
Kapittel 4

Bedre enn sitt rykte?

Trygve Bergem

1. Innledning

I avisen *Verdens Gang* for 10. september 2008 bebudet kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell, at han ville sette en endelig stopper for hetsen mot norske lærere. Vi kan simpelt hen ikke make å skape verdens beste skole, hevdet han, så lenge elevene opplever at de voksne verken har tillit til lærerne, eller viser respekt for dem som profesjonelle og kompetente yrkesutøvere. Det har han selvsagt helt rett i.

Den hetsen som kunnskapsministeren henviser til, har i første rekke kommet til uttrykk gjennom media. I flere tiår har løssalgsavisene ført an i en systematisk kritikk av lærerne, og politikerne har hengt seg på.¹ Gjennom løfter om bedre lærere, og en bedre skole, har de høstet stemmer på skolekritikken. Velgerne har tilsynelatende slukt både kritikken og løftene om forbedringer rått. – Fram til begynnelsen på 1990-tallet fant også lærerorganisasjonene det betimelig å benytte kritikken av lærerne som et argument i lønnskampen. De innså imidlertid etter hvert, at de ved dette bidro til å gjøre vondt verre for den yrkesgruppen de skal tjene. Senere har de derfor helhjertet oppfordret alle til å støtte lærerne.²

Svekket tillit til yrkesgruppen og synkende respekt for lærerstanden, har vært de naturlige og uunngåelige konsekvensene av den massive kritikken som har vært rettet mot lærerne. Siden kunnskapsministeren mener at mistilliten til lærerne nå er blitt så sterk, at den hindrer realiseringen av de skolepolitiske målsettinger som regjeringen har for arbeidet i skolen, kan det være meget god grunn til å se nærmere på noen av de faktorene som kan ha medvirket til å skape den tillitskrisen kunnskapsministeren er opptatt av. Kan det også være at lærerne faktisk er bedre enn sitt rykte? I den foreliggende artikkelen vil søkelyset bli rettet mot tre grunnleggende spørsmål: Hva har gitt næring til den kritikk lærerne har blitt gjenstand for? Er kritikken mot lærerne berettiget? Hvordan kan lærerne komme seg ut av den tillitskrisen de med rette eller urette har havnet i.

2. Kritikk med dype røtter

Historisk sett har lærerne alltid har stått laglig til for hogg. Kritikken har skiftet i takt med endringene i deres sosiale status. Omgangsskolens lærere, som trasket fra bygd til bygd med skolekista på ryggen, førte en kummerlig tilværelse og nøt ikke særlig stor respekt. Da sognepresten i Samnanger i Hardanger tidlig på 1800-tallet oppfordret en konfirmant til å bli lærer, fikk han følgende advarsel fra sin mor:

[...] ingen som hev helse til anna arbeid, bør taka til med det. Liti er fortienesta og vanvyrt er yrket, so det er jamen uvisst kven folk held for å vere det største vesalmenne, anten læraren eller legdekallen. [...] ingi frisk og fager jente vil binda seg til ein lærar.³

Omkring et hundre år senere opplevde lærerne sin gullalder. Den kom som høydepunktet på en utvikling som hadde pågått gjennom hele den siste halvdel av 1800-tallet. Nå hadde lærerne fått utdanning og utvidede oppgaver. Det ble forventet at de skulle være både undervisere og oppdragere. Dette styrket så vel frimodigheten som selvfølelsen. De fikk dessuten god drahjelp fra de store nasjonaldikterne. Etter at Bjørnstjerne Bjørnson, som den aller første, hadde våget å si noe positivt om lærerne, kom nå de andre dikterne etter, i tur og orden.⁴ Fortellingene om ansvarsbevisste og driftige lærere hadde en direkte forankring i rollefigurer og rollemodeller som opererte i lokalsamfunnet. Typisk nok var det på grunn av sitt samfunnsengasjement, at lærerne vant tillit og respekt. Rundt omkring i bygdene ble mange av dem pådrivere i det store nasjonsbyggingsprosjektet som var i gang. Lærerne engasjerte seg i lokalpolitikken, og de fikk ansvarsfulle tillitsverv. De var selvskrevne foreningsledere og stilte seg i spissen for alle de store folkebevegelsene som vokste fram på den tiden. Folk visste hvor de hadde lærerne. De kunne forholde seg til dem, fordi de var synlige i det offentlige rom. Lærerne innga tillit. Rune Slagstad hevder med en viss rett, at lærerne i tiårene før og etter innledningen på det 20.-

århundret flyttet det kulturelle senteret i bygdene fra prestegården til skolestua og klokkergården.⁵

Hvis vi forflytter oss ytterligere et hundre år fram i tid, stod daværende rektor ved Universitetet i Oslo, Inge Lønning i 2001 fram og forkynte at ”lærere blir bare de som møter stengte dører andre steder. Lærerutdanningen er blitt et oppsamlingsheat for unge som ikke har annet å satse på”.⁶ På dette tidspunkt hadde læreryrket forlenget blitt et kvinneyrke, og det var preget av at kvinner ofte har vært tapere i lønnsforhandlingene. Få fant grunn til å tvile på at universitetets rektor talte sant. Han hadde tidligere advart norske foreldre mot de mange udugelige lærerne som arbeider i skolen, og han gjentok sin advarsel. ”Foreldrene bør ta sine forholdsregler, fordi barna deres kan risikere å få lærere som verken kan lese eller regne,” formante han.

2.1 Profesjonshåpet brast

Nedturen for lærerne startet egentlig mens de fortsatt stod på toppen av den sosiale rangstigen etter lensmannen og presten. Som rimelig kan være, ønsket lærerne å befeste sin nyervervede posisjon som høyt respekterte samfunnsstøtter. Mot slutten av gullalderen får vi derfor det første forsøket på å profesjonalisere læreryrket. Profesjonsbegrepet ble, den gang som nå, knyttet direkte til sosial status og anerkjennelse. Hvis læreryrket kunne bli anerkjent som en profesjon, kunne lærernes tilkjempede status utenfor skolen bli kombinert med en status som var utledet fra selve yrkesutøvelsen. Drømmen om at dette kunne skje, delte norske lærere med sine kollegaer i store deler av den vestlige verden. Uten unntak valgt de å satse på den samme lukningsstrategien som legene og juristene hadde valgt for å oppnå sin profesjonsstatus. Disse yrkesgruppene utøvde i hovedsak sin virksomhet bak lukkede dører, som det var vanskelig for utenforstående å slippe inn igjennom.⁷ I 1920-årene begynte derfor også norske lærere å stenge seg inne i klasserommet. De smelte klasseromsdøra hardt igjen etter seg, i et bevisst forsøk på å heve læreryrkets sosiale status i uforstyrret isolasjon. Det innebar på samme tid, at de kuttet forbindelsen til verden utenfor klasserommet. Lærerne trakk seg i stigende grad tilbake fra det offentlige rom. Strategien førte beklageligvis ikke fram. Drømmen om å gjøre læreryrket til en profesjon bleknet, og kimen til en sviktende tillit fra samfunnets side var lagt.

Det har vært en utbredt oppfatning, at lukningsstrategien virket mot sin hensikt for lærernes vedkommende. Spekulasjonene om hva som egentlig foregikk i de lukkede klasserommene startet tidlig, og de har til tider gått høyt. Det ble stilt mange spørsmål etter hvert: Hva foregår egentlig i de lukkede klasserommene? Hvorfor prøver lærerne å motsette seg innsyn utenfra? Vil de ikke være bekjent av det de gjør? Spekulasjonene gav grobunn for en massiv skolekritikk i mange land.⁸ Det ble skapt tvil, både om hva lærerne dugde til, og hvor de stod i viktige samfunnsspørsmål.

3. Hva har gitt næring til dagens kritikk?

Den skepsis til lærerstanden som oppstod i mellomkrigstiden, avtok i en periode etter den andre verdenskrigen. Da ble lærerne igjen sentrale aktører i gjenreisningsarbeidet og nasjonsbyggingen, og som yrkesgruppe hadde de full tillit i det brede lag av folket. På 1970-tallet kom lærerne igjen i fokus, fordi mange plasserte seg i rekken av de aller mest samfunnskritiske borgere på den politiske venstresiden. Det gjaldt særlig for de yngre lærerne.

Den mistilliten overfor skolens lærere som har vokst fram gjennom de seneste tiårene, har i særlig grad vært basert på en tvil om deres faglige kompetanse. Sviktende rekrutteringen til yrket har ført til at opptakskravene er senket. Dette kan dokumenteres.

Lærerforskningen derimot, viser at det er langt vanskeligere å dokumentere en klar og entydig sammenheng mellom lærerdyktighet og de faglige kravene som stilles til studentene ved opptak til lærerutdanningen.⁹ Derfor er det et åpent spørsmål om det er grunnlag for å hevde at det i første rekke er lærernes manglende kunnskapsnivå og sviktende kompetanse som kan forklare at norske elever ikke kan hevde seg i den internasjonale konkurransen. Det er klare indikasjoner på, at forklaringene like gjerne kan ligge i de tradisjonene og verdiene som preger skolekulturen, og i de rammene som legges for skolens virksomhet.¹⁰

3.1 Gjennomgripende reformer

Gjennom mer enn et kvart hundreår har grunnskolen, i likhet med utdanningssektoren for øvrig, vært gjenstand for omfattende reformer. De har hatt som mål å forbedre den. På samme tid har de medvirket til å reise tvil om skolens sanne ansikt. Pendelsvingningene i

skoletenkingen har kommet til uttrykk i konkurrerende oppfatninger av hva som er skolens mål. Skal skolen utformes som et sted å være, eller som et sted for å lære?

I *St.meld nr. 40 (1992-93) ...vi små en Alen lange*, som hjemler lov om den 10-årig grunnskolen, presenteres hele fire reformer på én gang: *en familiereform* som bygger ut skole- og fritidsordninger som skal gi barna trivsel og trygghet mens foreldrene er på arbeid; *en barnereform* som gir skolen ansvar for å medvirke til å gi barna gode oppvekstvilkår og varierte muligheter læring og lek i samvær med voksne; *en skolereform* som senker skolealderen til 6 år og utvider skolen til 10 år; og endelig *en kulturreform* som innebærer at deler av lokalmiljøets virksomheter skal bli en del av skoles hverdag. Den politiske begrunnelsen for denne radikale utvidelsen av skolens ansvars- og arbeidsområder er begrunnet i store endringer som har skjedd barn og unges verden. I meldingens innledning sies det at ”De unges verden er blitt fattigere på praktisk rettet handling, fjernere fra voksnes liv, og rik på informasjon med mangfoldige og motstridene verdipåvirkninger”. Siden dette kan skape problemer både for barns utvikling og for deres identitetsdannelse, må skolen og dens lærere gjøre noe med dette, heter det videre i meldingen. Skolens lærere må stå fram som gode rollemodeller og identifikasjonsfigurer for de unge. Dette vil være en stor og krevende utfordring i et samfunn som er preget av manglende respekt for autoriteter og motstridende verdioppfatninger.

Per Schultz Jørgensen, tidligere dansk barneombud, har betegnet samfunnsutviklingen som et kulturelt oppbrudd.¹¹ Det berører sentrale samfunnsinstitusjoner som hjem, kirke og skole, og det aktualiserer på en dirkekte måte spørsmålet om hva skolen egentlig kan og bør beskjeftige seg med. Det er ikke lenger innlysende og opplagt hva elevene skal lære på skolen, og hva skolen bør gi prioritet. Derved stilles det spørsmål ved selve den pedagogiske formidlingens egenart og verdi i skolesammenheng. I en slik situasjon er det naturlig at det både blir stilt store krav til skolens lærere og de prioriteringer de foretar. I en sum forventes det at de skal makte det ingen andre har maktet – det umulige.

3.2 Markedstenkingen

På det indre plan har markedstenkingen i stadig sterkere grad påvirket skoletenkingen. Et sentralt trekk i denne, er forestillingen om at skolen bør betraktes som et effektivt virkemiddel i den økonomiske politikken. Samfunnsøkonomisk sett, er investeringen i skole og utdanning meget lønnsom, blir det sagt. Storbritannias statsminister Tony Blair formulerte tidlig det markedsliberalistiske kunnskapregimets underliggende doktrine på følgende måte: ”Education is the best economical policy there is”. Da Stortinget behandlet St.meld. nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring*, var det tilsynelatende ingen som hadde sterke motforestillinger mot at en slik tenkning ble lagt til grunn for det videre reformarbeidet i norsk skole. Gjennomføringen av Kunnskapsløftet har vist hvordan denne tenkingen er langt mer knyttet til instrumentell kompetanse og utviklingen av grunnleggende ferdigheter, enn til dannelse gjennom overlevert kultur. Få har vært bekymret for konsekvensene av denne nyorienteringen, og at den representerer et klart brudd med både det kulturkonservative, det sosialdemokratiske og det samfunnskritiske kunnskapsregimet som sammen har dannet grunnlaget for utviklingen av den norske grunnskolen.¹² Denne nyorienteringen i skoletenkingen har allerede resultert i at skolesektoren har blitt en sentral konkurransearena. Skolen har fått egne resultatsider i massemediene. Foreldrene og andre interesserte blir oppfordret til å følge med på det som skjer på det lokale plan, for å se hvordan de ulike skolene hevder seg i konkurransen. ”Skoleporten” gir fri adgang til resultatene av de målinger som blir gjort med desimalers nøyaktighet. Siden det er de målbare resultatene som teller, kan aktørene i skolesektoren kjempe om å bli best. Det kan kåres vinnere, og der det finnes vinnere finnes det også tapere. Noen skoler blir populære, andre ikke. Til de store vinnerne hører bl.a. bonus- og demonstrasjonsskolene. Disse honorerer med pengepremier akkurat som vinnerne i den profesjonelle konkurranseidretten. Siktemålet er at vinnerne skal anspore de andre til økt innsats. Men erfaringene fra idrettssektoren viser at det ikke er noen automatikk i dette. Noen melder seg faktisk ut, fordi de mener at de ikke konkurrerer på like vilkår med de andre.

Trygve Bergem – Bedre enn sitt rykte?

–Innføringen av markedstenkning i skolen har ført til at det pedagogiske vokabularet er blitt utvidet. De utdanningspolitiske dokumentene er sterkt preget av disse.¹³ For mange lærere har dette virket fremmedgjørende og skapt en betydelig usikkerhet om grunnlaget for hele deres yrkesutøvelse. Det har også skapt nye språklige barrierer i kommunikasjonen med foreldrene.

3.3 Målstyring

Da prinsippet om målstyring i skolen ble introdusert tidlig på 1990-tallet ble lærerne stilt overfor nok et nytt sett av utfordringer.¹⁴ Målstyringsprinsippet innebærer i praksis at den enkelte lærer får et større ansvar for å stake ut de veier som kan føre fram til de overordnede mål som er beskrevet for skolen. Ved dette utfordres både lærernes faglige innsikt og deres praktisk-pedagogiske vurderingsevne. Dette forutsetter at lærerne har vilje og evne til en bevisst gjennomtenkning av hva som er verdt å vite. Hvilke kunnskaper og ferdigheter trenger barn og unge i dag? Hvordan kan de på beste måte rustes til å leve i et samfunn som kontinuerlig er gjenstand for utvikling og endring? Hvilke eksistensielle spørsmål bør de unge utfordres til å gjennomtenke og ta standpunkt til? Fagekspertenes råd er ikke alltid til like stor hjelp, de brenner forståelig nok mest for det de selv er opptatt av. Daglig stilles derfor skolens lærere overfor vanskelige verdivalg. De må velge, og de må prioritere. I tillegg må de dessuten kunne dokumentere at de er i stand til å begrunne sine valg. De veivalgene lærerne må foreta utfordrer på en direkte måte både deres faglige vurderingsevne og deres evne til yrkesetisk refleksjon - kort sagt deres profesjonalitet både som kunnskapsformidlere og oppdragere.

3.4 Kunnskapseksplosjonen

Aldri før i vår historie har kunnskapsutviklingen gått raskere enn i dag. Innenfor alle fagområder fornyes kunnskapene i et akselererende tempo. Dette innebærer på samme tid at mye av den akkumulerte kunnskapen går ut på dato raskere enn før. Dette legger et sterkt press på alle kunnskapsformidlere. Siden forventningen om at lærerne skal kunne alt fortsatt står fast, har kunnskapseksplosjonen stilt lærerne overfor nærmest umenneskelige krav til faglig fornyelse og ajourføring. Denne forventningen har sin rot i en tid da lærerne nærmest hadde monopol på

den kunnskap som var etterspurt i samfunnet. Slik er det ikke lenger. Men forventningene om at lærerne aldri skal bli svar skyldig når elevene spør, er fortsatt levende.¹⁵ Kunnskapsløftet forutsetter at lærerne kan sitt fag. Det er et absolutt krav som stilles til alle. Ingen kan forvente at barn og unge skal kunne tilegne seg og bearbeide fagkunnskap på egen hånd, sies det i læreplanen. Lærerne må formidle med kyndighet og møte de unges vitelyst og virketrang, heter det videre. I tillegg til dette forventes det at lærerne både kjenner kunnskapsens grenser og muligheter.¹⁶

I lys av de store forventninger som stilles til dagens lærere, er det nærliggende å minne om, at det i dagens høyt spesialiserte samfunn ikke lenger er mulig for noen å kjenne til forskningsfronten på alle fagområder. Den encyklopediske kunnskapsmodellen som har vært lagt til grunn for så vel utformingen av grunnskolen som allmennlærerutdanningen like fram til vår tid, har for lengst utspilt sin rolle. Selv om antallet obligatoriske fag er blitt redusert i allmennlærerutdanningen, står fortsatt kravet om bred og allsidig kunnskap i de sentrale skolefagene fortsatt sentralt i lærerutdanningen.

3.5 Informasjonsteknologien

Gjennom de siste tiårene skolen måtte leve med en stadig økende konkurranse fra den moderne informasjonsteknologien. På Internett kan både barn og voksne i dag finne svar på de aller fleste spørsmål. Internett er en uutømmelig kunnskapsbase som alle kan forsyne seg fra. Den ligger bare et tastetrykk unna, og den fornyes kontinuerlig. Det som legges inn i den styres imidlertid ikke primært av ansvarsbevisste oppdragere. Store deler av nettet styres av sterke profittinteresser. Gjennom alle døgnets timer utsettes både barn og voksne for påvirkninger som er langt sterkere enn skolens. Sannhetsgehalten og troverdigheten i de budskap som formidles via Internett er det ingen som tør å innestå for.

Skolens lærere har i utgangspunktet møtt utfordringen fra den moderne informasjonsteknologien med en blanding av frykt og skepsis.¹⁷ De har stilt kritiske spørsmål til den mål/middel-rasjonaliteten som preget utviklingen i en tidlig fase. Da var oppmerksomheten i første rekke rettet mot mulighetene for å effektivisere den tradisjonelle undervisningen i skolen. Senere kritikken blitt rettet mot de ideologiske sidene ved

teknologiutviklingen, som mange har oppfattet som en trussel mot det som danner fundamentet for all pedagogisk virksomhet, nemlig lærer/elev-relasjonen. Det er først gjennom det siste tiåret, at skolen for alvor har fått øynene opp for de mulighetene utviklingen innenfor IKT-området har skapt for undervisningen i skolen. Det er ikke lenger snakk om en aktiv motstand, men en usikkerhet om hvilke forutsetninger som må være tilstede for at den nye teknologien kan medvirke til å supplere den undervisning som skolen tradisjonelt har gitt på den best mulige måten. Dette kan forklare at lærerne er blitt hengende etter når det gjelder å tilegne seg den nødvendige kompetansen på dette området, selv om det offentlige har satsset mange hundretalls millioner på kompetanseutvikling.

4. Er kritikken berettiget?

Det som av politikerne i dag blir anført som den sterkeste indikasjon på at lærerne kommer til kort, er resultatene fra de såkalte PISA-undersøkelsene.¹⁸ Norge har aldri klart å plassere seg på toppen av de rangeringene som blir foretatt i disse undersøkelsene. Resultatene har vært lite flatterende med tanke på at Norge er et av verdens rikeste land, og et av de land som investerer aller mest i skole og utdanning. Ut fra en økonomisk betraktning kan det således være grunnlag for å hevde at Norge får for lite igjen av de investeringene de foretar i utdanningssektoren. Internasjonale analytikere mener også at resultatene i norsk skole er skuffende lave.¹⁹ Når OECD prøver å forklare årsakene til resultatene i den norske skolen, heter det blant annet: ”Vi tror en av årsakene til underytning ved 15-årsalderen kan være en dominerende skolekultur som ikke utfordrer elevene tilstrekkelig. Vi har blitt imponert over kvaliteten på den omsorg som gis barn, vekten på sosial utvikling og prioriteringen av utendørslek, men vi er bekymret over at den intellektuelle utviklingen er så lav”.

En tilsvarende bekymring ble framsatt fra norsk hold etter den omfattende evalueringen som ble foretatt av Reform 97.²⁰ Den viser blant at det er store forskjeller på den vekten og betydning som de ulike skolene legger på nødvendigheten og viktigheten av å lære, og at dette går ut over produktiviteten i skolen. Dette har politikerne ofte grepet fatt i ved å hevde at lærerne ikke yter nok. De gjentar stadig oftere at lærerne ikke legger det press på elevene som de

burde gjøre. De spør langt sjeldnere om den lave produktiviteten i skolen også kan ha sammenheng med at rammevilkårene for skolens virksomhet ikke er gode nok. Rammevilkårene er det som kjent politikerne som har ansvaret for å utforme – ikke lærerne.

Det store flertallet av norske foreldre, som selv har barn i skolen har, over lang tid, hevdet at de faktisk er fornøyd med de lærerne barna deres har. De mener at dagens skole er langt bedre enn den skolen de selv gikk på, og at de fleste lærerne faktisk gjør en god jobb. De undersøkelser som er foretatt i løpet av de siste 25 årene viser at omkring 3 av 4 foreldre deler denne oppfatningen. En betydelig andel av disse er meget godt fornøyd med de lærerne de har kontakt med.²¹ Foreldrene bekymrer seg derimot over disiplinen i skolen. Den var langt bedre før, mener de. På dette punkt er foreldrene nesten samstemte i sin dom. Foreldrene gir også uttrykk for at skole/hjem-samarbeidet burde bli prioritert høyere fra skolens side.²² De opplever at de i liten grad får anledning til å delta i drøftinger om skolens arbeid, og at de har liten reell medbestemmelse. De er også usikre på hvilke forventninger skolen har til dem. Foreldrene har heller ingen klare oppfatninger av hvordan skolen ønsker at samarbeidet skal være. I det store og hele hevder likevel det store flertallet av foreldrene, at de er grunnleggende fornøyd med de lærerne de har kontakt med.

Når mange foreldre, til tross for sin positive vurdering av dagens skole, likevel støtter politikernes krav om en bedre skole, kan forklaringen være at de selvsagt ønsker det aller beste for sine barn. Hvis den skolen barna deres går på kan bli enda bedre, så er det ingen ting som er bedre enn det. I denne gruppen av foreldre finner vi trolig også de som i dagens situasjon stiller enkeltlærere til ansvar for de resultatene barna deres oppnår på skolen. Det er i første rekke den sterke forkuseringen på målbare resultater i skolen har bidratt til at den denne foreldregruppen, som oftest de mest ressurssterke, har blitt stadig mer synlig i skolelandskapet. Derfor finnes det også foreldregupper som stiller seg bak både kritikken av skolens lærere, og den mistillit som i stor utstrekning synes å være mediaskapt og politikerstyrt.

Elevenes dom over skolen og lærerne har alltid vært sammensatt. Det har vært vanskelig å si med sikkerhet hva elevene oppfatter som ”systemfeil” og hva som etter deres oppfatning

gjenspeiler ”personlige feil” fra lærernes side. Elevene har klare meninger både om innholdet og arbeidsmåtene, og de skiller mellom sosial trivsel og trivsel med skolearbeidet. Gjennom 1990-årene og fram til dag har den sosiale trivselen gjennomgående vært høyere enn den som mer direkte er knyttet til arbeidet med fagene skolearbeidet.²³ Elevundersøkelsen 2008 viser at av de 320 000 elevene fra 5. klasse til VKII er det 13000 elever, vel 4 %, som sier at de ikke trives. På alle de trinn som omfattes av undersøkelsen, etterlyser elevene bedre og reelle muligheter for medbestemmelse. Elevene mener gjennomgående, at de i alt for stor grad blir styrt av lærerne. Som en følge av dette blir de nødt til å arbeide med stoff som de ofte synes er lite relevant – de skjønner simpelthen ikke ”vitsen med det”.²⁴ Resultatene fra elevundersøkelsene viser også, at det forhold elevene har til lærerne, har en klar og direkte sammenheng med deres motivasjon for skolearbeidet og hvor mye tid og krefter de legger ned i skolearbeidet. Elever på alle nivåer verdsetter lærere som bryr seg. En femtedel av elevene gir uttrykk for at lærerne i alt for liten grad gir dem råd og veiledning om hvordan de selv kan gjøre det bedre på skolen.

De foreliggende elevundersøkelsene tyder på at elevenes opplevelse av kjedsomhet er en av de største utfordringene lærerne i dag blir konfrontert med. Det er imidlertid ikke gitt at den utbredte kjedsomheten hos elevene kan tilskrives svikt og manglende engasjement hos lærerne. Elevene i grunnskolen tilbringer i dag mer enn 17.000 timer på skolebenken. Disse timene skal lærerne fylle med et innhold som tenner, engasjerer og utfordrer. Det makter lærerne bare delvis. Følgen av dette blir at elevene kjeder seg. Kjedsomheten motstår alle metodiske triks. Elevene melder seg kort og godt ut i en høflig protest mot de valg voksgenerasjonen har foretatt på deres vegne. Sett fra elevenes ståsted er protesten er naturlig reaksjon på det faktum, at innholdet i skolen bare delvis oppleves som relevant i forhold til de eksistensielle spørsmål de er opptatt av.

4.1 Lærerne i klemme

Lærerne har lenge gitt uttrykk for at de har havnet i en klemme det er vanskelig å komme ut av. Skolens beger er for lengst fullt. De makter simpelt hen ikke å forholde seg til alle de forventningene og utfordringer de blir konfrontert med i skolehverdagen. Spenningsene mellom de intensjoner som kommer til uttrykk i

de ulike kunnskapsregimene som styrer virksomheten i skolen, stiller dem daglig på prøve. De skaper forventninger om prioriteringer som trekker i ulike retninger. De brede perspektivene som trekkes opp i den generelle delen av lærerplanen, er ikke uten videre forenelig med de presiseringene og anvisninger som kommer til uttrykk i *Kunnskapsløftet* og de *Prinsipper for opplæring* som departementet har sendt ut.²⁵ Lærerne mener de arbeider i et krysspress av forventninger som det ofte er helt umulig å forholde seg til. Derfor tvinges de inn i lojalitetskonflikter som oppleves som svært problematiske. Dette setter deres yrkesetiske rasjonalitet og yrkesetiske kompetanse på prøve.²⁶ I mangel av forpliktende yrkesetiske regler føler de, at de ofte blir stilt overfor yrkesetiske dilemmaer som det er veldig vanskelig å forholde seg. Disse må de i stor grad prøve å løse på egen hånd, vel vitende at deres atferd i mange situasjoner kan oppfattes uttrykk for usikkerhet og handlingsvegring. Avveining av de ulike hensyn de må ta er ofte veldig vanskelig.

For det første må lærerne forholde seg til de organisasjonsetiske anvisninger og retningslinjer som utformes på den politiske arenaen. Disse har fokus på skolens og landets beste, slik det kommer til uttrykk i lover, reglementer og læreplaner. For det andre må de forholde seg til det som skjer på selve skolearenaen og den virksomhetsetikk som tar sikte på å ivareta elevenes beste. Elevene har individuelle behov for omsorg og oppmerksomhet. Derfor kan det hende at de faglige behovene fra tid til annen må settes til side. Lærerne står dessuten i spenningsfeltet mellom utfordringene fra den kollektive og den personlige etikken. De må med nødvendighet føle seg forpliktet på det som tjener det kollegiale fellesskapets interesser. På samme tid kan de heller ikke i sin yrkesutøvelse gå på akkord med sin egen personlige overbevisning. De må handle i samsvar med det som er forenelig med deres personlige verdier og deres egen integritet.²⁷ Yrkesetisk forskning viser at de konflikter som hyppigst oppstår i lærerkollegier er knyttet til det paradoks at enkeltlærere kommer på kant med sine kolleger, fordi de sies å bry seg for mye om enkeltelever.²⁸

4.2 S sammensatt bilde

De dommer som felles over skolen og dens lærere er i meget stor grad betinget av de kriteriene som blir lagt til grunn for vurderingen.

Trygve Bergem – Bedre enn sitt rykte?

I likhet med OECDs dom er mediernes og politikernes dom i dag primært basert på kriterier som er utledet fra det markedsliberalistiske kunnskapsregimet. Vurdert ut fra snevre produksjonskriterier, er det derfor klare indikasjoner på at skolen kommer til kort. Kunnskapsproduksjonen i redskapsfagene er for lav. Det er et betydelig sprik mellom resultatoppnåelsen og de politiske målsettinger som er formulert. Sett i et slikt perspektiv kan det med en viss rett hevdes at skolens lærere ikke holder mål.

Bildet av skolen er imidlertid langt mer nyansert, som vi har sett. En skole som er kjennetegnet ved høy trivsel blant elevene kan ikke bli betegnet som en dårlig skole. Trivsel er grunnlaget for både læring og framgang. Foreldrenes positive dom over skolen er direkte flatterende for lærerne. I lys av dette er det derfor viktig å understreke at OECDs dom ikke er basert på en helhetlig vurdering av kvalitetene i den norske skolen. OECDs mandat er avgrenset til en vurdering av de økonomiske aspektene ved skolens virksomhet. Den helhetlige vurderingen av skolen er det OECD som har ansvaret for.

Gjennom mer enn et tiår har OECD understreket at en bærekraftig utdanning må bygges på et fundament som hviler på fire søyler: Disse lærings søylene betegner organisasjonen som *Learning to know – Learning to do – Learning to live together – Learning to be*.²⁹ Betegnelsen på disse søylene er langt på vei selvforklarende. Det er liten tvil om at det markedsliberalistiske kunnskapsregimet oppfordrer til en konsentrasjon om de to første søylene. I alle de utdanningspolitiske dokumentene som i dag legges til grunn for utviklingen av grunnskolen, gjenspeiles dette klart og tydelig gjennom en sterk og bevisst satsning på å styrke redskapsfagene. I Kunnskapsløftet er den brede tilnærmingen som Stortinget sluttet seg til gjennom Læringsplakaten snevret inn. Dette advarer UNESCO sterkt imot. Det vil være meget betenkelig sier organisasjonen, ”to tend to emphasize the acquisition of knowledge to the detriment of other types of knowledge”³⁰ Utviklingen både i vårt eget land, og i de fleste andre vestlige land, har medvirket til at denne advarselen har større aktualitet i dag enn midt på 1990-tallet. Det har i dag blitt tvingende nødvendig å utforme en bærekraftig og helhetlig utdanning for å møte utfordringene i et flerkulturelt og globalt orientert samfunn.

Uansett hvor viktig kunnskaper og ferdigheter i redskapsfagene kan sies å være i dagens informasjonssamfunn, vil kunnskaper og ferdigheter som trengs for å leve i et sosialt fargerikt fellesskap, være minst like nødvendige og grunnleggende. UNESCO argumenterer gjennom oppstillingen av den tredje lærings søylen for det som kan betegnes som *livskunnskap*: ”Learning to live together, by developing an understanding of other people and an appreciation of independence – carrying out joint projects and learning to manage conflicts – in a spirit of respect for pluralism, mutual understanding and peace”.³¹ Slik kunnskap inngår også i den fjerde lærings søylen, men den henspiller enda mer direkte på de personlige kvaliteter som i den generelle delen av den gjeldende læreplanen er knyttet til beskrivelsen av det integrerte mennesket.³²

Det er i første rekke samfunnsutviklingen som tilsier at skolen i dag bør legge vekt på formidlingen av livskunnskap, hevder UNESCO. Siden det felles verdigrunnlaget, og troen på de store fortellingene om politikken, religionen og framtida er svekket, er det i dag mindre som holder oss sammen enn hva tilfellet var tidligere. Følgen blir at vi klynger oss til de små fortellingene, de som handler om kjernefamilien, karrieren og fritida. Dette er imidlertid ikke «fortellingene» som fører oss nærmere sammen som medlemmer av verken vårt eget samfunn eller verdenssamfunnet. Tvert i mot. De små fortellingene fører oss ofte inn i ulike og kryssende baner uten felles møteplasser og sentreringpunkter. Tidligere bidrog også de sosiale nettverkene i storfamilien, i lokalmiljøet og på arbeidsplassen til å skape trygghet og tilhørighet. Nå er det fare for at disse kan rakne. Følgene av dette blir for manges vedkommende en opplevelse av mangel på tilhørighet og isolasjon. Derfor blir formidlingen av livskunnskap og det holdningsskapende arbeidet en stadig større utfordring for skolen og dens lærere. Dette er en helt naturlig del av skolens dannelsesprosjekt, men den må i dag vike plassen for oppgaver som blir prioritert høyere. Det er betenkelig, hevder organisasjonen. Hvis skolen skal kunne makte den utfordring det her er snakk om, vil det være en absolutt forutsetning at skolens lærere får muligheter til å utvikle den kompetanse som trengs for å veilede de unge på dette området. I dagens lærerutdanning er utviklingen av slik kompetanse lavt prioritert.

5. Finnes det veier ut av krisen?

Kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell har satt et viktig spørsmål på den pedagogiske dagsordenen. Lærerne vil aldri kunne gjøre en god jobb så lenge de har et taperstempel i pannen. Uansett om det er berettiget eller ikke, så må dagens lærere slite med det. Derfor er det tvingende nødvendig å vurdere nærmere hvilke grep som kan tas, for å dempe de negative virkningene av det. Ingen ringere enn statsministeren har gitt uttrykk for sterk bekymring for situasjonen. Han har særlig vært opptatt av det han betegner som lærernes manglende kompetanse og innholdet i den lærerutdanningen de får.³³

Når kunnskapsministeren i sitt utspill hevder at tillitskrisen enkelt og effektivt kan løses ved at han nå bestemt taler foreldrene til rette, og ber den politiske opposisjonen om å tie, tyder det på at han beklageligvis må ha sovet i timen.³⁴ For det første er det, som vi har sett, ikke foreldrene som har ført an i den kritikken som har vært rettet mot lærerne gjennom de siste tiårene. For det andre har faktisk politikere fra absolutt alle partier, på ulike måter, sluttet opp om kritikken av lærerne. Alt tyder på at vi står overfor et stort og sammensatt problem. Erfaringsmessig tar det lang tid å forandre holdninger. Holdningsskapende arbeid er en meget ressurskrevende prosess som krever en bevisst og målrettet innsats. Den vil i mange tilfeller måtte strekke seg over år.

Solhjell er langt fra den første som har grepet fatt i de problemer som knytter seg til det taperstempel lærerne har fått.³⁵ I den offentlige debatten har det, både globalt og nasjonalt, blitt staket ut tre veier, som skal kunne føre lærerne ut av tillitskrisen: 1) Lærernes faglighet må styrkes. 2) Skolen må konsentrere seg enda mer om kunnskapsformidling, og mindre om oppdragelse. 3) Samfunnet må på nytt tildele lærerne den autoritet, respekt og tillit som de tidligere hadde.

Det er ikke vanskelig å gi sin tilslutning til tanken om at lærernes faglighet må styrkes. Den følger både som en naturlig og nødvendig konsekvens av at vi lever i et kunnskapssamfunn, der kunnskapsutviklingen foregår raskere enn noen gang før. Men forslaget aktualiserer en rekke spørsmål: På hvilke områder er det særlig nødvendig at lærernes faglighet blir styrket? Hvilke kriterier skal legges til grunn for de prioriteringer som må tas?

Finnes det kunnskapsområder som er viktigere enn andre? Svaret på slike spørsmål er betinget av det verdi- og kunnskapssyn som blir lagt til grunn. I en tid da markedstenkningen styrer skoletenkningen, synes det å være tilnærmet enighet om at realfagene bør rangeres høyere enn andre fag. Historien viser imidlertid at det ikke alltid har vært slik. Det finnes heller ingen garanti for at en styrking av lærernes faglighet uten videre vil høyne lærernes status og anseelse. Tanken har sin rot i en fjern fortid, da skolens lærere hadde monopol på all kunnskap. Det har de mistet for lengst. Som yrkesgruppe vil lærerne i dag ha store problemer med å hevde seg i forhold til andre yrkesgrupper, selv om deres faglige kompetanse blir styrket, fordi kunnskapsnivået i samfunnet kontinuerlig er blitt høynet. Bare de færreste kan betraktes som fagspesialister i streng forstand. På samme tid er det ingen grunn til å stille spørsmål ved betydningen av at lærerne har gode fagkunnskaper. Beklageligvis vil lærerne aldri kunne "ligge i forskningsfronten" innenfor alle de fagene de har ansvar for i skolen.

Lærernes utfordringer på IKT-området representerer en særlig stor utfordring. Det er liten grunn til tro at lærernes kunnskap og kompetanse på området er så mye dårligere enn ellers innenfor voksgenerasjonen. Men fra ulike hold er det skapt enorme forventninger om det potensialet som ligger i den nye informasjonsteknologien. Nok en gang er det et ugjengelig faktum at skolen og utdanningssektoren er kommet sent på banen i forhold til en rekke andre samfunnsområder når det gjelder å vurdere mulighetene for å utnytte dette. Skolen har verken hatt tilgang til den nødvendig hardware, eller økonomiske ressurser til å utvikle den nødvendige kompetansen blant skolens lærere. Til tross for de store investeringene som har vært foretatt i løpet av det siste tiåret, er det mye å ta igjen. Den største utfordringen må skolen likevel ta selv. Den består kort sagt i å utvikle en strategi, og en metodikk, for hvordan teknologien kan tilpasses og integreres i skolens undervisning på en god og meningsfull måte. Når lærerne har gjort det, og utprøvd strategien i praksis, kan de med myndighet uttale seg både om teknologiens muligheter og begrensninger i skolen, uten å tape ansikt!

Forslaget om at skolen må konsentrere seg mer om kunnskapsformidling og mindre om oppdragelse, bryter klart og direkte med skolens

tradisjon i vårt land. Like til vår tid har oppdragelse, i videste forstand, vært det overordnede målet for all virksomhet i skolen. Det er det fortsatt i følge den nye formålsparagrafen som nå er vedtatt. At kunnskapsformidling uten videre kan betraktes som mer statusgivende enn annet dannelsesarbeid, er utelukkende en antakelse som er utledet fra det rådende markedsliberalistiske kunnskapsregimet. Den bryter også med tekningen innenfor de andre kunnskapsregimene vi finner i skolen. Det er også nærliggende å henvise til den ovenfor nevnte advarsel som UNESCO har kommet med når det gjelder å prioritere bestemte kunnskapsområder på bekostning av andre. Det er fullt mulig å argumentere for nødvendigheten av å *oppjustere* den vekten som skolen i dag legger på dannelsesarbeidet og arbeidet med å stimulere elevenes personlighets- og karakterutvikling.

En nødvendig forutsetning for at skolen skal kunne lykkes i sine bestrebelser med å formidle livskunnskap til elevene, vil imidlertid være at skolens lærere får styrket sin oppdragerkompetanse. Alle de som skal veilede andre om den vanskeligste av alle kunstarter, nemlig kunsten å leve, må selv være underveis i sin personlige og etiske dannelselse. Her ligger også nøkkelen til forståelsen av det problematiske i ønsker og løfter om å *tildole* lærerne både respekt og tillit, slik det antydes i den tredje vei. Respekt og tillit er noe den enkelte må gjøre seg fortjent til.³⁶ Tillit er på samme tid det den danske etikeren Knud E. Løgstrup (1956) betegner som et *grunnforhold* i alle mellommenneskelige relasjoner. Vi kan simpelthen ikke leve i et sosialt fellesskap som er blottet for tillit.³⁷ Ytre autoritet kan tillegges lærerrollen gjennom de sanksjonsmidler som læreren blir betrodd, men den vil aldri kunne skape en trygg og god lærer/elev-relasjon. En nødvendig forutsetning for at skolen i dag skal kunne lykkes i sine bestrebelser på skape gode relasjoner mellom partene i skolesamfunnet, er at det blir staket ut en fjerde vei. Den innebærer at læreren som person bevisst går inn i en *tillitskapende prosess*, som på samme tid også sikter mot å være en troverdighetsskapende prosess. I denne prosessen må læreren ha som mål å se seg selv som modell og indentifikasjonsfigur for elevene. På samme tid må læreren gi rom for alternative modeller. Den personlige lærer skal kjennes og gjenkjennes på sine holdninger, og ved at han tør å stå for dem. Det gjelder i relasjonene til alle

partene i skolesamfunnet. Elevene – uansett alder og bakgrunn - stiller tre ufravikelig krav til sine lærere: de skal kunne sitt fag, ha evner til å formidle sin fagkunnskap og være i stand til å skape en menneskelig ramme rundt arbeidet med faget og fagstoffet.

5.1 Den fjerde veien

I dag skimter vi begynnelsen på denne veien, men den må snarest stikkes ut i det pedagogiske landskapet dersom respekten og tilliten til lærerne skal kunne gjenreises. Tilliten må bygges opp igjen nedenfra. Forsøkene på dette må ta sitt utgangspunkt i det som konstituerer selve lærerrollen og det som legitimerer den. Lærere er i stadig større grad blitt nøkkelpersoner i barns og unges liv. Lærerne er de voksenpersonene de tilbringer aller mest tid sammen med gjennom store deler av barndommen og ungdomstiden. Det gir lærerne en helt spesiell mulighet til å gå inn i barn og unges liv, og til å påvirke så vel deres personlige vekst og utvikling, som deres dannelselse i videste og beste forstand. Dersom lærerne skal kunne lykkes i sitt arbeid må de imidlertid utvikle en personlig autoritet og integritet som avkrever en naturlig respekt og ikke er utledet fra den formelle posisjonen lærerne har. I denne prosessen kan etikken gi verdifulle bidrag når det gjelder å utvikle lærer/elev-relasjonen.³⁸ I følge den pedagogiske tradisjonen i den kulturkrets vi står i, er det denne relasjonen som må danne utgangspunktet og grunnlaget for all undervisning og oppdragelse. Pedagogikken som fag tar sitt utgangspunkt i beskrivelsen av oppdragerens forhold til barnet. Den pedagogiske relasjonen har flere kjennetegn. Den er rettet mot barnet, den søker barnets beste, den påvirker retningen for barnets utvikling, og til slutt overflødiggjør den pedagogiske relasjonen seg selv.³⁹

Bevisste forsøk på å bygge opp igjen det som er gått tapt, uansett hva grunnene kan være til det, må dessuten ha som mål å utvikle en ny forståelse av innholdet i sentrale begreper som lærerrolle, læreridentitet og profesjonalitet. I neste omgang blir det nødvendig å se nærmere på den kompetanse lærerne må besitte, ut fra en helhetlig vurdering av det sammensatte oppdraget de i dag har fått. Dernest må en nøye vurdere hvordan den kan bygges opp og utvikles. Lærerutdanning kan ikke begrenses til en konstruksjon av en arena der studentene får anledning til å tilegne seg fagkunnskaper og

Trygve Bergem – Bedre enn sitt rykte?

metodiske råd om hvordan de kan formidle dem videre. Den egentlige utfordringen alle lærerutdannere består i å medvirke til å skape en integrasjon av fag, person og formidling. Nyere lærerforskning viser klart og tydelig at det lærerstudentene først og fremst setter pris på, det er å få hjelp til å se hva de kan bli gode og *bedre* til. Det kan handle om ulike ting: noe faglig, å ”finne sitt fokus”, det de vil gjøre bedre, noe som er knyttet til relasjonen til elevene eller utformingen av klassemiljøet.⁴⁰

I den stortingsmeldingen om ny lærerutdanning som departementet nylig har offentliggjort, går det tydelig fram at regjeringen vil satse mye på lærerne i den norske skolen.⁴¹ Lærerne har avgjørende betydning for elevenes læring i skolen, hevder departementet. Gode lærere gjør den store forskjellen. Det som kjennetegner de gode lærerne er at de er faglig dyktige, og at de gir relevante og rettfærdige tilbakemeldinger og tilpasser opplæringen til elever og fag, sies det i meldingen. Den tro på lærernes betydning som kommer til uttrykk i meldingen, står i skarp kontrast til den mistilitt som media lenge har gitt uttrykk for. Meldingen viser også klart og tydelig, at departementet sikter mot å legge inn flere av de elementer som inngår i den fjerde vei som det her argumenteres for. Departementet er fortsatt opptatt av at lærerutdanningen må dyktiggjøre framtidige lærere som kan styrke elevenes grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. Det er en forutsetning at kunnskapsproduksjonen i skolen kan heves. På samme må må framtidige lærere bli satt i stand til å møte *alle* de forventningene og kravene som i dag blir stilt til skolen og lærerne. Lærerne må utvikle evnen til å samhandle og kommunisere med de ulike partene i skolesamfunnet.⁴² Det overordnede siktemålet må imidlertid være at lærerne blir satt i stand til å omgås elevene på en god måte, og at de utvikler et positivt syn på elevenes potensial. De må også kunne bidra til å utvikle et profesjonelt fellesskap. Dette innebærer at framtidige lærere må utvikle både vilje og evne til å handle i tråd med det verdigrunnlaget som er fastsatt i skolens formål og konkretisert i læreplanverket. Derfor må skolens lærere daglig utfordres til yrkesetisk refleksjon. Siktemålet er å utforme en helhetlig lærerutdanning som kan legge grunnlaget for videre profesjonell utvikling i yrket og styrke lærernes handlingskompetanse. En viktig forutsetning for at dette skal kunne skje er at det bli innført et nytt og utvidet pedagogikkfag, og at

innholdet i dette blir vurdert nøye, hevder departementet.

Det gjenstår å se om departementet får tilslutning til sine forslag. Hvordan lærerutdanningsinstitusjonene eventuelt vil vurdere dem, er et helt åpent spørsmål. Uansett må departementets forslag betraktes som et helt naturlig og nødvendig innspill i en tid da det lenge har vært reist tvil om lærernes troverdighet. Selv om det er grunnlag for å hevde at skolens lærere trolig er langt bedre enn sitt rykte, krever situasjonen, både i skolen og i samfunnet, en ny gjennomtenkning av hvilket innhold som bør legges i begrepet lærerprofesjonalitet. Pedagogisk profesjonalitet må i dag omfatte noe langt mer enn kompetanse og ferdigheter til å organisere, planlegge og legge til rette for varierte og sammensatte aktiviteter i klasserommet. Profesjonaliteten må i like stor grad komme til uttrykk gjennom lærerens evne til å inngå i en fortløpig samtale med elevene. I dialogen med elevene vil lærernes evne til å kunne formidle fagstoffet være av uvurderlig betydning. På samme tid vil det være like viktig at elevene opplever at læreren viser engasjement for den enkelte, og at læreren bryr seg om alle. Derfor må lærerne også utvikle evne og vilje til å gå inn i en faglig og personlig samtale med elevene. Den faglige-personlige samtalen krever både evne til innlevelse, forståelse for elevenes behov, og evne til aksept og toleranse. Den nydefinerte profesjonalitet som den nye lærerutdanningen må sikte på utvikle hos dagens og morgendagens lærere må bygges på tre søyler: faglig kompetanse, pedagogisk kompetanse og yrkesetisk kompetanse.⁴³

V070709

Noter:

¹ Det stormløpet mot lærerne som vi har vært vitne til gjennom det siste tiåret startet med et oppslag i Dagbladet lørdag 13. mars 1999. Med krigsoverskrifter henviste avisen til en MMI-måling som viste at åtte av ti foreldre mente at lærerne må testes, fordi det er grunn til å tro at de ikke holder faglige mål, og at de ikke er i stand til å gjøre en tilfredsstillende jobb. Den første artikkelen ble fulgt opp av en serie artikler med en flengende kritikk av ulike sider ved skolens virksomhet. Hele veien ble skylden lagt på lærerne som ikke holdt mål, etter avisens oppfatning. Etter hvert fikk Dagbladet massiv støtte tilsvarende oppslag i andre medier.

² Typisk for organisasjonenes endrede strategi er at da Bedre skole as/Norsk Lærerlag utga Michael Fullan og Andy Hargreaves bok *What's Worth Fighting For? Working Together For Your School* på norsk i 1995, ble den lansert under tittelen *Ha tillit til lærern.*

³ Sitert etter Halkild Nilsen (1953) *Skolestell og folkeopplysningsarbeid i bygdene i Bergens stift 1800-1850*. Oslo: Gyldendal, s. 55.

⁴ Det portrettet som Bjørnson tegnet av Bård skolemester i bondefortellingen "En glad gutt", som ble utgitt i 1860, er i all ettertid blitt stående som selve prototypen på den gode læreren.

⁵ R. Slagstad (1998) *De nasjonale strategier*. Oslo: Pax Forlag A/S, s. 106.

⁶ Intervju i Dagbladet for 25. juli 2001.

⁷ Strategien for lærernes profesjonskamp ble egentlig trukket opp av den amerikanske filosofen og pedagogen John Dewey. I en artikkel med tittelen "The Relation of Theory to Practice in Education" som ble trykt i C.A. Murry (Ed.) *Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1904, svarte han på anmodning fram amerikanske lærere, at de måtte se på hva juristene og legene hadde gjort. De fant fort ut at de nevnte yrkesgruppene arbeidet i lukkede rom, og det samme prøvde lærerne å gjøre. Se også T. Bergem *The Quest for Teacher Professionalism: The Importance of Commitment*. In W. Veugelers and Fritz Oser (Eds.) *Teaching in Moral and Democratic Education*. Bern: Peter Lang, 2003.

⁸ Den skolekritikken som på det internasjonale plan begynte allerede i 1920 og 1930-årene tiltok i styrke i årene etter krigen, og den resulterte i en omfattende litteratur der sentreringspunktet er spørsmålet om hva som foregår "behind the door". Denne kritikken ble i neste omgang avløst av et krav om fornyelse av den pedagogiske praksis og et krav om større åpenhet og innsyn. Det utviklingsarbeidet som som ble satt i gang bygde på den forutsetning at døra inn til klasserommet blir åpnet. Rapportene om utviklingsarbeidet fikk etter hvert et betydelig omfang, og noen er blitt stående som klassise eksempler på nytenkning og innovasjon - jf. Goodlad,

J. and Klein, M. F. *Behind the Classroom Door*. Worthington, Ohio: Charles A. Jones, 1970.

⁹ Se T. Bergem et al. Research on Teachers and Teacher Education in Scandinavia: a retrospective review. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Volume 41, Numbers 3-4, September 1997 (433-458).

¹⁰ Se A. Hargreaves (1996) *Lærarbeid og skolekultur*. Oslo: Ad Notam Gyldendal; A. Hargreaves & D. Fink (2006) *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey Bass.

¹¹ Per Schultz Jørgensen: Den personlige læreren. I T. Bergem (red.) *Slipp elevene løs. Artikler med søkelys på lærerrollen*. Oslo: Gyldendal. 1. utgave, 5. opplag 2008.

¹² Se P. Aasen (2007) *Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst*. I J. Møller og L. Sundli (red.) *Læringsplakaten – skolens samfunnskontrakt*. Se også samme sted T. Bergem "Det er mer som teller..." Kristiansand: Høyskoleforlaget.

¹³ Termer som marked, kunder, brukere, incentiver, læringsutbytte, produksjon og prestasjonsresultater er nyskapninger som var helt fraværende i skolepolitiske dokumenter fram til midten av 1980-årene.

¹⁴ Se St. meld. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

¹⁵ I den generelle delen av gjeldene læreplan for Kunnskapsløftet (K 06) brukes det mange og sterke ord som understreker dette: "Den gode lærer kan sitt fag!"

¹⁶ Se den generelle delen av læreplanen, s. 30. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996.

¹⁷ Se Ola Erstad: Den digitale dimensjonen – pedagogenes møte med teknologiutviklingen. I T. Bergem (2008) *Slipp elevene løs. Artikler med søkelys på lærerrollen*. Oslo: Gyldendal. 5. utgave.

¹⁸ PISA (Programme for International Student Assessment) er et internasjonalt prosjekt i regi av OECD som måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Hvert 3. år blir det foretatt undersøkelser der vekten på de tre fagene varierer. Den første undersøkelsen ble foretatt i 2000, og da ble hovedvekten lagt på måling av leseferdighetene. I den neste målingen i 2003 stod matematikkferdighetene i sentrum, mens elevenes ferdigheter i naturfag var fokus i 2006. Elevenes prestasjoner i de ulike fagene blir sammenliknet, og de danner grunnlag for slutninger om hvilke land som har "den beste skolen".

¹⁹ Se Mortimore, P., Field, S. & Pont, B. (2005) *Equity in Education. Thematic review. Norway*. Paris: OECD.

²⁰ Se P. Haug (2004). Sentrale resultater fra evaluering av Reform 97. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 4.

²¹ Se T. Tveiten og T. Bergem (1989) *Hva vil vi med skolen? Foreldrene, elevene og lærerne har ordet*. Bergen: NLA-Forlaget. Se også *Skolefokus*, nr. 24, 2001. Se

også S. V. Vestre *Foreldresyn på grunnskolen* Oslo: Kirke-undervisnings- og forskningsdepartementet. 1995.

²² Se. St.meld. nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring*.

²³ Se F.D. Alsaker og A. Flammer (red.) 1999. *The Adolescent experience: European and American adolescents in the 1990s*. Mahwah, N. J. Lawrence Erlbaum Associates; E. Thuen og E. Bru (1999). *Learning environment, meaningfulness of schoolwork and on-task-orientation among Norwegian 9th grade students*. Stavanger: Stavanger College, Centre for Behavioural Research (upublisert). *Elevundersøkelsen 2008*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

²⁴ Se *Elevundersøkelsen 2006 og 2008*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

²⁵ Se T. Bergem (2007). ”Det er mer som teller...” I J. Møller og L. Sundli (red.) *Læringsplakaten – skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

²⁶ Se T. Bergem (2007). *Læreren i etikkenes mothys*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

²⁷ Se Fjellstrøm, R. 2004. *Skolområdets etik. En studie i skolans forstran*. Stockholm: Studentlitteratur. 105-110.

²⁸ G. Colnerud (2002) ”Den kollegiala paradoxen”. *Pedagogiska magasinet*, nr. 4.

²⁹ Se J. Delores (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: Unesco Publishing.

³⁰ Ibid., s. 37.

³¹ Ibid., s. 37.

³² Se *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 49-50.

³³ I et intervju med Morgenbladet for 4. januar i 2008 uttalte Stoltenberg at lærerutdannerne, etter hans oppfatning, setter griller i hodet på vordende lærere. ”Det må bære galt av sted når de bruker mer tid på å lære studentene hvordan de kan samhandle og forhandle med elevene, og inngå i en dialog med dem, enn på å lære dem fagkunnskaper. Det bør være selvinnsende at lærerstudentene skal bruke utdanningen til å tilegne seg fagkunnskaper, og at de får vite hvordan de kan formidle dem videre.”

³⁴ Se intervjuet i VG for 8. september 2008.

³⁵ I sin tid som statsminister lovte Torbjørn Jagland at han ville gi tilbake til lærerne den respekten og tilliten de hadde mistet. Beklageligvis rakk heller ikk han å iverksette konkrete tiltak. På vegne av SV har Kristin Halvorsen gjentatte ganger kommet med tilsvarende løfter, men det er ikke mulig å vise til at noen har tatt konkrete grep som kan tenkes å kunne bidra i den retningen.

³⁶ A. Kristiansen (2003). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningsammenheng*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

³⁷ K. E. Løgstrup (1956). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.

³⁸ Se T. Bergem (2002). Kan etikken redde lærerne? I P. H. Axell (red.) *Med forskerblikk på verdier*. Oslo Norges Forskningsråd.

³⁹ Se H. Nohl (1970). *Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt a. M: G. Schulte-Bulmke; W. Dilthey (1971). *Schriften zur Pädagogik*. Paderborn.

⁴⁰ Se P. Fregerslev og M. Jørgensen (2000). *Ny lærer. Om de første to år med sytten nyuddannede lærere*. Århus: Århus Dag- og Aftenseminarium. Funnene fra denne studien støtter opp under det amerikanske munnhullet: ”Teachers are neither born, nor made, but they may develop”. Det viktigste i lærerutdanningen er å legge et faglig og bærekraftig fundament for sin egen selvutvikling i samspillet med elevene i lasserommet.

⁴¹ Se St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren – rollen og utdanningen*.

⁴² Ibid., kap. 2.

⁴³ Se T. Bergem (2003) The Quest for Teacher Professionalism: The Importance of Commitment. I W. Veugelers & F. Oser (Eds.) *Teaching in Moral and Democratic Education*. Bern: Peter Lang.