

- Woods, P.: Teacher, Self and Curriculum. I F. Goodson og S.T. Ball: *Defining the Curriculum – histories and ethnographies of school subjects*. Falmer Press 1984.
- Woods, P. og M. Hammersley (red.): *School Experience*. Croom Helm 1977.
- Zorbaugh, H.V.: *The Gold Coast and the Slum: A Sociological Study of Chicago's North Side*. University of Chicago Press 1929.

Kapittel 2

Å studere læreres liv og arbeid

Lærere og forskning

I dette kapitlet vil jeg først og fremst undersøke spørsmålet om hvilket strategisk perspektiv som bør anlegges når lærere (som forskere) og forskere utenfra (fra universiteter og høyskoler) samarbeider. Det er min oppfatning at en snever fokusering på «praksis» i et slikt forskningssamarbeid, en patentløsning som nok er politisk og akademisk populær for øyeblikket, ikke vil føre oss særlig langt. Jeg tar i stedet til orde for et langt bredere fokus på læreres liv og arbeid.

Det er to grunner til dette. For det første er praksis atskillig mer enn det rent faglige vi foretar oss i klasserommet – det dreier seg også om hvem vi er, om hele vår livsholdning. Her siterer jeg gjerne C. Wright Mills, som riktig nok skriver om vitenskapsmenn, men det han sier, er like relevant for alle i det samfunnsvitenskapelige feltet: «de mest beundringsverdige tenkere i forskningens og vitenskapens verden [...] skiller ikke mellom arbeid og liv. De synes å ta begge deler altfor seriøst til å tillate seg en slik todeling, og de ønsker å bruke begge deler til berikelse for andre» (Mills 1959:195–196). Jeg ønsker følgelig en forskning som knytter analysen av lærerens liv og lærerens arbeid sam-

men. For det andre er den interaktive praksis i klasserommet utsatt for stadige endringer, ofte i form av nye retningslinjer fra politisk hold. Disse initiativene utenfor klasserommet, det som jeg kaller *preaktive* tiltak, setter vesentlige rammevilkår for den interaktive praksis i klasserommet. Preaktive tiltak påvirker interaksjonsmulighetene. Både lærere (som forskere) og eksterne forskere er i sitt lærerforsker-samarbeid nødt til å fokusere både på det preaktive og det interaktive. Det vil kort fortalt si at vi må undersøke hele konteksten som lærerens praksis inngår i, ikke bare det som skjer i klasserommet. Hvis vi begrenser oss til å fokusere på praksis, vil forskersamarbeidet uunngåelig bli et studium av gjennomføringen av initiativer som kommer utenfra. Da har vi stilltiende akseptert den politikk som til enhver tid føres.

For å unngå dette vil jeg innta et ståsted som ligger nær det som ligger i uttrykket «læreren som forsker» (teacher as researcher). Men også dette uttrykket synes for meg å romme en rekke problemer, selv om det i en sum uttrykker mitt eget grunnsyn. Siden det ligger i uttrykket at læreren skal bli forskeren som studerer sin egen praksis, fritas for det første den akademiske forskeren for et klart ansvar i denne prosessen. Jeg mener tvert imot at den akademiske forskeren har et primært og ofte forsømt ansvar for å supplere og støtte læreren som forsker.

Videre er jeg imot den oppfatningen at læreren som forsker hovedsakelig skal fokusere på praksis; en oppfatning som framkommer i en god del av litteraturen på området. Jeg er imot en slik oppfatning fordi de rammene som omgir praksis, enten de er biografiske eller politiske, griper svært vidt. Å innsnevre fokus til å gjelde «praksis slik den er definert» er å gjøre forskningsobjektet til et offer for historiske omstendigheter, særlig politiske tendenser. For øyeblikket

arbeider de nye høyrekreftene for å gjøre lærerens praksis til en rent teknisk virksomhet, en rutinisert og trivialisert avlevering av ferdigpakket opplegg. Å akseptere slike definisjoner og dermed fokusere på «praksis» etter slike definisjoner vil si å spille deres spill.

Læreren som forsker på praksis burde ideelt sett søke å kritisere og overskride slike definisjoner av praksis. Men en vesentlig begrensning er at ved en slik praksisfokusering vil initiativet til å definere utgangspunktet for praksis overlates til politikere og byråkrati. De beholder kort og godt makten til å sette dagsorden. Etter mitt syn vil vi fremme en mer autonom og kritisk forskning hvis vi anlegger et bredere fokus for læreren som forsker.

Læreres liv og arbeid

Dan Lortie har i sin bok *Schoolteacher* (1975) sammenfattet forholdet mellom lærere og utdanningsforskning i USA slik:

Det finnes mange preskriptive, men få deskriptive tekster når det gjelder skole og undervisning. Ingen steder er det så tydelig som når det gjelder de to millioner lærere som underviser i det offentlige skoleverket. Det er allment godtatt at den sentrale transaksjonen i undervisningen foregår i møtet mellom lærere og elever. [...] Men skjønt det er nok av bøker og artikler som forteller lærere hvordan de bør gå fram, er det langt mellom de empiriske studiene av lærerarbeid og synspunkter hos dem som utgjør skolens personale (Lortie 1975:7).

Det Lortie her påpeker når det gjelder kunnskap og makt, er et forhold som lenge har gjort seg gjeldende i forskning omkring lærere: Vi har en anselig mengde av foreskrivende materiale med implisitte lærerbilder, men svært få seriøse studier av eller samarbeid med dem som var mottakere av materialet eller objektet for avbildningene. Men i dette forholdet skjer det samtidig endringer over tid, i skjæringspunktene mellom sosial, politisk og økonomisk historie.

I innledningen til boka *Teachers' Lives and Careers* (skrevet i 1983) hevdet Ball og jeg at britisk lærerforskning hadde gjennomgått en rekke stadier i vår tid. «I 1960-årene var lærerne skyggeaktige skikkelser i det pedagogiske landskapet, hovedsakelig kjent – eller ukjent – gjennom store survey-undersøkelser eller gjennom historiske analyser av deres posisjon i samfunnet. Nøkkelbegrepet i tilnærmingen til lærerens praksis var rollebegrepet» (Ball og Goodson 1985:6). Lærere ble rett og slett framstilt som et kollektiv, gjennom upresis statistikk, eller som individer, men da bare som innehavere av formelle roller, som mekanisk og uproblematisk reagerte ut fra sterke eksisterende rolleforventninger.

På slutten av 1960- og begynnelsen av 1970-tallet endret dette seg noe (men ikke nødvendigvis til det bedre sett fra lærernes synspunkt). Gjennom studier av enkeltteksempler begynte forskere å undersøke skolens undervisning som sosial prosess, særlig med henblikk på hvordan skolen «behandlet» elevene: «Forskernes sympati lå primært hos elevene, og i særdeleshet hos elever fra arbeiderklassen og kvinnelige elever, som var klasserommets 'underdogs'. Lærerne var skurkene i stykket» (Ball og Goodson 1985:7).

Ved slutten av 1970-tallet kunne vi se en ytterligere forandring, og «oppmerksomheten begynte å vendes mot de rammer som begrenser lærernes arbeid [...] Lærerne ble

forvandlet fra skurker til 'ofre', og i enkelte tilfeller til 'lydige slaver' under det systemet de skulle arbeide innenfor».

Den sistnevnte karakteristikken av lærere åpnet imidlertid opp for spørsmålet om hvordan lærere så på sitt arbeid og sitt liv. I 1981 hevdet jeg at forskerne ikke hadde innsett kompleksiteten i lærerens innsats som aktiv skaper av sin egen historie. Selv om forskerne ikke lenger behandlet lærere som et numerisk kollektiv, en historisk fotnote eller innehavere av en uproblematisk rolle, ble lærerne stadig behandlet som utskiftbare, upåvirket av tid og omstendigheter. Følgelig var det behov for nye forskningsmetoder:

Innsamling av personlige og biografiske data kan raskt komme til å imøtegå antakelsen om utskiftbarhet. Og ved å kartlegge lærerens liv slik det har utviklet seg over tid – i løpet av en lærerkarriere og også gjennom flere generasjoner – kan videre antakelsen om tidløshet komme til å anforkes. Når vi skal forstå noe så intenst personlig som lærerens arbeid, er det avgjørende at vi kjenner læreren som person. Mangelen på kunnskap på dette området er et tydelig bevis på det begrensede i vår sosiologiske fantasi. Livshistorieforskeren går til verks ut fra sitt eget perspektiv, et perspektiv som betoner verdien i den enkeltes «egen historie» (Goodson 1981:69).

Men mens argumentene for studiet av læreres liv og arbeid nå begynte å vinne mer allmenn tilslutning innenfor det utdanningsvitenskapelige forskningsmiljøet, gikk den politiske og økonomiske utviklingen i helt motsatt retning. Endringene i mønsteret for politisk og administrativ kontroll over lærerne har vært enorme i løpet av 1980-tallet. Hva

angår makt og synlighet, kan en si at lærerne på mange måter på nytt er blitt «forvist til skyggetilværelsen», stilt overfor nye læreplaner og anvisninger (i enkelte land, f.eks. Storbritannia, i form av en altomfattende nasjonal læreplan), lærervurdering, dokumentasjonskrav i undervisningen, et skred av nye retningslinjer og nye mønstre for administrasjon og styring av skolen.

Utviklingen av en motkultur – et grunnlag for studier av læreres liv og arbeid

I en viss forstand representerer prosjektet om å «studere læreres liv og arbeid» et forsøk på å skape en motkultur som kan stå imot tendensen til på nytt å forvise lærerne til en tilværelse i skyggen, en motkultur som er basert på en forskning som framfor alt setter lærerne i begivenhetenes sentrum og forsøker å styrke «lærernes stemme». Det jeg her går inn for, er egentlig en rekonseptualisering av utdanningsforskning som sikrer at lærernes stemmer kommer til ord og kan høres klart og tydelig (se kapittel 6).

Begrepet *lærerens stemme* er viktig fordi det angir tonen, språket, kvaliteten, følelsene som formidles i lærerens måte å snakke og skrive på. I politisk forstand står begrepet for retten til å tale og til å være representert. Begrepet kan stå for både det enkeltstående individet og den kollektive stemmen; en stemme som er karakteristisk for lærere i motsetning til andre grupper (Butt, McCure og Yamagishi 1992:57).

Å støtte eller styrke lærerens stemme (hvis verbet kan aksepteres uten paternalistiske overtoner) er altså en mot-

kulturell virksomhet idet den arbeider imot makten/kunnskapen som innehas og produseres av politikere og skolemyndigheter.

Men om dagens økonomiske og politiske klima er ugunstig, innebærer den aktuelle «postmoderne bevegelsen» derimot et klimaskifte i gunstigere retning, i alle fall på forskningsnivå. Foucault har hatt enorm innflytelse med sin oppfordring til forskerne om å tilbakevinne og representere sine «undersøkelsesobjekters» stemmer. På tilsvarende måte er Carol Gilligans glitrende arbeid *In a Different Voice* et eksempel på hvilken styrke det ligger i å representere de kvinnestemmer som tidligere ikke har vært hørt. Det postmoderne syntagme er framfor alt en støtte til «tanken om at alle grupper har rett til å snakke for seg selv, med sin *egen* stemme, og til å få denne stemmen anerkjent som autentisk og legitim» (Harvey 1989:48).

Utover den generelle støtten til lærernes stemme er det en rekke andre grunner til at læreres liv og arbeid bør studeres. Slike arbeider kan for eksempel kaste verdifullt lys over de nye initiativene for restrukturering og reformer i skolen og over nye retningslinjer og direktiver. Flere som har skrevet om dette, bruker uttrykk som *reformkrisen* eller mer spesifikt *anvisningskrisen* (crisis of prescription). Jeg har selv for ikke lenge siden sett nærmere på den særegne betydningen av troen på det jeg kaller CAP, som står for «curriculum as prescription» (læreplanen som foreskrevende):

CAP støtter myten om at ekspertise og styring er noe som befinner seg hos de sentrale myndigheter, i utdanningsbyråkratier eller i universitetsmiljøer. Så lenge ingen avslører denne myten, kan de to uttrykkene *preskriptiv retorikk* (prescriptive rhetoric) og

skole og undervisning som praksis (schooling as practice) eksistere side om side. Og begge sider har nytte av en slik fredelig sameksistens. Forkjemperne for CAP synes å «ha styringen», og skolene synes å «gjøre jobben sin» (og kan rydde seg et betraktelig rom for autonomi om de aksepterer spillereglene).

Dette «historiske kompromisset» har imidlertid en vesentlig bakside. Å akseptere myten har sine klare omkostninger – framfor alt den at en på forskjellige måter må akseptere de etablerte maktrelasjoner. Kanskje den viktigste omkostningen er at de som i det daglige arbeider direkte med skolefagene og undervisningen som sosiale konstruksjoner – altså lærerne – dermed egentlig fratas sin stemme i diskursen om skole og undervisning. For fortsatt å kunne eksistere må lærernes makt og styrke i det daglige forbli uuttalt og upåaktet. Dette er en av omkostningene med å bli gjort til medansvarlig: skolens og lærernes makt og autonomi i det daglige avhenger av at man fortsetter å akseptere den grunnleggende løggen (Goodson 1990:300).

Når vi studerer reformkrisen og krisen i tilknytning til det foreskrivende, blir det absolutt nødvendig å finne nye måter å gi støtte til lærernes stemmer på.

Et særlig fruktbart eksempel gir Kathleen Caseys arbeid (1992), som former et verdifullt grunnlag for studier av læreres liv i forståelsen av det mye omtalte problemet med «frafall» fra læreryrket. Hun peker på at et visst sett av antakelser som tas for gitt, styrer den sedvanlige framstillingen av problemet med slitasje og utbrenthet hos lærere, en framstilling som hviler på forestillinger om at løsningene skal komme administrativt. Hun peker på hvordan språket for-

sterker denne måten å se problemet på gjennom uttrykk som *lærere som hopper av, utskiftingshastigheten i lærerkorpset og tilbud og etterspørsel*.

Denne troen på styring og det foreskrivende underbygges også av de vanlig anvendte forskningsmetodene. Hun påviser at lærere som har forlatt yrket, ofte har vært behandlet statistisk, ikke gjennom personlig oppfølging, og at informasjoner gjerne har vært hentet fra kilder som skole-distriktenes arkiver, undervisningsmyndigheter på delstatsnivå eller forskerinitierte survey-undersøkelser. De forskningsparadigmene som har vært anvendt, har hatt store konsekvenser for hvordan vi oppfatter styring og administrering av utdanningssystemer:

Den spesielle strukturen for hva som velges og hva som utelates, som er innebygd i denne forskningen, fører til en slagside i resultatene. Når forskningslitteraturen om læreres liv og karriere systematisk unnlater å dokumentere vanlige læreres stemmer, blir nettopp disse stemmene i virkeligheten brakt til taushet. Metodisk vil det si at forskerne, selv når de undersøker spørsmål der beslutningsprosessen er av fremste interesse, nøyer seg med spekulasjoner omkring lærernes motiver, eller de gjør i beste fall bruk av spørreskjemaer med faste svaralternativer. Teorimessig gir det opphav til et instrumentelt syn på lærere, et syn der de reduseres til objekter som kan manipuleres i bestemte hensikter. Politisk blir resultatet en utdanningspolitikk som er bygd opp omkring institusjonelt hendige systemer for belønning og straff, neppe i tråd med lærernes ønske om å skape mening i sitt liv (Casey 1992:188).

Læreres egne beretninger vitner gang på gang om hvor grunt og overflatisk det er å betrakte skole og undervisning som noe som kan styres ovenfra gjennom forskrivninger. Det er ikke vanskelig å se hvem som har interesse av at lærernes stemmer bringes til taushet, og av at forskningen har lagt seg på mindre «vitebegjærlige» forskningsmodeller.

Den kanskje mest talende gravskriften over dem som tror på styring og en detaljert regulering av utdanningsvirksomheten, er å finne i en eksempelstudie av læreren «Gloria»: «Veiledningen for lærere ble lagt bort, og elevenes arbeidsbøker ble levert tilbake til lagerrommet. Klasseromskulturen og kunnskapene der var uendelig mye mer spennende og stimulerende» (Butt mfl. 1992:84).

Et ytterligere grunnlag for studiet av læreres liv og arbeid trer fram gjennom forskning omkring lærersosialisering. En dominerende tradisjon på dette området har beskrevet studietiden, praksistiden og de første årene i læreryrket som den mest innflytelsesrike og formende perioden i et sosialiseringsperspektiv. En alternativ tradisjon har imidlertid stadig sterkere framholdt at bildet er langt mer komplisert. Flere studier fra 1970- og 1980-årene har fokusert på lærernes erfaringer fra sin egen skoletid, og det er blitt hevdet at disse erfaringene ikke bare er like viktige som studietiden, men i mange tilfeller enda viktigere. (Det bør bemerkes at selv om fokus her ligger på lærere, er det min mening at framtidig forskning også bør fokusere på elevenes liv i relasjon til deres eleverfaringer.) Dan Lortie betegner lærerens egen skoletid som en «observasjonslæretid». Lærersosialiseringen foregår altså gjennom observasjon og internalisering av bestemte undervisningsmodeller som han eller hun erfarer i egenskap av å være elev. Ifølge Lortie vil disse latente modellene aktiveres i løpet av studietiden og praksisperioden etter at de så å si har «vært stilt i bero» en tid.

En oppfølging av denne alternative tradisjonen innenfor forskning omkring lærersosialisering vil kreve at studier av sosialiseringsfaktorer utvides til å omfatte lærerens levde liv i full bredde.

Enda et grunnlag for studier av læreres liv og arbeid er å finne i en rekke feministiske arbeider, med Sue Middleton som det mest spennende eksemplet. Studier av læreres liv gir viktig og fruktbar innsikt i undervisning som kjønnsrelatert yrke (Middleton 1992). Andre arbeider tar for seg kvinnelige læreres liv, for eksempel Margaret Nelsons forsøk på å rekonstruere kvinnelige læreres erfaringer i Vermont i første halvdel av 1900-tallet (Nelson 1992) og Kathleen Caseys undersøkelse av hvorfor progressive kvinneaktivister forlater læreryrket (Casey 1992). Nelsons arbeid er et fascinerende forsvar for «oral history»-metoden. Hun peker på at «tallrike studier har vist at det eksisterer et sprik mellom det vi kan oppdage når vi baserer oss på trykte beretninger om en historisk hendelse, og det vi kan oppdage ved å stille spørsmål til dem som selv deltok ved den samme hendelsen. Dette spriket blir enda større når det dreier seg om kvinnehistorie, på grunn av det private ved så mye av det som skjer i kvinners liv» (Nelson 1992:168). Senere tilføyer hun: «Den offentlige historien ser ofte bort fra minoritetenes syn. Men kvinners liv blir i enda høyere grad tildekket, fordi viktig informasjon overses, unngås bevisst eller forvrenses» (Nelson 1992:185).

«[Å] skrive sin selvbiografi blir i dette perspektivet delvis en prosess for dekonstruksjon av den diskursive praksis som ens egen subjektivitet er konstituert gjennom» (Middleton 1992:20). Middletons arbeid avspeiler en fjerde begrunnelse for studier av læreres liv og arbeid som knytter an til det jeg tidligere har sagt om detaljstyring av lærerens arbeid, nærmere bestemt behovet for å få fram lærersentret

profesjonell kunnskap. Dette argumentet blir mer utførlig utviklet i kapittel 6, men kort sagt dreier det seg om å utvikle en modell for utdanningsforskning som taler både om og til læreren. Dette vil kreve en rekonseptualisering av utdanningsforskningens paradigmer, men jeg tror vi ser forløperne til slike nye forskningsmodeller i de studiene som nå gjøres over læreres tenkning, læreres journalføringer, læreres praksiskunnskap og de nye studiene av reflektert praksis og aksjonsforskning.

Hittil har mye av utdanningsforskningen i lærerutdanningen vært utviklet ut fra nærmere bestemte grunnvitenskaper – filosofi, psykologi, historie, sosiologi – men på god avstand fra lærerne selv. Den har vært frambrakt av forskere som alle har skrevet trygt innenfor sin egen kontekst, og gjenspeiler deres egne karriereinteresser i et miljø der det dreier seg om å «publisere for å merittere». Deres publikum har i hovedsak vært deres akademiske kolleger, som de har henvendt seg til gjennom vitenskapelige tidsskrifter. Egentlig er kunnskapen de produserer, sett fra lærerens synspunkt, dekontekstualisert: «[D]enne kunnskapen ligger utenfor deres kontroll. Den frambringes 'der ute' og 'der oppe' på et tilsynelatende høyere nivå, i en form og en terminologi som de ikke kan gi seg i kast med. Videre synes mye av denne kunnskapen å være kritisk til lærere» (Woods 1989:121).

Læreres liv, læreres utvikling og lærersamarbeid

Studier av læreres liv og arbeid gir oss strukturelle innblikk som viser hvordan lærerens liv er forankret i skolens dypt strukturerte og innleirete miljø (se Goodson 1992). Dette gir et glimrende «bytteforhold» mellom lærere som forskere (innenfra) og forskere som kommer utenfra. Et av de verdi-

fulle trekkene ved et samarbeid mellom forskere «innenfra» og «utenfra» er at det er et samarbeid mellom to parter som i strukturelle termer er forskjellig lokalisert. Følgelig ser de verden gjennom forskjellige praksismessige og teorimes-sige briller. Denne verdifulle forskjellen kan gi den eksterne forskeren noe å tilby i «byttehandelen». Læreren kan tilby data og innsikt fra sitt ståsted, mens den eksterne forskeren, som på forskjellige måter forsøker å få et innblikk i strukturen, kan tilby data og innsikt fra sitt ståsted. Bytteforholdet bør med andre ord være gunstig for et samarbeid i en genuin «gi og ta»-atmosfære. Vi har muligheter til en virkelig gjen-sidig forskning.

Men denne mulige veien til et samarbeid opphever ikke problemer som gjelder etikk og utbytting. Grunnen er først og fremst at samarbeidet mellom lærere og eksterne forskere vil foregå i et «yrkesterreng» som i seg selv ikke er likestilt i sin struktur. Når det gjelder makt, har den eksterne forskeren fremdeles mange fordeler. Videre vil universitetskarrieren utgjøre et klart press på forskeren i retning av å utnytte forskningsdata: publiseringspress og kollegakritikk har sin egen dynamikk. Derfor er det all grunn til å være på vakt, uansett hvor gode muligheter som synes å ligge i en forskning med fokus på læreres liv.

Er lærerens praksis et sårbart område, er nemlig lærerens liv ytterst privat og enda mer sårbart for inntrenging. Her er det mer enn noe annet sted behov for retningslinjer og regler for hvordan spørsmål omkring eiendomsretten til og offentliggjøring av data skal behandles. Løsningene på slike problemer må også finnes i fellesskap i et samarbeid der begge parter har klare rettigheter, og i dette tilfellet bør lærerens vetorett avtales tidlig og kunne anvendes, om nødvendig, også i arbeidets slutfase. Forholdet mellom studier av læreres liv og forskningen ligger etter mitt syn helt ved kjernen

av et av de vesentlige etiske og metodologiske problemene dette arbeidet står overfor. Oppfatningene av forskningsmiljøet spenner selvsagt vidt, fra forestillingen om den akademiske verdens «nøytrale og uegennyttige søken etter kunnskap» til påstand om «intelligentsiaen som maktens speil-sal». Generelt vil mitt ståsted, som jeg mener kan underbygges med omfattende empirisk materiale, være å vektlegge forskningens *egennytte* framfor dens nøytralitet og uegennytte. Det er en god del som taler for at Tripps påstand i denne forbindelsen er korrekt: «Når en forskningsmetode begynner å vinne tiltro og oppnå akademisk legitimitet, har den en tendens til å transformeres slik at den tjener akademiske egeninteresser» (Tripps 1987:2).

Becker snakker om «troverdighetshierarkiet når det gjelder hvem vi helst lytter til». Dette har generell relevans for vår forskning omkring undervisning og skolesystemer og særlig for ønsket om å lytte til lærerens stemme, for forskningen aksepterer vanligvis «troverdighetshierarkiet» – «i likhet med offisielle talsmenn og mannen i gata har vi en tendens til ureflektert å godta troverdighetshierarkiet. Vi innser ikke at det må velges side, og at det er det vi dermed gjør».

[For den akademiske forskeren] er troverdighetshierarkiet et samfunnstrekk hvis eksistens vi ikke kan fornekte, selv om vi tar avstand fra dets bud om å tro på mannen på toppen. Når vi har nok sympati for de underordnede til å se tingene fra deres perspektiv, vet vi at vi går stikk imot det som «alle vet». Denne kunnskapen får oss til å betenke oss og til å dele, om enn kortvarig, våre kollegers tvil (Becker 1970:129).

Forskning er altså sjelden en uegennyttig virksomhet, og de fremste interessentene er de sterke og mektige samt forsk-

ningens verden i seg selv. Å være bevisst disse interessentene er særlig avgjørende når vi studerer læreres liv og arbeid. De data som frambringes, og beretningene som gis, kan under slike omstendigheter bli feilbrukt og misbrukt både av sterke interessegrupper innenfor politikk og byråkrati og av forskningen selv. Skolen er åsted for en uopp-hørlig regulering og klassifisering av mennesker, og en slik kontroll og overvåking kan lett bli utvidet til å omfatte også lærerne selv. Mange av de mer primitive versjonene av «accountability movement» har åpenbart dette som sin leve-måte, sin *modus vivendi*. Studier av læreres liv og arbeid kan med andre ord lett bli trukket inn i denne prosessen om vi ikke nøye fastholder hvem som «eier» informasjonene og har kontroll over beretningene. Hvis Becker har rett i at «offisielle talsmenn er som regel nødt til å lyve (Becker 1979:128)», er det også klart at de kan annektere og misbruke data om læreres liv og arbeid. Enda mer innlysende er det at selv om forskere som studerer læreres liv og arbeid, går inn i et samarbeid med lærerne, kan de like fullt utnytte de data som frambringes, helt og holdent for sine egne formål.

Becker påpeker at forskningsfeltet ikke bare inneholder mange og varierte stemmer, men at disse stemmene er plassert i et stratifisert system. Det er viktig å huske på at politikerne og byråkratiet som kontrollerer skolen, inngår i system der «folkene på toppen har tilgang til et mer fullstendig bilde av det som foregår, enn noen andre». I studiet av læreres liv ville det være uheldig om vi så bort fra disse kontekstuelle parametrene som så sterkt innvirker på og alltid omgir lærerens liv. Det er derfor etter mitt syn en avgjørende del av vår forskningsetikk at vi ikke uten videre «gyl-diggjør de maktløses subjektivitet» under dekke av å fortelle «deres egen historie». Det ville være ensbetydende

med å formidle en begrenset bevissthet – en dypt konservativ posisjon, og ifølge Denzin en posisjon som utvilsomt forklarer hvorfor slike arbeider har vært så populære under de senere årenes konservative bølge i det politiske liv. Etter mitt syn bør studier av læreres liv om mulig ikke bare være fortellinger om handling (a narrative of action), men også gi fortellingene en historisk forankring eller kontekstgenealogi (genealogy of context). Jeg er fullt på det rene med at dette kan medføre en vesentlig fare for endringer i forholdet mellom den som forteller om sitt liv, og forskeren eller den som analyserer fortellingen, og at balansen ytterligere kan forskyves i forskningens favør. Men disse faremomentene må imøtegås hvis det skal kunne etableres et reelt samarbeidsforhold mellom læreren som forteller, og forskeren. Det skal ikke være slik at den ene bare gir og den andre bare får.

I hvilken forstand er forskeren i stand til å «gi» og dermed skape grunnlag for et rimelig rettferdig samarbeidsforhold? Jeg har tidligere hevdet at det vi sikter mot når vi etablerer et genuint samarbeid i studiet av læreres liv, er et gangbart «bytteforhold» mellom læreren som gir fortellingen, og forskeren som bearbeider den. Nøkkelen til dette bytteforholdet ligger etter mitt syn i at forskeren strukturelt er hjemmehørende et annet sted. Forskeren har tid og ressurser til å samarbeide med læreren om å arbeide fram «kontekstgenealogier». Slike genealogier kan gi lærerne som gruppe perspektiver på «det helhetlige bildet» som de som kontrollerer deres liv, innehar (eller i alle fall har ambisjoner om å inneha).

Når jeg tar til orde for at det bør innsamles historier eller kontekstgenealogier, kommer jeg i tanker om hva V.S. Naipaul har sagt. Naipaul er til det ytterste lydhør for de historiene som folk forteller om sitt eget liv; for ham er subjektive oppfatninger data av fremste rang (Naipaul 1987):

Det som gjør Naipaul til en av verdens mest siviliserte forfattere, er det at han nekter å la seg engasjere av folket og insisterer på å lytte til folk, til enkeltindivider, med deres eget språk og deres egne fortellinger. I så måte har han rett når han påstår at han selv er uten synspunkter; han har lite til overs for abstraksjoner. Han er interessert i hvordan enkeltmennesker oppfatter seg selv og den verden de lever i. Han har nedtegnet deres historier, deres drømmer, deres fortellinger, deres ord (Buruma 1991:3).

Så langt gjenlyder Naipauls ord av det som har opptatt utdanningsforskere som har forsøkt å fange opp lærernes fortellinger, fortalt med deres egne ord og i deres egne begreper. Men det interessante for meg er en senere endring i Naipauls posisjon der han har begynt å angi en langt mer historisk bakgrunn for fortellingene, slik at det synes som om han er på vei mot ikke bare å legge fram fortellingene, men også å gi dem kontekstgenealogier. Han gir klart uttrykk for at han betrakter dette som en myndiggjøring av dem hvis fortellinger han tidligere gjengav mer passivt:

[Å] våkne til historien var å opphøre med å leve instinktmessig. Det var å begynne å se seg selv og sin egen gruppe med omverdens blikk, og det var å kjenne en form for lidenskapelig raseri (Buruma 1991:4).

MacIntyre går langs en liknende argumentasjonslinje når han sier at mennesket «i sitt vesen er et fortellende dyr» (MacIntyre 1981), og at «fortellingen om mitt liv ligger alltid innleiret i fortellingen om de samfunn som jeg har fått min identitet fra»:

Det jeg er, er derfor i det vesentlige det jeg har arvet, en bestemt fortid som til en viss grad er nåværende i min nåtid. Jeg er del av en historie, og det vil generelt si – enten jeg liker det eller ikke, enten jeg erkjenner det eller ikke – at jeg er en av bærerene av en tradisjon. Da jeg skulle karakteriserte begrepene om praksis, fikk det betydning for meg å påpeke at praksis alltid har en historie, og at det som menes med en praksis i et gitt øyeblikk, avhenger av måten den forstås på, en måte som er blitt overført ofte gjennom mange generasjoner. Hva dydene angår, må de altså, i den grad de støtter opp om de relasjoner som en bestemt praksis krever, støtte relasjonene til fortiden – og til framtiden – så vel som relasjoner i nåtiden. Men de tradisjoner som en bestemt praksis overføres og omformes gjennom, eksisterer aldri isolert fra mer omfattende sosiale tradisjoner. [...] Innenfor en tradisjon vil søken etter goder fortsette gjennom generasjonene, iblant gjennom mange generasjoner. Individets søken etter individuelle goder foregår derfor generelt og karakteristisk innenfor en kontekst definert ved de tradisjoner som individets liv er en del av, og dette gjelder både for de goder som er «internal to practices», og for det enkelte livs goder. Igjen er det narrative fenomenets kontekstinnfatning avgjørende: Historien om en bestemt praksis i vår tid er generelt og karakteristisk innfattet i og begripelig ut fra den mer omfattende og lengre historien om den tradisjonen som denne praksis i sin nåværende form er formidlet til oss gjennom; historien om vårt individuelle liv er generelt og karakteristisk innfattet i og begripelig ut fra bestemte tradisjoners mer omfattende og lengre historie (MacIntyre 1981:206–207).

På mange måter oppsummerer Middleton de intensjonene jeg også har, når hun sier at «så vel lærere som deres elever bør analysere relasjonene mellom sine individuelle biografier, viktige historiske begivenheter og de begrensninger som omgir deres personlige valg på grunn av bredere maktrelasjoner, for eksempel klasse-, rase- og kjønnsmessige forhold (Middleton 1992:19).

I min egen «oppvåkning til historien» i studiet av læreres liv har jeg en tid hatt den oppfatning at arbeidet med livshistorier er en ytterst verdifull vei til et interkontekstuellt samarbeid (Goodson 1988). Det er viktig å skille mellom livsskildringer (life stories) og livshistorier (life histories). Det førstnevnte er personlige rekonstruksjoner av opplevelser og erfaringer, i dette tilfelle lærerens. Vedkommende forsyner forskeren med data, ofte gjennom løst strukturerte intervjuer. Forskere forsøker å lokke fram lærerens oppfatninger og beretninger, men forholder seg generelt mer passiv enn aktivt utspørrende.

Livshistorien begynner også med lærerens livsskildring, men en søker å bygge videre på den informasjonen som kommer fram. Da kan en måtte innhente andres beretninger, dokumentarisk materiale og forskjellige former for historiske data. En søker å gjennomføre en bred intertekstuell og interkontekstuell analyse. Ved å framskaffe et bredere spenn av data er det mulig å konstruere den kontekstuelle bakgrunnen.

Livshistoriske data kan innhentes på en rekke forskjellige nivåer:

1. Så vel læreres egne beretninger som mer frittstående forskningsarbeider viser tydelig at lærerens *tidligere livserfaringer og bakgrunn* er med og former hans eller hennes syn på undervisning, og også vesentlige elementer i hans eller hennes praksis.

2. Lærerens *livsstil* i og utenfor skolen og lærerens innebygde identiteter og kulturer virker inn på hans eller hennes undervisningssyn og praksis.
3. Lærerens *livssyklus* er et viktig aspekt ved hans eller hennes yrkesliv og utvikling. Dette er et aspekt som er særegent for læreryrket. Læreren møter egentlig «aldersløse» elevgrupper, og dette forsterker livssyklusens betydning for lærerens oppfatninger og praksis.
4. Lærerens *karrierestadier* er viktige å fokusere på i forskningen, for «forskeren tolker det læreren forteller, i relasjon til bestemte faser eller perioder i hans eller hennes liv, det som mange forskere innen kvalitative metoder kaller den tidligere karrieren». Becker har i sin studie over lærere i Chicago hevdet at karrierebegrepet er «av stor nytte for forståelsen av dynamikken i arbeidsorganisasjoner og av individers bevegelser og skjebne i slike organisasjoner» (Becker 1952:470).
5. Foruten viktige karrierestadier er det bestemte *kritiske hendelser* i læreres liv og arbeid som kan ha avgjørende innvirkning på deres synsmåter og dermed deres praksis.
6. Studier av læreres liv kan gjøre det mulig for oss å «se individet i relasjon til sin tids historie [...] Vi får se skjæringspunktene mellom enkeltmenneskers livshistorie og samfunnets historie, noe som gjør oss bedre i stand til å forstå de valg, muligheter og alternativer som står åpne for individet» (Bogdan 1974:4). Skolens, fagenes og selve læreryrkets «livshistorier» kan bidra med vesentlig kontekstbakgrunn. En direkte fokusering på læreres liv burde dermed kunne endre vår forskning omkring skole, læreplan og undervisning på grunnleggende måter.

Overgangen til livshistoriestudier framtvinger en endring i samarbeidsforholdet. Læreren blir mer enn bare den som forteller, han deltar i forskningsarbeidet i bredere forstand. Den eksterne forskeren blir mer enn bare en som lytter og lokker fram fortellinger, han involverer seg mer aktivt i det tekstuelle og kontekstuelle konstruksjonsarbeidet. Når det gjelder «gi og ta»-relasjonen, vil jeg hevde at det etableres et mer konstruktivt bytteforhold når en fokuserer på lærernes fortellinger i *deres kontekst* – et nytt fokus for utvikling av en felles forståelse av skole og undervisning. Gjennom en slik dialog mellom «fortellinger om handling» og en kontekstteori skapes en ny kontekst for samarbeidet. Etter hvert kan læreren/forskeren samarbeide ikke bare ved å bidra med sine fortellinger, men også gjennom utforskning av livskontekster. Et slikt samarbeid burde gi nye muligheter til innsikt for alle oss som er opptatt av skole og undervisningens verden (se Goodson 1992 for en mer utførlig versjon av dette momentet).

Denne utviklingen av et gjensidig utbytterikt lærer- og forskersamarbeid opphever ikke det problemet at lærere nettopp gjennom samarbeid kan havne i en posisjon av delaktighet uten innflytelse over resultatet. Tidligere eksempler på forskeres samarbeid med lærere er ikke oppmuntrende i så måte. Livshistorieforskningen setter imidlertid selve spørsmålet om samarbeidsrelasjonen i fokus. Blant annet av den grunn vil jeg hevde at et slikt samarbeid er den mest løfterike veien å gå for å løse noen av de etiske og metodiske dilemmaene, selv om det, som vi skal se, også vil dukke opp nye problemer. Samarbeid i studier av læreres liv og arbeid vil etter mitt syn forsøke å motvirke den tradisjonelle akademiske arbeidsfordelingen. Hvis vi mener at lærere aktivt utformer sin egen historie, må de nemlig også gis mulighet til å arbeide teoribasert med denne historien. I så måte er jeg

enig med Kushner og Norris når de sier at lærere må gis «verdighet til å bidra til den teoretiske analysen av sine egne ord [og] gjennom deltakelse i produksjonen av mening [å] utvikle viktig innsikt i undervisning og utdanning» (sitert i Measor og Sikes 1992:219).

Den største mangelen ved en «læreren som forsker»-bevegelse som fokuserer på praksis og på praktisk og pedagogisk kunnskap, er at den teoretiske referanserammen begrenses til det som lett lar seg manipulere. Dermed overlates definisjonen av forskningsfeltet til andres kontroll. I en viss forstand består problemet i bevegelsens bakvendte betydning «forskeren som lærer», i alle fall hvis vi må akseptere den definisjonen av «lærer» som framstår som det sannsynlige resultatet av dagens «restrukturering» av skolen. Hvis lærerens arbeid blir dequalifisert (de-skilled), intensivert og proletarisert, trenger vi nemlig et alternativt perspektiv. Hvis en begrenser seg til et snevert begrep om «praksis», vil det være ensbetydende med å overlate styring og kontroll til andre. Det er vanligvis ikke særlig lurt å gjøre hvis en søker å bygge teorier og frambringe dypere innsikt og forståelse.

Litteratur

- Ball, S.J. og I.F. Goodson: «Understanding Teachers: Concepts and Contexts». I S.J. Ball og I.F. Goodson (red.): *Teachers' Lives and Careers*. Falmer 1985.
- Becker, H.S.: «The Career of the Chicago Public School Teacher». *American Journal of Sociology* 57, 1952.
- Becker, H.S.: *Sociological Work: Method and Substance*. Aldine 1970.
- Bogdan, R.: *Being Different: The Autobiography of Jane Fry*. Wiley 1974.

- Buruma, I.: «Signs of Life». *New York Review of Books*, 38 (4), 14. februar 1991.
- Butt, R.; D. Raymond; G. McCure og L. Yamagishi: «Collaborative Autobiography and the Teacher's Voice». I I.F. Goodson (red.): *Studying Teachers' Lives*. Routledge 1992.
- Casey, K.: «Why do Progressive Women Activists Leave Teaching? Theory, Methodology and Politics in Life History Research». I I.F. Goodson (red.): *Studying Teachers' Lives*. Routledge 1992.
- Goodson, I.F.: «Life History and the Study of Schooling». *Interchange*. Ontario Institute for Studies in Education, 11, 1981.
- Goodson, I.F.: «Teachers, Life Histories and Studies of Curriculum and Schooling». I I.F. Goodson (red.): *The Making of Curriculum: Collected Essays*. Falmer 1988.
- Goodson, I.F.: «Studying Curriculum: Towards a Social Constructionist Perspective». *Journal of Curriculum Studies* 22(4), 1990.
- Goodson, I.F. (red.). *Studying Teachers' Lives*. Routledge 1992.
- Harvey, D.: *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Basil Blackwell 1989.
- Lortie, D.: *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press 1975.
- MacIntyre, A.: *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Duckworth 1981.
- Measor, L. og P. Sikes: «Visiting Lives: Ethics and Methodology in Life History». I I.F. Goodson (red.): *Studying Teachers' Lives*. Routledge 1992.

- Middleton, S.: «Developing a Radical Pedagogy: Autobiography of a New Zealand Sociologist of Women's Education». I I.F. Goodson (red.): *Studying Teachers' Lives*. Routledge 1992.
- Mills, C.W.: *The Sociological Imagination*. Oxford University Press 1959.
- Naipaul, V.S.: *The Enigma of Arrival*. Viking 1987.
- Nelson, M.: «Using Oral Histories to Reconstruct the Experiences of Women Teachers in Vermont, 1900–1950». I I.F. Goodson (red.): *Studying Teachers' Lives*. Routledge 1992.
- Tripp, D.: *Teacher Autobiography and Classroom Practice*. Murdoch University Press 1987.
- Woods, P.: «Life Histories and Teacher Knowledge». I J. Smyth (red.): *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. Falmer 1987.

Kapittel 3

På vei mot postmoderniteten – å gjøre selvet til fortelling

Postmodernitet – farer og muligheter

Dagens endringer i økonomien og superstrukturene i tilknytning til postmoderniteten betyr både farer og muligheter for utdanningsområdet.

Det er fullt tenkelig at ikke bare de offentlige sosiale tjenestene kommer til å bli nedbygd i denne nye tidsalderen, men også visse sider ved superstrukturen (Wolfe 1989). Især kan en del av sammenslutningene på mellomnivået, som universiteter og skoler, bli vesentlig redusert og fristilt. Dette betyr at institusjonelle arenaer kanskje ikke lenger vil være de eneste eller viktigste stridsarenaene, og det betyr også at metodologiske sjangrer som fokuserer på institusjonell analyse og institusjonelle teorier, kan få tilsvarende redusert betydning.

Sammen med denne institusjonelle restruktureringen går en tilsvarende endring i kunnskapsformene, særlig i de former for yrkes- og arbeidslivskunnskap som fremmes. Det er betegnende at mye av denne kunnskapen, er kontekstspesifikk og personlig (Goodson 1993:1–3). Samlet betyr dette at det vil være to forskjellige stridsarenaer i den postmoderne