

Kapittel 8

Lærernes samvittighetsfrihet

Vi så i kapittel 2 at Kunnskapsministeren og Samvittighetsfrihetsutvalget hadde ulik vurdering av en tenkt situasjon der en lærer ikke ønsker å følge elever til skolegudstjeneste, og føre tilsyn med elevene. Kunnskapsministeren mente dette var del av arbeidsoppgavene for en lærer, mens Utvalget vurderte at det kan hevdes at det å være til stede i en gudstjeneste handler om deltakelse, og at lærere ikke kan pålegges slik deltakelse.

Dette kapitlet vil ta for seg selve undervisningssituasjonen, mer konkret standardiserte prøver, standardiserte vurderinger og (for) omfattende bruk av nettbrett i undervisningen.¹ Det er hierarkier, spenninger og motsetninger i skolen, og andre eksempler kunne vært trukket fram, som effektene av målstyring og instrumentell undervisning.² Den som fremmet denne kritikken, Simon Malkenes, fikk i 2018 både varslerprisen Stockmanns Hammer og Fritt Ords Honnørpris. Han ble også, i etterkant av en debatt i Dagsnytt 18, anklaget av et betydelig flertall av elevene i en klasse for å ha brutt forbudet mot krenking i § 9 A-3 i den forrige opplæringslova (§ 12-5 i dagens opplæringslov);³ kronikken spesifiserte skole og klasse, og en omtale av kronikken gjengav Malkenes' omtale av elever – med forbokstav – i denne klassen.⁴

1 Deler av kapitlet er en bearbeiding og utvidelse av Haugen, 2022, s. 175–177.

2 Malkenes, 2018; 2014.

3 Elever i klasse 3 IDA ved Ulsrud vgs, 2018; Ceesay, 2018; se også Ertesvåg, 2018.

4 Fjeld og Syed, 2018.

En annen vurdering understreket at Malkenes «brukte ytringsfriheten sin og varslet om rammer han mener skaper faglige og etiske uforvarlige tilstander ...»⁵ Lærerprofesjonens etiske råd søker å fremme Lærerprofesjonens etiske plattform.⁶ Denne sier blant annet: «Personopplysninger skal forvaltes på måter som verner om barnehagebarn, elever, foresatte og kollegers integritet og verdighet.»⁷

Først vil vi se hva menneskerettighetene sier om formålet med utdanning. Disse konkretiseres i norsk skole, både grunnskole og videregående skole, av en omfattende formålsbestemmelse, med verdigrunnlag og prinsipper for både læring og skolers praksis.⁸ Deretter vil de tre pålagte oppgavene for lærerne, om standardiserte prøver og vurderinger, og økt bruk av nettbrett i undervisningen, drøftes. Oslo kommune brukes som eksempel i drøftingen av standardiserte prøver; Bærum kommune brukes som eksempel i drøftingen av nettbrettbruk.

Sentralt i kapitlet er at noen lærere ønsker å unngå å medvirke i prosesser som er skadelige for barn. Tre forbehold er viktig å uttrykke innledningsvis. For det første går kapitlet ikke inngående inn i psykologisk forskning på barn og ungdommer, bortsett fra det opplagte forhold at indre motivasjon, mestringsopplevelser og positiv bekreftelse alltid er viktig. For det andre er det vanskelig å vurdere hva i negative skoleopplevelser samlet sett som har sitt utspring i de ulike forholdene som skal behandles i dette kapitlet, og hva som skyldes den større sosiale virkeligheten barna er en del av. For det tredje er det – med noen unntak – vanskelig å finne mange saker der lærere har brukt begrepet samvittighetskonflikt. Det kan være mange krevende situasjoner som kan gi opphav til det som i kapittel 2 omtales som kjernen i samvittighetsfrihet, nemlig å respektere menneskers – altså læreres – ønske om å unngå å påføre andre skade med sine handlinger.

5 Lærerprofesjonens etiske råd, 2018.

6 Utdanningsforbundet, 2012.

7 Utdanningsforbundet, 2012, s. 1.

8 Utdanningsdirektoratet, 2020.

Formålet med utdanning

Artikkel 13(1) i FNs konvensjon om sosiale, økonomiske og kulturelle rettigheter sier at (utdrag):

utdannelsen skal ta sikte på den fulle utvikling av mennesket; karakter og forståelsen av dets verdighet, og skal styrke og de grunnleggende friheter. ... gjøre det mulig for alle å delta på en nyttig måte i et fritt samfunn, fremme forståelse, toleranse og vennskap mellom alle nasjoner og alle rasegrupper, etniske og religiøse grupper samt fremme De Forente Nasjoners arbeid for bevarelse av freden.

Det er seks formål som er listet opp: (i) helhetlig utvikling; (ii) verdighetsforståelse; (iii) menneskerettighetsrespekt; (iv) samfunnsdeltakelse; (v) økt toleranse og vennskap; og (vi) fremme fredsbestrebelse.

I Barnekonvensjonen gjentas disse målene i artikkel 29(1), og ytterligere fem formål spesifiseres: (i) respekt for barnets foreldre; (ii) respekt for barnets kulturelle identitet, språk og verdier; (iii) respekt for nasjonale verdier; (iv) likestilling mellom kjønnene; og (v) respekt for det naturlige miljøet. En tolkningskommentar om artikkel 29 avgitt av Barnekomiteen avklarer ikke hva som konkret menes med nasjonale verdier.⁹ Ut fra sammenhengen begrepet «nasjonale verdier» står i, er det rimelig å forstå at nasjonale verdier omfatter respekt for stedegne verdier, men at det også kan omfatte universelle verdier, minoriteters kulturuttrykk og verdien til det enkelte menneske, slik dette preger tenkemåter i det enkelte land.

Videre er det verdt å merke seg at både artikkel 29(2) i FNs Barnekonvensjon og artikkel 13(4) i ØSK-konvensjonen anerkjenner retten til å etablere privatskoler, i tråd med nasjonale standarder for undervisning. ØSK-konvensjonen artikkel 13(3) anerkjenner også foreldres behov for å «sikre sine barn en religiøs og moralsk undervisning som er i samsvar med deres egen overbevisning.»

9 FNs Komité for barns rettigheter, 2001; for en analyse av Artikkel 29 i FNs Barnekonvensjon, se Lile, 2020.

Standardiserte prøver

Nasjonale prøver for barneskolen ble innført i 2004 som del av det norske kvalitetsvurderingssystemet. Bakgrunnen var rapporten fra det såkalte Kvalitetsutvalget,¹⁰ ledet av den tidligere utdanningsdirektøren i Oslo (2000–2018), Astri Søgne. På dette tidspunktet var internasjonale prøver for å teste elevers læring godt etablert i Europa. PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment) hadde blitt gjennomført første gang i 2000 og gjennomføres hvert tredje år – men bare 6000 norske 15-åringene deltar.¹¹ TIMSS-undersøkelsen (Trends in International Mathematics and Science Study) hadde blitt gjennomført første gang i 1995 og gjennomføres hvert fjerde år – og omtrent åtte prosent av 5.- og 9.-klassingene deltar, altså under 5000.¹² Kartleggingsprøver (1. til 3. trinn) og Nasjonale prøver (5., 8. og 9. trinn) kommer i tillegg til disse.

Oslo har i tillegg egne prøver,¹³ slik at elevene i grunnskolen må gjennomføre 21 standardiserte prøver i løpet av grunnskolen.

Kvalitetsvurderingssystemet omfatter mange tiltak, og elevvurdering er bare en liten del av dette. Det er imidlertid elevvurdering jeg vil rette oppmerksomheten mot. Er det de tallbaserte sluttresultatene av disse prøvene – mer enn antallet prøver – som er av en slik art at lærerne kan oppleve dem som skadelige for elevene? Det er også viktig å understreke at formålet *aldri* har vært å rangere skoler, men å vite overfor hvilke elever det er viktig å sette inn tiltak tidlig nok. Antakelig vet de aktuelle lærerne allerede hvem disse elevene er.

Forberedelse til nasjonale prøver ved den enkelte skole er ikke «dominerende i tid»,¹⁴ men det er betydelig variasjon mellom skolene. I Oslo varslet fylkesmannen, altså dagens statsforvalter, ekstra tilsyn etter at det ble avslørt i flere medier at Oslo-skoler brukte nasjonale prøver feil, blant annet ved å øve på og avholde dem på et lavere klassetrinn.¹⁵ Det er også et problem

10 NOU 2003: 16.

11 Utdanningsdirektoratet, 2023a.

12 Utdanningsdirektoratet, 2023b.

13 Oslo kommune, 2026.

14 Rydje, 2016, s. 5.

15 Fladberg, 2015.

at skolene praktiserer fritaksreglene for deltakelse i nasjonale prøver feil, og dette omtales som «lovbrudd».¹⁶

En avhandling som tok for seg standardiserte nasjonale leseprøver, fant at lærerne i prinsippet ikke var negative til disse. Samtidig er de forsiktige med å fastslå hvor mye disse kan måle av den enkelte elevs ferdigheter.¹⁷ Eksempelvis blir digital lesing – altså lesing via skjerm – ikke målt i disse leseprøvene.

En vesentlig kritikk var imidlertid at leseprøvene, slik lærerne så det, hadde flere uintenderte enn intenderte konsekvenser. Flere av de uintenderte konsekvensene handler om hvordan resultatene av prøvene behandles og formidles av skoleeierne, og forfatteren av avhandlingen formulerer dette som «de negative konsekvensene av de nasjonale prøvene.»¹⁸ Denne spenningen mellom lærere, på den ene siden, og skoleeierne, på den andre siden, knytter hun både til lærernes profesjonsforståelse, praksisforståelse og forståelse av ansvarlighet («professional accountability»)¹⁹.

Videre varierer skoleeiers behandling av prøveresultatene betydelig. Belønningssystemer, særlig i Osloskolen, har vært mye omtalt. Dette er blant de uintenderte konsekvensene som lærerne ikke selv har kontroll over. Avhandlingen omtalt over viser også at standardiserte prøver medfører at lærerne velger en innsnevring av pensum for slik å forbedre resultatene.²⁰ Dette kontroll- og belønningssystemet var blant de forholdene Malkenes kritiserte.²¹ Skoler i Oslo som får elevene gjennom i løpet av tre år, får økte resultatbaserte tildelinger, og det har også vært et system der rektorer får poenger ut fra skåre på 86 ulike indikatorer – inklusive en karakter for grad av lojalitet mot Utdanningsetaten i Oslo kommune.²² Lærere med elever som skårer høyt på nasjonale prøver, fikk lønnsøkning, noe som daværende skolebyråd bekreftet i 2015,²³ men som daværende leder av Skolelederforbundet

16 Utdanningsnytt, 2013.

17 Monsen, 2013, s. 137.

18 Monsen, 2013, s. 298.

19 Monsen, 2013, s. 80; et begrep hentet fra Jennifer O'Day.

20 Monsen, 2013, s. 298.

21 Malkenes, 2018; 2014.

22 Majid, 2013.

23 Majid, 2015; se også Lohne Holm, 2015.

i Oslo avviste, og som leder i Utdanningsforbundet i Oslo var klart imot.²⁴ Praksisen er endret som følge av nytt byråd og ny utdanningsdirektør.

Dette målings- og belønningssystemet produserer vinner- og taperskoler og vinner- og taperelever. Systemet skapte reaksjoner også hos rektorene,²⁵ men de som hadde størst risiko for å oppleve seg som sosialt stigmatiserte, var elevene. Samtidig har Oslo-skolene lagt vekt på læring og godt læringsmiljø, noe som i mange tilfeller har hjulpet elevene. Det er ikke mange lærere som har brukt samvittighetsargumenter når de har søkt seg til andre kommuner eller andre stillinger. Mens lærerne *kan* søke seg vekk, har ikke elevene samme mulighet.

Standardiserte vurderinger

Selv om noen skiller mellom begrepene vurdering for læring, forstått som hensikten med en vurdering, og formativ vurdering, forstått som funksjonen (oppfølgingen) av vurderingen,²⁶ vil lærerne legge til grunn at vurderingen og oppfølgingen henger svært tett sammen. Videre skal vi ha oppmerksomheten på elevvurdering, men det finnes andre former for vurdering, som skolevurdering, der eksempelvis skolenes tilbakemeldingskultur er viktig.²⁷

Forskrift til opplæringslova sier i § 9-1, første ledd: «Formålet med vurdering i fag er å fremje læring og lærelyst og å gi informasjon om kompetanse ...» Videre heter det i § 9-1, annet ledd: «Grunnlaget for vurdering i eit fag er kompetansemåla i læreplanen i faget.» Dette vil si at en god vurderingspraksis forholder seg eksplisitt til kompetansemålene og til den enkelte elevs forutsetninger og reelle framgang.

Et problem som en studie fra USA peker på, er at karakterer nettopp ikke tar utgangspunkt i den enkelte elevs forutsetninger og framgang, men heller innebærer en direkte sammenlikning med andre, og at slik sammenlikning

24 Mellingsæter, 2013.

25 Majid, 2013.

26 Throndsen, 2011, s. 166.

27 Lønne Christiansen, 2012.

kan hemme motivasjonen og redusere interessen for skolen.²⁸ Throndsen gjennomgår ulike motivasjonsfaktorer og skiller mellom mestringsmål, altså det å bedre sin forståelse, og prestasjonsmål, altså det å demonstrere egen dyktighet.²⁹ Begrensningene i en karakterbasert vurderingsordning fanges opp av første del av tittelen på en avhandling om vurdering: «Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring.»³⁰ Utdanningsnytt påpeker at karaktervurdering representerer for mange et stort dilemma.³¹

Vi så i kapittel 1 at saken mot to lærere i Sandefjord handlet om reservasjon mot å bruke et vurderingsopplegg som de to lærerne mente var skadelig for barn. Sandefjord kommune vurderte det som arbeidsnekt å ikke bruke skjemaet og mente at det å pålegge bruk av skjemaet lå innenfor arbeidsgivers styringsrett.³² Lærerne ønsket oppmerksomhet på mestring, læring og utvikling, ikke prestasjon.³³ Saken fikk som utfall at kommunen avvirket vurderingssystemet, og lærerne fikk Zola-prisen til fremme av sivilt mot.

Oppfatninger av hva som er skadelig for barn, varierer. I den aktuelle saken var det flere lærere som støttet synet om at vurderingsopplegget kunne skade elevene, fordi opplegget kunne virke demotiverende.

Et annet vurderingssystem som er blitt brukt ved en rekke skoler, er det såkalte sure- og smilefjes-systemet, lansert og promotert av Senter for praksisrettet utdanningsforskning ved Høgskolen Innlandet. Systemet, som har som målsetting å kartlegge trivsel, har fått omfattende kritikk, som vist i kapittel 1.³⁴ Det går for langt å redegjøre for de metodiske, vitenskapsteoretiske eller vitenskapspolitiske innvendingene her, men kollegaer ved samme høgskole framholder at sure- og smilefjes-systemet innebærer «strukturell mobbing og barnemishandling.»³⁵ Disse underkjenner på ingen måte behovet for å høre med det enkelte barn, men understreker at reell innsikt i barns trivsel ikke framkommer gjennom et system med sure- og smilefjes.

28 Schunk mfl., 2010.

29 Throndsen, 2011, s. 174; se også Stornes, 2012.

30 Leirhaug, 2016.

31 Utdanningsnytt, 2008.

32 Flø, 2017.

33 NOU 2016: 13, s. 108.

34 Vartdal, 2020.

35 Bregnballe mfl., 2020.

I mobbekartleggingene utviklet ved Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger er det mest kritikkverdige at elevene oppfordres til å navngi enkelt-personer, både hvem som «bestemmer mest» og hvem som er mobberne.³⁶ Datatilsynet ba Arendal kommune om å stoppe å bruke ett av disse kartleggingsverktøyene, Spekter, samt å slette alle data som var samlet inn. Kommunen klaget til Personvernnemnda, som gav kommunen medhold, men ba Arendal kommune etablere internkontroll.³⁷

Selv om disse sakene er løftet fram av foreldrene, har tillitsvalgte i Utdanningsforbundet og Lærerprofesjonenes etiske råd i Norge kritisert smilefjesundersøkelsen, siden den kan «utvikle barns selvfølelse i negativ retning.»³⁸ Dette handler altså både om læringssyn og menneskesyn.

Det er ved å forstå alle disse sakene som ikke bare et spørsmål om kunnskapssyn, men også om menneskesyn og syn på barns utvikling, at vi kan trekke inn samvittighetsfriheten i tråd med den definisjonen som er forklart i kapittel 2. Det å ville unngå å påføre barn skade, og å finne egnede måter å hjelpe barn til å bli trygge på, kan forstås som uttrykk for et helhetlig livssyn.

Omfattende bruk av PC nettbrett i undervisningen

Digitale ferdigheter er en av fem grunnleggende ferdigheter i skolenes læreplanverk. Videre er digital kompetanse spesifisert i FN's bærekraftsmål 4.4, som måles ved hjelp av to indikatorer: (i) Andelen av unge og voksne med IT-kompetanse, konkret om man de siste tre månedene har gjennomført ni ulike operasjoner;³⁹ og (ii) andelen av unge og voksne med et minimum ferdighetsnivå i digital kompetanse, konkret 24 ferdigheter innenfor seks ulike

36 Fladberg, 2020a, som gjengir Gunn Imsen, professor emerita ved NTNU.

37 Personvernnemnda, 2020.

38 Afdal, 2020 presenterer 20 spørsmål som ledere og lærere i skole og barnehage bør stille før de tar i bruk et kartleggingsverktøy; se også Fladberg, 2020b, som gjengir Afdal om at «lærerne ... ønsket å reservere seg fra å gjennomføre den.»

39 UNESCO og UNESCO Institute for Statistics, 2018a, s. 30–31; Montoya, 2018.

kompetanseområder.⁴⁰ Det er altså ingen tvil om at digital kompetanse, og det å mestre informasjonsteknologi (IT), er viktig. Først er det nyttig å kjenne til tilgangen til datamaskiner (PC) og nettbrett generelt i skolene og i hjemmet.

Spørsmålet er om læreres erfaringer med bruk av nettbrett i undervisningen, og det de hører fra foreldrene, gjør at de kan ha grunnleggende pedagogiske innvendinger til den nettbrettbruken som enkelte kommuner legger opp til. Andre understreker – uten å eksplisitt vise til forskning – at det er måten disse digitale ressursene brukes på, som er avgjørende.⁴¹

Norge hadde rundt år 2000 mindre PC-bruk i skolene enn sammenliknbare land, både når det spørres om *rapportert* mangel på PC-er og maskinvare for opplæringsformål i skolene,⁴² og når det spørres om andelen 15-åringer med PC-tilgang på skolen.⁴³ Tallene er fra 2003. En studie fra 2015 – med tall fra 2012 – viser at Norge da hadde nest mest utbredt «ICT»-bruk i skolen.⁴⁴

2003-tallene viser at andelen av de som har tilgang på PC *hjemme*, er betydelig lavere i den fjerdedelen av husholdningene hvor foreldrene har lavest økonomisk, sosial og kulturell status, målt ut fra yrke, utdanningsnivå og eierskap til skjønnlitterære bøker, diktbooks og malerier.⁴⁵ Det å ha PC-tilgang hjemme innebærer en forbedring av PISA-resultatene, selv når det er kontrollert for foreldrenes økonomiske, sosiale og kulturelle status.⁴⁶ Å komme fra hjem der foreldrene har relativt høy økonomisk, sosial og kulturell status, innebærer også oftest en PC- og nettbrettbruk som i større grad handler om informasjonsinnhenting og oppgaveløsning, og mindre om underholdning og spill/chatting.

2012-tallene viser at det er elever med liten PC-bruk *på skolen* som har de beste resultatene. Matematikkferdigheter er høyest hos elever med lite

40 UNESCO og UNESCO Institute for Statistics, 2018b, s. 23–25.

41 Steenbuch, 2017.

42 OECD, 2006, s. 80.

43 OECD, 2006, s. 27; se s. 29 for tall om at over 70 prosent av norske rektorer opplevde mangelen på PC-er som et problem.

44 OECD, 2015, s. 53; Danmark har mest bruk, Japan, Korea og Kina (Shanghai) har minst bruk; s. 54 viser at økningen fra 2009–2012 var tredje raskest i Norge. For internett-bruk i skolen er Norge inne blant de 10 høyeste, se OECD, 2016, s. 40.

45 OECD, 2006, s. 96; OECD, 2005, s. 382; for nyere tall fra Norge, se Medietilsynet, 2024, s. 14–15.

46 OECD, 2006, s. 57–58.

PC-bruk på skolen.⁴⁷ Det samme er tilfellet for lesing, men også *svært* lite PC-bruk på skolen er korrelert med nokså dårlige leseferdigheter.⁴⁸ Denne klare tendensen har fått liten oppmerksomhet i det offentlige ordskiftet – selv om det månedlig er kritiske reportasjer om skadepotensialet ved å bruke PC eller nettbrett for tidlig og for mye.⁴⁹

Spørsmålet – gitt den store betydningen digitale ferdigheter har for evnen til å mestre et krevende og utfordrende arbeidsmarked – er om lærerne i undervisningen kan bidra til å utjevne den ulikheten som PC-tilgang og strategisk PC-bruk representerer. Ekstra kompliserende blir dette ved at elever som ikke har lært fornuftig PC-bruk hjemme, overfører disse vanene når nettbrett brukes i undervisningen.⁵⁰

Likevel kan noen nyanser være på sin plass. Visse typer PC-bruk kan være positivt for skoleprestasjoner, men ikke dersom omfanget blir for stort.⁵¹ Uten å vise eksplisitt til forskning spør Throndsen og Hatlevik om mye spilling også kan fremme engelsk-kunnskaper.⁵² En såkalt metastudie, som summerer funn fra 126 andre studier, oppsummerer at det er ett fag- og bruksområde hvor det er positive effekter, nemlig såkalt «computer-assisted learning» i matematikk; det å ha datamaskiner og internett tilgjengelig i seg selv øker ikke læringsutbyttet, men variasjon i undervisningen øker læringsutbyttet.⁵³ Disse funnene motsier tallene som viser betydelig høyere skår i PISA-testen i matematikk for elever som ikke bruker nettbrett eller PC på skolen.⁵⁴

Som oppsummering av fordeler og ulemper med omfattende skjermtid kan det sluttet at for omfattende PC- og nettbrettbruk kan svekke grunnleggende ferdigheter. Andre effekter er avhengighet av responser og bekref- telser, samt manglende sosiale evner og kommunikasjonsferdigheter, som vist

47 OECD, 2015, s. 156. Noe av forklaringen kan være at stater som Japan, Korea og Kina (Shanghai) har både liten PC-bruk og høye skårer på PISA-testen i matematikk.

48 OECD, 2015 s. 153; samme tendens vises for PC-bruk til underholdning hjemme, se OECD, 2015, s. 160; samme tendens vises i OECD, 2006, s. 65. For nyere norske tall, se Medietilsynet, 2024; se også Mangen og Kristiansen 2013.

49 Drefvelin og Grønneberg, 2019.

50 Bakken og Danielsen, 2011, s. 158.

51 Nævdal, 2004.

52 Throndsen og Hatlevik, 2019, s. 18.

53 J-PAL, 2019.

54 OECD, 2015, s. 156.

i dokumentaren Det digitale dopet.⁵⁵ Når vi vet om den omfattende PC- og nettbrettbruken privat, er det ikke minst viktig at skolen er bevisst på hvordan den samlede skjermtiden innvirker på barns emosjonelle, kognitive og sosiale evner. Digitale ferdigheter skal være en av fem grunnleggende ferdigheter i skolens læreplanverk, men International Computer and Information Literacy Study (ICILS; 4436 deltok; 9. trinn) viser at 4 av 10 i Norge skårer på laveste nivå.⁵⁶ Videre har vi sett at økt satsing på digitale ferdigheter går på bekostning av de andre fire ferdighetene.

Regjeringen nedsatte det såkalte skjermbrukutvalget, som hadde som mandat å «gi et bedre kunnskapsgrunnlag om hvordan barn og unges skjermbruk i barnehage, skole og fritid påvirker helse, livskvalitet, læring og oppvekst»,⁵⁷ samt å komme med forslag til politiske tiltak. Skjermbrukens innvirkning på barns «oppmerksomhet», som var omtalt i nyhetssaken da utvalget ble oppnevnt,⁵⁸ var ikke en del av det mandatet som ble formulert noe senere, og den mest konkrete anbefalingen i rapporten var at skjermbruk for barn under to år bør sterkt begrenses.⁵⁹

Noen lærere opplever at det ikke er rom for alternativer til den omfattende PC- og nettbrettbruken – slik et pålegg fra rektor til tidligere lærer Pål Finstad ved Trosterud skole ble forstått;⁶⁰ han ble fra 2025 omplassert til en annen Oslo-skole.⁶¹ Når disse lærerne opplever at elevene blir ukonsentrerte, husker mindre og får dårligere læringsutbytte, *bør* disse lærerne presentere

55 France 2, 2018.

56 Rohatgi mfl., 2024,

57 Regjeringen, 2023c; Skjermbrukutvalget, 2023.

58 Kunnskapsdepartementet, 2023.

59 NOU 2024: 20.

60 Gjerse Olsen og Yttredal, 2024 omtalte brevet med tittelen Tilrettevisning. I et fellesbrev skriver andre lærere ved Trosterud at de ikke har opplevd at de er blitt tvunget til å bruke nettbrett; se Eia Vestad mfl., 2024. Daværende utdanningsdirektør Marte Gerhardsen uttaler at prosjekt Stødig, som fremmer iPad-bruken, ikke svekker lærernes «frihet til å velge metodene de mener er best»; se Yttredal og Gjerse Olsen, 2024a. *Klassekampen* fulgte senere opp hvordan Utdanningsetaten la til rette for at Apple kunne filme ved Trosterud skole; en reklamefilm som senere ble trukket.

61 Yttredal og Gjerse Olsen, 2024b (begrepet som brukes er «tvangsflyttet»). Dette skapte reaksjoner blant politikere fra flere partier; Finstad var en av åtte lærere som tidligere i 2024 hadde varslet på ledelsen ved Trosterud. Forfatteren er ikke kjent med reaksjoner mot de sju andre.

pedagogiske innvendinger og bruke sin metodefrihet. Noen lærere kan søke seg til skoler med alternativ pedagogikk, som Steinerskoler. Andre formidler sin frustrasjon i media, som en lektor i Bærum-skolen.⁶² Bærum kommune framhever fordelene ved bruk av nettbrett,⁶³ som vist i to konsulentrapporter.⁶⁴

Oppsummering

Er de situasjonene drøftet over virkelig uttrykk for en samvittighetskonflikt, altså at en i møte med autoritetsbaserte pålegg må handle i strid med ens alvorlige overbevisning? Noen kan betvile dette, og mene at standardiserte prøver og vurderinger, samt omfattende PC- og nettbrettbruk, handler om pedagogisk uenighet. Andre vil si at det å gi allerede utsatte barn dårlige mestringsopplevelser og dermed et dårlig selvilde er skadelig for barn. Det er ikke feil å bruke begrepet livssyn om et helhetlig syn, særlig på barns trygghet og personlige utvikling, med klare oppfatninger om hva som skader og ikke skader barn. Et slikt helhetlig syn på mennesket kan vektlegge barns åndelige og kreative dimensjoner, og at ferdigheter i å leve i samspill med naturen og ens sosiale omgivelser vektlegges.

Vi så innledningsvis at Simon Malkenes ble omtalt som en varsler,⁶⁵ og han mottok også både ytringsfrihetspris, varslerpris og krenkeanklager. Dette illustrerer spenningene lærere lever under. Vi lærte innledningsvis om Lærerprofesjonens etiske plattform. Denne understreker at den enkelte lærer må legge vinn på «tillitsfull samhandling med dem vi jobber for og med.»⁶⁶

Slik tillitsfull samhandling kan for noen lærere innebære at de ikke ønsker at deres elever skal delta i ulike tester – i alle fall når de ikke kjenner skoleledelsens videre bruk av resultatene – eller i ulike vurderingsordninger eller kartlegginger. Slike prøver og kartlegginger kan gjøre utsatte barn enda

62 Stivang, 2019a; 2019b.

63 Bærum kommune, 2017; se også Aarflot mfl., 2019.

64 Rambøll, 2018; 2017.

65 Lærerprofesjonens etiske råd, 2018.

66 Utdanningsforbundet, 2012, s. 2.

mer utsatte. Hvis dette skulle skje, blir det vanskeligere å fremme indre motivasjon, mestringsopplevelser og positiv bekreftelse. Samtidig kan riktig utførte prøver og kartlegginger gi innsikt som gjør det mulig å treffe riktige tiltak.

Videre oppleves mange av påleggene fra kommunale skolemyndigheter som svært rigide, med lite rom for unntak eller fleksibilitet, slik situasjonen i Sandefjord illustrerer.

Lærere som erfarer hvor mye skjermtid elevene praktiserer på fritiden, hvor ukonsentrerte mange kan bli av nettbrettet, og hvor lite flinke de er til å skille mellom nettbrett til privat bruk og nettbrett til undervisningsformål,⁶⁷ kan oppleve det som frustrerende at skoleledelsen har en idealisert forståelse av hvor viktig digitale ferdigheter er. Lærernes samtaler skjer på lærerværelset og i fagforeningene, og bare unntaksvis i mediespaltene.

Det norske utdanningssystemet er ofte omtalt som en enhetsskole, men gir samtidig rom for pedagogiske og livssynsbaserte alternativer, samt at internasjonale skoler kan avvike fra norsk læreplan. Disse alternativene finnes på alle nivåer – bortsett fra universitetene, som bare er statlige. Det er også verdt å merke at opplæringslova § 22-5 tillater hjemmeskole, gitt at kommunen eller fylket kan drive tilsyn og arrangere relevante prøver.

67 Bakken og Danielsen, 2011, s. 158.

