

MASTEROPPGAVE I MEDIEVITENSKAP

**Hvordan portretteres lærerne og grunnskolen på skolearenaen diskursivt i Aftenpostens ledere,
kommentarer og kronikker gjennom streikeårene 1988 og 2014?**



Mads Oliver Øftshus

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Bergen

Mai 2016

FORORD

Jeg har i flere år jobbet i skolen, der jeg selv har hørt lærernes irritasjon over avisenes skriverier på lærerrommet. Senere skulle jeg høre på hvordan læreryrkets betydning tvetydig ble omtalt under stortingsvalget, for lærerne var viktige, men gode var de ikke. Det falt seg naturlig at jeg som student av mediene skulle fatte interesse for hvordan disse ulike bildene av lærerne tok form. Nå foreligger det en tekst der jeg beskriver noen av disse bildene, og det har jeg flere å takke for. Særlig vil jeg takke veilederen min Jan Fredrik Hovden som har gitt meg gode råd og med bunnløs tålmodighet har holdt ut mine stadige spørsmål. Takk til Ingrid for korrektur, Nadja for forståelse og min mor og far for oppmuntring underveis.

Bergen, Mai 2016

SAMMENDRAG

Utdanningen er en integrert del av det moderne samfunnet, og en institusjon de fleste har kontakt med flere ganger gjennom livet. På tilsvarende vis er vi omgitt av medier på alle kanter i det moderne liv. Utgangspunktet for denne masteroppgaven er en interesse for hvordan lærere i grunnskolen fremstilles gjennom diskurser i avisen Aftenpostens kommentarfelt, ledere og kronikker. Analysen er gjennomført med utgangspunkt i Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse (CDA), og et utvalg fra 1988 og 2014, der lærerne streiket. Lærerne blir ofte framstilt som sentrale aktører på utdanningsfeltet, og som avgjørende for gode resultater på grunnskolearenaen. I 1988 blir hele utdanningsinstitusjonen portrettert gjennom en diskursiv fremstilling av et forfall. Der en i 2014 dreier oppmerksomheten mot lærerne som sentrale aktører for å nå ambisjonene om fremtidens kunnskapssamfunn. I tekstmaterialet fremstilles sjeldent grunnskolen og lærere som gode nok. Streiken i 1988 er ulovlig og mottar liten støtte, i 2014 derimot mottar lærerne bred støtte for streiken. Tar en den øvrige samfunnsutviklingen i betraktning kan endringene i diskursene kategoriseres som beskjedne.

SUMMARY

Education is an integrated part of modern society, and most people have some kind of contact with the education system throughout their life. In much the same way we are surrounded by media outlets all around us in modern life. The interest of this paper is how teachers in the elementary school are constructed through the discourse of the newspaper Aftenposten's comments section, leaders and chronicles. The analysis will be done using Norman Faircloughs Critical Discourse Analysis (CDA), on a dataset from 1988 and 2014, during strikes in the teachers unions in Norway. The teachers are often portrayed as key actors in the educational field, and furthermore seen as crucial for educational quality in the material. Where in 1988 the whole educational system is portrayed through a discourse showing a decaying school, the 2014 selection is more concerned with portraying the teachers as key actors in the knowledge society of the future. In the text material the elementary school and teachers are rarely portrayed as good enough. In 1988 the teachers on strike has little support during the illegal strike, on the other hand teachers on strike in 2014 are widely supported. Considering developments in society at large, the changes in discourse can be considered modest.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1 Innledning	6
2 Skolen, samfunnet og media	8
2.1 Mediesamfunn.....	9
2.2 Samfunn og skoledebatt før 1945.....	11
2.3 Samfunn og skoledebatt etter 1945 til 1980.....	12
2.4 Skolen etter 1980.....	14
2.5 Streik i 1988.....	16
2.6 1990-2014 Reformen og sentralisering.....	18
2.7 Streik i 2014.....	21
2.8 Skole og lærere i media.....	22
2.9 Forskning på bilder av lærerne og skolen i media.....	23
2.9.1 Gerbner - et skjult pensum.....	24
2.9.2 Larsen - lærere på film.....	25
2.9.3 Choen - læreren i nyhetene.....	25
2.9.4 Wiklund - Den gode læreren.....	26
3 Mediebilder av lærerne og grunnskolen: en diskursanalytisk tilnærming	30
3.1 Introduksjon til diskursanalyse.....	30
3.2 Soisalkonstruktivisme.....	31
3.3 Sausurre.....	33
3.4 Foucault.....	34
3.5 Diskursteori og diskurspsykologi.....	36
3.6 Norman Fairclough -kritisk diskursanalyse.....	37
3.6.1 Fem fellestrekk med den kritisk diskursanalytiske retningen.....	38
3.6.2 Kritisk diskursanalyse som metode.....	40
3.7 Utvalget fra Aftenposten.....	43
3.8 Avisen som diskursarena og premisser for utvalget.....	45
4 Tema og diskurser i 1988 og 2014	49
4.1 1988 lærere i opprør.....	49
4.2 Hovedtema for utvalget.....	49

4.2.1 Skolen var bedre før.....	51
4.2.2 Kontroll og kunnskap.....	52
4.2.3 System i krise.....	54
4.2.4 Lærere og lønnskamp.....	58
4.3 Diskurser i 1988.....	62
4.3.1 Forfallsdiskursen.....	63
4.3.2 Krisediskursen.....	65
4.3.3 Kunnskapsdiskursen.....	66
4.3.4 Kall -diskursen.....	67
4.4 Innledning 2014.....	68
4.5 Tema 2014.....	69
4.5.1 Kvalitet i skolen.....	69
4.5.2 Lærerfrihet.....	76
4.5.3 Den sosiale arena.....	82
4.6 Diskursene 2014 vs. 1988.....	86
4.6.1 kompetansediskursen.....	87
4.6.2 Idealist diskursen.....	88
4.6.3 Frihets diskursen.....	89
4.7 Diskursene drøftes.....	89
5 Konklusjon.....	94
5.1 Videre forskning.....	95
6 Litteraturliste.....	97

1 INNLEDNING

Under og frem mot stortingsvalget i 2013 var skolen og lærerne et sentralt tema. I 2014 så vi forhandlingene mellom KS (kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon) og lærerne bryte sammen og resultere i storstilt streik. Gjennom debatter på tv, sosiale medier og aviser var det en rekke aktører som hadde en mening om skolen og lærerne. Debattene tok for seg ulike tema, som: økonomiske rammebetingelser, mobbeproblematikk og lønnskrav. Her dukket normative bilder av lærerne og skolen opp. Medieaktørene videreformidler ikke bare beskjeder, men spiller óg inn på hvordan disse produseres, prosesseres og konsumeres.

Streikesituasjonen førte med seg en offentlig debatt, der det fremkom ulike og konkurrerende synspunkter, hvor aktørene kjempet for anerkjennelse av sine bilder av grunnskolen og lærerne.

Utgangspunktet for denne studien er en interesse for hvordan ulike bilder av grunnskolen og lærerne kommer frem gjennom debatt i media, samt en interesse for hvordan slike debatter endrer seg over tid. Slik det fremkommer ulike normative synspunkter på hvordan grunnskolen og lærerne bør være, kan en tenke seg at disse har endret seg på samme vis som samfunnet og skoleinstitusjonen har gjort gjennom historien. Bildene som fremkom i debattene under streiken i 2014 ville vært annerledes på et annet historisk tidspunkt. Lærerstreiken i 1988 førte også med seg en bred offentlig debatt, og slik sett kunne denne utgjøre en interessant sammenligning. Streiken i 1988 var ulovlig, omstridt i samtiden, og en av de første store norske lærerstreikene. Denne tidsperioden fanget opp endringer som internett og økt globalisering, uten at streikeårene er så langt fra hverandre at en sammenligning blir banal. Begrunnelsen for valget av streik kunne også selvsagt vært overført til andre variabler, som lanseringen av læreplaner. Det ville resultert i en annen studie, og ideen var at særlig lærerne ville omtales i stort volum i konteksten av streikekonflikten. En situasjon der ulike aktørers konkurrerende virkelighetsbeskrivelser støter sammen, og slik sett utgjøre en *retorisk situasjon* (Bitzer, 1968). Aftenposten har gjennom hele denne perioden vært en omfattende utgivelse med jevnt store opplagstall og abonnementstall, den har fungert både som nasjonal avis og en lokal utgivelse for Oslo-området (Medienorge.uib.no, 20.04.2016). Det kan også tenkes at Aftenpostens tosidige lokale og nasjonale forankring tilfører en større bredde i omtalen av lærerne og grunnskolen enn tilsvarende nasjonale utgivelser. Med en kvalitativt tilnærming til materialet settes visse begrensninger på utvalgets omfang, i denne konteksten ble utvalget begrenset til Aftenpostens ledere, kommentarer og kronikker. Der reportasjer og nyhetene som sjanger etterstreber nøytralitet, så formidler meningsstoffet det subjektive. Valget om å konsentrere seg om ledere, kommentarer og kronikker bunnet ut i interessen for de bildene av lærerne og grunnskolen det

subjektive og meningsbærende stoffet rommer. Med antagelsen om at nettopp dette stoffet ville formidle flere idealbilder og meninger om den ønskede grunnskolen og lærere, enn nyhetsstoffet. Interessen for denne feltet bunnet ut i en nysgjerrighet for hvordan slike tekster inneholder ulike bilder, der diskursanalysen tilbyr verktøy nettopp for å avdekke hvordan språket brukes på ulike måter, i ulike sammenhenger.

Med dette som grunnlag er diskursanalysen gjort med følgende problemstilling:

Hvordan konstrueres lærerne og grunnskolen i konteksten; skolen som utdanningsarena, i Aftenpostens ledere, kronikker og kommentarer i årene 1988 og 2014?

I kapittel 2 vil jeg gi en kort oversikt over feltet, for så å presentere skolens historie i Norge, med særlig fokus på den aktuelle perioden mellom 1980-tallet og 2014. Deretter følger en gjennomgang av relevant forskning på lærerne og skolen i media. I kapittel 3 vil jeg presentere diskursanalysen som tradisjon, med særlig fokus på Norman Fairclough's kritiske diskursanalyse. Deretter følger kapittel 4 der 1988 først vil presenteres i lys av hovedtematikken fra utvalget, før jeg går inn i diskursene. Deretter presenteres 2014 etter tema og diskurser i en sammenligning med 1988. Avslutningsvis oppsummerer jeg arbeidet i kapittel 5.

2 SKOLEN, SAMFUNNET OG MEDIA

I det følgende kapittel vil jeg først introdusere feltet med fokus på skolen, samfunnet og mediedebatter, før jeg vil presentere en grov historisk oversikt over den norske skolens utviklingstrekk etter 1945. Her med særlig vekt på konteksten rundt de utvalgte streikeårene 1988 og 2014.

Skole og utdanning tjener en viktig samfunnsrolle, men det finnes også en rekke felt utdanningen berører som det hersker mindre enighet om. Skolens primære utdanningsmål berører også andre felt som oppdragelse, integrasjon og sosialisering (Lindbekk, 1975, s214). I et samfunn som omtales som et kunnskapssamfunn, representerer utdanningsinstitusjonen en fundamental funksjon. Det er gjennom en god og velfungerende utdanning at dagens barn og unge skal rustes for fremtiden. Til forskjell fra tider der landbruket og industrien representerte fremtidens arbeidsplasser, satses det i dag på kunnskapsrike borgere (regjeringen.no, 20.04.2016).

Det er viktig å huske at utdanningsinstitusjonen ikke er verdinøytral, men forvalter, reproducerer og formidler ulike verdier. Skolen er en viktig arena for samfunnsendring, den berøres av og tilpasses et samfunn i stadig endring. Således er den også et politisk område, der skolen blir en arena for politisk reformarbeid og påvirkes av skifter i politisk lederskap. Lærerne og utdanningsfeltet har offentlig interesse, og er et felt det finnes mange meninger om. "Alle" har et forhold til skolen, fra egen skolegang, kjennskap til noen som jobber i skolen, eller har barn som går på skolen. Barna tilbringer store deler av sin oppvekst på skolen under lærernes veiledning og tilsyn. Læreren tjener en sentral rolle, hvor de gjennom utdanningen forsøker å realisere barnas potensial, som helst skal leve opp til samfunnets ideal (Durkheim, 1972, s203). Summen av disse faktorene gjør lærerne og utdanningsfeltet til et interessant tema for debatt. De dukker gjerne opp i nyhetsbildet i forbindelse med internasjonale tester, valg, reformer eller streik. Dette er situasjoner hvor kritikk og konflikt kommer til overflaten, og debattene raser på ulike arenaer og i ulike formater. Slik læreren var et tilbakevendende tema under stortingsvalgkampen 2013; *«Lærere har tatt kontakt og reagert på at dere snakker ned norske skole. "Nå skal det bli bedre lærere", sier dere. Omtrent som lærerne vi har i dag ikke er bra, sa Navarsete»*(Aftenposten, 16.04.2016).

Utdanningsarenaen er nært bundet til samfunnet som helhet, og samfunnsendringer spiller inn på utdanningsfeltet etterhvert som de dukker opp. Slik utdanningen før, tok andre former enn

utdanningen nå. Leseferdigheter var tildels ikke like nødvendig for de brede befolkningslag før trykkekunsten hadde effektivisert og alminneliggjort bøker. Industrialiseringen og elektrisiteten førte med seg leselyset som frigjorde mer frihet og tid til å lese. Selve lese- og skriveferdighetene begrenset seg først til bibelstudier som etterhvert ble lovfestet gjennom konfirmasjonsundervisningen, i et samfunn hvor store deler av befolkningen var sysselsatte i primærnæringer som fiske og jordbruk. Industrialiseringen førte til økte og endrede kompetansekrav, og en befolkning som forflyttet seg fra landsbygden og mot byene (Tønnesen, 1995, s33). I dag er som nevnt utdanningsbehovet blitt langt mer omfattende, hvor lese- og skriveferdigheter spiller en vesentlig rolle i vårt daglige virke. Der store deler av befolkningen jobber i olje og gass industri, serviceyrker, og det stilles høye kompetansekrav i arbeidslivet. Dagliglivet vårt har endret seg i takt med høyere levestandard og en omfattende teknologisk revolusjon.

2.1 Mediesamfunn

En kan tenke seg at barna som gikk inn i skolen den gangen, levde i et ganske så annerledes samfunn enn i dag, og at skolen har gjennomgått en tilsvarende endring. Samfunnet har en større grad av kulturelt og etnografisk mangfold i dag enn det som var vanlig på midten av 1900-tallet. En vesentlig komponent i samfunnsendringen er moderne massemedier, hvor ukeblader og aviser den gangen var de utbredte massemediene. Til radioens norske inntog i 1920, TV'en i 1960 og til internetts voldsomme vekst fra 1990-tallet av. Siden har samfunnets tilgang til informasjon, og behovet for å prosessere denne økt tilsvarende. I dagens Norge er utfordringene gjerne nærmere knyttet til kvaliteten på informasjonen, enn tilgangen på denne. Der en under mediemonopolets tid i hovedsak fikk sine mediebudskap fra rikskringkasting og aviser, har en i dag et langt mer pluralistisk system. Et system hvor et utall aktører sender informasjon som er tilgjengelig umiddelbart på telefoner, nettbrett og datamaskiner. En kan gjerne referere til denne modellen som et «flerkanalsamfunn» (se Lundby, Furusæter, 1993). Flere har stilt spørsmål om hvordan denne utviklingen har spilt inn på barndommen, og uttrykt bekymring for massemedienes effekter. Innen medievitenskapen har en fulgt de ulike bekymringene som har fulgt inntoget av ny kommunikasjonsteknologi. Denne teknologien spiller i dag en vesentlig rolle i barnas oppvekst, og tall fra medienorge viser at andelen barn (9-12 år) med tilgang til Internett har steget fra 16% i 1997 til 99% i 2014(medienorge.no, 16.03.2016). Disse bekymringene tar gjerne form som "moralske panikker" i et spenningsfelt mellom ønsket om å bevare den uskyldrene

barndommen, og et samfunn som er i stadig endring(eks. Drotner, 1999). Ny kommunikasjonsteknologi har endret måten vi kommuniserer på, men også måten vi konsumerer medier på. Enkelte har argumentert for at nye mønstre i mediekonsumet og informasjons tilgangen, har implikasjoner for hvordan samtidens skolegang og barndom tar form. Der barnas tilgang til kunnskap i dag ikke først og fremst stammer fra hjemmet og skolen, men også kan stamme fra et bredt spekter av ulike informasjonskanaler tilgjengelig via internett. Debattene rundt medieteknologiens virkninger har tatt ulike former, fra utopisk optimisme til bekmørk pessimisme. Eksempelvis må barn lære å lese før de kan plukke opp og lese en bok, mens TV'en kan kommunisere det samme innholdet uten at det krever en tilsvarende ferdighet. Neil Postman er en av de som historisk har trukket frem dette skille mellom trykt media, og TV-mediet i sin bok *The Disappearance of Childhood* fra 1982. Der TV-mediet beskrives som et tankeløst konsum, hvor terskelen mellom barndom og voksen er borte (Buckingham, 2000, s26). Videre er *No Sense of Place*(1987) av Joshua Meyrowitz aktuell da han tar opp hvordan TV mediet har virket inn på og forandret sosial interaksjon. Andre igjen fokuserer på medieteknologiens muligheter, og potensiale for at ny kommunikasjonsteknologi skal bidra positivt til undervisning (Buckingham, 2000, s43). Utvalget i denne studien favner en tidsperiode hvor TV'en er etablert, men internett for alvor gjør sitt inntog i de norske hjem. Dette er dermed en periode med en svært spennende medieteknologisk utvikling, som en vil forvente å finne omtalt i debatten om lærerne og skolen.

Skolen er interessant som arena, men óg særlig historisk da den i stor grad preges av endringer i samfunnet. Et godt bilde av hvordan institusjonen og dens mest sentrale aktører lærerne blir konstruert i en *medialisert* offentlighet over tid, gir innsyn i hvilke representasjoner og forventinger som har omgitt lærerrollen, og omgir lærerrollen i dag. Medialiseringsbegrepet refererer til endringsprosesser knyttet til inntoget av de moderne massemediene, og hvordan disse spiller inn på hvordan innhold tar form gjennom produksjon, formidling og konsum(Se Schulz, 2004, Lundby, 2009). I tillegg hvordan medienes logikk spiller en avgjørende rolle i et samfunn hvor massemediene er så integrert i dagliglivet. Hvordan læreren omtales og konstrueres i den offentlige samtale, vil ha implikasjoner på hvordan lærerrollen oppfattes internt så vel som eksternt. Dette må óg ha konsekvenser for rekrutteringen til yrket, og ikke minst kunne virke inn på yrkesstatus. Denne oppgaven favner om lærerne, men også om grunnskolen som arena. De to er gjensidig knyttet til hverandre, og vil best forstås i en helhet. Jeg vil gjennom analysen forsøke å belyse hvordan lærerne og grunnskolen beskrives i utvalget. Hvordan omtales lærerne i Aftenposten, og hvilke beskrivelser og premisser finnes i denne omtalen? Hva er

gode, og hva er dårlige lærere? Hvilken faktorer er det vi måler lærerens vellykkethet mot? Gjennom beskrivelsene av lærerne uttrykkes perspektiver på hva lærerne bør være, og hva de er. De samme beskrivelsene inneholder også begrensninger av hva lærerne er, eller bør være. Hvordan skal grunnskolen være, hvordan er den, og hvilken muligheter har skolen og lærerne for bedring?

2.2 SAMFUNNET OG SKOLEDEBATT FØR 1945

Betydningen av "skole og lærere" er en historie om endring. Fra konfirmasjonsordningen i 1736, til *Lov om Almueskolevesenet på landet* i 1860 til *folkeskoleloven* av 1889 som skulle åpne for høyere utdanning til folket (Tønnesen, 1995, s24, s37). Gjennom denne tiden har skolen blitt et sted som er åpen for jenter så vel som gutter, fattig så vel som rik og lærere, så vel som lærerinner. Mye har forandret seg siden læreren fikk opplæring av presten, og ikke kunne skilte med så mye mer enn gode bibelkunnskaper, leseferdigheter og noe bedre allmennkunnskaper enn sine sambygdinge. Den historiske utviklingen på utdanningsarenaen har betydning for hvordan vi ser på læreren og skolen i dag. Den har videre betydning for hvordan ulike oppfatninger av hva 'lærer og skole' skal være, har tatt form. Jeg vil forsøke å gi en kortfattet oppsummering av de store utviklingstrekkene skolen har gjennomgått siden 1945, før jeg vil gå grundigere til verks i min omtale av 1988 og 2014.

Læreryrkets status steg jevnt fra midten av 1800-tallet, da lærerstanden fant sammen og stiftet egne lærerorganisasjoner. Norges Lærerforening ble den første landsomfattende organisasjonen i 1892 (Rovde, 2014, s354). Skolens ekspansjoner bremses først skikkelig opp i 1920-årene, da læreren måtte kjempe mot nedskjæringer ved slutten av høykonjunkturen. Selv om lærerne hadde organisasjoner, fantes det ingen kultur for lønnskamp, læreryrket var for mange et kall, og ikke et tradisjonelt lønnsarbeid (Ibid, s356). Utover 1930-tallet ble lærerutdanningen utvidet, og lærerens anseelse og status var igjen stigende. Det var igangsatt evalueringer av skoleverket som resulterte i normalplanen av 1939, men denne stoppet naturligvis opp ved utbruddet av krigen (Telhaug, 1994, s73). Under okkupasjonstiden ble skolen prioritert av NS-styret, da denne representerte et viktig samfunnsområde å yte innflytelse over. Lærerne reagerte med masseutmeldinger når lærerorganisasjonene ble nazifisert i 1941. Lærerne signerte en parole hvor de avviste medlemskap i nazistenes egne organisasjon «Norges Lærersamband» i 1942. Lærerstanden sto med dette for en solid antinazistisk markering, der ca 1100 mannlige lærere ble

arrestert. Senere samme år snudde departementet, og lærernes organisasjon kunne på ny forholde seg politisk nøytrale (Rovde, 2014, s360).

2.3 Samfunnet og skoledebatten fra 1945 til 1980

I 1945 var det norske skolevesenet langt fra oversiktlig, og kartlegging og evalueringer fra mellomkrigstiden hadde som følge av krigsutbruddet ikke blitt implementert (Telhaug, 1994, s163). Det var i etterkrigstiden bred politisk enighet om å forene skolens ulike institusjoner og linjevalg for et mer enhetlig utdanningssystem. Da overganger mellom skoler på dette tidspunktet var svært vanskelig, og de ulike utdanningsløp var ulikt strukturert. Skolen fikk etterhvert en større grad av sentral styring og regulering (Ibid, s40). Perioden 1945-1958 like etter krigen, blir av skolehistorikeren Alfred Oftedal Telhaug i verket «*Norsk skoleutvikling etter 1945*» kategorisert som *samarbeidsårene* som følge av den store enigheten mellom de politiske partiene. Skolevesenet bygges ut, og etterspørselen etter lærere øker. Både pedagogikk og politikk domineres av enighet og samarbeid (Telhaug, 1994, s74).

I 1945 blir begrepet "velferdsstaten" først introdusert til offentligheten i Norge av Pål Berg, tidligere venstremann, og høyesterettsjustitiarius. I en kringkastet tale holdt 9. mai uttalte han: "*Vi skal bygge opp igjen vår gamle rettsstat, men vår tid krever at Staten ikke bare har til oppgave å verne om liv og eiendom. Staten skal òg være en velferdsstat som ser det som sin oppgave å gjøre livet verd å leve for oss alle*" (Telhaug, 2006, s32). Velferdsmodellen står sterkt i det norske samfunnet i etterkrigsårene, og da særlig en periode fra 1940 til 1970-tallet hvor Arbeiderpartiet var det dominerende politiske parti med kun mindre avbrudd. Staten hadde stor tillit, landet hadde en sterk arbeiderbevegelse, og kollektive verdier veide tungt i politiske prioriteringer. Perioden karakteriseres slik av Telhaug; "*Det norske systemet ble følgelig preget av stram offentlig regulering (sentralstyring), av store offentlige utgifter med omfangsrike velferdsordninger, en stor offentlig sektor med høy offentlig sysselsetting, en offentlig forvaltning som var sterkt engasjert i organiseringen av tjenester på kjerneområdene utdanning, helse og omsorg. Det offentlige tok kort og godt et stort ansvar.*" (Telhaug, 2006, s36). Skolen hadde som mål å sørge for en kristen og moralsk utdanning hvor alle hadde like muligheter.

Fellesprogrammet av 1945 sa; "*Alle må uten hensyn til sine økonomiske kår eller hvor de bor i landet gis høve til en ordentlig utdanning anpasset etter anlegg og evner*" (Telhaug, 1994, s39). Skolen skulle sørge for individ og samfunn, men samfunnets behov for kompetent arbeidskraft

veide og tungt. Når plankomiteen for yrkesskolene skulle uttale seg i 1947 het det at; "*Når det stilles opp en samlet plan for utbyggingen av yrkesskoler av ulike slag, er det næringslivets behov, som må være det avgjørende*"(Ibid, s38). Velferdsmodellen vektla sosial verdier, men var langt på vei også et kompromiss som inkluderte de tradisjonelle markedshensyn. Dette var en tid der det ble bygget et omfattende velferdssamfunn med trygdeordninger, sykelønn, barnetrygd, folketrygden, mindre arbeid og mer ferie. Samfunnets ressurser ble fordelt med sikte på å gi alle samfunnsmedlemmene trygghet, og sikre alle de samme trygdeytelsene ved behov. Denne perioden karakteriseres også av positivisme, en høy tiltro til vitenskapen generelt, og samfunnsvitenskapen spesielt. Sterk tillit til vitenskapen hadde konsekvenser også i skolepolitikken, der forskningsrådet for skoleverket som ble opprettet i 1954 er et eksempel. De skulle sørge for at utviklingen på utdannings arenaen ikke stagnerte, og at den fulgte de vitenskapelige metoder. Kirke- og undervisningskomiteen uttrykte det slik: "*Skoleverket vil og ved å ta den empiriske vitenskap i si teneste for å røyne ut nye skoleformer og pedagogiske metoder ha ført reformarbeidet i denne viktige samfunnssektoren inn i moderne former*"(Telhaug, 2006, s40).

Perioden 1958-1968 blir av skolehistoriker Telhaug betegnet som en periode med "*strid etter tradisjonelle skillelinjer*". I 1958 var det uenighet rundt forsøk med utvidet 9-årig skole, og kristendomsundervisningens stilling i skolen. Striden hadde tildels sitt utgangspunkt i ot. prp. nr. 30, et lovforslag om folkeskolen som sterkt ble protestert av den borgerlige opposisjonen og til dels støttet av lærerorganisasjoner og kirken. Denne ble kritisert som et angrep på kristendomsundervisningens stilling i skolen, og en fullmaktslov som ble betegnet som udemokratisk (Telhaug, 1994, s74).

Perioden fra 1968 til 1976 blir betegnet som "*ny-radikalismens tid*", flere var skeptiske til samfunnsutviklingen. Industrialiseringen hadde ført med seg økt velstand, men den påfølgende forflyttingen fra landsbygden mot byene ga også sitt utslag i økende kriminalitet. Industrialisering og urbanisering førte med seg økt press på miljøet. Samtidig er det andre tendenser i samfunnet som spiller inn på endringer i det politiske og pedagogiske klima, som kvinnekamp, konfliktmodeller, marxisme, nyfeminisme, populisme, klassekamp, studentoppgjør, maktspørsmål og sentrum/periferi motsetninger. En ser baksiden av den stadige moderniseringen, og i et bredere perspektiv blir en oppmerksom på økende ulikheter mellom vestlig rikdom og den fattige verdens nød. Også pedagogikken ble farget av dette klimaet, og en ser et bredere samfunnsperspektiv, og harde konflikter også på landets fagpedagogiske

institutter. Det ble stilt spørsmål om skoleutviklingen burde følge den rådende samfunnsutviklingen, eller om det skulle stilles spørsmål ved den. En får en *sosialpedagogikk* som ser på pedagogikken i et bredere samfunnsperspektiv utover oppdragelse og læring innen familien og skolen. Det psykologiske perspektivet utfordres av en sosialt orientert pedagogikk, inspirert av marxistiske perspektiver på samfunnsordenen (Telhaug, 1994, s85). Det er også i denne perioden “anti skole”-bevegelsen først kommer til Norge, sterkt inspirert av forfattere som Ivan Illich med boken «*Det skoleløse samfunnet*» (1973) og «*Teaching is a subversive activity*» av Neil Postman og Charles Weingartner(1976). Disse med fler stilte spørsmål ved i hvilken grad skolen var egnet til å møte de utfordringene det moderne samfunnet sto ovenfor (Telhaug, 1994, s163). Den kritiske holdningen til skolen kan gjerne forklares gjennom manglende tilpasning til endrede mønstre i samfunnet. Bosetningsmønstre, næringsstruktur, og det faktum at langt flere valgte å høyere utdanning. Skolen som hadde et fokus på teoretisk kunnskapsformidling, var i liten grad tilpasset den nye elevmassen som tidligere hadde funnet veien ut i yrkeslivet(Ibid, s65).

2.4 SKOLEN ETTER 1980

Perioden 1976-1981 beskrives som en høyrebølge i pedagogikk og politikk. Radikalismen ebbet noe av på slutten av 70-tallet ifølge Telhaug, som refererer til blant annet lavere interesse for radikal litteratur, og mindre uro blant ungdommen på universitet og skole (Telhaug, 1994, s86). Motsetningene mellom sosialpedagogikken og den etablerte pedagogikken fremstår ikke lenger like fremtredende, og debattene rund skolepolitikken dreide seg om mindre kontroversielle problemstillinger. Den politiske skoledebatten preges av større ro ved sammenligning med forrige periode som i stor grad var preget av konflikter. Til tross for dette fantes likevel motsetninger på slutten av 70-tallet, blant annet om skolen som oppholdssted eller arbeidsplass. Skolens oppbevaringsfunksjon har vært en integrert del av skoleverket mer eller mindre siden 1945, men ble som uttrykk allment kjent gjennom den samfunnsvitenskapelig sjargong på 70-tallet. Barna i 14-15 års alderen var ikke med det første uønsket i arbeidslivet, men verdien av arbeidet deres ble ikke ansett som så stort at ikke samfunnet kunne være den foruten(Ibid, s144). Med foreldre som var opptatt på arbeid, og et arbeidsliv som ikke ble ansett å kunne tilby den hjelp barna trengte i utviklingsårene. Av den grunn ble skoleplikten utvidet i 1969 under ny grunnskolelov, og kapasiteten på de videregående skolene ble senere utvidet under den samme argumentasjonen. For de som ikke ønsket å gå videre på skolen fantes det stadig færre

muligheter, da de klarte seg dårlig i konkurranse med andre som var eldre og hadde gått lengre på skolen i et samfunn med stadig større kompetansekrav(Ibid, s145). Skolen ble ansett som en viktig personlighetsutviklende faktor for den oppvoksende generasjon, og antallet skoler og lærere fortsetter å øke (Ibid, s134). På samme tid fantes det også et klart uttrykk for den formelle utdannelsens begrensninger, og som en konsekvens av dette ble samarbeidet mellom skolen og arbeidslivet styrket gjennom 1970-årene (Ibid, s167).

På 80-tallet møter Norge endringer på nasjonalt og internasjonalt plan som sender norsk arbeidsliv for alvor inn i en globalisert og internasjonal arena. Høyre er partiet med størst oppslutning, og Kåre Willock danner den første høyre regjeringen på over 50 år i 1981(Telhaug, 1994, s87). Arbeiderpartiet hadde etter krigens slutt og frem til nå hatt stor innflytelse på oppbygningen av fellesskapsskolen, hvor den sosial utjevning hadde vært en sentral målsetning. Arbeidsmiljøet på skolene og spørsmålet om skolen som oppholdssted eller arbeidsplass, blir tatt opp til debatt. I 1980 setter Kirke- og Undervisningsdepartementet sammen et utvalg som skal kartlegge hvordan en kan forbedre miljøet i skolen(Telhaug, 1994, s89). Etter regjeringsskiftet i 1981 er Tore Austad(H) kirke og undervisningsminister, og kritiserer Arbeiderpartiets skolepolitikk i en serie avisinnlegg. Han hevder at skolens sosiale oppgaver hadde gått på bekostning av skolens kunnskaps- og ferdighetsformidling. Han refererer til en rekke norske undersøkelser han hevder viser synkende nivåer i sentrale skolefag, og ber om at skolens grunnleggende kunnskapsfokus gjenopprettes (Telhaug, 1994, s389). Med Kjell Magne Bondevik som ny kirke og undervisningsminister og resultater fra grunnskolerådets nivåundersøkelser forstummet denne debatten i 1983. Den dukker likevel opp igjen allerede i 1985, hvor den bærer likhetstrekk med nyere debatter rundt skolens kvaliteter og prioriteringer(Ibid, s390). Der fokuset i fagdebattene på 1970-tallet gjerne handlet om kapitalkrefter og klassekamp, dreide debatten i 1980-tallet seg om felles verdier og holdningsskapende arbeid. I møte med et samfunn som hadde endret seg vesentlig gjennom de siste tiår ble det observert et større behov for moralsk veiledning fra voksne, en utvikling som også inkluderte medienes inntog i hverdagen(Ibid, s392).

1980-tallet førte altså med seg en høyrebølge og en konservatisme der fokuset i skoleverket vippet over mot mer tradisjonelle verdier med fokus på de tradisjonelle skolefagene og elevkunnskaper. Endringen kan knyttes til et skifte i politiske og ideologiske holdninger, og resulterte i et større fokus på ferdighets- og kunnskapsformidling, i tillegg til et oppbrudd med den progressive pedagogikken som hadde karakterisert utviklingstrekk ved skoleverkets forrige

tiår(Rovde, 2014, s371). En større del av ansvaret for skoleverket ble forflyttet over på kommunene og fylkeskommunene ved midten av 80-tallet. Norsk Lærerglag var bekymret for denne desentraliseringen, og talte for å verne om en videre enhetsskole med nasjonal styring (Telhaug, 1994, s407). Lærerne som tidligere tilhørte en kunnskapselite og hadde høy status i samfunnet, opplevde et drastisk fall i status med inntoget av et kunnskapssamfunn, hvor høy almenkunnskap var alminneliggjort(Rovde, 2014, s367). Lærerlønnen lå på slutten av 70- tallet under gjennomsnittlig industriarbeiderlønn, og utover 80-tallet bidrog Jappetiden til ytterlige differanser. Gjennom dette tiåret var lærerne i konflikter med stadige streiker og demonstrasjoner, med krav om høyere lønn. Arbeidstiden var tema for debatt, men konsekvensene var beskjedne(Tønnesen, 2004, s75).

2.5 STREIK I 1988

Lærerstanden hadde tradisjon for idealisme i den grad lærergjeringen ble sett på som et kall, altså et yrke der gleden ved selve yrkesutøvelsen var motivasjon i seg selv. Det var ikke før Oslo-lærerne streiket i 1954 at lærerne førte en aggressive fagforeningskamp og vekket en liten sensasjon (Rovde, 2014, s367). På 1980-tallet endret dette bildet seg med konflikter med arbeidsgiversiden som resulterer i demonstrasjoner og streik.

I forkant av tariffoppgjøret i 1980 hadde Lærerlagets samarbeid med LO blitt styrket, og det fantes høye forventinger til en lønnsvekst(Hagemann, 1992, s314). Når kravene fra Lærerlaget ikke var like tøffe som forventet, vakte det sterke protester fra lokallagene, og tariffresultatet ble for første gang i Lærerlagets historie stemt ned ved en uravstemning. Lærerne forberedte seg på streik, men regjeringen grep inn før denne ble en realitet. Allerede ved neste forhandlingsrunde i 1984 brøt Lærerlaget forhandlingene, og iverksatte en tariffstreik som varte noen få dager før staten på nytt brøt inn. Ny streik brøt ut i mai 1986 før også denne ble avsluttet. På stortinget skulle den tvungne voldgiften avgjøres 9. juni, men lærerne la straks ned arbeidet og demonstrerte mot stortingets inngripen. En massiv demonstrasjon på rådhusplassen i Oslo med 23.000 streikende lærere viste misnøyen blant lærerne, sammen med en rekke demonstrasjoner på landsbasis (Ibid, s316). Lærerne fikk ny kjennelse av rikslønnsnemnden, som heller ikke denne gangen svarte til forventingene, og førte til at misnøyen innad i Lærerlaget ble enda større. Lærerne ønsket høyere lønn, men beregningen av lærernes arbeidstid utgjorde også en sentral del av misnøyen. Denne ble beregnet ut fra en antatt samlet arbeidsbyrde for lærerne, med

utgangspunkt i den samlede undervisningstiden. Lærerne var misfornøyd med hvordan utvidede ansvarsområder som mer foreldresamarbeid, lærersamarbeid, mer omsorgsoppgaver og integrering av funksjonshemmede ikke ble reflektert i lønnen. Innbakt i læreryrket lå en viss frihet til å disponere arbeidstiden fritt og dra nytte av lange ferier. Denne egenskapen var for mange en viktig fordel med læreryrket, men andre igjen var villige til å gå med på en mer tradisjonell arbeidstid for å lettere dokumentere arbeidsinnsats og argumentere for høyere lønn(Ibid, s317). Det ble satt ned et eget utvalg for å utrede den fremtidige arbeids- og lønnsituasjon for lærerne; «*undervisningspersonalets fremtidige arbeidssituasjon*»(UFA) i 1986(fra Hagemann, 1992, s318). Innstillingen fra dette utvalget slo fast at lærernes innsats tilsvarte et årsverk, men det fantes ingen konkrete slutninger knyttet til de lønsmessige konsekvensene. Forventingene i forkant av forhandlingene var likevel svært høye, godt hjulpet av Lærerlagets ledelse, men óg fra regjeringshold(Ibid, s319). Da lærernes krav ble presentert var ikke mottakelsen god, og fra flere hold ble kravene karakterisert som urealistiske(Ibid. s320). Torbjørn Jagland, Arbeiderpartiets statssekretær, karakteriserer lærernes krav slik: «Lærerne fremmer egne gruppeinteresser og viser fullstendig mangel på samfunnssolidaritet»(gjengitt i Hagemann, 1992, s 320). Senhøsten 1987 var stemningen presset, lærerorganisasjonens medlemmer var motivert av tidligere forhandlingers skuffelser, og en mobiliserte til støtte for lærernes sak fra presse, opinion og politikere. Lærerlaget tok i bruk utradisjonelle virkemidler gjennom denne mobiliseringen, og tok hele det offentlige rom i sin tjeneste under forhandlingene. På samme tid var staten utsett for generelle nedgangstider, og de økonomiske realiteter var langt fra lærernes forventinger. Slik sett var spenningene mellom det statlige forhandlingsapparat og Lærerlaget svært høye, og verre skulle det bli. Personaldirektør Nils R. Mugaas ville at lærerne skulle undertegne en erklæring om fredsplikt før forhandlingene for å garantere at de ikke gikk ut i streik(Ibid, s321). Lærerorganisasjonen nektet, og de ble stevnet for arbeidsretten. Spenningen økte ytterligere, da lærerne reagerte med en rekke politiske demonstrasjonsstreiker. Arbeidsretten ga en juridisk seier til forhandlersiden og Mugaas, men den politiske seieren tilfalt lærerne som vant opinion. Når staten så la frem sitt tilbud, var dette en tidel av lærernes krav, og ble mottatt kritisk også fra politikerhold. Lærerne brøt forhandlingene etter et døgnns betenkningstid, og aksjonerte med spontane demonstrasjoner(Ibid, s322). I starten av januar 1988 sendte Lærerlaget brev til statsministeren og ba om et nytt politisk initiativ, samtidig som de forberedte en to dagers politisk demonstrasjonsstreik om det ikke forelå et svar innen midten av måneden. Streikeplanene ble offentliggjort i pressen den 6. januar, og lærerne ble beskyldt for å drive dobbeltspill. Der de på den ene siden signaliserte

forhandlingsvilje med staten, men på den andre siden forberedte en storstreik. Lærerlaget forsvarte seg med at det var snakk om en politisk streik, ikke en tariffstreik, som gjorde den lovlig. Likevel valgte Lærerlaget å avblåse streiken, men lokallaget i Akershus varslet at de ville holde den planlagte streiken, på tross av avlysningen fra Lærerlaget sentralt. Fra regjeringshold fortsatte en å referere til trange økonomiske rammer, mens lærerne samlet inn penger til streikefond over hele landet (Ibid, s323). Som varslet la Akershus lærerne ned arbeidet 14. januar 1988 og ble samme dag etterfulgt av Oslo lærerne. En kjedereaksjon var i gang. Stavanger, Tromsø, Bergen, Kristiansand og Frøya fulgte etter, og innen 20. januar var 6000 lærere i streik og 600.000 elever rammet. Lærernes arbeidsnedleggelse var ikke støttet av fagorganisasjonene, og streiken var dermed ulovlig. Lærerne som tradisjonelt sett skulle være både ansvarsfulle og moralske forbilder, var blitt lovbrytere. Streiken hadde begrenset støtte i folket ifølge en meningsmåling som ble sluppet den 21. januar, der bare 29% støttet lærerne, mens 60% var imot (Ibid, s323). For Lærerlaget sentral sto mye på spill, de hadde som eneste lærerorganisasjon fått direkte forhandlingsrett med staten, og en ulovlig streik var lite forenlig med et slik privilegium. Et annet problematisk moment var at Lærerlaget hadde en lengre historie av splittelser, og streiken var en kilde til nye splittelser innad i Lærerlaget. Ikke alle lokallagene utenfor de store byene var like positive til streiken, og enkelte lokallag oppfordret til å boikotte streiken. Lærerlaget oppfordret sine medlemmer innstendig om å avblåse streiken, og 3. februar avsluttet Bærum-lærerne aksjonen de tidligere hadde vært en av de ivrigste forkjemperne for. Det ble holdt streikemøte i Oslo den 4. februar, der det ble vedtatt at streiken skulle ta pause, men kampen skulle fortsette. Staten kom med et nytt tilbud som var fordoblet siden desember, men fremdeles langt unna lærernes krav. Lærerne avbrøt igjen forhandlingene, og konflikten gikk til nemndavgjørelse (Ibid, s325). Streiken fikk sin avslutning våren 1988, da lærerne fikk innvilget et ekstra lønnstrinn. Og ved voldgiftsavgjørelsen januar 1989 ble lærerne også forpliktet til mer bundet tid på skolen (Telhaug, 1994 s454). Lærernes lønnskamp ble lagt merke til, og resultatet ble sett i den statlige økonomiske konteksten ikke dårlige, men lønnshoppet var heller ikke i nærheten av lærernes opprinnelige ambisjoner.

2.6 1990-2014 REFORMER OG SENTRALISERING

Gudmund Hernes som hadde arbeidet som statssekretær under Per Kleppe i 1980, ble kunnskaps- og forskningsminister for Arbeiderpartiet i 1990. Han var en velkjent kritiker av den gjeldende skolepolitikken som han hevdet savnet både ambisjoner og kunnskapsfokus. Hernes førte skolen

inn i en ny serie reformer som skulle øke kunnskapsfokuset i skolen, heve lærerkompetansen og omorganisere skoleverket (Rovde, 2014, s372). Særlig mye omtale fikk Reform94, som inkluderte retten til treårig videregående utdanning til alle som fullførte grunnskolen. Lærerforeningene fikk mindre innvirkning i denne perioden, og makten ble gradvis tilbakeført til departementet. Gjennom en rekke nedleggelse av styringsinstanser som Forsøksrådet (1984), Grunnskolerådet (1992) og senere Lærerutdanningsrådet (1998). Videre ble måten skolen ble organisert på endret ved en overføring fra regelstyring til målstyring, dette utgjorde en drastisk endring. Tidligere hadde en rettet seg etter regler, via statlige skoledirektører til skoleadministrasjonen ved hjelp av sentralt fattede lover og påbud. Nå innebar målstyringen at en rettet seg etter nasjonale mål fattet av politiske organ. Der staten sitter på det overordnede ansvaret for systemet, mens gjennomføringen hvilte på lokale skoler og lærere. En omorganisering som i større grad førte med seg kontinuerlig rapportering og evaluering, med tilhørende press på lærernes prestasjoner. Lærerne hadde mindre innflytelse, og skolens organisasjonsform ble endret til en som er nærmere den en tradisjonelt sett finner i industrien(Ibid, s373). En rekke aktører har vært skeptiske til nye organisasjonstrender i den offentlige sektor, ofte knyttet til utbredelsen av New Public Management(NPM). Denne organisasjonstrenden har ingen fast definisjon, men kjennetegnes blant annet av målstyring, standardisering og økt fokus på ledelse. NPM har stor utbredelse i den aktuelle perioden mellom 1988 og 2014, med målsetning om effektivisering og modernisering av offentlig sektor. NPM beskriver en rekke av utviklingstrekkene som har vært oppe til debatt når det gjelder organiseringen av lærerne og skolen gjennom de siste tiårene, og hvordan kommunesektoren har tatt form gjennom en serie reformer(Helgøy, 2003, s63). Under implementeringen på skolesektoren har denne møtt blandede mottakelser, og ofte omtales den kritisk(Ibid, s66).

Gjennom 90-tallet blir det klart at skolepolitikken har forflyttet seg fra lærernes fagorganisasjoner og råd, til folkevalgte politiske institusjoner. Skolearenaen blir i større grad preget av krav til effektivisering og konkurranse, og de markedsøkonomiske tendensene kommer tydeligere frem rundt årtusenskiftet. Der det norske samfunnet i den første etterkrigstiden var sentrert rundt velferdsmodellen med mål om likhet og fokus på kollektivism, var valgfrihet og individuelle verdier nå langt mer fremtredende og markedskreftene hadde fått større spillerom(Telhaug, 2006, s44). Lærrelaget entrer også den politiske arenaen, der de mobiliserer til forsvar for enhetsskolen og velferdsstaten. Gjennom 1990-tallet sakker lærerne etter lønnsmessig, og søkermassen til lærerskolene er fallende(Rovde, 2014, s374). Lærerne demonstrerer på nytt i 1992 under reforhandlingen av lærernes arbeidsvilkår, og en ny avtale

trådte i kraft 1. januar 1994. Også denne streiken hadde sitt utgangspunkt i et forslag om mer tid på skolen, og mer bundet tid for lærerne. Utfallet gav i det store og hele noe mer bundet tid for lærerne, og et lengre skoleår (Telhaug, 1994, s457). Utover 90-tallet opplevde den norske økonomien en oppsving, med mange og godt betalte jobber innen olje- og IT-baserte næring. Samtidig som det søkelyset ble rettet på skolesektorens problemer, med dårlige lærere, høy strykprosent blant lærerstudenter og dårlig lønn. Skolepolitikken er i sentrum under kommunevalgkampen i 1999, og lærerne blir løftet ut av de ordinære tarifforhandlingene i 2000. De får i avtaleperioden frem til 2004 et lønnsjopp på til sammen 23,5%. Denne inngår i en avtale hvor lærerne godtar en arbeidsavtale som binder dem sterkere til arbeidsplassen, og pålegger dem mer undervisning. En avtale som ytterligere flytter lærerne bort fra den «frie» lærerrollen, og fortsetter tendensen fra tidligere forhandlinger (Rovde, 2014, s374). Lærerne var ansatt i kommunene, mens forhandlingsansvaret hadde lagt hos staten helt frem til 2004. Da forhandlingsansvaret for lærernes lønns- og arbeidsvilkår ble overført til kommunene og fylkeskommunene (regjeringen.no, 15.04.16). Skolearenaen går gjennom flere evalueringsprosesser og reformer utover 2000-tallet, med utgangspunkt i blant annet granskninger av lærerutdanningen, og de første PISA-resultatene (Programme for International Student Assessment). Under fanen «PISA-sjokket», gikk resultatene fra den første PISA testen fra 2001 sin seiersgang gjennom avisene. Norske 15-åringer var i denne internasjonale sammenligningen på et middels nivå i lesedyktighet, naturfag og engelsk. Særlig var det store gap mellom elevene, et resultat som ikke passet godt inn i en skolemodell med fokus på sosial utjevning. Dette ble ikke godt mottatt, og ledet til debatter rundt kvaliteten ved den norske utdanningsinstitusjon (UDIR, 24.04.2016). Resultatene fra de ulike testene dannet utgangspunktet for evalueringer, så vel som nye strategier og tiltak. Et konkurrerende perspektiv på denne utviklingen er at skolepolitikken i for stor grad baserer seg på slike tester (Telhaug, 2006, s50). I tillegg til at byråkratisk styring fra høyere nivå går utover den friheten og fleksibiliteten de ansatte i skoleverket har til å løse sine oppgaver. Organiseringen av skoleverket er underlagt en ramme hvor kommunesektoren både skal styre, og implementere statens beslutninger (Møller, Prøtz, Aase, 2009, s9). En ny lærerutdanningsreform settes i verk i 2010, som et ledd i «kunnskapsløftet». Høyere faglige krav til lærerne, og reformer i lærerutdanningen kan sammen ses som et løft av lærernes profesjonsrolle (Rovde, 2014, s380). Samtidig antyder evalueringer av denne på at implementeringen på skolene i liten grad fungerer som ønsket, og at avstanden mellom politiske intensjoner og realiteten på enkelt skolene ikke samsvarer (Møller, Prøtz, Aase, 2009, s9).

2.7 Streik i 2014

Den foreløpig siste lærerstreiken brøt ut etter en uravstemning etter tarifforhandlingene juni 2014, på bakgrunn av KS ønske om større styringsrett for rektorene over lærernes tilstedeværelse på skolen. Denne streiken ble trappet opp i flere omganger, der tilsammen 9000 lærere på et tidspunkt var tatt ut i streik(Aftenposten.no, 18.04.2016). Konflikten mellom KS og Utdanningsforbundet fikk betegnelsen «*en tillitskrise*», der KS hevdet at det beste for elevene var om lærerne var mest mulig på skolen. Utdanningsforbundet på sin side peker på detaljstyring som en negativ kraft i lærerens yrkeshverdag.

«Då blir det meiningslaust å tru at vi oppnår betre samarbeid ved å presse gjennom lite fleksible ordningar som er uønskte av dei som skal samarbeide. KS bør heller uroe seg når undersøkingar finn at skuleleiarar ikkje har tid til å drive med pedagogisk leiing, og at lærarar opplever at vilkåra for å kunne gjere ein god jobb stadig blir dårlegare. Ofte er det detaljstyring og rapporteringspress som bind opp lærarar og skuleleiarar og som gjer det vanskeleg å utvikle gode samarbeidskulturar.»

Ragnhild Lied, leder av utdanningsforbundet(utdanningsforbundet.no, 05.07.14)

Denne lærerstreiken kan slik sett ses som et uttrykk for et misforhold mellom KS-krav, og en manglende forståelse for lærernes arbeidssituasjon. Der lærerne så KS-krav som en ny ytre ramme for lærernes yrkesutøvelse, som vanskeliggjør arbeidshverdagen. Denne har altså sitt utgangspunkt i arbeidstid, men selv om streiken i 1988 hadde et utgangspunkt i lønsspørsmålet finnes det nære likhetstrekk. For også i 1988 handlet deler av konflikten lærerne hadde med arbeidsgiversiden om et dårlig samarbeidsklima, og styring av arbeidstiden. Der lærerne mente de ikke ble verdsatt tilstrekkelig fra arbeidsgiver eller politisk hold.

Streiken ble avsluttet med utgangspunkt i en avtale hvor lærerne ikke sentralt kan pålegges mer tid, men kan godta mer tid på skolen gjennom lokale forhandlinger. Konflikten fikk stor offentlig oppmerksomhet, og resulterte i en rekke omtaler av konflikten på tvers av medier, der lærerne ble vist sterk offentlig støtte(Dagbladet.no, 18.04.2016).

De historiske linjene som har preget den norske skolen i etterkrigstiden og frem til i dag, viser en skole som har gjennomgått store forandringer i takt med samfunnsutviklingen. På tilsvarende vis har også lærerrollen endret seg i takt med skolen, og en kan tenke seg at dette kan spille inn på

hvordan omtalen av skolen og læreren tar form i 1988 og 2014. I det følgende avsnitt vil jeg presentere forskning som kaster lys over lærerens fremtoning i media.

2.8 SKOLEN OG LÆREREN I MEDIA

Skolen er gjenstand for debatt og ofte gjenstridige perspektiver på hva skole og utdanning er og skal være. Over tid er det ulike problemstillinger som får oppmerksomhet når skolen og lærerne debatteres i offentlighet. Ulike beskrivelser av hva skolen og lærerne er, eller burde være støter ofte sammen. I den historiske gjennomgangen har jeg presentert de historiske trekkene som har rådet fra 1945 til 2014, her vil jeg kort presentere medieperspektivet.

I den offentlige debatten kan en på nærmest schizofrent vis lese hvordan læreren roses opp i skyene i det ene øyeblikket, før så å henges ut som syndebukker for alt som er galt med norsk skole. Det trekkes frem en rekke faktorer som skal bedre kvaliteten ved læreren; høyere krav på lærerutdanningen, mer etterutdanning, lengre utdanning, og høyere status til læreryrket. En trekker også frem dårlig rekruttering til yrket, og høy gjennomsnittsalder hos dagens lærerstand som et problem for fremtiden. Utdanningssektoren er gjenstand for stadige evalueringer og omstruktureringer, og dokumentasjonskravene er stadig økende. Læreren har blitt utpekt som den viktigste enkeltfaktoren for bedre resultater i den norske skolen. Under valgkampen 2013 ble «lærerløftet» lansert, som en beskrivelse av tiltak for å øke lærernes status og kvalitet gjennom kursing og etterutdanning(regjeringen.no, 11.02.16).

At det er læreren som trekkes frem som løsningen på utfordringer ved utdanningen kan delvis relateres til John Hattie og hans forskningsrapport: *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (Hattie, 2009). Denne er den mest omfattende studien av ulike faktorer ved utdanningen, og konkluderer med at læreren representerer den viktigste enkeltfaktoren for elevenes resultatoppnåelse. Den representerer slik sett en av argumentene for at lærerne utgjør en viktig faktor for forbedringspotensiale i utdanningssektoren(Aftenposten.no, 15.01.2016). Videre har den blitt flittig brukt i argumentasjon for at lærerne er nøkkelaktører for en bedre skole.

At det finnes bekymringer for læreryrkets status, og følgelig den fremtidige rekruttering, er kampanjeundersøkelsen "GNIST" et uttrykk for. Undersøkelsen med tittelen «*Kampanjeundersøkelsen – om læreryrkets status i Norge 2014*» ble gjennomført av Norstat og

Geelmuyden Kiese på oppdrag fra GNIST. Den blir omtalt som; et femårig samarbeid mellom Kunnskapsdepartementet, Utdanningsforbundet, Nasjonalt råd for lærerutdanning, Skolenes landsforbund, KS, NHO, LO, Pedagogstudentene, Norsk Studentorganisasjon, Elevorganisasjonen, Norsk Lektorlag og Skolelederforbundet. Dette prosjektet har som målsetning å øke søkermassen til lærerutdanningen, og heve status for læreryrket. I den siste rapporten fra prosjektet kan en lese at noen av ordene som først assosieres med læreryrket er; *givende, slitsomt, krevende og utfordrende*(Hardudetideg.no, 16.04.2015). Disse stikkordene gjenspeiler forestillinger rundt læreryrket i samfunnet, som utgjør en bestanddel av yrkes relative status. I kombinasjon med sammenligninger med andre yrker skapes et bilde av læreryrkes status i dagens samfunn. Og dermed også yrkes attraktivitet for fremtidens lærere.

Disse eksemplene utgjør en liten andel av de ulike debattene som tar for seg utdanningsspørsmål i media, en arena forskningen vil kunne gi et bedre innsyn i.

2.9 FORSKNING PÅ BILDER AV LÆREREN OG SKOLEN I MEDIA

Læreren og skolen er sentrale i samfunnet vårt, og ofte gjenstand for oppmerksomhet i media. I denne sammenheng finnes det mange tradisjoner innen medievitenskapen hvor en undersøker hvordan medias fremstilling på ulike vis kan virke inn på publikums inntrykk, og slik sett bidra til å forme bilder og forventinger til læreren og grunnskolen i samfunnet vårt. *Framing* begrepet har vært vidt brukt innen medievitenskap og politisk teori, med et utgangspunkt fra den kognitive vitenskapen. På norsk kan vi referere til en «ramme», det omhandler kort sagt hvordan mediene gjennom sine fremstillinger og narrativ kan konstruerer forestillingsrammer. På denne måten presenteres et bilde av verden for publikum, sett gjennom denne forestillingsrammen. Det er i tillegg viktig å presisere at publikumsforskning tilsier at publikums lesning kan varier sterkt, og gjerne være opposisjonell og kritisk i møte med medienes ulike narrativ (McLeod, Kosicki, McLeod, 2009, s231). *Agenda-setting* er en annen sentral teori innen den medievitenskapelige tradisjonen, hvor en retter oppmerksomheten mot hvordan media har evnen til å velge ut visse emner som får omfangsrik dekning. Hvordan en slik omfangsrik dekning kan henge sammen med hvilke emner som vurderes som viktig av publikum(Ibid, s230). I denne studien benyttes *kritisk diskursanalyse*, en tilnærming hvor en analyserer språk i en gitt kontekst. Utgangspunktet for denne inngangen er at språkbruk aldri kan være et fullstendig nøytralt medium, men også bære med seg brukerens verdensbilde. Gjennom analyser av ord, grammatikk, retorikk og

strukturer kan en finne frem til diskursene, som bærer med seg problemstillinger, begreper og perspektiver som beskriver verden, og gjennom sine beskrivelser forsøker å definere den.

Oppsummert kan en gjerne si at diskurser er bestemte måter å snakke om og forstå verden på (Jørgensen, Phillips, 2008, s9). I denne konteksten bidrar den diskursanalytiske tilnærmingen med et sett verktøy for å analysere hvordan medieomtalen bærer med seg bestemte måter og snakke om og forstå lærerne og grunnskolen på.

Når det gjelder forskning på læreren og skolen, er det naturlig at det er innen pedagogikk faget en finner mest litteratur. Innen medievitenskapen finnes det forskning på skolen og lærerne i et diskursanalytisk perspektiv, men ingen av disse bidragene er fra Norge. Jeg vil her presentere en del av den forskningen jeg finner særlig relevant for dette perspektivet.

2.9.1 GERBNER -ET SKJULT PENSUM

George Gerbner tar for seg fremstillingen av læreren i *Teacher Image and the hidden curriculum*(1972). Der han undersøker ulike kulturelle representasjoner av læreren og utdanningsinstitusjonen på tvers av medier. Han fokuserer hovedsakelig på USA, men trekker også inn komparative internasjonale studier. Disse representasjonene slik Gerbner presenterer de, tilhører et "skjult pensum". Gjennom massemedienes narrativ reproduseres stereotypier som blir en del av samfunnets uformelle pensum. Dette uformelle pensumet er så dypt forankret i kulturen, at vi som samfunnsmedlemmer tar det for gitt. For å avdekke sider ved dette skjulte pensumet må en gå dypere inn i symbolverden. I Gerbners tilfelle handler det om å se nærmere på hvordan læreren portretteres i medietekster. Gerbner var en av grunnleggerne bak *kultivasjonsteorien*, som i korte trekk innebærer at representasjonene vi møter hyppigst i media, vil virke inn på vårt perspektiv i møte med den virkelige verden (Morgen, Shanahan, Signorielli, 2009, s34). I sin tekst påpeker Gerbner en rekke tendenser som går igjen når amerikanske medier behandler læreren og utdanningsinstitusjonen. På tross av at mange er sysselsatte i læreryrket, er de kraftig underrepresentert i Amerikanske medier. Når læreren først figurerer i film, er sjansen desto større for at denne er en komedie (Gerbner, 1972, s77). Når handlingen er satt til en skolen, er det for det meste sport som står i fokus, ikke intellektuelle øvelser. I litteraturen blir læreren selve representasjonen på aseksualitet ifølge Gerbner (1972, s74). Læreren og kunnskapsinstitusjonen gjør i det store og det hele en dårlig figur i kulturelle uttrykk. *Teachers in books, drama, magazine cartoons, and films were depicted as tyrannical, brutal, pedantic,*

dull, awkward, queer, and depressed. (Gerbner, 1972, s77)

2.9.2 LARSEN -LÆREREN PÅ FILM

Leif Ove Larsen's *Kunnskapens Apostler: Bilder av læreren i Norsk film* tar for seg hvordan læreren fremstilles i Norsk film fra 1920 til i dag. Hans tilnærming er å undersøke læreren som en akademiker stereotyp. Inspirert av blant annet George Gerbner, forsøker han å spore tendenser i den norske filmhistorien. Larsen forsøker også å si noe om den boklige kunnskapens stilling i det norske samfunnet. Stereotypene, selv om vi vet at de presenterer en abstrakt og forenklet virkelighet, har betydning for hvordan vi ser verden. I Larsen gjennomgang av Norske filmer kommer det frem at lærer-stereotypen er tilstede, men i et noe avtagende omfang. Her er også læreren fremstilt som mislykket i kjærlighet, og uten sosial tilhørighet. Lærerens boklige kunnskap ser ut til å være nærmest uforenlig med kjønnslighet i norske komedier frem til ca 1970(Larsen, 2012, s172). Læreren utgjør ofte en nærmest tragikomisk karikatur av seg selv gjennom dette materialet slik Larsen beskriver det.

2.9.3 CHOEN -LÆREREN I NYHETER

Den amerikanske studien *Teachers in the news: a critical analysis of one US newspaper's discourse on education, 2006–2007* av Jennifer L. Cohen fremstår som relevant for oppgavens tema. Studien tar utgangspunkt i den Chicago baserte avisen *Tribune*, der hun analyserer nyhetsartikler som omhandler utdanning (170 nyhetsartikler mellom 2006 og 2007). Med spørsmål om hvilke tema som blir debattert, med hvilke ord, og hvordan disse er organisert. Det understrekes av Cohen at nyheter om utdanning og lærere er med på å utforme lærerens profesjonelle identitet. Der hun gjennom en diskursanalytisk tilnærming ser på hvordan læreren behandles i avisens nyhetsartikler(Choen, 2010, s106). Cohen finner to diskurser hun mener dominerer nyhetssaker om utdanning i *Tribune*. Diskursen hun kaller *social language of accountability* dominerer med 75 % av artiklene. Denne støtter opp om lokale utdanningsreformer, og argumenterer ut ifra et positivistisk syn på utdanningsdebatten. Hun mener dette også reflekterer en bredere tendens i utdanningsdebatten i USA hvor institusjoner og statistikk representerer autoritet i debatten. Publikum har i større grad har tillit til argumenter som baseres på statistiske grunnlag, eller kommer fra institusjonelle kilder. I kritiske artikler som

skal representere den andre siden kommer gjerne læreren til ordet, men disse faller ofte inn under den andre diskursen hun kaller «*The social language of caring*», som mangler generelle og statistiske argumenter. Den domineres av personlige erfaringer og intervjuer, og i følge Choen mangler autoritet i argumentasjonen med sitt subjektive uttrykk. Hun plasserer denne argumentasjonen innen et feministisk rammeverk med argumentasjon fra det private rommet. Altså blir gjerne reformer forsvart gjennom statistisk data, og med referanser til institusjonelle forhold. Når læreren kommer til ordet er dette gjerne med personlige erfaringer, og handler om læreren som omsorgsperson. Altså fremstår disse med mindre tyngde, og som mindre relevante og rasjonell argumenter(Choen, 2010, s115). Hun argumenterer for at det i politiske debatter finnes en tradisjon for positivisme, som en løsning basert på vitenskap og teknologi på det en oppfatter som kriser. Språket med utgangspunkt i denne positivistiske tradisjonen en finner i det Choen kaller «*language of accountability*» faller sammen med argumentasjon basert på tester og statistiske data som bakgrunn for politikk. Og at selv om journalister gjerne forsøker å balansere debatten ved å slippe til lærer perspektivet, ikke treffer den positivistiske argumentasjonen. Der artikler fra «*the social language of caring*» diskursen, gjerne baserer sin kunnskap og argumentasjon ut ifra personlig observasjon og lokal kjennskap. Og dermed de-legitimerer sine argumenter, og fremstår uten autoritet innen en positivistisk rammeverk(Ibid, s116).

2.9.4 WIKLUND -DEN GODE LÆREREN

Den teksten som har hatt størst betydning i mitt arbeid med denne oppgaven er doktoravhandlingen "Kunskapens fanbärare" fra 2006 av Mathilda Wiklund, som tar for seg "*Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena*". Den har en rekke fellestrekk med min egen studie, med en diskursanalytisk tilnærming, og et fokus på hvordan læreren konstrueres i avisen Dagens Nyheter. Dagens Nyheter er en av Sveriges største aviser, slik Aftenposten er en av Norges største, og utgjør dermed et godt sammenligningsgrunnlag i en skandinavisk kontekst.

Wiklunds doktoravhandling gjennomgår analysemateriellet gjennom ulike kapitler, der hun presenterer en analytisk kategorisering av artikkelmaterialet. Tekstene analyseres i lys av de vesentlige debattene, før hun analyserer materialet etter tema og deretter forsøker å besvare sine forskningsspørsmål. Det er i denne delen hun presenterer de diskursive konstruksjonene hun mener å ha avdekket gjennom analysen. Wiklund gjør visse grep for å operasjonalisere sin egen

spørsmålsstilling, og dermed konkretisere stegene i analysen(Wiklund, 2006, s40). Et slikt grep er bruken av begrepspar for å illustrere noen av spenningene hun mener å finne i materialet. Blant annet benytter hun seg av begrepsparet krav/frihet, for å illustrere debatten rundt utdanningsinstitusjonens balansegang mellom krav og frihet under analysen av avisens debatter. Denne fremstår som en del av kritikken av «ullen skolegang», hvor elevene møtes av uklare krav til oppmøte, resultater, vokabular, oppførsel og kunnskap. Skolen slik den beskrives fremstår tidvis som en arena hvor frihet har stått for sterkt, og en naiv «feelgood» tilnærming har rådet. Lærerne bebreides ikke for denne, det gjør derimot sosialdemokratisk skolepolitikk siden 1960-tallet(Ibid, s214). Wiklund presenterer altså en todeling hvor hun forsøker å besvare hva det er som gjennom avisens tekster fremstår som ønsket, for eksempel den gode læreren, i et motsetningsforhold til den andre. Dette er en strategi som bidrar til å illustrere diskursive konstruksjoner som er observert i analysen hvor det fremkommer ulike syn på hvordan lærerne «burde være» og «er» (Ibid, s202).

Noen av de vesentlige funnene Wiklund presenterer er de ulike konstruksjonene rundt skolens virkelighet. En slik virkelighetsbeskrivelse er «*En skole i krise*», hvor elevens manglende evnekunnskaper og dårlige testresultater spiller en viktig rolle i diskursen. I diskursen etterlyses mer statlig kontroll for å etterse og bedre utdannings kvaliteten. Nøkkelord som kvalitet, resultat og kunnskapsmål er sentrale i diskursen. Wiklund knytter krisekonstruksjonen til *framing* begrepet, der situasjonen gjennom en slik dramaturgisk konstruksjon underlegges en moralsk dom, hvor det foreligger definisjoner av problemer og løsninger innen en dramatisk virkelighetsbeskrivelse. Disse kan igjen kan føre med seg virkelige reaksjoner og omprioriteringer i skolepolitikken, som tildels kan handle om mer testing og statlig kontroll. Skolens kvalitet settes opp mot de statlig investerte midler gjennom en del av omtalen, og Wiklund poengterer at denne bærer nære likhetstrekk med andre markedsøkonomiske diskurser, hvor skolens resultater fremstår som en vare som skal gi avkastning basert på gitte investeringer(Ibid, s178). Wiklund beskriver hvordan den foretrukne skolen beskrives som fremtidsrettet, mens den andre er foreldet. Den foretrukne baserer seg på en bevisst tradisjon, mens den andre er preget av tilfeldigheter, trender og manglende langsiktighet. En konstruerer altså det foretrukne som en bevisst tradisjon, men den andre konstrueres som foreldet og uønsket(Ibid, s168).

Kunnskapsbegrepet som konstrueres i Wiklunds utvalg dreier seg særlig om spesifikk emnekunnskap som befinner seg innen klart avgrensede vitenskapelige tradisjoner. De handler i

stor grad om skolens evne til å formidle faktakunnskaper ut ifra vitenskapelige definisjoner. Den spesialiserte emnesterke læreren fremstilles som den gode læreren. Den «andre» fremstår i større grad som lavere utdannet og for opptatt av andre hensyn, som på negativt vis rammer kunnskapsfokuset i undervisningen. Hun finner et stort fokus på individualisering, men denne handler om kunnskapsbærere og kompetanse. Altså ikke om elevene som individer som sådan, men om hvordan læreren skal utjevne differansen mellom elevene i klassen. Wiklund kommenterer at dette fokuset bærer likhetstrekk med en kunderelasjon, og at den sosiale omsorgsdimensjonen gjerne plasseres utenfor lærerens primæroppdrag (Ibid, s199). Lærernes kvalitet virker å være en faktor som i stor grad tar form lik den en finner i næringslivet. Om å møte elevenes valgmuligheter, dokumentere resultater, diagnostisere problem, og gjennom effektivitet føre til at deres skole blir et attraktivt valg på et utdanningsmarked.

Hun reflekterer også rundt i hvilken grad det faktisk forekommer reell meningsbryting og debatt mellom motstridene interesser i Dagens Nyheter. Hun kommer til den slutningen at selv om det forekommer ulike synspunkter, så er det i liten grad en debatt som inkluderer motstridene synspunkter. Om en i noen grad skal nevne to parter trekker hun frem de nyliberale og konservative som de mest fremtredende posisjonene. I den grad sosialdemokratiske og progressive perspektiver er tilstede, er dette gjennom de synspunkt som konstrueres som motparten og «den andre» (Ibid, s203). Wiklund kommenterer at hun mener å observere at de samme diskursens dominerer selv etter hun avsluttet sitt forskningsarbeid, og hun antyder selv at de ser ut til å forsterkes (Ibid, s204).

Andre relevante forskningsarbeider inkluderer Arding (2012) som ser på mediedekning av Teach for America (TFA) gjennom en kritisk diskursanalytisk tilnærming. Der TFA fremstiller sitt eget program som en fleksibel løsning i en skole preget av lærermangel og tungrodd byråkrati. Arding knytter måten TFA fremstiller seg selv og problemene i utdanningssektoren på, til støtten og populariteten til programmet. Macmillan (2002) undersøker representasjonen av utdanningen i Engelske aviser i 1998. Hun påpeker at pressen gjennom sine historier om utdanning knytter disse til en bredere beskrivelse av samfunnstilstanden. Der omtalen bærer preg av generalisering, finner hun narrativ om moralsk forfall og fallende standard. Av norske bidrag har jeg dessverre funnet få, men blant disse er Steiro (2014) som i sin masteroppgave i historie tar opp opinionen til lærerne, men også lærernes syn egen status og lønn fra 1986 til 1988. Der forholdet til politikerne beskrives som dårlig, og meningmann uttrykker seg negativt om lærerferier og arbeidstid i avisen. Lærerne knytter sin yrkesstolthet til samfunnet, men de føler

seg i liten grad verdsatt av det samme samfunnet. Steiro trekker frem at lærerne tidvis svartmaler eget yrke i denne perioden, og at lønnsutviklingen i forhold til sammenlignbare yrkesgrupper ikke på langt nær var like dårlig som lærerne selv hevdet. Stenersen(2013) undersøker i sin master i folkehelse hvordan innvandrerbarns muligheter i grunnskolen diskursivt konstrueres gjennom norske aviser. Hvordan disse formes gjennom idealer, der spesifikke problemer skapes diskursivt og kan virke til å redusere de muligheter foreldre, lærere, myndigheter osv. ser hos disse barna. En ser et bredt utvalg av fagtradisjoner med interesse for hvordan pressen portretterer lærere og skolen, som ofte er gjenstand for ulike og konkurrerende virkelighetsbeskrivelser. Jeg vil i det neste kapitlet gjøre rede for mitt metodiske og teoretiske grunnlag i møte med artikler om lærerne og grunnskolen i Aftenposten i 1988 og 2014.

3 MEDIEBILDER AV LÆRERNE OG GRUNSKOLEN: EN DISKURSANALYTISK TILNÆRMING

Jeg vil i det følgende kapittelet gjøre rede for grunntrekk ved den diskursanalytiske tradisjon og tilnærming, før jeg vil presentere Norman Fairclough's kritiske diskursanalyse med fokus på sentrale begrep. Deretter vil jeg vil utrede spesifikke metodiske utfordringer og avveielser med hensyn til utvalget og analysen.

Hensikten med denne undersøkelsen er å få innsikt i underforståtte forestillinger og tanker om lærerne og skolen som kan finnes i de av Aftenpostens tekster som omhandler disse.

Konstruktive spørsmål i denne sammenhengen kan være «Hvordan fremstilles skolen som kunnskapsinstitusjon i Aftenposten?», «Hvilket bilde dannes av skolen som sosial arena?», «Hvilken muligheter for utbedringer av skolen og lærerne presenteres?» og «Hvordan fremstilles den ønskede læreren?». I denne sammenhengen utgjør utvalget tekster fra Aftenposten under år med konflikt mellom lærerne og deres arbeidsgiver i 1988 og 2014. Innen medieforskningen er ulike metoder for analyser av tekst vidt brukt, men disse metodene tilbyr relativt ulike tilnærminger. Den kvantitative innholdsanalysen er som tilnærming egnet til analyser av det objektive og kvantifiserbare, tekstens overflate. Der den kvalitative innholdsanalysen er egnet for undersøkelser av tekstens underliggende betydninger, som gjerne forutsetter at teksten må tolkes i sin kontekst(Østbye, Knapskog, Larsen, Helland, 2007, s59). En kvantitativ innholdsanalyse av de tekstene som utgjør utvalget, ville forutsatt en tilnærming basert på forhåndsbestemte parameter og klart definerte spørsmål, og ville representert en nyttig tilnærming for et overblikk over systematiske trekk ved tekstene, som volum, ulike kilder, forfattere og omfang(Ibid, s210). En tilnærming som ville gitt muligheten for å fange opp et stort materiale, men på bekostning av nyansene. I denne sammenhengen er det nettopp de små variasjonene som er vesentlig for å fange opp hvordan lærerne og grunnskolen beskrives i utvalget. En kvalitativ tilnærming egner seg bedre til å fange opp det uforutsette, der en kan studere tekster med en større sensitivitet til kontekst(Ibid, s269). Den kvalitative tilnærmingens sensitivitet til materialet kommer godt med i denne studien, da det innebærer at også uforutsette variasjoner i materialet i større grad kan fanges opp. I denne studien har jeg valgt en kvalitativ tilnærming, hvor jeg vil ha muligheten til å fange opp variasjoner i utvalget etterhvert som de dukker opp, og beskrive disse.

3.1 INTRODUKSJON TIL DISKURSANALYSE

Gjennom språket uttrykker vi tanker og forestillinger om den virkeligheten som omgir oss, og språket har en avgjørende betydning for hvordan vi evner å dele disse forestillingene med omverden. Ulike tanker, forestillinger og perspektiver uttrykkes gjennom språket, og resulterer i ulike språklige uttrykk. Ved å velge ulike ord, trekkes ulike aspekter frem og andre utelukkes. På ulike arenaer, særlig på en mediaarena kan en finne ulike og gjerne konkurrerende virkelighetsbeskrivelser. Disse beskriver gjerne forskjellige grenser for hva som kan være sant og mulig for lærerne i utdanningssammenheng. Beskrivelser som gjerne vil ytres av ulike kilder og beskrive forskjellige virkeligheter og mulighetsrom, og som jeg vil forsøke å kartlegge gjennom en kvalitativ gjennomgang av tekster som omhandler skolen og lærerne.

Når jeg har valgt en diskursanalytisk tilnærming henger det sammen med en interesse for hvordan språket kan virke til å produsere, reprodusere og forsterke sosiale konstruksjoner av virkeligheten. Denne type kvalitativ analyse er velegnet til dypere analyser av tekstens innhold. Den passer dermed godt for å finne frem til hvilken type konstruksjoner og forestillinger av lærerne tekstene inneholder, utover de som klart kan kvantifiseres. Jeg tar i stor grad utgangspunkt i den kritiske diskursanalysen slik denne er beskrevet av Norman Fairclough, men vil først presentere noen grunnleggende trekk ved den diskursanalytiske tilnærmingen.

Diskursanalyse er et teoretisk utgangspunkt, men også en metodisk tilnærming til materialet. Selve uttrykket diskurs har blitt brukt uten nærmere definisjoner, og i en rekke kontekster. Der ulike fagtradisjoners bruk av begrepet i ulike kontekster kan ha bidratt til en uthuling. Diskurser blir beskrevet som "*en bestemt måte å snakke om og forstå verden (eller et utsnitt av verden) på*" av Jørgensen og Phillips i *Diskursanalyse- som teori og metode*(2008, s9). På ulike tidspunkt, og i ulike kulturer og sosiale kontekster kan en tenke seg at det er "*bestemte måter å snakke om verden på*"(Ibid.). I ulike sosiale kontekster vil språket ta ulike former, slik vi gjerne bruker et annet språk i faglig sammenheng, enn privat med familien. Språket bruker vi til å beskrive og forstå virkeligheten, og det bidrar til å forme vårt bilde av virkeligheten.

3.2 SOSIALKONSTRUKTIVISME

Denne forståelsen av diskurser faller inn under et sosialkonstruktivistisk perspektiv. En

fellesbetegnelse som rommer flere teorier, og er dermed vanskelig kan oppsummeres i sin helhet. Vivian Burr tilbyr fire nøkkelpremisser som er sentrale i den sosialkonstruktivistiske tilnærming, og som jeg vil presentere kort her(Burr, 2003).

1) En kritisk tilnærming til selvfølgelig viten, dette skyldes at vi som mennesker kun har tilgang til verden gjennom våre kategorier. En bør som forsker være kritisk til kunnskapen en tar for gitt. For vår kunnskap og representasjoner av verden er ikke et speilbilde av «verden der ute», men et resultat av hvordan vi kategoriserer verden gjennom diskurser. Altså er det en sammenheng mellom hvordan vi snakker om verden, og hva vi oppfatter som sant og riktig om verden(Ibid, s3).

2) En skal være historisk og kulturell spesifikk, for menneskets syn på verden er kulturelt og historisk betinget. Diskurser er en form for sosial handling som bidrar til produksjonen av den sosiale verden, og dermed også i hvordan vi ser verden. Vårt syn på virkeligheten forandrer seg gjennom historiske og kulturelle glidninger. Der mennesker for 2000 år siden så verden som underlagt gudenes vrede, har vi i dag et verdensbilde der de samme fenomener underlegges andre ofte vitenskapelige forklaringsmodeller. Disse er ulike og foranderlige, men har utgangspunkt i den samme håndgripelige verden(Ibid, s4).

3) En ser etter sammenhenger mellom viten og sosiale prosesser, for viten skapes i sosial interaksjon. Den tjener en avgjørende rolle i hvordan vi skaper etablerte sannheter, og kjemper om hva som er sant og ikke. For det er i møtet med andre perspektiver, i sosiale prosesser, at ulike synspunkt støter sammen. Slik en gjerne lærer mer når en diskuterer med noen, enn når en er alene med sine synspunkter(Ibid, s4).

4) Videre knyttes viten til sosiale handlinger, for vår sosialt betingede konstruksjon av sannhet leder til konkrete sosiale konsekvenser. Ulike verdenssyn setter føringer for hvilke handlinger eller ytringer som er naturlige, unaturlige eller utenkelige. Altså vil mennesker som kommer fra ulike verdensbilder vurdere den sosiale verden ulikt, og dermed også handle ulikt. Dette betyr ikke at alle sannheter er relative og flytende til en hver tid, men at våre sannheter i stor grad bestemmes ut fra sosiale konstruksjoner som forandres gjennom tid og kontekst. Verden som omgir oss er uavhengig av våre sinn, men vår kunnskap om verden er et resultat av, og skapes i sosiale relasjoner(Ibid, s5).

En kan sette Burrs poeng i sammenheng med hvordan lærerne beskrives i en utdanningskontekst i Aftenposten. For i møte med teksten kan en ikke ta for gitt at det finnes en «sannhet» om

lærerne der, men en må møte tekstens selvfølgeligheter kritisk. En skal også huske at vi er historisk og kulturelle skapninger, som former vårt syn på verden gjennom sosiale prosesser. Og at tekstene dermed kan representere en inngang til synspunkter som bidrar til å forme, konstruere og opprettholde sosiale sannheter. Kunnskapene våre skapes og opprettholdes gjennom sosiale prosesser, slik diskursene som finnes i avistekstene skapes og konsumeres gjennom en sosial prosess. De kunnskapene og sannhetene en finner i disse tekstene kan få faktiske sosiale konsekvenser. Altså vil en diskursivt konstruert «sannhet» om læreren kunne virke inn på for eksempel lovgivning, politiske slagplaner og prioriteringer i skolen.

Diskursanalytiske tilnærminger har utspring i sosial-konstruktivistiske premisser, men bygger og i stor grad på strukturalistisk og poststrukturalistisk språkteori. Begge disse hevder at menneskers adgang til virkeligheten går gjennom språket. Dette utelukker ikke at den fysiske håndfaste verden finnes, men at den får betydninger gjennom våre diskurser. Altså vil det samme fenomenet kunne danne utgangspunktet for ulike diskurser og sannheter (Jørgensen, Phillips, 2008, s11).

La meg illustrere dette gjennom å benytte de nasjonale prøvene som gjennomføres i den norske skole som eksempel, når resultatene offentliggjøres får disse stor oppmerksomhet i pressen. En kan gjerne tenke seg at prøvene måler et sett faktorer, som det finnes en viss enighet om at er viktige. Prøvene måler elever i ulike land, og dermed også i forskjellige kulturer. De ulike skolesystemene har forskjellige mål for utdanningen, og setter ulike krav til elevene og lærerne. Når resultatene av disse testene kommer ut, er det et mål på prestasjoner etter de foresatte målene. Når resultatene av prøvene når avisenes forsider, oppstår det gjerne konflikter når ulike forventninger og virkelighetsbeskrivelser møtes. For noen kan resultatene i realfag brukes i en argumentasjon der læreplanen har fokusert for lite på realfagene. Noen vil gjerne hevde at læreplanen ikke har de samme siktemålene som prøvene måler, og derfor er mindre relevant. Noen vil hevde sammenligning med andre land viser at våre elever ikke ligger godt an i internasjonale sammenligninger. Noen vil knytte resultatene til aktører med ansvar for undervisningen, og ansvarliggjøre lærerne. Andre igjen vil gjerne ligge skylden på rammebetingelser og organisering. Noen vil også hevde at resultatene er gode, mens andre vil hevde de er dårlige. Den samme undersøkelsen kan føre til en rekke ulike beskrivelser av virkeligheten, som alle konkurrerer om betydning i et sosialt rom. Ulike diskurser med utgangspunkt i den samme undersøkelsen, som alle vil definere hva som er sant og mulig.

3.3 Saussure

Ferdinand de Saussure la et viktig utgangspunkt for strukturalistiske perspektiver på språket, ordenes sammenknytning med virkeligheten er vilkårlige, og bestemmes gjennom sosiale konvensjoner (Ibid, s18). Ordet «katt» har ingen naturlig forbindelse til dyret vi knytter det til, men får mening gjennom sosiale konvensjoner. Ordene har betydning i sin relasjon til andre ord, slik ordet 'kaldt' står i forhold til ordet 'varmt'. Det er den sosiale institusjonen som sørger for strukturen, og denne endrer seg over tid. Ord som «Ipad» eller «LOL» er ord som får mening gjennom de sosiale strukturene som fyller dem med meningsinnhold. Hvis vi skulle ytre disse for 30 år siden, ville det ikke finnes en kontekst hvor tegnene hadde fått samme mening. Saussure setter også opp et skille mellom to nivåer i språket han kaller *langue* og *parole*. *Langue* er språkets struktur, et stabilt nettverk der tegnene får betydning i sin relasjon til andre tegn. *Parole* beskriver menneskers konkrete bruk av språket, i konkrete situasjoner (Ibid, s19). Av disse er det språket som struktur, altså *langue* som ofte har vært mål for språkvitenskapens analyser. *Parole* som konkret språkbruk er i langt større grad preget av tilfeldigheter, og utgjør derfor et vanskelig forskningsobjekt.

Poststrukturalistene videreførte tanken om språket som strukturelt nettverk, der språket får sin betydning gjennom det sosiale. De er derimot kritiske til Saussures manglende forklaring på endringer i språket, som i liten grad tilbys en forklaring på det stabile språkssystem. I poststrukturalistenes forklaringsmodell får tegnene sin betydning gjennom sin relasjon til andre tegn, men forskjellen kan endre seg i ulike kontekster. For eksempel kan et ord bety noe i en kontekst, men bety noe annet i en annen. Dermed kan ordenes betydning forskyves, etter hvert som språkbruken forandres eller endrer kontekst. Det er altså ikke et bestemt betydningssystem eller diskurs, men flere diskurser med ulike betydningssystem. Der strukturalistene skilte mellom *langue* og *parole*, og fokuserte på språket som system (*language*) i sin forskning. Poststrukturalistene retter sin interesse mot den konkrete språkbruken, for de mente at det var gjennom konkret språkbruk at en skaper, forandrer og reproducerer strukturene (Ibid, s21).

3.4 Foucault

Michel Foucault har spilt en viktig rolle for utviklingen av diskursanalysen gjennom teoretisk rammeverk og empirisk forskningsarbeid. Han representerer en viktig inspirasjonskilde for en rekke av aktørene på det diskursanalytiske feltet, og blir flittig sitert, kritisert og

modifisert(Jørgensen, Phillips, 2004, s21). Siden Foucault utgjør en så viktig inspirasjon innen diskursteorien, vil jeg kort presentere noen sentrale trekk ved hans diskursteoretiske arbeid. Arbeidet hans omtales tradisjonelt sett som to faser, den arkeologiske og den genetiske, selv om de to fasene i praksis er overlappende. Diskursteorien ofte knyttes til hans arkeologiske fase, hvor han interesserer seg for reglene for hvilke utsagn som blir akseptert som meningsfulle eller sanne i en bestemt historisk epoke. Som igjen kan knyttes til hans interesse for ulike *epistemer*, altså ulike tankesystemer som til enhver tid er aktuelle og kan frembringe meningsfulle virkelighetsbeskrivelser. Altså ville Foucault avdekke hvilke regler som til en hver tid dikterer mulighetene for hvilke ytringer som kan aksepteres som meningsfulle, sanne eller falske. Han knytter disse diskursene til det verdensbildet som til enhver tid dominerer, hvor han kun identifisere et verdensregime i hver epoke. Der de fleste andre innen det diskursteoretiske feltet i dag ser flere diskurser som eksisterer parallelt, eller kjemper om definisjonsmakt(Ibid, s22). Foucaults perspektiv på makt innebærer at makten ikke er en negativ eller undertrykkende faktor, men "et produktivt nettverk, som løper gjennom hele den sosiale kropp". Makten kan ikke tilhøre bestemte aktører, men flyter gjennom ulike sosiale praksiser, og fungerer som en produktiv kraft. Foucault knytter makt og viten sammen, for "*det er i makt, at våres sosiale omverden produseres, at objekter utskilles fra hverandre og får karakteristikk og relasjoner til hverandre*"(fra Jørgensen, Phillips, 2004, s23). Slik sett er makt og viten gjensidig knyttet til hverandre og til diskursene. For aktørene har ikke tilgang til en sannhet utenfor diskursene, og slik produseres sannheten gjennom diskurser. Foucault omtaler denne som *sannhetseffekten*, for aktørene i samfunnet har ikke reelt sett tilgang på en 'objektiv sannhet' utenfor diskursene(Ibid, s24). Hans syn på subjektet fratår tildels selvets autonomi, for subjektet er underlagt diskursene. Slik sett styres aktørene av diskursene, et perspektiv han i stor grad henter fra sin lærer Louis Althusser(1971)(Ibid, s25).

I dag utgjør diskursteori et nett av ulike tradisjoner, og jeg ønsker å skissere en oversikt over noen av de mest sentrale tradisjonene. Et fellestrekk er et syn på diskursiv praksis som en sosial praksis, som former den sosiale verden(Jørgensen, Phillips, 2008, s18). Felles er også ønsket om å tilnærme seg diskursene kritisk, og slik sett avdekke og kritisere maktrelasjoner i samfunnet. Og som forsker konsentrere seg om diskursene, og de faktiske uttalelser, uten å ta stilling til hva som er "sant og rett" utenfor diskursene. Der fokuset i arbeidet av Laclau og Mouffe, eller Foucault har et mer teoretisk og abstrakt fokus, har en i kritisk diskursanalyse eller diskurspsykologien fokus på konkret språkbruk. Selv om det er klart at alle disse har implikasjoner i begge retninger, der den teoretiske undersøkelsen tar sitt utgangspunkt i konkret

språkbruk, og undersøkelser av menneskers kreative språkbruk også har teoretiske implikasjoner (Ibid, s31). Laclau og Mouffe's diskursteori, kritisk diskursanalyse, diskurspsykologi og Foucault som allerede er nevnt utgjør noen av de sentrale tradisjoner innen diskursanalyse -feltet.

3.5 DISKURSTEORI OG DISKURSPSYKOLOGI

Laclau og Mouffe deler en rekke likhetstrekk med Foucault, og følger i stor grad hans syn på aktørene som underlagt språkets strukturelle trekk. I motsetning til både kritisk diskursteori og diskurspsykologien, hvor aktørene har evnen til å virke inn på språket gjennom aktiv språkbruk (Jørgensen, Philips 2008, s27). Laclau og Mouffes diskursteori kan delvis plasseres innen poststrukturalistisk tradisjon, der språkets betydninger aldri kan endelig slås fast siden språket er grunnleggende ustabil. De tilbyr gjennom sine arbeid noen brede teoretiske perspektiver på diskursanalyse, og går nærmere inn på hvordan språkets betydning konstitueres gjennom sosiale prosesser. For Laclou og Mouffe er ikke sosial virkelighet tilgjengelig utenfor diskurser, den skapes gjennom diskursive prosesser. Den fysiske virkeligheten eksisterer utenfor tankene våre, men vi som mennesker har ikke tilgang på verden utenfor diskursene (Ibid, s47).

Diskurser omformes hele tiden i kontakt med andre diskurser, innen Laclau og Mouffes diskursteori kan en referere til uttrykket *diskursiv kamp*. Ulike diskurser kjemper mot hverandre for at nettopp deres betydning av språket skal bli den menings bærende. Eksempelvis vil graffiti av tilhengere gjerne ta form som en diskurs hvor graffiti har betydningen; "*verdifull kunst i det offentlige rom*", mens motstandere gjerne vil føre en diskurs om graffiti som "*destruktiv vandalisme*". I virkeligheten kan disse inngå i et system av overlappende og konkurrerende diskurser. Begge disse gruppene vil kjempe for at deres beskrivelser skal bli den dominerende. Laclau og Mouffe beskriver diskurs som en fastleggelse av betydning innenfor et bestemt domene (Ibid, s36). Denne fastleggelsen innebærer at en spesifikk diskurs utelukker andre betydninger. En diskurs som beskriver graffiti som vandalisme, vil også utelukke betydningen av graffiti som et verdifullt kunstnerisk uttrykk (Ibid, s35). Denne endelige fastleggelsen av tegnenes betydning fremstår i praksis umulig, for språket er i kontinuerlig endring. Analysens formål er dermed å kartlegge hvordan vi kjemper mot en fast betydning av tegnene. Og hvordan noen tegn har blitt konvensjonalisert i så stor grad at vi tar deres betydning for gitt. Der Sussures strukturalisme er opptatt av å avdekke språkets struktur, er Laclau og Mouffes fokus på hvordan

diskurser etableres og forandres. Gjennom å undersøke hvilke betydninger det kjempes om, og hvilke som er etablerte (Ibid, s40). Altså ikke å finne frem til en virkelighet bak diskursene, men å få innsikt i hvordan diskursive kamper former bilder av virkeligheten slik at denne fremstår naturlig og nøytral.

Diskurspsykologi

Diskurspsykologien er en annen av de sosialkonstruktivistiske tilgangene til diskursanalyse, men skiller seg vesentlig fra Laclou og Mouffe's tilnærming, der en fokuserer på konkret sosial interaksjon. Den hører mer til sosialpsykologien, som en kritikk av og utfordring til kognitivismen. Innen kognitivismen er språk, altså talt språk og tekster avbildninger av en ekstern verden, eller et resultat av underliggende mentale representasjoner, av denne verdenen. Innen diskurspsykologien er tekster og talt språk konstruksjoner av verden, som orienteres mot sosiale handlinger. Diskurspsykologien kritiserer kognitivistenes vektning av aktørenes prosesser som universelle, og dem som autonome og selvstendige. For i likhet med andre diskursteoretiske innganger (eks. Fairclough) argumenteres det innen diskurspsykologien for at vår tilgang til verden er historisk og sosialt spesifikk. Den er dermed ikke universell, men avhengig av kontekst (Jørgensen, Phillips, 2008, s105). Diskurspsykologiens interesse for spesifikke tilfeller av språkbruk kunne vært en potensiell metodisk tilnærming til denne tekstanalysen, men i denne oppgaven velges den kritiske diskursanalysen med sitt velutviklede metodiske og teoretiske rammeverk som bedre egnet til formålet.

Denne studien er basert på Norman Fairclough's kritiske diskursanalyse i den teoretiske og metodiske tilnærmingen. Hans syn på diskursene er annerledes enn Laclou og Mouffe, som ser på all sosial praksis som diskurs, slik at eksempelvis økonomi og institusjoner tilhører det diskursive feltet. Der Fairclough skiller diskursen som gjelder semiologiske systemer som tekst og tale fra andre sosiale praksiser han mener best undersøkes med andre redskaper. Det diskursive feltet står likevel i en relasjon til andre sosiale praksiser, for diskurser virker inn på sosial praksis. Der sosial praksis virker inn på diskursene, og gjennom dette samspillet konstitueres vår verden gjennom diskurser (Jørgensen, Phillips, 2008, s28).

3.6 Norman Fairclough -Kritisk Diskursanalyse

Den kritiske diskursanalysen slik den beskrives av Norman Fairclough legger til grunn at diskurser er bare en av flere aspekter ved sosial praksis. Han interesserer seg for forandringer i språkbruken, som han mener alltid viser tilbake til tidligere diskursive struktureringer, gjennom å se på *intertekstualitet*, altså hvordan tekster inneholder referanser til andre tekster. Fairclough kaller dette tekstens 'eksterne' forhold, i motsetning til tekstens 'interne' forhold som ord, strukturer, og forhold internt i teksten (Fairclough, 2003, s39). Fairclough mener å kunne se hvordan diskurser reproduseres, eller forandres gjennom nye sammensetninger. Diskurser beskrives som tekster, enten dette er tale eller skriftlig. For teksten kan for Fairclough ikke analyseres alene, men må inkludere produksjonen og tolkningen av teksten innen en videre sosial kontekst (Simpson, Mayr, 2010, s53).

3.6.1 Fem felles trekk ved den kritisk diskursanalytiske retning

Diskursive praksiser er en form for sosial praksis hvor en skaper, leser og tolker tekster. Denne bidrar ifølge blant annet Fairclough til å konstituere den sosiale verden, med alt den inneholder av identiteter og relasjoner. Det er gjennom diskursive praksiser at vår sosiale verden etableres og endres, og gjennom å studere disse kan en kaste lys over hvordan disse produseres, reproduseres og endrer seg (Phillips, Jørgensen, 2008, s73). Diskursen konstituerer ikke bare sosiale praksiser, men speiler dem også. Altså er diskursen i den kritiske diskursanalysen; "språk som diskurs både en form for handling, hvor gjennom folk kan påvirke verden, og en form for handling som er sosialt og historisk plassert, og står i et dialektisk forhold til andre aspekter av det sosiale" (Phillips, Jørgensen, 2008, s74). Når det skrives tekster om lærere og skolen, har disse sitt utgangspunkt i det sosiale. Om det skrives at lærerne ikke får med seg mobbing i skolegården, kan denne virke inn på den sosiale verden. Dette kan eksempelvis resultere i at lærerne blir mer bevisste på mobbing i skolegården, og dermed holder mer utkikk etter dette når de er ute. Poenget er at diskurser kan fungere som en inngang til det sosiale, og visa versa.

I den kritiske diskursanalysen analyseres språkbruk empirisk i en sosial kontekst. Altså vil en studere hvordan språket brukes i et diskursivt perspektiv, i en faktisk sosial sammenheng. Maktrelasjoner står sentralt i den kritiske diskursanalysen, for diskursive praksiser er med på å skape og reproducere ulike maktforhold mellom sosiale grupper. Altså kan språket spille en vital del i opprettholdelsen av eksisterende relasjoner, men også i hvordan nye dannes. Dette kan illustreres med hvordan under en arbeidskonflikt de ulike partene gjerne vil forsøke å svekke

motpartens argumenter. Eller hvordan ulike narrativ gjerne konkurrerer om å definere skurker og helter, i forbindelse med store væpnede konflikter. Der de samme gruppene av ulike aktører beskrives som frihetskjemper, militis, terrorister osv. Innen den kritiske diskursanalysen omtales disse som *ideologiske effekter*, hvor enkelte sosiale grupper underlegges andre. Fairclough trekker inn *hegemoni* begrepet fra Gramsci(1971). Hegemoni er ikke en beskrivelse av simpel dominans av andre grupper. Det er hvordan disse frivillig og under enighet innordner seg andre dominante grupper moralske, politiske og kulturelle verdier. Endringer i hegemoniet skjer gjennom diskursive prosesser og endringer(Simpson, Mayr, 2010, s55). Her er altså forskningens fokus på diskursive praksiser som konstituerer verdensbilder, sosiale posisjoner, relasjoner og makt, men også på hvordan særlige diskursive konstruksjoner fremmer spesielle sosiale grupper interesser. Den kritiske diskursanalysens tilgang er dermed ikke nøytral, men politisk engasjert i sosial forandring. Den har som hensikt å se kritisk på produksjon og reproduksjon av maktforhold i den sosiale virkelighet. Her er det viktig å notere at Fairclough ser på diskursene ikke som den faktoren som alene former sosial virkelighet, men at diskurser også formes av andre sosiale praksiser og strukturer(Jørgensen, Phillips, 2008, s75).

En diskurs kan i den kritiske diskursteorien ikke etableres totalt, men vil være i et konstant spenningsfelt med andre diskurser. Dette utelukker ikke at en bestemt diskurs på et tidspunkt kan være dominerende, men betyr at den ikke kan bli evig stabil. Den kan på nytt brytes ned, og dens momenter kan brytes ned til elementer i nye artikulasjoner. I diskursteorien betegnes konflikter mellom motstridene identiteter som *antagonisme*. Altså når forskjellige identiteter gjensidig blokkerer hverandre, som en gjerne vanskelig kan ha identiteten «kaptein» og «dekksgutt» på samme tid, eller være «god lærer» samtidig som en er «dårlig lærer». En kan fint ha ulike identiteter uten at disse trenger å stå i et antagonistisk forhold, en kan som eksempel være både «lærer» og «fluefisker». Flere identiteter kan sameksistere når de ikke stiller motstridene krav til hverandre på samme område, og dermed ikke havne i et antagonistisk forhold. Det oppstår først når en diskurs betydning og entydighet trues av en annen, en finner dermed antagonisme der diskurser bryter sammen(Jørgensen, Phillips, 2008, s60).

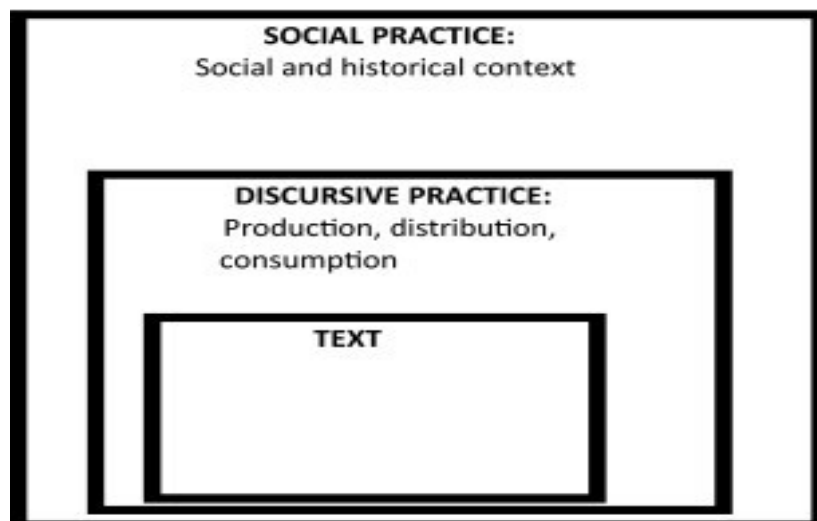
Den kritiske diskursanalysen er baseres på en detaljert tekstanalyse fra den lingvistiske tradisjon, samt en mikrososiologisk analyse av sosial praksis og en tolkning av denne. Der den lingvistiske tradisjonen konsentrerer seg om teksten, er Fairclough opptatt av å belyse også forholdet mellom tekstene og de samfunnsmessige prosessene de angår. Dette perspektivet vil være viktig også i denne analysen, da selv om utvalget er tekster, kan ikke disse skilles fra den sosiale konteksten

de har blitt produsert eller konsumert i. Dermed vil nødvendigvis analysens resultater brukes til noen refleksjoner rundt den bredere sosiale konteksten rundt tekstene.

3.6.2 KRITISK DISKURSANALYSE SOM METODE

Den metodiske tilnærmingen diskursanalyse innebærer å se på faktiske tekster, og bruke disse for å si noe om hvilken virkelighet som diskursivt konstrueres i dem. I konteksten av denne oppgavens formål vil jeg gjennom analysen av tekstene si noe om forskjeller mellom de to valgte periodene. Det grunnleggende er å avdekke tekstenes selvfølgheter. Hvordan teksten definerer normative bilder av hva grunnskolen og lærere skal være, og konstruerer et mulighetsrom for disse. I pressen kan foreldre, elever, pedagoger, fagforeninger, akademikere og politikere som fremmer ulike interesser og meninger komme til ordet. Altså kan ulike grupperinger med ulike interesser og posisjoner møtes gjennom diskursene, og analysen vil kunne kaste lys over hvordan disse tar form. Og over hvilken grupper som ytrer seg, om hva, hvordan, og om disse endres gjennom de to periodene utvalget dekker.

Figur 1. Faircloughs tre-dimensjonale modell for kritisk diskursanalyse(Jørgensen, Phillips, 2008, s81).



En hver kommunikativ hendelse består av tre dimensjoner iflg. Fairclough; Tekst(skriftelig og muntlig), diskursiv praksis og sosial praksis. Der teksten analyseres som diskursiv praksis, men

også i lys av produksjon og tolkning i en større sosial kontekst(Jørgensen, Phillips, 2008, s81).

Tekst nivået innebærer analyser av språklige valg, slik som eksempelvis troper og figurer. Tekstens grammatikk, som bruk av jeg-form i nyhetsjournalistikk, eller bruken av passive og aktive verb, sammensetning og tekststruktur. Fairclough skiller mellom de interne forholdene ved tekstdimensjonen, og de eksterne forholdene. Tekstens interne relasjoner favner om analyser av hvilken elementer som er tilstede i teksten, slik som ordene og setningene som utgjør teksten. Der de *syntagmatiske relasjonene* er forholdet mellom syntagmene som finnes i teksten, og de *paradigmatiske relasjonene* om forholdet mellom det som er tilstede og det som kunne vært. En kan skrive "Kari er en god lærer", der den syntagmatiske relasjonen finnes mellom "Kari" og "god lærer". Og en kan stille spørsmål ved hvorfor det ikke står "dårlig lærer" eller "lærer", og dermed se på den paradigmatiske relasjonen. Der tekstens eksterne forhold utgjør relasjonen til andre sosiale eventer, strukturer og relasjoner(Fairclough, 2003, s37).

Diskursiv praksis innebærer hvordan teksten produseres, distribueres og forbrukes i samfunnet. Altså hvordan teksten kommer fra, og møter samfunnet gjennom diskursiv praksis, hvor intertekstualitet spiller en viktig rolle. Det er nemlig gjennom intertekstualitet teksten knyttes til sin kontekst. Fairclough skiller mellom ulike typer intertekstualitet, han deler opp i *manifest intertekstualitet* og *interdiskursivitet*. Der den manifeste intertekstualiteten beskriver når en åpent henter fra andre tekster, som sitering og referering. Interdiskursivitet beskrives som når tekster låner fra andre diskurser, som en skjønnlitterær diskurs som finner veien inn i et nyhetsinnslag. Fairclough mener alle tekster henger sammen med andre tekster, slik en umulig kan produsere en forståelig tekst uten å bruke ord som har blitt brukt før. Han trekker også frem uttrykket en *intertekstuell kjede*, hvor han mener at ulike tekster knyttes sammen. Der en tekst inkorporeres i en ny tekst, slik deler av en PISA rapport kan finne veien inn i en nyhetsartikkel (Jørgensen, Phillips, 2008, s84).

I den siste dimensjonen i modellen tar han for seg sosial praksis, her trekkes den videre sosiale dimensjonen inn i analysen. For sosial praksis inkluderer diskurs, men også ikke-diskursive sosiale praksiser. Han sier at diskurser i hovedsak figurerer i sosial praksis på tre måter, og det er *genre*(måter å opptre), *diskurser*(måter å representere) og *stiler*(måter å være). Fairclough omtaler hvordan ulike genre fører med seg ulike stiltrekk og dermed innehar særlige kjennetegn. Slik en kan tenke seg at en nyhetsartikkel har ulike særtrekk enn leserbrevet, debattinnlegget eller lederen. I konteksten av denne analysen er det debattinnlegg, kronikker og ledere som undersøkes, og dermed reduseres omfanget til et visst utvalg genre. Der alle disse representerer

subjektive uttalelser, og selv om de representerer ulike aktører bærer en rekke likhetstrekk slik sett. Genre er innen diskursanalysen en 'måte å opptre', slik eksempelvis nyhetsgenren har en rekke konvensjoner som vekker visse forventinger hos publikum. *Stil* handler om hvordan ulike diskurser tar ulike former som bidrar til å identifisere dem. Eksempelvis hvordan en gjerne ser annonser som trekker på stiltrekk fra nyhetsartikler, og dermed henter legitimitet på denne måten (Fairclough, 2003, s26). Hvordan teksten tar form kan bidra til å forme sosial virkelighet, og ha direkte konsekvenser.

I den kritisk diskursanalyse slik denne presenteres av Norman Fairclough skal en gjennom å se på tekst, interaksjon og kontekst få innsikt i hvordan diskursene virker inn på det sosiale rommet. Han beskriver tre sentrale steg for analysen; *beskrivelse, fortolkning og forklaring*. Beskrivelsen skal gjøre rede for tekstens formelle trekk, og kan knyttes til tekstnivået i den tre-dimensjonale modellen. Fortolkning handler om forholdet mellom tekst og interaksjon, og teksten som et resultat av en produksjonsprosess. Eksempelvis er Aftenpostens artikler et resultat av et journalistisk arbeide, og underlagt en institusjonalisert produksjonsprosess. Til sist kommer forklaringen, som tar for seg forholdet mellom interaksjonen og den sosiale og historisk kontekst (Fairclough, 1989, s26).

Den kritiske diskursanalytiske metoden forsøker å finne frem til nye tolkninger av sosiale handlinger og strukturer, gjennom å analysere hvordan aktører og krefter konstruerer mening gjennom diskurser. Metoden har ingen klar empiri og resulterer ikke i harde data, som kan måles etter en observerbar virkelighet. Den har heller ingen fast oppskrift som enkelt overføres fra prosjekt til prosjekt, men må tilpasses den enkelte kontekst. Dette medfører en stor grad av usikkerhet rundt hva den diskursanalytiske metoden innebærer i praksis, men også stor frihet til å skreddersy metodologien til prosjektet. For hensikten med metoden er å få klarhet i hvordan diskursive konstruksjoner kommer til uttrykk i forskningsmaterialet, hvordan språket bidrar til å definere en virkelighet om lærerne og skolen og hvordan denne eventuelt endres over tid.

Innen medievitenskapen konsentrerer en seg om ulike sider ved produksjon, innhold og konsum av medier. Formålet her er å tilnærme seg analysematerialet kritisk, forsøke å se hvilke ulike diskurser som formes, og drøfte hvilken konsekvenser disse kan ha. Ulike diskurser kan en vente å finne, men i likhet med Fairclough mener jeg at disse er foranderlige og ikke fastlåste, altså at diskursene kan endres gjennom sosial interaksjon. Diskursene kan dermed ikke forstås som polariserte motpoler, men heller som konstruksjoner som kontinuerlig endres. Slik det historiske utvalget som danner utgangspunktet for denne tekstens analyse, kan bidra til å vise hvordan

diskursene rundt grunnskolen og lærerne endres over tid.

3.7 UTVALGET FRA AFTENPOSTEN

Medieinstitusjoner og særlig pressen har et viktig samfunnsansvar som forvaltere av en offentlig samtale. Skolen vies mye plass i offentlig debatt, slik den debatteres på nett forum, i kommentarfelt og rundt kjøkkenbordet. Pressen representerer en del av denne helheten, som når store deler av befolkningen. Dermed har de ytringer en finner der et publikum, og et potensiale for innflytelse. I denne sammenhengen er det ikke bare de direkte ytringene en finner i Aftenpostens tekster, men også de underliggende forestillinger og holdningene som uttrykkes der som er gjenstand for analyse. En kvalitativ analyse har jeg argumentert for at er den mest hensiktsmessige metoden for å avdekke disse underliggende holdningene, men i den kvalitative forskningens natur ligger forskerens subjektivitet. Derfor vil jeg i det følgende forsøke å gjøre rede for de valgene jeg har måtte gjøre underveis, og de refleksjoner som har ledet frem til nevnte valg. Dette innebærer metode for datainnsamling og analyse, men også operasjonalisering av begreper, og definisjoner av disse.

Det ville vært en umulighet å favne om alle de diskursive arenaer hvor skolen og lærerne omtales, en undersøkelse av denne må nødvendigvis dreie seg om en begrenset del av en stor og kompleks helhet, som i størst mulig grad fanger bredden av ulike diskurser som omtaler lærerne i konteksten av utdanningsarenaen. For språket får sin mening i en bred kontekst, der isolerte tilfeller av språkbruk inngår i et større nettverk. En mediearena former ikke sine egne diskurser i et vakuum, men inngår i et nett av menings produksjon og reproduksjon som ikke er begrenset til mediene. Medieinstitusjonene og journalistene som produserer innhold består også av samfunnsborgere og enkeltmennesker. Medienes narrativ stammer ikke bare fra medieinstitusjonene selv, men har sitt opphav i ulike deler av samfunnet. Selv om medieinstitusjonene som en større organisatorisk helhet har betydning for innholdet, og journalistene som deler av denne helheten også har det. Deres muligheter til å øve innflytelse over innholdsiden er større enn deres gjennomsnittlige publikum. Poenget er at de ulike arenaene på sett og vis henger sammen, og dermed påvirkes av hverandre.

Det er først og fremst språklige konstruksjoner av læreren og grunnskolen i konteksten utdanningsarenaen som er gjenstand for analyse i denne konteksten, men diskursene skiller ikke av vanntette skott. Tekstene som utgjør utvalget vil nødvendigvis også være knyttet til andre

tema, men det er artikler som tar opp grunnskolen og lærerne analysen vil handle om. Det medfører et behov for et utvalg som fanger en bredde av offentlig debatt, men også er avgrenset til et passelig omfang for analysen.

Jeg vil analysere meningstoff i avisen Aftenposten, som i skrivende stund er avisen med størst opplagstall i et land som ligger i det absolutte topp sjiktet når det gjelder avislesning. Den eneste avisen med tilsvarende opplagstall i disse årene er Verdens Gang, som i 1988 hadde: 345 636 og i 2014: 138 188 i opplag, der Aftenposten Morgen hadde 262 892 i 1988 og 187 694 i 2014 (Medienorge.uib.no, 20.04.2016). Altså hadde VG et noe større opplag i 1988, og Aftenposten et noe større opplag i 2014. Aftenposten var tidligere knyttet til partiet Høyre i partipresse tiden, et parti som tradisjonelt har vært investert i utdanningsspørsmål. Aftenposten er en nasjonal avis, men og tradisjonelt sett en Oslo basert utgivelse. Dette kan gi utslag i flere saker med tilknytning til Oslo regionen, men bør i det store og hele fange det sentrale av nasjonale debatter. Det kan og medføre at utvalget i større grad enn ved valget av en ren nasjonal utgivelse som VG, med sin lokale forankring fanger en større bredde av nasjonale/regionale diskurser. Aftenposten ble tidligere utgitt i to utgaver: Aftenposten Morgen, og Aftenposten Aften. Der Aftenposten Morgen er riksdekkende, var Aften utgaven først og fremst en lokalutgivelse for Oslo. Utvalget inkluderer begge utgavene for 1988, men Aftenposten Aften som egen utgivelse ble sist utgitt i 2012 og er derfor ikke lenger aktuell for 2014 utvalget. Begge utgivelsene vil inkluderes i utvalget, da disse ikke later til å skille seg markant fra hverandre i form eller innhold. Aften utgaven utgjør en betydelig andel av det endelige utvalget, og inkluderes dermed også som en følge av omfanget den har i utvalget (22 av 38 artikler totalt i 1988). Når alt kommer til alt utgjør Aftenposten en del av en stor og allsidig norsk medievirkelighet, jeg dessverre ikke kan analysere i sin helhet.

1988 og 2014 er som tidligere nevnt årstall hvor det har vært lærerstreik, men det finnes naturligvis også andre markante forskjeller mellom disse årene. Når det kommer til mediebildet, har det skjedd betydelige endringer gjennom denne perioden. Avisene er i 2014 i stor grad digitalisert, der de i 1988 ble konsumert i trykket form. Redaksjonene i 2014 produserer stoff som publiseres på flere plattformer, og med internett og digitalisering har også hastigheten gått opp. Dermed finnes det andre premisser i rammen for mediekonsumet som i dag preges av flere plattformer og umiddelbar tilgang. I 2014 er debattfelter på nett utbredte flater for meningsutveksling tilknyttet avisen, mens avisen fra 1988 som leses i papir formatet ikke hadde et tilsvarende åpent forum knyttet til avisen der leserinnlegget var alternativet.

Utvalget er begrenset til avisens ledere, kronikker og debattinnlegg. De faller inn under betegnelsen opinionsartikler, altså artikler som uttrykker en mening. Lederne representerer avisens mening, og skrives av redaktører eller andre sentrale redaksjonsmedlemmer. Kronikker og kommentarer er eksterne bidrag, men går selvsagt også gjennom en redaksjonell vurdering før de havner på trykk. Der kommentaren ikke stiller særlige krav til forfatterens legitimitet, er kronikken ofte skrevet av noen med faglig legitimitet på det aktuelle feltet. Debatter som føres i det offentlige rom er ikke nødvendigvis det samme som mediens debatter, i denne konteksten stammer store deler av bidragene fra kilder utenfor redaksjonen. Et argument for at kronikker og kommentarer gjerne fanger opp andre tematikker enn en finner i materiale produsert innad i redaksjonen. Dette innholdet representere deler av en offentlig samtale hvor en ser bidrag fra ulike grupper, med det forbehold at enkelte grupper gjerne er underrepresentert i et slikt utvalg. Avisens debattsider representerer et rom regulert av avisen, hvor eksterne ytringer kan slippe til som tilsvaret til tidligere tekster trykket i avisen, eller som en del av en bredere offentlig samtale. Videre som kommentarer fra politiske eller institusjonelle aktører, eller fra privatpersoner.

3.8 AVISEN SOM DISKURSARENA OG PREMISER FOR UTVALGET

Som tidligere nevnt har gjerne individer innen avisen større innflytelse over innhold enn ytre aktører. Dette er naturligvis en forenkling, for en kan argumentere for at avisens eierskap, forretningsmodell, organisering, organisasjonskultur og den enkelte journalist har betydning for det endelige produktet. Som tidligere nevnt består utvalget her og i stor grad av bidrag fra eksterne aktører, men avisen har selvsagt en viss innflytelse over hvilke bidrag som trykkes og ikke. Denne funksjonen kan en gjerne referere til som *gatekeeper-funksjonen*, der en viser til hvordan journalister kan fungere som en portvakt for innholdet (Shoemaker, Vos, Reese, 2009, s73). Avisen kan ikke trykke alle eksterne bidrag, og dermed må en gjøre utvelgelser og prioriteringer, som har innflytelse på det som til slutt slippes gjennom. Denne kan også relateres til agenda-setting og framing begrepet, for den rollen journalistene spiller gjennom hele produksjonsprosessen (McLeod, Kosicki, McLeod, 2009, s229). Det alle artiklene i utvalget har til felles er at de har sluppet til på trykk, og dermed har sluppet gjennom avisens portvakter.

Artiklene som utgjør utvalget for analysen er hentet fra mediearkivet Retriever, en database med digitaliserte versjoner av de aktuelle utgivelsene. Analysen baserer seg utelukkende på artiklene i utvalget, og inkluderer ikke layout eller bilder i sammenheng med disse. Jeg utelukker ikke at

bilder og layout kan ha betydning for hvordan disse tekstene oppleves. Et bilde vil gjerne trekke oppmerksomhet mot saken, og sammen kan tekst og bilde fortelle noe annet enn teksten alene. Layouten kan også ha betydning, når plassering og areal begge kan spille inn på hvor viktig saken oppfattes. Analysen vil likevel være fokusert på teksten alene, siden bilde og layout vil kreve mer tid til analyse, og kunne problematisere spesielt 2014 utvalget som gjerne har blitt publisert over flere plattformer med ulik layout og bilder.

Av praktiske hensyn gjøres utvalget på bakgrunn av et søk i det digitale arkivet Retriever med aktuelle søkeparametere. Dette innebærer i praksis at jeg har utført individuelle søk for de to årstallene med ulike søkeparametere siden avisen mellom disse to årene har endret sammensetning og arkiveringsrutiner. Dette forklares med utgangspunkt i endringer i søkedatabasen over tid, men også i avisens egen organisering. Der 2014-utgavene har ledere, kommentarer og kronikker under avisens kultur, meninger og debattseksjon, var avisen i 1988 ikke indeksert etter samme mønster. I sammenheng med disse utfordringene har jeg rådført meg med ansatte i Aftenposten og Retriever, og fått sammenlignet antallet artikler funnet i Aftenpostens intern søk, med de jeg kunne finne gjennom Retriever (se vedlegg 1).

Mellom 1988 og 2014 har det gått 26 år, dette er nok til at det har skjedd forandringer som påvirker flere deler av prosessen fra avis til arkiv. Som tidligere nevnt har avisen endret sammensetning i denne perioden, noe som har hatt innflytelse over hvordan en søker opp seksjonene. En annen viktig faktor er at Aftenposten ikke lenger har noen arkivansvarlige, og heller ikke ressurser til å systematisere arkivet som før. Dette kan tilskrives kostnadsbesparelser som har rammet mediebransjen generelt. Retriever systematiserer en hel rekke utgivelser, som også gjør det vanskelig å samkjøre med hvordan Aftenposten har arkivert spesielt, men og på tvers av den bredden av utgivelser de systematiserer. Om en tar alle disse faktorene til etterretning er det en viss fare for at en kan oppleve at søket i databasen ikke er eksakt. Nå er det slik at en kvantitativ undersøkelse som i større grad baserte seg på målinger ville blitt alvorlig svekket av manglede data, men den kvalitative metoden er i mindre grad følsom for slike mindre variasjoner.

Søkelinjene i Retriever var basert på ordene lærer og skole, som begge representerer grunnlaget for utvalget, og vil være naturlig å finne i tekster som omhandler grunnskolen og lærere. Stikkordene *lærer** og *skole** innebærer at ordet skal forekomme i teksten, og tegnsettingen * inkluderer bøyingsformer som eksempelvis flertallsformer som lærerne, skolene osv. Ulike tilpasninger måtte på plass for å fange opp utvalget som en følge av struktur og arkiverings

endringer(se vedlegg 1). Basert på det endelige søket endte jeg opp med totalt 77 artikler fra 1988, og 136 artikler fra 2014. Der søket fra 2014 er langt videre, da materialet fra databasen ikke er systematisert i samme utstrekning som i 1988. Det endelige utvalget har sitt utgangspunkt i 38 artikler fra 1988, og 87 artikler fra 2014. 1988-artiklene som fant veien inn i utvalget består av 8 kronikker og 30 ledere, mens 2014-utvalget består i 61 innlegg fra debattseksjonen, 14 kronikker og 12 ledere. En ser dermed en ulik sammensetning av materialet, der 1988 utvalget i stor grad baserer seg på lederartikler, er utvalget debattinnlegg dominerende i 2014. Denne forskjellen svekker dessverre bredden av sammenligningsgrunnlaget mellom 1988 og 2014, der lederartiklene utgjør det beste utgangspunktet for en direkte sammenligning. Kommentarene er inkludert i 2014-utvalget siden disse på tross av manglende sammenligningsgrunnlag med 1988, bidrar med en verdifull innsikt i bredden av diskursive konstruksjoner av lærerne og grunnskolen.

Artikler som ikke direkte eller indirekte inneholdt beskrivelser av læreren på en utdanningsarena i denne kontekst, eller dreide seg om høyere utdanning eller spesialskoler ble luket ut. Denne utvelgelsen var et resultat av gjennomlesning av søkerresultatene, der artikler som ikke møtte forutsetningene for relevans ble ekskludert fra det endelige utvalget. Disse forutsetningene inkluderer at teksten tar for seg læreren på skolen, eller handler om grunnskolen og at den sier noe om læreren i denne utdanningskonteksten. Tekster som ikke indirekte eller direkte diskursivt konstruerer lærernes eller skolens mulighets vilkår ble ekskludert. Tekster som ble holdt utenfor utvalget handlet ikke om læreren på utdanningsarenaen i det hele tatt, handlet om barnehager, høyskoler eller spesialskoler, eller hadde en vinkling som ikke sa noe om læreren i en utdanningskontekst.

Eksempelvis ble kronikken «*På tide og se elevene som en ressurs*» fra 30.09.1988 inkludert i utvalget. Der etableres en virkelighetsbeskrivelse av undervisnings arenaen; «*Jeg vil hevde at skolens krise i den vestlige verden er at den fremdeles arbeider utfra et grunnleggende uproduktivt syn på elever. Elever blir sett på som klienter. De er til for å behandles.*» Der også læreren har en posisjon «*Tilbudet svarer dårlig til behovet. Efterspørselen er svak. Isteden utvikles det to helt ulike kulturer: Lærerne blir opptatt av seg og sitt. Elevene av sitt.*» Det handler i det store og hele om skolen generelt, men og læreren i kontekst av utdannings arenaen beskrives. En annen artikkel som i større grad representerer et tvilstilfelle var kronikken «*Ingen ringer på døren og spør etter mitt barn.*» fra 29.11.2014. Denne tar for seg mobbeproblematikk, og inngår i en rekke av innlegg i denne debatten som gikk over flere utgivelser. Her

ansvarliggjøres skolen som en viktig instans for barnets sosiale rammeverk, «*Skolen har vist lite ansvar for å ta tak i dette, og Fylkesmannen har vært inne i bildet*». Samtidig beskrives også en virkelighet hvor lærerne sitter på en del av ansvaret; «*Lærere og skoleledere må ta barn som opplever mobbing alvorlig. Det er nødvendig at skolen både viser vilje og evne til å gripe fatt i dette, og gjøre noe som virkelig bidrar, ikke bare med fagre ord i sine handlingsplaner og i møtereferater.*» Denne artikkelen kan representere et grensetilfelle, hvor det ikke var selvsagt om den hørte til i utvalget, eller burde ekskluderes. Den handler ikke først og fremst om lærere, men gjennom omtalen av skolen som sosialt rom handler den også om lærerens arena. Og sier dermed implisitt noe om skolen og lærerne som aktører på denne arenaen, og inkluderes i utvalget. En artikkel som også nevner læreren og skolen, men som ble ekskludert er «*Ny leder på huset*» en leder fra 04.08.1988. Denne handler om Åsmund Thorkildsen som ny leder for Kunsternes hus, og nevner skole da Thorkildsen er «*travelt opptatt med min nåværende jobb som førsteinspektør ved kveldsskolen i Bærum*». Hvor han «*arrangerer yrkesrettede kurs, skaffer lærere, og sørger for at alt går som det skal.*» I denne konstrueres ikke en situasjon for lærerne og grunnskolen i en utdanningskontekst, og artikkelen ble ekskludert fra det endelige utvalget.

I analysen vil utvalget bestående av Aftenpostens ledere, kronikker og kommentarer leses med fokus på diskursiv praksis. Som en diskursiv etablering av en utdanningspolitisk situasjon, av lærernes mulighetsrom og subjektposisjonering av ulike parter i utdanningsfeltet. De innledende spørsmålene i møte med teksten, blir hvordan skolen og lærerne omtales. Hvordan beskrives tilstanden i skolen, og for lærerne? Hva er det som er problematisk med denne tilstanden? Hva foreslås som løsning? Hvem er de skyldige/ansvarlige? Hva er det som er sant og riktig om skolen og lærerne? Hvem er det som posisjoneres som vellykkede og dyktige?

4. TEMA OG DISKURSER I 1988 OG 2014

I Aftenpostens ledere, kronikker og kommentarer tas lærerne og grunnskolen opp gjennom ulike tema gjennom 1988 og 2014. En tematisk inndeling gir innsikt i hvordan disse tar form, og fungerer som en inngang til tekstenes innhold. Diskursene derimot handler om de underliggende fortellingene som gjerne opptrer på tvers og langs av tematikken. For der tema forteller om hva det prates om, så handler analysen av diskursene mer om hvordan det prates om lærerne og grunnskolen. Diskursene blir i denne konteksten bestemte måter å prate om lærerne og grunnskolen på, der tekstens diskursive konstruksjoner skal analyseres i lys av teksten, og dens diskursive og sosiale praksiser etter modell fra Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse. Der jeg vil si noe om hvordan ulike bilder av grunnskole og lærerne presenteres gjennom utvalget. Hvordan disse konstruerer muligheter, behov og begrensninger, og hvordan disse tolkningene og konstruksjonene kan virke inn på den sosiale virkeligheten. Jeg vil gi en oversikt over de ulike temaene som dukker opp, før jeg trekker frem noen av diskursene innen materialet fra 1988 og 2014. Først vil 1988 presenteres tematisk, før diskursene presenteres og drøftes, deretter vil 2014 presenteres først tematisk så etter diskurser i en sammenligning med 1988 utvalget.

4.1 1988 LÆRERE I OPPRØR

Som nevnt i tidligere i kapittel 2 bidrar en serie faktorer sammen til at 1980-tallet blir et tiår med stor uro i lærerstanden, og flere forhandlinger med arbeidstakersiden enn tidligere.

Fagorganisasjonene mente at lærerne over tid hadde fått flere arbeidsoppgaver, mens lønningene hang etter. Dette resulterte i tøffe forhandlinger med staten, hvor en forsøkte å endre lønnsvilkårene, og avtalefeste nye krav fra arbeidsgiversiden samtidig som en ville beholde fleksibilitet og frihet.

I 1987 ble det lansert ny mønsterplan, og året etter i Januar/Februar 1988 var det stor uro blant lærerne, som resulterte i ulovlig streik. Streiken var først begrenset til Oslo-området, men bredde etterhvert om seg. Det var først og fremst en streik med utgangspunktet i lønsspørsmålet, da yrkesgruppen hadde hatt svært beskjeden lønnsutvikling over tid (Rovde, 2014, s366).

4.2 HOVEDTEMA FOR UTVALGET 1988

Det er først og fremst tre tema som dominerer utvalget fra Aftenposten i 1988, og disse fire er "skolen var bedre før", "kontroll og kunnskap", 'system i krise" 'og "lærere i lønnskamp". Disse vil presenteres kort her, før en grundigere gjennomgang av 1988 utvalgets tema følger.

Skolen var bedre før

Det som går igjen i denne tematikken er at grunnskolen og lærerne sammenlignes med grunnskolen og lærerne på et tidligere tidspunkt, som ofte presenteres som bedre. Der fortidens skole omtales som en bedre skole, hvor lærere hadde større respekt, mer kunnskap og bedre resultater. I kontrast til dagens skole som fremstår som feilorganisert, dårlig og slapp. Innen dette temaet inngår en rekke beskrivelser av skolens resultater, metoder og kvaliteter.

Kontroll og kunnskap

Sentralt er også grunnskolens kunnskapsfokus, og evne til å måle og kontrollere prestasjoner. Der et svakere kunnskapsnivå står sentralt i omtalen av skolen og lærere. Dette knyttes også til hvordan en øver kontroll over skolen og lærernes prestasjoner. Hvor kontroll som unødvendig byråkrati fremstår som noe negativt, mens kontroll som kvalitetssikring er ønsket.

System i krise

Videre omtales skolen og lærerne i lys av et systematisk problem, der selve skoleinstitusjonen svikter sitt oppdrag. Denne tematikken har jeg valgt å skille fra "skolen var bedre før", selv om også den bærer preg av omtale der skolen "var bedre". Lærerutdanningen utdanner ikke gode lærere, skolen baseres på et feilaktig menneskesyn og er feilorganisert og urealistisk. En rekke av disse artiklene argumenterer for et behov for en større omstrukturering av utdanningsfeltet.

Lærere og lønnskamp

En annen omfattende tematikk er lærernes verdi som yrkesutøvere, denne inngår i lærernes lønnskamp under streiken. Det som går igjen her er den spesifikke streiken, tilbud, forhandlingsgrunnlag, og debatten mellom lærerne og arbeidsgiver. Der lærernes lønnsforhold, arbeidsforhold, status og yrkesutøvelse inngår i debatten. Lærerstreiken anno 1988 har som tidligere beskrevet sitt utgangspunkt i lønnskamp, og har dermed lærernes lønn som sentralt tema. Denne diskuteres ut ifra faktorer som påvirker lønnen, slik som lærernes arbeidstid og resultater. Det later til å være bred enighet om at lærerne ikke er godt lønnet, men ulike tanker

om hvorfor og hvorvidt det er greit. Lærernes lønnskrav blir gjerne forklart gjennom hvordan lærernes egne fagorganisasjoner har prioritert og forhandlet. Den blir og forklart ut ifra arbeidstiden, hvor flere hevder at denne ikke står i forhold til lønnskravene. De sentrale aktørene er partene i lønnsforhandlingen, men og i stor grad Aftenpostens lederartikler.

Med utgangspunkt i de overgripende tematikkene jeg her har skissert, vil jeg levendegjøre disse gjennom eksempler fra artikkelmaterialet presentert tematisk, for så å trekke frem noen av de diskursene jeg mener er mest fremtredende gjennom utvalget.

4.2.1 SKOLEN VAR BEDRE FØR

Kritikken mot dagens skole tar ofte form som en historie om skolen som var bedre før, der dagens skole fremstår som et dårlig alternativ i kontrast til skolen slik den var. Der det er snakk om en skole som har tapt seg gjennom feilsatsinger over flere tiår. Ofte kjennetegnes skolen "slik den var", av beskrivelser hvor elevene hadde større respekt for lærerne og skolen. Utdanningen hadde sterkere fokus på kunnskaper, og stilte større krav til lærere og elever. Samtidens skole kjennetegnes i denne debatten gjerne av respektløse elver, og for mye satsning på hygge, på bekostning av kunnskaper og konkrete krav til kompetanse.

«Det er færre skoledager i den 9 årige grunnskole enn i den gamle 7 årige folkeskolen. I et viktig fag som norsk har dagens elever færre timer enn deres foreldre hadde i sin folkeskole. Elevene har færre timer og lærer mindre, selv om skoletiden er utvidet med to år». «Den sløsing med tid og ressurser som vi er vitne til i dagens norske skole kan ikke fortsette». «Lærerne føler at de må arbeide målrettet, ikke sløse med tiden, hvilket fører til at elevene ikke får tid nok til prøving og feiling». («Skoledagen er for kort», Leder, 13.01.1988).

Skolen fremstilles som ineffektiv og dårlig, den har «færre timer», de «lærer mindre» og «sløser med tid og ressurser». Skolen greier ikke måle seg med fortidens folkeskole, lærerne greier ikke gjøre en god jobb, og elevene blir taperne. Det skal ikke stå på lærernes vilje «lærerne føler de må arbeide målrettet», men de ender altså opp med å svikte elevenes behov. En kan også gjerne knytte denne kommentaren til en kritikk av målstyringen, og hvordan nye organisasjonstrender som New Public Management virker inn på lærernes hverdag. Der læreren maktesløst «føler» at de må arbeide målrettet etter målstyringens logikk, men ikke makter å handle til elevenes

beste(Ibid.). Inntrykket er at skolen er dårlig organisert, og et sted der sløsing med tid og ressurser har foregått over tid, der løsningen på skolens problemer finnes i fortiden. En rekke artikler i utvalget uttrykker et lignende syn på den norske skolen som "bedre før". Det som går igjen er at de målte resultater ikke er gode nok, at utdanningen ikke holder mål i internasjonale sammenligninger og skolesektoren som helhet trenger en oppussing.

«Det er nødvendig og ruste opp norsk skole. Og vi kan ikke fortsatt tillate oss å sløse bort små barns lærelyst og nysgjerrighet, slik vi i stor grad har gjort de siste 1520år» («Skolereform», 06.10.1988, Leder).

Aftenpostens leder presenterer en virkelighet der barnas naturlige lærelyst faller som uskyldig offer for skolens manglende prestasjoner. En skole hvor de «*lærer for lite*», og det er på tide med en skolereform. Tidsperspektivet som benyttes her påpeker også at skoleinstitusjonen «*i stor grad*» har gjort en dårlig jobb hele tiden(Ibid.).

Aftenpostens lederartikler presenterer gjennom 1988 et syn på den norske skolen som en arena med grunnleggende institusjonelle problemer, der skolen i det store og det hele over tid har gjennomgått en nedgang. Elevene blir der de nevnes i utvalget ofte utpekt som offer, der de som uskyldig tredjepart rammes av feil og mangler ved utdanningsinstitusjonen. Og barnas naturlige lyst til å lære på sett og vis går til spille gjennom utdanningsløpet.

4.2.2 KONTROLL OG KUNNSKAP

Grunnskolen og lærerne sammenlignes med skolen og lærerne før, men gjennom utvalget er også kunnskapsfokuset og kontrollen i skolen under kritikk. Skolen prioriterer feil, og svak satsning på skolens kunnskapsoppdrag fremstår som en av hovedutfordringene. Der den norske grunnskolen holder et for dårlig kunnskapsnivå, og har for lave forventinger og for lite kontroll med elever og lærere.

«Resultatene gir klare signaler om at vi ikke bare har høye stryktall, men at de er sterkt økende..(..).For fortsetter vi som nå, tyder mye på at vi i stadig økende grad blir en annenrangs nasjon når det gjelder utdanning». («Utdanning i bakevje», Kronikk av Hans Jørgen Gjessing, 15.06.1988)

Hans Jørgen Gjessing, professor i pedagogisk psykologi ved UiB er en av debattantene som

uttaler seg om tilstanden i den norske skolen, med referanser til egen forskning. Det er ingen eksplisitt kritikk av lærerens rolle i denne, igjen er det den norske skolen generelt som ikke holder mål. Læreren er på lik linje med elevene også offer for et dårlig organisert skolevesen som ikke presterer. Der Norge i «*økende grad blir en annenrangs nasjon når det gjelder utdanning*», en dystre prognose for en nasjon med foten godt plantet i en samtid dominert av den globale markedsøkonomien (Ibid). Gjessings beskrivelse av skolens manglende prestasjoner bekrefter langt på vei det bildet som fremkommer i Aftenpostens lederartikler, med den forskjellen at han har rollen som pedagogisk fagperson. Dette sammenfallende synet fremkommer også når Aftenpostens leder i «Dystert om skolen», refererer til professor Gjessing.

«Vi kan imidlertid ikke fortsette med en grunnskole hvor elevenes faglige utvikling er avhengig av hvilken klasse de kommer i og hvilken lærer de får». «Lærerne går seg bort i en jungel av krav og forventinger». «Læreren har en helt avgjørende betydning for utviklingen. Følgelig er overordnet kontroll og styring nødvendig». «Får utviklingen fortsette i samme spor, blir vi en annenrangs nasjon når det gjelder utdanning. Og det kan skje fort.» («Dystert om skolen», Leder, 21.06.1988)

I eksempelet tegnes igjen et dystert bilde av skolen, hvor det også påpekes at lærerne er under stort press. For de «*går seg bort i en jungel av krav og forventinger*», en formulering som kan settes i sammenheng med byråkratiserings prosesser i skolen. Det etableres at vi har en skole hvor elevenes faglige utvikling er avhengig av hvilken skoleklasse de havner i, og hvilken lærer de får. Videre konkluderes det med at det er nødvendig med overordnet kontroll og styring siden læreren spiller en «*avgjørende betydning for utviklingen*». Læreren fremstår her som en viktig nøkkelperson, men makter det altså ikke, og må kontrolleres. I denne sammenheng fremstår det som om Aftenpostens leder både kritiserer byråkratiserende utviklingstrekk, men samtidig anerkjenner at denne kontrollen tjener en viktig rolle da det implisitt antydes at det finnes store variasjoner mellom de ulike skoleklasser og lærere. Når lederen igjen beskriver denne utviklingen som en retning mot «*en annenrangs nasjon når det gjelder utdanning*» og refererer til professor Gjessings forskning, fremstår skolen og lærere i liten grad som vellykkede (Ibid). Om ikke annet fremstår det som en nødvendighet å føre tettere oppsyn med skolene og lærernes prestasjoner. Det fremstår også som tydelig at den utviklingen som her beskrives er svært negativ, har foregått over tid, og at den har en rekke negative konsekvenser for nasjonens konkurransedyktighet.

«..norsk skole er for dårlig, at den har for lite å gi elevene og setter for små krav til dem.

Utenlandske læreanstalter, norske universiteter og våre egen bedrifter gir alle den samme tilbakemelding: Det råmateriale de mottar, holder ikke mål.» «Man bør kunne måle innsatsen, både elevenes og lærernes». («Lengre, tidligere, bedre», leder, 30.08.1988).

Når det så konkluderes i «Lengre, tidligere, bedre», med at elevene ikke holder mål når de skal videre til høyere utdanning og arbeidsliv er det en beskrivelse av en alvorlig svikt. En av utdanningens hovedformål er å forberede elevene på veien videre i utdanningssystemet og arbeidslivet. Det foreslås også at en må kunne måle innsatsen, slik sett fremstår testing av elever og lærere som et ønskelig og nødvendig tiltak for bedre resultater i skolen. Her benyttes også formuleringen «gir alle den samme tilbakemeldingen», som tilsier at det finnes en bred oppslutning om denne formeningen om den norske skolen (Ibid.). Gjennom sine lederartikler uttrykker tidvis Aftenposten en kritikk av skolens byråkratiserende trekk, men det later til at det først og fremst er unødvendig byråkrati og ikke prinsippene bak kontrollen en er kritiske til. For kontrollen omtales i denne konteksten som et positivt virkemiddel for å bedre kvaliteten i utdanningen.

4.2.3 SYSTEM I KRISE

Gjennom artiklene som beskriver tilstanden i skolen fremstår det som om alt på sett og vis har blitt verre, hvor en har kommet til et kritisk punkt. Utfordringene i skoleverket beskrives som et helt grunnleggende og systematisk problem, som over tid er blitt institusjonalisert. Professor Gjessing og Aftenpostens ledere forteller en historie om en skole som ikke lenger er i kontakt med samfunnets behov. I lederen «*Ikke bare penger*» refereres det igjen til Gjessing, og situasjonsbeskrivelsen i skolen utbroderes ytterligere.

«Skolen er i akutt krise, men krisen dreier seg lite om penger, ikke om slitte lærebøker eller timetall for seksåringer. Skolens altoverskyggende problem er uroen, volden, bråket og motivasjonssvikten. 5000 lærere plages så sterkt av sine elever at det går på helsen løs.» «Fremtredende trekk ved den progressive pedagogikken som i 1960-årene og begynnelsen av 70-årene dannet grunnlaget for dagens situasjon, kan oppsummeres på denne måten: Mistillit til den tradisjonelle skole, nedbygning av betydningen av skolefaglige kunnskaper og ferdigheter, nedbygging av lærernes autoritet og lederposisjon, nedbygning av læreplaner som ga retningslinjer for undervisningens

innhold og utvikling. Videre overføring av medbestemmelse til elevene og for dem stor frihet til å velge arbeidsformer og arbeidsoppgaver.» «Vi kan ikke betale oss ut av en krise som dypest sett dreier seg om skolens helt grunnleggende oppbygning og indre liv. Vi må få en ny mønsterplan som gjenoppretter lærernes autoritet og lederfunksjon, en plan som formidler den holdningen at sentrale kunnskaper må læres skikkelig, selv om de ikke er umiddelbart er lystbetonte og underholdene.» («Ikke bare penger», leder, 08.04.1988)

De tidligere artikkelutdragene har bidratt til å illustrere en historie om en skole som var bedre før og har for lavt kunnskapsfokus, et oppussingsprosjekt, med dårlige resultater, små krav og dårlig kontroll. I lederen «*Ikke bare penger*» knyttes skolesektorens problemer ikke til mangelfulle økonomiske ressurser eller prioriteringer, men til «*skolens helt grunnleggende oppbygning og indre liv*»(Ibid). En kan tenke seg her at andre aktører i utdanningsdebatten utenfor utvalget ønsker bedre økonomiske rammebetingelser, der det i denne lederen fremstilles et konkurrerende virkelighetsbilde. Dagens utfordringer knyttes her til «*den progressive pedagogikken som i 1960-årene og begynnelsen av 70-årene dannet grunnlaget for dagens situasjon*»(Ibid.). Løsningsforslagene knyttes i det store og hele til å reversere den skaden som denne her hevdes å ha blitt påført skolearenaen. Altså bør en komme tilbake til den tradisjonelle skolens verdier, vektlegge skolefaglige kunnskaper og ferdigheter tyngre, bygge opp lærerens autoritet og lederposisjon, bygge opp læreplanens retningslinjer for innhold og utvikling, og bygge ned elevens frihet og påvirkningskraft. Grunnlaget for denne kritikken later til å komme fra en ideologisk kritikk, altså en skole som helt grunnleggende prioriterer feil.

Ofte knyttes kritikken til utviklingen av den progressive pedagogikken/sosialpedagogikken, og nedbyggingen av det som omtales som den «*tradisjonelle skolen*». Det beskrives konkret som en svakere vektlegging av kunnskaper og ferdigheter i skolesektoren, og lavere autoritet til læreren som i større grad er underlagt et utdanningsbyråkrati. Elevene vies større frihet og fleksibilitet, men lærer mindre og faller som offer for en feilende kunnskapsinstitusjon.

«Dagens lærerstudenter har ikke godt nok grep på sentrale fag som norsk og matematikk, for å nevne to særlig viktige eksempler. Mange av dem velger simpelthen bort disse fag- og det rammer naturligvis elevene i neste omgang». «Skal norske elever ikke bare klare seg, men også hevde seg i konkurranse med andre, trenger vi lærere av høy faglig standard.» «Forhåpentligvis vil rekrutteringen til yrke bli stimulert av at deres egen utdannelse og videreopplæring blir mer krevende og meningsfylt.» («En

kunnskapsutfordring», Leder, 01.10.1988)

Her er det tydelig at lærerstudentene ikke har gode nok kunnskaper i viktige fag, og at de velger bort undervisning. I denne sammenhengen fremstår lærerstudentene i liten grad som egnet til lærer oppdraget, i den grad de selv velger bort undervisning, og «*rammer naturligvis elevene i neste omgang*». Denne inngår i en serie innlegg der dagens lærerstudenter ikke fremstår som kunnskapsrike, og dermed også utilstrekkelige for sine fremtidige elever. Det tegner et bilde av en skole med for dårlige lærere som ikke kan sine fag godt nok, og dermed heller ikke evner å yte god nok undervisning til sine elever. Det er vanskelig å være uenig i at norske elever ikke bare skal «*klare seg*», men og «*hevde seg i konkurranse med andre*». Særlig virker det som om det er det faglige nivået som ikke er godt nok, da det er nødvendig å påpeke at vi trenger «*lærere av høy faglig standard*». Rekrutteringsproblemene skal hjelpes gjennom at lærerutdanningen og videre opplæringen blir «*mer krevende og meningsfylt*»(Ibid.). En formulering som vanskelig kan tolkes i annen retning enn at dagens utdanning er mindre krevende og meningsfylt enn ønskelig.

«..blir lettere og lettere å komme inn på lærerskolene, og at færre og færre fullfører den høyeste utdannelsen.» «Det viser at lærergjeringen ikke lenger tiltrekker seg dem som kan velge fritt. Det annet betyr at norsk skoleungdom blir undervist av lærere med gradvis svakere kvalifikasjoner». «En skoles standard er vanskelig å måle. Men hvis vi holder oss til ordtaket om at kunden har alltid rett, så er han for tiden ikke særlig fornøyd med tingenes tilstand. Vi kan avlese misnøyen i en sterk vekst for private skoletilbud.» «Foreldre og elever sier om den offentlige skole at kravene settes for lavt, at disiplinen er for svak, at resultatene ikke holder mål. Kritikken er ofte overdrevet, men den er der.» «Ser man på hva som får dagens unge til å søke seg til visse særlig attraktive yrker, er det ingen tvil om at mulighetene for høy lønn spiller en særdeles stor rolle. Men utsikten til kort arbeidsdag har ikke vært noen avgjørende attraksjon». («Om skolens fremtid», Leder, 08.02.1988)

Lærerutdanningen fremstår lite attraktiv gjennom Aftenpostens ledere, den er stadig lettere å komme inn på, stiller lave krav, og leder til et yrke med dårlige lønnsutsikter og status. Om en skal høre på uttrykket «*kunden har alltid rett*», er vekst for private skoletilbud et tegn på at den offentlige skolen ikke i særlig grad står til forventningene(Ibid.). I den grad læreryrket kan skilte med et gode, er denne knyttet til den korte arbeidsdagen. Slik situasjonen i den norske skolen beskrives i Aftenpostens leder, finnes det et betydelig forbedringspotensiale. En annen tematikk

som går igjen i utvalget, og som beskriver skolens fundamentale krise, er beskrivelsen av skolens manglende kontakt med virkeligheten. En slik portrettering finner en i lederen «*Et system i krise*».

«Få samfunnsområder har latt seg styre mer av myter og ønsketenkning enn skolen».
«Det er denne avsporingen fra virkeligheten som skolesjef Steinar Riksaasen i Oslo ønsker å rette opp med sin bok om norsk grunnskole -et system i krise. Har påviser han at problemet med skolen er noe annet og mer enn trange budsjетtrammer: Det er hvordan skolen er organisert og hva den lærer fra seg.» «Norsk skole har med årene fått lov til å utvikle seg som en egen verden, tildels frikoblet fra samfunnet utenfor, skeptisk ovenfor sin plikt til å forberede elevene på et liv bortenfor skoleporten». («Et system i krise», Leder, 20.09.1988)

Der skolen kritiseres for å kutte ut konkurranse og disiplin, som beskrives som en virkelighetsflukt, kritiserer en også implisitt krav om økte bevilgninger, med å hevde at dette ikke vil løse problemet. Skolens problem blir beskrevet som noe grunnleggende, og kritikken bærer likhetstrekk med andre fortellinger om skolen som var bedre før, og som hadde høyere krav til konkrete kunnskaper. Skolen skal forberede sine elever på et liv utenfor skoleporten, og her kommer igjen påstanden om at gapet mellom skolen og samfunnet forøvrig har blitt større. Dette bildet kommer tydelig frem også i lederen med tittelen: «*Skolen og virkeligheten*». Denne lederen handler om motstand mot reklamemateriell i skolen, men også her kritiseres det som fremstår som skolens institusjonaliserte virkelighetsflukt («*Skolen og virkeligheten*» Leder, 31.08.1988). Det fremstår som om skolearenaen preges av urealistisk idealisme, og det skolen trenger er en realitetsorientering. Der blant annet lærerne ønsker bredere budsjетtrammer for å bedre skolen, så imøtegår en argumentet innen denne forståelsesrammen med en beskrivelse av et annet og mer grunnleggende problem. Et annet eksempel kan en finne i kronikken «*Puritanere er vanskelig å danse med*»(22.06.1988) av Lars Bjørke. Han er forlagsredaktør i Universitetsforlagets høyskoleavdeling, og underviser i politiske ideologier ved Bjørknes privatskole. Han legger frem en rekke argumenter for at skolens ideologiske rammeverk er preget av sosial forming. Han knytter paralleller til sovjetisk pedagogikk, og den konservative trosbevegelsen Puritanerne. Det som en sammenfallende er synet på skolesektoren som en særlig skjermet arena som langt på vei har beveget seg bort fra virkeligheten. Disse argumentene faller ofte sammen med ønsker om strengere krav, mer kunnskap og autoritet, argumenter som også i aller høyeste grad finners gjennom utvalget ellers.

Uttalelsene i utvalget virker å tidvis komme fra en opposisjon, hvor situasjonen i skolen "slik den er" beskrives gjennom negative karakteristikk som bærer preg av en polarisering. Der idealet om likhet fremstår som det har nådd et ekstremt ytterpunkt. Der skolen i stor grad er en sosialiseringarena, hvor elevene ikke lenger lærer nok. En skole hvor de viktigste aktørene har et kunnskapsunderskudd, og et mangelfullt utdanningsløp. Lærere som er mer opptatt av å være så lite som mulig på skolen, enn å lære elevene kunnskaper "skikkelig". Der elevenes naturlige lærelyst går til spille gjennom en utdanningsinstitusjon som ikke makter å innfri sitt samfunnsoppdrag. I lederne og kronikkene som fremkommer i utvalget, så fremstår ofte lærerne og grunnskolen som dårlig rustet til å forberede elevene på et liv utenfor skoleporten.

4.2.4 LÆRERE OG LØNSSKAMP

Streiken i 1988 handler i stor grad om lærernes lønnskamp, og om fordelingen av ressurser i skolesektoren. Lærernes lave lønnsnivå er i liten grad omstridt i utvalget, det er derimot lærernes resultater, arbeidstid og aksjonsform det hersker størst uenighet om.

«ALLE vet at lærerlønningene er dårlige og at noe må gjøres med dem. Men ikke alle synes å vite hvorfor lærerlønningene har blitt så dårlige. Den viktigste årsaken er antagelig at lærernes organisasjoner inntil nå har satt andre forbedringer høyere enn lønnstillegg.(...)Men mens den norske arbeidsuken i gjennomsnitt er blitt redusert med 22 prosent siden 1960 (fra 48 til 37,5 timer), er læreruken gått ned med mellom 30 og 40 prosent...(.)Og planlegging, kurs og elevkontakt fører til ytterligere kutt i undervisningstiden. Totalt gir den enkelte lærer i dagens skole dermed bare halvparten av den undervisningen han ga pr. Elev omkring 1960». («Lærere i lønnskamp», Leder, 06.01.1988)

Denne artikkelen kunne godt vært plassert i konteksten av skolen som var bedre før. Der skolen "slik den er" ikke måler opp til skolen "slik den var", der enkeltlærere bare gir halvparten av undervisningen de ga i 1960. Kritikken av skolen er fremtredende gjennom hele utvalget, der kritikk av skolesektoren og lærerne særlig i Aftenpostens lederartikler handler om skolen som var bedre før. Tematisk har likevel lønnskonflikten noen særtrekk, for her kommer flere omtaler av lærerne som arbeidstakere og forhandlere frem. I dette sitatet fremstår det som om det er lærernes egne organisasjoner som ikke har prioritert lønn, men heller forhandlet frem kortere arbeidstid. Ut ifra denne beskrivelsen av skolen, fremstår det som om lav lønn er en konsekvens

av fremforhandlede arbeidstidsbestemmelser. Der en med utgangspunkt i denne beskrivelsen kan tenke seg at lærernes arbeidstid henger proporsjonalt sammen med lønnsutviklingen, og den dårlige lønnsutviklingen er et resultat av lærernes egne prioriteringer.

«Den dramatiske tilspissing av lærerkonflikten er allerede i ferd med å skape en håpløs situasjon, først og fremst for lærerne.(..)Men ulovlige streiker, som til overmål rammer den uskyldige tredje part til de grader som i dette tilfelle, er ikke veien å gå.» («Streikene må avblåses», Leder, 14.01.1988)

Aftenpostens lederartikkel oppfordrer lærerne til å avslutte streiken, som omtales som en *«håpløs situasjon, først og fremst for lærerne.»* En fremstilling som kan hevdes å presentere lærerne som noe uansvarlige. I den grad de selv allerede har plassert seg i en *«håpløs»* situasjon(Ibid.). På toppen av det hele rammes uskyldige elever, i en aksjonsform som her langt på vei beskrives som feilslått. Formuleringen som benyttes i Aftenpostens leder virker til å beskrive lærernes aksjon som en unødvendig og nytteløs eskalering av konflikten, og bidrar dermed til å de-legitimere hele aksjonen, gjennom å omtale den som håpløs.

«Det synes klart at lærernes lønninger er sakkert for langt akterut til at yrket i lengden kan tiltrekke seg de beste...(..)for det annet krever bedre lønn en motytelse fra lærernes side, det er ingen tilfeldighet at deres lønninger er blitt hengende så langt efter andres. Lønn skal på noe vis avspeile produktiviteten, det vil si resultatet(..).fordrer at det settes krav til elevene. De må kunne strekke seg efter noe, og de må være nødt til det. Da må man også være forsiktig med å gjøre norsk skole til et evigvarende obligatorisk oppholdssted.» («Etter streikedagene», leder, 26.01.1988)

I Aftenpostens lederartikler fremstilles et årsaksforhold mellom lærernes lønnsutvikling og deres produktivitet, men understreker også at lønningene henger sammen med yrkes attraktivitet. Her konkluderes det også med at lærernes lønninger ikke lenger kan tiltrekke seg de beste kandidatene. Beskrivelsen i denne lederen gir et klart inntrykk av at lærernes resultater ikke har vært tilfredsstillende, og at dette forklarer de lave lønningene. Der det foreligger en fare for at grunnskolen skal bli et *«evigvarende obligatorisk oppholdssted»*. En formulering som settes i kontrast til *«krav til elevene»*(Ibid.). En kan knytte denne kommentaren til den bredere debatten om skolens sosiale funksjoner, og skolen som kunnskapsinstitusjon hvor disse tidvis fremstilles som konkurrerende interesser. Der en underbygger en argumentasjon hvor skolen har utviklet et fokus på det sosiale, samtidig som tradisjonelle kunnskapsmål med tilhørende krav har blitt

svekket. Der et fokus på det sosiale på sett og vis rammer kunnskapsfokuset i undervisningen negativt, og slik sett truer skolen som kunnskapsinstitusjon. Streiken som lønnskamp beskrives som nytteløs gjennom Aftenpostens ledere, men hvordan beskrives lærernes motivasjon for å streike?

«For de streikende er det nå bare en vei å gå, tilbake til forhandlingsbordet, og den veien går gjennom klasserommene. Hvis noen fortsatt tror at man kan streike seg til et resultat som er i deres egen interesse, er det på høy tid at de tilpasser seg realitetene. I motsatt fall vil de bli overkjørt av virkeligheten.» («Bare en vei», Leder, 30.01.1988)

De streikende lærerne omtales som urealistiske og motivert av egen interesse. Og anmodes om å returnere til forhandlingsbordet med en formulering som gjerne kan beskrives som paternalistisk. Lærerne blir gjennom flere av Aftenpostens ledere fremstilt som både uansvarlige og med liten selvinnsikt. I den grad de selv er ansvarlige for manglende resultater, setter urealistiske krav i forhandlingene, og står i fare for å «bli overkjørt av virkeligheten»(Ibid.). Det later til at en streik for egen interesse er uakseptabelt, ikke minst for lærerne.

«Når Norsk Lærrelags medlemmer i Oslo går tilbake til arbeidet, er det bare en håndfull medlemmer av Norsk Undervisningsforbund som fortsatt kan forhindre reelle forhandlinger med Staten. De har fått klar beskjed av sine egne, med formannen i Akademikernes Fellesorganisasjon, Harry Martin Svabø, i spissen. Som Svabø understreket i går, er det vanvidd å fortsette den ulovlige streiken.(...)Vi er glad for at flertallet av lærerne -endelig -har forstått at de ved ulovlig arbeidsnedleggelse ikke bare svekker, men undergraver sin egen posisjon.» («Reelle forhandlinger», Leder, 04.02.1988).

Det er altså bare en håndfull lærere som kan «forhindre» reelle forhandlinger, da en fortsatt streik vil være «vanvidd», da de «endelig har forstått». Slike formuleringer bidrar til å forme et bilde av de streikende som en smule uansvarlige og ureflekterte, som ikke før etter lang tid innser at de «undergraver sin egen posisjon»(Ibid.). Situasjonen i skolen i dag beskrives igjen som problematisk, og alvorligheten understrekes av at den norske skolen tilsynelatende ikke er i stand til å hamle opp med internasjonale konkurrenter. Det later til at lærerne ikke evner å tjene sine egne interesser på best mulig måte. Da lærerne fremstår som lite imøtekommende i forhandlingene, og tildels som svært urimelige forhandlingspartnere. Lærernes ulovlige streik blir betegnet som en uakseptabel aksjonsform, og et brudd på demokratiets spilleregler i lederen

«Kamp for norsk skole» (Leder, 22.10.1988). Lærernes krav blir og i stor grad presentert som urimelige i den grad de ikke godtok mer bundet arbeidstid. Igjen fremstår lønnskampen lærerne fører som urimelig og udemokratisk i Aftenpostens leder. Der lærerne ikke følger spillereglene gjennom en ulovlig streikeaksjon.

«Forslaget møtes straks med de vanlige protestene. Lærerlaget mener, her som overalt ellers, at eventuelle problemer skal løses med flere lærere og mer penger.»

(«Karakterer», Leder, 24.08.1988)

Aftenpostens ledere er kritiske til lærernes aksjonsform og motiver gjennom streiken, men også etter streiken finner en karakteristikk av lærerne med lignende innhold. I denne lederen som støtter opp om Høyres programkomité's forslag om å innføre karakterer fra og med fjerde klasse, fremstilles en kritikk av lærernes motstand. Omtalen av Lærerlaget og deres motstand virker delegitimerende i den grad deres protester omtales som «*de vanlige*», etterfulgt av «*flere lærere og mer penger*»(Ibid.). Hvor en kan få et inntrykk av at Lærerlagets protester ikke er fremsatte på rasjonelle grunnlag, men som en instrumentell motstand. Ofte fremstår lærerne i liten grad som gode forhandlingspartnere i Aftenpostens ledere, og tildels som vrange, irrasjonelle og egoistiske.

«Nasjonaldagen er ingen kampdag. Lønnskamp kan man føre resten av året.» «For oss er det innlysende at lærerne har blitt hengende etter i lønnsutviklingen.» «Men lærere som oppfatter 17 mai som en fridag blant mange andre, demonstrerer en fundamental svikt når det gjelder holdninger og forståelse for sitt ansvar.» («En provokasjon», Leder, 15.04.1988)

En kan tidvis få inntrykk av at det finnes særegne forventinger til lærerens profesjons moral, der denne havner i et spenningsfelt mellom lærerstandens historiske idealisme og deres lønnskamp. Denne lederen omhandler lærere som ikke vil gå i 17. mai tog uten overtidsbetaling. Her poengteres det at lærerne allerede har mange fridager, og at 17.mai ikke kan behandles som en hvilken som helst fridag. For det foreligger visst særlige forventinger til lærernes holdninger, og ansvar i kraft av læreryrket som gjør denne typen krav kritikkverdige. Denne skuffelsen kan knyttes til motsetningsforholdet i lærerens yrkeshistorie, altså spenningsforholdet mellom rollen som idealist og arbeidstaker. Der den tradisjonelle lærerrollen plasserte læreren som en foregangsfigur og kulturpersonlighet på bygdene, og nå har tatt form mer som tradisjonelt lønnsarbeid.

Gjennom artikler som omtaler lærernes lønnskamp fremkommer det klart at det finnes enighet om lærernes dårlige lønnsutvikling, og at denne påstanden ikke er oppe til debatt. Det er derimot premissene rundt lærernes arbeidsforhold det hersker størst uenighet om. Aftenpostens lederartikler utgjør den største bestanddelen i utvalget, og tegner opp et bilde hvor lærernes lønnskrav i liten grad fremstår som berettiget. Der lærernes manglende lønnsutvikling er et resultat av dårlige resultater, og dermed selvforskyldt. Det fremkommer at lærerne burde prestasjonslønnes, altså lønnes i takt med de resultatene de produserer. Læreryrkets andre goder som ubunden tid og ferier fremstilles som uberettigede goder, i lys av skolens manglende resultater. Lærerne fremstår ofte som vanskelige forhandlingspartnere, som er villige til å ramme fellesskapet gjennom ulovlig streik for å tjene egne interesser.

4.3 DISKURSER I 1988

Jeg vil videre drøfte noen av de diskursene jeg mener er mest sentrale gjennom 1988, og hvordan disse på ulike måter konstruerer virkelighets bilder av lærerne og skolen slik de dukker opp i utvalget. Jeg vil også presisere hva det er som kjennetegner diskurser, slik jeg tidligere har referert til Norman Fairclough forstås diskurser som språklige konstruksjoner som kan virke inn på den sosiale verden. Fairclough mener at diskursene er et sosialt aspekt blant flere, som former sosial praksis. Han er særlig opptatt av intertekstualitet og forandring, som en inngang til diskursenes innvirkning på omverden (Jørgensen, Phillips, 2008, s72). Diskursene slik de opptrer her kan opptre som implisitte språklige ytringer, som sier noe om hva som kan være sant og mulig for skolen og lærerne. I den kritiske diskursanalysens natur ligger også den kritiske tilnærmingen til selvfølgelig viten, og hvordan diskursene kan virke inn på den sosiale verden. Den tematiske presentasjonen tok for seg hoveddebattene i materialet, der jeg her vil rette oppmerksomheten mot diskursene som finnes på tvers og under tematikken. Et slikt narrativ kan handle om at lærerstanden er truet av en kategorisk nedbygging av lærerens autoritet på utdanningsarenaen, og at løsningen på skolens problemer er en gjenoppbygging av lærerens autoritære rolle. En slik diskursiv fremstilling kan opptre i materialet på tvers av den tematiske sorteringen. Skolearenaen presenteres ofte som en arena preget av kamper. En kan gjerne si at det tidvis utkjemper diskursive kamper rundt virkeligheten på skolearenaen. Hvordan konstrueres det bilder av skolen slik den er, normative forestillinger av hvordan skolen burde være, og hvilke ulike tiltak foreskrives? Hvordan plasseres lærerne innen dette rommet? De diskursene som dukker opp i denne konteksten handler ofte om konkurrerende beskrivelser av

ressursfordelinger og behov i skolen. På sett og vis stilles det her ulike "diagnoser" for skolen og lærerne, og ulike "medisiner" foreslås av ulike parter. For å kunne illustrere de ulike bildene som konstrueres gjennom Aftenpostens diskursive praksis, vil sammenfallende diskurser som delvis er til stede i flere artikler konkretiseres for å illustrere hvordan disse sammen står for en virkelighetsbeskrivelse. Jeg beskriver altså ikke faktiske skoler eller lærere, men bilder av skolen og lærere som konstrueres i utvalget gjennom diskurser. Jeg har sortert disse under overskrifter, men diskursenes flytende karakter gjør at disse vanskelig kan skilles fra hverandre av separate kategorier. En ser ved flere tilfeller at disse tildels er overlappende, og dermed vanskelig kan drøftes uten en viss fare for gjentakelse.

4.3.1 FORFALLSDISKURSEN

Utvalget av artikler fra Aftenposten som omhandler lærerne og den norske skolen i 1988, definerer på ulike sett skolens virkelighets og mulighets rom gjennom diskurser. En av de mest fremtredende diskursene i materialet har jeg valgt å kalle en *forfallsdiskurs*, der en definerer dagens skole ut ifra en skole som "var bedre" med et romantiserende perspektiv på skolen slik den var før. Denne bærer nære likhetstrekk med Wiklunds omtale av «Et tapt paradys» i den svenske skolen. Der også hun beskriver en utdanningsinstitusjon som konstrueres i lys av at den var bedre eller utførte sine oppgaver mer tilfredsstillende før. Hvor skolen på 60-tallet eller tidlig 1970-tallet var bedre, til sammenligning med dagens situasjon som konstrueres som normløs og dårlig(Wiklund, 2006, s167). Denne diskursen kan betegnes som en form for grunddiskurs, der en særlig gjennom Aftenpostens ledere ser at beretningen om et forfall på sett og vis danner utgangspunktet for mye av kritikken av lærerne og skolen. En kan knytte deler av denne diskursen til en kritikk av den sosialpedagogiske utviklingen en også så i Norge på 1960/70 tallet(Telhaug, 1994, s85). Aktørene som deltar i debatten kan i stor grad regnes som eksperter, i den grad de fleste har aktive roller som aktører innen politikken, utdanningsinstitusjonen eller som Aftenpostens ledere representerer media. En bekymring for tilstanden i den norske skolen er gjennomgående for denne tematikken, hvor læreren som sentral aktør, men særlig skolen som institusjon ofte ansvarliggjøres.

Innen denne diskursens virkelighetsbeskrivelse fremstår skolen slik den er nå som en forefallen versjon av skolen slik den var. Forfallet beskrives som manglende fag-fokus, og som manglende krav og forventinger til elevene. Elever som ikke viser skolen eller lærere respekt, og en

utdannings arena som fremstår kaotisk. Dagens skole kjennetegnes som en skole hvor elevenes sosialisering, hygge og likehetstanker har gått for langt, med slappe og respektløse elever med mangelfull fagkunnskaper. En utvikling som har hatt direkte negative konsekvenser for skolen innen denne forståelsesrammen. Der elevenes evne kunnskaper ikke holder mål, og de har for stor individuell frihet. Altså beskrives dagens skole og lærere ut ifra hva den mangler/har tapt i sammenligning med skolen "slik den var". Et ønsket om en skole der elevenes lengten etter kunnskap er større, der læreren nyter større respekt og undervisningsmiljøet er preget av en taus respekt for kunnskapsinstitusjonen går igjen i denne diskursen. Denne forståelsen fremstår tidvis som en opposisjon til skoleutviklingen som hadde funnet sted de siste tiårene, hvor det i skolen var fokus på endrede pedagogiske metodikker og større fokus på sosiale relasjoner og en sterk sosialpedagogisk vind. Forfalldiskursen fremstår tidvis som et uttrykk for en konservativ motvekt til en ny-radikal inspirert skolefaglige utviklingen (Telhaug, 1994, s85). Der en diskursivt konstruerer en virkelighetsoppfating hvor nye pedagogiske påfunn og endrede mønstre har gått på bekostning av det som ofte understrekes som skolens primær oppdrag; kunnskapsformidlingen.

Skolens mulighetsrom slik den konstrueres i dette perspektivet knyttes til å gjenopprette tradisjoner fra utdanningsinstitusjonen "slik den var". Dette inkluderer lærerens autoritære rolle i klasserommet, som skal kunne bidra til et bedre læringsmiljø. Sett i opposisjon til dagens skole som tidvis konstrueres som konfliktsky, unnnvikende og feig i møte med et utfordrende skolemiljø. En vil helst se at skolen og lærerne setter mer konkrete krav til elevene, som innen denne diskursen vil lede til de ønskede resultater. Det som presenteres som dagens gruppe og prosjekt orienterte pedagogikk, skal i større grad returnere til pugging og klasseromsundervisning. Da nyere pedagogiske metoder med et sosialt tilsnitt innen denne diskursen fremstår som en del av problemet. For her fremstår det som om lærernes posisjon og autoritet har blitt gradvis bygget ned. Der lærerne ikke lenger har den støtten i systemet som kreves for å yte en best mulig jobb «*Vi må få en ny mønsterplan som gjenoppretter lærernes autoritet og lederfunksjon*» («*Ikke bare penger*» Leder, 08.04.1988).

Innen denne virkelighetsforståelsen fremstår det som om utdanningsinstitusjonen forringes gjennom økende bruk av ressurser på oppgaver som ikke knyttes til det tradisjonelle kunnskapsoppdraget. Hvor skolens primære oppgave er å lære elevene fagkunnskaper i forberedelsen til arbeidslivet, men også overføre et tradisjonelt verdi og moralgrunnlag. Det fremstår dermed problematisk når utdanningssektoren bruker ressurser på det som ikke

tradisjonelt forbindes med skole, og elevenes og lærernes forhold endres. Løsningen slik den konstrueres her å ligge i en skole som i større grad stiller tydelige krav til konkret kunnskap til elevene, og har større forventninger. Den ønskede læreren har stor emnekunnskap og respekt blant elevene, og friheten til å innføre konsekvenser.

Som nevnt kan forfallsdiskursen omtales som en grunddiskurs, i den grad den ligger premisset for de diskursive konstruksjonene av skolen og lærerne på utdanningsarenaen gjennom spesielt Aftenpostens ledere i 1988. Det blir derfor vanskelig å unngå gjentakelser ved presentasjonen av noen av utvalgets andre diskurser. Konstruksjonen av en skole som forfaller leder nokså naturlig til en diskurs om en skole hvor forfallet har kommet så langt at det er snakk om en akutt krise.

4.3.2 KRISEDISKURSEN

I en rekke av artiklene kan en få inntrykket av at den norske skolen har alvorlige problemer som samlet fremstår som en fundamental krise. Særlig kan det virke som om skolens problemer ikke dreier seg om mindre organisatoriske eller prioriterings spørsmål, men om at selve skoleinstitusjonens grunnlag befinner seg i dyp krise. Denne diskursen kan ses i sammenheng med diskursen om skolens forfall, slik den også i er tilstede i Aftenpostens lederartikler. Hvor skolens virkelighet preges av for dårlige lærere som kommer fra mangelfull lærerutdannelse og tilbyr utilstrekkelig undervisning på skoler basert på feilfokuserede reformer der elevene kommer dårlig ut i internasjonale sammenligninger.

Jeg vil hevde at på tross av en rekke likhetstrekk, kan en argumentere for at disse også har noen forskjeller. Der krisediskursen viser et bilde av skoleinstitusjonen som forfeilet på et langt mer grunnleggende nivå, enn skolen som har forfalt. Der skolens problemer ikke kan løses av økte bevilgninger, omprioriteringer, tester eller bedre lærere. For utfordringene knyttes til det ideologiske rammeverket for skoleinstitusjonen. Skolen fremstår som urealistisk og virkelighetsfjern, en institusjon som søker en umulig utopi. Der utdanningsinstitusjonens ideal om sosial utjevning og likhet representerer ønsketenkning. Innen en virkelighet der skolen ikke makter å gjennomføre sitt hovedoppdrag, som innen denne diskursen handler om kunnskapsformidling. Wiklund tar også opp krisekonstruksjonen, der hun tar opp hvordan skolen, skoleledelsen og lærerne konstrueres som mislykkede, og der skolens verdigrunnlag fremstår som truet (Wiklund, 2006, s176). Krisediskursen understreker alvoret i det som fremstår som en utdanningsinstitusjon i oppløsning. Ofte fremheves avstanden mellom

utdanningsarenaen, og arbeidslivet og samfunnet forøvrig som en hovedutfordring innen denne diskursen.

4.3.3 KUNNSKAPSDISKURSEN

Gjennom materialet fremstår kunnskapsspørsmålet som en sentral del av forfall/krise diskursen, hvor en beskriver den negative utviklingen i lys av skolen og lærernes manglende fokus på kunnskaper. Slik sett inngår kunnskapsdiskursen ofte i forfallsdiskursens narrativ om en dårligere skole. Der skolens problemer presenteres gjennom beskrivelser av lave og utydelige krav. Det fremstår også som om fokuset i undervisningen før handlet om "skikkelige kunnskaper", i motsetning til relative kunnskaper nå(eks. «*Ikke bare penger*», leder, 08.04.1988). Wiklund tar også opp kunnskapsbegrepet, og påpeker at i hennes materiale er det spesifikk emnekunnskap som konstrueres som det ønskede. Altså faglig avgrensede emner, som tildels konstrueres i et motsetningsforhold til utydelighet og stryk(Wiklund, 2006 s172). I utvalget fra Aftenposten i 1988 fremstår det som tydelig at det er det vakkende kunnskapskravet, som utgjør en sentral del av utdanningsinstitusjonens problemer. Kunnskapskravet konstrueres tildels i et motsetningsforhold til en serie utviklingstrekk som kjennetegner den skolen som beskrives i utvalget. Der lærerstudiene ikke tiltrekker seg de beste studentene som en følge av lave lønninger, og lærerutdanningen tildels fremstilles som lite krevende og meningsfulle, med en dårlig faglig standard(«*En kunnskapsutfordring*», Leder, 01.10.1988). Gjennom materialet fremstår ofte lærerstudentene som lite kunnskapstørste, og med fallende faglighet. Der den ønskede og ideelle lærerstudenten gjennom diskursen konstrueres som høyt utdannet, og fagsterk. Lærerne i skolen beskrives også på tilsvarende vis, men fremstår også tildels som underlagt skoleinstitusjonens systematiske nedbygging av kunnskap.

Et annet problem for kunnskapen er det som betegnes som urealistiske likhetsideal, for konkurranse og differensiering konstrueres som det naturlige. Utdannings arenaen bør innen denne diskursens mulighetsrom i større grad preges av kunnskapsfokus og konkurranse. Et perspektiv som åpner for testing og rangering av lærere og elever, som et verktøy for å gjenopprette skolen som kunnskapsarena. Argumentasjonen som forekommer innen denne diskursen vekker assosiasjoner til en markedsdiskurs, der skolearenaen best styres etter markedets logikk. En kan gjerne trekke paralleller til interdiskursivitets begrepet fra Fairclough, der en diskurs 'låner' fra andre diskurser, der en har kan se likhetstrekk med en

"markedsdiskurs"(Jørgensen, Phillips, 2008, s84). Lærernes tjenester skal svare til elevenes behov, og elevene skal bedømmes etter prestasjoner på lik linje med en hvilken som helst markedsaktør. Innen denne diskursen bør skolen i større grad virke forberedende på arbeidslivet, og i mindre grad verne elevene fra «virkeligheten» utenfor skolen. Et vern som ofte presenteres som manglende kunnskapskrav, lave forventinger, utydighet og et urealistisk ønske om likhet. Der differensiering, konkurranse og tydelighet konstrueres som det ønskede.

4.3.4 KALL -DISKURSEN

Særlig under lønnskampen kommer andre diskursive konstruksjoner til syne i utvalget, og da særlig ulike bilder av lærerne. Læreryrket som kall, der læreren i langt større grad er direkte ansvarlig for elevenes resultater og utviklingen i skolen som sådan. Når jeg knytter dette til "læreryrket som kall", så handler det om fremveksten av en lærerstand. Der læreren var sterkt knyttet til sitt virke, og på sett og vis var ikledd "lærerhatten" også utenfor skolen. Denne posisjonen kan gjerne knyttes til en idealisert lærerfigur, der læreren hadde fellestrekk med presten(Hagemann,1992, s34). Denne tradisjonelle rollen mener jeg kommer til uttrykk når læreren så tydelig fremstår i en annen rolle, nemlig under lønnsforhandlingen. Der lærernes lønnskamp konstrueres som egoistisk og selvsentrert, og elevene posisjoneres som uskyldige ofre. Det kan fremstå som om lærerens idealiserte rolle som moralsk foregangsfigur ikke er forenlig med ulovlig arbeidsnedleggelse og lønnskrav. Det finnes bred enighet fra fler hold om at lærernes lønninger holder et lavt nivå i utvalget, slik sett er ikke lærernes lønnsnivå underlagt konkurrerende virkelighets beskrivelser. På den annen siden finnes det uenighet om hvorvidt lærernes arbeidsinnsats kvalifiserer til økte lønninger. Fra Aftenpostens ledere fremstår det som om lærernes lave lønn er en direkte konsekvens av dårlige resultater, og kort arbeidstid. Sett i kontekst av lønnsforhandlingen, hvor lærerne ikke ville forhandle om arbeidstiden fremstår det i denne virkelighetsbeskrivelsen som en rettferdig konsekvens, at lærerne ikke skulle gå opp i lønn. Lærerne fremstår ikke i stand til å kvalitetssikre egen undervisning, når det påpekes at lærernes resultater i liten grad møter forventingene. Altså beskrives en virkelighet der verdien av lærernes innsats ikke samsvarer med den lønnsøkningen de ønsker. Slik fremstår lærerne som urimelige. Dette bildet av lærerne og lærerorganisasjonen som urimelig og urealistiske går igjen gjennom utvalget. I sammenheng med streiken påpekes det ofte at denne rammer de uskyldige elevene, nettopp den gruppen lærerne er ment å ivareta. Og at streiken er ment å tjene lærernes egne interesser, slik sett fremstilles lønnskampen som et egosentrisk prosjekt. Når det i tillegg

handler om en yrkesgruppe en gjerne kan hevde at det later til å finnes særlige forventinger til, fremstår det særlig ille. Lærernes yrkesetikk virker i denne diskursen å være lite forenlig med lønnskamp, og særlig ulovlig streik. På den annen side finnes det også artikler i utvalget som forsvarer lærernes lønnskamp, og fremstiller lærerne som ideologisk motiverte arbeidstakere som i liten grad godtgjøres proporsjonalt med innsats. Selv om disse artiklene utgjør en beskjeden andel av utvalget, fremstår disse også tildels som uttalelser hvor en imøtegår en vedvarende kritikk av lærerne som oppleves urimelig. En kan relatere de konkurrerende diskursive bildene av lærerne til antagonisme begrepet fra Fairclough, der to konkurrerende virkelighetsbeskrivelser møtes (Jørgensen, Phillips, 2008, s60). I denne sammenhengen kan ikke lærerne både fortjene bedre lønn, samtidig som de ikke leverer gode nok resultater. Der beskrivelsen av læreren som ikke leverer gode nok resultater utgjør den mest omfangsrike i 1988.

Jeg har nå trukket frem noen av de diskursive konstruksjonene av grunnskolen og lærerne fra utvalget i 1988. I det følgende vil jeg presentere 2014 utvalget tematisk med fokus på likheter og ulikheter med 1988, før jeg vil trekke frem noen sentrale diskurser og drøfte og sammenligne disse med 1988 diskursene.

4.4 INNLEDNING TIL 2014

I 2013 fikk vi ny regjering med Erna Solberg som statsminister, og lærernes sak var et tema allerede under valgkampen. Under nyttårstalen 2014 trekkes lærerne frem, og omtales som en av landets viktigste yrkesgrupper (vg.no, 18.11.2015). Denne lærerstreiken handlet i stor grad om KS (kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon i Norge) krav om mer bundet tid for lærerne, som ble møtt med kraftige protester fra lærerne. Som på sin side betraktet dette kravet som nok et byråkratiserende tiltak, som begrenset deres selvstendige yrkes autonomi. Under streiken ble lærernes forhold til KS beskrevet som en «tillitskrise» fra lærerhold.

4.5 TEMA 2014

I det følgende vil de mest sentrale tematikkene fra 2014 utvalget av Aftenpostens debatter, ledere og kronikker presenteres og sammenlignes med 1988, før jeg går videre inn i de diskursive konstruksjonene og hvordan disse forholder seg til de sentrale diskursene fra 1988 utvalget. "Kvaliteten i skolen" er en sentral tematikk i 2014 utvalget der kvaliteten på utdanningen, og

hvilke muligheter som ligger for utbedringer av lærerne og skolen står sentralt. "Lærernes frihet" er også et viktig tema, artiklene handler i stor grad om lærernes handlingsrom og byråkratisering i skolen, ofte med utgangspunkt i streikesituasjonen. Til sist vil artikler som viser til "skolens sosiale dimensjon" dekkes, disse utgjør en mindre bestanddel av utvalget enn de øvrige, men skiller seg fra store deler av det øvrige utvalget gjennom omtalen av skolen som en sosial arena. Gjennom den tematiske gjennomgangen vil det vise seg at 2014 skiller seg fra 1988 på flere måter. I 2014 legges det stor vekt på lærernes fagkunnskap som premiss for gode resultater i skolen, og gjennom streiken nyter lærerne langt mer fordelaktig omtale enn det en fant i 1988. En finner også en tydelig kritisk holdning til det som fremstår som økt byråkratisering av lærerne og grunnskolen. Felles med 1988 er et ønske om mer kunnskap og bedre resultater, samt en kritisk holdning til skolens ideologiske grunnlag.

4.5.1 KVALITET I SKOLEN

En av de sentrale og mest omfangsrrike tematikkene som går igjen i skoledebatten anno 2014 er den videre utviklingen av skolen og lærerne. Her inngår ofte begrep som «lærer løftet» og «kunnskapsskolen» i en debatt om kvaliteten på skolen og lærerne. Ulike beskrivelser av kvaliteten på lærere og skolen, og hva det er som utgjør kvalitet står sentralt.

«Skolen står ovenfor store utfordringer. De faglige resultatene er ikke gode nok.» «Frafallet er altfor høyt. Elevenes resultater påvirkes sterkt av familiebakgrunn og kjønn. Kunnskapsløftet har ikke klart å utligne de sosiale ulikhetene i elevenes skolerresultater.(...)Med støtte i skoleforskningen løftes alltid dyktige og motiverte lærere frem som den enkeltfaktoren som betyr mest for å få fremgang. Men også her er situasjonen krevende. Nesten 40.000 personer med lærerutdanning har i dag valgt å arbeide utenfor skolen. I 2020 vil det ifølge Statistisk sentralbyrå være en underdekning på 10.000 årsverk for allmennlærere bare i grunnskolen.» («Det siste Skole- Norge trenger», Leder, 27.06.2014)

Aftenpostens lederartikler beskriver en virkelighet i den norske skolen, hvor den ikke måler opp til forventingene. Skolens resultater er ikke «gode nok», frafallet er «altfor høyt», elevenes resultater påvirkes sterkt av familiebakgrunn og kjønn, og det rekrutteres for få lærere(Ibid.). Og har således også en rekke likhetstrekk med den problematikken som ble presentert under skolen som var bedre før i 1988. Der en også så en fremstilling av en skole som ikke er god nok, og ikke når opp til forventingene.

Lærernes kvalitet

Lærerens viktige rolle trekkes frem, som formidler av god kvalitativ undervisning på utdanningsarenaen er læreren den som betyr mest.

«Økte kompetansekrav til alle lærere, obligatorisk videreutdanning og sjerpede karakterkrav for å komme inn på lærerutdanningen. Dette er de viktigste tiltakene i Regjeringens plan for å forsyne norsk skole med bedre lærere.(...)Nesten 40.000 lærere som i dag underviser i norsk, matematikk og engelsk i grunnskolen, oppfyller ikke de nye kravene.(...)VI STØTTER grunntankene i denne planen. Skoleforskningen kan ofte gi sprikende konklusjoner, men det er en ting forskningen etter hvert er blitt ganske samstemt om: Dyktige lærere er den enkeltfaktor som betyr mest for å få en god skole. (...)Bedre lønn og større fleksibilitet vil bidra til å høyne læreryrkes status, noe som må til for å lokke de beste til skolen. Statlige strategiplaner må kombineres med kommunal gjennomføringsevne for at skolen skal kunne løftes.» («Statlig strategiplan ikke nok for skolen», Leder, 01.10.2014)

Aftenposten beskriver i sin lederartikkel noen av regjeringens planer for utbedringer av lærerne i den norske skolen. Hvor kravene til å komme inn på lærerutdanningen skal skjerpes, og videreutdanningen skal være obligatorisk. Læreryrket må gjøres mer attraktivt gjennom bedre lønn og større frihet, for å trekke bedre kandidater til skolen. Det legges stor vekt på lærernes viktige rolle, og nødvendigheten av å trekke bedre kandidater til læreryrket gjennom en forhøyelse av yrkets status. Der Aftenposten i sin leder støtter disse tiltakene, men og vektlegger at den kommunale gjennomføringsevnen må være på plass. Nødvendigheten av bedre lærere fremstår som en sentral del av budskapet gjennom artiklene. I 1988 som i 2014 ønskes en bedre skole, og flinkere lærere. Forskjellen er først og fremst vektleggingen av lærernes sentrale rolle utbedringen av skolen, i kontrast til forfallet i 1988 som handler om hele skoleinstitusjonen.

«Enkelte studier bryter med dette mønsteret. Det er lett å forstå at mange lærere ønsker seg mer tid til hver elev. Derfor må lærerne få konsentrere seg om å undervise og ikke pålegges mange oppgaver utenfor kjernevirksomheten.» «Derfor påpekte også OECDs direktør Andreas Schleicher da han besøkte Norge i januar i år, at det mest påfallende er at Norge har mange lærere for hver elev sammenlignet med land som Finland, som har en skole vi gjerne beundrer. Alt tyder derfor på at kvaliteten på lærerne er mye viktigere

enn antallet lærere for hver elev.» («Mindre klasser er ikke det viktigste i skolen», leder, 24.09.2014)

Aftenpostens viser i sin leder forståelse for lærerne som gjerne tar til orde for mindre byråkrati og målstyring i skolen og ønsker høyere lærertetthet, men gjentar igjen at kvaliteten på lærerne er den viktigste faktoren. Dermed fanges både kritikken mot økt byråkratisering, samtidig som ønsket om økt lærertetthet settes opp mot kvaliteten på lærerne. Igjen påpekes lærerens viktige rolle, der de fremheves som en nøkkelaktør for å løse utfordringer på utdanningsarenaen. En får et inntrykk av at Norske lærere ikke har like høy kvalitet som Finske lærere. Og at det er de gode lærerne som utgjør differanse mellom landene, og ikke lærertettheten eller andre faktorer.

«..Men trenden er at klassestørrelsene øker år for år, særlig i tettbygde strøk.» «De sosiale forskjellene i norsk skole øker.» «Vi må bort fra «vente og se holdningen» som har preget norsk skole». «Krf foreslår en norm for lærertetthet på første til fjerde trinn med en grense på 16 elever. Dette gir lærerne mer tid til hver elev, bedre læringsutbytte, mindre behov for spesialundervisning og forebygger frafall i videregående.»

(«Klassestørrelse betyr mye», 29.09.2014, debatt, Anders Tyvand, Utdanningspolitisk talsperson Krf.)

Norsk skole har til dels vært preget av en «*vente og se holdning*», og de sosiale forskjellene øker ifølge Kristelig Folkepartis utdanningspolitiske talsperson Anders Tyvand(Ibid.). Kravet om lærertetthet i den norske skolen finnes det uenighet om blant ulike aktører, men at skolen ikke står til forventningene blir nok en gang bekreftet i dette innlegget. Støtten til økt lærertetthet utgjør også tildels en støtte til lærerne, som har ønsket mindre klasser. Dette innlegget rommer ikke en implisitt kritikk av lærerne, slik innlegg som argumenterer for «bedre lærere» ofte fremstår. Slik sett presenterer her Tyvand en situasjon hvor ressursene, og rent spesifikt antallet lærere utgjør løsningen på utfordringen. Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen fra Høyre deler ikke dette synet, og kommer med flere innlegg i debatten på Aftenpostens debattsider, og presenterer i stor grad et perspektiv som samsvarer med Aftenpostens lederartikler. Der flinke lærere utgjør den viktigste nøkkelfaktoren for en bedre skole.

«Det er godt dokumentert at elevene lærer mer når lærerne er faglig sterke». «Skal vi leve av kunnskap i fremtiden, må grunnlaget legges i skolen. Lærere med solid faglig tyngde er den beste investeringen i fremtidens kunnskapsskole.» («Skal sikre mer læring for elevene», 20.11.2014, debatt, Torbjørn Røe Isaksen)

«Hva er nøkkelen til kunnskapsskolen? Lærerne. Ingenting er viktigere enn en god lærer. En som er faglig sterk, ser elevene og inngår i et sterkt profesjonsmiljø med andre lærere. En masterutdanning er en styrking av lærerutdanningen og dermed et viktig bidrag til kunnskapsskolen.» («Kunnskap i klasserommet», 11.06.2014, debatt, Torbjørn Røe Isaksen)

Torbjørn Røe Isaksen argumenterer for en styrking av lærer utdanningen som tiltak for å sikre «kunnskapsskolen». Der lærere med mer omfattende utdannelse vil være et viktig, eller det viktigste tiltaket for bedre kvalitet i skolen. Det uttalte behovet for økt kvalitet kan sies å fremme en implisitt kommentar til den manglende kvaliteten på dagens lærere. Og føyer seg dermed inn i uttalelser hvor lærerens betydning understrekes, i sammen hånd vending som det understrekes at dagens lærerstand ikke har god nok kvalitet, eller innehar nok kunnskaper. Det later til at det særlig er den faglige dyktigheten som trekkes frem, da en spesialisering i form av masterutdanning fremstilles som et viktig tiltak for å nå frem til målet om kunnskapsskolen.

«Røe Isaksen må pålegge skoleeiere og ledere å ansette lærere med utdanning i kroppsøving, ikke bare instruktører. Dette ville både gi bedre undervisning for alle og heve statusen til faget.» («Elever skal lære å svømme -ikke å bade», kommentar, 20.06.2014, Bjørg Oddrun Hallås, Anne Stokke)

«Statistisk sentralbyrå presenterer denne uken resultater fra en kartlegging av formell kompetanse blant lærerne i grunnskolen våren i 2014. 20 prosent av alle som underviser i matematikk i grunnskolen, mangler formell kompetanse i faget.» «Denne situasjonen må endres. Det bør stilles høyere kompetansekrav i alle fag i grunnskolen.» («Øk lærer – kompetansen i grunnskolen!», 01.10.2014, Lise Lyngsnes Randeberg, president, Tekna)

Lærerne fremstilles i en rekke innlegg som en gruppe som mangler spisskompetanse innen de fagområdene de skal undervise i, her gjelder eksemplene kroppsøving og matte. Løsningen presenteres som høyere kompetansekrav for lærerne som skal undervise i grunnskolen. Innen denne tematikken fremstår det som om mangel på spesialisering innen fagfeltet, nærmest er ensbetydende med en dårligere undervisning. Dette rasjonaliseres med at dagens kunnskapssamfunn, stiller andre behov til spesialisering enn før.

Svar på kritikken fra lærerhold

Lærerne kommer til ordet, og kommenterer på både politikk og omtale.

«Vi undrer oss: Er målet at den norske skolen skal få få nok faglærte og engasjerte lærere, eller skal men fremheve strengere krav i matematikk for bare symbolpolitisk å vise at vi visstnok har et «realfagproblem» i den norske skolen?». «Ønsker Regjeringen virkelig nok faglig dyktige og kvalifiserte lærere i skolen? Ja, da bør de heller konsentrere innsatsen sin mot det som skjer i selve lærerutdanningen. Det er i lærerutdanningen man utdanner lærere. Det viktigste er ikke hva du kommer inn med i en utdanning, men hvilken kompetanse du går ut med». («Dårlig symbolpolitikk», 13.11.2014. Marie Furulund, Leder for pedagog studentene i utdannings forbundet)

En rekke aktører i det offentlige ordskiftet har talt for høyere kompetansekrav for å komme inn på lærerutdanningen, som en løsning på det som omtales som svake resultater i realfag. Marie Furulund som er leder for pedagog studentene i utdannings forbundet er kritisk i sin omtale av lærerutdanningen. De høyere opptakskravene beskrives av henne som «symbolpolitiske» løsninger på tvilsomme problem(Ibid.). Altså beskrives her en situasjon hvor språket som omtaler sviktende kompetanse i skolen formes etter den politiske retorikkens rasjonalitet, og ikke til skolesektorens beste. Et perspektiv hvor lærerne og skolen blir til statister i et politisk spill, som i liten grad handler om å løse skolen og lærernes reelle problemer. Dette perspektivet kommer i liten grad frem i 1988 utvalget, hvor en ikke ser debatt-artikler i utvalget der lærerne er representert. Gjennom 2014 utvalget derimot finnes langt flere innlegg fra "den andre siden", hvor en ser ytringer som ikke samsvarer med det en ser fra eksempelvis Torbjørn Røe Isaksen og Aftenpostens Ledere.

«Men på 70-tallet begynte nedturen, i status og lønn. Politikerne snakker stadig om hvor viktig skole og utdanning er, læreren er alfa og omega og lærerens status må styrkes.» «Ikke ett ord om lønn! Ikke ett eneste! Akkurat som om det ikke spiller noen rolle når elever skal velge yrke.» («Hvorfor være rik når man er lykkelig som lærer?», 07.10.2014, debatt, Egil Fikke, pensjonert lektor)

Uttalelser fra et lærerpespektiv utgjør en liten bestanddel i utvalget, Egil Fikke tegner i sin kommentar et bilde av lærerne som en gruppe som over tid har blitt nedvurdert, og hvor politikernes lovord i liten grad har hatt utslag på lønnsutvikling. Denne kommentaren kan ses i sammenheng med en omtale av politikkens retorikk, og misforholdet mellom denne og

realitetene slik denne beskrives av aktører innen utdanningssektoren. Hvor læreryrket fremmes ideologisk, men ikke mottar praktiske goder som eksempelvis bedre lønn.

«Høyere lønn bidrar selvsagt til å gjøre et yrke mer attraktivt. God avlønning viser at samfunnet bokstavelig talt setter en høy verdi på lærerjobben, og det gjør nok mer inntrykk enn luftig politikernakk om «verdens viktigste jobb».» «Erfaringene fra Finland viser imidlertid at lønn langt fra er alt. Der er det hard konkurranse om studieplassene og læreryrket har klart å bevare sin høye status fra tidligere tider. En rapport fra kunnskapsdepartementet i fjord pekte også i en annen retning enn lønn: Det som i størst grad kan lokke lærere til å bli i skolen, er faglig tilfredsstillelse. Derfor må rekrutteringsproblemene alltid ses i nær sammenheng med den faktiske arbeidssituasjonen i skolen og hvordan den kan endres. Gjennom lang tid er det pekt på hvordan rapportskrivning, dokumentasjonskrav og stadig nye reformer og direktiver ovenfra stjeler tid fra lærernes kjerneoppgaver.» («En varslet krise», 23.03.2014. Leder)

I denne lederen underbygges et inntrykk av at læreren ikke hovedsakelig er motivert av lønn, men drives til lærergjerningen av faglig tilfredsstillelse. Det er altså ønsket om, og muligheten til å gjøre en god jobb som kan være den viktigste motivasjonen basert på rapporten fra kunnskapsdepartementet. Aftenpostens leder tar også opp at høyere lønn nok også kunne vært en god motivasjon, og at det gjerne er nok «luftig politikernakk»(Ibid.). Et argument lederen for pedagogstudentene og den pensjonerte lektor Fikke også trekker frem, er at lærerne benyttes strategisk, men i liten grad belønnes i praksis. Lærerene omtales svært ofte gjennom 2014 utvalget, og deres viktighet understrekes gang på gang. Den hyppige omtalen av læreren som nøkkeltør kan fremstå som en kontrast til det som omtales som manglende lønnsutvikling. Der en også kan spore en viss politikerforakt, i den desillusjonerte karakteriseringen av avstanden mellom politikernes prat og skolepolitisk handling. En skepsis til det politiske nivået er tilstede også når det påpekes at unødvendig byråkratisering kan være en av faktorene som står til hinder for lærergjerningen. Denne bidrar sammen med en rekke andre artikler i utvalget, til å bekrefte et bilde av en skolearena hvor lærerne i stor grad utsettes for byråkratiseringsprosesser. Læreren fremstår som en gruppe som utsettes for press fra flere hold, de er lavt lønnet, men de mangler først og fremst en god arbeidssituasjon i skolen blant annet på grunn av økt rapportering, og direktiver ovenfra. Der lærerne omtales som nøkkeltører, men ikke har ressurser og frihet i praksis til å gjennomføre jobben sin best mulig.

Mer byråkrati?

I tekstene fra utvalget i 2014 finnes det ofte en omtale av økt byråkrati.

«Eg undrar meg på om dei nyutdanna lærarane tar med seg Powerpoint-en under arma når dei startar si lærarkarriere. Var det kan hende berre denne undervisningsmåten dei lærte av oss?» «Det verkelege livet er allereie der. For det er i klasserommet studentane er.» («Farvel til Powerpoint-en?»), Debatt, 18.03.2014. Marian Børli Sivertsen, Høgskolelektor)

Her beskrives skolen og lærerutdanningen som instrumentell, og kan ses i sammenheng med kritikken av skolen og lærerne som en byråkratisert arena. En beskrivelse av skolen hvor en er låst fast i byråkratiske mønstre, der lærerne mangler selvstendig autonomi. I sammenheng med debatten om økte formelle krav til lærerutdannelsen fremstår denne som tildels kritisk til byråkratiske virkemiddel. Hvor denne kan leses som et skråblikk på den verdien som tilskrives formelle krav, og det at praktisk erfaring gjerne ikke vies den samme oppmerksomheten. Byråkratiseringen handler i stor grad om rapportering og målstyring, og muligheten for styrende instanser til å overvåke, kvantifisere og kontrollere. De nasjonale prøvene har blitt flittig debattert over lang tid, og henger i stor grad sammen med byråkratisering, lærerløft og kvalitet. Der en støter på ulike perspektiver gjennom utvalget, på hvorvidt måling og kontroll utgjør et gode slik en også ser det i 1988 utvalget.

«Resultatene av prøvene vil ikke minst være viktig for lærestedene selv. Det gir dem noe å måle seg mot, og kunnskap som kan brukes til å løfte utdanningskvaliteten.» («Nasjonale prøver synliggjør forskjell»), 23.09.2014. Bjørn Haugstad, Høyre, statssekretær kunnskapsdepartementet)

Høyres statssekretær fremmer et syn på prøvene som en positiv ressurs som gir mulighet til å overvåke hvordan kvaliteten utvikler seg, og er et virkemiddel for å heve denne. En holdning til prøvene som står i kontrast til omtalen av disse som enda et styrende direktiv fra oven. For på den andre siden av byråkratiseringskritikken, så finnes det også goder ved de kvantifiserbare og målbare faktorer. Som Bjørn Haugstad her påpeker, så fremstår de målbare prøveresultatene tidvis som en ressurs. Denne typen positive holdninger til prøvene, opptrer ofte sammen med kritiske holdninger til utdanningskvaliteten.

«Det innførte testregimene fratrar lærerne muligheten til å ivareta elevenes sosiale og

emosjonelle behov.» «Det rapporteres at lærere og rektorer er presset på å oppnå at resten av elevene presterer best mulig på kunnskapstestene.» « I en ny teach-to-the-test-kultur har ikke lærerne ressurser nok eller motivasjon til å bestrebe at elever med spesielle behov tar del i den ordinære opplæringen.» «Lærerne har lenge etterlyst et større handlingsrom slik at de kan nå sine idealer om optimal læring og utvikling for elevene.» («PISA -spøkelsets sanne ansikt», Marit Uthus, debatt, Phd-kandidat og seniorrådgiver Statped, 07.01.2014.)

Lærerne fremstår som rammet av en omfattende byråkratisering i en rekke av artiklene i utvalget, denne trekker frem en sentral del av kritikken mot PISA prøvene. Det påpekes at lærernes hverdag i for stor grad preges av papirarbeid som ikke er en del av det pedagogiske kjerneoppdraget. Hvor det poengteres gjennom uttrykket «teach-to-the-test» at prøvene har liten reell verdi, og går utover de svakeste elevene. Der en øver målrettet på å bestå tester, uten at kunnskapen har verdi utover det formålet. Det bildet som tegnes i denne artikkelen har mye til felles med andre artikler som er kritiske til styringstiltak, tester, og direktiver som her kategoriseres som et «regime»(Ibid.). Innen dette perspektivet består løsningen først og fremst av større handlingsrom til lærerne. Når det snakkes om kvaliteten i skolen gjennom utvalget er det i høy grad lærernes kvalitet som er i fokus, men også spørsmålet om lærernes handlingsrom. Altså hvordan byråkratiserende nivåer evner å fungere til å gjennomføre politiske tiltak, eller går negativt utover lærernes mulighet til å gjøre jobben sin. Skolen som institusjon fremstår tildels som en arena preget av et kvalitetsproblem, men også som en arena som i for stor grad driver byråkratisk arbeid, som går negativt utover kunnskapsformidling og sosiale funksjoner. Gjennom artikkelutvalget står lærernes frihet og prestasjoner sentralt gjennom streikeperioden.

4.5.2 LÆRERFRIHET

Lærernes streik representerer en viktig tematikk gjennom utvalget, der ulike perspektiver på skolen og lærerne kommer til uttrykk fra ulike sider av konflikten. Aftenpostens leder omtaler konflikten mellom arbeidstakerne og arbeidsgiveren KS(kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon i Norge) under overskriften «*Det tyngste ansvaret hviler på KS*».

«Men om forbundets gode økonomi sørger for at streikende lærere ikke lider noen nød, er det andre som må betale en høy pris. Rundt 100.000 elever møter nå stengte porter og får ikke den undervisningen de har krav på. Enda flere blir rammet når nye streikeuttak

kommer.» «KS ser heller ikke ut til å ha erkjent at kravet om mer bundet arbeidstid kommer på toppen av mange styrings og kontrolltiltak som i sum har bidratt til å undergrave en myndig og selvstendig lærerrolle.» «Skoleforskningen viser nokså entydig at dyktige, faglig sterke og engasjerte lærere er den enkeltfaktoren som betyr mest for elevenes fremgang. Et godt utviklet samarbeid mellom lærere og skoleledelse og innad i lærerkollegiet er også en suksessfaktor. Her er forskjellene store fra skole til skole.» («Det tyngste ansvaret hviler på KS», Leder, 27.08.2014)

Elevene presenteres her som offer for streiken, der lærernes streikekasse sørger for at de ikke lider noen nød. Lærernes kritikk mot mer bundet arbeidstid gjentas også av Aftenposten, som oppsummerer at dette kravet *«kommer på toppen av mange styrings og kontrolltiltak som i sum har bidratt til å undergrave en myndig og selvstendig lærerrolle»*(Ibid.). Det bekreftes at læreren utgjør den viktigste enkeltfaktoren for elevenes fremgang, og at et godt samarbeid er viktig. Denne lederen anerkjenner langt på vei lærernes kritikk av kravet om mer bundet arbeidstid, og den mer overgripende byråkratiserings kritikken. Der en så at lærerne var under skarp kritikk gjennom Aftenpostens ledere i 1988, later det her til at lærerne i støttes av Aftenposten, og der en la ansvaret for streiken på lærerne i 1988, så ansvarliggjøres KS i 2014.

«Forslaget oste av mistillit til norske-lærere, som skulle påtvinges et bestemt prosentmål for å gjøre jobben sin med å lære skolebarn om kristendom.» «Det er tross alt en en forbedring sammenlignet med samarbeidsavtalens stivbente prosentmål. Det reviderte forslaget gir lærerne et større handlingsrom til å tilpasse undervisningen. Det innebærer også at det klare signalet om mistillit til lærerne, som ellers er lovet mindre detaljstyring i hverdagen av samtlige politiske partier, er dempet.» («Et unødvendig forslag har blitt bedre», Leder, 23.10.2014)

Igjen viser Aftenpostens lederartikkel støtte til lærernes protester. Inntrykket er at lærerne er utsett for mistillit og byråkratisering, og at de i liten grad får frihet til *«å gjøre jobben sin»*(Ibid.) Representanter for KS ytrer seg også på Aftenpostens debattsider.

Representanter for KS

«Vi står tilbake med spørsmålet om hva som skal skje der man ikke klarer å komme til enighet lokalt. Skal lærerne, på skolene som kanskje aller mest trenger å bli bedre på

samarbeid, være sikret at de uansett ikke skal måtte tilbringe «et eneste minutt mer» av arbeidstiden på skolen enn de gjør i dag? Vi tror en slik «sikring» i seg selv vil være et tungt insitament nettopp til ikke å bli enig lokalt.» («Partene er ganske nær hverandre», Per Kristian Sundnes, forhandlingsleder KS, debatt, 28.08.2014)

Her understreker Sundnes at lærerne som ikke kommer til enighet lokalt *«kanskje aller mest trenger å bli bedre på samarbeid»*, og at de ønsker å sikre seg at de ikke *«måtte tilbringe «et eneste minutt mer» av arbeidstiden på skolen enn de gjør i dag?»*. Dette igjen poengterer han vil føre til at lokal enighet vil være vanskeligere å oppnå. I denne virkelighetsbeskrivelsen fremstår lærerne som vanskelige i den grad de ikke vil tilbringe tid på skolen, og *«trenger å bli bedre på samarbeid»*(Ibid.). Slik sett fremstilles her et annet perspektiv på konflikten, og aktørenes posisjoner der lærerne fremstår langt mindre fordelaktig.

«Det Aftenpostens lesere har fått vite, er grovt sett dette: Lærerne er sinte fordi de oppfatter at KS ikke har tillit til dem. KS vil «binde» eller «låse» lærerne til kontorplasser, eller «sette dem i bur», der de skal sitte og gjøre individuelle forberedelser og rettelser.» («Opptre som aktivist», Per Kristian Sundnes, Forhandlingsleder KS, debatt, 03.07.2014)

Sundnes kritiserer andre aktørers omtale av konflikten ved blant annet å oppsummere en rekke metaforer som har blitt brukt i omtalen av KS krav til læreren. En omtale av debatten hvor han innleder med *«Det Aftenpostens lesere har fått vite»*, og slik sett antyder at Aftenpostens lesere ikke har et fullstendig bilde. Satt i sammenheng med kommentarer om at lærerne frykter at KS skal «binde», «låse» eller «sette i bur», bidrar dette til en de-legitimering og latterliggjøring av de andre aktørene i debatten(Ibid.).

«Vi er enige med lærerorganisasjonene i at det er viktig å heve statusen til læreryrket. Men jeg blir oppgitt når jeg ser lærere på fjernsyn hevde at «lærerferien» er den viktigste motivasjonen for å søke læreryrket. Vi bør tvert imot arbeide sammen for at det som skjer i skolen og på skolen skal være den fremste motivasjonen for å arbeide der.» («Må tilpasse skolens behov», Gunn Marit Helgesen, KS leder, debatt, 30.01.2014)

Lederen av KS, Gunn Marit Helgesen bidrar på Aftenpostens debattsider, og innleder med å være enig med lærerne i at yrket trenger høyere status. Før hun refererer til «lærere på fjernsyn» som sier at lange ferier her omtalt som «lærerferien» er den viktigste motivasjonen til å søke yrket. Og oppsummerer at de bør arbeide sammen, og at det som skjer på skolen skal være den

fremste motivasjonen for å arbeide der. Det å trekke frem uttalelser fra «lærere på fjernsyn» som motiveres av «lærerferien», bidrar til å fremstille lærerne som umotiverte. Samtidig som hun styrker eget ethos ved å formane om at lærernes motivasjon skal være «det som skjer på skolen»(Ibid.). I denne konteksten kan en gjerne undres om det er uforenelig med lærerrollen å motiveres av slike goder som lønn og fritid, eller om læreren helst skal motiveres alene av lærergjerningen? Slik jeg tidligere har trukket fram læreren som lønnsarbeider vs. kall under diskurser fra 1988, fremstår dette tildels som en slik motsetning mellom læreren som idealfigur og arbeidstaker. Der en finner kritikk av lærerne gjennom Aftepostens ledere i 1988, så kommer kritikken her fra lærernes forhandlingspartner KS i 2014.

«På disse skolene har skoleledere og lærere funnet frem til gode, lokale løsninger, valgt mer tid til samarbeid og felles kompetansebygging, og gitt avkall på ubundet arbeidstid.»
«Resultatene er bedre elevresultater, bedre trivsel hos både lærere og elever, kort sagt: bedre skole, helt i tråd med hva skoleforskningen forteller oss. Ingen har hevdet at rektorene og lærerne på disse skolene ødelegger skolen.» («En avsporet diskusjon», 25.02.2014, Debatt, Gunn Marit Helgesen, KS leder)

Skolene som har innført bundet arbeidstid har ifølge KS lederen funnet «gode, lokale løsninger» og «valgt mer tid på samarbeid og felles kompetansebygging». I dette innlegget presenteres et virkelighetsbilde hvor lærernes kritikk er overdrevet og ubegrunnet, og KS forslag sammenfallende med målet om «en bedre skole, helt i tråd med det skoleforskningen forteller oss». Der Helgesen poengterer av «ingen har hevdet at rektorene og lærerne på disse skolene ødelegger skolen», en formulering som spiller på lærernes kritikk av KS forslaget. Der KS forslag settes i konteksten med den sanne og rasjonelle kunnskapen «skoleforskningen», mens lærernes argumenter stilles sammen med det som kan fremstå som irrasjonelt og hysterisk «ødelegger skolen»(Ibid.). Slik sett fremstilles KS som den gode forhandlingspartneren, og lærerne som vanskelige.

Lærerperspektiv

I 2014 finnes flere artikler som representerer lærerne, det bidrar til et mer nyansert perspektiv på læreromtalen enn det en finner i 1988.

«Lærere fører en løpende samtale om undervisning og elever. Men samtalen blir stadig

oftere avbrutt. Vi kalles i hundrefold til pedagogisk «høymesse», foredrag på et faglig nivå som er en fornærmelse mot vår profesjonalitet.» «Slik har skolen vært siden den ble kommunalisert. Skoleeierne tar mål av seg til å bli best i landet. Tiltaksiveren er påtagelig. De lager egne tester, i tillegg til de nasjonale. De produserer egne læreplaner, i tillegg til de nasjonale. Det utarbeides særlige, regionale skolestandarder. Utdanningsbyråkatiene er sterke i sin tro: Lærerne leverer ikke. Skolene ligger for lavt på scoringstabellene i mediene sett i forhold til investerte midler. Lærerne må på kurs. Lærerne skal følge detaljerte pålegg. Betenkelighetene er fraværende: Den nye gjennomregulerte kommunale billigskolene «virker». «Elevene trenger selvstendige, entusiastiske lærere, lærere med faglig tyngde, lærere som møter godt forberedt, som inspirerer og som bryr seg om hver enkelt. Vi erstattes ikke av umyndiggjorte og overarbeidede kontorister, uten at det rammer elevene. Arbeidstidsavtalen som nå er ute til uravstemning, er en katastrofe for norsk skole. Streik kan være en realitet over hele landet fra skolestart. Skolenes Landsforbund er alt i streik. LO stiller seg bak lærerne. Vi vil ikke gi oss før landets lærere igjen får være lærere. Men hva vil landets høyeste politiske ledelse?» («Skole i fritt fall», Eva Celine Jørgensen, lærer, debatt, 16.06.2014)

I denne kommentaren beskrives en virkelighet hvor lærernes selvstendige yrkes autonomi er svekket i en skole drevet etter byråkatiets logikk. Hvor yrkesgruppen presses så hardt fra flere hold, og i en slik utstrekning at det går utover prestasjonen. En skole hvor det stadige jaget etter effektivisering og bedre prestasjoner, går på bekostning av kvaliteten. Innen denne debatten inngår den omstridte arbeidstidsavtalen som et ledd i en lang rekke byråkratiserende inngrep i lærerens hverdag. Hvor arbeidsgiver gjennom sin iver etter effektivisering og testing, har rammet lærerne og skolens evne til å gjennomføre arbeidsoppgavene sine. Innen denne beskrivelsen av situasjonen i skolen, er det først og fremst kommunenes overformynderi som er problematisk. En eventuell streik fremstår dermed i denne konteksten som en berettiget og nødvendig aksjon.

«Det virker på meg som om politikerne foreslår reformer i skolen uten først å forhøre seg om «drømmelærernes» erfaringer.» «Gå heller til «drømmelærerne» og spør dem hva de mener skal til for å få en god skole til å bli bedre. Jeg tror man vil oppdage at «drømmelærerne» har sterke og entydige meninger om hvilke grep man bør ta i den norske skolen, og det vil neppe handle om styrt arbeidstid.» («Spør «drømme-lærerne» om råd», Hjørdis Holme, lærer, debatt, 03.07.2014)

Flere av bidragene i debatten fra lærerstanden indikerer et gap mellom de ulike aktørene på

utdanningssektoren. Slik denne læreren bruker uttrykket «drømmelæreren» med en viss ironi i stedet for «læreren», og antyder at de som bruker uttrykket i liten grad har involvert lærerstanden i utviklingen av sine nye reformer. Streikedebatten handler i stor grad om «tillitskrisen»(Ibid.). Hvor en kan spore en konflikt mellom et høyere byråkratisk nivå «politikerne» og KS, og de som jobber i skolen. I en virkelighetsbeskrivelse hvor det finnes et klart skille mellom politiske visjoner, og lærernes realiteter.

«Kravene fra KS gir all mulig grunn til bekymring. Mangel på grunnleggende forståelse av lærernes arbeidssituasjon er alvorlig. For å ta ett eksempel: Det er akseptert i lærerkretser at lærerjobben innebærer kveldsjobbing, jobb i helgene og i skoleferiene. Slik får lærerne det til å gå rundt. Derfor er denne fleksibiliteten rundt arbeidstiden innbakt i arbeidstidsavtalen til lærerne. Nå vil KS gjøre lærerne til funksjonærer med fast kontortid.» («Ingen skam å snu», debatt, 13.03.2014. Martin Torhaug, kommunestyrerepresentant(AP)

Lærerne fremstilles som fleksible og hardtarbeidene, men under press fra KS som vil gjøre dem til «funksjonærer». Altså rammes lærerne av urimelige krav som pålegges dem fra byråkratiet, som her representeres av KS. En bekrefter et bilde av lærerne som dedikerte arbeidere som «aksepterer at lærerjobben innebærer kveldsjobbing, jobb i helgene og i skoleferiene»(Ibid.). Lærerne som annerledes arbeidstakere, som samsvarer med den idealiserte lærerrollen. Slik sett fremstår reguleringen som urimelig og byråkratisk. Der lærerne under den ulovlige streiken i 1988 tidvis stod i kontrast med den idealiserte lærerrollen, så fremstår læreren oftere i 2014 som nettopp idealisten.

«Jeg er ikke opptatt av kontortiden. Jeg er opptatt av at elevene mine skal trives, at skolehverdagen skal være trygg, at undervisningen skal engasjere og motivere, at kollegene mine har det bra og at jeg er oppdatert og profesjonell i møte med elever og foresatte, akkurat som alle lærere jeg kjenner.» («Vi vil ikke ha fast kontortid», Ida Hauknes, lærer, debatt, 21.02.2014)

Et innlegg som bekrefter et bilde av de idealistiske læreren, som ikke vektlegger konflikter, men som prioriterer undervisningen og elevene. Læreren fremstår her som idealfigur, i tråd med et bilde av læreren som utradisjonell arbeidstaker. Læreren som i liten grad søker egeninteresse, men søker til lærergjerningen som et kall. Ut ifra ønsket om å gjøre en god jobb.

«Arbeidstidsordningene ville blitt ansett som uforsvarlige. Hvorfor skal lærere ikke være

underlagt de samme krav til forsvarlig arbeidsmiljø som alle andre i dette samfunnet? KS, som vil innføre «kontortid» for lærere, vet ikke hva de gjør. Skulle deres krav bli til virkelighet, måtte samfunnet doble antall lærere.» («Hvorfor er rovdrift på lærere lov?») Kronikk, 10.03.2014. Arve Due Lund, Advokat)

Lærerne er annerledes arbeidstakere, og de behandles annerledes enn andre arbeidstakere. Gjennom en rekke av utvalgets artikler fra 2014 bekreftes lærernes annerledeshet, og langt på vei bekreftes en arbeidshverdag som fremstår som belastende. Ulike aktører legger frem et perspektiv på lærerne som en særlig belastet gruppe, hvor en ikke kompenseres for overtid på lik linje med andre yrkesgrupper i offentlig sektor. Der kravet fra KS om mer bundet tid på skolen forverrer en allerede alvorlig situasjon. Lærerne fremstår tildels som de gode idealistene som jobber mer enn de godtgjøres for, men samtidig møtes av nye byråkratiske tiltak som innskrenker deres muligheter til å gjøre sitt beste.

«Forslaget til kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (H) er å innføre tvungen evaluering, nok et skjema og nok en trang ramme for hvordan vi som fagpersoner skal gjennomføre evalueringen.» «Lærerevaluering signaliserer mistillit til profesjonen. Konsekvensen er at flere gode lærere vil vurdere å slutte.» «Kunnskapsministeren sier han er opptatt av god skole og at lærerens status må opp. Likevel gjentar politikerne sine budskap. Det kan vanskelig tolkes som noe annet enn at lærerne er hovedproblemet.» «La lærere være lærere.» («En dårlig lærers -bekjennelser», Thom Jambak, lærer, tillitsvalgt i utdanningsforbundet, Kronikk, 27.03.2014)

Det er misforholdet mellom det politiske nivået, og lærernes virkelighetsoppfating som ofte trekkes frem som en betydelig del av problematikken. Der det fremstår som om de styrende instanser i liten grad evner å ha god og riktig kunnskap om lærernes virkelighet. Der forfatteren ved å referere til kunnskapsministerens gode ord, samtidig som den politiske praksisen ikke samsvarer fremstiller et bilde av hykleri. Igjen tegnes et bilde av idealistiske lærere som kjemper mot et byråkrati, som fremstår som lite tilpasset skolens realiteter.

4.5.3 DEN SOSIALE ARENA

Ofte omtales lærerne og skolen i lys av faglige resultater i debattene, men skolen er jo også i stor grad en sosial arena. I motsetning til i 1988 utvalget hvor denne tematikken nærmest er

fraværende, finnes det i 2014 en rekke omtaler av utdanningsarenaens sosiale dimensjon. Her er det artikler med beskrivelser av skolen som sosial arena, der faglig læring ikke utgjør det sentrale. Det går frem at læreren igjen er en nøkkel aktør, også for skolen som sosial arena. Der flere aktører har vært involvert, så er det først når den riktige læreren kommer på banen at situasjonen løser seg. Det fremstår også som om skolen preges av manglende midler, der læreren i liten grad greier å oppfylle de forventningene som finnes. Der utvalget gjennom de andre tema domineres av Aftenpostens egne ledere, og politiske aktører, er det her flere privatpersoner som kommer til ordet. Det kan tenkes at den sosiale dimensjonen i mindre grad kommer frem i andre tema der politiske aktører omtaler skolen og lærerne. Det kan også tenkes av skolen spiller en større sosial rolle i 2014, enn i 1988, selv om skolens sosiale funksjoner har vært integrert i skoleverket gjennom begge.

På slutten av 2014 var Odin-saken utgangspunktet for en større debatt som tok for seg mobbing. Deler av denne tar også for seg skolen og lærerne implisitt, slik som «*Ingen ringer på døren og spør etter mitt barn*» skrevet av en anonym mor(29.11.2014). Der skolen generelt ansvarliggjøres, og fremstår som lite kompetente i møte med mobbe problematikken.

«Og når vi også rapporterte om helt klare episoder om mobbing til skolen, fikk vi blant annet beskjed om at «Dette faller ikke inn under vår definisjon av mobbing», og at det var vårt barns adferd som var skyld i mobbingen. Skolen har vist lite ansvar for å ta tak i dette, og Fylkesmannen har vært inne i bildet.» «Når skolen etter flere år gjør halvhjertede forsøk på å hjelpe mitt barn med å få innpass blant barna i klassen, nytter det ikke.» «lærere og skoleledere må ta barn som opplever mobbing alvorlig».(«Ingen ringer på døren og spør etter mitt barn», anonym mor, 29.11.2014)

Skolen fremstår som vanskelige og byråkratiske i omtalen når «*helt klare episoder*» av mobbing, besvares med; «*ikke under vår definisjon av mobbing*»(Ibid). Her fremstår skolen som lite kapabel til å innfri forventinger til håndtering av mobbeproblematikken. Ved anmodningen om at lærere og skoleledere må ta mobbing alvorlig, foreligger også en viss kritikk. Er det slik at de ikke tar det alvorlig nå?

«Hjemme er det trygt, men i barnehagen og skolen har du ingen beskyttelse -ingen voksne som ser og griper inn. Vi har sagt i fra på alle måter. Vært i møter og vist til handlingsplanen. Vi har snakket med sønnen vår om tiltakene skolen skal sette inn, men så kommer han hjem fra skolen neste dag og det har hendt igjen.» «Har skolen nok

ressurser? Vi kan ta det på oss selv. Aldri flytt! Aldri stol på systemet. Men det blir feil. Vi må kunne ha tillit til systemet. Så skal vi ta det på læreren i stedet? Men han kan ikke engang snu ryggen til uten at det skjer noe -for han er helt alene. Har lærerne og skolen forutsetninger for å ivareta elevene og gjøre en god jobb? Har de nok ressurser for å drive den norske skolen på en forsvarlig måte?» («Når voksne ikke ser», anonym mor, debatt, 30.01.2014)

Igjen bekreftes et bilde av en situasjon der foreldre møter en vaklende skoleinstitusjon som ikke greier å innfri. Det er «systemet» som feiler, en større helhet. Et ord som raskt vekker assosiasjoner til store og tungroddede byråkratier, skolen som system. Bildet som males av lærerne er at de er offer for det samme systemet. Lærerne streber for å gjøre en god jobb, men mangler forutsetninger og ressurser nok. Slik sett flyttes i denne sammenhengen også ansvaret mot en større byråkratisk helhet, der skolen og lærerne i liten grad makter å gjøre en god jobb, som en konsekvens av manglende rammebetingelser.

«I et halvt år var sønnen vår adskilt fra klassen sin på denne måten, og jeg forstår ennå ikke hva godt skolens ledelse mente at det skulle komme ut av dette. Dette ble en av de tøffeste periodene vi har hatt. Alt ble verre. Tiksene ble flere, sinneanfallet hyppigere og frustrasjonen økte. Han ville ikke på skolen. Leksene ble en kamp som tok mange timer. Det ble mye roping og mange tårer. Men vi har vært heldige. For oss kom løsningen av seg selv -i form av en ny lærer. En fantastisk dyktig lærer -en lærer som fokuserte på å dyrke de positive sidene fremfor å lete etter problemer. Alt snudde på en uke. Vi fikk en ny sønn. En sønn som faktisk ville gå på skolen, en sønn som begynte å le igjen og sette pris på livet sitt.» («Løsningen var en ny lærer» Debatt, Anonym mamma, 28.01.2014)

Læreren er i denne historien løsningen på det som i utgangspunktet beskrives som en håpløs situasjon. Skolen som større administrativ størrelse viser igjen liten handlekraft, og bidrar bare til problematikken. Det er læreren som individ som her fremstår som idealfigur, som «den gode læreren». Et virkelighetsbilde som tegner opp mulighetene for at enkeltaktører, læreren som «fokuserte på å dyrke de positive sidene fremfor å lete etter problemer» kan representere en vei ut av selv de vanskeligste situasjoner. Den gode idealistiske læreren evner å løse det som her fremstilles om en svært vanskelig situasjon på en uke. Formuleringen vekker også spørsmål rundt hvilken tilnærming andre lærere hadde til denne situasjonen. Det fremstår som om det kun var denne ene læreren som maktet å «dyrke de positive sidene», i motsetning til å «lete etter

problemer»(Ibid.).

«Vi hadde mange dårlige klasseledere. Det var ofte lærere som var gode i fagene sine, men som ikke greide å holde ro i timene. Mitt inntrykk var at skolen jeg gikk på ikke var særlig attraktiv, og at det av den grunn ikke var så mange gode lærere som søkte seg dit, heller.» «Det er vanskelig å beskrive hva slags person vår nye klasseforstander var, men en ting greide han: Han så elevene i klassen min. Han spøkte med de tøffeste gutta, stilte vanskelige spørsmål til de flinkeste elevene og greide å være en rollemodell for hele klassen.» «Jeg tror en lærer som kan faget sitt og som er en god klasseleder, kan gjøre mye med en klasse, men jeg tror ingenting slår en lærer som ser hver enkelt elev.» «Læreren vi fikk i niendeklasse var ikke bra bare fordi han var en flink lærer, man han var en omsorgsperson jeg tror mange i klassen min trengte. En person som viste interesse og fulgte opp -noe mange foreldre ikke hadde tid til å gjøre. En flink lærer som ser elevene sine, er det viktigste vi kan gjøre for de svakeste elevene på skolen.»
(«Elevene som sliter», Agnes Viljugrein, elev, kronikk, 13.01.2014)

En av de få artiklene i utvalget som er skrevet av en skoleelev, beskriver den gode klasselederen som en sosial aktør. Slik sett fremstår denne som annerledes i dette utvalget, da lærernes evner ofte fremstilles som faglig dyktighet gjennom utvalget både i 1988 og 2014. Hun skriver også at de dårlige klasselederne ofte var gode i faget sitt, men evnet ikke å holde ro i timene. Tilpasset opplæring, og lærerens relasjon med enkeltelever er det som beskrives som den gode læreren. «En person som viste interesse og fulgte opp -noe mange foreldre ikke hadde tid til å gjøre». Den gode læreren spiller altså en sentral sosial og relasjonell rolle i denne fremstillingen. Skolebyråden i Oslo kommer på trykk med et tilsvar til innlegget av Agnes Viljugrein noen dager senere.

«Litt klisjeaktig er det fristende å kalle lærerne i Oslo-skolen for vår tids «gullgravere», de som får frem potensialet i hvert enkelt barn.» «Nylig besøkte jeg Bjøråsen skole som har utviklet en standard for god klasseledelse, og dermed tar på alvor det Viljugein tar opp, nemlig betydningen av god klasseledelse.» (Å grave etter gull i skolen», 16.01.2014. Debatt, skolebyråd Oslo(H) Anniken Hauglie)

Skolebyrådets tilsvar benytter seg av det hun selv kaller en «litt klisjeaktig» metafor, hvor lærerne omtales som «gullgravere». Den gode læreren «får frem potensiale i hvert enkelt barn» utdypes det. En fremstilling av barna som uferdig råmateriale, som meisles ut av fjellet av gode

lærere. Læreren er den som gjennom sitt virke står ansvarlig for at barna ender opp som samfunnets «gull». Hun har besøkt «*Bjøråsen skole som har utviklet en standard for god klasseledelse*», som «*tar på alvor*» «*betydningen av god klasseledelse*»(Ibid.). En beskrivelse som trekker en parallell mellom den utviklede standard, og oppnåelsen av den gode klasseledelsen. Der hun langt på vei antyder at andre aktører gjerne ikke tar den gode klasseledelsen like mye «*på alvor*» som dem. Det er under den sosiale tematikken en ser at foreldrene finner veien inn i utvalget, og tilsvaret av Hauglie utgjør det eneste fra en politiker. Det er først og fremst skolearenaen som større institusjonell størrelse som faller under kritikk, og langt på vei enkeltaktørene som omtales i positive ordlag i denne delen av utvalget.

4.6 DISKURSENE 2014 vs. 1988

Her vil jeg presentere et utvalg diskurser fra Aftenposten i 2014, og sammenligne med diskursene fra 1988. De sentrale diskursene gjennom 2014 er *kompetansediskursen*, hvor behovet for mer kompetente lærere på grunnskolen står sentralt. *Idealist diskursen* om læreren som idealistisk motivert arbeidstaker, og *frihets diskursen* som handler om fleksibilitet og frihet for lærerne på grunnskolen.

Omtalen fra 2014 kan gjerne oppsummeres slik: grunnskolen og lærerne kan bli bedre, der lærerne er enkeltfaktoren med størst forbedringspotensiale. Norske skoleelever scorer for dårlig på tester, og det trengs bedre resultater. Lærerutdanningen bør styrkes, for faglig sterke lærere vil løfte skolen. På den annen side vies ikke lærere nok tillit og frihet til å kunne utøve sin lærergjerning, og lastes med stadig flere unødvendige krav gjennom byråkratisering. Lærerne fremstår som overarbeidet, og får ikke nok tid til det pedagogiske kjerneoppdraget. Politikere og byråkrater uten innsikt i skolen griper for mye inn i arbeidshverdagen til lærerne. En sliter med rekruttering til læreryrket, og kan skylde på flere faktorer, som manglende veier opp i hierarkiet, lav lønn og en vanskelig arbeids hverdag. Skolen som større institusjonell størrelse er i mindre grad sentral i seg selv gjennom 2014, men der den omtales har denne også et forbedringspotensiale og faller under kritikk. Der lærerne er offer for økende byråkratisering, er skolen i større grad en byråkratiserings arena. Skolen beskrives tidvis i utvalget som en arena med rammebetingelser som er i konflikt med de interessene lærerne som arbeider der har. Det kommer frem en rekke og tildels konkurrerende synspunkter på hva lærerne og grunnskolen er, eller burde være gjennom utvalget. En av de sentrale diskursene gjennom 2014 utvalget handler

om kompetansen til lærerstudentene og lærerne.

4.6.1 KOMPETANSEDISKURSEN

Læreren etableres som nøkkelaktør på grunnskolen gjennom 2014 utvalget, men hvordan tilstanden er utover dette finnes det ulike perspektiver på. At læreren ikke er godt nok utdannet er et vanlig synspunkt i tekstene, der mulighetsrommet for en bedre grunnskole konstrueres gjennom en kompetansediskurs. Den emnesterke og spesialiserte læreren er den som fremstilles som den ønskede. Emnekunnskapen fremmes som svært viktig, men betydningen av pedagogikken presiseres ikke på tilsvarende vis. Wiklund påpeker at i hennes studie av svenske forhold så fremstår pedagogikkbegrepet nærmest i et motsetningsforhold til tydelige krav og kunnskapsfokus (Wiklund, 2006, s176). Denne sammenhengen ser en ikke tydelig i 2014 utvalget, men den bærer likhetstrekk med omtalen av en skolearena som fremstår som urealistisk og idealismedrevet i 1988 utvalget. I 2014 kan en hevde at fraværet av en pedagogikk omtale, bidrar til at denne fremstår som mindre viktig i forhold til den hyppige omtalen av den faglige kompetansen i undervisningsfagene. For gjennom utvalget fremstår den faglige kompetansen som en avgjørende faktor for den gode læreren. Innen kompetansediskursen fremstår det som implisitt, at et kvalitets løft innebærer behov for høyere kompetansekrav for lærere. Der særlig høyere karakterkrav, spesialisering og lengre utdanning trekkes frem som gode alternativer. Kunnskapsdiskursen i 1988 har jeg beskrevet som et fokus på den faglig avgrensede kunnskapen, og en romantisering av den tradisjonelle skolen. I 2014 fremstår den evnespesifikke og faglige kompetansen også som den gode kunnskapen, men uten at denne inngår i en fremstilling av et forfall.

Der en gjennom 1988 utvalget ser en sterk forfallsdiskurs, har denne i 2014 blitt erstattet av en kompetansediskurs der en ikke vektlegger hvordan skolen har blitt dårligere, men heller vektlegger behovet for et kompetanseløft. Der den diskursive praksisen gjennom forfallsdiskursen handler om å måle skolen mot "skolen som var", så handler den under kompetansediskursen om å beskrive behovet for en bedre skole ut ifra fremtidens kunnskapsbehov. Her beskrives ikke grunnskolen og lærerne ut ifra det som er tapt, men heller ut ifra det som savnes. Lærerne blir ikke beskrevet som for dårlige, men det etterlyses høyere kompetanse. Slik sett fremstår også her lærerne som ikke gode nok, men retorikken i argumentasjonen har endret seg, der en nå ser et fokus på kompetanseheving. Slik sett kan en

gjærne hevde at diskursene har endret seg fra 1988 utvalget, hvor en i større grad la vekt på skolens institusjonelle problemer. Så kan en i 2014 utvalget se en tendens til at lærerne konstrueres som nøkkelaktør i større grad, for det er først og fremst lærerne som skal heve skolen. Der diskursene gjennom 1988 bar preg av forfall og krise, og hele skoleinstitusjonen i problemer. Lærerne var en viktig del, men likevel en del av en helhetlig utdanningsinstitusjon i krise og forfall. Så vektlegges læreren som individ i større grad som løsningen på utdanningsinstitusjonens utfordringer gjennom 2014, der læreren med god emnekunnskap i undervisningsfaget fremstår som en forutsetning for den gode undervisningen.

4.6.2 IDEALIST DISKURSEN

I utvalget fra 1988 får en inntrykket av at det foreligger spesielle forventinger til lærerrollen, som en ikke nødvendigvis finner knyttet til andre arbeidstakere. Særlig kan en få et slik inntrykk når læreren driver lønnskamp i 1988. Der et bilde av læreren som motivert av læregjærningen alene, og drevet til yrket gjennom et kall, står i kontrast til lærernes lønnskamp. Læreren i 1988 utvalget havner i konflikt med den idealiserte lærerrollen gjennom ulovlig streik, og det som fremstilles som en uberettiget lønnskamp. Bildet er annerledes i 2014, der læreren i langt større grad fremstår som idealet. Dette kan forklares ut ifra ulike omstendigheter, for i 2014 har ikke lærerne streiket for lønnskamp eller gjennomført ulovlige aksjoner. I tekstene fremstår lærernes kamp mot KS som en David mot Goliat kamp, der lærerne kjemper mot en stadig krympende frihet. Slik sett tar denne form som en frihetsdiskurs, innen en virkelighet der lærerne over tid har fått innskrenket sin frihet gjennom økt byråkratisering. Der læreren i 1988 oftere kritiseres og står i konflikt med idealist rollen, så er det politikere og KS som i 2014 er fortellingen "skurker". Lærerne støttes også gjennom Aftenpostens ledere, som i 1988 var svært kritiske til lærernes innsats og lønnskrav. Gjennom 2014 opptrer lærerne oftere som "helte", som stadig får usanne løfter fra politikere, og urimelige krav fra KS. I dette utvalget er også flere representanter for lærerstanden tilstede i utvalget, der de ofte bidrar til den diskursive konstruksjonen av idealiserte lærere, eksempelvis i debattinnlegget «Vi vil ikke ha fast kontortid» (Ida Hauknes, lærer, debatt, 21.02.2014). Ofte går denne sammen med en motstand mot utdanningsbyråkratiet, hvor lærernes gode intensjoner på sett og vis begrenses av ytre rammer. Innen denne virkelighetsforståelsen fremstår læreren som en idealistisk motivert arbeidstaker som kjemper mot et overformynderi. Slik sett oppstår ikke den samme spenningen mellom implisitte forventinger til lærerrollen, og streiken gjennom 2014 utvalget.

4.6.3 FRIHETS DISKURSEN

Streiken i 2014 handlet om lærernes arbeidstid, men kan vanskelig ses uten relasjon til en større debatt om byråkratisering i skolen. Det rådende perspektivet i utvalget er at grunnskolen og lærerne er underlagt liten fleksibilitet. KS forsøker å fremheve den økte tiden på skolen som et nødvendig tiltak for å skape en bedre skole. Der skoleledelsen har større mulighet til å tilpasse denne til hver enkelt skoles behov. Denne virkelighetsforståelsen samsvarer ikke det med den dominerende diskursive forestillingen av lærerne og grunnskolen som byråkratisert. Der grunnskolen og lærerne fremstår som underlagt stadige innskrenkninger i den frie lærerrollen, «*Nå vil KS gjøre lærerne til funksjonærer med fast kontortid.*» («*Ingen skam å snu*», debatt, 13.03.2014).

Dette kan knyttes til begrepsparet frihet/krav som benyttes av Wiklund, hvor det i hennes materiale finnes en spenning mellom ønsket om på den ene siden frihet, og på den andre siden krav(2006, s146). Et spenningsforhold som også opptrer i dette materialet, hvor en gjennom 1988 etterlyser lærere som stiller tydelige og strenge krav til elevene. Dårlige resultater i tester forklares gjennom manglende forventinger til elevene, og skolen fremstilles som en arena preget av naiv tiltro, og få grenser. Utviklingen knyttes særlig til andre pedagogiske metoder, og økt frihet og medbestemmelse til elevene i 1988. Innen denne forståelsen henger elevenes økte frihet sammen med fallende respekt for skolen og læreren, og igjen til endrede læringsmiljø som skiller seg vesentlig fra den skolehverdagen som etableres som den ideelle. På den andre siden av denne dikotomien fremstår friheten som det ønskede ideal når en ser på byråkratiseringskritikken i 2014. Der lærernes evne til å gjøre en god jobb trues av manglende handlefrihet, og kneblende krav fra arbeidsgiversiden. Der lærernes frihet og fleksibilitet fremstilles som nødvendigheter for den gode læreren, så fremstår tydelighet og krav også i 2014 som en forutseing for den gode undervisningen på grunnskolen.

4.7 DISKURSENE DRØFTES

Streiken fremstilles ulikt gjennom diskursene i 1988 og 2014. Der lærernes streik i 1988 gjennom Aftenpostens ledere fremstår som uberettiget, uansvarlig og egosentrisk, så er streiken i 2014 en berettiget reaksjon på KS krav om mer bundet tid på skolen. Der KS alene står for en

beskrivelse av de streikende lærerne som vanskelige, late og lite engasjerte arbeidstakere.

Den kritiske og de-legitimerende omtalen en ser gjennom 1988, og fra KS i 2014 kan relateres til Gitlin(1977). I studien av *Students for a democratic society*(SDS) ser han på hvordan protestbevegelser som utfordrer elitenes hegemoni fremstilles på en slik måte i media at betydningen av budskapet deres marginaliseres, og offentlig støtte svekkes. Han undersøkte dette fenomenet gjennom analyser av CBS News og New York Times. Der han trekker frem noen egenskaper han mener går igjen i omtalen, og som bidrar til å svekker bevegelsens legitimitet. Noen av de egenskapene Gitlin trekker frem her mener jeg også kan beskrive omtalen av streiken i 1988, og 2014. Gjennom omtalen ser en tendenser til at lærernes streik de-legitimeres, trivialiseres, og at effekten av streiken nedvurderes. Der en særlig i 1988 ser at mange av aktørene slutter seg til den diskursive fremstillingen av lærerne som urealistiske, uansvarlige og med manglende resultater. I 2014 er det konkurrerende diskursive skildringene av lærerne i streikesituasjonen. KS virkelighetsbeskrivelse mottar liten støtte fra de øvrige aktørene, mens lærernes streik mottar bred støtte. En viktig forskjell mellom de ulike streikeaksjonene er streikens ulovlighet i 1988, som utgjør en mulig forklaring på den lave oppslutningen for streiken i utvalget. Det kan også tenkes den oppslutningen en ser i tekstene om fremstillingen av den byråkratiserte skolen, bidrar til at streiken som handler om lærernes motstand mot byråkratiseringen får stor oppslutning i 2014. Innen den kritiske diskursanalysens inngår en kritisk refleksjon rundt mulige sosiale konsekvenser av den diskursive praksisen. I denne sammenhengen er det nærliggende å påpeke at en de-legitimering og trivialisering av den streikende part kan ha konsekvenser for streikens oppslutning, uten at det i denne studien finnes grunnlag for å trekke en slutning. Det er mer sannsynlig at en rådende oppfatning av grunnskolen og lærerne som byråkratisert har hatt betydning for den støtten en ser av streiken i 2014. Der et tilsvarende utbredt bilde av lærerne som opprørske, vanskelige og i strid med læreridealet kan ha spilt inn på manglende opinion i 1988.

Gjennom 1988 beskrives en rekke institusjonelle og grunnleggende utfordringer i skolesektoren, men i 2014 er oppmerksomheten flyttet over til lærerne og det organisatoriske nivået. Jmfør beskrivelsen av en forfallsdiskurs og en kompetansediskurs. I 1988 fremstår lærerne som dårlige gjennom direkte kritikk, mens i 2014 portretteres lærerne indirekte som inadekvate gjennom kompetansediskursen. Der skolen som arena gjennom 1988 i større grad fremstilles med et institusjonelt og grunnleggende problem og forfall, er skolen i 2014 fremstilt som preget av en samfunnsutvikling der skolen må "henge med". Altså handler behovet for mer kvalifiserte lærere

i større grad om at samfunnet har andre behov, i motsetning til forfallet som dominerer så sterkt gjennom 1988 tekstene. Kompetansediskursen kan ses i sammenheng med utviklingen av kunnskapssamfunnet, slik denne handler om et samfunn i endring. Der kunnskapssamfunnet på lik linje med kompetansediskursen handler om fremtidens kompetansebehov (regjeringen.no 20.04.2016). En kan knytte dette til begrepet interdiskursivitet, der en diskurs trekker på andre diskurser (Jørgensen, Phillips, 2008, s84). Det kan tenkes at en deler av tekster om kunnskapssamfunnet ligger til grunn for det jeg har kaldt kompetansediskursen i 2014. En finner også andre eksempler på tekstenes samhörighet til andre tekster, som tildels forskning: «Skoleforskningen viser nokså entydig at dyktige, faglig sterke og engasjerte lærere er den enkeltfaktoren som betyr mest for elevenes fremgang» («Det tyngste ansvaret hviler på KS», Leder, 27.08.2014). I dette eksempelet refererer Aftenpostens lederartikkel til «skoleforskningen», og konkluderer med at denne «nokså entydig» viser at «dyktige, faglig sterke og engasjerte lærere» er det viktigste for elevenes fremgang. Den stadige refereringen til andre tekster både åpenbart (maifest intertekstualitet), og mindre åpenbar referering (intertekstualitet) er ofte å se i tekstene (Jørgensen, Phillips, 2008, s84). Ikke knyttet til genre, men ofte ytret av "eksperter" i utvalget der en refererer til prøveresultater og forskning. En kan knytte en parallell til den positivistiske diskursen Choen finner, der lærerne når de omtaler yrket bruker et "omsorgs språk", i kontrast til et objektivistisk og statistisk språk som fremmer reformer fra politisk og styrende hold (2010, s111). Ofte fremmes behovet for økt lærer spesialisering og kompetanse i undervisningsfagene gjennom referanser til forskning, der lærerne fremmer sine argumenter handler det ofte om lærernes idealisme, og manglende frihet.

Gjennom utvalget i 1988 og 2014 går det igjen en del felles forestillinger om den gode og den dårlige læreren. Noen slike typiske forestillinger er gjengitt i tabell 1.

DEN GODE LÆRER	DEN DÅRLIGE LÆREREN
faglig god	underkvalifisert
godt lønnet	dårlig lønnet
kall, idealist	vanlig lønnsarbeider
fokuserer på fag/konkurrans	fokuserer på hygge/likhet
har autoritet	Har ikke autoritet

altruistisk	egosentrisk
-------------	-------------

Tabell 1.

Den gode læreren konstrueres gjennom utvalget i 1988 og 2014 som faglig god, særlig i 2014 rettes oppmerksomheten mot lærernes undervisningsfaglige kompetanse. Der lærernes lønninger knyttes til diskursive konstruksjoner av den gode læreren, ser en særlig i 1988 at god lønn knyttes til rekrutteringen av gode lærere. Det er i denne konteksten interessant at lærernes motivasjon ideelt sett ikke knyttes til lønn, men til idealisme gjennom diskursene. Når lærerne driver lønnskamp fremstilles de som usolidariske og egoistisk, i et motsetningsforhold til den ønskede læreren. Den gode læreren stiller tydelige krav til elevene, i motsetning til den dårlige lærerens urealistiske likhets ideologi. Det er kun unntaksvis lærernes sosiale rolle fremstår som avgjørende, for oftest skal læreren gjennom tydelige krav og kvalitet være en premisseleverandør for den effektive og resultatsterke undervisningen. Den gode læreren har en autoritær lederrolle, mens den andre læreren ikke har kontroll i klasserommet. Gjennom materialet konstrueres den gode læreren som en nøkkelaktør, men også som underlagt grunnskolearenaens rammevilkår. Særlig i 1988 er det tydelig at rammevilkårene rammer lærerne, der lærernes autoritet og mulighetsrom er svekket gjennom ytre begrensinger. Det samme ser en også i 2014, særlig gjennom lønnskampen, der byråkratiserende rammevilkår begrenser lærernes muligheter. Lærerne konstrueres som nøkkelaktører på grunnskolearenaen gjennom 2014, der læreren er avgjørende for kvalitetskontroll, resultater og veien videre til et kunnskapssamfunn. Slik sett kan en gjerne hevde at en gjennom ansvarliggjøringen av lærerne som nøkkelaktør fra 1988 til 2014, flytter ansvaret for grunnskolen måloppnåelse over på lærerne.

Lærerne utgjør gjennom tekstene et sentralt subjektet, og fremstår særlig i 2014 som ansvarlig for bedre resultater. Lærerne utgjør grunnskolearenaens kjerne, og må håndtere reformer og rammebetingelser etter beste evne. Ofte fremstår lærerne med de beste intensjoner, også i 1988 om en ser bort fra streikeomtalen. Elevene der de nevnes posisjoneres som offer for streikende lærere, dårlig undervisning eller sosialt miljø. Grunnskolen som institusjonell størrelse er i 1988 preget av et generelt forfall som har sitt utspring i reformer. I 2014 er grunnskolen i mindre grad et sentralt subjekt, men der institusjonen er sentral er den preget av byråkratisering og dårlige rammevilkår. Der politikere omtales posisjoneres de med manglende innsikt i skolehverdagen, og tidvis med manglende tillit fra lærerne.

Det er også interessant at en i liten grad ser omtaler som tar form som "mediepanikker" gjennom

tekstene. Jeg har tidligere nevnt at det i denne perioden mellom 1988 og 2014 har skjedd mye i utviklingen av ny kommunikasjonsteknologi, og at mediehverdagen har gjennomgått store endringer tildels gjennom utviklingen av *flerkannelsamfunnet*. Det er uventet at en ikke ser er omfang av debatt rundt inntoget av nye medier, eller andre utviklingstrekk som eksempelvis økt innvandring som også har hatt betydning i denne perioden. Det kan tenkes at grunnskolen og lærerne i streikeårene har fått mye omtale i lys av aksjonene, og at andre debatter har utspilt seg utenom streikeårene, og slik sett ikke har blitt omtalt gjennom disse årene spesifikt.

Utvalget som består av kronikker, kommentarer og lederartikler, har en del genremessige likheter som faller under betegnelsen opinionsartikler. Det er noen forskjeller mellom innholdet, særlig i 2014 finnes det en større bredde i kronikker og kommentarer som gjerne kan relateres til det noe mer omfangsrike utvalget. I 1988 er innholdet i kronikkene og lederne veldig likt, det er liten bredde av aktører, for det meste Aftenpostens ledere og forskere. I kontrast til dette finnes det i 2014 langt flere ulike aktører i tekstene, her er det lærere, foreldre, politikere, forskere og andre. Det er påfallende at det største volumet av aktører er eksperter på ulike sett, som Aftenpostens ledere, forskere eller politikere. I 2014 utvalget er bredden av ulike aktører som er representert i avisen større, men selv her kan de fleste betegnes som eksperter. Denne sammensetningen av deltakere reflekterer nok ikke den bredden av engasjement som finnes for denne tematikken i samfunnet, men fanger en gruppe særlig mektige samfunnsaktører. Dette vekker spørsmålet om aktørenes adgang til å delta i diskursene, der antagelsen i forkant var at særlig denne typen innhold ville vise en større bredde av ulike debattanter. Det kan finnes ulike forklaringer på hvorfor ikke flere aktører deltar i denne debatten, en slik er at sosial praksis, en "makt bak diskursene" virker inn på deltagelsen (Fairclough, 1989, s74). Ekspertene er kan hende overrepresentert side de har lettere for å skrive inn til avisen, der andre ikke føler de har verken språket eller autoriteten som kreves (Ibid, s65). Slik sett kan bredden av deltagelse i diskursene ha sitt utgangspunkt i en sosial praksis, nært knyttet til samfunnets uformelle maktrelasjoner.

Jeg har nå har trukket frem noen forskjeller og likheter mellom de diskursive fremstillingene i 1988 og 2014, og det er påfallende hvor lite som har endret seg. Når en tar samfunnsutviklingen i denne perioden til sammenligning, så har diskursene rundt lærerne og grunnskolen forholdt seg påfallende like. Selv om lærerne i større grad ansvarliggjøres, så fremstår fremdeles grunnskolen som "ikke god nok", det samme gjelder forøvrig lærerne og politikerne også.

Jeg vil avslutningsvis i kapittel 5 oppsummere oppgavens hovedtrekk, og funn.

5 KONKLUSJON

I dette kapittelet vil jeg oppsummere hvordan jeg har gått frem, og vise hvilke diskursive konstruksjoner av grunnskolen og lærerne som har kommet frem i utvalget. Skolen er en sentral institusjon i samfunnet vårt, og spørsmålet om hvordan denne virker og kan utbedres engasjerer bredt. Dette er spørsmål som dukker opp i populærkulturen, politikken, hverdags samtaler og i mediene. Målsetningen for denne studien har vært å finne ut mer om hvordan lærerne og grunnskolen portretteres diskursivt i utvalget, og dermed kunne belyse hvordan det i tekstene konstrueres virkelighetsbeskrivelser av situasjonen på utdanningsarenaen, beskrives et mulighetsrom, og normative bilder av grunnskolen og lærerne. Aftenposten som en av landets største avispublikasjoner representerer en betydningsfull stemme i det offentlige ordskiftet. Utvalget inkluderer ledere, kommentarer og kronikker fra kalenderårene 1988 og 2014, og rommer gjennom kommentarer og kronikker også representanter utenfor avisens redaksjon. Det de alle har til felles er at de har sluppet forbi avisens portvakt og blitt publisert. Denne studien har en kritisk diskursanalytisk tilnærming med utgangspunkt i slik denne er beskrevet av Norman Fairclough, og bygger på en tekstanalyse hvor jeg undersøker hvordan det forekommer diskursive bilder av lærerne og grunnskolen i utvalget, som sier noe om hva som er sant og mulig for lærerne og grunnskolen.

De sentrale diskursene fra utvalget i 1988 konstruerte lærerne og grunnskolen gjennom en virkelighetsbeskrivelse av en skoleinstitusjon i forfall. Der hele utdanningssystemet samlet sett ikke er "godt nok", og gjenstand for en vesentlig krise. Dette forfallet rammer lærere så vel som elever, og ble tildels tilskrevet skolepolitiske utviklingstrekk fra 1960 tallet. Lærernes lønnskamp blir gjennom utvalget med en overvekt av lederartikler fra Aftenposten fremstilt som uberettiget. Lærerne ble gjennom diskursene portrettert som urealistiske og uansvarlige, der de gjennom ulovlig streik rammet elevene. Multihetsrommet for en utbedring av lærerne og grunnskolen ble knyttet til den "tradisjonelle skolen". Med en gjenoppbygning av lærerens autoritet, kunnskaps fokus og tydelige krav til elevene. En skole preget av mer konkurranse, sortering og resultatfokus.

Gjennom 2014 utvalget fremstilles grunnskolen og lærerne hovedsakelig gjennom behovet for mer kompetanse, og frihet. Der skolen som institusjon ofte opptrer i 1988 utvalget, handler det mer om lærerne i 2014. I 1988 utvalget ser en gjennom forfall/kunnskaps diskursen tildels krass kritikk av lærernes prestasjoner, i 2014 omtales lærerne gjennom et behov for mer kompetanse. Slik sett konstrueres lærerne gjennom 2014 utvalget i lys av den kompetansen som mangler i

undervisningsfagene. Der mulighetsrommet er knyttet til høyere karakterkrav på lærerutdanningen, etterutdanning og spesialisering. Der lærerne gjennom 1988 er i konflikt med læreridealet gjennom kall- diskursen, så fremstår lærerne oftere i rollen som idealister i 2014. Lærernes krav under streiken fremstår som berettiget, og lærerne som offer for KS og usympatiske politikere. Gjennom det jeg har kalt frihetsdiskursen konstrueres et virkelighetsbilde hvor grunnskolen som arena, og lærerne som sentrale aktører på denne er underlagt et belastende byråkrati. Der den innskrenkede friheten går negativt utover lærerens yrkesutøvelse. Byråkratiseringen beskrives som mer rapportering og møtevirksomhet som går utover undervisningstiden. Løsningene utgjør mer frihet og selvbestemmelse til lærerne. Lærerens lønnskamp beskrives som uansvarlig og uberettiget gjennom den ulovlige streiken i 1988, men i 2014 fremstår streiken som en nødvendig kamp for mer frihet. Læreren konstrueres gjennom diskursene som en avgjørende nøkkelaktør for en god undervisning. Beskrivelsen av læreren er tosidig, læreren tilskrives en viss status gjennom sin viktige rolle, men læreren må også ta seg sammen, utdanne seg og skape bedre resultater. Læreren kan ikke skyldes på samfunnsutviklingen eller rammebetingelser for manglende resultater på grunnskolen, men står selv ansvarlig.

En skal ha realistiske forventinger til forskningens resultater, samtidig som en også er kritisk til egne valg. Jeg finner det viktig å minne på at en kvalitativ studie som dette har sine svakheter, der den ligger mye vekt på det forskeren selv ser. Tekstene som danner utgangspunktet for denne studien er mange, og differensierte. Lærerne og grunnskolen nevnes direkte og indirekte på en rekke ulike måter. Denne studien kan vanskelig fange alle de diskursive konstruksjonene av lærerne og grunnskolen, ei heller kan den konkludere med noen form for sikkerhet over hvilken konsekvenser de ulike funnene har i sin kontekst. Det er likevel interessant å påpeke at en i utvalget har observert både likheter og forskjeller i de diskursive konstruksjonene av lærerne og grunnskolen i streikeårene 1988 og 2014, som kan vise seg nyttig for videre forskning.

Utvalget for denne studien har noen svakheter, noen av disse kan tilskrives et mediearkiv som vanskeliggjorde prosessen. Resultatet er uansett at andelen kommentarer ikke er sammenlignbare mellom 1988 og 2014, og dette kunne vært undersøkt nærmere ved en gjennomlesning av et større kontrollutvalg. Det er også beklagelig at ikke flere "uprofesjonelle" aktører har funnet veien inn i utvalget, det kunne bidratt til et mer nyansert inntrykk av hvordan lærerne og grunnskolen fremstilles.

5.1 VIDERE FORSKING

Det finnes lite tilgjengelig forskning fra et medievitenskapelig perspektiv på lærerne og skolen i Norge, dermed er potensialet for videre forskning stort. En kartlegging av andre arenaer, som tildels sosiale medier eller kommentarfelt i nettaviser kunne bidratt til en større forståelse av hvilke bilder av grunnskolen og lærerne som finnes i samfunnet fra en større bredde aktører, og hvordan ulike medier spiller inn på hvordan disse diskursive konstruksjonene av læreren og skolen tar form. Andre sammenhenger enn streikekonteksten kunne også vært undersøkt, for å finne ut mer om hvordan læreren konstrueres gjennom diskurser også i andre kontekster. Videre forskning kunne også ha undersøkt nærmer de intertekstuelle relasjonene mellom mediens tekster og eksempelvis stortingsmeldinger og reformer.

6 Litteraturliste:

Buckingham, David (2000), «*After the Death of Childhood: growing up in the age of electronic media*», Polity Press, Cambridge

Burr, Vivien(2003) «*Social Constructionism -second edition*» , Routledge, London

Cohen, Jennifer L.(2010) «*Teachers in the news: a critical analysis of one US newspaper's discourse on education 2006-2007*», Studies in the Cultural Politics of Education Vol.31,

Durkenheim, Emile(1972) «Selected Writings», Cambridge University Press, Tilgjengelig fra: <http://ebooks.cambridge.org/ebook.jsf?bid=CBO9780511628085>

Fairclough, Norman (2003), «*Analysing Discourse*», Routledge, London

Fairclough, Norman (1989), «Language and Power», Longman, London

Gerbner, George, (1972), «*Teacher Image and the Hidden Curriculum*», The American Scholar

Hagemann, Gro, (1992), «*Skolefolk -lærernes historie i Norge*», Ad notam Gyldendal: Oslo
Tilgjengelig fra: http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007121100025

Hardy, Cynthia, Harley, Bill og Phillips, Nelson (2004) «*Discourse Analysis and Content Analysis: Two Solitudes?*» Qualitative Methods, Vår 2004, Tilgjengelig fra: <https://www.maxwell.syr.edu/uploadedFiles/moynihan/cqrm/Newsletter2.1.pdf>

Helgøy, Ingrid, (2003), «*Fra skole til tjenesteleverandør? Endringsprosesser i norsk grunnskole*», Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift, Vol 19, Universitetsforaget, Oslo. Tilgjengelig fra: https://www.idunn.no/file/pdf/33207326/nst_2003_01_pdf.pdf#page=55

Jørgensen, Mariane Winther, Phillips, Louise(2008). «*Diskurs Analyse -som teori og metode*», 6. opplag, Roskilde Universitetsforlag, Naryana Press, Gylling

Larsen, L. O.(2012) «*Kunnskapens apostler: bilder av læreren i norsk film*». In J. F. Hovden, & K. Knapskog (Eds.),*Hunting high and low: skriftfest for Jostein Gripsrud på 60-årsdagen*.(pp. 183-201). Oslo: Spartacus - Scandinavian Academic Press.

Lindbakk, Tore, (1975) «*Det Norske Samfunn 1*» Ramsøy, Natalie Rogoff og Vaa, Mariken(red) , Gyldendal, Oslo

McLeod, Douglas, Kosicki, Gerald M., McLeod, Jack M. (2009) «*Media Effects -Advances in theory and research*», red. Jennings, Bryant, Oliver, Mary Beth. Routledge, London

Morgen, Shanahan, Signorielli(2009) in «*Media Effects -Advances in theory and research*», red. Jennings Bryant, Oliver, Mary Beth, Routledge, London

Møller, Jorunn, Prøitz, Tine S. og Aasen, Petter (red.) (2009). NIFU -rapport, Tilgjengelig fra: <http://hdl.handle.net/11250/279951>

Rovde, Olav, (2014) i «*Profesjonshistorier*», Red. Slagstad, Rune og Messel, Jan, Pax Forlag, Oslo

Shoemaker, Pamela J., Vos, Tim P., Reese, Stephen P. (2009)«*The Handbook of journalism studies*», red. Karin Wahl-Jorgensen, Thomas Hanitzsch, Routledge, New York

Simpson, Paul, Mayr, Andrea, (2010) «*Language and Power: A Resource Book for Students*», Routledge, London

Steiros, Andreas, (2014) «*Lærere i lønnskamp -holdninger til status og lønn gjennom media i 1986-1988*» (masteroppgave) Norges Teknisk- Naturvitenskapelige Universitet: Trondheim. Tilgjengelig fra: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:734594/FULLTEXT01.pdf>

Telhaug, Oftedal (2006) «*Velferdsstat og utdanning i Norge – to sider av samme sak*», Utdannelseshistorie dk. Årsbok, Tilgjengelig fra:

<http://www.uddannelseshistorie.dk/images/stories/arboger/a-2006-alfred-oftedal-telhaug.pdf>

Telhaug, Oftedal, (1994), «Norsk skoleutvikling etter 1945» 4. utgave, Didakta Forlag: Oslo
Tilgjengelig fra: http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008012904006

Tønnesen, Liv Kari B. (1995), «*Norsk Utdanningshistorie -En Innføring*» Universitetsforlaget:
Oslo Tilgjengelig fra: http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008022100018

Utdanningsdirektoratet, (2011:2), «*Internasjonale studier om norsk skole*» temanotat,
24.04.2016, Tilgjengelig fra:
http://www.udir.no/Upload/Rapporter/temanotat/Internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf?epslanguage=no

Wiklund, Mathilda, (2006) «*Kunskapens fanbärare Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena*», (doktoravhandling), Örebro Studies in Education 17, Universitetsbiblioteket

Østbye, Helge, Knapskog, Karl, Helland, Knut, Larsen, Leif Ove (2007) «Metodebok for mediefag» 3. utg. Fagbokforlaget, Bergen

Nettsider:

@Aftenposten.no, lest; 18.04.2016

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Losning-i-larerstreiken-7687752.html>

@Aftenposten.no, lest; 16.04.2016

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Munnhoggeri-om-skolen-pa-tampen-av-valgkampen-7303774.html>

@Aftenposten.no, lest; 15.01.2016

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Knusende-dom-fra-skolens-storste-stjerne-7994918.html>

@Dagbladet.no, lest; 18.04.2016

<http://www.dagbladet.no/2014/07/03/nyheter/politikk/skoler/arbeidsliv/arbeidskonflikt/34161315/>

@vg.no, lest; 18.11.2015

<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/solberg-regjeringen/statsminister-erna-solbergs-nyttaarstale-2014/a/10141966/>

@Nrk.no, lest; 12.11.2015

http://www.nrk.no/valg2013/_-viser-mistillit-til-laererne-1.11191900

@regjeringen.no, lest; 15.04.2016

https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forhandlingsansvaret_til_kommunene/id249145/

@regjeringen.no, lest; 11.02.2016

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-starter-larerloftet/id745199/>

@regjeringen.no, lest; 20.04.2016

<https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/2014/01/27/skolen-kunnskapssamfunnets-grunnmur/>

@medienorge.uib.no, lest; 16.03.2016

<http://www.medienorge.uib.no/statistikk/aspekt/tilgang-og-bruk/347>

@Medienorge.uib.no, lest; 20.04.2016

<http://www.medienorge.uib.no/statistikk/medium/avis/190>

Utdanningsforbundet.no, lest; 05.07.2014

<https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Lonn-og-arbeidsvilkar/Lonnsoppgjoret-2014/Streiker/Nyheter/Kvifor-streikar--lararane/>

ANDRE KILDER:

Bitzer, L. F. (1968)"The rhetorical situation", Philosophy and rhetoric

Drotner, Kirsten (1999) «*Dangerous Media? Panic Discourses and Dilemmas of Modernity*»,

Paedagogica Historica, 35:3, 593-619, Tilgjengelig fra:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0030923990350303>

GITLIN, T. A. (1977)"*THE WHOLE WORLD IS WATCHING*": *MASS MEDIA AND THE NEW LEFT*», 1965-70. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. Tilgjengelig fra:

<http://search.proquest.com/docview/302834676?accountid=8579>

@ Lundby, Knut. Furusæter, Knut-Arne. (1993) «*Flerkanalsamfunnet -fra monopol til mangfold*», Universitetsforlaget, Oslo Tilgjengelig fra: http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008011000045

Schulz, Winfried, (2004) «*Reconstructing Mediatization as an Analytical Concept*», European Journal of Communication, vol 19, Web: <http://ejc.sagepub.com/content/19/1/87.refs>

@Lundby, Knut, (2009) «*Mediatization: concepts, changes, consequences*», Peter Lang Publishing; New York

HARDUDETIDEG.no, 16.04.2015, Rapport tilgjengelig fra:

[https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Unders%C3%B8kelse%20om%20%C3%A6reryrkets%20status%20\(GNIST%202013\).pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Unders%C3%B8kelse%20om%20%C3%A6reryrkets%20status%20(GNIST%202013).pdf)

Hattie, John, (2009) *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge,

Katie MacMillan, (2002) *Narratives of Social Disruption: Education news in the British tabloid press* Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education
Vol.23, Iss.1, Tilgjengelig fra: <http://dx.doi.org/10.1080/01596300220123024>

Stenersen, Anna Opland, (2013) *Newspapers' discursive shaping of immigrant pupils and their occupational possibilities in the Norwegian elementary school, (masteroppgave)* Norwegian University of Life Sciences, Ås, Tilgjengelig fra: <http://hdl.handle.net/11250/188642>

Ardinger, E. K. N. (2012). "Unlikely triumph" *A critical discourse analysis of press coverage of teach for america*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. Tilgjengelig fra: <http://search.proquest.com/docview/1115105546?accountid=8579>

VEDLEGG 1.

Under arbeidet med å finne frem til utvalget i Aftenposten har jeg fått assistanse og råd fra Retriever når det kommer til hvilken søkelinje som ville gi det beste utvalget. Stikkordene *lærer** og *skole** innebærer at ordet skal forekomme i teksten, og tegnsettingen * inkluderer bøyingsformer som eksempelvis flertallsformer som lærerne, skolene osv. For søket i 1988 er søkelinjen: *Articletype:kronikk and skole* lærer** med separate søk for *kronikk, leder og kommentar*. Da 1988 materialet er systematisert under flere kategorier, og blant dem artikkeltype. Et ekstra søk ble gjennomført etter råd fra Retriever med eget søk etter artikkeltype *debatt*, som resulterte i ekstra resultater, men også i stor grad overlappende med øvrige søk. Dette ekstra søket ble gjennomført for å fange opp flere relevante debattartikler, men de 19 som dukket opp handlet i hovedsak om barnehager og videregående skoler. I 2014 gir avisens endrede arkiveringsrutiner det nødvendig å tilpasse søket med: *Placement:debatt and skole* and lærer**. Dette skal fange opp alle artiklene som er systematisert under avisens debattseksjon. 2014 søket er noe videre, og rommer fler mindre relevante artikler som ikke fant veien inn i det endelige utvalget. Særlig på debattsidene fra 2014 plasseres det en rekke mindre kommentarer på samme sider, her er utvalget mindre oversiktlig. For selv om enkelte av disse helt klart ikke hører til i utvalget, inkluderes disse når de opptrer på samme side som artikkelen som hører hjemme i utvalget. Dette hadde den konsekvens at disse måtte ekskluderes etter gjennomlesningen, men kan forklare at det er et noe høyere brutto antall artikler fra 2014. Dette utgjør ikke et problem for det endelige utvalget, da disse uansett er plukket ut etter gjennomlesning av artiklene.

Utvelgelsen av artikler basert på søk i Retrievers database har vært ressurskrevende, da søkene særlig i 2014 har vist seg å være ustabile. Etter råd fra Retriever v/Tomas Stenborg(Account Manager Research) ble søket begrenset til avisens debattseksjon, men dette utvalget viste seg å ikke romme lederartiklene som i 2014 hørte til avisens kulturseksjon. Dermed ble det samme søket gjentatt begrenset til kulturseksjonen, der resultatet var påfallende få lederartikler. Ved et generelt stikkordsøk for hele avisen, hvor lederartiklene ble valgt ut viste det seg at det reelle tallet var langt høyere. Det generelle søket resulterte i 1096 treff, hvor det endelige antallet lederartikler blant disse var 31. Retriever har vist seg å by på en rekke utfordringer knyttet til arkivets kategorisering og søkbarhet, som har krevd manuelle gjennomganger, og omfangsrrike søk for å sørge for å fange den vesentlige bredden av debatter. Det er bekymringsverdig at ikke mediearkivet Retriever eller avisen selv har ressurser til å kategorisere avisene etter en felles standard. Som rammer anvendbarheten av arkivet i forsknings sammenheng.

Basert på det endelige søket endte jeg opp med totalt 96 artikler fra 1988, og 136 artikler fra 2014.

Disse ble redusert til 38 artikler fra 1988, og 87 artikler fra 2014. 1988 artiklene består av 8 kronikker og 30 ledere, mens 2014 utvalget består i 61 innlegg fra debattseksjonen, 14 kronikker og 12 ledere.

Etter mailutveksling med Tomas Stenborg fra Retriever og Lene Li Dragland researcher Aftenposten viser det seg at differansen mellom mine søk og internsøket deres er som følger:

«Søker i Atekst internt: Jeg søker etter Artikkeltyper, de har vært nokså konstante. Jeg tror ikke det er like konstant hva feltene har vært kalt i Retriever.

2014:

CustomArticleType:Leder and skole and lærer* = 20 treff*

CustomArticleType:kommentar and skole and lærer* = 44 treff*

CustomArticleType:kronikk and skole and lærer* = 31 treff*

CustomArticleType:debatt and skole and lærer* = 123 treff*

1988:

CustomArticleType:leder and skole and lærer* = 32 treff*

CustomArticleType:kommentar and skole and lærer* = 8 treff*

CustomArticleType:kronikk and skole and lærer* = 19 treff*

CustomArticleType:debatt and skole and lærer* = 87 treff*

***** 1988 med indeksering - som vi ikke har ressurser til å gjøre lenger - så kan ikke sammenlignes med 2014: K63= skole K73=Universiteter/Høyskoler*

CustomArticleType:leder and skole and lærer* and (k63 or k73) = 30 treff*

CustomArticleType:kommentar and skole and lærer* and (k63 or k73) = 2 treff*

CustomArticleType:kronikk and skole and lærer* and (k63 or k73) = 9 treff»*

(Mail fra Lene Li Dragland, researcher, Aftenposten, 20.05.2015)

Aftenpostens søk resulterer i 32 ledere i 1988, der jeg får 43, og 8 kommentarer der jeg får 3, og 87 på debatt der jeg får 19 treff, og 19 kronikker, der jeg også får 19. Differansen mellom søkene kan ikke forklares av Retriever eller Aftenposten, og kan aksepteres i denne konteksten. Den manuelle gjennomgangen utjevner noe av differansen mellom søkene. Retrievers søkeresultater hadde vært en større bekymring visst utvalget skulle benyttes til en kvantitativ studie. Det lave antallet debattartikler fra 1988 utvalget har kun blitt forklart via variasjoner mellom årene, men arkiveringsrutiner i arkivet kan ikke ekskluderes som en mulig feilkilde.

Utvalget fra Aftenposten 1988 og 2014:

1988, Kronikker:

På tide å se elevene som en ressurs, Aftenposten Morgen, 30.09.1988
Puritanere er vanskelig å danse med, Aftenposten Morgen, 22.06.1988
Utdannelse i bakevje, Aftenposten Morgen, 16.06.1988
Skole uten styring, Aftenposten Morgen, 16.06.1988
Tospråklighet -et dilemma, Aftenposten Morgen, 03.06.1988
Ikke ta skolebøkene fra dem, Aftenposten Morgen, 02.05.1988
Lærerkonflikt og kulturkrise, Aftenposten Morgen, 09.01.1988
Lærerstriden, Aftenposten Morgen, 19.01.1988

1988, Ledere:

Alle går sammen, Aftenposten Aften, 26.11.1988
Kamp for norsk skole, Aftenposten Aften, 22.10.1988
Skolereform, Aftenposten Aften, 06.01.1988
En kunnskapsutfordring, Aftenposten Morgen, 01.10.1988
Et system i krise, Aftenposten Aften, 29.09.1988
Skolehavene, Aftenposten Aften, 03.09.1988
Skolen og virkeligheten, Aftenposten Aften, 31.08.1988
Lengre, tidligere, bedre, Aftenposten Aften, 30.08.1988
Pedagogisk, Aftenposten Aften, 27.08.1988
Lærere som nekter, Aftenposten Aften, 26.08.1988
Karakterer, Aftenposten Aften, 24.08.1988

Akutt Krise, Aftenposten Aften, 25.07.1988
Lærernes Ansvar, Aftenposten Morgen, 01.07.1988
Dystert om skolen, Aftenposten Morgen, 21.06.1988
Ny leder i Oslo Lærerlag, Aftenposten Morgen, 08.06.1988
Selvstyre, Aftenposten Aften, 30.04.1988
Gaver til skolen, Aftenposten Aften, 16.04.1988
En provokasjon, Aftenposten Aften, 15.04.1988
Ikke bare penger, Aftenposten Morgen, 08.04.1988
Riktig, Aftenposten Aften, 12.02.1988
Om skolens fremtid, Aftenposten Morgen, 08.02.1988
Reelle forhandlinger, Aftenposten Aften, 04.02.1988
Bare en vei, Aftenposten Aften, 30.01.1988
Efter streikedagene, Aftenposten Morgen, 26.01.1988
Ikke for livet, Aftenposten Aften, 16.01.1988
Når systemet brytes ned, Aftenposten Aften, 15.01.1988
Streikene må avblåses, Aftenposten Aften, 14.01.1988
Skoledagen er for kort, Aftenposten Aften, 13.01.1988
Kunnskapsskole, Aftenposten Aften, 12.01.1988
Lærere i lønnskamp, Aftenposten Aften, 06.01.1988

2014, debatt/kronikker:

Hjelp å få fra medelever, 02.12.2014
Ingen ringer på døren og spør etter mitt barn, 29.11.2014
Snevert om kryssing av Oslofjorden, 26.11.2014
Skal sikre mer læring til elevene, 20.11.2014
Dårlig symbolpolitikk, 13.11.2014
Gir større forståelse for tro og livssyn, 30.10.2014
En meningsløs K, 27.11.2014
Gir ingen frihet for dem som faller fra, 17.10.2014
Kronprinsen skyver FN-dagen ut av skolen, 14.10.2014
Hvorfor være rik når man er lykkelig som lærer, 07.10.2014
Undereksponering av bakterier gjør oss syke, 01.10.2014
Fremtiden er digital, 29.09.2014
Klassestørelse betyr mye, 29.09.2014
Forskjellsskolen er en realitet, 26.09.2014

Språk forstyrrer ikke språk, 26.09.2014
Nasjonale prøver synliggjør forskjeller, 23.09.2014
Jeg mistet barndommen, 19.09.2014
Partene er ganske nær hverandre, 28.08.2014
Stå på, lærere!, 27.08.2014
Lærerstudenter er ikke late, 18.08.2014
Velkommen til skolestart, 18.08.2014
Noen må forstå når det er grunn til bekymring, 12.08.2014
Unngå tom pult i klasserommet, 06.08.2014
Belønnings-tyrraniet, 02.08.2014
Privatisering uten effekt, 22.07.2014
Ulkarbeidstid for lærere, 10.07.2014
Opptrer som aktivist, 03.07.2014
Spør «drømme-lærerne» om råd, 03.07.2014
Innvandringsstopp er det beste for Oslo, 02.07.2014
I enhetens takt, 26.06.2014
Når noen skummer fløten, 24.06.2014
Elevene skal lære å svømme-ikke å bade, 20.06.2014
Rett til godt miljø, 18.04.2014
Millioner til ideologisk og politisert forskning, 17.16.2014
Skole i fritt fall, 16.06.2014
Jeg er en snylter, 16.06.2014
Elevene er kasteballer, 12.06.2014
Bare for politikere, 11.06.2014
For dårlig svømmeundervisning, 04.06.2014
Lærere får ikke bedre lønn og pensjon, 30.05.2014
Streik i offentlig sektor er uforsvarlig, 23.05.2014
Elevene testes og skolene følger opp, 19.05.2014
Ekstra innsats på skoler med store utfordringer, 16.05.2014
Nett opp, 06.04.2014
En dårlig lærers-bekjennelser, 27.03.2014
Vi vil ikke lærer av Finland og Korea, 27.03.2014
Direktoratet undergraver opplæringsloven, 26.03.2014
Ikke i kontakt med virkeligheten, 20.03.2014
Skulk er ikke greit, 18.03.2014

Farvel til Powepoint-en?, 18.03.2014
Ingen skam å snu, 13.03.2014
Lærer mer med tilrettelegging, 13.03.2014
Hvorfor er rovdrift på lærerne lov, 10.03.2014
PISA er ikke fyrstårn, 04.03.2014
En avsporet diskusjon, 25.02.1988
Vi vil ikke ha fast kontortid, 21.02.2014
Arbeide gratis eller dårlig forberedt, 04.02.2014
Hvordan kan skolen stanse morgendagens voldsutøvere, 01.02.2014
Når voksne ikke ser, 30.01.2014
Må tilpasses skolens behov, 30.01.2014
Løsningen var en ny lærer, 28.01.2014
Uprofesjonelt og krenkende, 28.01.2014
Det farlige klasserommet, 24.01.2014
Dette får dere ikke ta fra meg!, 22.02.2014
Flerer akademiske karriereveier, 21.01.2014
Å grave etter gull i skolen, 16.01.2014
Elevene som sliter, 13.01.2014
«Serioøst er du kjernefysiker?» 08.01.2014
PISA spøkelsets sanne ansikt, 07.01.2014
Læringsliv for fremtidens næringsliv, 06.01.2014
Oppsøk en PALS-skole, 03.01.2014
Lærer Bjørndals metode er sørgelig aktuell, 15.11.2014
Tillitskrise i skolen, 29.08.2014

Lederartikler, 2014:

Ja til lekser, 17.11.2014
Et unødvendig forslag har blitt bedre, 23.10.2014
Statlig strategiplan ikke nok for skolen, 01.10.2014
Mindre klasser er ikke det viktigste i skolen, 24.09.2014
Svømmeopplæring er ikke kommunens ansvar, 19.06.2014
Det siste skole- Norge trenger, 27.06.2014
Når læreryrket blir et kvinneyrke, 09.06.2014
Fortsatt for få lærere, 29.04.2014
Liten støtte til feilslått Krf-politikk, 02.04.2014

En varslet krise, 23.03.2014

En friskolelov som bør bilegge striden, 18.10.2014

Det tyngste ansvaret hviler på KS, 27.08.2014

Når læreryrket blir et kvinneyrke, 09.06.2014

Fortsatt for få lærere, 29.04.2014