



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSFAKULTET

Profesjonelt ansvar mellom mandat og målstyring

Thomas Leikvoll

Veiledere

Førsteamanuensis Janicke Heldal Stray

Universitetslektor Emil Sætra

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen*

Det teologiske menighetsfakultet, [2017, vår]

AVH5055: Avhandling Lektorprogram i RLE/ religion og etikk og samfunnsfag (45 ECTS)

Lektorprogram i RLE/religion og etikk og samfunnsfag

[23 716 ord]

Sammendrag

Skolens samfunnsmandat har vært tosidig formulert helt tilbake til den første formålsparagrafen fra 1848. Mandatet binder sammen individ- og samfunnsnivået og gjør at skolen ofte omtales som samfunnets lim. Ansvar for å utøve mandatet gis lærerprofesjonen. Denne oppgaven tematiserer *hvordan KRLE- og samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet forstår sitt profesjonelle ansvar, og hvordan de opplever at måten de utøver dette ansvaret på påvirkes av kunnskapspolitiske føringer for praksis*. For å besvare oppgavens problemstilling utformes det to forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan forstår KRLE- og samfunnsfaglærere sitt profesjonelle ansvar?
- 2) Hvilke konsekvenser får de kunnskapspolitiske praksisvilkårene for lærernes utøvelse av sitt profesjonelle ansvar og skolens samfunnsmandat?

Spørsmålene besvares gjennom semi-strukturerte intervjuer med fem KRLE- og samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet ved fire forskjellige skoler. Intervjuene tematiserte profesjonelt ansvar, opplæring til demokratisk medborgerskap og lærernes forhold til kunnskapspolitiske føringer og reformer.

Lærerne begrunner sin profesjonsforståelse fra et personlig ståsted. Det foreligger ingen felles profesjonsintern forståelse av profesjonelt ansvar. Likevel kommer de med flere sammenfallende poenger. Det er viktig for lærerne å ivareta hele skolens samfunnsmandat gjennom å kombinere omsorg og faglighet. Veien dit er preget av skjønn, fleksibilitet til å handle proaktivt, hensyn til forskjellige aktører utenfor profesjonen, prosesskvalitet og kontinuerlige avveininger.

Kunnskapspolitiske føringer har en betydelig påvirkning på lærerens profesjonsutøvelse. Lærerne inntar et kritisk perspektiv på fagplanenes omfang og innhold og peker på at for mange kompetansemål og urealistiske forventninger bidrar til å favorisere målbar kunnskap. Flere av lærerne opplever tidsnød og at dybden i undervisningen innskrenkes. Beskrivelsene kan tyde på at dannelsesdelen av skolens samfunnsmandat får dårlige vekstvilkår og at skolen preges av kunnskapsformidling og et økende individfokus.

Forord

En lang marsj går mot slutten. Med denne oppgaven avslutter jeg min lektorutdanning ved Menighetsfakultet og setter kursen mot arbeidslivet. Jeg ser tilbake på perioden med stor glede, og takker forelesere og medstudenter for fem gode år.

Året med avhandlingsfokus har vært langt, men også svært lærerikt. Takk til mine veiledere Janicke Heldal Stray og Emil Sætra for gode råd og enestående oppfølging. Dere har forvandlet frustrasjon og nedturer til optimisme og selvtillit. Takk til respondentene som med sine ærlige og inspirerende beskrivelser gjorde oppgaven mulig. Takk til NOVA for tildeling av stipend. Takk til studiekamerat Henry for et uvurderlig samarbeid og vennskap gjennom fem år. Takk til Hanne, min støttespiller fremfor noen.

Oslo, mai 2017

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.2 Profesjonsbegrepet	3
1.3 Eksisterende forskning på feltet	5
2.0 Metode	7
2.1 Kvalitativt forskingsintervju som metode	7
2.2 Utvalg	9
2.3 Bearbeiding av materialet	10
2.4 Studiens kvalitet	11
2.5 Etiske betraktninger	12
3.0 Teori	15
3.1 Profesjonelt ansvar	15
3.2 Kultur for læring	22
3.3 Skolens samfunnsmandat: Danning og nytte	29
4.0 Analyse og diskusjon	37
4.1 Fem lærere om profesjonelt ansvar	37
4.2 Kunnskapspolitiske praksisvilkår	52
4.3 Målstyring på bekostning av skolens samfunnsmandat?	61
5.0 Oppsummering og konklusjon	65
Litteraturliste	69
Vedlegg	72

1.0 Innledning

Denne oppgaven tematiserer lærerprofesjonen og hvordan lærere på ungdomstrinnet uttrykker seg om sitt *profesjonelle ansvar*. Tillit til profesjonelle innebærer å stole på deres kunnskap (Grimen, 2008). Samfunnet trenger kompetansen deres, og gir profesjonen ansvaret for å forvalte den på best mulig måte (Molander og Terum, 2008, s. 14). Ansvaret innebærer to ting: For det første at profesjoner inntar en betydelig maktposisjon som både fortolker og formidler av sitt ansvar. For det andre et krav om *ansvarliggjøring*, fordi profesjoner knyttes til normative forventninger og har plikt til å svare for hva de gjør (Molander og Terum, 2008, s. 18-20).

På samme måte preges lærerprofesjonen av et tosidig ansvar. På en side står profesjonen overfor et *samfunnsmandat*. Mandatet beskrives i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998) og utdanningspolitiske dokumenter. I grove trekk kan mandatet deles i to. Skolen skal 1) *danne* elever til sameksistens i samfunnet. Dette innebærer en grunnleggende opplæring i demokratiske normer og verdier som det norske samfunnet er enige om. Videre skal skolen 2) være til *nytte* for elevene gjennom å gjøre de til selvstendige resurssterke arbeidstakere i et fremtidig samfunn, men også være til nytte for samfunnet gjennom å sikre økonomisk konkurransedyktighet og verdiskapning. Skolens overordnede samfunnsmandat blir å binde sammen mikronivået (individet) og makronivået (samfunnet) og på den måten fungere som samfunnets lim (Hovdenak & Stray, 2015, s. 17).

På en annen side argumenteres det for at lærerprofesjonen, i en mer kompleks grad enn tidligere, stilles til ansvar for i hvilken grad de oppfyller mandatet (Solbrekke, 2014, s. 560). Lærerprofesjonen må stadig forhandle med flere aktører utenfor profesjonen selv. Noen vil også hevde at mandatet er i endring og ikke er like opplagt som før. Ifølge Karseth og Sivesind (2009) er mandatet blitt tett knyttet til elevresultater og effektive læringsprosesser. Et slikt mandat oppfylles først når resultatet overgår forventningene. Dette står i kontrast til et mandat som tradisjonelt har blitt beskrevet som normer til etterfølgelse. Tendensen knyttes til et økende krav om å heve utbytte av offentlig ressursinnsats (Solbrekke, 2012, s. 23). Konsekvensen blir en økende grad av *målstyring*. En slik tendens kan få konsekvenser for hvordan lærere fortolker og utøver sitt profesjonelle ansvar.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Oppgavens problemstilling formuleres slik:

Hvordan forstår KRLE- og samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet sitt profesjonelle ansvar, og hvordan opplever de at måten de utøver dette ansvaret på påvirkes av kunnskapspolitiske føringer for praksis?

Hensikten er å forstå hvordan lærere bedriver profesjonsutøvelse mellom sin egen ansvarsforståelse og de kunnskapspolitiske praksisvilkårene som legges til grunn. For det første er det interessant å studere hvordan lærere uttrykker seg om egen ansvarsforståelse. Tar begrunnelsene utgangspunkt i normative standarder knyttet til en felles profesjonsforståelse eller mer subjektive erfaringer og refleksjoner? For det andre kan det være interessant se om det er overenstemmelse mellom kunnskapspolitiske føringer og lærernes forståelse av profesjonelt ansvar.

For å besvare oppgavens problemstilling stilles det to forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan forstår lærerne sitt profesjonelle ansvar?
- 2) Hvilke konsekvenser får de kunnskapspolitiske praksisvilkårene for lærernes utøvelse av sitt profesjonelle ansvar og skolens samfunnsmandat?

For å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål valgte jeg å intervju KRLE- og samfunnsfaglærere. Ingen kan uttrykke læreres forståelse av profesjonelt ansvar bedre enn lærere selv. Som *frontlinjebyråkrater* står de som det siste leddet i den demokratiske styringskjeden og har ansvaret for hvordan lover og vedtak fungerer på det operative nivået (Eriksen og Molander, 2008, s. 168). Eriksen og Molander (2008) påpeker at utfallet ofte vil være preget av profesjonsutøverens verdisyn og rettferdighetsforståelse.

Forskningsspørsmålenes teoretiske bakgrunn utdypes i oppgavens teorikapittel. Knyttet til det første spørsmålet står bidrag fra Solbrekke (2012; 2014;) sentralt. Teorien belyser profesjonelt ansvar fra et tradisjonelt perspektiv samt tidstypiske utfordringer knyttet til profesjonsutøvelse generelt og lærerprofesjonen spesielt. Under samme tema presenteres også Lærerprofesjonens Etiske Plattform (Utdanningsforbundet, 2012) med det formål om å si noe om hva profesjonen selv har definert som sine etiske ansvarsområder. Til slutt redegjøres det for noen av Etikk i Profesjonell Praksis' (Afdal, Johannesen, Schjetne, Anker & Afdal, 2015) funn knyttet til implementeringen av plattformen i norsk skole.

Oppgavens andre forskningsspørsmål teoretiseres ved å se på St. meld. 30, *Kultur for læring* (UFD, 2004). I dette dokumentet presenteres hovedlinjene i det gjeldende læreplanverket Kunnskapsløftet. Redegjørelsens fokus vil ligge på hvilke sentrale føringer for praksis som legges fra kunnskapspolitisk hold. Som en avslutning på teorikapitlet presenteres et teoretisk perspektiv på skolens samfunnsmandat gjennom bidrag fra Hovdenak og Stray (2015). Skolens samfunnsmandat står som et utgangspunkt for både den profesjonelle ansvarsforståelsen og det kunnskapspolitiske feltet, og viser hvordan skolens begrunnelse og målsetting er formalisert som en lovbestemmelse gjennom opplæringsloven (Opplæringslova, 1998).

Oppgavens teoretiske fundament danner grunnlaget for analyse og diskusjon i kapittel fire. Utgangspunktet for fortolkningen er de fem lærernes beskrivelser av hvordan de selv forstår sitt profesjonelle ansvar og hvordan de opplever at kunnskapspolitiske føringer får konsekvenser for praksis. Mot slutten av knyttes lærernes beskrivelser opp mot skolens samfunnsmandat og danner utgangspunktet for en avsluttende diskusjon.

Oppgaven avsluttes med en oppsummering og konklusjon i kapittel fem. Her blir forskningsspørsmålene hentet opp igjen for å systematisk og oversiktlig besvare oppgavens problemstilling

Før oppgaven i teorikapitlet tar for seg profesjonelt ansvar i en pedagogisk sammenheng, er det nyttig å avklare begrepet *profesjon*, dets historiske utvikling og profesjonsdiskusjonen knyttet til læreryrket. Til sist i dette kapitlet presenteres tidligere forskning på feltet.

1.2 Profesjonsbegrepet

Profesjonsbegrepet er flertydig og omstridt. At det er omstridt må likevel ikke forstås som at begrepet er unødvendig. Tvert i mot er det ofte at de mest grunnleggende og viktige begrepene om den sosiale verden er omstridte (Molander og Terum, 2008, s. 16). Det betyr heller ikke at man kan utelukke en felles forståelse av begrepets kjerne. Det er bred enighet om at profesjoner utfører en tjeneste basert på kunnskap tilegnet gjennom en spesialisert utdanning. Profesjonsutdanninger skiller seg først og fremst fra tradisjonelle fagutdanninger gjennom å ha krav til både faglige og praktiske ferdigheter. Den profesjonelle kompetansen

blir grunnlaget for en tillitspakt mellom profesjonen og samfunnet med utgangspunkt i profesjonens autonomi til å utvikle den praksis som de selv mener er best.

Profesjoner i et historisk perspektiv

At profesjonsbegrepet er flertydig skyldes ikke bare spenninger mellom empiriske og normative forhold, men også at begrepet har hatt en historisk utvikling (Christoffersen, 2011, s 19). Dermed blir det nyttig å forstå hvordan begrepet har blitt brukt. De klassiske profesjonene kan spores tilbake til middelalderen og opprettelsen av de første universitetene (Christoffersen, 2011, s.25). Organiseringen var enkel: teologi, medisin og juss dannet utgangspunktet for alle studier. Christoffersen (2011) fremholder at en eldre definisjon av begrepet bygger på tre hovedelementer: For det første en henvisning til *yrket*. En profesjon har alltid vært entydig med et bestemt yrke som bedrives på fulltid, og at det er noe annet enn en fritidsaktivitet. Men ikke alle yrker er profesjoner. Derfor trekkes *utdanningen* til yrket frem. Utdanningen er bestemt, langvarig og formell, og viser at profesjonsutøveren er kvalifisert for yrket som venter (Christoffersen, 2011, s. 19). En eldre profesjonsdefinisjon vektlegger også at det skal dreie seg om en akademisk utdanning. Et slikt kriterie skaper et snevert profesjonsbegrep og henger sammen med de fire klassiske profesjonsgruppene som alle er bygget på bestemte vitenskapsfag. For det tredje må profesjonen ha *monopol* på yrkesutøvelsen innenfor sitt fag. Hvis flere ulike utdanninger gav adgang til yrket var ikke yrket en profesjon (Christoffersen, 2011, s. 20).

Det er tydelig at den klassiske forståelsen av profesjonsbegrepet skiller skarpt mellom hva som er profesjoner og ikke. Christoffersen (2011) hevder den klassiske bruken av profesjonsbegrepet er utgått på dato, men fastholder samtidig at de klassiske kriteriene fungerer som idealer for nye profesjoner som arbeider for å styrke sitt eget fagfelt. En av disse er lærerprofesjonen. Videre følger en redegjørelse rundt lærerprofesjonsdebatten.

Lærerprofesjonsdebatten

Under Utdanningsforbundets profesjonsdebatt i 2004 understreket Helga Hjetland viktigheten av å løfte frem læreryrket som en profesjon:

Vi må bli bedre til å argumentere for, og overbevise andre samfunnsaktører om, den viktige rollen lærerne og skolen har i samfunnsutviklingen. Det betyr at vi må styrke

det pedagogiske "beinet" i vår organisasjon, og en slik styrking må komme nedenfra, ikke gjennom resolusjoner vedtatt av forbundsledelsen eller andre. (Lier, 2004).

Verken politikere eller lærere har vært enstemmige i å definere læreryrket som en profesjon (Granlund, Mausethagen og Munthe, 2011). Alternativet har vært å definere yrket som en *semi-profesjon* (Christoffersen 2011; Granlund, Mausethagen & Munthe 2011). Semi-profesjoner er yrkesgrupper som kun delvis innfrir de klassiske idealtypiske profesjonskriteriene. Kriteriene som ofte trekkes frem er autonomi, forskningsbasert kunnskap, eget vitenskapsfelt og egne etiske standarder (Christoffersen 2011, s. 20). Dette er kriterier som læreryrket kan ha problemer med å oppfylle (Granlund et al. 2011, s. 3). Ofte trekkes erfaringsbasert *taus* kunnskap frem som et viktig aspekt ved læreryrket. Tradisjonelt har det også vært vanlig å betegne lærere som generalister snarere enn spesialister, fordi kompetansen ofte beror seg på en kombinasjon av flere fagfelt.

Samtidig finnes det en bred tradisjon for å betegne læreryrket som en profesjon. Selv om andre profesjoner kan ha en sterkere vitenskapelig tradisjon, innebærer læreryrket bruken av teoretisk kunnskap til å utvikle god praksis og å utøve *skjønn*. Bruken av *skjønn* anses som et fellestrekk i alle profesjonsyrker, inkludert læreryrket (Molander og Terum, 2008).

Christoffersen (2011) peker på et sett med nye kriterier som har blitt gjeldende i profesjonsdebatten. For det første spiller kombinasjonen av yrkesrettet teori og praksis en stor rolle i et moderne profesjonsbegrep (Christoffersen, 2011, s.21). For det andre vektlegges en *kollegial organisering* som selvstendig korrigerer sin egen profesjon ved å "styre seg sjølve ved å styre kvarandre, og styre kvarandre ved å styre seg sjølve" (Grimen, 2008, s.144). For det tredje blir det også fremhevet at profesjoner har et samfunnsmessig oppdrag som er forankret i et *politisk mandat* (Molander og Terum, 2008, s. 144). Slike kriterier er med på å støtte oppunder forståelsen av læreryrket som en fullverdig profesjon.

1.3 Eksisterende forskning på feltet

For å finne ut hvordan prosjektet kan være et bidrag til forskningsfeltet er det relevant å studere eksisterende forskning tilknyttet oppgavens tema. Selv om forskning på profesjoner og profesjonsutøvelse utgjør et relativt stort forskningsfelt, er det i mindre grad preget av empirisk forskning knyttet til lærere på ungdomstrinnet. Likevel finnes det noen relevante prosjekter å trekke frem. Følgeforskningsprosjektet Etikk i Profesjonell Praksis (Afdal, H. W., Johannesen, N., Schjetne, E., Anker, T. & Afdal, G , 2015) har studert hvordan det arbeides

med profesjonsetikk og Lærerprofesjonens etiske plattform i skolen gjennom intervjuer med ulike typer pedagoger. Rapporten konkluderer med at profesjonsetikk er viktig, men vagt, og at det fortsatt gjenstår et betydelig arbeid for å nå målsetningene som Utdanningsforbundet har satt seg.

Munthe (2005) gjorde en kvantitativ studie av læreres profesjonelle sikkerhet. Hun tok utgangspunkt i en forståelse om at læreryrket preges av usikkerhet fordi det innebærer kontinuerlige ansvarsfulle avgjørelser. Et interessant funn fra studien er den gjennomgående forskjellen mellom barne- og ungdomsskolelærere. Munthe (2005) sier følgende:

Det er sannsynlig at ungdomsskole representerer større usikkerhet i seg selv, elevene er for eksempel i en alder hvor det ikke er like lett for lærere å få tilbakemelding på det arbeidet de gjør – iallfall ikke positiv tilbakemelding. Samtidig øker presset utenfra i form av pensumskrav, nasjonale prøver og andre prøvekrav, krav fra foresatte og elever som har større forventninger til læringsresultater osv. Det kan se ut til å være vesensforskjellig å være lærer i ungdomsskole og i barneskole, men studier som belyser ungdomsskolelæreres arbeid er det fortsatt få av. (Munthe, 2005, s. 434).

Slike beskrivelser er med på å legitimere dette prosjektets formål: Å få dypere innsikt i lærere på ungdomstrinnet sin forståelse av profesjonelt ansvar og hvordan det utspiller seg i en skolehverdag preget av et økende fokus på vurdering og resultater, samtidig som elevene fortsatt er unge og i utvikling. Selv om lærere på ungdomstrinnet generelt kunne egnet seg som velegnede respondenter, falt valget på lærere med undervisningskompetanse i KRLE- og samfunnsfag. Med utgangspunkt i en masteroppgaves begrensede omfang hadde jeg ikke anledning til å snakke med et stor antall respondenter. Derfor var det fruktbart å intervjuer lærere som til daglig underviser i fag som ligger tett opp til skolens holdningsdannende funksjon. Dette utdypes i neste kapittel.

Tilknyttet forskningsprosessen generelt og intervjuprosessen spesielt, må det gjøres mange avveininger knyttet til metode. Videre i oppgaven redegjøres det for oppgavens metodiske grunnlag

2.0 Metode

I dette kapittelet presenteres valg og betraktninger knyttet til oppgavens metodiske innramming. For å besvare oppgavens problemstilling ble det samlet inn data gjennom kvalitative intervjuer med fem lærere på ungdomstrinnet. I det følgende vil oppgaven redegjøre for valg og refleksjoner knyttet til forskningsprosessen.

2.1 Kvalitativt forskningsintervju som metode

Formålet med mitt prosjekt var å få innsikt i lærerperspektiver på profesjonelt ansvar og kunnskapspolitikk. Dette er sammensatte temaer preget av nyanser og kompleksitet.

Kvalitativ metode ble valgt for å sikre fyldige og *tykke beskrivelser*. En tykk beskrivelse er grundig, utfyllende og kontekstuell (Nyeng, 2012, s. 48). Målet var å trenge inn i lærernes livsverden og gjennomføre en meningsfortolkende analyse av dyptgående beskrivelser.

Gjennom semi-strukturerte intervjuer Jeg kunne valgt en *kvantitativ* tilnærming og gjennomført en spørreundersøkelse med ferdig nedsatte spørsmål. En slik fremgangsmåte kunne gitt mange flere lærerperspektiver og en bedre anledning til å generalisere. Men den ville også gitt meg data som i stor grad var begrenset og styrt av min egen evne til å utforme en spørreundersøkelse rundt temaet. Det kvalitative forskningsintervjuet gir en enestående mulighet til å innhente fordomsfrie og nyanserte beskrivelse fra intervjupersonen (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 48). Gjennom fleksible semi-strukturerte intervjuer ønsket jeg å konstruere kunnskap i samspill med lærerne. Muligheten til å generalisere forsvinner, men studien vil fortsatt ha en grad av overførbarhet. Dette utdypes senere i kapitlet.

Semi-strukturerte intervjuer

Et forskningsintervju kan variere fra å være sterkt strukturert til fullstendig ustrukturert. For å besvare oppgavens problemstilling falt valget på semi-strukturerte intervjuer. Intervjuformen kjennetegnes av at forskeren planlegger tema og spørsmål på forhånd og danner en intervjuguide. Intervjuguiden sirkler inn bestemte temaer og kommer med forslag til spørsmål (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 47). Hensikten er å gi forskeren fleksibilitet til å bevege seg mellom intervjuguidens føringer og informantens beskrivelser.

Målet for min studie var lærerne selv kunne vektlegge det de mente var viktig innenfor profesjonelt ansvar og kunnskapspolitikk. Likevel var utgangspunktet for alle samtalene en forhåndsutformet intervjuguide. Den ble utarbeidet på bakgrunn av studiens formål og

teoretiske bakgrunn. En opplysning av praktisk betydning er at deler av intervjuguiden berørte en litt annen tematikk enn det som ble denne oppgavens problemstilling. Årsaken er at studien en del av et større forskningsprosjekt i regi av NOVA. Dermed var det behov for å samle inn litt mer data enn det som berørte min egen oppgaves problemstilling. Se Appendiks A for intervjuguide.

En strukturert intervjuguide skulle sikre at intervjuene gav svar på problemstillingen og at den respondenten hadde et tematisk rammeverk å forholde seg til. Likevel så jeg det som viktig å ha fleksibilitet til å følge opp lærernes beskrivelser selv om det førte oss i en litt annen retning enn intervjuguiden hadde planlagt. Intervjuguiden ble likevel ikke unødvendig. Den stod som et fast holdepunkt i en ukjent situasjon og sikret fremdrift i intervjuprosessen. Intervjuguiden ble testet ut på forhånd gjennom et pilotintervju. Pilotintervjuet gav verdifulle erfaringer knyttet til spørsmålenes utforming, oppfølgingsspørsmål og generell trygghet i rollen som intervjuer.

Forskeren - Intervjuets viktigste redskap

Et kvalitativt forskningsintervju har som formål å konstruere kunnskap gjennom samspillet mellom intervjueren og den intervjuede (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 23).

Forskningsintervjuet bygger alltid på en gjensidig avhengighet mellom menneskelig interaksjon og kunnskapsproduksjon, og kan gjennomføres på enten én eller flere intervjupersoner. Uansett må intervjuerens avgjørende rolle understrekes. Brinkmann og Kvale (2015, s. 85) hevder at forskeren er det viktigste redskapet i et kvalitativt forskningsintervju. Det er intervjuerens hovedansvar at kunnskapen som produseres er god og relevant. Et premiss for det semi-strukturerte intervjuet er at forskeren har god kunnskap om temaet som undersøkes og evner å kontrollere samtalen slik at kunnskapen som produseres er relevant.

Som intervjuer måtte jeg gjøre mange ulike avveininger, både i forkant, underveis og i ettertid. Jeg måtte på forhånd ta valget mellom å gjennomføre intervjuene individuelt eller i grupper. Gruppeintervjuer kunne fungert godt i den forstand at lærerne kunne bygge på hverandres erfaringer. Samtidig var det en bekymring at lærerne skulle reservere seg og ikke sin ærlige mening til andre kollegaer. Med utgangspunkt i begrensingene som ligger i en masteroppgave ble det også enklere å skaffe individuelle respondenter enn å samle større grupper til samtale. Med begrenset erfaring som intervjuer ble det også lettere å sikre samtalens relevans og

spesifisitet (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 47).

I min studie var det ønskelig at lærerne skulle oppleve intervjusituasjonen som komfortabel. De fikk selv valget om hvor og når intervjuet skulle foregå. Før intervjuet startet var målet å bli litt kjent med respondentene og ufarliggjøre situasjonen. Det var også nyttig å beskrive konteksten for prosjektet og påpeke bruken av båndopptaker. Ved endt intervju snakket vi om hvordan samtalen opplevdes og erfaringer som vi begge gjorde oss underveis.

2.2 Utvalg

En annen sentral avveining var hvem jeg skulle intervju. I en kvalitativ sammenheng er sjeldent aktuelt å rekruttere informantene tilfeldig. Hensikten er å få mye og dyptgående kunnskap om et fenomen gjennom relativt få personer. Dermed må utvalget gjøres *strategisk*. Strategisk utvalg vil si at forskeren først tenker gjennom hvilken målgruppe som må delta for å få samlet nødvendige data, for så å velge ut personer fra målgruppen til å delta i forskningsprosjektet. (Christoffersen, Johannessen & Tufte, 2010, s. 106). Utvalget i en kvalitativ undersøkelse er med andre ord ikke *representativt*, men *hensiktsmessig*.

Utgangspunktet for min studie var at respondentene skulle velges ut fra målgruppen KRLE- og samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. Kriteriene som lå til grunn var undervisningskompetanse i faget og at de underviste eller tidligere hadde undervist faget på ungdomstrinnet. Det konkrete ønske om KRLE- og samfunnsfaglærere tok utgangspunkt i to ting: For det første at berører skolens tosidige samfunnsmandat og har en potensielt sterk holdningsdannende funksjon. For det andre at samfunnsfaglærere spesielt, gjennom fagets formål, må ivareta skolens demokratimandat.

Lærerne ble kontaktet via e-post og jeg fant tidlig ut at det kunne bli utfordrende å finne informanter til prosjektet. En rekke skoler ble kontaktet. Det var ønskelig at lærerne hadde en viss spredning på både alder, kjønn og skolens geografiske plassering. Fem lærere takket ja til å delta. To av lærerne jobber på en skole på Vestlandet. De tre andre i Oslo og omegn. Av de fem som takket ja var det én kvinne og fire menn. At utvalget ble skjevt i forhold til kjønn var ikke ønskelig, men heller ikke problematisk for studien. Dette henger sammen med at utvalget ikke er representativt for en større populasjon. I oppgaven kalles de i enkelhetens navn for Lærer nr. 1, 2, 3, 4 og 5.

Om de fem lærerne

Videre er det nyttig å vite litt om de ulike lærernes bakgrunn. Lærer nr. 1 og 2 jobber på en skole som kan vise til gode resultater når det gjelder karaktersnitt. De beskriver sine elever som flinke og motiverte. Begge lærerne har undervisningskompetanse i samfunnsfag og KRLE og har lang fartstid som lærere. Lærer nr. 3 og 4 beskriver en mer mangfoldig elevgruppe, både når det gjelder faglighet og motivasjon. De underviser begge i samfunnsfag og KRLE og har middels lang fartstid som lærere. Mens Lærer nr. 3 startet å arbeide rundt tusenårsskiftet begynte Lærer nr. 4 sin karriere for ca. 10 år siden. Lærer nr. 5 beskriver en sterk elevgruppe, både når det gjelder faglig nivå og interesse. Han underviser i samfunnsfag på ungdomstrinnet, men har også undervisningskompetanse i KRLE. Lærer nr. 5 har kort fartstid i yrket.

2.3 Bearbeiding av materialet

Etter at intervjuene var gjennomført startet jeg arbeidet med transkripsjon. Det var et poeng å få denne prosessen unnagjort mens jeg fortsatt hadde intervjuet friskt i minne. På den måten kunne jeg fortsatt huske refleksjoner jeg hadde gjort meg selv knyttet til de ulike delene av intervjuet. Jeg ønsket ikke å skrive ned stikkord og notater underveis i intervjuet.

Begrunnelsen var at jeg ønsket fokus på samtalen og at respondenten skulle forstå at han eller hun hadde min fulle oppmerksomhet.

Etter at transkriberingsprosessen var fullført startet arbeidet med koding og kategorisering. Ved å feste nøkkelord til utsagn og tekstutdrag kunne jeg etter hvert utvikle systematiske kategorier utarbeidet i lys av oppgavens tema. Jeg forsøkte gjennom hele prosessen og ha en sunn distanse til oppgavens teoretiske bakgrunn. På en side ønsket jeg raskt å teoretisere beskrivelsene og starte en målrettet analyse. På den annen side forsøkte jeg å ikke bli forutinntatt og prøve å få terrenget til å passe med kartet. Det var viktig å analysere meningsinnholdet med et åpent sinn, også beskrivelsene som falt utenfor de teoretiske kategoriene.

Jeg hadde *abduktiv* tilnærming til intervjuanalysen. En slik tilnærming kjennetegnes av at empiri og teori samspiller og utfordrer hverandre gjennom hele forskningsprosessen. Med andre ord leste jeg teori både i forkant og etterkant av intervjuene og jeg har forsøkt å

balansere forholdet mellom sitater, generell meningsfortetting og teoretisert meningsfortolkning i oppgavens analysekapittel.

2.4 Studiens kvalitet

Det er et sentralt spørsmål i all forskning om hvor godt dataen som er samlet inn representerer fenomenet som studeres. I forskningslitteraturen snakker man ofte om en studies gyldighet eller *validitet*. Validitet må ikke oppfattes som noe absolutt. Det dreier seg snarere om ”et kvalitetskrav som kan være tilnærmet oppfylt” (Christoffersen, Johannessen & Tufte, 2010, s. 71). I en kvalitativ sammenheng knyttes validitet først og fremst til i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 276).

Validitetstrusler melder seg gjennom hele forskningsprosessen og er knyttet til de fleste metodiske valg og betraktninger som er beskrevet i dette kapitlet. Med utgangspunkt i de begrunnelsene som allerede er nevnt knyttet til ønske om å skape dyptgående kunnskap om lærers meninger og synspunkter, har kvalitative intervjuer blitt anslått som den mest gyldige og hensiktsmessige forskningsmetoden til dette prosjektet.

Studios kvalitet er også knyttet til dens pålitelighet eller *reliabilitet*. I kvalitative studier kan reliabiliteten undersøkes gjennom begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet (Christoffersen (et al.), s. 230). *Pålitelighet* i kvalitativ sammenheng handler først og fremst om en transparent forskningsprosess der forskeren gir inngående beskrivelser av forskningens kontekst. At jeg åpent og kritisk beskriver forskningens fremgangsmåter bidrar til å skape evidens. *Troverdighet* brukes på samme målet som validitet: at det er sammenheng mellom studiens fremgangsmåte, funn og virkelighet (Christoffersen et al, 2010, s. 230). Forskningens *overførbarhet* peker på spørsmålet om resultatene kan overføres til liknende fenomener. Målet med all forskning er å trekke slutninger utover de umiddelbare opplysningene som samles inn (Christoffersen et al, 2010, s. 231). I en kvalitativ sammenheng snakker man om overføring av kunnskap snarere enn statistisk generalisering. Brinkmann og Kvale (2015) bruker begrepet *analytisk generalisering* om studier der man må vurdere i hvilken grad funnene kan brukes som rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. En slik form for generalisering kan være aktuell for min studie. Analysen baserer seg på likheter og forskjeller og generaliseringens gyldighet avhenger av i hvilken grad trekkene som sammenlignes er relevante (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 290-291). Spørsmålet man stiller seg er om forskningens beskrivelser, begreper og fortolkninger kan

brukes på andre områder enn det som var utgangspunktet.

I min studie var det flere av lærerne som hadde sammenfallende poenger. Noen ganger kom alle informantene med like beskrivelser av enkelte tema. Dette kan virke styrkende på studiens reliabilitet og anvendelighet. På den annen side vil semi strukturerte intervjuer alltid være preget av uforutsigbarhet og kreativitet, og er vanskelig å gjenskape for andre forskere. Kunnskapen som produseres vil alltid være preget av omstendighetene. Uansett er det nyttig å huske på at kvalitative undersøkelser kan gi verdifull kunnskap til tross at man ikke alltid kan generalisere (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 291).

2.5 Etske betraktninger

Gjennom forskningsprosessen er det helt sentralt å gjøre seg noen betraktninger rundt etiske spørsmål. Brinkmann og Kvale (2015) peker på fire områder som tradisjonelt diskuteres i etiske retningslinjer for forskere. Videre presenteres de fire områdene *Informert samtykke*, *Konfidensialitet*, *Konsekvenser* og *Forskerens rolle* i lys av min egen forskningsprosess.

Informert samtykke

Informert samtykke betyr at ”forskningsdeltagere informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som om mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet” (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 104). Prinsippet innebærer også at de respondenter deltar frivillig. Det er forskerens ansvar at personlig informasjon om respondentene holdes hemmelig og at personvernet ivaretas.

Før de fem intervjuene ble gjennomført sikret jeg informert samtykke på to måter: For det første undertegnet respondentene en skriftlig kontrakt. I denne kontrakten ble studiens bakgrunn og formål presentert sammen med info om bruk av båndopptaker og databehandling. Det ble også presisert at deltageren kunne trekke seg uten begrunnelse hvis det var ønskelig. For det andre startet jeg intervjuet med en muntlig innledning hvor studien ble begrunnet og rammene for intervjuet nedsatt. Dette hang sammen med ønske om å skape en avslappet, trygg og definert intervjusituasjon.

Konfidensialitet

Konfidensialitet viser til avtalen med respondenten om hvilke data som kan inkluderes i studien. Som oftest knyttes et krav om konfidensialitet til anonymitet og at det ikke publiseres

data som avslører deltakerne (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 106). Et slikt krav kan være utfordrende å sikre i kvalitative forskningsintervjuer. Til forskjell fra en kvantitativ studie der fortroligheten sikres med gjennomsnittsberegninger, må kvalitative studier sørge for å beskytte deltagerens privatliv gjennom å ikke publisere potensielt gjenkjennelig informasjon. Dette er utfordrende når metoden baserer seg på deltagerens utsagn og beskrivelser. I forbindelse med innhenting av samtykke ble respondentene også informert om at de skulle anonymiseres og at private data ble holdt skjult og at kun forsker og veileder hadde tilgang på datamaterialet.

En opplysning av praktisk betydning er av studien ikke er funnet meldepliktig hos NSD fordi verken direkte eller indirekte identifiserende opplysninger er registrert i forbindelse med prosjektet.

Konsekvenser

Konsekvenser som etisk betraktning tar utgangspunkt i prinsippet *velgjørenhet* (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 107). Det henspiller at risikoen for å skade en deltaker bør være lavest mulig. Det er forskerens ansvar å reflektere over mulige konsekvenser, både for deltagerne i undersøkelsen og gruppen de representerer (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 107). I min studie har jeg som forsker lagt vekt på å ivare ta informantene på best mulig måte. Fra det enkle og praktiske, som intervjusted, lengde og informert samtykke, til et mer overordnet ønske om at studien skal bidra til å gi lærere på ungdomstrinnet en stemme i diskusjonen rundt egen profesjonsutøvelse.

Forskerens rolle

Betraktninger knyttet til forskerens rolle har vært et gjennomgående tema i kapittelet. Forskeren som person vil være avgjørende for kvaliteten på enhver forskning. Ofte snakker man om forskerens *integritet*. Det kan være en moralsk integritet som betegner forskerens empati, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 107). Integriteten kan også knyttes til forskerens *uavhengighet*. Å ikke være uavhengig kan få forskeren til å ignorere visse resultater og legge vekt på andre. Dette kan gå på bekostning av undersøkelsens validitet og reliabilitet. Som forsker har man et ønske om å fremstå mest mulig uavhengig og nøytral. Samtidig er det langt på vei umulig å unngå å påvirke datamaterialet. Dermed er det mer fruktbart å søke gjennomsiktighet og forståelse for hvordan jeg har påvirket prosessen, snarere enn å prøve å fjerne påvirkningen.

Kapitlet har redegjort for metodiske valg og betraktninger knyttet til studiens planlegging og gjennomførelse. Formålet har vært å presentere en gjennomiktig prosess og sikre studiens troverdighet. Videre følger oppgavens teoretiske grunnlag.

3.0 Teori

Oppgavens teoretiske fundament legges i tre deler: Første del tematiserer *profesjonelt ansvar* med utgangspunkt i Solbrekkes (2012; 2014) teoretiske rammeverk. Her presenteres også Lærerprofesjonens etiske plattform med det formål om å si noe om etiske ansvarsområder og begrunnelser satt ned av lærerprofesjonen selv. Til slutt i delkapittelet redegjøres det kort for noen av EtiPP-prosjektets funn knyttet til implementeringen av plattformen i norsk skole.

Andre del bringer inn det kunnskapspolitiske perspektivet. Her presenteres sentrale rammevilkår for lærernes profesjonsutøvelse i en ny tid, slik de er beskrevet i St. meld nr. 30 *Kultur for læring* (UFD, 2004). Denne meldingen dannet utgangspunktet for læreplanverket Kunnskapsløftet (LK06). Delkapittelet vil først og fremst belyse hvordan lærerrollen beskrives i meldingen og hvilke begrunnelser som ligger til grunn for departementets forståelse av læreres profesjonsutøvelse.

I tredje del presenteres skolens todelte samfunnsmandat med utgangspunkt i kategoriene *nytte* og *danning*.

3.1 Profesjonelt ansvar

Solbrekke (2014) påpeker avhengigheten moderne velferdsdemokratier har til sine profesjoner. I det daglige må vi forholde oss til ulike profesjonsgrupper og vår livskvalitet avhenger av hvordan profesjonelle gjør jobben sin. Det innebærer at profesjonen, med utgangspunkt i profesjonens kjernekunnskap og etikk, lever opp til det ansvaret den er gitt (Grimen, 2008, s. 156-157). Forutsetningene er at profesjonen selv ønsker, evner og gis mulighet til å ta ansvar for å vurdere hva som er den beste løsningen sett i lys av både individets og samfunnets interesser (Solbrekke, 2012, s. 22). Hva som er den beste løsningen finnes det i midlertid sjelden noe entydig svar på. Profesjonsetiske retningslinjer hjelper oss å navigere, men de praktiske valgene tas av den enkelte profesjonsutøver. Solbrekke (2012) fremholder at man derfor må utvikle både en individuell og kollektiv profesjonsforståelse som kan hjelpe profesjonsutøveren å navigere i et komplekst terreng.

Solbrekke tilnærmer seg profesjonelt ansvar fra to ulike perspektiver: Det sosiologiske perspektivet klargjør hva profesjoner er og har vært, samt hvilket ansvar som tildeles profesjoner. Videre brukes moralfilosofiske perspektiver til å klargjøre hvordan ansvaret kan

leves ut i praksis.

Et sosiologisk perspektiv på profesjoner

Emile Durkheim stod sentralt i å definere hva slags oppgaver profesjonsutøvere skulle ha i samfunnet. Han definerte profesjonsutøvere som de som best mulig kunne vurdere og stå som garantister for velferdstjenester i moderne samfunn (Solbrekke, 2015, s. 555). Et slikt mandat tar utgangspunkt i en tanke om at spesialisert kunnskap skal brukes til å tjene andre, både den enkelte og samfunnet. I en pedagogisk sammenheng betyr dette at staten har gitt lærere, førskolelærere og spesialpedagoger ansvaret for å sikre befolkningen, både individ og samfunn, en best mulig utdanning. Ifølge Emile Durkheim er profesjonene et mellomledd mellom stat og individ (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 201). En slik forståelse tar utgangspunkt i at profesjoner har et spesifikt samfunnsansvar, både sosialt og moralsk. Dette bygger på en annen logikk enn det byråkrati og økonomi gjør (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 201). Durkheims logikk skiller seg fra tanken om at en arbeidstakers ansvar først og fremst er å følge arbeidsgivers regler og rutiner. En profesjonsutøver kan aldri unndra seg ansvar ved å vise til at han eller hun følger arbeidsgivers pålegg. Det forutsetter en bevissthet rundt egen praksis og profesjonens standarder. Målet er å ivareta både enkeltindividets interesser så vel som statens interesser. I et slikt todelt mandat kan det ligge interessemotsetninger og dilemmaer som profesjonsutøveren må reflektere over og håndtere i praksis.

Profesjonelt ansvar i et moralperspektiv

Å være profesjonell innebærer at en er bevisst sitt medlemskap i en profesjon og ansvaret som følger med (Solbrekke, 2014, s.557). Det innebærer også at man har sagt ja til å bære et personlig ansvar for de handlingene man utfører. At ansvaret er personlig viser til at man ikke kan forankre det i en rolleinstruks eller pålegg fra arbeidsgiver (Grimen, 2008, s.144). Det er en faglig fundert identitet som innebærer en kontinuerlig vurdering av hva som er det beste alternativet i kompliserte dilemmaer med utgangspunkt i profesjonens etiske standarder. Samspillet mellom profesjonsutøverens handlinger og profesjonens standarder er viktig for profesjonens *autonomi* (Solbrekke, 2014, s. 558). Mastekaasa (2008) knytter autonomi til variasjon og faglige utfordringer. Jo mer varierte og uforutsigbare arbeidsoppgavene er, desto vanskeligere er det å lage detaljerte regler for hvordan de skal utføres.

Profesjonen får tillit fra samfunnet og staten fordi man stoler på at profesjonens fagorganisasjoner sanksjonerer overfor den enkelte profesjonsutøver hvis handlingen er i strid

med profesjonens faglige og moralske standarder. En slik *profesjonsstyring* kjennetegnes ved at den foregår internt og løsrevet fra markedslogikk som definerer en god tjeneste ut fra tilbud og etterspørsel (Solbrekke, 2014, s. 558). I pedagogisk sammenheng innebærer lærerprofesjonens moralske ansvar en tilslutning til verdier og standarder som er definert i den profesjonsetiske plattformen for pedagoger i skolen (se Utdanningsforbundet 2012). En slik plattform kan by på både veiledning og forpliktelser. På en side sørger den for at profesjonen holder orden i eget hus (Grimen, 2008, s. 148). På en annen side gir det den enkelte pedagog mulighet til å vurdere sine valg og handlinger og å utøve godt profesjonelt skjønn. I lys av denne oppgavens problemstilling er det fruktbart å se på Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012), og hva profesjonen selv definerer som sitt etiske ansvar.

Om lærerprofesjonens etiske plattform

Plattformen innleder med å tydeliggjøre profesjonens samfunnsmandat: ”å fremme barnehagebarn og elevers læring, utvikling og dannings” (Utdanningsforbundet, 2012). Videre skisserer den fire grunnleggende verdier som alle profesjonsutøvere er ansvarlig for å handle i samsvar med: *menneskeverd og menneskerettigheter* tar utgangspunkt i FN’s barnekonvensjon og den enkeltes frihet og ukrenkelighet. *Profesjonell integritet* peker på at ”etisk medvit og fagleg dugleik er kjernen i lærerprofesjonens integritet” (Utdanningsforbundet, 2012). *Respekt og likeverd* understreker at det ikke skal forekomme undertrykkelse, indoktrinering eller fordomsfulle vurderinger, samt barn og unges rett til medvirkning. *Personvern* fremholder taushetsplikt og opplysningsplikt som avgjørende i profesjonens arbeid. Videre skisserer plattformen tre etiske ansvarskategorier. Den første kategorien vektlegger et etisk ansvar i møte med barnehagebarn, elever og foresatte, og understreker at lojaliteten ligger hos elevene. Den andre kategorien peker på et etisk ansvar *for arbeidsplassen*. Her vektlegges kollegiet og viktigheten av å utvikle et godt utdanningstilbud. Den tredje kategorien peker på profesjonens ansvar overfor *samfunnet* og understreker forpliktelsen til lov- og planverk. Her påpekes viktigheten av at profesjonen deltar aktivt på faglige og utdanningspolitiske arenaer, og at den ”står i mot press frå aktørar som vil gjere barnehageborn og elevar til verkemiddel for egne mål”.

Knyttet til implementeringen av lærerprofesjonens etiske plattform ble det satt i gang et følgeforskningsprosjekt i 2012. Rapporten *Etikk i Profesjonell Praksis* viste en rekke funn.

Noen av dem er spesielt interessante i lys av denne oppgavens problemstilling.

Etikk i Profesjonell Praksis

For det første fant EtiPP (2015) at lærere, skoleledere og andre pedagoger gav uttrykk for at profesjonsetikk er viktig, men vagt (Afdal et al. 2015, s. 5). Forståelsen av profesjonsetikk knyttes sterkere til de nære relasjonene enn samfunnsmessige overordnede betingelser.

Rapporten konkluderer blant annet med følgende:

Samfunnsmandat og rettigheter er begreper som i liten grad brukes og profesjonsetikken avpolitiseres og privatiseres i stor grad. Det er temmelig vanntette skott mellom byråkratiske forordninger og profesjonsetikk (Afdal et al. 2015, s. 138-139).

Sitatet viser hvordan respondentene i stor grad hentet profesjonsetiske begrunnelser fra nære relasjoner og at de ikke knyttet bånd mellom kunnskapspolitiske begreper og egen profesjonsetikk. For det andre fant rapporten at den gode læreren beskrives som både en personlig og rollebestemt kvalitet (Afdal et al. 2015, s. 138-139). Informantene mente at man ikke kunne skille mellom det personlige og lærerrollen, men snarere forhandle mellom dem. Hvordan det forhandles mellom aspektene får konsekvenser for profesjonsforståelsen. Mer vekt på det personlige fører til mer vekt på det å være profesjonell. Her knyttes yrkesutøvelsen til individets dømmekraft og etiske refleksjoner. Mer vekt på lærerrollen fører til økt fokus på kollektive standarder, verdier, holdninger og forpliktelser. EtiPP (2015) fant at informantene i stor grad vektla det personlige aspektet.

Videre redegjøres det for hvordan lærerprofesjonen har utviklet seg og gjennom tidstypiske utfordringer blitt mer kompleks enn tidligere. Utgangspunktet er de to kategoriene *responsibility* og *accountability*.

Profesjonelt ansvar i en vev av forpliktelser

Lærerprofesjonen møter i dag utfordringer som man ikke forholdt seg til for 10-20 år siden. Å navigere i dagens komplekse skolehverdag kan karakteriseres som å jobbe i en ”vev av forpliktelser” (May i Solbrekke, 2012, s.22). Noen forpliktelser er tradisjonelle. Lærere har alltid måtte gjøre vanskelige avveininger rundt forholdet mellom omsorg og undervisning, og individ og felleskap (Solbrekke, 2012, s. 22). Det som er mer tidstypisk er forpliktelsene knyttet til de siste ti-års offentlige målstyring der kravet om å heve utbyttet av offentlig

ressursinnsats har økt (Solbrekke & Englund, 2011). Da Durkheim definerte profesjonenes ansvar hadde disse høy status og stor grad av autonomi (Solbrekke, 2012, s. 24). Med andre ord kunne profesjonen korrigere og styre seg selv. I dag må lærerprofesjonen kontinuerlig forhandle med aktører *utenfor* profesjonen (Solbrekke, 2012, s. 24). I skolesammenheng kan man peke på politikere, næringslivsrepresentanter, elever og foreldre som alle hevder sin rett til å mene noe om hva skolen skal være og hva læreren skal gjøre. Når ulike aktørers oppfatninger spriker i ulike retninger skaper det et komplekst terreng å navigere i for profesjonsutøveren som må finne løsninger mellom ulike hensyn og forpliktelser. Denne prosessen kan bli spesielt utfordrende i en tid der kontrollregimer i økende grad avløser tillit til profesjonsutøveren (Solbrekke, 2012, s. 24). Ifølge Solbrekke (2014) har slike spenninger økt i takt med innføringen av en målstyringspolitikk som kan knyttes til New Public Management og en økende bruk av standardiserte tester og rapporteringskrav i skolen. På den ene siden forventes det at lærere skal utvise godt profesjonelt *skjønn*, og på den andre siden at man skal svare lydige på politiske *krav*. Solbrekke (2012; 2014) knytter dette spenningsforholdet til begrepene *responsibility* og *accountability*. Der det norske språket kun har ett begrep for ansvar, bruker det engelske språket både *responsibility* og *accountability*. *Responsibility* assosieres med ansvar som profesjoner tradisjonelt har hatt, mens *accountability* assosieres med ansvarliggjøring og en forpliktelse til å svare for målbare resultat. Videre følger en utdyping av begrepene.

Om responsibility

Responsibility knyttes til profesjonelt ansvar i et moralperspektiv. Her handler det om normative standarder definert av profesjonen selv, tillit og *skjønn*. Begrepet peker på et helhetlig profesjonelt ansvar der både individet og samfunnets interesser ivaretas. Det krever profesjonelle som handler på bakgrunn av faglig og erfaringsbasert kunnskap (Solbrekke & Englund, 2011, s. 852). Samfunnet gir profesjonen og profesjonsutøvere autonomi til å utøve *skjønn* basert på profesjonens spesifikke faglige og etiske kompetanse. Ingen utenfor profesjonen kan overprøve den faglige kompetansen, og kvalitetssikringen foregår først og fremst internt ved at profesjonen selv tar ansvar og reagerer om standarder blir brutt (Solbrekke, 2014, s. 563). Dette er ikke alltid handlinger og sanksjoner som kan gjøres eksplisitte for andre. Det kan skyldes et faginternt språk og at det ofte bygger på praksiserfaringer. Det er heller ikke en form for ansvar som alltid kan måles etter forhåndsdefinerte og målbare kriterier. Relatert til pedagogisk lærerprofesjonsutøvelse betyr det at politikere gir lærere og andre pedagoger ansvaret for å sikre individet og samfunnet best

mulig utdanning. Lærerprofesjonen må videre kritisk og kontinuerlig vurdere hva som synes å være faglig og moralsk riktig i ulike situasjoner. Like viktig er det å lytte til ulike aktører utenfor profesjonen. Hva som er rett er ikke opplagt i alle situasjoner, og for profesjonsutøveren handler det om å finne en *legitim løsning* mellom ulike hensyn (Solbrekke, 2014, s. 557).

Begrepet responsibility indikerer det profesjonelle moralske ansvaret slik vi kjenner det fra profesjoners tradisjonelle status og rolle i samfunnet. I pedagogisk sammenheng vil det være et nært forhold mellom responsibility og lærerprofesjonens etiske plattform. Ansvar i denne sammenheng utføres med en *proaktiv* handling, uten ordre fra andre, etter standarder definert av profesjonen selv, til det beste for primærklienten (eleven) (Solbrekke, 2014, s. 563).

Om accountability

Accountability impliserer en annen ansvarslogikk. Her handler det om å bli *ansvarliggjort*. Plikter og mål forankres i en kontrakt mellom arbeidsgiver og arbeidstaker. Ansvaret kan kontrolleres etter eksplisitte kvalitetsindikatorer som ofte blir knyttet til måltall (Solbrekke, 2012). Eriksen og Molander (2008) påpeker at accountability ikke må forveksles med begreper som åpenhet og gjennomsiktighet. Dette er begreper som involverer krav om innsyn, ikke nødvendigvis begrunnelse (Eriksen og Molander 2008: s. 172). I accountability-begrepet foreligger det også et krav om begrunnelse for sine handlinger overfor en myndighet med sanksjonsmuligheter.

Solbrekke (2014) bruker Nasjonale prøver som et eksempel på en direkte inngripen i pedagogers profesjonelle ansvarsområder. Først og fremst fordi det er andre enn lærere og skoleledere som utvikler tester for å sjekke undervisningskvaliteten. Prøvene skal innhente informasjon om skolens undervisningskvalitet, og resultatene skal videreformidles effektivt og forståelig til elever, foreldre, skoleeiere og politikere (Solbrekke, 2014, s. 561).

Accountability knyttes til telling (count), å stå til ansvar (answerability) og skyld (blame) (Solbrekke, 2014, s. 562). Accountability indikerer en forpliktelse til å svare for målbare resultat og påfølgende skyld hvis du ikke leverer det som forventes. Kvalitetsindikatorene man måles etter er eksplisitte, lesbare og ment for sammenligning. Ansvaret utføres med en *reaktiv* handling definert i forhold til forhåndsdefinerte måltall.

Accountability vs. responsibility

Solbrekke (2012; 2014) hevder at logikken (ideene, begrunnelsene og rasjonalene) bak det målingssystemet som Nasjonale prøver bygger på, kan være på kollisjonskurs med logikken som ligger til grunn for responsibility. De to logikkene kan oppsummeres i en tabell:

Moralsk ansvar (responsibility)	Teknisk regnskapsplikt (accountability)
Forankret i profesjonelt mandat	Definert av tidenes politikk
Basert på tillit	Etterprøvd ved kontroll
Faglig og moralsk rasjonale	Byråkratisk/juridisk/økonomisk rasjonale
Situasjonsbetinget vurdering	Standardiserte rutiner jf. ”kontrakt”
Profesjonsintern evaluering	Eksternt definert evaluering
Fremforhandlede standarder forankret i profesjonsetisk plattform	Førdefinerte indikatorer sprunget ut fra politiske målsettinger
Implisitt og profesjonsinternt språk	Eksplisitt og transparent språk
Relativ autonomi og personlig ansvar	Lydighet til arbeidsgivers bestemmelser
Lojalitet til primærklienten	Lojalitet til arbeidsgiver
Proaktiv handling	Reaktiv handling

(Solbrekke, 2014, s. 562)

Solbrekke (2014) fastholder at vi trenger både responsibility og accountability i dagens komplekse arbeidsliv og at profesjonelt ansvar må finne sin plass i spenningen mellom disse. Det offentlige har rett til å kontrollere og etterspørre hvordan midlene brukes og fordeles. Det ”handler om å ha forståelse for og gjensidig respekt for at begge systemer har sin rettmessige plass” (Solbrekke, 2012, s.25). Men balansegangen kan problematiseres. Det er problematisk hvis man ser en for ensidig dreining mot *accountability*. Et tiltak som Nasjonale prøver kan være et eksempel på dette og som det brukes mye tid og krefter på å gjennomføre. Standardiserte tester, måling av resultatet, sammenligning og behov for å kommunisere resultatet til mange målgrupper kan også føre til en favorisering av den kunnskapen som testes. Solbrekke spør om profesjonelt ansvar i dag handler mer ”om lydig bruk av veiledningshefter” (Solbrekke, 2014, s. 564), enn profesjonell skjønnsvurdering.

Solbrekke (2014) understreker at hun ikke vil avvise forskning som kan vise til gode og effektive undervisningsmetoder. Man kan heller ikke la være å forholde seg til at økonomiske hensyn noen ganger konkurrerer med faglige og moralske hensyn. Likevel kan ikke lærere

unndra seg å utøve skjønn. Råd og veiledning må aktivt vurderes av profesjonsutøvere som jobber med de konkrete situasjonene. Samtidig påpeker Solbrekke (2012) at det er et ansvar som er for tungt til å privatiseres. Derfor er dialogen mellom profesjonens fagforening og dens enkeltmedlemmer viktig. Knyttet til accountability må profesjonen utvikle en bevissthet om hva som kan gjøres målbart og eksplisitt, og hva som må forbli uartikulert. For å utvikle en bevissthet om hva som er legitime løsninger innenfor profesjonen må dette læres, utvikles og styrkes i samspill med andre. For ”det er i møte med andre at vår opptreden oppleves som ansvarlig eller ikke” (Solbrekke, 2012, s. 25).

Videre i oppgaven er det nyttig å studere lærernes vilkår for å utøve profesjonelt ansvar. Solbrekke (2014, s. 559) peker på at profesjonelt ansvar ofte medfører ideelle krav som er vanskelig å innfri i praksis. Ofte handler det om et legitimt kompromiss mellom det ideelle og mulige. Ulike hensyn må tas i en ”vev av forpliktelse” (Solbrekke, 2014, s. 559). En vesentlig del av disse forpliktelsene er føringene fra det kunnskapspolitiske feltet. Hvordan lærerprofesjonens profesjonelle ansvar forstås og utøves henger tett sammen med hvilke rammevilkår som gis profesjonen. Under følger en redegjørelse av St. meld. nr. 30, *Kultur for læring* (UFD, 2004), som la forslaget til det nye læreplanverket Kunnskapsløftet.

3.2 Kultur for læring

I dette delkapittelet er formålet å redegjøre for kunnskapspolitiske vedtak som kan påvirke lærernes utøvelse av profesjonelt ansvar. Lærere, elever og skoleledere må alle forholde seg til gjeldende læreplanverk som er satt ned av myndighetene. I 2017 er det Kunnskapsløftet (LK06) som er premissleverandør for skolens arbeid.

Arbeidet med en ny skolereform startet høsten 2001 da utdanningsminister Trond Giske (Ap) satte ned et kvalitetsutvalg som skulle vurdere innhold, organisering og kvalitet i norsk utdanning. Formålet var å etablere et systemskifte som tok hensyn til *en ny tid* som stadig ble mer komplekst og mangfoldig (UFD, 2004, s. 3). Det tidligere læreplanverket L97 ble kritisert både for innhold, struktur og måten reformen ble gjennomført på og legitimerte et nytt reformarbeid (Hovdenak & Stray, 2015, s. 84). Kvalitetsutvalget utarbeidet to utredninger som la grunnlaget for St. meld. Nr. 30, *Kultur for læring* (UFD, 2004). Her lå forslaget om ny læreplan. Tilrådingen ble godkjent og august 2006 trådte en ny norsk skolereform i kraft.

Skolens samfunnsoppdrag i en ny tid

Kultur for læring (UFD, 2004) innledes ved å understreke skolens viktigste samfunnsoppdrag:

Skolen er en institusjon som binder oss sammen. Den er felles. Den er forankret i fortiden og skal ruste oss for fremtiden. Den overfører kunnskap, kultur og verdier fra ett slektsledd til det neste. Den skal fremme sosial mobilitet og sikre verdiskaping og velferd for alle (UFD, 2004, s.3).

Samtidig understreker den at samfunnets krav er endret, og at skolen må tilpasse seg disse (UFD, 2004, s. 3). Dette er en av hovedlinjene i meldingen: Samfunnet og skolen er over i en ny tid. Meldingen legger frem to trekk som tilsier dette. For det første har vi tatt steget over i *kunnskapssamfunnet* (UFD, 2004, s. 23). ”Kunnskap og kreativitet står frem som de viktigste drivkreftene for verdiskaping i samfunnet”, heter det i meldingen (UFD, 2004, s. 23). Den henviser til Statistisk sentralbyrås anslag om at 80 % av den norske nasjonalformuen består av menneskelige ressurser (UFD, 2004, s. 23). Kunnskapsutviklingen innebærer også et behov for å oppdatere gammel kunnskap. For ”det er ikke lenger slik at noen kan kalle seg ferdig utlært” (UFD, 2004, s.23). Meldingen trekker frem begrepet livslang læring som nøkkelen til den enkeltes livskvalitet og muligheter til å delta i kunnskapssamfunnet (UFD, 2004, s. 23). For det andre knyttes den nye tiden til *økt mangfold*. Meldingen peker på at Norge på få år har blitt mer mangfoldig, både etnisk, religiøs og kulturelt (UFD, 2004, s.23). Skolen trekkes frem som den arenaen der det nye mangfoldet kommer sterkest til uttrykk, og må ha som ambisjon å utnytte og tilpasse seg det økte mangfoldet på en positiv måte. Det skjer ved å styrke elevenes likeverd og ved å ”strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov.. Hvis vi behandler alle likt, skaper vi større ulikhet” (UFD, 2004, s. 3).

Begge de to utviklingstrekkene får i meldingen implikasjoner for skolen som organisasjon (Hovdenak & Stray, 2014, s. 105). Spesielt understrekes lærerens viktighet. Meldingen presiserer at alle tiltak som foreslås forutsetter en tilstrekkelig kompetanse hos lærerne, og gode vilkår for og motivasjon til å utvikle og dele sin kompetanse i det daglige (UFD, 2004, s. 25). Lærerne må være motiverte og kapable til å utvikle egen kunnskap og kompetanse. I meldingen heter det at ”Lærere som er kompetente, engasjerte og ambisiøse på elevenes vegne, er skolens viktigste ressurs” (UFD, 2004, s.25). For at dette skal muliggjøres må skolen utvikle en kultur for læring:

”Når skoleeiere, skoleledere og lærere har kunnskap om hva som bør endres og hva som bør videreføres, og denne kunnskapen brukes målrettet for å styrke kvaliteten i skole og fagopplæring, legges det nødvendige grunnlaget for en kultur for læring”. (UFD, 2004, s. 27).

Dermed blir skolens egen evne til diagnostisering avgjørende for utviklingen (Hovdenak & Stray, 2015, s. 106). Når diagnosen er satt følger et målrettet arbeid som igjen skal evalueres. Slik når man ifølge meldingen målet om forbedring (Hovdenak & Stray, 2015, s. 106).

Alle endringene som foreslås kan knyttes til et *systemsifte* i skolen. Skolen skal fra nå av bygge på et styringssystem som gjør det mulig å tilpasse og variere opplæringen til den enkelte elev, og det skal åpnes opp for mer fleksible og varierte arbeidsmåter (UFD, 2004, s. 25). Kjernen i systemskiftet er grunnprinsipper om klare nasjonale mål, kunnskap om resultater, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et godt støtte- og veiledningsapparat (UFD, 2004, s. 25). *Kultur for læring* oppsummerer systemskiftet med tre ord: Frihet, tillit og ansvar. Dette knyttes eksplisitt til læreren:

Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og -styring erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring skapes og gjennomføres innenfor rammen av nasjonale mål (UFD, 2004, s. 25).

Meldingen legger stor vekt på at lærere og ledere skal oppleve handlefrihet. I innledningen heter det at ”denne meldingen tar blant annet til orde for at skoleeier, skoleledere, lærere, elever og lærlinger bør få stor frihet til å organisere seg innenfor nasjonale mål” (UFD, 2004, s. 8). Nasjonale mål defineres først og fremst gjennom tydelige kompetansemål for hvert enkelt fag. Disse er satt av myndighetene, men det presiseres at ”det bør i størst grad overlates til skolene å avgjøre hvordan målene skal nås” (UFD, 2004, s. 25). Altså skal lærernes metodefrihet styrkes. Detaljstyring av arbeidsmåter skal reduseres og det foreslås en oppmykning i nasjonale regler om fag- og timefordeling som skal gi skolene større mulighet for lokal tilpasning (UFD, 2004, s. 25). Men med økt frihet følger også et økt ansvar. Ifølge meldingen skal skoleeier ”sørge for at det til enhver tid er tilstrekkelig kompetanse i skolene” (UFD, 2004, s. 25). Det presiseres også at staten skal føre tilsyn med at skolene ivaretar sitt ansvar i henhold til opplæringsloven (Opplæringslova, 1998) og at elevenes rettigheter blir ivare tatt. Dette skaper et behov for kunnskap og åpenhet om skolens evne til å nå sine mål

(UFD, 2004, s. 26). Skolens ansvar skal kontrolleres og etterprøves etter et nytt nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Videre følger en utdypning at systemet som ble vedtatt.

Resultatkvalitet i fokus

I kvalitetsutvalgets hovedutredning *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (NOU 2003: 16) legges det frem et rammeverk for et nytt vurderingssystem i skolen.

Dette rammeverket ble videreført i *Kultur for læring* (UFD, 2004). Formålet med systemet er å si noe om kvalitet og hvordan den kan vurderes (Hovdenak & Stray, 2015, s. 87). Dette var et behov som OECD etterlyste i norsk skole allerede tilbake i 1988 (UFD, 2004, s. 15).

Utredningen beskriver tre former for kvalitet: *Prosesskvalitet* forstås som skolevirksomhetens indre aktiviteter. Den inkluderer samspillet mellom lærer og elev, foreldrenes engasjement, metodebruk og læringsmiljø (Hovdenak & Stray, 2015, s. 90). *Strukturkvalitet* omhandler de ytre forutsetningene. Lovverk, læreplan, størrelse på skoleklasser og personaltetthet er alle faktorer som kan påvirke den strukturelle kvaliteten. *Resultatkvalitet* spør konkret etter hva elevene har lært i forhold til det som var målet og peker på det som er ønskelig å oppnå med den pedagogiske virksomheten (UFD, 2004, s. 124). Kvalitetsutredningen poengterer at man tidligere hadde konsentrert seg mye om struktur og prosess, men lite om resultat (Hovdenak & Stray, 2015, s. 90). Det medførte at elevenes resultater ville være avhengig av kvaliteten på strukturen og prosessene. For å finne generelle kriterier og skape like forutsetninger måtte man derimot ha et økt resultatfokus. Utredningen foreslo derfor et kvalitetshierarki der resultatkvalitet skulle være det overordnede. På den måten skulle pilen endre retning. Der man tidligere analyserte struktur og prosesskvalitet for å forbedre resultatene, anbefalte utredningen at man analyserte resultatkvaliteten først og endret struktur og prosess deretter. Anbefalingen videreføres i *Kultur for læring* (UFD, 2004), men det presiseres samtidig at opplæringen ikke må miste dannelsesperspektivet:

Utvalget vil understreke at grunnopplæringen må ha både et utdannings - og dannelsesperspektiv. Skolen må aldri svikte sin rolle som lærested for grunnleggende kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Grunnopplæringen må samtidig oppfylle forventninger om å bidra til samfunnsutviklingen og nasjonsbyggingen som kulturbærer, normgiver, identitetsbærer og identitetsskaper. (UFD, 2004, s. 124)

Sitatet viser hvordan resultatkvaliteten alene ikke er tilstrekkelig og at skolen videre skal arbeide med å utvikle alle kvalitetsområdene. Dannelsesperspektivet skal fortsatt stå sterkt i

norsk skole.

Om danning og nytte i kultur for læring

Et sentralt punkt i *Kultur for læring* er at forventningene til den faglige bredden i forrige læreplanverk, L97, er urealistiske (Hovdenak & Stray, 2015, s. 106). Kunnskapstilfanget er økende og man kan ikke lenger forvente at elevene skal lære litt om alt. Derfor skal skolen heller fokusere på *grunnleggende ferdigheter* som kan gi elevene ferdigheter til 1) delta i kunnskapssamfunnet og 2) for å hjelpe dem i deres personlig utvikling (UFD, 2004, s. 31). Dermed knyttes grunnleggende ferdigheter til både den kollektive dannelsen og individets nytte.

Departementet forstår danning som ”innsikt i det komplekse å være menneske, om relasjonen mellom den enkelte og de andre, samt mellom menneske og samfunn” (UFD, 2004, s. 31). Skolens bidrag til denne prosessen skjer i hovedsak gjennom arbeidet med fagene og at elevene tilegner seg grunnleggende ferdigheter. Departementet diskuterer spenningsforholdet mellom kunnskap, ferdigheter og nytte på den ene siden, og danning, demokrati og likeverd på den andre siden. De hevder grunnleggende ferdigheter står som en forutsetning for ”å kunne forstå og delta i den politiske debatten og den demokratiske utviklingen” (UFD, 2004, s. 31). Dermed hevder meldingen at hvis elevene ikke tilegner seg de grunnleggende ferdighetene vil heller ikke den selvstendige utviklingen være til stede (Hovdenak & Stray, 2015, s. 108). Generelt kan man argumentere for at dannelsesbegrepet i *Kultur for læring* i større grad individualisert og tilpasset enkeltelevens mulighet for å tilegne seg og utvikle sine grunnleggende ferdigheter (Hovdenak & Stray, 2015, s. 109).

I *Kultur for læring* erstattes kvalitetsutvalgets basiskompetansebegrep med *grunnleggende ferdigheter*. Meldingen presiserer at det er vanskelig å beskrive og avgrense et slikt begrep og legger frem fem sentrale ferdigheter:

- å kunne uttrykke seg muntlig
- å kunne lese
- å kunne uttrykke seg skriftlig
- å kunne regne
- å kunne bruke digitale verktøy

(UFD, 2004, s. 32).

Grunnleggende ferdigheter er tverrfaglige og integreres i læreplanene for alle fag på det enkeltes fag premisser (UFD, 2004, s. 34). Departementet sier seg enig i mye av kritikken som har vært rettet mot L97 og peker på for omfattende og detaljerte læreplaner, og detaljstyring av arbeidsmetoder (UFD, 2004, s. 34). Dermed argumenteres det for forenklede læreplaner og kompetansemål med grunnleggende ferdigheter integrert. Argumentet for bruk av forpliktende kompetansemål i læreplanen er at det tydeliggjøres for både elever, lærere og foresatte hva som forventes (UFD, 2004, s. 35). Igjen argumenterer departementet for at det er *læreren* som velger veien til målet: ”Innenfor rammene av klare og forpliktende kompetansemål er det et profesjonelt ansvar hvilke metoder og virkemidler som tas i bruk for å nå disse målene” (UFD, 2004, s. 35).

Generell del

Departementet støtter seg på kvalitetsutvalgets forslag om å videreføre den generelle delen av læreplanen uten endringer. I meldingen heter det at ”de fleste er av den oppfatning at verdigrunnlaget og de overordnede målene er formulert på en god måte, og at disse må forsterkes i nye læreplaner” (UFD, 2004, s. 30). Dermed er det uttalt mål å videreføre det sterke dannelsesperspektivet som beskrives i generell del. Det understrekes på en annen side at det er krevende å innarbeide generell del i læreplaner for fag. Likevel konkluderer meldingen med at generell del skal tjene som ”et felles grunnlag, og en felles overbygning for grunnopplæringen” (UFD, 2004, s. 30). Dermed blir Gudmund Hernes’ visjon om det integrerte mennesket stående, sammen med målet om å ”utvide evnene hos barn, unge og voksne til erkjennning og opplevning, til innleving, utfalding og deltaking” (Utdanningsdirektoratet, 2015). ”Broen”, som i L97 skulle forene generell del og fagplanene, blir i Kunnskapsløftet erstattet med *Læringsplakaten*.

En ny skoleplakat

”Broen” skulle i L97 tydeliggjøre sammenhengen mellom generell del og læreplaner for fag. Den bestod av prinsipper og retningslinjer som skulle gjelde for hele grunnskolen. I *Kultur for læring* (UFD, 2004) argumenteres det for å erstatte disse med en ny læringsplakat. Her argumenteres det eksplisitt for å øke lærerens frihet og profesjonelle ansvar. Mens ”broen” definerte både prosess og struktur i opplæringen nasjonalt, vil departementet fremheve tillit og ansvar lokalt (Stray, 2010, s. 159). Departementet beskriver planlegging og tilrettelegging

av opplæringen som ”et lokalt, profesjonelt ansvar, og at det i hovedsak bør overlates til skoleeier/skoler” (UFD, 2004, s. 36). Dermed blir det opp til den enkelte skoleeier å planlegge, tilrettelegge og gjennomføre opplæringen. Men skoleeier får også nye forpliktelser. I *Skoleplakaten*, som senere fikk navnet *Læringsplakaten*, defineres et rammeverk for kvalitet. Dette er imperativer som blir skoleeiers forpliktelse å overholde. Stray (2010) beskriver Læringsplakaten som et ekstrakt av de viktigste punktene fra både generell del (Utdanningsdirektoratet, 2015) og opplæringsloven (Opplæringslova, 1998). Dermed kan den leses som en oppsummering av skolens helhetlige mandat og blir relevant for denne oppgaven. Videre følger de 11 punktene i Læringsplakaten.

Skolen og lærebedriften skal:

- gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre
- stimulerer elevenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet
- stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning
- stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltagelse
- legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid
- fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter
- stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse
- bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige lærere og som forbilder for barn og unge
- sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring

Punkt 1-6 og 8 kan knyttes opp mot generell del og opplæringsloven, mens 7, 9 og 10 er relevante i forhold til opplæringsloven (Stray 2010, s. 161). Læringsplakaten begrunnes av departementet på følgende måte:

Klarere forpliktelser gjør det lettere for de ansvarlige å vurdere i hvilken grad dette ivaretas på den enkelte skole og lærebedrift. Det vil også bli enklere å kartlegge utfordringer og utviklingsbehov. Ved at slike grunnleggende prinsipper nedfelles i forskrift, blir de også gjenstand for statlig tilsyn (UFD, 2004, s. 37).

Denne formuleringen artikulere mye av kjernen i ønsket om ny læreplan (Stray og Hovdenak 2015: s. 111). Skolens oppgaver må undersøkes og kartlegges. Skolene skal få lokal frihet samtidig som de skal ansvarliggjøres overfor staten. På den måten kan man si at Læringsplakaten tydeliggjør skoleeiers *accountability* (Hovdenak & Stray, s. 111).

Nasjonale prøver

I delutredningen foreslår kvalitetsutvalget å utvikle *nasjonale prøver* som bygger på det samme grunnlaget som PISA. Et argument har vært at slike prøver gir innsikt i elevenes generelle læringsutbytte og kartlegger utvikling over tid (Hovdenak & Stray, s. 91). Med andre ord å kartlegge *resultat kvalitet*. Kvalitetsutvalget trekker direkte linjer mellom vurdering av kvalitet og *accountability*. Utvalget knytter begrepet i politisk betydning til en ”ide om at myndigheter har en demokratisk rett til å kontrollere systemer som skal tjene et samfunnsoppdrag. Brukt i denne betydningen betraktes ofte moderne skolesystemer som effektive og kvalitetsmessig gode dersom de ivaretar brukernes ønsker og behov” (NOU:10 2002).

I *Kultur for lærings* (UFD, 2004) innledning så vi hvordan skolens overordnede samfunnsoppdrag ble understreket. Til tross for at meldingen legger vekt på en økning av resultat kvalitet og nytte for den enkelte elev, presiserer den at skolen er fortsatt skal fremme felleskap og overføre kultur og verdier (UFD, 2004, s. 4). Slike beskrivelser leder oss over på skolens samfunnsmandat. Videre følger en redegjørelse av mandatet.

3.3 Skolens samfunnsmandat: Danning og nytte

I opplæringslovens første paragraf, formålsparagrafen, defineres skolens samfunnsmandat. Mandatet er vidt og omhandler store deler av elevenes liv. I tillegg til å skape arbeidsdyktige individer skal skolen også åpne dører mot verden og gjøre dem til aktive samfunnsborgere (Opplæringsloven, 1998, §1). I generell del av læreplanen heter det at ”opplæringa har ei rad tilsynelatande motstridande formål” (Utdanningsdirektoratet, 2015) og deretter følger en rekke eksempler. Flere av disse kan peke i retning av kategoriene *nytte* og *danning*. Disse utdypes senere i kapitlet. Blant annet skal opplæringen både fremme det moralske fellesgodset i vår kultur, og samtidig gi individet evner til å ”stikke eigen kurs” (Utdanningsdirektoratet, 2015). Den skal også utvikle selvstendige elever, som samtidig evner å samarbeide. På en side skal opplæringen skape respekt for andre innsats og bragder, men også tro på individet selv. Det understrekes at slike doble formål må balanseres.

Hovdenak og Stray (2015) deler skolens mandat i to deler: *danningsdelen* peker på skolens politiske sameksistensprosjekt, med fokus på demokrati, deltagelse og felles verdigrunnlag. *Nyttedelen* omhandler både den enkeltes utvikling og tilegnelse av ferdigheter som elevene trenger for å leve i samfunnet som selvstendige individer, men også hvordan individet blir nyttig for samfunnet gjennom økonomisk verdiskapning. Mandatets tosidighet er ikke ny, men har stått formulert siden den første formålsparagrafen fra 1848. Hovdenak og Stray (2015, s. 17) hevder at den både er historisk, tradisjonelt, profesjonelt og kulturelt implementert i norsk skole.

I praksis er det vanskelig å skille de to delene fra hverandre, men for å synliggjøre mandatets kompleksitet er det fruktbart å diskutere disse hver for seg.

Nytte

Parallelt med fremveksten av kunnskapssamfunnet har vektleggingen av skolens nyttefunksjon økt (Stray og Hovdenak 2015, s. 40). Begrepet kunnskap har blitt etablert som et av de mest sentrale i utdanningsdiskursen og blitt synliggjort gjennom læreplanen *Kunnskapsløftet* og endringen fra betegnelsen *utdanningsminister* til *kunnskapsminister*. Stray og Hovdenak (2015) argumenterer for at kunnskapsforståelsen har tatt en ny form, delvis løsrevet fra den tradisjonelle akademiske epistemologiske tilnærmingen. En forklaring på dette er internasjonaliseringen av skolesystemene og at utvelgelse av skolens innhold har flyttet seg fra nasjonalt til internasjonalt nivå.

I Kultur for læring ser man en økt vektlegging av skolens nyttefunksjon. Denne knyttes opp til den nye tid som samfunnet har tatt steget inn i. I meldingen heter det at "Kunnskap og kreativitet står frem som de viktigste drivkreftene for verdiskapning i samfunnet" (UFD, 2004, s. 23). Dermed knyttes skolens nyttefunksjon til en økonomisk kontekst. Skal det norske samfunnet være verdiskapende og konkurransedyktige er det avhengig av en kvalitetsbevisst skole som sørger for at elevene tilegner seg kunnskap kontinuerlig. Kunnskap betegnes som en ressurs man bør og skal forvalte og utvikle.

Kunnskap skiller seg fra andre ressurser ved at den ikke er en knapp ressurs. Tvert imot vil kunnskapen øke i verdi jo mer den deles og brukes. Dette får igjen betydning for hvordan kunnskapsressursene bør forvaltes og foredles. Både nasjoner, institusjoner,

organisasjoner og bedrifter blir i økende grad avhengige av å ha gode systemer for samarbeid og deling av kunnskap (UFD 2004: s. 23).

Hovdenak og Stray (2015, s. 112) argumenterer for at norsk skole har staket ut en nyliberal kurs. Dette skyldes først og fremst at de norske utdanningsdokumentene ”sementerer den kunnskapsideologien som går fra OECDs rapport fra 1996” (Hovdenak & Stray, 2015, s.111). Kursen innebærer en tett kobling mellom utdanning og økonomi. Dette innebærer at utdanningen tilpasses næringslivets behov og bidrar til nasjonens konkurransedyktighet.

Danning

Mens utdanning kan forstås som en reise mot et konkret mål, forstås danning som den prosessen som finner sted i den enkeltes danningsreise (Hovdenak og Stray, 2015, s. 31). Å gi en enkel definisjon av danningsbegrepet er vanskelig, men Korsgaard og Løvlie trekker frem grunnelementer ved å peke på menneskets forhold til seg selv, til verden og til samfunnet (Korsgaard & Løvlie i Hovdenak & Stray, 2015, s. 31). Menneskets forhold til seg selv handler om selvbestemmelse, frihet, autonomi og fornuft. Menneskets forhold til verden peker på at danningsbegrepet går utover selvdanning av den enkelte. Her gjelder begreper som humanitet, menneskehet og menneskelighet (Stray og Hovdenak 2015, s. 31). Menneskets forhold til samfunnet viser til at man ikke bare dannes til en del av verdenssamfunnet, men også avgrensede samfunn. Dermed er danningsbegrepet tett knyttet til felleskap og sameksistens. Skolen trekkes frem som en danningsinstitusjon som skal navigere mellom målet om å styrke det pluralistiske felleskapet, og samtidig styrke den enkeltes kompetanse og konkurransedyktighet (Hovdenak & Stray, 2015, s. 42). En sentral utfordring er spørsmålet om felleskapet og samfunnet styrkes eller svekkes gjennom skolen.

Gustavsson fremhever tre perspektiver på danning (Gustavsson, i Hovdenak & Stray, 2015 s. 32). Det første tar utgangspunkt i den tyske danningstradisjonen *Bildung* og omhandler menneskers forhold til kunnskap og behov for sammenheng og overblikk. Det andre perspektivet er knyttet opp mot Gadammers *hermeneutikk* med fokus på at menneskets tolkning av det fremmede skjer med utgangspunkt i det som allerede er kjent. Det tredje perspektivet knyttes til Martha Nussbaum og *liberal education* som beskriver en prosess der man både blir kjent med egen og fremmed kultur underveis. Det er likhetstrekk mellom denne prosessen og den hermeneutiske.

Nussbaum representerer en liberal-demokratisk forståelse som gjenspeiler hovedtrekkene i den norske demokratimodellen (Hovdenak & Stray, 2015, s. 38). Hennes danningsbegrep tar utgangspunkt i tre ufravikelige prinsipper: For det første, hvis målet er rettferdighet, forståelse og toleranse, så må man ha lik respekt for hverandres samvittighet, også når den ikke stemmer overens med vår egen. Dette samsvarer med den internasjonale menneskerettighetskonvensjonen som tar utgangspunkt i at alle mennesker er født frie med samme verdi og rettigheter (Hovdenak & Stray, 2015, s. 39). Det andre prinsippet omhandler kritisk tenkning. Mennesker må utvikle streng og nøyaktig kritisk tenkning som gjør oss i stand til å oppdage inkonsistens. Dette gjelder også bjelken i vårt eget øye. Det tredje prinsippet peker på den systematiske kultiveringen av vårt indre øye. En slik kultivering utvikler empati og en mulighet til å sette oss inn andres liv og erfaringer. Hvis disse tre prinsippene følges, vil man handle etisk riktig med respekt for annerledeshet (Hovdenak & Stray, 2015, s.40).

Videre vil oppgaven redegjøre for en pedagogisk tilnærming til demokratisk medborgerskap. Demokratiopplæringen kan stå som et eksempel på hvordan skolens danningsmandat kan implementeres i opplæringen. Demokratimandateret er eksplisitt beskrevet i Opplæringsloven (1998), og i formålet for samfunnsfag heter det at faget skal ”medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking” (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Om demokratisk medborgerskap

Som nevnt i innledningen er danning tett knyttet til demokratiet. Demokratibegrepet har konkurrerende betydninger og må beskrives avhengig av hvordan det brukes og hvilket formål bruken har (Stray, 2014, s. 654). Stray (2014) deler den norske demokratimodellen i to hovednivåer: *Det representative demokratiet* tar utgangspunkt i en juridisk statsvitenskapelig tilnærming. Her vektlegges folkestyre, individets rettigheter og rettstaten.

Deltagerdemokratiet tar utgangspunkt i deltagelse og et felles demokratisk verdigrunnlag. Det siste nivået er særlig relevant i en pedagogisk sammenheng fordi det bygger på læring (Stray, 2014, s. 654). Dermed er det også tett knyttet til skolens mandat om å *fremme demokrati*. Det handler det om ”lære å leve sammen i et politisk felleskap over tid” (Stray, 2014, s.654). Innenfor demokratipedagogisk litteratur knyttes dette nivået til *demokratisk medborgerskap*. I det neste avsnittet utdypes dette begrepet videre.

Begrepet *citizenship* har de siste tiårene blitt viet stor oppmerksomhet i den internasjonale

utdanningsdiskursen (Stray, 2011, s. 46). Den engelske begrepet har to betydninger: 1) citizenship som *status* og 2) citizenship som *rolle*. På norsk tilsvarer dette skillet mellom *statsborgerskap* og *medborgerskap*. Mens statsborgerskap peker på en tildelt juridisk status, dreier medborgerskap seg om en rolle med en normativ handlingsdimensjon. Medborgerskap er tett knyttet til demokratiforståelsen som er gjeldende i et samfunn (Stray, 2011, s. 48). Ulike samfunn verdsetter aktiv medborgerdeltagelse ulikt. I skolesammenheng handler demokratisk medborgerskap om å lære elever å leve sammen. Det er et relasjonelt begrep som plasserer individet inn i en større sammenheng (Stray, 2012, s. 21). Stray (2012) viser hvordan demokratisk medborgerskap er tett knyttet til formålsparagrafen. Paragrafen understreker at eleven skal utvikle vitenskapelig tenkemåte, respekt for menneskeverdet, nestekjærlighet, likeverd og solidaritet. Det vektlegges også kritisk tenkning og etisk handling. Opplæring til demokratisk medborgerskap bidrar til utvikling av slike verdier (Stray, 2012, s. 23). Dermed kan man argumentere for at medborgerskap-begrepet utgjør kjernen av skolens dannelsesmandat. Elevene skal lære å leve sammen.

I denne sammenhengen blir det også relevant å undersøke *hvordan* demokratisk medborgerskap kan læres. Videre blir det redegjort for Strays (2011; 2012) praksismodell for demokratisk medborgerskap og Biestas (2007) perspektiver på utdanning og inkludering til demokrati.

Strays (2012, s. 22) praksisorienterte modell tar utgangspunkt i tre opplæringsstrategier for demokratisk medborgerskap. For det første må elever lære *om* demokratiet. Her står kunnskap og forståelse av politiske systemer og demokratiets premisser sentralt. Målet er å skape informerte elever. For det andre må elevene gjennomgå opplæring *for* demokratisk medborgerskap. På dette nivået utvikler elevene kritisk tenkning og evnen til å se en sak fra flere sider. Sentralt står demokratiske verdier og holdninger. For det tredje må elevene opplæres *gjennom* demokratisk medborgerskap. Aktiviteter i og utenfor skolen bidrar til å utvikle ferdigheter som muliggjør demokratisk deltagelse. Nøkkelen er at elevene selv inntar rollen som demokratisk medborger og tilegner seg handlingskompetanse. De tre nivåene kan oppsummeres i en tabell:

Strategi	Eksempel på innhold	Mål for undervisningen
<i>Om</i> demokratisk medborgerskap	Elevene lærer om det politiske systemet i Norge og Internasjonal politikk	Informerte borgere
<i>For</i> demokratisk medborgerskap	Elevene får ferdigheter og verdier som aktiverer elevenes demokratiske beredskap	Evnen til å tenke kritisk, kompetanse i å undersøke saker fra flere sider, og kommunikasjon.
<i>Gjennom</i> demokratisk medborgerskap	Elevene lærer gjennom aktiviteter i skolen og utenfor skolen	Utvikle ferdigheter som gjør at eleven kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvar.

(Stray, 2012, s. 22)

Stray (2012) understreker at nivåene bygger på hverandre og beskriver en prosess fra teoretisk læring til demokratisk praksis. Hovedpoenget er at ”det elevene lærer, må settes inn i en større sammenheng som fører til at teoretisk kunnskap lar seg anvende i faktiske situasjoner (Stray, 2012, s. 23).

Biesta (2007) problematiserer en instrumentell forståelse av demokratiopplæring. Selv om inkludering er en av kjerneverdiene i demokratiet er det også et av dets kjerneproblemer. I en historisk kontekst er det liten tvil om at demokratiet har hatt utfordringer knyttet til inkludering. Selv om demokratiet gjennom historien har tatt betydelige fremskritt, kan det også i dag legitimere *ekskludering* av de som ikke er ”fit for democracy” (Biesta, 2007). I utdanningssammenheng ser Biesta to problematiske tanker: For det første er det problematisk at mange ser for seg en ideell demokratisk tilstand der demokratiet fullendes og inkluderingen er total. En slik tankegang begrunnes med at det beste demokratiet er det mest inkluderende demokratiet. Den er også nært knyttet til Biestas andre poeng: At inkludering dermed blir en prosess ”from the inside out” (Biesta, 2007). På innsiden er de som allerede vet hva demokrati er. På utsiden er de som ikke vet det, og som må inkluderes i den demokratiske sfære. Ifølge Biesta (2007) er ikke demokratisering en prosess som starter i sentrum og strekker seg til det marginale, og som til slutt ender med total inkludering. Demokratisering må heller forstås som de prosessene som forstyrrer og som utfordrer det gjeldende sentrum. Derfor må lærere, i

stedet for å lære elever å bli ”gode demokrater”, utnytte læringspotensialet når demokratiske situasjoner oppstår, og gi eleven muligheten til å handle som et demokratisk subjekt. Et slikt perspektiv kan hente støtte hos Iversens (2014) *uenighetsfelleskap*. Et uenighetsfelleskap er ”en gruppe med mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring” (Iversen, 2014, s.12). Slike felleskap er, i større grad enn begrensede verdifelleskap, egnet som samfunnets lim, ifølge Iversen (2014). Rom for uenighet og en nyansert fremstilling av et tema blir viktigere enn det å bli enige.

Danning blir dermed et begrep med flere dimensjoner. Det peker ikke bare på kunnskapsformidling om felles verdier, men også opplæring *for* og *gjennom* demokratisk medborgerskap. Å danne elever til demokratisk medborgerskap innebærer å la dem handle som demokratiske subjekter. Det handler ikke med nødvendighet om å bli enige, men å skape løsningsorienterte uenighetsfelleskap (Iversen, 2014).

Danning vs. nytte - En endring i diskursen

Stray og Hovdenak (2015) hevder at konteksten rundt diskursen om danning og nytte har endret seg de to siste tiårene. Fra å bli diskutert i dikotomien danning og utdanning har konteksten skiftet til kunnskap og økonomi. En konsekvens av dette er at danningsdelen i norske styringsdokumenter svekkes og knyttes til en snever kunnskapsforståelse, noe som igjen kan føre til at skolens identitetsdannende funksjon svekkes (Hovdenak & Stray, 2015, s. 18). Biesta (2004) hevder vi ser et nytt språk (*a new language of learning*) som dominerer utdanningsdiskursen. Språket tillater en økonomisk forståelse av utdanning som tar utgangspunkt i forholdet mellom en tjenesteyter (læreren) og en forbruker (eleven). En slik relasjon tar utgangspunkt i at kunden alltid har rett og at det er foreldrene, skolens kunder, som bør bestemme hva som burde skje der (Biesta, 2004). Bakgrunnen for en slik tankegang knytter Biesta til prinsippet om å få ”valuta for pengene” og en offentlig accountability-kultur som har bragt med seg stramme systemer for inspeksjon og kontroll. Biesta (2004) skisserer to ulike modeller: den første tar utgangspunkt i beskrivelsene over og kalles *markedsmodellen*. Her handler det om at kunden, i dette tilfellet foreldre og elever, tilsynelatende vet hvilke tjenester de har behov for, og oppsøker tjenesteleverandører som gir kunden best mulig kvalitet og pris. Den *profesjonelle modellen* derimot, tar utgangspunkt i at tjenesteleverandører ikke bare leverer en tjeneste, men også definerer den. Biesta (2004)

eksemplifiserer med en pasient plaget av hodepine som oppsøker lege. Kun legen vet om pasienten trenger smertestillende eller et kirurgisk inngrep.

4.0 Analyse og diskusjon

Så langt oppgavens metodiske og teoretiske grunnlag. Før jeg går videre kan det være nyttig å trekke frem igjen oppgavens problemstilling.

Hvordan forstår samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet sitt profesjonelle ansvar, og hvordan opplever de at måten de utøver dette ansvaret på påvirkes av kunnskapspolitiske føringer for praksis?

I dette kapittelet vil oppgaven fokusere på beskrivelsene som fremkom i intervjuene med de fem lærerne. Lærernes beskrivelser vil bli gjenstand for analyse og diskusjon. Formålet med fortolkningen er å få systematisk innsikt i intervjupersonenes beskrivelser og studere de opp mot oppgavens teoretiske bakgrunn.

Kapittelet er tredelt: Første del tar utgangspunkt i oppgavens første forskningsspørsmål: *Hvordan forstår lærerne sitt profesjonelle ansvar?* I andre del bringes de kunnskapspolitiske praksisvilkårene på banen og danner grunnlaget for en analyse av hvordan disse virker inn på lærernes profesjonsutøvelse. I tredje diskuteres funnene i lys av skolens samfunnsmandat.

4.1 Fem lærere om profesjonelt ansvar

I teoridelen ble det redegjort for en teoretisk tilnærming til profesjonelt ansvar generelt og lærerprofesjonens ansvar spesielt. Et av spørsmålene lærerne svarte på i undersøkelsen er hvordan de forstår sitt profesjonelle ansvar. Det var felles for alle lærerne at spørsmålet om profesjonelt ansvar ikke var enkelt å svare på. Å helhetlig artikulere lærerprofesjons ansvar var utfordrende, og lærerne skisserte et praksisfelt preget av kompromisser og ulike forpliktende hensyn. Med andre ord en hverdag preget av avveininger, vurderinger og utstrakt bruk av *skjønn*, en egenskap som ligger til grunn for en autonom profesjonsutøvelse (Molander og Terum, 2008). Samtlige lærere peker på at profesjonelt ansvar dreier seg om mer enn undervisning, men beskriver og begrunner ansvaret ulikt. Videre følger sammenfatning og analyse av de fem lærernes beskrivelser rundt sitt profesjonelle ansvar. Analysen oppsummeres i en tabell mot slutten av delkapittelet.

Lærer nr. 1 fremholder at den viktigste egenskapen man har som lærer er sunn fornuft og et oppriktig engasjement. Sunn fornuft kan forstås som evnen til å ta gode vurderinger og å utvise *skjønn*. Læreren skisserer en sterk kobling mellom lærerrollen og personlighet, og sier:

”Det hjelper ikke hvor god du er teoretisk, hvis ikke du har de menneskelige egenskapene som skal til for å være en god lærer. Personligheten har utrolig mye å si”. Hun beskriver det som essensielt at læreren evner å skape god dialog i undervisningen og bruker tid på ting elevene synes er viktig. Med andre ord at profesjonens *primærklient* (Solbrekke, 2014) plasseres i førersetet. Hun utdyper:

Lærer nr. 1: Og så er det noe med, at hvis jeg snakker og kverner om noe som elevene ikke synes er viktig og drepende kjedelig, så hva er egentlig vitsen? Da er det bedre å få det inn i et annet tema.

Intervjuer: Fordi du jobber for elevene?

Lærer nr. 1: Riktig. Og hvis man skal kunne gjøre slike ting som krever fleksibilitet, få god dialog i undervisningen f. Eks, så trenger man kunnskap i bunn. Derfor trenger vi også faglærte lærere.

Lærer nr. 1 beskriver langt på vei det Sævi (2013) kaller for *den pedagogiske relasjonen*. Begrepet grunn tanke er at en sunn pedagogisk relasjon mellom lærer og elev må inneholde et ikke-planlagt potensial. Med andre ord at relasjonen ikke blir et redskap for lærerens egen plan. Sævi (2013) påpeker at en pedagogisk relasjon er konkret, moralsk og meningsfull i seg selv. Den tar utgangspunkt i læreren og elevens *sameksistens*. Når Lærer nr. 1 vektlegger dialog mellom henne og elevene, og tar hensyn til elevenes egne oppfatninger, er hun med på å skape en slik pedagogisk relasjon. Tilnærmingen krever visse læreregenskaper. For det første evnen og viljen til å noen ganger se bort fra egen agenda og plan. For Lærer nr. 1 handler det ikke nødvendigvis om å komme i mål med eget opplegg. For det andre evnen til å vurdere hva som blir riktig vei videre. Å jobbe på den måten som Lærer nr. 1 gjør krever fleksibilitet til å skifte retning i terrenget. Samtidig knytter hun også den sunne fornuften og relasjonen til elevene til *fag*. Selv om hun i stor grad knytter sitt profesjonelle ansvar til relasjonsbygging og det medmenneskelige, presiserer hun også at lærere må være faglærte. Dermed sier hun at sunn fornuft ikke er tilstrekkelig alene og at profesjonelle skjønnsvurderinger må bygge på faglige begrunnelser. Lærer nr. 1 beskriver stort sett ansvaret sitt som *normativt* og følger langt på vei det rasjonale som Solbrekke (2014) knytter til *responsibility*. Hun peker på overordnede moralske kriterier for god profesjonsutøvelse og vektlegger medmenneskelige egenskaper hos lærere, og snakker minimalt om førdefinerte indikatorer, byråkratiske forordninger og tester. Hun forstår det som sitt ansvar å sette eleven i

sentrum og endre kurs hvis rammevilkårene er på krasjkurs med det hun mener er elevenes beste. Hun ser også det å danne elevene til å bidra til felleskapet som noe av det viktigste hun gjør som lærer. ”Det er elevens holdninger som skal redde oss i fremtiden”, sier hun. Til tross for at lærerens beskrivelser legger trykk på verdier, holdninger og moral, synes det å være tett knyttet til egne personlige refleksjoner. Hun knytter ingen av beskrivelsene direkte til profesjonsstandarder som lærerprofesjonens etiske plattform eller internt definerte standarder på arbeidsplassen. Dette peker i retning av de samme funnene som ble gjort i *Etikk i Praksis* (2015). Rapporten påpekte at læreres profesjonsetiske refleksjoner ofte knyttes sterkere til de nære relasjonene og personlige vurderinger enn byråkratiske forordninger og en intern felles profesjonsforståelse.

Lærer nr. 2 beskriver en endring i ansvarsområdene sine som lærer. Tidligere hadde han en større følelse av frihet. Han kunne med stor grad av selvstendighet velge hvor elevene skulle fordype seg. Dette var viktige valg som han som lærer måtte stå inne for. Det medførte også sentrale valg om hva som måtte velges bort. Elever og foreldre måtte stole på at læreren lærte de det de skulle. Nå handler det ifølge Lærer nr. 2, i større grad om målstyring og etterprøving av jobben som gjøres. Hva som vektlegges og ikke, er definert i kompetansemålene. Læreren beskriver det som ”litt sånn business and administration”. En slik beskrivelse kan gi holdepunkter for å hevde at skolen har tatt en nyliberal retning sterkt knyttet til en økonomisk tankegang (Hovdenak og Stray 2015). Utviklingen medfører, slik Lærer nr. 2 ser det, at læreren lettere kan kontrolleres. Her trekker læreren frem en økning i tilbakemeldinger fra elever og foreldre. I dag opplever han direkte og utadvendte tilbakemeldinger hele tiden. ”Der har det skjedd en endring, tåler du ikke det så sliter du”, sier han. Lærer nr. 2 knytter dermed endringen som har skjedd til en økt vektlegging av accountability og regnskapsplikt. En konsekvens av den økte målstyringen i skolen er at det har blitt lettere å etterprøve elevenes læringsutbytte. I hovedsak knytter Lærer nr. 2 ansvarliggjøringen til elever og foreldre. Han påpeker at han som profesjonsutøver må han i større grad enn tidligere stå til ansvar og dokumentere de valgene han tar. Et slikt dokumentasjonskrav er sterkt knyttet til karakterer. Selv om Lærer nr. 2 skisserer store forandringer i læreryrket er han ikke utelukkende negativ. Han hevder det både kan få positive og negative følger.

Lærer nr. 2: Jeg er mer læringsmålfokusert enn før. Nå er jeg mer et verktøy og en slags maskin som sørger for at elevene når sine mål.

Intervjuer: Hva tenker du om det?

Lærer nr. 2: Jo, jeg tenker to ting: Det blir strukturert, vi kommer gjennom mye og vi sørger hele tiden for at vi får med oss alt i bredden. Men det er jo også noe man blir litt trøtt av rett og slett. Det blir veldig mye snakk om karakterer. Jeg vet at myndighetene sikkert ønsker at alle skal ha fokus på læringsmål og utvikling, men for elevene koker det mye ned til karakterer. Det er *de* som bringer elevene der de vil og skal.

Lærer nr. 2 knytter sitt profesjonelle ansvar tett opp mot ansvarliggjøring og målbasert undervisning. Han lener seg dermed i størst grad mot accountability og gjør en mindre del ut av overordnede moralske begrunnelser og *responsibility*. Han har først og fremst ansvaret for at eleven når sine mål. Ifølge Lærer nr. 2 bærer målstyringen preg av en individualiseringsprosess som har skjedd i skolen. ”Ja, det er felles mål, men det handler om at den enkelte eleven når disse målene. Det er veldig mye meg, og mine mål og min suksess og min modning”, sier han. Han hevder også det økte fokuset på karakterer vanskeliggjør opplæring i mer verdibaserte tema som demokratisk medborgerskap:

Lærer nr. 2: Altså, jeg skal jo sørge for at elevene får de karakterene som best legger til rette for at de når sine mål. Og i den løypen der kommer medborgerskap på siden. Dessverre. Så det er en motforestilling her når du gir hver enkelt elev en veldig sånn juridisk.. Altså, du har en rekke krav som du skal få innfridd. Og da hviler veldig mye på læreren. Og læreren kan lett bli sittende å tenke ”oi, eksamenssnittet her” eller ”der var det en elev som ikke nådde sine mål, han kom ikke inn på den skolen”. Så dette blir litt mer egosentrisk. Det er naivt å tro at det ikke skal bli det.

Dette leder frem til et av lærerens hovedpoenger. Når fokuset på kompetansemål og karakterer er så stort så vil målbar kunnskap favoriseres, både av lærere og elever. Grunnen til at medborgerskap havner på siden er, i følge han, at det er vanskelig å sette karakterer på holdning og handling. Lærer nr. 2 hevder derfor at kompetansemålene kan bite skolen i halen hvis en del av målet er å fremme danning og verdier. Personlig ønsker Lærer nr. 2 at det profesjonsutøvelsen skal ha mer fokus på *handling* blant elevene. Men dette havner på siden fordi enklere målbare vurderinger prioriteres. Han utdyper:

Lærer nr. 2: Det er vanskelig å måle hvor miljøbevisst man er. Man kan sitte i klassen å

skryte og lyge. Samtidig er det et stort press på å få gjort så mye. Og elevene kommer med sine rettigheter, som igjen akselerer vårt fokus enda mer, fordi jeg må hele tiden kunne dokumentere at jeg har fortalt eleven hvordan han kan utvikle seg og få en høyere kompetanse”.

Lærer nr. 2 knytter fokuset på målbar kunnskap til et økt dokumentasjonskrav som preger praksishverdagen. Dokumentasjonen skal forsvare karakteren som blir gitt eleven. Et slikt forsvar blir nødvendig hvis eleven eller foreldrene klager på vurderingen. Læreren mener at både målstyringen generelt og kravet om dokumentasjon spesielt bringer med seg et sterkt fokus på karakterer. Dette er et fokus læreren blir trøtt av. Han hevder at samfunnsfagets holdning- og handlingsdimensjon ville økt hvis man hadde fjernet karakteren i faget. Han utdyper:

Lærer nr. 2: Tar du vekk karakteren så frigjør du masse tid og kreativitet og sier ”nå er handling viktigst!. Vi skal faktisk *prøve* å bli mer miljøbevisste. Nå skal vi erfare og engasjere oss”. Hvis jeg sier dette høyt så blir jeg arrestert. Jeg tror ikke på: ”neida, vi har ikke karakterfokus.” Vis meg den eleven som ikke regner ut snittet sitt og ikke blir spurt av foreldrene om karakterene. Hva spør foreldrene om: Har du nådd læringsmålet? Eller hva ligger du på i det faget? De sitter med notater fra utviklingssamtalen: fire, fem, seks. Det er notatene!

Lærer nr. 2 velger først og fremst å beskrive sitt profesjonelle ansvar deskriptivt, hvordan det faktisk er. Han presiserer at ansvaret har endret seg og bruker mindre tid på å snakke om overordnede moralske kriterier i motsetning til Lærer nr. 1. Av de kritiske beskrivelsene som kommer frem rundt karakterer og prioritering av målbar kunnskap, forstår man at Lærer nr. 2 ikke er helt fornøyd med sin profesjonelle hverdag. Han peker på et for stort fokus på karakterer, dokumentasjon og elevenes individuelle fremgang. Han ønsker selv å fokusere mer på holdning og handling og verdiformidling. Dermed beskriver han et praksisfelt preget av målbare resultater, politiske føringer gjennom kompetansemål og accountability, men uttrykker ambisjoner som i større grad trekker mot responsibility. Lærer nr. 2 peker på at målstyring og karakterfokus kan være på kollisjonskurs med dimensjoner som er vanskelig å måle og ting som han tenker er viktig. På en annen side beskriver han ikke et overordnet profesjonelt moralsk forankret ansvar slik Lærer nr. 1 gjorde.

Lærer nr. 3 mener det profesjonelle ansvaret kjennetegnes av kombinasjonen profesjonalitet og omsorg. Han sier det slik: ”Den gode læreren balanserer mellom å være profesjonell og emosjonell. I tillegg til akademiske krav engasjerer læreren seg også medmenneskelig i elevenes liv. Som lærer går det ofte i hverandre. Men jeg må holde en profesjonell distanse”

Lærer nr. 3 forstår relasjonsbygging og omsorg overfor elevene som en del av sitt profesjonelle ansvar, men også at man ikke blir *for* involvert i elevenes liv. Altså er balansegangen viktig. Det må foreligge en sunn profesjonell avstand mellom lærer og elev. Lærer nr. 3 trekker linjer mellom en slik avstand og *akademiske krav*. Med andre ord at det som skiller en lærer fra en annen omsorgsperson i elevenes liv er de akademiske krav som læreren stiller overfor eleven. Dette samsvarer med Lærer nr. 1 sine beskrivelser relasjonsbygging i kombinasjon med faglig kunnskap. Beskrivelsen stemmer også overens med lærerprofesjonens etiske plattform sitt kjernepunkt: ”at etiske medvit og fagleg dugleik er kjernen i lærarprofesjonens integritet” (Utdanningsforbundet, 2012). Å *ikke* stille akademiske krav er ifølge lærer nr. 3 ”det verste man kan gjøre”. Parallelt med beskrivelsen om profesjonalitet og omsorg peker Lærer nr. 3 på en forpliktelse overfor skoleledelsen. Han sier:

Lærer nr. 3: For uansett hvor mye jeg mener, og hvor selvstendig tankegang jeg har og hvor flink jeg syns jeg er, så har man en forpliktelse som arbeidstaker til å oppfylle de kravene som en ledelse setter til deg. Vi har nettopp fått tilbake nasjonale prøver nå og resultatene var ikke så bra. Og da må man, ikke bare fordi rektor sier det, men og fordi det ligger en utvikling for elevene der, gjøre noen grep på dette.

Lærer nr. 3 skisserer et todelt ansvar: For det første må man forholde seg til skoleledelsen og de kunnskapspolitiske praksisvilkårene. Det *forplikter*. Samtidig påpeker læreren viktigheten av lærerens personlige bevissthet. ”Det er et spillerom der, men du må som voksenperson ta det. Være litt bevisst på hva jeg egentlig driver på med”, sier han. Han skisserer dermed et profesjonelt ansvar som ikke nødvendigvis i sin helhet må dikteres av de ulike forpliktelsene, slik som Lærer nr. 2 i større grad gjorde. I lærerhverdagen kan det konkret handle om å trekke ut noe man mener er viktig fra kompetansemålet og fokuserer på det. Han eksemplifiserer:

Lærer nr. 3: Jeg hadde en lang diskusjon med en kollega her forleden. Hun satt å rettet prøver om den franske revolusjonen. Og hun sier: ”de svarer så feil, de sier at

stormen på Bastillen var et uvær”. Og det er jo søtt. Og så sier jeg ”men hvorfor skal de lære om stormen på Bastillen?”. ”Fordi det står i boka”, sier hun. ”Ja, men hva står i Kunnskapsløftet da? Sier jeg.

Intervjuer: Så hun leser læreboka, mens du leser et bredere kompetansemål?

Lærer nr. 3: Ja, det som er *viktig*. Nå husker jeg ikke ordlyden, men det er noe sånt som ”gjør rede for den franske fridomskampen”. Så det jeg legger vekt på er jo maktfordeling, Montesquieu osv. Om Maria Antoinette ble halshugd eller ikke, får man bruke en som en anekdote, men det er ikke det som er *det viktige*.

Lærer nr. 3 påpeker viktigheten av at lærerne tar aktive valg i undervisningen til det beste for elevene. Selv mener han at generell del og læreplan for fag ikke kan skilles fra hverandre. ”Elever skal ikke bare lære hvordan man samarbeider, men *ved* å samarbeide”, sier han. I likhet med Lærer nr. 1 ser han det som sitt ansvar å lytte til elevenes egne meninger. Generelt tenker han at elevenes egen stemme burde være viktigere for skolen. Han bruker utviklingssamtalen som eksempel:

Lærer nr. 3: Før hadde man den gode gamle konferansetimen der læreren satt på den ene siden og elev og foreldre satt på andre. Men jeg så noen som hadde forsøkt og la *eleven* ha konferansetimen. En presentasjon av hva den har lært, hvordan eleven har det på på skolen osv. Og så sitter mor/far/lærer og hører på. I utgangspunktet tenkte jeg ”jeg er jo faglærer, jeg kan jo dette her”. Men så snudde jeg litt på det. Når jeg er hos doktoren så spør jo doktoren meg ”hvor har du vondt hen?”. Og det er litt overførbart til elevene.

Lærer nr. 3 kombinerer normative og deskriptive beskrivelser av sitt profesjonelle ansvar. Han ser noen objektive moralske kriterier som overordnet: En lærer skal være profesjonell, omsorgsfull og engasjert i elevenes liv, samt bevisst på egen praksis. Dette henspiller *responsibility* og et ansvar forankret i lærerprofesjonens egen forståelse. I lys av en ny tid mener også læreren at fokuset bør løftes opp fra læreboka og over på et mer generelt og reflekterende nivå. Dette henger sammen med den økte tilgangen på faktakunnskap. Her følger lærerens beskrivelser mye av den samme argumentasjonen som kommer frem i *Kultur for Læring*. Læreren må være bevisst på måten læreplanen brukes, ifølge Lærer nr. 3. Hverdagen skal preges av både sosial og faglig kompetanse. Dette er lærerens to viktigste

profesjonelle ansvarsområder og kan ikke skilles fra hverandre. Samtidig skisserer Lærer nr. 3 en forpliktelse overfor skoleledelsen. Hvis testresultatene er svake må han både for ledelsen- og elevenes beste gjøre en innsats for å forbedre dem. Dermed knytter han også det profesjonelle ansvaret til *accountability* og påpeker dermed at det profesjonelle ansvaret har en moralsk dimensjon, men også en ansvarliggjørende dimensjon. I forhold til Lærer nr. 1 og 2 inntar Lærer nr. 3 en tydeligere mellomposisjon og forteller at han ikke bare er bevisst, men også langt på vei lykkes med å ivareta begge sider av det profesjonelle ansvaret.

Lærer nr. 4 knytter sitt profesjonelle ansvar først og fremst til det faglige. Som lærer skal han strukturere kunnskapen som elevene skal tilegne seg og sørge for at de forholder seg helhetlig til den. Dermed blir undervisningen lærerens primærøppgave. Det hører med til beskrivelsen at Lærer nr. 4 kun er faglærer og ikke kontaktlærer. Han beskriver forskjellen på følgende måte:

Lærer nr. 4: Det at jeg er faglærer påvirker nok det. Siden jeg har elevene i enkeltfag er det viktig for meg at de når målene. Jeg har hatt korte perioder hvor jeg har vært kontaktlærer, og da har nok det fokuset vært litt mindre viktig, Og sterkere på at de har hatt det bra.

Dermed holder Lærer nr. 4 blikket festet på de faglige kompetansemålene. Samtidig vektlegger han et helhetlig faglig perspektiv. Ifølge læreren kan læreboka ofte presentere litt grunnleggende ferdigtygd kunnskap om alt. I en samfunnsfaglig kontekst peker læreren på viktigheten av å noen ganger gå dypere til verks og forholde seg til alle typer kilder. Tekst, film, bilder og statistikk må aktivt tas i bruk av elevene. Dermed handler det å se en helhet også om å se de små bitene. På en side er bred forståelse og evnen til å se lange linjer viktig. På en annen side påpeker læreren verdien av å oppsøke mindre og mer detaljerte kilder enn f. Eks læreboka som i stor grad tar for seg litt av alt. Han ser det som sitt hovedansvar at elevene får en helhetlig faglig innsikt.

Lærer nr. 4 kom inn etter innføringen av LK06 og sier: *”for meg er dette skolen. Det er bare sånn det er”* og er tydelig på at han hele veien er målstyrt gjennom kompetansemålene. På direkte spørsmål om hvordan han forstår sitt overordnede ansvar svarer læreren at han skal hjelpe elevene til å nå målene i læreplanen. Lærer nr. 4 begrunner dette med at det er til det beste for elevene selv. Han forteller:

Lærer nr. 4: Jeg skal hjelpe elevene til å nå de målene som er satt i læreplanen. Hvis eksamensformen forandrer seg eller hvis målene forandrer seg så vil jo eleven bli vurdert på en annen måte, og da må jeg forholde meg til det fordi jeg vil være på partiet til eleven.. Jeg må forholde meg til den eksamensformen som er og da må man undervise etter det, for elevens skyld. Det er til det beste for eleven!
Det blir feil av meg å sitte på min høye hest og si: ”du får kanskje dårlig karakter, men du lærer mer”.

Lærer nr. 4 knytter sitt profesjonelle ansvar til god faglig undervisning. God undervisning kjennetegnes av helhet og forståelse, og er mer enn bare lærebokstudier. Hans forståelse av sitt profesjonelle ansvar dreier seg først og fremst om å handle i samsvar med kunnskapspolitiske føringer. Slike beskrivelser bygger på det samme rasjonale som *accountability*. Lærer nr. 4 vektlegger ikke et moralsk perspektiv på profesjonelt ansvar. Han henter få begrunnelser fra lærerprofesjonen *internt*, men støtter seg i større grad på kunnskapspolitiske føringer. Likevel kan man argumentere for at læreren kommer med en overordnet normativ begrunnelse: Han ønsker å handle til det beste for eleven. Slik lærer nr. 4 ser det, er det beste for eleven å nå kompetansemålene og forberedes til avsluttende eksamen. Han ser det som sitt ansvar at elevene oppnår mål, som igjen vil hjelpe dem å få gode karakterer. Dette gir assosiasjoner til *nyttedelen* av skolens samfunnsmandat. Samtidig har han et reflektert forhold til hvordan man når målene. Elevene skal forholde seg helhetlig til mange typer kilder, ikke bare læreboka. Likevel er han klar på at fokuset først og fremst ligger på at elevene når kompetansemålene. Han knytter dette til at han er faglærer og ikke kontaktlærer. Da han tidligere var kontaktlærer opplevde han at fokuset var sterkere på relasjonsbygging og at elevene hadde det bra. Samtidig uttrykker læreren støtte til den generelle delen av læreplanen og tanken på å se hele mennesker. ”Det viktigste er at dette er mennesker. At vi ikke ser på dette som deler i en maskin”.

Lærer nr. 5 er tydelig i beskrivelsen av sitt første og viktigste ansvar som lærer: Å se enkeltelever på en helhetlig måte. Det betyr å se den enkelte elevs faglige og sosiale behov både privat og i skolesammenheng. Hvis Lærer nr. 5 skulle ansatt lærere hadde han først og fremst sett på hvordan de fungerte sosialt. I likhet med Lærer nr. 1 hevder han at sunn fornuft er en essensiell egenskap, som ikke alle lærere nødvendigvis har. Lærer nr. 5 ser det som sitt

ansvar å ta vare på elevene sosialt, men også faglig. Han mener en god relasjon til elevene gir et bedre utgangspunkt for den faglige biten. Men følgende beskrivelse viser hvordan han plasserer den relasjonelle dimensjonen øverst:

Lærer nr. 5: Jeg mener det medmenneskelige er det viktigste.

Intervjuer: Så du ville aldri gått rett inn i klasserommet, holdt undervisning og gått rett ut igjen?

Lærer nr. 5: Absolutt ikke. Selv om alle hadde fått sekser på matteprøven. Hvis jeg skulle ansatt lærere så hadde jeg først og fremst sett på hvordan man fungerte sosialt.

Relasjonsbygging er et essensielt ansvarsområde for Lærer nr. 5, men han opplever ikke at ledelsen prioriterer på samme måte. Dermed havner lærerens egen profesjonelle vurdering på toppen av det som skolen prioriterer. Lærer nr. 5 forklarer:

Lærer nr. 5: Elever på ungdomstrinnet har kompliserte livsverdener. Det skjer mye i en åttendeklassings liv. Jeg føler det er viktig å se *hele* elever, men jeg syns ikke skolen tenker at det er viktig. Jeg bruker masse tid på enkeltelever, som ikke går direkte på skolen. Det handler kanskje om deres problemer i livet. Jeg bruker masse tid på noe som ingen sier jeg *må* gjøre, men som jeg mener jeg *bør* gjøre. Og som jeg mener er viktigere å gjøre enn mye annet. Men hvis jeg bruker én time på å snakke med en elev om foreldrenes skilsmisse så får jeg én time mindre til planlegging. Men man kan ikke undervurdere en god relasjon til elevene.

At lærerne har et sterkt elevfokus blir ekstra tydelig i Lærer nr. 5 sine beskrivelser. Han understreker viktigheten av å sette hele skoleeleven i sentrum. Lærerens beskrivelser viser en lærer som handler moralsk og profesjonelt ansvarlig (Solbrekke, 2014). For det første tar læreren et *personlig ansvar*. Handlingen utgår ikke bare fra en avtalefestet stillingsinstruks, men fra lærerens egen vurdering. For det andre setter han profesjonens *primærklient* (Solbrekke, 2014) i sentrum. Handlingen tar utgangspunktet i hva læreren mener er best for eleven og har en tydelig moralsk begrunnelse. Trolig kunne læreren tatt en enklere utvei. I forbindelse med beskrivelsen ovenfor forteller læreren om tidsnød knyttet til relasjonsbygging og trivselssamtaler med elevene. Når Lærer nr. 5 prioriterer det relasjonelle vil det gi dårligere tid til det faglige.

Også Lærer nr. 5 knytter profesjonelt ansvar til lærerens egen bevissthet. På spørsmål om på hvilken måte tidsnød preger lærerens samfunnsmandat svarer læreren ”Jeg tror det handler

like mye om bevissthet hos læreren”. Lærer nr. 5 er fersk i yrket og peker på hvordan man ofte overtar de samme metodene, begrunnelsene og ansvarsbeskrivelsene fra de andre lærerne på arbeidsplassen. ”Man hekter seg på det de sier og gjør”, sier han. Dette kan være et tveegget sverd: Hvis verdiene som overtas er gunstige vil man få en god opplæringsprosess og en forsterkning av et allerede godt profesjonsmiljø. Hvis verdiene er ugunstige vil man på samme måte forsterke et svakt profesjonsmiljø og videreføre en negativ utvikling.

I likhet med Lærer nr. 2, snakker Lærer nr. 5 mye om karakterer. Han beskriver en hverdag preget av ”et ekstremt press på karakterer”. Presset skapes først og fremst hos elevene selv, men også blant foreldrene. Selv hevder Lærer nr. 5 at karakterer for han ikke er særlig viktig, men at det likevel blir en stor del av hans ansvar. Personlig mener han trivsel, sosial kompetanse og deltagelse kommer foran i køen. Han knytter sitt profesjonelle ansvar til holdninger og verdier og klasseledelse, fremfor undervisning og kunnskapsformidling. I forbindelse med et spørsmål om skolens demokratimandat beskriver han viktigheten av å la elevene selv få kjenne på kroppen hva det vil si å leve i et demokrati, og ikke bare formidle faktakunnskap om hva det betyr. En slik beskrivelse samsvarer med Strays (2012) praksismodell som påpekte at demokratiopplæring er avhengig av flere nivåer enn det kunnskapsmessige.

Hvordan forstår lærerne sitt profesjonelle ansvar?

Lærernes beskrivelser bærer preg av at deres profesjonsansvar ikke er enkelt å konkretisere, og det fremkommer av beskrivelsene at lærerne har ulik forståelse av profesjonelt ansvar. Noen knytter det i større grad til personlige moralske standarder og kriterier i takt med *responsibility*, mens andre knytter ansvaret direkte til læreplanens føringer, arbeidsgivers forventninger, forhåndsdefinerte kriterier og *accountability*. Ingen av lærerne knytter ansvaret direkte til standarder og kriterier utformet av profesjonen selv. Begrunnelsene som kommer frem er enten subjektivt begrunnet eller sterkt knyttet til kunnskapspolitiske føringer. Dette samsvarer med funnene som ble gjort i EtiPP-rapporten (2014).

Tre av fem lærere sier eksplisitt at det profesjonelle ansvaret går utover det som står på papiret. Dette samsvarer med Solbrekkes (2012; 2014) perspektiv på profesjonelt ansvar som noe som går utover stillingsinstruksen og arbeidskontrakten mellom arbeidsgiver og profesjonsutøver. Alle lærere viser en sterk lojalitet overfor eleven. Det er elevens behov som styrer valgene man tar og som danner utgangspunkt for jobben man gjør. Det viser at lærerne

vektlegger mye av det samme som kommer frem i Lærerprofesjonens etiske plattform (2012) som presiserer at ”Lojaliteten vår ligg hos barnehageborn og elevar for å fremje deira beste” (Utdanningsforbundet 2012). Lærer nr. 1 mener at et sterkt elevhensyn er knyttet til fleksibilitet og skjønn. Hun kommer med et eksempel:

Lærer nr. 1: Jeg er opptatt av dette med fri samtale og ikke at man skal følge en slavisk greie, der man skal gå inn i en form og si at nå skal timen inneholde akkurat det og det. Det må være rom for spontanitet, det er veldig viktig.

Intervjuer: For deg eller lærere generelt?

Lærer nr. 1: For elevene! En dag jeg hadde *det* opplegg klart. Vi skulle avslutte mellomkrigstiden og bruke studieteknisk metode med hurtiglesning. Men så begynte de å spørre om Trump og valget. Og da valgte jeg å fortsette med det fordi jeg innså at jeg ikke hadde brukt nok tid på det.

Lærer nr. 1 understreker et behov for fleksibilitet og spontane endringer av undervisningsopplegg. Dette kan forstås som et behov for å ha muligheten til å handle *proaktivt*. Solbrekke (2014) peker på at en proaktiv handling alltid tar utgangspunkt i det som er best for elevene og ikke baserer seg på andres krav. Hva som er det beste for elevene vil variere og det er opp til profesjonsutøveren å navigere seg frem til en legitim løsning. Også Lærer nr. 3 vektlegger fleksibilitet. Han mener altfor mange lærer tilnærmer seg kompetansemålene gjennom læreboka. Da får man ofte tidsnød og et unødvendig stort fokus på detaljer. Lærer nr. 3 mener at en stor del av det profesjonelle ansvar er å ”ta spillerommet” og utnytte potensialet i læreplanen, ikke å følge læreboka til punkt å prikke.

En stor del av lærernes profesjonelle ansvar kan knyttes til *responsibility*. De snakker om et utvidet ansvar som favner bredere enn stillingsinstruksjonen. Det inneholder en stor moralsk og sosial dimensjon. Profesjonalitet, omsorg, fleksibilitet og medmenneskelighet er nødvendig for å sikre proaktive handlinger til det beste for elevene. Veien dit er preget av sunn fornuft og skjønn.

Lærernes forståelse av sitt profesjonelle ansvar kan imidlertid også knyttes til kategorien *accountability*. Lærer nr. 2 har en instrumentell forståelse av yrket sitt. Beskrivelsen ”en slags maskin” bryter tydelig med *responsibility* og peker bort fra et autonomt personlig ansvar. Beskrivelsen kan tyde på at læreren i liten grad opplever handlefriheten som *Kultur for læring* skulle medbringe. Tvert i mot peker på læreren at han opplevde større frihet tidligere.

Lærer nr. 2 og 4 er de lærerne som ikke berører objektive moralske kriterier for sitt profesjonsansvar, men som i større grad vektlegger kunnskapspolitiske praksisvilkår som definerende for sitt profesjonelle ansvar. De vektlegger heller ikke det elevrelasjoner i sine beskrivelser. At dette ikke betyr noe for lærerne er lite sannsynlig, men de forstår først og fremst sitt profesjonelle ansvar som en del av det kunnskapspolitiske rammeverket som ligger til grunn. De knytter ansvaret først og fremst til kompetansemål og det å veilede elevene frem mot eksamen. I lys av Solbrekke (2014) kan man argumentere for at lærerne ikke bruker et helhetlig profesjonsspråk der det faglige og det etiske samspiller og at fokuset på mål og lydighet til tidens politikk dominerer. Samtidig er Lærer nr. 4 sin begrunnelse for en slik forståelse interessant: Det handler om å ønske det beste for elevene. Dermed kan det argumenteres for at han bringer deler av *responsibility* på banen igjen. Ved å lykkes på eksamen vil de dermed ha nådd sine mål. Beskrivelsen tydeliggjør et av Solbrekkes (2012; 2014) poenger: At hva som er det beste for eleven ikke er entydig. Lærere må hele tiden ta vanskelige avveiiinger i et vev av forpliktelser. Det er ikke alltid opplagt hvordan omsorg og faglige krav skal balanseres i praksis. Det kan argumenteres for at Lærer nr. 4 i denne sammenhengen jobber frem et *legitimt kompromiss* mellom lojaliteten til byråkratiet og til primærklienten. Læreren forstår sin egen handling som *proaktiv*, en beslutning som tas personlig av læreren selv til det beste for eleven. Samtidig er det åpenbart at handlingen også har en *reaktiv* dimensjon fordi den defineres i henhold til forhåndsdefinerte kriterier og måltall (Solbrekke, 2014, s. 563).

Måten lærerne beskriver det mangfoldet av hensyn de må ta i sin arbeidshverdag antyder, med et uttrykk lånt fra Solbrekke (2014), at de befinner seg i et *vev av forpliktelser*. Som en følge av ulike forpliktelser og forventninger stilles lærerne overfor faglige, etiske, og til dels politiske dilemmaer. Lærere beskriver stort sett to hovedhensyn: På en side må lærerne forholde seg til en rekke rammevilkår som læreplan for fag og kompetansemål, generell del og læringsplakaten. Dette er utdanningspolitiske forpliktende dokumenter som alle intervjupersonene hadde et forhold til. Knyttet til slike forpliktelser kommer et krav om dokumentasjon som viser at forpliktelsene er overholdt. Det dreier seg ofte om å kunne forsvare og dokumentere vurderingssituasjoner overfor elever, foreldre og ledelse.

På en annen side skisserer lærerne også et hensyn knyttet til den komplekse sosiale situasjonen som ungdomsskoleelever står i, og verdispørsmål preger ofte lærerens arbeid med

elever og foreldre. Relasjonsbygging er essensielt for flere av lærerne og de ser seg selv som viktige personer i elevenes liv. Ifølge flere av beskrivelsene har ikke lærerne inntrykket av at dette er forpliktelser som lærerplanen og skoleledelsen nødvendigvis prioriterer. Likevel føler de fleste lærerne at det forplikter. Flere lærere peker på at dette kan medføre tidsnød. Dette utdypes senere i kapittelet.

Nedenfor følger en oppsummerende skjematisk oversikt over lærernes beskrivelser knyttet til oppgavens teoretiske bakgrunn.

Lærer	Knyttet til Solbrekke (2014)	Knyttet til EtiPP (2015)	Er balansegangen mellom responsibility og accountability god?
Lærer nr. 1	Profesjonsutøvelsen preges av responsibility. Handler proaktivt med fokus på både moralske begrunnelser og fag.	Subjektive kriterier og personlige refleksjoner	Ja. Opplever frihet til å manøvrere mellom selvstendig ansvar og accountability. Er bevisst, men bryr seg lite om reformer.
Lærer nr. 2	Profesjonsutøvelsen preges av accountability. Handler reaktivt gjennom kompetansemål. Forstår seg selv som målstyrt.	Subjektive kriterier og personlige refleksjoner	Nei. Ønsker mindre karakterfokus og økt fokus på holdning og handling. Føler seg som en maskin.
Lærer nr. 3	Læreren vektlegger responsibility. Handler proaktivt på bakgrunn av faglig og moralsk vurderinger. Føler samtidig han ivaretar hensynet til ledelsens ønsker.	Subjektive kriterier og personlige refleksjoner	Ja, men ser en problematisk balansegang hos andre lærere. Ønsker mer bevissthet rundt profesjonelt ansvar.
Lærer nr. 4	Læreren vektlegger accountability. Handler reaktivt gjennom kompetansemål. Begrunner ansvaret med et byråkratisk rasjonale.	Subjektive kriterier og personlige refleksjoner	Befinner seg stort sett på én side. Men ser problemer med å knytte for sterke bånd mellom accountability og kvalitetsskoler.

Lærer nr. 5	Læreren vektlegger responsibility. Har et ansvar for relasjoner og hensyn knyttet til den enkelte elev. Bryr seg mindre om resultat kvaliteten. Forsøker å handle proaktivt til det beste for eleven.	Subjektive kriterier og personlige refleksjoner	Nei. Opplever ikke at skolen prioriterer relasjonsbygging på samme måte. Kan havne i tidsnød hvis det profesjonelle ansvaret skal overholdes på en god nok måte.
----------------	---	---	--

Tabellen fremhever flere ting. For det første at man ikke kan skille skarpt mellom responsibility og accountability. Som Solbrekke (2014) også påpeker, må lærerne finne sin plass i mellom disse. Lærernes beskrivelser berører begge sider oftere enn de vet det selv. Det som man kan si noe om er hva de vektlegger i sine beskrivelser. Det mest fremtredende funnet er kanskje i hvor liten grad lærere henter beskrivelsene rundt profesjonelt ansvar fra profesjonsinterne standarder. Ingen av lærerne nevner objektive overordnede profesjonsetiske standarder og kriterier som f. eks lærerprofesjonens etiske plattformen eller andre lokale varianter. Begrunnelsene tar utgangspunkt i lærernes egne subjektive erfaringer og refleksjoner. Det foreligger ingen enhetlig profesjonsforståelse blant lærerne. Mens Lærer nr.2 beskriver seg selv som en målstyrt instrumentell maskin, hevder Lærer nr. 3 at han har «knekt koden» og opplever stor metodefrihet, til forskjell fra mange av de andre lærerne på arbeidsplassen.

Til tross for at lærerne har ulike tilnærminger til profesjonelt ansvar er det bred enighet om at utøvelsen preges av gjelden praksisvilkår fra det kunnskapspolitiske feltet. Betegnelsen *frontlinjebyråkrater* brukes ofte om profesjoner og henspiller at de er det siste leddet i den demokratiske styringskjeden (Eriksen og Molander, 2008, s. 168). I skolesammenheng møter elever og foreldre vedtatte lover og tiltak slik de til slutt fungerer på det operative nivået gjennom læreren. Ingen lovgiver kan med sikkerhet beskrive utfallet av et vedtak. Ofte vil det være preget av frontlinjebyråkratens skjønnsbruk og private verdisyn og rettferdighetsforståelse (Eriksen og Molander, 2008, s. 168). Av lærernes beskrivelser fremkommer det at lærerne vektlegger utdanningspolitiske vedtak ulikt. To ytterpunkt kan skisseres: Lærer nr. 1 sitter ”stille i båten” og ser på sitt profesjonelle ansvar som mer eller mindre helt likt som hun gjorde for 10 år siden. Reformen er noe som kommer og går, og er først og fremst utarbeidet av personer som mangler innsikt i praksisfeltet, ifølge henne. Lærer

nr. 4 støtter seg tungt på læreplanen og kompetansemålene. Han ser seg selv som målstyrt og en som skal veilede elevene gjennom skolesystemet og forberede dem til avsluttende eksamener. Reformendringer er som oftest fornuftige hvis de ikke er for omveltende og for hurtige, sier han. Videre dykker oppgaven dypere inn i det kunnskapspolitiske feltet og undersøker hvordan lærernes profesjonelle ansvar påvirkes av praksisvilkårene som legges i læreplanverket

4.2 Kunnskapspolitiske praksisvilkår

Ovenfor har det blitt gjort rede for hvordan lærerne forstår sitt profesjonelle ansvar. Lærerne mener at ansvaret er mer enn undervisning og at praksisfeltet er preget av avveininger og kompromisser. Hovedhensynene som tas handler om forpliktende politiske føringer på den ene siden og hensynet til elevenes beste i en kompleks ungdomsskolehverdag. Hvordan lærerne manøvrerer seg mellom disse er forskjellig. Noen av lærerne forholder seg strengere til føringene fra læreplan og mener ansvaret koker ned til måloppnåelse og veldokumenterte karakterer. Andre vektlegger relasjonsbygging og mener at ansvaret først og fremst handler om å være fleksibel til å gjøre det beste for elevene, både faglig og sosialt. Uansett preges det profesjonelle praksisfeltet hele veien av gjeldende *praksisvilkår*.

I dette delkapittelet bringes de kunnskapspolitiske praksisvilkårene på banen. Utgangspunktet for delkapittelet er oppgavens andre forskningsspørsmål:

2) *Hvilke konsekvenser får de kunnskapspolitiske praksisvilkårene for lærernes utøvelse av sitt profesjonelle ansvar og skolens samfunnsmandat?*

Formålet er å fortolke hvordan føringene fra *Kultur for læring* og læreplanverket påvirker lærerens profesjonelle ansvar. I teorikapittelet ble det redegjort for St. meld. Nr. 30, *Kultur for læring* (UFD, 2004) som la grunnlaget for det nye læreplanverket Kunnskapsløftet. Det er dette som er det kunnskapspolitiske utgangspunktet for de fem lærerne. Lærerne ble stilt flere spørsmål om kunnskapspolitisk påvirkning. Gjennom intervjuene viste det seg at lærerne hadde noen sammenfallende poenger. Disse var først og fremst knyttet til balansegangen mellom læreplan for fag og generell del, og omfanget og innholdet av læreplan for fag. Videre utdypes lærernes poenger.

Generell del

I teoridelen kom det frem at departementet har et mål om å ikke bare beholde, men også forsterke den generelle delen av læreplanen i skolen (UFD, 2004, s. 30). I *Kultur for læring* heter det at generell del blir «vurdert som en positiv inspirasjonskilde i opplæringen av mange høringsinstanser». Departementet betegner den også som et *verdigrunnlag*

Fire av fem lærere beskriver en praksishverdag der en aktiv bruk av generell del er fraværende, og påpeker at de har et svært mangelfullt forhold til den. Den verken leses eller prates om i det daglige. Årsakene til at generell del ikke aktivt tas i bruk er forskjellige. Lærer nr. 1 sier hun ikke har noe reflektert forhold til generell del og mener den inneholder ”en god porsjon svada”. Samtidig påpeker hun at hun ikke husker hva som står der. Lærer nr. 2 er enig i at den kan virke litt selvsagt, men sier at den er viktig med tanke på de store spørsmålene om hva vi vil med skolen. Likevel er det soleklart den generelle delen av læreplanen han leser minst fordi han må prioritere læringsmål og kompetansemål. Lærer nr. 5 er fersk i læreryrket og påpeker hvor lite han påminnes generell del. ”Jeg hører mye snakk om å dekke kompetansemål, men aldri noe om å dekke generell del”, sier han.

Et par av lærerne har litt mer kjennskap til generell del. Lærer nr. 4 stiller seg positiv til den og mener den inneholder noen essensielle poenger. Han utdyper:

Lærer nr. 4: Ja, jeg er enig i veldig mye av det som står der. Det er veldig preget av et menneskesyn som er optimistisk, men herlighet, det er bedre det enn det motsatte. Som lærer i de estetiske fagene så liker jeg at han snakker om det hele mennesket. Det viktigste er at dette er *mennesker!* At vi ikke ser på dette som deler i en maskin, eller den der kjøttdeig-kverna til Pink Floyd.

Likevel bruker heller ikke Lærer nr. 4 generell del aktivt i undervisningen. Han sier det er synd at generell del ikke kan måles, og dermed blir den ikke brukt. ”Det som er synd er at det er ikke noe målbart, noen tester, noe som kan etterprøves. Det blir en del av et manifest som ikke blir brukt. Fordi det ikke er målbart”, sier han. Argumentasjonen sammenfaller med Lærer nr. 2 sitt syn på demokratiopplæring i samfunnsfag. Fordi tematikken vanskeligere lar seg måle og konkretisere blir den nedprioritert i skolehverdagen.

Lærer nr. 5 er relativt nyansatt og forteller om hvordan man langt på vei følger resten av staben i arbeidet med læreplanen. Det som er viktig for kollegaene blir automatisk viktig for Lærer nr. 5. Han forteller:

Lærer nr. 5: Jeg tenker hvis man kommer inn i et lærerfelleskap så er mye integrert uten at man tenker over det. Men personlig så er jeg altfor dårlig på å bruke hele læreplanen. Men av de ulike delene, så er det kompetansemålene som jeg tenker mest på. Uten tvil.

Intervjuer: Nevner noen generell del?

Lærer nr. 5: Det er så vidt. Det er lite.

Intervjuer: Hvordan jobbes det på årsbasis/semesterbasis med læreplaner?

Lærer nr. 5: Jeg kan jo ta et eksempel. Jeg satte meg ned med fjorårets årsplan i et fag, kopierte alle målene, dytter inn i et skjema og ser på hva vi skal gjøre. Jeg tror ikke jeg var mye bevisst på generell del da.

Intervjuer: Hvordan opplever du samspillet mellom generell del og læreplanen i faget?

Lærer nr. 5: Jeg kan den for dårlig. Generell del altså.

Intervjuer: Du bruker ikke den i eget arbeid?

Lærer nr. 5: Nei.

Intervjuer: Hva tror du er grunnen?

Lærer nr. 5: Jeg tenker faktisk at man hører litt ovenfra og fra andre lærere hvor viktig det er å dekke kompetansemål. Jeg hører aldri noe om å dekke generell del.

Lærer nr. 5 påpeker hvordan profesjonsmiljøet på skolen og det som er viktig internt, automatisk får innvirkning på hans egen profesjonsutøvelse. Han påpeker at det ikke nødvendigvis er innholdet i planene som skaper ubalanse, men prioriteringen han møter på skolen. Det er tenkelig at læreren hadde brukt mer tid på hele læreplanen hvis de andre lærerne med lengre erfaring hadde gjort det samme. I følge Lærer nr. 5 sine beskrivelser kan påvirkningskraften internt i et profesjonsmiljø være stor, spesielt overfor lærere med kort fartstid i yrket.

Lærer nr. 3 tar til ordet for at lærere må øke bevisstheten sin rundt bruken av læreplanen. Han er den eneste læreren som sier han er opptatt av generell del i det daglige arbeidet. Han mener

at læreplanen innfrir til selvstendige prioriteringer og at man skal klare å kunne prioritere hele læreplanen, men at lærere ofte ender opp med å følge læreboka, både ved undervisning og vurdering, fordi de er for lite kritiske, men også på grunn av tidsnød. Han mener selv han evner å bruke spillerommet mellom læreplanene og kombinerer kunnskapsformidling, kritisk tenkning og elevdeltagelse. Dette utdypes senere i delkapittelet.

Det er et gjentakende poeng at læreplan for fag spiller en betydelig større rolle enn generell del. Kun én lærer sier at han jobber målrettet med å inkludere generell del i skolehverdagen. Tre av fem lærerne forteller at de knapt kjenner innholdet i generell del og at den leses sjelden eller aldri. Verdigrunnlaget ligger i beste fall i underbevisstheten til lærerne. Det er noe de har lest en gang i tiden, men som på ingen måte preger praksishverdagen. I lys av beskrivelsene kan man argumentere for at *Kultur for lærings* ambisjon om å forsterke de overordnede målene i de nye læreplanene ikke har lyktes særlig godt (UFD, 2004, s. 35). Det kan igjen føre til en diskusjon om *Læringsplakaten* (UFD, 2004). I følge departementet skulle den sammenbinde læreplan for fag og generell del og samtidig tilby større lokal handlefrihet. Ingen av lærerne ble spurt eksplisitt om *Læringsplakaten*, men det er et poeng at ingen nevnte den, verken i forbindelse med beskrivelsene av profesjonelt ansvar eller kunnskapspolitisk føringer. Det samme gjaldt grunnleggende ferdigheter. Det som lærerne er enstemmige i er at læreplan for fag har forrang og gjennomsyrrer store deler av jobben lærerne gjør i det daglige. Derfor blir det nyttig å videre studere hvordan lærerne beskriver den. Lærerne inntar et samstemt kritisk perspektiv. Beskrivelsene kan kategoriseres i *omfang* og *innhold*.

Læreplanens omfang

Lærer nr. 1 var ikke særlig imponert over generell del, men er heller ikke overbevist av 1 planen for KRLE og samfunnsfag. Hun mener hovedproblemet til både generell del og fagplanene er at de er altfor omfattende. Her får hun støtte av alle de andre lærerne. Det er en enstemmig oppfatning at læreplanen for samfunnsfag er for omfattende. Lærer nr. 2 peker på at en slik oppfatning må sees i lys av standarden som lærere setter til seg selv. Han påpeker at man enkelt kan krysse av på lista over læringsmål, men at en slik tankegang ikke tar hensyn til om læring faktisk har forekommet.

Lærer nr. 1 mener samfunnsfaget er ekstra utsatt. Hun skisserer et overfylt fag hvor det fortsetter å komme nye ting til uten at noe tas ut. Hun mener dette kjennetegner samfunnsfaget fordi det alltid skal være relevant. Hun eksemplifiserer med hendelser som 11.

september, Krigen mot terror og 22.juli alle har blitt en viktig del av pensum de siste tiårene. «Det pøses på med nye ting, men hva skal vi egentlig ta ut?», spør hun. Lærer nr. 5 er av dem som modererer seg litt og sier at omfanget er *tidvis* for stort. Poenget hans er at lærere noen ganger overdriver dybden av kompetansemålene og at man må bli flinkere til å gå videre selv om ting ikke ble ideelt. Ovenfor så vi at Lærer nr. 2 mente at omfanget av læreplanen blir for stort fordi man vil gjennomføre undervisningen med en viss kvalitet. En omfattende læreplan gir dermed en lærerne en profesjonell utfordring knyttet til faglig standard og hva som betegnes som *godt nok*.

Læreplanens innhold

Dermed stiller lærerne seg kritisk til omfanget av læreplanen for samfunnsfag. Lærerne er også kritisk til innholdet og mener forventningene som legges gjennom kompetansemålene er urealistiske og for vanskelige. Lærer nr. 1 sier: ”Og så er det dette med høye krav. Jeg pleier å si hvis vi skulle fulgt læreplanen, så ville selv ikke Statsministeren i Norge fått sekser i samfunnsfag. Det blir for voldsomt. Det er helt urealistiske forventninger og krav.”

Til tross for at Lærer nr. 3 var støttende til kompetansemålenes formulering og hensikt, beskriver han i likhet med samtlige av de andre lærerne en overfylt og urealistisk læreplan. Han kommer med et illustrerende eksempel:

Lærer nr. 3: Jeg syns til tider når jeg leser kompetansemålene at det virker som et overgrep. Det er vanvittig. Jeg tok f.eks. opp læringsmål i KRLE, hva vi skulle kunne. Dette var rett før de skulle opp til eksamen. ”Ja kan dere det her nå da?”. Nei, den og den kunne de ikke, og den visste de ikke hva var en gang. Etterpå viste jeg de at vi satt å så på mål for fjerde klasse!

Lærer nr. 4 mener at læreplanen er for uproporsjonert. Som eksempel trekker han frem at han mener det er feil at den amerikanske og franske revolusjon skal likestilles. Læreren ønsker personlig et større fokus på den franske revolusjonen fordi den var viktigere for Europa og Norge. Læreboka bygger på læreplanen og vektlegger de to likt, og gir elevene det samme inntrykket. Slike ting frustrerer Lærer nr. 4. Bruk av lærebok frustrerer også flere av de andre lærerne. Ovenfor så vi at Lærer nr. 3 kritiserte andre lærere for å støtte seg på læreboka istedenfor kompetansemålene. Han begrunnet kritikken med at boka ikke gjør de samme utvelgelsene som en lærer og presenterer ofte litt stoff om mange forskjellige temaer. Selv har Lærer nr. 3 et ønske om å bytte ut læreboka med kompetansemålene, men hevder at

skolesystemet ofte ikke tenker det samme. Han legger frem et eksempel fra eksamensrutinene i tiende klasse:

Lærer nr. 3: Tiende klasse skal opp til muntlig eksamen og da skal man skrive en faglærerrapport om hva man har gjennomgått. Vi har brukt masse internett, dokumentarer og slike ting. Men da *måtte* jeg skrive hvilke kapitler i boken jeg hadde brukt. Så dette ligger strukturelt fra øverste hold. Som sier at du må skrive en rapport, der du må ha med kapitler fra boken.

Eksempelet viser at Lærer nr. 3 opplever rapporteringen av hva som er gjennomgått i timene som begrensende for hans metodefrihet. Læreren er opptatt av variert undervisning og mener læreboken presenterer for mye faktabasert kunnskap. Likevel forutsetter den forpliktende rapporten at læreboken inkluderes. Det går på bekostning av lærerens handlefrihet og profesjonalitet. Dette kan stå som eksempel på at departementets ønske om å øke den lokale friheten ikke går knirkefritt overens med skolesystemets øvrige ordninger.

Karakterer

Når lærerne beskriver arbeidet med kompetansemål er det ett tema som uten unntak dukker opp: *Karakterer*. Lærerne beskriver en tett kobling mellom målstyringskulturen og karakterene som gis elevene. Dette er på mange måter en naturlig kobling. Hensikten med kompetansemålene er at de skal ende opp i et resultat. Å øke kvaliteten på resultatene er et av departementets hovedbegrunnelser (UFD, 2004). Men av lærernes beskrivelser kommer det frem at koblingen mellom målstyring og karakterer er lite preget av skjønnsvurdering og metodefrihet. Lærer nr. 2 beskriver situasjonen som ”litt sånn business and administration”. Elevene vet nøyaktig hvilke kompetansemål som skal læres. Det er lærernes hovedansvar å få elevene dit. Et slikt ansvar må dokumenteres slik at man konkret skal kunne forsvare en karakter overfor eleven, foreldrene og en offentlig klageinstans. Beskrivelsene kan peke i retning av det Biesta (2004) kaller for *markedsmodellen*. Modellen tar utgangspunkt i at elever og foreldre har fått klarere innsyn i hva elevene skal lære og at skolen med læreren i front først og fremst blir en tjenesteleverandør. En slik modell står i kontrast til den *profesjonelle modellen* som tar utgangspunkt i at tjenesteleverandøren ikke bare leverer en tjeneste, men også definerer hva den skal inneholde. Lærer nr. 2 sine beskrivelser kan tyde på

at han opplever innflytelse fra førstnevnte modell sterkest.

Ifølge *Kultur for læring* (UFD, 2004) skal kompetansemålene fokusere på utvikling og en forbedring av resultater over tid. Flere av lærerne mener at elevene sjelden har det samme langsiktig perspektivet og at det for elevene koker ned til karakterer.

Lærer nr. 2: Jeg vet at Udir sikkert ønsker at alle skal ha fokus på læringsmål og utvikling, men for elevene koker det mye ned til karakterer. Det er de som bringer de der de vil og skal. Så elever snakker om karakterer hele tiden. Det er et *enormt* press på det, og det blir man trøtt av som lærer.

Beskrivelsene til Lærer nr. 5 samsvarer godt med sitatet ovenfor. Han mener karakterene setter et stort press på elevene og at fokuset på *læring* ikke er like sterkt:

Lærer nr. 5: Jeg synes presset er veldig stort på elevene. Jeg opplever et ekstremt press på karakterer. Andre ting også, men spesielt karakterer, og spesielt på denne skolen som har et høyt nivå. De er opptatt av karakteren og hva man kan gjøre for å få den.

Intervjuer: De er målstyrte?

Lærer nr. 5: Jaja! De er mer opptatt av å få en femmer enn å lære noe. Om de sitter igjen med noe er ikke så viktig.

Lærer nr. 3 vil ikke bare kalle kompetansemålene for føringer. Han tenker det er mer et krav. Han påpeker at læreplanen bruker ordlyden ”Elevene skal lære”. Samtidig mener han målstyring ikke kun bør dreie seg om resultatet. Han har med andre ord ikke det samme overordnede fokuset på resultat kvalitet som man møter *Kultur for læring*. Han reflekterer over en helhet og bringer inn *veien* til kompetansemålet. Slike beskrivelser peker i retning av et fokus på læringsmiljø og prosesskvalitet.

Lærer nr. 3 Altså, føringer. I og med at man kaller det kompetansemål så føler jeg at det er mer enn bare en føring. Det er noe man skal oppnå. Så kan man bli filosofiske. Hva er et mål? Er det noe man faktisk skal oppnå, eller er det veien dit?

De fem lærerne har en grunntanke om at karakterer tar for stor plass i skolehverdagen, både den profesjonelle lærerhverdagen og elevenes hverdag. Beskrivelsene kan tyde på to ting: For det første at det foreligger et strekt fokus på *resultatkvalitet*, noe som hele tiden har vært læreplanverkets hensikt. For det andre at det sterke fokuset får noen negative konsekvenser. Det langsiktige perspektivet forsvinner. I følge Lærer nr. 2 og nr. 5 bidrar læreplanverket i større grad til en karakterkultur enn en kultur for læring. Lærer nr. 4 er enig i det sterke karakterfokuset. Han forteller at han regelmessig hører elever si ”Hvorfor skal vi lære noe hvis vi ikke får karakter på det?”. Likevel ser han karakterer fungere som en drivkraft hos elevene. Han mener skolen ville blitt ”*veldig ulen*” hvis man ikke hadde hatt karakterer.

Lærer nr. 4: Jeg opplever karakterer som gulrot og som pisk. Begge deler. Elevene synes det er greit å jobbe mot en karakter. Jeg tror skolen ville blitt veldig ulen hvis ikke det hadde vært karakterer der. Så kan man diskutere når man skal begynne med det. Om man skulle begynt litt tidligere, litt senere eller hvor ofte man skal gi karakterer. Av og til føler jeg at man drar opp gulroten litt vel ofte.

Hvilke konsekvenser får de kunnskapspolitiske praksisvilkårene for lærernes utøvelse av sitt profesjonelle ansvar og skolens samfunnsmandat?

Beskrivelsene peker på flere ting: For det første at departementets fokus på økt resultatkvalitet i stor grad ligger implementert i lærernes hverdag. Kompetansemålene forplikter og det er et sterkt fokus på karakterer. Lærerne har fokus på å skape grundige vurderingsprosesser og tilstrekkelig med dokumentasjon på karakterene som gis. Likevel kommer det frem av beskrivelsene at departementets ambisjon om at ”innenfor rammene av klare, forpliktende kompetansemål er det et profesjonelt ansvar hvilke metoder og virkemidler som tas i bruk for å nå disse målene” (UFD, 2004: s. 35), ser ut til å noen ganger feile i praksis.

Lærer nr. 2 pekte på hvordan endringer i skolen hadde påvirket hans forståelse av det profesjonelle ansvaret. Endringene var først og fremst knyttet til individualisering, målstyring og et sterkt karakterfokus. Læreren beskrev skolehverdagen som ”litt sånn business and administration” og at han følte seg som ”en maskin som sørger for at elevene når sine mål”. Læreren hevdet at tematikker som ikke befant seg innenfor kompetansemålene ble nedprioritert. Beskrivelsene tydet på et fravær av autonomi og fleksibilitet i undervisningen, og en profesjonsforståelse preget av tidenes politikk og *accountability* (Solbrekke, 2014). Beskrivelsene står i kontrast til departementets ambisjoner om å ”vise tillit til skolen og

lærerne som profesjonelle yrkesutøvere. Vi skal mobilisere til større kreativitet og engasjement ved å gi mer frihet til å ta ansvar.”

Lærer nr. 4 inntok en litt mindre kritisk posisjon og mente målstyring og karakterer skapte en nødvendig motivasjon hos elevene. Læreren var hele tiden klar på at hans hovedoppgave var å hjelpe elevene til å nå målene i læreplanen. Han likte generell del godt og mente den hadde mange viktige poenger, men synes det var dumt at den ikke kunne testes. Dermed ble den ikke brukt, i følge Lærer nr. 4. Den samme argumentasjonen dukket opp i flere av de andre samtale. Kunnskapen som lett kunne måles og bli gjenstand for vurdering ble prioritert først. Lærer nr. 2 mente at dannelsesperspektivet og opplæring til demokratisk medborgerskap havnet på siden og måtte vike for kombinasjonen av en for omfattende læreplan, forpliktende kompetansemål og et sterkt karakterfokus

Lærerne ga en samstemt diagnose om at innholdet i læreplanen for samfunnsfag på ungdomstrinnet er for omfattende og for upresist. Med andre ord at kompetansemålene er for mange og uklare. Det er likheter mellom en slik diagnose og konklusjonen til Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, 2015). Utvalget anbefaler at ” nye læreplaner for fag bør ha færre og mer likt utformede kompetansemål” (NOU 2015:8, 2015, s. 61).

Generelt opplever flere av lærerne liten grad av frihet fordi omfanget av læreplanen er for stort og upresist. En for omfattende læreplan i kombinasjon med et stort fokus på karakterer og medfølgende dokumentasjonskrav gir lærerne lite spillerom og et stort tidspress. Lærer nr. 5 er relativt nyansatt. Han forteller om nerver knyttet til deknningen av kompetansemålene.

Lærer nr. 5: Man hører det litt ovenfra og fra andre lærere om hvor viktig det er å dekke kompetansemål. Jeg hører aldri noe om å dekke generell del. Så det er det du hører. Og da får du nerver rundt om du har dekket kompetansemålene.

Læreren beskriver et press på å dekke kompetansemålene. Han opplever at slike prosesser må dokumenteres og at han må avholde vurderinger for å ha mer å slå i bordet med enn bare sin egen profesjonelle skjønnsvurdering. Han beskriver en manglende tillit og behovet for å ha ryggdekning i møte med kontrollering:

Lærer nr. 5: Og når du snakker om profesjonen og *min* vurdering og at folk skal stole

på *min* bedømmelse, det føler jeg ikke er tilstede. Men jeg skjønner kontrollgreia og at man passer på at læreren gjør jobben sin. Men jeg føler lærere er redd for det og har mange prøver for å ha ryggdekning.

Kultur for læring (UFD, 2004) understreket at resultat kvalitet skulle være overordnet prosess- og struktur kvalitet. Likevel kommer det frem av lærernes beskrivelser at det profesjonelle ansvaret er minst like tett knyttet til prosesskvaliteten. Lærer nr. 1, 3 og 5 la alle vekt på et sterkt elevhensyn. Dette kom til synet på både gjennom faglige og omsorgsorienterte valg. Knyttet til fag understreket Lærer nr. 1 viktigheten av fleksibilitet og muligheten til å handle proaktivt ovenfor elevene. Hvis læreren oppdaget at elevenes behov var annerledes enn hun først hadde tenkt, valgte hun å endre kurs og tilpasse seg til slik at hun kunne møte elevene på en best mulig måte. Også Lærer nr. 3 knyttet det faglige til et sterkt elevhensyn. I følge han støttet altfor mange lærere seg på læreboka og skapte et unødvendig detaljfokus, både for læreren selv og elevene. Læreren forstod det som sin oppgave å ta et profesjonelt ansvar for læringsprosessen og gripe spillerommet som fantes i læreplanen. For han betydde dette først og fremst å hente ut essensen fra kompetansemålene og legge bort detaljfokuset fra læreboka.

Lærer nr. 5 knyttet sitt profesjonelle ansvar til relasjonsbygging og det å se hver enkelt elev. Han brukte mye tid på omsorg og relasjonsbygging med elevene, og fremhevet viktigheten av å se den komplekse sosiale situasjonen som ungdomsskoleelever står i. Han så det som sitt ansvar, til tross for at skolen ikke alltid tenkte på samme måte. Gjennom gode relasjoner opplevde læreren at det faglige arbeidet fikk et godt og nødvendig grunnlag.

Lærernes beskrivelser peker i retning av et praksisfelt som i større grad fokuserer på nyttedelen av skolens samfunnsmandat og som i stor grad prioriterer fagplanen over den generell del. *Danningsdelen* ser ut til å havne i andre rekke. Denne problematikken diskuteres videre nedenfor.

4.3 Målstyring på bekostning av skolens samfunnsmandat?

Oppgavens innledning tar for seg hvordan skolens overordnede oppdrag er å binde sammen samfunnets mikro- og makronivå. Skolen skal fungere som samfunnets lim og sørge for å være til nytte både for felleskapet og individet.

Knyttet til skolens samfunnsmandat kan man gjøre seg noen betraktninger. Ambisjonen om å

ivareta begge samfunnsnivåene kommer til syne både i St. meld. 30. *Kultur for læring* og i de fem lærerens beskrivelser. Det er nyttig å hente frem igjen departementets artikulering av skolens samfunnsoppdrag:

Skolens begrunnelse og samfunnsoppdrag er stadig aktuelt: Skolen er en institusjon som binder oss sammen. Den er felles. Den er forankret i fortiden og skal ruste oss for fremtiden. Den overfører kunnskap, kultur og verdier fra ett slektsledd til det neste. Den skal fremme sosial mobilitet og sikre verdiskaping og velferd for alle. (UFD, 2004, s. 3).

Sitatet plasserer skolen inn i den store sammenhengen. På samme måte viste lærernes beskrivelser at de også ser seg selv som en del av noe større. Beskrivelsene av profesjonelt ansvar tok i mange tilfeller utgangspunkt i at lærerne var en del av en samfunnsbyggende profesjon. Lærerne vil skape positive bidragsytere til samfunnet, kritiske tenkere og møte enkeltelever med omsorg. Veien dit er preget av proaktive handlinger, akademiske krav, fleksibilitet, skjønn og en evne til å jobbe frem legitime kompromisser mellom ulike hensyn, til det beste for eleven.

En del av lærernes beskrivelser peker i retning av at ambisjonen ikke alltid når praksisfeltet. Lærerne beskriver en målstyringskultur som setter individets nytte først og som gir dårlige praksisvilkår for ikke-målbar tematikker. Et eksempel på ting som kan bli nedprioritert er opplæring til demokratisk medborgerskap. Gjennom omfattende og urealistiske kompetansemål defineres store deler av lærernes hverdag. Situasjonen kan sette læreren under profesjonelt press: Å undervise med den kvaliteten som de tenker er nødvendig vil kreve mer tid. Alternativet er å haste videre uten å sørge for at læring har funnet sted. En slik problematikk kan også knyttes til danning. Vi så hvordan lærere knyttet danning til mer enn kunnskap om demokratiske verdier. De beskrev viktigheten av at elevene tilegnet seg holdninger og forståelse knyttet til hva det vil si å leve i et samfunn. Slike prosesser fullendes ikke gjennom kunnskapsformidling alene, men gjennom demokratisk samhandling og erfaring.

Praksisfeltets tilstand kan tyde på at *Kultur for lærings ønske om frihet, tillit og ansvar* (UFD, 2004, s. 25) blir innskrenket av ønsket om målstyring, læringsutbytte resultat kvalitet. I stedet for metodefrihet til å undervise som man vil, peker lærerne på overfylte og upresise læreplaner som potensielt kan senke standarden for hva som er god profesjonell undervisning.

I stedet for et fokus på læring, beskriver lærerne et fokus på karakterer og kunnskapsformidling med utgangspunkt i målbare vurderinger. I følge lærerne har det sterke fokuset på resultat kvalitet for lengst nådd ut til elevene. Skolehverdagen preges av et karakterpress. Det kan se ut som når presset på karakterer kombineres med en økt vektlegging av accountability og en hverdag preget av innsyn og ansvarliggjøring, forsterkes lærernes fokus på å dokumentere at de har gjort jobben sin på en tilstrekkelig måte. Konsekvensen blir en økende grad av vurderinger, tester og en *målstyringskultur*. En slik tendens kan føre til en ubalansert utøvelse av skolens samfunnsmandat.

5.0 Oppsummering og konklusjon

Kapittel fire undersøkte hvordan lærere forstod sitt profesjonelle ansvar og hvordan kunnskapspolitiske føringer påvirket utøvelsen av ansvaret. Til slutt ble funnene diskutert med utgangspunkt i skolens samfunnsmandat. Videre i oppgaven besvares oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling.

Opgaven tok utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan forstår KRLE- og samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet sitt profesjonelle ansvar, og hvordan opplever de at måten de utøver dette ansvaret på påvirkes av kunnskapspolitiske føringer for praksis?

For å besvare oppgaven stilte oppgaven to forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan forstår lærerne sitt profesjonelle ansvar?
- 2) Hvilke konsekvenser får de kunnskapspolitiske praksisvilkårene for lærernes utøvelse av sitt profesjonelle ansvar og skolens samfunnsmandat?

Videre deles kapittelet inn i tre: De første to delene besvarer oppgavens forskningsspørsmål, mens siste del gir et sammenfattende svar på oppgavens problemstilling.

Hvordan forstår lærerne sitt profesjonelle ansvar?

Det var felles for alle lærerne at de synes det var vanskelig å artikulere sitt profesjonelle ansvar. Dette leder frem til et av oppgavens funn: Lærerne viste ingen eksplisitt felles forståelse rundt profesjonelt ansvar. Ingen av lærerne tok i bruk profesjonsinterne definisjoner og standarder som Lærerprofesjonens Etske Plattform (Utdanningsforbundet 2012).

Begrunnelsene kom først og fremst fra et personlig ståsted og var enten forankret i egne moralske refleksjoner eller knyttet til kunnskapspolitiske føringer for praksis. To ytterpunkter kan skisseres: En lærer var tydelig på at ansvaret var knyttet til å veilede elevene gjennom kompetansemålene og eksamen, og på den måten hjelpe elevene med å nå sine mål. En annen lærer mente at det faglige spilte lite betydning hvis det gikk på bekostning av sosial kompetanse og det å se hver enkelt elev. Han så relasjonsbygging og omsorg som en forutsetning for god faglig undervisning.

Til tross for at ingen henviste direkte til profesjonsinterne standarder var det flere av

beskrivelsene som samsvarte, både med hverandre og Lærerprofesjonens etiske plattform (2015). Av beskrivelsene kom det frem at de fleste lærerne hadde et sterkt elevhensyn og flere av lærerne brukte mye tid på å understreke viktigheten av å handle til det beste for eleven. Begrunnelsene tok utgangspunkt i både faglige og etiske refleksjoner. Lærerne pekte på at nøkkelen til god profesjonell praksis var evnen til å utvise skjønn. Flere fremholdt at lærerens viktigste egenskap var sunn fornuft og evnen til å vurdere komplekse situasjoner. Vurderingene var både faglige og etiske. Beskrivelsene viser at lærerne knytter profesjonalitet til kombinasjonen av faglighet og omsorg. Med andre ord kan man si at lærerne vektlegger *prosessen*, og ikke bare *resultatet*.

Hvilke konsekvenser får kunnskapspolitiske praksisvilkårene for lærernes utøvelse av sitt profesjonelle ansvar og skolens samfunnsmandat?

Praksisvilkårene fra det kunnskapspolitiske feltet kommer til først og fremst til synet gjennom læreplaner for fag. Den generelle delen av læreplanen vies lite oppmerksomhet. Årsaken er først og fremst ikke knyttet til innholdet i generell del. Lærerne er enig i det som står der, men opplever ikke at den prioriteres. En lærer påpeker at den ikke kan konkretiseres og gjøres målbar og at den derfor overskygges av læreplan for fag.

Læreplan for fag har ulike betydning for lærerne. Noen av lærerne plasserer læreplanen i sentrum og forholder seg strengt til kompetansemål. Andre lærere forholder seg i mindre grad til læreplanen, og vektlegger i større grad relasjonsbygging og egen evne til å velge ut hva som er viktig og uviktig fagstoff. Samtlige lærere kommer med kritiske innvendinger til læreplanene for KRLE og samfunnsfag. Kritikken omhandler først og fremst læreplanens omfang og innhold. Lærerne er kritiske til læreplanens omfang og peker på at det er for mange kompetansemål og at forventningene til hva som skal gjennomgås er urealistiske. Beskrivelsene samsvarer med anbefalingene som ble lagt frem i Norges offentlige utredninger nr. 15 om fremtidens skole (NOU 2015:8, 2015). I følge lærerne får det store omfanget negative konsekvenser for lærernes utøvelse av sitt profesjonelle ansvar. Noen av lærerne peker på tidsnød og at standarden for hva man mener er *godt nok* senkes. Det er fullt mulig å krysse av læringsmål for hver eneste time, men det er et annet spørsmål om læring har foregått. Selv om det hele tiden har vært departementets hensikt å øke lærernes metodefrihet peker lærerne på at den noen ganger har motsatt effekt. Den omfattende læreplanen medfører et stort antall kompetansemål som i mange tilfeller blir gjenstand for vurderinger. Vurderinger er sterkt knyttet til dokumentasjon av karakterer. Dokumentasjon blir nødvendig i en tid

preget av innsyn fra elever, foreldre, politikere og andre aktører utenfor profesjonen. På bakgrunn av lærernes beskrivelser kan man argumentere for at

Lærerne er også kritiske til læreplanens *innhold*. I tillegg til at kompetansemålene er for mange, er de også for uklare og for vanskelige. Lærerne kommer med krass kritikk og peker på at forventningene som legges fra kunnskapspolitisk hold er urealistisk. Noen knytter de høye forventningene til detaljerte lærebøker. Samtidig påpekes det at læreboka er noe som er vanskelig å komme utenom da den ofte ligger som en forutsetning for forpliktende faglærerapporter.

Av lærernes beskrivelser kommer det frem at en for omfattende og upresis læreplan fører til at målbar og konkret kunnskap prioriteres. Dette må sees i sammenheng med det sterke presset på karakterer som lærerne skisserer, som igjen medfører et dokumentasjonskrav. En slik tendens kan gå på bekostning av skolens samfunnsmandat. Det tydelige kunnskapspolitiske fokuset på kompetansemål og resultat kvalitet synes å gi gode vekstvilkår for *nytte*, mens *danning* ser ut til å havne i andre rekke.

Hvordan forstår KRLE- og samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet sitt profesjonelle ansvar, og hvordan opplever de at måten de utøver dette ansvaret på påvirkes av kunnskapspolitiske føringer for praksis?

Det har vært en rød tråd gjennom oppgaven at læreres profesjonelle ansvar er sammensatt. Læreryrket befinner seg i et spenningsfelt mellom det ideelle og det mulige. Av lærernes beskrivelser fremkommer det at de forstår sitt profesjonelle ansvar utfra sitt eget personlige ståsted og at forståelsen er knyttet til selvstendige refleksjoner. Lærerne mangler en felles definert profesjonsintern forståelse.

Lærerne ser seg selv som en del av en samfunnsbyggende profesjon. De ønsker å ivareta skolens samfunnsmandat ved å både *danne* elevene til sameksistens og demokratisk medborgerskap, men også være til den enkelte elevs *nytte* gjennom å gjøre den til ressurssterk arbeidstaker i fremtiden. Mandatet overholdes gjennom en profesjonsutøvelse preget av en kombinasjon mellom omsorg og faglige akademiske krav. Dette utgjør i stor grad kjernen av lærernes ansvarsforståelse. Veien dit er preget av skjønn, fleksibilitet, ulike hensyn, kontinuerlige avveiiinger og sunn fornuft.

Det fremkommer av lærernes beskrivelser at kunnskapspolitiske føringer påvirker ulikt. Mens en lærer føler seg som en målstyrt maskin velger en annen lærer i større grad prøver å sitte stille i båten og stole på egne vurderinger. Uansett er lærerne samstemte i at fagplanene i KRLE og samfunnsfag er altfor omfattende og preget av urealistiske forventinger. Dette får konsekvenser for hvordan det profesjonelle ansvaret utøves i praksisfeltet. Lærerne beskriver en hverdag preget av kunnskapsformidling, målstyring gjennom kompetansemål, karakterer og dokumentasjon overfor rettighetsorienterte elever og foreldre. En *målstyringskultur*. Dette er faktorer som peker tydelig i retning av accountability og skolens nyttefunksjon for individet. I følge lærerne preges klasserommet av en karakterkultur snarere enn en kultur for læring. Selv ønsker de et større fokus på relasjonsbygging, holdninger, handlinger og skolens dannende funksjon. Likevel har fire av fem lærere et marginalt forhold til generell del av læreplanen. Årsaken synes ikke å være innholdet i planen, men at den nedprioriteres til fordel for omfattende fagplaner og at planen er vanskelig å måle. Lærernes beskrivelser tyder på at de anser prosessen som vel så viktig som resultatet. Dette går i motsatt retning av læreplanverket som tar utgangspunkt i at resultatkvalitet skal være overordnet (UFD, 2004).

Hovedkonklusjonen er at KRLE- og samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet uttrykker en tydelig ambisjon om å ivareta skolens tosidige samfunnsmandat, men mangler en felles profesjonsintern forståelse av hva deres profesjonelle ansvar er. De kunnskapspolitiske føringene være med å bidra til en skjev utøvelse av skolens samfunnsmandat der skolens individorienterte nyttefunksjon prioriteres.

Litteraturliste

- Afdal, H. W., Johannesen, N., Schjetne, E., Anker, T. & Afdal, G (2015). *Etikk i profesjonell praksis. Et følgeforskningsprosjekt knyttet til Utdanningsforbundets implementering av Lærerprofesjonens etiske plattform*. Halden: Høgskolen i Østfold. Hentet fra <http://www2.hiof.no/neted/modules/archive/front/file.php?data=865e405451687346bd90a00f58a31bd3>
- Biesta. G. (2004). *Reclaiming a language for education in an age of learning*. I Nordic Studies in Education, 1.
- Biesta. G. (2007). *Don't count me in – Democracy, education and the question of inclusion*. I Nordic Studies in Education, 1.
- Brinkmann, S & S. Kvale (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Brinkmann. S. & S. Kvale (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Christoffersen L., Johannessen A., Tufte P. A., (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig Metode* (4 utg.). Oslo: Abstrakt forlag
- Christoffersen, S. A., (2011). *Profesjonsetikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Eriksen, Erik Oddvar & Anders Molander. 2008. Profesjon, rett og politikk. I A. Molander og L.I. Terum (Red), *Profesjonsstudier* s. 161-176. Oslo: Universitetsforlaget.
- Granlund, L. Mausehagen, S. & Munthe E., (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*, Oslo: Høgskolen i Oslo
- Grimen, H. 2008. Profesjon og profesjonsmoral. I (Red). A. Molander og L.I. Terum, *Profesjonsstudier* 144–160. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovdenak. S. S., & J. H. Stray. (2015). *Hva skjer med skolen?: en kunnskaps sosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Iversen. L. L. (2014). *Uenighetsfelleskap: blick på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karseth B., & K. Sivesind, (2009). Skolens samfunnsmandat - med eller uten anførselstegn. *Bedre skole, 2009 (1)*, s. 50.
- Lier. S.R (2004, 20. Oktober). Profesjonsdebatten startet i Skien. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2004/oktober/profesjonsdebatten-startet-i-skien/>

- Mastekaasa (2008). Profesjon og Motivasjon. I A. Molander og L.I. Terum (red).
Profesjonsstudier. Oslo: Universitetsforlaget
- Molander A. og L.I Terum (red.), (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Munthe. E. (2005). *Læreren og læring: mellom usikkerhet og skråsikkerhet*. Norsk
 Pedagogisk Tidsskrift, 6).
- NOU 2002:10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse – Forslag til rammeverk for et
 nasjonalt vurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste
 Informasjonsforvaltning. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou200210/id145378/sec1?q=accountability>
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo:
 Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/sec1>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og
 serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nyeng F., (2012) *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen:
 Fagbokforlaget
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra
<http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Solbrekke D. T., & S. Østrem (2011): *Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og
 regnskapsplikt*. Nordic Studies in Education, Vol. 31, s. 194–209. Oslo. ISSN 1891
 5914.
- Solbrekke D. T., & Tomas Englund (2011) Bringing professional responsibility back in, i
 studies in Higher Education, 36:7, 847-861, DOI: 10.1080/03075079.2010.482205
- Solbrekke D. T. (2012). *Profesjonelt ansvar – i spenningen mellom målbare resultat og
 grunnleggende formålsspørsmål*. Tilgjengelig på nett:
[https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Profesjonsetikk/Profesjonelt%20ansvar
 Tone](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Profesjonsetikk/Profesjonelt%20ansvar%20Tone)
- Solbrekke D. T., (2014) Profesjonelt ansvar, i J. H. Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk*,
 Oslo: Cappelen Damm
- Stray, J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*
 (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Stray, J.H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
 AS
- Stray, J.H. (2012). Kap. 1: Demokratipedagogikk. I K.L. Berge og J.H. Stray (red.)
Demokratisk medborgerskap i skolen. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
 AS
- Stray, J.H. (2014). Skolens demokratimandat. I Janicke Heldal Stray og Line Wittek (red.),
Pedagogikk, Oslo: Cappelen Damm
- Sævi, T, (2013). *Ingen pedagogikk uten en "tom" relasjon – Et fenomenologisk-eksistensielt*

- bidrag*, i Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 3.
- Utdannings- og forskningsdepartementet, (2004). *Kultur for læring*. (St. meld. nr. 30 2003 2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplanen i samfunnsfag – Føremål*. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal/>
- Utdanningsforbundet (2012), *Lærerprofesjonens Ethiske Plattform*. Oslo: Utdanningsforbundet. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om/profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Utdanningsdirektoratet (2015), *Generell del av læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-ogtrivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Vedlegg

Appendix A: Intervjuguide

Introduksjon

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvilke trinn har du jobbet på?

Hvilke fag underviser du i?

Hva er ditt generelle inntrykk av elevene på skolen?

Om demokratiopplæring

1. Hva innebærer ditt mandat når det gjelder demokratiopplæring?
(Hvis læreren spør om oppklaring: Med mandat mener jeg det oppdraget du som lærer prøver å oppnå.)
2. Ett spørsmål som har vært stilt tidligere i ICCS-undersøkelsen er hva demokratiundervisningen legger mest vekt på: kunnskap, formidling av demokratiske verdier, politiske deltagelse eller kritisk tenkning. Hva legger du mest vekt på i undervisningen din?
3. Med utgangspunkt i spørsmålet over, hva mener du undervisningen *bør* legge mest vekt på?
4. Hvordan forholder du deg til de ulike deler av læreplanen i ditt daglige arbeid?
5. Hvordan opplever du forholdet mellom generell del og læreplanen i faget (eller fagene)?
6. Hvordan oppfatter du det totale omfanget av faginnhold dere skal igjennom i faget (fagene)?
(Hvis læreren spør om oppklaring: Hvordan opplever du omfanget av kompetansemålene?)
7. Har du i løpet av lærerutdanningen eller senere tatt fag eller deltatt på kurs omkring demokrati og medborgerskap?
(Oppfølging hvis ja: opplevde du disse som nyttige?)
8. Bruker du dagsaktuelle saker i samfunnsfag (og KRLE) undervisningen din?
(Hvis læreren ikke kommer med dette av seg selv: kan du fortelle om sist du gjorde dette?)

Om praksisvilkår for demokratiopplæring:

9. Skolen har et eksplisitt mål om å ”fremme demokrati”. Kjenner du igjen denne målsettingen i læreplanen og andre veiledende dokumenter?
10. Hvordan opplever du at læreplanen legger føringer for demokratiundervisningen ?
11. Det er et eksplisitt mål at elever skal dannes til aktive medborgere. Tror du at dette skjer på en tilstrekkelig måte?

Om profesjonelt ansvar

12. Hvordan forstår du ditt profesjonelle ansvar som lærer?
13. Hvordan opplever du balansegangen mellom ansvarliggjøring/dokumentasjonskrav og selvstendig ansvar som lærer i undervisningen din?
14. Har konkrete kunnskapspolitiske føringer endret undervisningen din gjennom lærerkarrieren?

Avslutning

Hvordan følte du det gikk?

Er det noe du vil legge til?

Er det noe intervjueren bør gjøre annerledes neste gang?

Appendix B: Informert samtykke

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og formål

Denne masteravhandlingen er en del av et kvalitativt oppfølgingsprosjekt til ICCS-undersøkelsen. ICCS-undersøkelsen har gjennomført en kvantitativ studie blant elever ved utvalgte ungdomsskoler i landet, hvor de ser på elevenes demokratiske beredskap. Denne studien tematiserer profesjonelt ansvar knyttet til kunnskapspolitiske føringer for praksis. Prosjektet er en masterstudie ved Det teologiske Menighetsfakultetet i Oslo.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at en stiller opp til et intervju med varighet på ca. 60 minutter. Data registreres ved hjelp av lydopptaker.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun student og veileder har tilgang til datamaterialet. Ingen sensitive opplysninger lagres. Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet avsluttes 15.05.17, datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle personopplysninger bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta, eller har andre spørsmål til forskningsprosjektet ta kontakt med ... på e-post: ... eller mobil: ...

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)