindelse med regeletablering i klasserommet understreker departementet imidlertid at læreren skal kunne bestemme og ta avgjørelser i et skoledemokrati, hvilket kan bety at departementet samtidig ønsker seg lærere som har evnen til å lytte til elevenes synspunkter og ta hensyn til deres meninger. Lærerens evne til å opptre med sensitivitet og lydhørhet overfor det den enkelte situasjon krever er imidlertid aspekter som ikke blir fremhevet i meldingen. Undervisning kan sies å være en kontekstavhengig aktivitet, da kommunikasjonen eksempelvis vil endre seg på bakgrunn av om det er mange eller få elever i klasserommet, hvem som deltar i undervisningen, hvilket klasserom som anvendes, hvor god tid man har til rådighet og hvorvidt læreren har overblikk over alle elevene eller ikke (Qvortrup, 2004:53). Å være en god lærer kan ut i fra dette sies å omhandle evnen til å vite når det er på sin plass å være fleksibel og kunne endre på fastsatte planer, og når det er tid for å fastholde på sine valg og beslutninger. Å være en god lærer innebærer samtidig en forståelse av og innsikt i hvilke situasjoner det er nødvendig å fremstå som en tydelig leder, som kan skjære igjennom med en avgjørelse når situasjonen krever det, og når det er best å la elevene selv foreta valg i et skoledemokrati (Ogden, 1990). Øzerk (2010) hevder at kyndige lærere kan kunsten å tilpasse opplæringsvirksomheten etter konteksten, ved at de leser konteksten og dermed også elevene bedre og klarer å tilpasse opplæringen deretter. Når det situasjonsbestemte ledelsesaspektet ved lærerrollen ikke blir nevnt i meldingen i forbindelse med kompetanseområdet *Ledelse av læringsprosesser*, blir begrepet ledelse nærmest redusert til å handle om regelstyring, besluttsomhet og kontroll av elevenes atferd. Slik jeg forstår Løvlie (2011) er det imidlertid ikke nok med et fornuftsbasert undervisningssyn, som regelstyringen representerer i denne sammenheng. Det kan samtidig være både fruktbart og nødvendig at læreren har en godt utviklet dømmekraft som hjelper han eller henne til å foreta adekvate avgjørelser i selve praksisøyeblikket. Argumentasjonen om betydningen av en kontekstavhengig ledelsesstil

velger jeg derfor å forlenge med Løvliens (2011) betoning av takt, som en egenskap han mener at lærere bør ha. Takt kan forstås som en form for dømmekraft, og omhandler lærerens sensitivitet, tilstedeværelse i nuet, en evne til å vite når tiden er inne for å vise handlekraft eller og avstå fra å handle samt forståelsen for hvordan opptre i uvante og nye situasjoner (Løvlie, 2011). Slik jeg forstår Løvlie skiller han seg her fra både Ogden (1990), Øzerk (2010) og Qvortrup (2004) ved i større grad å inkludere og belyse viktigheten av lærerens intuisjon og oppmerksomme nærvær. Fordi takt er et uvanlig begrep, og dessuten et begrep som ikke blir benyttet i meldingen, velger jeg her å fremheve takt med et illustrerende eksempel: Nora er ny engelsklærer for klasse 5b. Første dagen med elevene har hun bestemt seg for at de skal samtale i plenum om løst og fast for å bli bedre kjent. Mange av elevene er aktive muntlig og viser seg å ha gode muntlige ferdigheter på engelsk. Nora er imponert og ganske lettet. En av jentene, Emma, nekter imidlertid å snakke når læreren stiller henne et spørsmål. Læreren oppfatter jenta som uhøflig og lat som ikke ønsker å svare på et enkelt spørsmål og Nora uttrykker denne tydelige irritasjonen over jentas manglende vilje til å bidra. Etter timen tar hun imidlertid en prat med Emma, da hun har observert at hun virker tydelig lei seg. Nora får høre at engelsk er hennes favorittfag og at hun hadde mye hun gjerne ville fortelle klassen, men av frykt for å begynne å stotre og stamme foran hele klassen, og bli gjort narr av allerede første skoledag, holdt hun tilbake. Emma er tydelig opprørt og fortvilet over situasjonen. Nora innser at hun trakk altfor hastige og feilaktige konklusjoner om Emma i situasjonen som hadde utspilt seg. Takt, eller en bevissthet om manglende takt i etterkant av en hendelse, kan med andre ord også være spiren til videre refleksjon og læring. Det har en flyktig og lite håndfast karakteristikk, og kan derfor forstås som en mer personlig egenskap enn en reell kompetanse. *Ledelse av læringsprosesser* kan forstås som en ferdighet, snarere enn et spørsmål om skjønn og finfølelse overfor ulike kontekster en lærer møter i skolehverdagen. I så måte kan det bidra som en forklaring på hvorfor takt ikke er nevnt i meldingens kompetanseprofil for lærere. Løvlie (2011) poengterer at takt ikke er nevnt i den nye Forskrift for rammeplan for lærerutdanningen som ble vedtatt i 2010. Takt er heller ikke nevnt i Stortingsmelding nr. 11. Den lærerrollen som jeg her har understreket betydningen av forutsetter imidlertid lærerprofesjonalitet med mulighet for å handle med autonomi, et aspekt ved profesjonsyrker som jeg vil ta opp i oppgavens neste kapittel.

Først vil jeg imidlertid ta for meg kompetanseområdet *Endring og utvikling*, der jeg beveger meg noe inn på spørsmålet om lærerautonomi og samfunnsmandat, og søke å finne en mulig forklaring på hvordan en slik kompetanse kan forenes med bestemmelser i læreplanverket.

5.4 Endring og utvikling - en kompetanse som lar seg forene med læreplanens bestemmelser?

I kompetanseområdet *Endring og utvikling* beskriver departementet en lærer som både kan holde seg orientert om lærerplanens bestemmelser og juridiske vedtak. Samtidig må læreren holde seg oppdatert på faglig og pedagogisk forskning for å kunne fungere i et faglig lærerkollektiv. Betydningen av lærerens evne til kritisk refleksjon i et lærerkollegium er også vektlagt i meldingen, da det angivelig vil kunne bidra til utviklingen av skolen som organisasjon. Det fremtrer dermed en motsetning i det departementet skriver, når de på den ene siden krever lærere som følger de retningslinjer som styringsdokumentene krever, men samtidig ønsker at de kan forholde seg kritisk til kravene som er nedfelt i de samme dokumentene. En rekke forfattere (Kemmis, 1985, Habermas 1974; her fra Handal og Lauvås 2000, Dale, 1998 og Øzerk, 2010) understreker at refleksjon ikke har betydning dersom den ikke også fører til forbedret handling, slik jeg forstår dem. Refleksjon må også innebære positive handlingskonsekvenser. Likevel kan refleksjon sies å ha en egenverdi, da det ikke alltid er mulig å måle endringer umiddelbart. Refleksjonsprosesser kan igangsette en bevissthet hos læreren som kanskje tidligere har vært fraværende, og terskelen for å stille spørsmål ved oppleste og vedtatte sannheter, vil kanskje bli lavere. I utviklingen av en endrings- og utviklingskompetanse kan det være et verdifullt bidrag i seg selv, slik jeg ser det. Kemmis (1985; her fra Handal og Lauvås 2000) mener at refleksjon ikke bare kan betraktes som en indre prosess, men at de begrepene vi benytter i refleksjonen bygger på sosiale og historiske forutsetninger. Videre hevder han at refleksjon er en politisk prosess som kan muliggjøre en frigjøring fra lite holdbare forklaringer. Dersom meldingen ønsker seg lærere som er i stand til å reflektere kritisk, så må en også både kunne forvente og akseptere at lærere, fortrinnsvis i et profesjonelt fellesskap, stiller seg kritiske til både

innhold og kompetansekrav i læreplanverket. Videre kan argumentasjonen knyttes til filosofisk teori og den distinksjonen Hellesnes (1975) gjør i begrepet sosialisering. Hellesnes (1975:18) deler sosialiseringbegrepet inn i to hovedformer; tilpasningssosialisering og danningssosialisering. Tilpasningssosialisering handler om at samfunnsborgere tilpasser seg «spillereglene» i det sosiale systemet de er en del av, uten å være klar over at en kan stille spørsmål ved det eksisterende «spillmønsteret». Innenfor en slik diskurs objektiveres folk ved at de tilpasser seg politiske prosesser og dermed åpner for å bli styrt og kontrollert av det samfunnet de er en del av. Begrepet danningssosialisering, eller kritisk sosialisering, innebærer en frigjøring av personer fra politisk objekt til politisk subjekt. Personer blir sosialisert inn i problemstillinger som omhandler forutsetninger for det som foregår i samfunnet, snarere enn at de ukritisk tilpasser seg allerede etablerte regler (Hellesnes, 1975:17). Det kan argumenteres for at Kunnskapsdepartementet ønsker å helgardere seg ved å si ja takk begge deler, ved både å ønske seg tilpasningsdyktige lærere, som sørger for å nå målene om å frembringe gode elevresultater ved neste PISA-undersøkelse, mens betydningen og viktigheten av en autonom lærerrolle samtidig blir forfektet. Spørsmålet blir om disse to ønskene, om både tilpasningsdyktige og autonome lærere, lar seg kombinere like harmonisk i praksis som de gjør i stortingsmeldingen. Forsåvidt kunne det være fint om KD selv problematiserte dette doble, motsetningsfylte ønsket i St.m.11. I sin empiriske forskningsrapport sier Haug (2008:22) at svarene på hvilket ideal som gjelder i skolen i dag, altså hvilke krav og forventninger som stilles til læreren, finnes i opplæringsloven og læreplanverket. Videre påpeker han at det er en kjent sak at disse nasjonale styringsdokumentene gir mangfoldige, men også til dels motstridende signaler.

Samtidig kan det stilles spørsmål ved om læreryrket er en profesjon eller ei. Den enkelte lærer gis imidlertid ikke autonomi, dersom ikke vedkommende og lærerne som yrkesgruppe underkaster seg profesjonens kriterier og får profesjonsaksept av samfunnet (Handal, 1995). Her nærmer jeg meg igjen en diskusjon om mandat og profesjonalitet, en diskusjon jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven

En sammenligning av kompetanseområdet *Endring og utvikling*, slik det blir presentert i St.m.48 (1996-97), og fremstillingen av det samme kompetanseområdet i S.m.11(2008-2009), kan være interessant i denne sammenheng. Umiddelbart kan det ut til at de er av ulik karakter. I St.m.48 (1996-97) skisseres en endrings- og utviklingskompetanse som skal

sikre at endringene i utdanningssystemet etterfølges av lærerne. Eksplisitt poengteres det at lærerne må være villige til å endre arbeidsmåte og atferd for å etterkomme sentrale bestemmelser og ønsker ved å ta i mot veiledning. Dette kan forstås i lys av reform 97 og departementets ønske om en så myk overgang fra en reform til en annen som overhodet mulig. I St.m.11(KD, 2008-09:15) står det derimot at en endring- og utviklingskompetanse innebærer at læreren, med innsikt i forskning og evne til kritisk refleksjon over egen praksis, har grunnlaget som trengs for å delta i et faglig kollegialt arbeidsfellesskap. Som nevnt blir det også understreket at læreren må være orientert om endringer i sentrale styringsdokumenter og se betydningen av endring og utvikling i skolen. Forskjellen mellom framstillingene av det samme kompetanseområdet i de to meldingene, er imidlertid at lærerens kompetanse for kritisk refleksjon blir understreket i Stortingsmelding nr. 11. Som nevnt fremmer meldingen en satsning på læreryrkets status, der lærerprofesjonalitet og dermed også en tilkjennelse av autonomi inngår. Derfor kan det virke paradoksalt at kompetanseområdet, slik det blir presentert i St.m.11, også hviler på premisset om at læreren skal ha viljen og evnen til å *tilpasse* seg de endringene og bestemmelsene som kommer fra instanser høyere opp i skolehierarkiet. Framstillingen av kompetanseområdet *Endring og utvikling* virker derfor selvmotsigende på et vis. Kanskje kan det imidlertid være lov å ønske seg begge deler hvis KD selv påpeker det motsetningsfylte som ligger i dette, og prøver å vise hvordan de to hensynene kan vektes i praksis. Slik jeg forstår det kan det imidlertid virke som at departementet har tenkt det slik at lærerne skal være kritiske til *egen* praksis, men ikke til selve læreplanverket.

Dale (1998) presenterer et didaktisk perspektiv som forbinder organisasjonsperspektivet med den tradisjonelle didaktikken, et systemteoretisk perspektiv, som kan bidra til å belyse i hvilken grad skolen som system evner å fungere som en lærende og profesjonell organisasjon. Samtidig kan dette perspektivet bidra til å vurdere holdbarheten av den didaktiske forståelsen som fremtrer i meldingen, slik jeg ser det. Profesjonell utøvelse i skolen forutsetter didaktisk rasjonalitet, i følge Dale (1998), noe som innebærer en sammenheng mellom kompetansenivåene *K1*, *K2* og *K3*. *K1* handler om gjennomføring av undervisning. *K2* innebærer konstruksjon og planlegging av undervisningsprogrammer og *K3* omhandler utvikling og kommunikasjon av didaktisk teori. Hovedpoenget til Dale (ibid), slik jeg forstår han, er at det må utvikles en indre relasjon mellom disse tre nivåene for å kunne si at man har didaktisk rasjonalitet. Dette fordi didaktisk rasjonalitet innebærer

kompetanse til oppbygging av og evne til å kommunisere den didaktiske teorien.

Kompetanseområdet *Endring og utvikling* innebærer at læreren må kunne bidra i lokalt læreplanarbeid, utvikle undervisningsprogrammer og reflektere kritisk over egen praksis, og kan således sies å være i tråd med aspekter Dale (1998) vektlegger sterkt. En betoning av evnen til å forstå *sammenhengen* mellom de tre kompetansenivåene er derimot fraværende i meldingens kompetanseprofil. Kompetansenivåenes indre konsistens har vesentlig betydning for profesjonelt pedagogisk arbeid i skolen. Som nevnt, vil jeg senere i oppgaven vende tilbake til hva lærerprofesjonalitet i sin essens kan sies å være.

5.4.1 Oppsummerende kommentar

I det foregående kapitlet har kompetanseområdene, mer eller mindre systematisk, blitt gjort til gjenstand for kritisk analyse, og en rekke funn er blitt drøftet. Selv om det kan virke som at kompetanseområdene umiddelbart er av ulik karakter, har imidlertid noen fellestrekk markert seg gjennom det analytiske arbeidet. Hvilke likhetstrekk som karakteriserer meldingens kompetanseprofil vil jeg derfor oppsummere her.

En mangelfull presisering av sentrale begreper er et fellestrekk som gjentar seg både i St.m.11 generelt og i kompetanseprofilen for lærere spesielt. Analysen har også vist heller ikke den forrige stortingsmeldingen om lærerutdanningen viser et klart grep om begrepene som anvendes, som for eksempel sosial kompetanse. En tydeliggjøring av begreper som pedagogikk, didaktikk, fagdidaktikk, samhandling og kommunikasjon ville imidlertid kunne bidra til et klarere innblikk i departementets forståelse av begrepene og deres betydning. På bakgrunn av argumentasjonen til Gundem (2011), har jeg samtidig poengtert at det kan være både vanskelig og forvirrende å bevege seg inn på en operasjonalisering av disse begrepene, da en operasjonalisering vil være avhengig av om en velger å legge en snever eller bred forståelse til grunn. Når det ikke kan sies å være åpenbart hva departementet forstår med de ulike begrepene som blir benyttet, får meldingens kompetanseprofil en noe uklar karakter. Mangelen på begrepsavklaring kan imidlertid også sies å være et funn. Fraværet av tydelig begrepsbruk kan også fortelle noe om departementets kunnskap om, eller mangel på

kunnskap, vektlegging av og forståelse for det som kan sies å være sentrale aspekter ved lærerrollen. Verdistansepunkter, men også *mangelen* på klargjøring av sentrale begreper, som rommer verdimeslige standpunkter, er med på å illustrere departementets syn på hvilken rolle og funksjon skolen skal ha i samfunnet. Dette kan knyttes til Engelsen (2002:41), som påpeker hvordan forskjellige grunnoppfatninger om skole, utdanning og undervisning virker inn på læreplanen, og dermed også på det sentrale utdanningspolitiske dokumentet St.m.11.

I analyse- og i drøftingskapitlet har jeg også vist at meldingen bærer preg av et harmonisk syn på utfordringer knyttet til lærerrollen. Spesielt er dette blitt påpekt når det gjelder skolens samarbeid med hjemmet. Betydningen av lærerens kompetanse for å fremme elevenes læring vektlegges i svært stor grad i meldingen generelt, men kan også sies å karakterisere meldingens kompetanseprofil i spesielt. Konflikthåndtering, ikke bare i møte med foreldre og andre aktører, men også i møte med elevene, er derfor et kompetanseaspekt som både kunne blitt inkludert og fremhevet i kompetanseprofilen, slik jeg ser det. Trening i konflikthåndtering behøver imidlertid ikke være ensbetydende med vellykkede eller gode møter mellom læreren og de foresatte. Lærerens kyndighet i å samarbeide med hjemmet og takle konfliktsituasjoner kan bero på evnen til finfølelse og hans eller hennes intuitive inngripen i sosiale situasjoner. Imidlertid kan ikke dette sies å være en egenskap alle har (Løvlie, 2011: 53). KD (2008-09) refererer til Nordahl (2007) som har funnet at skolen befinner seg i en maktposisjon i kraft av å være en profesjonell organisasjon, og må være seg bevisst dette i møte med foreldrene. I sammenheng med skole-hjem samarbeid blir skolens, og dermed også lærerens, aktive deltakelse understreket i meldingen når det gjelder samarbeid med hjemmet. Tilnærmingen kan imidlertid sies å bære preg av et harmonisk syn på hvordan dette samarbeidet skal fungere. Harmoniperspektivet kommer også implisitt til uttrykk i kompetanseområdet *Endring og utvikling*. Paradokset fremtrer ved at KD (2008-09) ønsker seg lærere som har evnen til kritisk refleksjon over egen praksis, og samtidig forventer at endringer og bestemmelser i styringsdokumenter blir fulgt. En harmonisk tilnærming kan i en slik sammenheng føre til at sterke meninger og kritiske refleksjoner gis tid til å ulme under overflaten, snarere enn at de kommer fram i lyset.

En harmonisk tanke om at elevene vil oppnå den tilsiktede kompetansen dersom en sikrer tilgangen på lærere med den rette kompetanseprofilen er også klar. Samtidig kan departementets tilnærming sies å representere en mål-middel forståelse av undervisning, der *læreren* blir betraktet som middelet for å oppnå de ønskede læremålene. Når det

utelukkende er lærerens kompetanse som tillegges betydning for å fremme trivsel og læring, fremtrer samtidig et naivt syn på elevenes læring, slik jeg ser det. Kunnskapsgrunnlaget i meldingen, som sier at læreren er den enkeltfaktoren som betyr mest for elevenes læringsutbytte, kan sies å fungere som grunnlag for de retoriske grep departementet har valgt, slik jeg ser det. KD stiller imidlertid ikke spørsmål ved den utdanningspolitiske diskursen det er en del av, men behandler utfordringer i utdanningssystemet ved primært å endre strukturen i lærerutdanningen og fokusere på kompetanseheving innad i skolen (jmf. Argyris og Schön, 1996). Slik jeg forstår meldingen er regjeringens overordnede mål å heve ”læringstrykket”. Imidlertid fordrer dette at trykket også heves på departementalt nivå, slik jeg ser det.

Lærerens faglige ferdigheter vektlegges, både i meldingen generelt og i kompetanseprofilen spesielt, og er et fellestrekk som er blitt identifisert gjennom det analytiske arbeidet i dette kapittelet. Et mangelfullt grep om betydningen av å fremme og integrere andre skoleformål i den faglige undervisningen, som for eksempel sosial kompetanse og skolens andre kjerneverdier, er videre blitt poengtert i analyse- og drøftingskapitlet. Når *Fag og grunnleggende ferdigheter* fremheves som en kompetanse som fungerer isolert fra andre formål ved skolen, som for eksempel samarbeid med hjemmet og sosial kompetanse, får meldingen et visst instrumentalistisk preg. Dette blir synliggjort i meldingen ved at det gjøres en distinksjon mellom en «kvalitetsdiskurs», som meldingen hovedsakelig representerer, og en «verdidiskurs» (jmf. Heldal Stray, 2011). Verdier og holdninger blir presentert i egne kompetanseområder og ikke som et naturlig integrert aspekt ved lærerens samlede kompetanse, noe som også kan knyttes til en instrumentalistisk forståelse av undervisning. Samtidig kan det være grunn til å tro at dette tilløpet representerer en svak forståelse for den *indre* sammenhengen mellom lærerens kompetanse og skolens formål (jmf. Dale, 1998, 2010).

KD (2008-09) understreker hvordan det er summen av de syv kompetanseområdene og ikke den enkelte kompetanse per se, som er avgjørende for hvorvidt læreren gjør en god jobb og oppnår gode elevresultater. Hvordan de syv lærerkompetansene bør fungere *relasjonelt* for at læreren skal kunne anvende de ulike kompetanseområdene fleksibelt i undervisningen, er derimot et aspekt som ikke er nevnt i St.m.11. I så måte har jeg påpekt at didaktisk systemtenkning kan sies å fungere kompletterende til meldingens kompetanseprofil for lærere, da denne tenkningen handler om å se helheten i organisasjonen. Systemtenkning

involverer imidlertid den kanskje aller vanskeligste læringen, nemlig evnen til å oppdage *sammenhengen* mellom de ulike disiplinene (Senge, 1990). Betydningen av lærerens evne til å kunne navigere mellom de ulike kompetansenivåene- og områdene og forstå dem som en organisk helhet, der den gjeldende konteksten avgjør valg av didaktiske overveielser, berøres ikke i meldingen. Den *indre* sammenhengen gjelder mellom de didaktiske hovedspørsmålene hva, hvordan og hvorfor, mellom didaktikkens hovedkategorier mål, innhold, metode og vurdering, mellom de ulike kompetansenivåer (jmf. Dales 3 k`er) og mellom kompetanseområdene (der mange av disse didaktiske aspektene er inkludert). Om det hadde blitt fremmet en forståelse for hvordan (tilsynelatende) ulike aspekter ved lærerens pedagogiske og didaktiske kompetanse uløselig er knyttet sammen, kunne kompetanseprofilen båret preg av en mer helhetlig undervisningstilnærming.

For rundt femten år siden, da den forrige stortingsmeldingen om lærerutdanningen ble publisert, St.m.48 (1996-97), ble *fem* lærerkompetanser presentert som essensielle for læreryrket. Som nevnt var disse fem henholdsvis faglig kompetanse, yrkesetisk kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse og endring- og utviklingskompetanse. I St.m.11 har jeg funnet at departementet har utvidet kompetanseprofilen for lærere med ytterligere to kompetanseområder. Umiddelbart kan det virke som at KD (2008-09) har lagt til flere kompetanser, men i stor grad er de samme aspekter inkludert i de to meldingene. For eksempel kan det trekkes paralleller mellom kompetanseområdene *Samhandling og kommunikasjon* og *Sosial kompetanse* (fra den forrige stortingsmeldingen), da det ikke er mye som skiller disse innholdsmessig fra hverandre. Analysen viser imidlertid at en forskjell mellom de to profilene blant annet synliggjøres i en større vektlegging av regelledning i St.m.11. enn i St.m.48 (1996-97). Til tross for at ledelsesaspektet også er nevnt i forbindelse med lærerens didaktiske kompetanse i den forrige meldingen, kan viktigheten av regeletablering i klasserommet og en bestemt ledelsesstil i større grad sies å være understreket i St.m.11. Dette valget underbygges i nyere forskning fra blant annet Nordenbo m.fl (2008), Haug (2008) og Darling-Hammond (2002), som har funnet at tydelig etablerte regler i klasserommet og en klar ledelsesstruktur påvirker elevlæringen til det bedre. I min analyse har jeg flere steder påpekt meldingens tilløp til instrumentalisme. Slik jeg forstår Løvlie (2011) kan takt inngå i instrumentelle handlingsforløp, dersom det er tilnærmingen departementet ønsker, ved at elevene rent faktisk oppnår gode skolefaglige og sosiale mål. Takt er ikke i seg selv et middel til å nå et bestemt mål, men kan være en

betydningsfull egenskap og en essensiell del av lærerens lederrolle, og kan sies å inngå i en kontekstavhengig ledelsesstil. Kontekstavhengig ledelse fordrer åpenhet og lydhørhet overfor den enkelte elev, for elevgruppa som helhet, for situasjonen en står i, men også i forhold til seg selv og egen rolle. Dette kompetanse- og ledelsesaspektet har jeg imidlertid påpekt at kan sies å være fraværende i meldingens kompetanseprofil. Derimot kan læreren her forstås mer som en autoritet og regelstyrt praktiker.

Kompetanseområdet *Endring og utvikling* har også endret karakter siden forrige stortingsmelding. Til tross for at betydningen av lærerens evne til kritisk refleksjon blir inkludert i St.m.11, kan meldingen implisitt forstås dit hen at læreren må tilpasse seg føringene i styringsdokumentene og diskursen som preger skolesystemet. (jmf. Hellesnes, 1975). I så måte kan ikke forskjellen mellom de to meldingene sies å være slående.

6. Lærerrollen og lærerprofesjonalitet

I denne delen av oppgaven skal jeg søke å forstå meldingens kompetanseprofil ut fra to andre perspektiver. Det første perspektivet handler om i hvilken grad kompetanseprofilen kan knyttes til en individuell og eller en kollektiv lærerrolle. Her skal jeg drøfte forholdet mellom disse to lærerrollene, og søke å forstå hva slags lærerrolle departementet i meldingen egentlig forfekter. Det andre perspektivet omhandler hvordan de syv kompetanseområdene kan ses i forhold til læreryrket som profesjon. Her vil jeg også presentere ulike perspektiver på lærerprofesjonalitet. I dette kapitlet vil også lærerrollen, slik den fremtrer i meldingen, bli vurdert i lys av noen profesjonssosiologiske kriterier. Deretter knytter jeg meldingens kompetanseprofil til temaet individuell frihet og lærerprofesjonalitet. Dette siste perspektivet jeg har valgt, handler i korte trekk om i hvilken grad læreren har mulighet til å opptre med individuell frihet innenfor profesjonens standard for yrkesutøvelse.

6.1 Individuell og kollektiv lærerrolle

Hvilket syn på lærerrollen kommer egentlig til uttrykk i meldingen? I det følgende vil jeg undersøke og drøfte hvilket syn lærerrollen som blir fremmet gjennom St.m.11.

Diskusjonen skal omhandle i hvilken grad departementet fremhever læreren som en individuell yrkesutøver, eller som del av et kollegialt fellesskap.

I et sosiokulturelt læringsperspektiv (Säljød, 2006) legges det vekt på at det foregår et dynamisk samspill mellom mennesker og omgivelsene de er en del av, noe som innebærer at vår kunnskap stadig gjennomgår endringer og at vår måte å lære på også blir endret ut fra forhold i konteksten. Med andre ord foregår det et konstant samspill mellom egen og andres erfaring og forståelse i forhold til de oppgaver vi står overfor. Kompetansebegrepet per se er ofte knyttet til enkeltpersoner. I kompetansedefinisjonen som departementet har valgt å legge til grunn for meldingens tiltaksdel, der blant annet kompetanseområdene blir skissert, er det ikke entydig om kompetansebegrepet utelukkende er relatert til et individnivå eller også til et kollektivt nivå. Säljød (ibid) poengterer at en sentral oppfatning innenfor et sosiokulturelt perspektiv på læring er at kollektivet ikke kan lære uten at individet lærer,

samtidig som vår utvikling avhenger av hvordan verdenen rundt oss fungerer (Säljød, 2006). Nygren (2004) hevder at kompetansebegrepet må forstås i *samspillet* mellom menneskers ytre og indre betingelser og anvender dermed et sosiokulturelt læringsperspektiv som argumentasjonsgrunnlag. Fordi jeg ser at både den individuelle og kollektive lærerrolle kan knyttes til et sosiokulturelt læringsperspektiv, har jeg valgt å anvende dette perspektivet som grunnlag for den videre drøftingen. Gruppelæring kan bidra til å utvikle det kollegiale fellesskapet. I lys av Senge (1990) kan den kollektive læringen videre sies å være et fundamentalt bidrag til at skolen, som en moderne lærende organisasjon gis utviklingsmuligheter.

Kompetanseprofilen i St.m.11 kan gi et umiddelbart inntrykk av at det er den individuelle lærer som alene skal ha alle kompetansene som presenteres. Selv om undervisning og læring eksplisitt fremheves som lagarbeid i St.m.11, gir kompetanseprofilen i sin helhet få assosiasjoner til et kollektivt syn på lærerrollen. Kanskje kan meldingens individuelle fokus forstås i sammenheng med at det er forholdsvis lite kollektiv *handling* blant lærere i skolen, for eksempel i mye mindre grad enn hva som er tilfellet for en førskolelærer i barnehagen. Hvilke implikasjoner dette har i en debatt om læreryrket som profesjon kommer jeg snart tilbake til. Ansvaret for elevenes læring og trivsel hviler i stor grad på *læreren*, og mange pedagogiske beslutninger må foretas på individuell basis. Læreren er samtidig underlagt handlingstvang (Dale, 1998), som omhandler nødvendigheten av å handle «her og nå». Lærerrollen kan imidlertid ikke sies å fungere isolert, men mer eller mindre i fellesskap med andre. Ifølge Säljød (2006) må vi derfor ta utgangspunkt i *samspillet* mellom individ og kollektiv når vi skal forsøke forstå læringsprosesser. Uten at individet lærer, kan heller ikke kollektivet lære.

Løvlie (2001:141) mener at det er paradoksalt å tale om en kommunikativ kompetanse som en individuell egenskap. Ut fra min forståelse betrakter han lærerens kompetanse som noe som oppstår i *møte* med det fellesskapet som fins på skolen, på lærerens arbeidsplass, men som på samme tid allerede er utviklet hos den enkelte nettopp fordi han eller hun allerede er en del av ulike andre fellesskap. Løvlie (ibid) anser læreren som en yrkesutøver som ikke har annet valg enn å inkludere seg selv i det fellesskapet som *er*. Dette betyr på ingen måte at det ikke er plass til en personlig kompetanse og en unik lærerstil *og* til å medvirke til forandring av det som er. Lagarbeid og solidaritet blir derimot forfektet som en forutsetning for læreryrket. Dersom kompetansebegrepet er relasjonelt, betyr det, som

Løvlie poengterer, at kompetanseområdene som inngår i meldingens kompetanseprofil, er noe som både oppstår og utspiller seg i møte med elever, lærere og foreldre på skolen. Læreren er ikke sosial i seg selv, men han eller hun er for eksempel vennligsinnet og samarbeidsvillig fordi hun fungerer i samspill med andre. Kompetanser som moral, samhandling og kommunikasjon, vil ifølge Løvlie (2001: 141) ha en dobbelt bunn, fordi de beskriver individuelle ferdigheter på samme tid som de er grunnleggende premisser for lærerens praktiske handlingsnivå (jmf. Praksistrekanten). Et syn på lærerrollen som innebærer at samhandling, kommunikasjon, etiske verdier og holdninger ligger til *grunn* for *hvordan* læreren skal ta i bruk sin øvrige kompetanse i opplæringsvirksomheten, framgår ikke klart i meldingen, slik jeg ser det.

Finnes så en kompetanse knyttet til det kollektive i St.m.11? Kompetansedefinisjonen, som KD (2008-09) har lagt til grunn for meldingen, inkluderer ikke eksplisitt det kollektive aspektet ved lærerrollen. Ser en derimot på kompetanseprofilen vektlegges tydelig et kollektivt syn på lærerens virke i kompetanseområdet *Endring og utvikling*. Som nevnt, presiseres det her at læreren må kunne bidra i lokalt læreplanarbeid, kunne kritisk reflektere over egen praksis og samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling. I likhet med kompetanseområdet *Endring og utvikling*, har også kompetanseområdet *Samhandling og kommunikasjon*, elementer av et syn på læreren som deltaker i et sosialt og kollegialt fellesskap. Samtidig blir læreren som bidragsyter i et profesjonelt fellesskap fremhevet eksplisitt her. Dette vil imidlertid bli drøftet videre i neste kapittel.

For rundt femten år siden, da departementet sist behandlet lærerutdanningen og lærerrollen i en stortingsmelding, inngår drøftinger med *både* elever og kolleger i lærerens didaktiske kompetanse, et aspekt som blir nevnt i den siste stortingsmeldingen om lærerutdanningen. Når kompetanseområdet *Pedagogikk og fagdidaktikk* i St.m.11 utelukkende blir knyttet til hvordan *læreren* må kunne planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisning samt forstå elevenes forutsetninger for læring, kan det være grunn til å tro at departementet betrakter området som en individuelt betinget kompetanse. Betydningen av å drøfte didaktiske overveielser, som for eksempel planlegging, med elever og kolleger blir ikke inkludert i dette kompetanseområdet. Innføringen av større krav til effektivitet og gode elevresultater kan være en årsak til at elevmedvirkning har måttet vike plass for kravet om kvalitetskontroll av elevenes arbeid. På samme tid inngår lærerens evne til å delta i et faglig kollektiv *også* i kompetanseområdet *Endring og utvikling*, noe som ikke var tilfellet i

forrige stortingsmelding om lærerutdanningen, da dette aspektet bare ble nevnt i forbindelse med området *Sosial kompetanse*. Totalt sett kan en derfor si, på bakgrunn av de to ulike kompetanseprofilene spesielt, at St.m.11 kan sies å ha et større fokus på kollektive aspekter ved lærerrollen enn hva som er tilfelle i St.m.48 (1996-97). Dette kan også knyttes til en større oppmerksomhet på lærerprofesjonalitet i St.m.11 enn i den forrige stortingsmeldingen, et tema jeg snart vil vende tilbake til.

Didaktisk kompetanseutvikling handler ikke bare om at individet skal utvikle seg, da utvikling i høyeste grad også skjer i et samspill med andre (Pettersen, 2005). Det kan imidlertid være relativt lett å anta at det å være en god lærer er et personlig anliggende og et individuelt ansvar. En bredere didaktisk forståelsesramme inkluderer antakelsen om at mye av undervisningen på skolen skjer ”utenom det direkte arbeidet med elevene”. Dette kan forstås som det arbeidet, de læreraktiviteter og det *kollegiale* samarbeidet som foregår når elevene ikke er tilstede (Knight, 2002:1, her referert fra Pettersen, 200:55). Samtidig inkluderer en vid didaktisk ramme også skolen som organisasjon. Innenfor et slikt organisasjonsdidaktisk perspektiv knyttes språk- og kommunikasjonsteori til *kritisk diskusjon* for at samtalene kan bidra til didaktisk rasjonalitet (Dale, 1998). I forlengelsen av det hevder Handal (1995:94), at to vesentlige betingelser må etableres for at en reell utvikling av læreryrket skal kunne finne sted. Etablering av fellestid for lærere der det skapes et rom for drøfting av praksis og yrkesrelatert kunnskap er den første betingelsen, noe som er etablert gjennom arbeidstidsordningen for lærere: En endring i lærernes arbeidstidsordning kan være en årsaksforklaring til en økt oppmerksomhet på en kollektiv lærerrolle. Historisk sett har lærernes arbeidstid, i forhold til andre yrker, vært relativt unormal. I begynnelsen var lærerens arbeidstid lik den tiden undervisningen varte. Denne arbeidstiden ble kalt for leseplikt, noe den også heter den dag i dag. Lærernes arbeidstid ble diskutert fordi det ble nødvendig å overføre deres lønssystem til staten. Samtidig ble lærernes oppgaver etter hvert ble flere, blant annet i form av økt omsorg for elevene og samarbeid med foreldre og kolleger, noe som bidro til spørsmålets aktualitet (Hagemann, 1992; her referert fra Nicolaisen, Nyen og Olberg, 2006). Helt fram til begynnelsen av 70-årene var det kun lagt til fem obligatoriske planleggingsdager utenom leseplikten. I 1984 ble det forhandlet fram til en ordning som tilsa at en enda større del av arbeidstiden til lærerne ble bundet. Lærerne hadde fremmet ønske om høyere lønn og mente arbeidsinnsatsen ville bli verdsatt om noe av friheten med hensyn til arbeidstidsordninger ble

oppgitt. Den nye ordningen førte til at arbeidsgiver hadde rett til å styre innenfor disse nye rammene. Til tross for at lærerne måtte oppholde seg på skolen i den bundne tiden, skjedde det likevel lite endringer i praksis, og i 1994 trådte en ny arbeidstidsavtale i kraft der det ble bestemt at fem timer skulle fordeles per uke i løpet av arbeidsåret, der arbeidsgiver kunne bestemme hvilke oppgaver som skulle utføres innenfor disse rammene. I 2006 ble denne bundne tiden økt ytterligere på grunn av bestemmelsene om fellestid for lærere, en ordning som også eksisterer i dag (Nicolaisen, Nyen og Olberg, 2006). Rommet som ble skapt med denne nye ordningen må imidlertid fylles på fornuftig vis, og for at det skal kunne gjøres, kreves en spesiell form for kompetanse, slik jeg ser det. Betingelse nummer to omhandler, slik jeg forstår Handal (ibid) utvikling av en *diskursiv kompetanse*, noe som innebærer at argumentene først blir gyldige når de forstås, betraktes og eventuelt forkastes i lærerkollektivet i lys av vitenskapelig kunnskap og felles erfaringsbasert kunnskap. Handal (1995) viser til Schein (1985) som understreker viktigheten av å bringe fram den tause kunnskapen eller de grunnleggende antakelser i en kultur, for å kunne forstå og kanskje også kunne endre den. Det er simpelthen ikke tilstrekkelig bare å observere de synlige handlingene, som for eksempel hvem som velger å sitte sammen, hva som står på tavla på lærerværelset, hva det snakkes om i lunsjen og lignende. Snarere kan dette være tegn på fravær av kritisk refleksjon, som kan få grobunn dersom holdningene blant lærerne er av en slik karakter. En diskursiv kompetanse kan også bidra til å bringe fram den tause kunnskapen som befinner seg i den enkelte lærer, men kan også bidra til å oppdage den samlede kunnskapen i lærerkollektivet.

Det er ikke tilstrekkelig å skape rom for at erfaringer og pedagogiske dilemmaer kan deles og drøftes, som arbeidstidsordningen har lagt til rette for, dersom dette rommet ikke fylles med et innhold som bidrar til at deltakernes forståelseshorisont utvides og utdanningskvaliteten forbedres. Kanskje er det dette som gjenspeiler seg i evalueringen av lærenes arbeidstid fra tidsperioden 2004-06. I denne evalueringen ble det foretatt en omfattende kartlegging av fellestiden i skolen før neste forhandlingsrunde ble innledet i 2006, slik at en ny avtale kunne tre i kraft fra skoleåret 2006/07. Kartleggingen bygget på både kvalitative case-studier, kvantitative spørreskjema samt dokumentstudier i både grunnskolen i den videregående skole. Resultatene, som avdekkes i Fafo-rapporten (Nicolaisen, Nyen og Olberg, 2006) viser at arbeidsgiver i stor grad styrer det innholdsmessige ved fellestiden og at mange lærere opplevde at dette ikke samsvarte med den autonome lærer som del av læreryrket som

profesjon. Avtalens intensjon er blant annet å ivareta lærernes arbeidsvilkår og deres profesjonelle rom. Rundt halvparten av lærerne opplevde imidlertid at arbeidsvilkårene ble dårligere som følge av avtalen, med generelt mer skepsis i den videregående skole enn i grunnskolen. Rektorene på sin side mente at avtalen bidro i arbeidet med skolens utvikling, men mange av rektorene opplevde også at arbeidsbelastningen deres økte som følge av avtalen (Nicolaisen, Nyen og Olberg, 2006). Kollegialt fellesskap bør knyttes tett opp til realiseringen av pedagogikkens overordnede mål, utdanningskvalitet (Dale, 1998), og da er det ikke nok å fremheve betydningen av og tilrettelegge for et slikt fellesskap. Tiden som er avsatt må også anvendes konstruktivt og oppleves berikende for de involverte parter og for det videre pedagogiske arbeidet.

Til tross for inntrykket av en individuelt betinget lærerrolle kompetanseprofilen gir, kan et fokus på betydningen av en kollektiv lærerrolle sies å ha økt siden lærerrollen sist ble behandlet i en stortingsmelding. Innføringen av fellestid for lærere kan ha påvirket denne utviklingen. Kanskje representerer dette grepet et ønske om å legge en videre didaktisk forståelse til grunn i behandlingen av temaet lærerutdanning og lærerrollen. Selv om et kollektivt arbeidsfellesskap fremmes i meldingen, fremgår det ikke, som nevnt, hva slags innhold dette rommet skal fylles med. Når departementet utelater dette sentrale aspektet, kan meldingen implisitt forstås dit hen at det er opp til den enkelte skole (les: rektor) å avgjøre hvilket innhold som skal inngå i lærernes fellestid. Dette kan imidlertid vise en forståelse for og en tillit til at skoler står overfor ulike utfordringer og at rektor og lærerteam tar adekvate avgjørelser for sine elever og skolehverdagen. Samtidig kan det forstås som at KD (2008-09) her tar hensyn til kontekstuelle forskjeller, som for eksempel skolens størrelse og lærer- og elevantall.

For at en helhetlig forståelse av hva lærerrollen innebærer kan tre frem, kan det være meningsfullt å tilføye et kompetanseområde som omhandler *hvordan* et kollektivt arbeidsfellesskap blant lærere bør fungere. En *diskursiv kompetanse*, sammen med kompetanseområdene *Endring og utvikling* og *Samhandling og kommunikasjon*, kan i så måte sies å fungere kompletterende i departementets tilnærming til lærerrollen.

Et resonnement i denne sammenheng kan være at det er skapt et rom for kollektiv *refleksjon* og drøfting, som kan komme til nytte for lærerens pedagogiske bevissthet og arbeid. Vel å

merke dersom det åpnes for og utvikles en diskursiv tilnærming til faglige og pedagogiske forhold i lærerkollektivet.

Et relevant spørsmål er samtidig om departementets intensjon bak en større satsning på en kollektiv lærerrolle i Stortingsmelding nr. 11, blant annet som følge av innføringen av fellestid for lærere, er å bevege seg mot en profesjonalisering av læreryrket. Hva en profesjon innebærer og om læreryrket kvalifiserer til en slik tittel skal jeg derfor drøfte i det følgende.

6.2 Profesjon

Profesjon er et ord som opprinnelig stammer fra det latinske ordet ”professio”, og betyr offisiell oppgave eller yrke. Betraktet i et historisk perspektiv har profesjoner i sin streben etter anerkjennelse og aktelse i samfunnet lent seg på såkalte profesjonssosiologiske kjennetegn, i form av kriterier som samfunnet anså som karakteristiske for profesjoner. (Nygren, 2004:38). Ni kriterier som utgjør det tradisjonelle synet på profesjoner, og som kjennetegner profesjoner, som for eksempel leger og jurister, er:

- Ferdigheter som inngår i yrket har et teoretisk vitenskapelig grunnlag.
- Høyere utdanning, det vil si høyskole eller universitetsutdanning, forutsettes som tilegnelse av den profesjonelle viten.
- Et formelt eksaminasjonssystem skal sikre de profesjonelle kompetansene.
- En yrkesetisk kodeks skal være etablert for at en profesjonell integritet skal kunne sikres.
- Virksomheten må tilby en service som gagnar fellesskapet.
- Profesjonsvirksomheten er organisert, noe som innebærer at yrkesutøverne har frihet til selvregulering og autonomi innenfor profesjonens rammer.
- Yrkesgruppa har felles sosiale verdier.

-
- Yrkesgruppa har et felles profesjonsspråk.
 - Det er en viss kontroll av hvem som får innpass i utdannelsen.

(Weicher, 2003: 75, her referert fra Nygren, 2004: 39)

Spørsmålet melder seg om læreryrket kan plasseres innenfor rammene av disse kriteriene. Er det nødvendigvis slik at læreryrket kan regnes som en profesjon dersom det tilfredsstillende alle punktene på en slik liste? I den videre drøftingen skal jeg derfor undersøke muligheten for om læreryrket kan plasseres innenfor rammene av disse profesjonskriteriene, noe som samtidig danner grunnlaget for den videre drøftingen.

6.3 Lærerprofesjonalitet

To perspektiver kan anvendes som målestokk for om læreryrket kvalifiseres som profesjon eller ei. Det ene perspektivet avgjør dette på bakgrunn av om lærerne som yrkesgruppe tilfredsstillende alle profesjonssosiologiske krav, som dem jeg har presentert over. Dersom ett eller flere krav ikke kan oppfylles kan ikke læreryrket anses som en profesjon, mens dersom alle kravene tilfredsstilles er yrket for en profesjon å regne (Handal, 1995). Den andre skolen vurderer dette ut ifra *hvor* på ”profesjonsskalaen” yrket befinner seg. Noen yrker kan betraktes som semi-profesjonelle ut ifra en slik gradestokk, fordi enkelte krav tilfredstilles, mens andre er vanskeligere å plassere. For eksempel har lærere blitt betegnet som semi-profesjonelle, og blir det kanskje fortsatt (Handal, 1995). Samtidig kan yrket karakteriseres på bakgrunn av *kvaliteten* på arbeidet som utføres, og ut ifra om lærerne og skolen som organisasjon kan begrunne det pedagogiske arbeidet utad (Handal, 1989). KD (2008-09:41) uttrykker eksplisitt at vi i dag ligger tett opp til en profesjonell lærerrolle. Hva departementet legger i begrepet vites imidlertid ikke sikkert, da begrepet ikke operasjonaliseres i meldingen. Hvilket syn på profesjonalitet meldingens kompetanseprofil kan sies å presentere vil imidlertid bli drøftet i dette kapitlet.

Dale (1998:25) tar utgangspunkt i at det er seks elementer som inngår i en pedagogisk profesjonalitet. Disse seks er utdanning, avgrenset kompetanse, motivasjon, samfunnsmessig godkjennelse, yrkesetikk og metakritikk. Det betyr at formell kompetanse,

fagkompetanse, relasjonskompetanse, at læreryrket er godkjent som profesjon i samfunnet og dermed tilkjennes en autonomi i kraft av samfunnets anerkjennelse av yrket, at lærere har et felles yrkesetisk fundament og at læreren har evne til å kritisk reflektere over egen profesjon i tilknytning til vitenskapelig teori, er kompetanser som til sammen utgjør lærerens pedagogiske profesjonalitet. Disse elementene kan sies å ha mange likheter med de profesjonssosiologiske kriteriene skissert av Weicher (2003; her referert fra Nygren, 2004). Autonomi, yrkesetisk kodeks og vitenskapelig grunnlag for yrkesutøvelsen er de profesjonssosiologiske kriterier jeg har valgt å fokusere på i den videre drøftingen. Her støtter jeg meg til Dale (1998) som er av den oppfatning at disse kjennetegnene kan sies å favne flere vesentlige aspekter ved en profesjon, slik jeg forstår han. De kan dermed være en inngangsport til å forstå hvorvidt læreryrket, og dermed også meldingens kompetanseprofil, kan plasseres innenfor en profesjonssosiologisk forståelsesramme. Valg av kriterier er derfor bevisst fra min side, også fordi jeg er nysgjerrig på departementets håndtering av disse profesjonskriteriene i Stortingsmelding nr. 11. I tråd med oppgavens andre problemstilling, hvordan kompetanseprofilen kan ses i sammenheng med læreryrket som profesjon, vil jeg først foreta en vurdering av hvordan den kan forstås i forhold til profesjonskriteriet autonomi.

6.3.1 Autonomi

Autonomi handler om rom til selvstendig yrkesutøvelse og tilkjennes lærerne som en konsekvens av samfunnets godkjenning av yrket som profesjon, noe som igjen innebærer at alle profesjonskravene må være oppfylt. Som yrkesgruppe gis de så et profesjonsmandat av samfunnet. Her blir det nødvendig å understreke at den enkelte lærer bare får autonomi, som *del* av et profesjonelt fellesskap, ved å underkaste seg profesjonens ulike krav til yrkesutøvelse. I kraft av denne samfunnsmessige anerkjennelsen gis yrkesgruppa og den enkelte yrkesutøver mulighet til å utøve sitt arbeid under en viss selvstendig frihet (Handal, 1995).

Hva har så egentlig lærere autonomi til å gjøre? Autonomi tilkjennes bestandig innenfor noen bestemte avgrensede rammer profesjonen må forholde seg til (jmf. Handal, 1995). I denne sammenheng er rammene kompetansemålene fastsatt i de nasjonale

styringsdokumenter, som lov- og læreplanverk. Samtidig tydeliggjøres det i læreplanverket, at det er opp til den enkelte skole og lærer, å bestemme hvordan målene best kan realiseres: ”Læreplanene i Kunnskapsløftet er utformet for å gi rom til det lokale arbeidet med læreplaner. Skolene har ansvar for å velge innhold og arbeidsmåter som kan realisere kompetansemålene i læreplanen til beste for den enkelte elev.” (Utdanningsdirektoratet, nettside 2, 2011).

Lærerne står altså relativt fritt til å velge *hvordan* undervisningen skal foregå, hvilket innhold timene skal fylles med og hvordan de strukturelle rammene skal se ut. Dermed kan en si at mye overlates til profesjonen selv.

Som et ledd i å heve kvaliteten i dagens skole retter departementet fokus på lærerprofesjonalitet St.m.11, slik jeg forstår meldingen. KD (2008-09) understreker samtidig at i Kunnskapsløftet er lærerens profesjonalitet utvidet til å romme frihet til å velge læringsstrategi. Parallelt er også ansvaret for elevenes læringsutbytte intensivert. Samtidig står det i meldingen at for å utøve denne profesjonelle rollen, må læreren ha profesjonell autonomi. Dette kan forstås som at læreren har autonomi innenfor de bestemte rammer konkretisert i læreplanen. I kompetanseprofilen for lærere nevnes imidlertid ikke ordet autonomi eksplisitt, selv om kompetanseområdet *Samhandling og kommunikasjon* omhandler lærerens bidrag i et profesjonelt fellesskap

Tidligere har jeg påpekt at meldingen representerer en effektivitetsdiskursiv tilnærming til utdanning. Vil en slik diskursiv tilnærming kunne gi læreren overskudd og mulighet til å være kreativ og skapende i arbeidet med elevene? Kravet om effektivitet, målstyring og testing av elevenes faglige kunnskaper og ferdigheter, kan bidra til en begrensning av lærerens profesjonelle frihet i yrkesutøvelsen, ved at lærerne får tildelt flere oppgaver (jmf. Hovdevnak, 2010). Når rammene snevres inn, begrenses samtidig autonomien ytterligere.

Jeg har nå vurdert det sentrale profesjonskriteriet autonomi og departementets håndtering av dette i meldingen. Videre skal jeg drøfte hvordan kompetanseprofilen kan ses i forhold til kriteriet om en profesjonsetikk for lærere. Profesjonsetikken definerer de *etiske* rammene læreren, som en del av en lærerprofesjon, kan opptre innenfor. Lærerens autonomi tilkjennes som nevnt i henhold til de profesjonssosiologiske krav, der profesjonsetikk er ett av de sentrale profesjonskriteriene.

6.3.2 Profesjonsetikk

Profesjonsetikk kan defineres som en underkategori av etikken og dreier seg om etikk på et avgrenset område. Innenfor profesjoner fins det som regel normer for hvordan profesjonelle aktører bør opptre (Ohnstad, 2010). Ohnstad (2010) refererer til Bayles (1989) som skiller mellom ”ordinary” og ”professional ethical norms” og hvordan disse henger nøye sammen. Noen etiske normer gjelder for mannen i gata, mens andre er knyttet til utøvelsen av en profesjon. De allmenne normene og profesjonsnormene bør i stor grad samsvare med hverandre og avvik bør ikke være for store. For lærere må slike normer også kunne forsvares ut ifra lovverket og skolens mandat i samfunnet. Noen profesjoner som ofte møter på etiske problemstillinger og dilemmaer trenger slike spesifiserte normer, ifølge Bayles (ibid). Etiske overveielser, bevisste eller og ubevisste, er bestandig tilstede i de dilemmaer læreren møter og i valgene som tas i forhold til både elever, foreldre og kolleger, og kan sies å ha en overordnet betydning for lærerens pedagogiske arbeid. I læreryrket kan etiske dilemmaer blant annet oppstå i forbindelse med foreldresamarbeid. Foreldrenes etiske normer, kan for eksempel stride mot verdiene skolen bygger på og som læreren er forpliktet til å ivareta. I lys av et eksempel som dette kan det være av essensiell betydning at læreryrket har et solid yrkesetisk fundament, som bidrar til at elever, foreldre og andre i alminnelighet og lærerne som yrkesgruppe i særdeleshet, vet hvilke etiske normer som er gjeldende. Omsorg kan forstås som den profesjonelle utgaven av kjærlighet, og må ligge til grunn for en profesjonsetikk. Faglig stolthet alene kan ikke sies å være premisset for profesjonalisme (Holm, 2008).

Handal (1989) er av den oppfatning at en etisk dimensjon ikke er fraværende hos lærere som yrkesgruppe, men at profesjonsetiske prinsipper må formuleres for at samfunnet skal kunne tilkjenne læreryrket profesjonsaksept, slik jeg forstår han. På tross av at det har blitt forsøkt etablert ved flere anledninger, har det ennå ikke blitt utarbeidet og etablert profesjonsetiske prinsipper for lærere. Likevel omtaler Utdanningsforbundet læreryrket som en profesjon (Utdanningsforbundet, 2011, 6. september, nettside 1.). KD (2008-09) bruker hovedsakelig begrepene profesjonalitet og profesjonelt felleskap i meldingen. Profesjonsbegrepet blir imidlertid benyttet i forbindelse med lærerutdanningen, som ofte omtales som en profesjonsutdanning i meldingen. I dag er Utdanningsforbundet i gang med å utarbeide det de kaller for en *profesjonsetikk* eller en profesjonsetisk *plattform* for lærere i barnehage og skole, et arbeid som denne gang ble påbegynt i september 2011. På forbundets hjemmeside

presenteres ulike case der etiske utfordringer i skolen er det sentrale, og medlemmene inviteres til å bidra med sine synspunkter. Forbundet uttrykker at de ønsker en bred diskusjon innad i lærerprofesjonen om hvordan plattformen skal se ut før den endelige utformingen finner sted. Ønsket om å utforme en profesjonsetisk plattform begrunnes med at læreres arbeid er fundert på etiske valg som må tas innenfor rammene av et profesjonelt kollektiv. I tillegg bærer det daglige arbeidet preg av en rekke uforutsette hendelser der en må være kapabel til umiddelbar handlingsberedskap, som ofte må være basert på skjønn, en vurdering av flere forhold i den aktuelle konteksten. Samtidig må lærerens handlinger samsvare med etiske føringer i nasjonale styringsdokumenter. Med en profesjonsetisk plattform ønsker forbundet samtidig å *videreutvikle* en forsvarlig etisk praksis i barnehage og skole, og bidra til at lærere og ledere i større grad kan stå sammen i møte med etiske dilemmaer og valg i sitt arbeid. Den etiske bevissthet innad i profesjonen vil også kunne bidra til at lærere i større omfang kan legitimere og dermed også stå for sine valg. Etablering av en profesjonsetisk plattform vil også kunne bidra til å heve tilliten mellom profesjonen og samfunnet, noe som følgelig også vil øke muligheten for at lærere som yrkesgruppe blir tilkjent autonomi. En profesjonsetisk plattform er ment å fungere som en tillitskontrakt eller erklæring mellom lærere som yrkesgruppe, elever, foreldre, lærere i mellom, skolen og samfunnet for øvrig, ved at sentrale verdier og ansvaret for elevene løftes fram og klargjøres. (Utdanningsforbundet, 2011, 6.september, nettside 1.). Den kan også forstås som et løfte, som skal bidra til å skape glede og inngi respekt i samfunnet (Holm, 2008).

Til tross for at betydningen av et profesjonelt lærerfellesskap eksplisitt uttrykkes i St.m.11, forholder ikke departementet seg til spørsmålet om hvilke konsekvenser en eventuell utforming av en profesjonsetisk plattform for lærere vil kunne få. Hvilken betydning en profesjonsetikk kan ha for å øke læreryrkets status blir heller ikke tematisert i meldingen. Imidlertid er profesjonsetikken en sak som profesjonen selv må håndtere. Likevel kunne det vært greit om KD selv forholdt seg til spørsmålet om en profesjonsetikk for lærere i St.m.11, spesielt med tanke på at det bemerkes hvordan læreren i dag skal være en aktør i et profesjonelt fellesskap.

De juridiske føringene i opplæringsloven, som det vises til i kompetanseområdene *Etikk* og *Skolen i samfunnet*, skal riktignok legges til grunn for opplæringen. Selv om lærere er pålagt å følge lovverket, for å sikre elevene den opplæringen de har krav på, er det ikke

dermed selvsagt at føringene *sikrer* lik og god praksis. Den enkelte rektor og lærer må dermed utøve faglig og profesjonelt skjønn i møte med lovens etiske føringer (Utdanningsforbundet, 2011, 6. september, nettside 2.). Forskning (Ohnstad, 2009) viser at lærere kan stå veldig alene i etiske dilemmaer. Mange lærere velger derfor å tilpasse seg de andre voksne, snarere enn å ta hensyn til elevene. Etablering av en profesjonsetikk kan bidra til å markere noen enda tydeligere rammer for samarbeidet mellom lærere og elever, men også i forbindelse med foreldresamarbeid. Den vil kunne bidra til å støtte opp om hvilke prioriteringer læreren skal gjøre: Å ta hensyn til og beskytte de andre voksne, eller å velge å prioritere det som er til det beste for barna (Ohnstad, 2009)

Om lærere, som yrkesgruppe, ønsker å bli akseptert som profesjon utad, må både den enkelte underkaste seg profesjonskravene, der profesjonsetikken inngår som et essensielt kriterium, i tillegg til at kravene må håndheves av det profesjonelle fellesskapet (Handal, 1995).

Implisitt kan den enkelte lærers plikt til å forholde seg til kriteriene, som det profesjonelle fellesskapet har bestemt, forstås som en slags avtale mellom læreren og lærerprofesjonen. På den annen side kan denne «avtalen» bidra til å begrense aksept for og muligheten til å stille kritiske spørsmål rettet mot egen profesjon. I stedet for at danningssosialisering muliggjøres, kan en profesjonsetikk derfor *også* bidra til en tilpasning til etablerte sannheter og til de andre voksne (jmf. Hellesnes, 1975). Dersom kritisk refleksjon og ytring om skolevesenet inngår i lærernes profesjonsetikk, kan imidlertid ikke argumentet over sies å være av holdbar karakter. Et annet poeng er at det er en tendens til at mange lærere ønsker å holde fast ved egne verdier, holdninger og beslutninger de selv mener fungerer i undervisningssammenheng. Derfor ønsker mange heller ikke å underkaste seg profesjonsetiske føringar (Handal, 1995). En kronikk i Aftenposten (Baumann og Otterstad, 2011), viser at lærere som våger å være kritiske til norsk skolevesen, kan risikere å oppleve både karriere- og lønnsstopp dersom de ytrer kritiske bemerkninger utad om eget arbeid og egen arbeidsplass. Den belyser også spørsmålet om hvilken plikt og rett lærere har til å melde fra om problematiske forhold innad i skolen, og hva som kan sies å bryte med lojaliteten til egen arbeidsplass og egen profesjon. Forfatterne, begge fra Utdanningsforbundet, uttrykker bekymring for hvordan modige lærere er blitt møtt når de har meddelt sine bekymringer for skolen offentlig. Grunnen til dette er at uro utad ikke inngir tillit, noe som kan bidra til å svekke skolens posisjon og legitimitet i samfunnet. Skoler som er rammet av kritisk omtale kan samtidig oppleve å få et dårlig rykte. En mulig følge

av det dårlige ryktet skolen får, kan være at elever søker seg til skoler med et bedre omdømme. I ytterste konsekvens kan det dermed føre til alvorlige økonomiske følger for den omtalte skole. Dermed kan slike kritiske offentlige uttalelser om skolen også få alvorlige personlige konsekvenser for den enkelte lærer, som kan frykte sanksjonering fra skolen så vel som skolemyndighetene.

At det ikke er nok rom for lærere å delta i pedagogiske diskusjoner av utdanningspolitikken, blir av Baumann og Otterstad (ibid), fremhevet som et hinder for at bekymrede lærere blir hørt og gis mulighet til å påvirke den pedagogiske retning utdanningspolitikken tar. Denne problemstillingen blir imidlertid ikke belyst i St.m.11. Leder i Norsk lektorlag, Gro Elisabeth Paulsen (Norsk lektorlag, 2011) etterlyser større rom for mangfold, nytenkning og nyanser i offentlige pedagogiske debatter. Jeg forstår henne dit hen at det er svært vanskelig, for både lærere og andre aktører (for eksempel journalister), å stille kritiske spørsmål om skolen. Hun forklarer dette med at skolen fortsatt er en autoritær institusjon, og at en derfor kan møte autoritære trekk i skoleeierens ledelseskultur. Ansvar for den lokale organiseringen og gjennomføringen av opplæringen i grunnskole er blitt gitt den enkelte kommune, som skoleeier (NOU, 1996:22). Et resonnement fra min side er derfor at selv om en profesjonsetikk for lærere etableres, har lærerne i enkelte saker likevel både plikt og rett til å stille seg kritiske til norsk skolevesen. Autoritære trekk i utdanningssystemet kan imidlertid sies å være med på å *vanskeliggjøre* påvirkning av pedagogisk og utdanningspolitisk utviklingsarbeid. Når KD (2008-09) stiller krav til læreren om kritisk vurdering av egen praksis, blant annet gjennom kompetanseområdet *Endring og utvikling*, må det samtidig være rimelig å forvente at KD (2008-09) også våger stille kritiske spørsmål ved den utdanningspolitiske diskursen de er en del av. I St.m.11 håndteres imidlertid skolens utfordringer utelukkende på et enkeltkrets-nivå, altså innenfor skolens eksisterende rammer (jmf. Argyris og Schön, 1996).

Fraværet av en tematisering av det sentrale profesjonskriteriet profesjonsetikk i meldingen, kan implisitt forstås ut fra at det alltid må være profesjonen selv som etablerer profesjonsetikken (Handal, 1995). Den kan ikke pålegges utenfra. Samtidig kan det forstås som at KD (2008-09) vektlegger andre kriterier for lærerprofesjonalitet enn etablering av en profesjonsetikk. I det følgende skal jeg derfor undersøke om kompetanseprofilen i St.m.11 kan relateres til en argumentasjon, som går ut på at lærerprofesjonalitet må baseres på vitenskapelig forskning.

6.3.3 Vitenskapelig grunnlag for yrkesutøvelsen

Slik jeg forstår Dale (1998) er han av den oppfatning at det ikke er tilstrekkelig med ett sett med undervisningsteknikker og fremgangsmåter som læreren opplever fungerer tilfredsstillende. Lærerprofesjonalitet innebærer og forutsetter også at læreren har evnen til å planlegge, analytisk kritisere, forstå og vurdere både læreplaner, egen undervisningspraksis og elevenes læring. Læreryrket må baseres på et pedagogisk vitenskapelig fundament, noe han mener det må dannes grunnlag for allerede i lærerutdannelsen med opplæring i grunnleggende didaktisk kunnskap.

Øzerk (2010) understreker undervisningens betydning for lærerens kontakt med elevene, og muligheten undervisningen gir til å påvirke deres læring i positiv retning. Undervisningen må være utdanningssystemets sentrale fokusområde, slik jeg forstår han. Med en presisering av at praksisfeltet må kunne karakteriseres som lærerprofesjonalitetens hovedscene (Øzerk 2010: 79), kan dermed hvordan-aspektet sies å være hans didaktiske hovedfokus.

Øzerk (2010) og Dale (1998) har valgt å fremheve betydningen av ulike didaktiske aspekter, slik jeg forstår det. Der hvor Dale (ibid) hovedsakelig vektlegger hvorfor-aspektet og kommunikasjon av didaktisk teori, understreker Øzerk (ibid) primært betydningen av lærerens rike metodologiske repertoar. Ut fra min forståelse hevder imidlertid begge at refleksjon over egen praksis og læreplanarbeid i et faglig kollektiv, der drøftingene og argumentasjonene er fundert i vitenskapelig teori, *må* føre til pedagogikkens overordnede mål: *utdanningskvalitet*. Det er først da man kan kalle lærere for profesjonelle yrkesutøvere.

Meldingens kompetanseprofil kan forstås som selve grunnlaget for god yrkesutøvelse i skolen, områder lærere må søke å stadig forbedre og utvikle. Kompetansene kan dermed videre forstås som et ledd i en profesjonell egenutvikling (KD, 2008-09). Slik jeg forstår KD (2008-09) betraktes det vitenskapelige grunnlaget for yrkesutøvelsen som en essensiell del av en lærerprofesjonalitet. I kompetanseområdet *Endring og utvikling* poengteres det at læreren med grunnlag i forskning må kunne bidra til samhandling i et faglig kollektiv for skolens utvikling, og i kompetanseområdet *Samhandling og kommunikasjon* understrekes betydningen av lærerens bidrag i et profesjonelt felleskap. Samtidig vises det i meldingen

til NOKUT (2006:76), som har funnet at det innenfor allmennlærerutdanningen finnes en motsetning mellom en forsknings -og praksisorientering i undervisningen. Dette kan tyde på at utdanningene ikke klarer å formidle relevansen forskning har for utvikling av lærerprofesjonalitet (KD, 2008-09:76).

Som nevnt, poengteres viktigheten av drøftinger fundert i forskning og kritisk refleksjon i lærerkollektivet i meldingens kompetanseprofil. Vitenskapelig grunnlag for yrkesutøvelsen knyttes samtidig tett opp til lærerprofesjonalitet. Samtidig er forbedret undervisningspraksis det overordnede pedagogiske målet, slik jeg forstår KD (2008-09). I så måte kan meldingens kompetanseprofil ses i sammenheng med enkelte av aspektene ved lærerprofesjonalitet som Dale (1998), og Øzerk (2010) argumenterer for.

Imidlertid kan det sies å være et prinsipielt skille mellom en kompetent lærer og læreren som en del av en profesjon. Departementet ser hovedsakelig ut til å ønske seg *kompetente* lærere, lærere som blant annet funderer sin praksis på vitenskapelig forskning og tenkning og refleksjon og samtidig oppnår gode elevresultater, slik jeg forstår det. Når KD (2008-09) vektlegger viktigheten av å heve læreryrkets status, kan dette på samme tid signalisere at det er en vei igjen å gå før læreryrket får samfunnets endelige godkjennelse som profesjon. Spesielt blir dette tydelig med tanke på fraværet av tematiseringen av en profesjonsetikk for lærere, som er en essensiell del av de profesjonssosiologiske kriteriene. Dersom en velger å legge de profesjonssosiologiske kriteriene til grunn for en vurdering av læreryrket som profesjon, kan ikke læreryrket ennå betraktes som en profesjon, da en profesjonsetisk kodeks (foreløpig) ikke er etablert.

I det neste kapitlet vil jeg ta steget videre og søke å forstå hvordan den enkelte lærers *personlige* kompetanse kan knyttes til lærerprofesjonalitet.

7. Individuell frihet og lærerprofesjonalitet

Gjennom historien har to ulike måter å betrakte læreryrket på vært fremtredende. Den ene er en mål-middel tenkning, der læreren i hovedsak fungerer som en funksjonær og regelstyrt praktiker, mens den andre tradisjonen omhandler læreren som deltaker i et profesjonelt felleskap der fokuset i større grad er rettet på kollegialt samarbeid, etikk, skolens betydning i samfunnet og autonomi (KD, 2008-09). KD (2008-09) understreker at utviklingen her til lands har gått fra å karakterisere læreren ut ifra en mål-middel tenkning til læreren som aktør i et profesjonelt felleskap. Det profesjonelle hører det kollektive til, men utøvelsen av denne profesjonaliteten kan imidlertid skje på *personlige* måter. Dermed kan lærerens praksis, avhengig av hans eller hennes personlige karakter og personlighetsmessige måter å handle på, enten bryte med eller opptre i samsvar med profesjonens standarder (jmf. profesjonssosiologiske kriterier).

Krejsler (2001) inkluderer et personlig aspekt ved lærerens profesjonalitet. Han stiller spørsmål ved om læreren fungerer som skolens funksjonær, eller om læreren er en dialogpartner med et skarpt blikk for det som kreves i ulike situasjoner, og som handler ut fra en personlig selvbestemmelse. Her forstår jeg personlig selvbestemmelse som lærerens individuelle frihet og selvstendighet i undervisningssammenheng. I følge Krejsler (2001), møter læreren et stadig økende krav om individualisering av undervisningen i det senmoderne samfunn, slik jeg forstår det. Tatt i betraktning at tiden avsatt til kollektiv refleksjon og planlegging samtidig er økt i de senere år (jmf. Nicolaisen, Nyen og Olberg, 2006), kan dette sies å være en interessant bemerkning. Krejsler (ibid) presiserer at selvbestemmelse i skolen må forstås som en tilpasning til det kontekstuelle, som i denne sammenheng er læreplanverket og opplæringsloven. *Hvilke* muligheter for individuell frihet det i realiteten er rom for i skolen, og *hvor* får denne individuelle friheten spillerom i undervisningen (Krejsler, 2011) blir dermed sentrale spørsmål. Med henvisning til Handal (1995:91), må jeg imidlertid presisere at det er et kategorimistak dersom profesjonell autonomi forveksles med individuell frihet.

Perspektivet, som Nygren (2004) anvender, representerer en motsats til det tradisjonelle synet på profesjonalitet, der idealet er verdi- og følelsesnøytralitet. Nygren bruker begrepet profesjonell handlingskompetanse når han beskriver hvordan profesjonelle kompetanser er

utformet på personlig vis. Slik jeg forstår han er det ikke mulig å gjøre en distinksjon mellom person og profesjon. Samtidig som det heller ikke kan skilles mellom en personlig og en profesjonell kompetanse. I et slikt perspektiv kan det ikke sies å være noen motsetning mellom lærerprofesjonalitet og ønsket om rikelig med rom for at læreren skal kunne bruke seg selv, sin intuisjon, takt og personlighet i undervisningen. Lærerens personlige kompetanse kan bestå av egenskaper som intuisjon, årvåkenhet, som Løvlie (2011) er opptatt av i undervisningssammenheng, men også empati, glede, spøk og humor, som Lamer (2001) inkluderer i begrepet sosial kompetanse. Her må jeg imidlertid tilføye at det kan sies å være en distinkt forskjell mellom det personlige og det personlighetsmessige. Slik jeg forstår Nygren (2004) kan ordet personlig forstås som det som er unikt ved det enkelte individs personlighet, og som på samme tid har relevans for profesjonsutøvelsen. Den profesjonelle yrkesutøver deltar og handler bestandig i praksis på en personlig måte, og denne måten er videre påvirket av særtrekkene ved personligheten til den enkelte (ibid). KD (2008-09) understreker riktignok viktigheten av lærerens evne til å møte elevene med respekt og godhet. Samtidig inkluderes lærerens kommunikasjonsevner i kompetanseområdet *Samhandling og kommunikasjon*. Den enkelte lærers personlige selvbestemmelse og individuelle frihet tematiseres imidlertid ikke i særlig grad. Unntaket er presentasjonen av det nye og utvidete pedagogikkfaget som skal innføres i lærerutdanningen, *Pedagogikk og elevkunnskap*, som blant annet skal fokusere på utvikling av lærerens personlige sider, den individuelle lærerrollen og som deltaker i et lærerkollektiv. Den vitenskapelige kunnskapen, som lærerne baserer sin undervisning på, kan tolkes og tilpasses den aktuelle kontekst, noe som gir den enkelte lærer frihet til å velge strategi i møte med elevene. Dermed kan det vanskelig la seg gjøre å finne noen fasitsvar når det gjelder utøvelsen av læreryrket (Handal, 1995). Lærerens individuelle frihet må imidlertid ses i sammenheng med føringene i læreplanverket, der ansvaret med hensyn til valg av innhold, arbeidsmåter og struktur gis til den enkelte skole og lærer, slik jeg forstår Kunnskapsløftet (LK06). Lærerne må forholde seg til, og kontinuerlig etterstrebe å oppnå lærerplanens målsettinger. Lærerne kan derfor sies å ha individuell frihet *innenfor* rammene nedfelt i læreplanverket, et paradoks KD (2008-09) imidlertid ikke ser ut til å forholde seg til i St.m.11.

8. Sammenfatning og konklusjon

Arbeidet med denne oppgaven startet med gjennomlesning av det utdanningspolitiske dokumentet St.m.11. Ved første øyekast virket kompetanseprofilen helhetlig med sine syv kompetanseområder. Mange essensielle aspekter ved lærerrollen så ut til å være inkludert, og jeg synes det var vanskelig å finne kritikkverdige forhold ved meldingen. Etter mer inngående studie av de enkelte kompetanseområdene og betraktning av disse i relasjon til meldingens helhet og motsatt, oppdaget jeg imidlertid noen fellestrekk og tendenser. For å finne ut av hvilken kunnskap meldingens kompetanseprofil baseres på, ble det nødvendig å studere de empiriske kildene, det KD (2008-09) betegner som meldingens kunnskapsgrunnlag.

Av sentrale funn kan jeg nevne at departementet hovedsakelig baserer seg på empirisk klasseromsforskning fra inn- og utland og på nasjonale styringsdokumenter når de presenterer kompetanser de mener lærere skal ha. Gjennom det analytiske arbeidet har jeg funnet at meldingens kompetanseprofil omhandler læreren som deltaker i et profesjonelt *felleskap*, og at det først og fremst er *faglig dyktighet, forskning, kritisk refleksjon av egen praksis og deltakelse i et faglig kollektiv*, som vektlegges i den sammenheng. Oppgaven har også vist at meldingens kompetanseprofil i kan forstås ut fra profesjonskriteriet *vitenskapelig grunnlag for yrkesutøvelsen*. Samtidig har jeg funnet tilløp til et instrumentalistisk syn på utdanning i meldingen, som jeg har forsøkt å vise at kan sies å representere en enkel forståelse av og et harmonisk syn på de oppgaver og utfordringer læreren møter. Det kan dermed tyde på at meldingens kompetanseprofil først og fremst er uttrykk for et ønske om tilpasningsdyktige og *kompetente* lærere.

I oppgavens kapittel 4, *Meldingens syv kompetanseområder*, har jeg sett at alle kompetanseområdene generelt, men de tre kompetanseområdene *Skolen i samfunnet, Etikk* og *Endring og utvikling* spesielt, har sitt fundament i Opplæringsloven (formålsparagrafen) og Kunnskapsløftets generelle del (06), der verdier og normer som skal prege skolen er konkretisert. Presentasjonen har samtidig vist at det er minimal empirisk dekning for de tre kompetanseområdene *Skolen i samfunnet, Etikk* og *Endring og utvikling* sammenlignet med de øvrige kompetanseområdene, der koblingen kan sies å være klar. I den forbindelse har jeg påpekt at størsteparten av kunnskapsgrunnlaget i meldingen kan sies å være basert på

tradisjonell klasseromsforskning. Slik har jeg besvart oppgavens første problemstilling: *Hvilken kunnskap baserer Kunnskapsdepartementet seg på i bildet som blir tegnet av kompetansene lærere skal ha i Stortingsmelding nr. 11(2008-09)?*

I oppgaven peker jeg på noen mulige forklaringer på synet på lærerrollen, som KD (2008-09) fremmer gjennom St.m.11. Jeg har funnet tegn som kan tyde på at St.m.11 representerer en effektivitetsdiskursiv tilnærming til utdanning: en sterk vektlegging av lærerens faglige- og fagdidaktiske kompetanse, måloppnåelse, et klart skille mellom lærerens faglige og etiske kompetanse og tilløp til et instrumentalistisk syn på utdanning og undervisning. I lys av blant annet Heldal Stray (2011) og Dale (1998) har jeg forsøkt å vise at en slik diskursiv tilnærming kan knyttes til et syn på læreren som et middel for måloppnåelse, og dermed også til en mer tradisjonell forståelse av hva lærerrollen innebærer.

Med utgangspunkt i noen andre teoretiske og empirisk baserte teorier, har jeg i kapittel 6 om *Lærerrollen og lærerprofesjonalitet*, og kapittel 7 om *Individuell frihet og lærerprofesjonalitet*, drøftet og forsøkt å gi noen svar på oppgavens andre problemstilling:

Hvordan kan kompetanseprofilen ses i forhold til læreryrket som profesjon?

Tanken om den profesjonelle og autonome lærer er basis for et relasjonsdidaktisk perspektiv, fordi det bygger på og søker å utvide lærerens tenkning om og utforming av undervisning (Engelsen, 2002:53). Til tross for at KD (2008-09) understreker betydningen av lærerens deltakelse i et profesjonelt lærerfelleskap for skolens utvikling som lærende organisasjon, har imidlertid oppgaven vist at et relasjonsdidaktisk perspektiv ikke kan sies å være representert i meldingen. I hovedsak er meldingen i stedet sentrert rundt det fagdidaktiske perspektivet og inkluderer heller ikke skolen som organisasjon, slik Dale (1998) gjør, i sitt didaktiske fokus.

Hovdenak (2010) kritiserer Senges (1990) teorier om skolen som lærende organisasjon når hun bemerker hvordan hans fremstilling av et kollektivt læringssamarbeid tilsynelatende hviler på et premiss om at samarbeidet mellom aktørene foregår uten at maktforhold eller uenigheter kommuniseres innad i organisasjonen. Hovdenaks betraktninger kan ses i tilknytning til harmoniperspektivet, som kan sies å prege departementets fremstilling av kompetanseprofilen for lærere. Jeg har funnet at kompetanseområdet *Endring og utvikling*, kan knyttes til et ønske om at lærere skal kunne bevege seg på et metanivå i forhold til egen

praksis og opplæringsvirksomhet innad profesjonen, men at kritikk av skolevesenet og utdanningssystemet helst ikke bør kommuniseres offentlig. Dermed har jeg vist at det kan være grunn til å tro at det befinner seg en skjult motsetning i meldingen. Paradokset kan forstås på bakgrunn av den utdanningspolitiske diskursen meldingen kan sies representere: En effektivitetsdiskurs, som fordrer tilpasningsdyktige lærere, som ikke stiller kritiske spørsmål om skolevesenet (jmf. Hellesnes, 1975). I stedet vil de utelukkende fokusere sin energi på å oppfylle mål og krav som myndighetene stiller til dem.

Min forforståelse var i stor grad basert på tanken om at læreren er den desidert viktigste faktoren for elevenes læringsutbytte. Gjennom det analytiske arbeidet har jeg imidlertid oppdaget hvilket uendelig stort og mangefasettert felt jeg valgte å bevege meg inn i, og min forståelse for temaet har derfor utvidet seg i takt med oppgaveprosessen. Selv om mye av undervisningen foregår på individuelt basis, må læreren forholde seg til (ofte motsetningsfylte) krav og forventninger fra foreldre, skole og myndigheter til hva skal og hva som bør være det sentrale fokus. Dette motsetningsfulle forholdet kan sies å være et dilemma, men også en realitet i en diskusjon om lærerprofesjonalitet.

Selv om betydningen av lærerens evne til å delta i et kollektiv for skolens utvikling fremmes i meldingen, både i kompetanseområdene *Endring og utvikling* og *Samhandling og kommunikasjon*, fremtrer kompetanseprofilen for lærere likevel som individuelt betinget. Ved hjelp av Nicolaisen, Nyen og Olberg (2006) viser imidlertid oppgaven, i punkt. 6.1 *Individuell og kollektiv lærerrolle*, at tilrettelegging for kollektivt arbeid i skolen har økt siden forrige stortingsmelding om lærerutdanningen ble utgitt. Jeg har imidlertid funnet at meldingen mangler oppmerksomhet på *hvordan* lærerne skal bruke fellestiden, som vektlegges i St.m.11, og som det er skapt rom for med innføringen av den nye arbeidstidsordningen for lærere, konstruktivt. I tråd med Handal (1995), har jeg i oppgaven foreslått å legge til en *diskursiv kompetanse* i meldingens kompetanseprofil, en kompetanse som innebærer evnen til artikulere taus kunnskap hos den enkelte lærer og i lærerkollektivet.

Ett svar på spørsmålet om hvordan kompetanseprofilen kan ses i forhold til læreryrket som profesjon, kan være at den hovedsakelig kan se ut til å knyttes til profesjonskriteriet *vitenskapelig grunnlag for yrkesutøvelsen*. Inkludering av en diskursiv kompetanse og en større vektlegging på utvikling av lærerens personlige egenskaper, ville i større grad kunne overbevise om at kompetanseprofilen representerer en profesjonell lærerrolle. Oppgaven

har vist at departementet ikke tematiserer betydningen av profesjonskriteriet *profesjonsetikk* i St.m.11, men at dette kan forstås på bakgrunn av at det primært er profesjonen anliggende å foreta beslutninger vedrørende dette. Samtidig har jeg funnet at KD (2008-09) fremhever læreren som en del av et profesjonelt fellesskap og som en regelstyrt lederskikkelse i St.m.11. I den forrige meldingen om lærerutdanningen, Stortingsmelding nr. 48 (1996-97), presenteres læreren mer som en veileder og tilrettelegger for elevenes læring. Nygren (2004) utvider profesjonalitetsbegrepet med en inkludering av personlige psykologiske prosesser, som følelser og tanker, et aspekt jeg har vist at i svært liten grad inkluderes i meldingens kompetanseprofil. Jamfør Nygren (2004) Løvlie, (2011) og Lamer (2001) som også vektlegger personlige sider ved en profesjonell rolle, har jeg påpekt at personlige egenskaper, som blant annet takt, empati, glede og humor, har måtte vike plass for meldingens sterke betoning av lærerens faglige- og fagdidaktiske kompetanse. I oppgaven har jeg ved å støtte meg til blant annet Løvlie (2011) og Nygren (2004) argumentert for at en profesjonell lærerrolle henger sammen med læreren som medmenneske, et syn på lærerprofesjonalitet det kan tyde på at kompetanseprofilen for lærere ikke representerer. Oppgaven har riktignok vist at departementet ønsker at lærerens personlige kompetanse skal få større utviklingsmuligheter med det nye pedagogikkfaget, som skal innføres i lærerutdanningen. *Muligheten* læreren har til individuell frihet tematiseres imidlertid ikke i meldingen, noe som ytterligere bidrar til å forsterke inntrykket meldingen gir av læreren som middel for måloppnåelse.

KD (2008-09) gir et inntrykk av at læreryrket allerede har profesjonsstatus, blant annet omtales lærerutdanningen som en profesjonsutdanning i meldingen. Hvorvidt lærerne, representert ved Utdanningsforbundet, oppnår profesjonsstatus i fremtiden vites ikke sikkert. Med etablering av en profesjonsetisk plattform vil de kanskje oppnå den tilliten i samfunnet, som oppgaven har vist at lærerne, representert ved Utdanningsforbundet, ønsker.

Læreryrket oppfyller imidlertid ikke ennå alle profesjonssosiologiske krav.

Kompetanseprofilen i St.m.11 kan heller ikke direkte plasseres innenfor en profesjonssosiologisk ramme. En konklusjon på oppgavens andre problemstilling, *kan* være at lærerkompetansene kan ses i forhold til en semi-profesjonell lærerrolle (jmf. Handal, 1995). Men først og fremst har jeg funnet at den kan forstås som et ønske om *kompetente* lærere, med gode instrumentelle ferdigheter som kan fremme elevlæring og gode resultater. Jamfør min forståelse av Handal (1989), bør det i en diskusjon om lærerrollen imidlertid

være mulig å ha to tanker i hodet på en gang og *kombinere* et syn på læreren, som håndverker og profesjonell yrkesutøver, da disse kan sies å være uløselig knyttet sammen.

Litteraturliste

Alvesson, Mats, Skøldberg, Kaj. (2009): *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research.* Second edition. London: SAGE Publications Ltd.

Argyris, Chris og Schön, Donald A. (1996): *Organizational learning II. Theory, method and practice.* Addison-Wesley Publishing Company, Inc.

Baumann, Eva og Otterstad, Ole (2011): Øredøvende stillhet om skolen. *Aftenposten Aften* 2. mars s. 28-29.

Bayles, M.D. (1989). *Professional ethics.* (2.utg.). Belmont, Calif.: Wadsworth.

Becker Jensen, Leif. (2011): *Indføring i tekstanalyse (2.utg.).* Samfundslitteratur. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Bergesen, H.O. (2006): *Kampen om kunnskapskolen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Calgren, Ingrid, Lindblad, Sverker, Hasselgren, Bjørn og Jonsson, Maud. (1995): *Læra til lærare en venbok til Karl- Georg Ahlstrøm.* Stockholm: HLS-forlag.

Christie, Nils. (1971): *Hvis skolen ikke fantes.* Oslo: Universitetsforlaget.

Dale, Erling Lars. (1972): *Pedagogikk og samfunnsforandring.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Dale, Erling Lars. (1998): *Pædagogik og lærerprofesjonalitet.* Dansk utgave. Århus: Forlaget Klim.

Dale, Erling Lars. (2005): *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap.* Oslo: Abstrakt forlag AS.

Dale, Erling Lars. (2010): *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.

Darling Hammond, Linda, Youngs, Peter. (2002): Defining "Highly Qualified Teachers": What does Scientifically-Based Research Actually Tell Us? *Educational Researcher* nr. 31 (9).

DeSeCo (2002): *Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper*.
DEELSA/ED/CD (2002) 8 of 07-Oct- 2002.

Engelsen, Britt Ulstrup. (2002). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor* (4.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Fuglehaug, Wenche. (2011): Lærere får ikke videreutdanning. *Aftenposten* 9.juni s. 10.

Giddens, Anthony. (1997): *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax Forlag.

Gundem, Bjørg Brandtzæg. (2011): *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hagemann, Gro (1992): *Skolefolk. Lærernes historie i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Handal, Gunnar. (1984): Hva er fagdidaktikk? I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 68. årgang. s. 59-63. Oslo: Universitetsforlaget.

Handal, Gunnar. (1989): Lærerne og «den andre profesjonaliteten». I: Jordell, Karl Øyvind, Aamodt, Per Olav (red). 1989: *Læreren – fra kall til lønnskamp. Utvikling gjennom 250 år*. Oslo: Forfatterne og TANO A.S.

Handal, Gunnar og Lauvås, Per. (1999): *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Handal, Gunnar. (1995): Profesjonelt lærerarbeid og utdanning for lærerprofesjonalitet. I: Calgren, Ingrid, Lindblad, Sverker, Hasselgren, Björn og Jonsson, Maud. (1995): *Lära til lärare en venbok til Karl- Georg Ahlström*. Stockholm: HLS-forlag.

Handal, Gunnar og Lauvås, Per. (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.

Haug, Peder, (2008): *Klasseromsforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærerrolla og lærarutdanning*. Oppdragsnotat til Kunnskapsdepartementet.

Heldal Stray, Jannicke. (2011). Fra skolens samfunnsmandat til samfunnsoppdrag. En språklig dreining i utdanningsretorikken? *Pedagogisk tidsskrift Nr. 01*.

Hellesnes, Jon. (1975): *Sosialisering og teknokrati. En omfattende studie og kritikk av dei ulike former for å "tilpassa" dagens menneske. Ei fakkell bok.* Oslo/Gjøvik: Gyldendal Norsk Forlag.

Hjardemaal, Finn. (2002): Vitenskapsteori. I: Kleven, Thor Arnfinn (red) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* Oslo: Unipub forlag.

Holm, Claus. (2008). *High on love. Profesjonsetik for en menneskekærlig profession.* I: BUPL – Forbundet for pædagoger og klubfolk. København: [http://www.bupl.dk/iwfile/AGMD-7VQKHQ/\\$file/High_on_love.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/AGMD-7VQKHQ/$file/High_on_love.pdf) (Oppsøkt, 01.10.11).

Hovdenak, Sylvi Stenersen. (2010): Den profesjonelle lærer i dagens skole: Krav, forventninger og muligheter. Mellom forskning og politikk. I: Riksaasen, Rita (red). 2010: *Læreren i samfunnet.* Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Imsen, Gunn. (2009): *Læreren verden. Innføring i generell didaktikk.* 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Jordell, Karl Øyvind, Aamodt, Per Olav (red). (1989): *Læreren – fra kall til lønnskamp.* Utvikling gjennom 250 år. Oslo: TANO.

Kemmis, S (1985): *Action research and the politics of reflection.* I: Boud, D, Keogh, R og Walker, D (red): *Reflection turning experience into learning.* London: Kogan page.

Knight, P T, (2002): *Being a teacher in higher education.* Buckingham: Open University Press.

Krejsler, John. (2001): At undervise gjennom selvbestemmelse. Om lærerens praksis i spenningsfeltet mellom social ingeniørkunst og sand dialog. I: Kvernbekk, Tone(red), (2001): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kunnskapsdepartementet (1996-97): Stortingmelding nr. 48 (1996-97): Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet fra:

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19961997/st-meld-nr-48_1996-97.html?id=191285 (Oppsøkt, 11.10.11).

Kunnskapsdepartementet (2006-07): Stortingsmelding nr. 16. *Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html> (Oppsøkt: 10.10.11)

Kunnskapsdepartementet (2007-08): Stortingsmelding nr. 31. *Kvalitet i skolen*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html> (Oppsøkt: 10.10.11)

Kunnskapsdepartementet (2008-09): *Stortingsmelding nr. 11. Læreren, rollen og utdanningen* (2008-2009): Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html> (Oppsøkt 01.02.11).

Kvernbekk, Tone (red). (2001): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kvernbekk, Tone (red). (2011): *Humaniorastudier i pedagogikk. Pedagogisk filosofi og historie*. Oslo: Abstrakt forlag.

Lamer, Kari. (2001): *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse*. Teoriboka. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Leer-Salvesen, Paul, Hølen, Vigdis og Eidhamar, Levi Geir, (2001): *Den andre : etikk og filosofi i skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

LK06, (2006): *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Løvlie, Lars (1972): *Universitetspedagogikk – eller debatten som ble vekk*. I: Mediaas, N. et al. (eds): *Etablert pedagogikk – makt eller avmakt?* Oslo: Gyldendal.

Løvlie, Lars (1974): *Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere*. *Pedagogen*, nr. 1, 22, s. 19-36.

-
- Løvlie, Lars. (2001): *Læreren i våre tanker*. I: Kvernbekk, Tone. *Pedagogikk og Lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Løvlie, Lars. (2011): Når reglene kommer til kort. I: Kvernbekk, Tone (red). 2011: *Humaniorastudier i pedagogikk. Pedagogisk filosofi og historie*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Miller David og Lavin, Fiona. (2007): But now I feel like I wanna give it a try. Formative assessment, self esteem and a sense of competence. University of Dundee: *The curriculum journal Vol. 18. No. 1*, March 2007. pp. 3-25.
- Nicolaisen, Heidi, Nyen, Torgeir og Olberg, Dag. (2006): *Lærernes arbeidstid. Evaluering av avtale om arbeidstid for undervisningspersonalet i skoleverket*. 2004-2006. Oslo: Fafo-rapport 508.
- Nielsen, Sanne og Vestergaard, Ebbe. (2003): *Etikk og læring - Den etiske metode i teori og praksis*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Nordahl, Thomas. (2007): *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordenbo, Sven Erik, Søgaard Larsen, Michael, Tiftikci, Neriman, Wendt, Rikke Eline og Østergaard, Susan. (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for utdanningsforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
- NOKUT (2006): *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006: Hovedrapport*.
- Norsk lektorlag. (2011): *Vi må ha større takhøyde*. Hentet fra: (<http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2011/vi-maa-ha-stoerre-takhoeyde-article573-227.html>). (Oppsøkt 05.11.11.)
- NOU, (1988:28): *Med viten og vilje*. Oslo: Forvaltningstjenestene.
- NOU, (1996):22. Hentet fra nettet: (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1996/nou-1996-22/6/1/2.html?id=342277>) (Oppsøkt:15.11.11).

NOU, (2008):3: *Sett under ett: ny struktur i høyere utdanning*. Oslo: Utvalget for høyere utdanning.

NOVA (2008): *Barn og unge rapporterer til FN om rettighetene sine. Vedlegg til Norges fjerde rapport om barnekonvensjonen. Rapport 2/ 2008.*

Nygren, Per, (2004): *Handlingskompetanse-om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Ogden, Terje. (1990): *Kvalitetsbevissthet i Skolen. Tilrettelegging av betingelser for effektiv læring og innovasjon*. Oslo, Universitetsforlaget.

Ohnstad, Frøydis Oma. (2009): *Bekymringsmelding – ”fraværende oppmerksomhet om yrkesetiske problemstillinger”*. Hentet fra: <http://utdanningsnytt.no/4/Meny-A/Meninger/Innspill/Bekymringsmelding--fravarende-oppmerksomhet-om-yrkesetiske-problemstillinger/> (Oppsøkt 15.11.11).

Ohnstad, Frøydis Oma. (2010): *Profesjonsetikk i skolen. Læreres etiske ansvar*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Opplæringsloven, lov om grunnskolen og den den videregående opplæring (17 juli 1998): Hentet fra: <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html> (Oppsøkt 11.06.11).

Pettersen, Roar. C. (2005): *Kvalitetslæring i høyere utdanning. Innføring i problem og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Qvortrup, Lars (2004): *Det vidende samfund. – mysteriet om viden, læring og dannelse. Unge Pædagogers serie B 73. S. 113-135 (om undervisning og læring)*.

Saljø, Roger, (2006): *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

Salvanes, Kjell m.fl. (2008): *Veien mot kunnskapslandet-utfordringer for det norske utdanningssystemet. SNF-rapport 1/2008.*

Schmidt, Lars-Henrik. (1995): *Diagnosis III, Pædagogiske forhold*. København: Danmarks pædagogiske institut.

Schein, E. (1985): *Organisasjonskultur og ledelse*. Oslo: Tanum

Senge, Peter M. (1990): *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. USA: Currency Double Day.

Skjervheim, Hans. (1972): Kritikk av den etablerte pedagogikken. Kronikk i *Dagbladet* 7. mars 1972.

Utdanningsforbundet, nettside 1. (2011, 6. september):

<http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Profesjonsetikk---hva-og-hvorfor/> (Oppsøkt: 01.10.11).

Utdanningsforbundet, nettside 2. (2011, 6. september).

<http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Faglige-innspill/>, opprettet 06.09.2011, oppsøkt 01.10.11)

Utdanningsdirektoratet, nettside 1. (2011): *Kunnskapsløftet (LK06 og LK06-S)*:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Artikler/Mer-om-Kunnskapsloftet/> (Oppsøkt, 05.11.11)

Utdanningsdirektoratet, nettside 2. (2011). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*.

Hentet fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Om-LK06/> (Oppsøkt, 17.11.11).

Vaage, Sveinung (red), (1998): *Å ta den andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet. George Herbert Mead i utvalg*. Digibok, Hentet fra:

http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?&urn=URN:NBN:no-nb_digibok_2008121500002#&struct=DIV106 Oslo: Abstrakt forlag.

Weicher, I. (2003): Uddannelse(r) i forandring – profesjonsbachelor og fagforståelse. I:

Weicher og Fibæk Laursen, P. (red): *Person og profession*. Værløse: Billesø og Baltzer.

Westbury, Ian (1995). Didaktikk and Curriculum theory: Are They the Two Sides of the Same Coin? I: Stefan Hopmann & Kurt Riquarts, (red.), *Didaktikk and or Curriculum* (s.233-264). Kiel: Universitat-Karls-Albrechts, IPN.

Winther-Jensen, Thyge. (1989): *Undervisning og menneskesyn*. København: Akademisk forlag.

Øzerk, Kamil. (2010): *Pedagogikkens hvordan. Lærereens rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen Damm.