

Lærerpraksiser i mangfoldige klasserom

En kvalitativ studie av samhandling i
grunnskole for voksne

Ingrid Elden

FAKULTET FOR LÆRERUTDANNING OG KUNST- OG KULTURFAG

Lærerpraksiser i mangfoldige klasserom

En kvalitativ studie av samhandling i grunnskole for voksne

Ingrid Elden

Ph.d. i studier av profesjonspraksis
Nord universitet

Ingrid Elden

Lærerpraksiser i mangfoldige klasserom

En kvalitativ studie av samhandling i grunnskole for voksne

Ph.d. nr. 47 – 2022

© Ingrid Elden

ISBN: 978-82-93196-50-1

Trykk: Trykkeriet, Nord universitet

www.nord.no

Alle rettigheter forbeholdes.

Kopiering fra denne bok skal kun finne sted på institusjoner som har inngått avtale med Kopinor og kun innenfor de rammer som er oppgitt i avtalen.

Forord

Når jeg nå har kommet til veis ende i arbeidet med avhandlingen, kjenner jeg på en stor takknemlighet ovenfor alle de som har bidratt på ulikt vis.

Først og fremst vil jeg takke ansatte og elever ved voksenopplæringscenteret og den videregående skolen som jeg tilbrakte flere måneder sammen med. En spesiell takk til de seks lærerne som lot meg følge undervisning deres tiden jeg var ved skolene. Dere møtte meg med tillitt og raushet. Uten dere kunne aldri denne studien blitt gjennomført.

Videre vil jeg gi en stor takk til mine veiledere; professor Jessica Aspfors ved Nord universitet og førsteamanuensis Carla Chinga-Ramirez ved NTNU. Takk for inspirerende samtaler og for at dere begge på klokt vis både har utfordret og støttet meg. Det har vært en glede og et privilegium å få arbeide sammen med dere.

Jeg har også hatt mange gode kollegaer rundt meg som støttespillere under arbeidet med avhandlingen. Først vil jeg takke Veronica Iversen, min gode kollega og venninne. Takk for at du har hørt på meg gjennom oppturer og nedturer, det setter jeg umåtelig stor pris på. Jeg vil også takke Ingvill, Nina, Kathrine og Ingvild. Vi fem har fulgt og støttet hverandre gjennom doktorgradsarbeidet. Takk for gode diskusjoner og inspirerende skriveopphold sammen. Jeg har også mange andre gode kollegaer som har vist interesse og støtte i arbeidet, tusen takk til dere alle. Takk til dekan Egil Solli, studieleder Liv Iren Grandemo og fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag ved Nord universitet. Takk for at jeg har fått muligheten til å gi meg i kast med dette arbeidet!

Til slutt vil jeg rette en stor takk til venner og familie, som har bidratt og støttet meg på ulikt vis. Kjartan, takk for at du har støttet meg hele veien. Uten din positivitet og innsats på hjemmebane hadde doktorgradsarbeidet blitt vanskelig å gjennomføre. Takk til mine tre gutter, Ludvik, Konrad og Herman. Dere har inspirert meg og hjulpet

meg til å ikke miste perspektivet og la dette arbeidet ta helt overhånd. Jeg vil også takke foreldrene mine, dere har gitt meg omsorgsfull støtte og gitt meg troen på at jeg vil klare det.

Levanger, 1. november 2021

Ingrid Elden

Sammendrag

Temaet for denne avhandlingen er lærerpraksiser som utfolder seg innenfor utdanningen grunnskole for voksne. Den handler om hvordan lærere og nyankomne, minoritetsspråklige elever samhandler i sine klasserom. Videre undersøker studien hvordan ytre forhold, eller arrangement, innvirker på samhandlingen.

Avhandlingen baserer seg på seks måneder med videoobservasjon og intervju av seks lærere som arbeider ved to ulike skoler som tilbyr grunnskole for voksne. Datainnsamlingen foregikk fra oktober 2017 til mars 2018. Den ene av studiens to skoler er en videregående skole, som tilbyr utdanningen i en såkalt kombinasjonsklasse for elever i alderen 16-24 år. Den andre skolen er et kommunalt voksenopplæringscenter, som tilbyr utdanningen for elever over 16 år. Utgangspunktet for denne studien er et opplevd forskningsbehov på feltet, og en lovendring (Opplæringsloven § 4A-1) i juni 2016, som åpnet opp for at kommuner og fylkeskommuner kan samarbeide om å tilby utdanningen ved videregående skoler.

Gjennom en hermeneutisk analyse av den enkelte lærers deltakelse i lærerpraksiser, og en temaanalyse basert på intervju med lærerne, undersøkes samhandlingen både på grunnlag av en fortolkning av lærerpraksiser fanget på film, og på grunnlag av intervju der lærerne reflekterer over egen deltakelse i lærerpraksisene. Lærerpraksisene oppstår ikke i vakuum, men er muliggjort og begrenset av utenforstående forhold som innvirker på praksis. Gjennom en hermeneutisk fortolkning av ulike forhold som ser ut til å innvirke på samhandlingen i lærerpraksisene, er noen sentrale forhold identifisert og disse diskuteres i lys av lærerpraksisene.

Analysene av lærerpraksisene og de identifiserte forholdene tar utgangspunkt i teorien om praksisarkitekturer (Kemmis & Grootenboer, 2008). Det er gjennom denne teoretiske linsen, der deltakernes ytringer, handlinger og relasjoner lærerpraksisene undersøkes og forstås. Videre er de teoretiske begrepene

intersubjektivitet, dialog og monolog, anerkjennelse og andregjøring anvendt som teoretiske perspektiver for å kunne forstå ytringene, handlingene og relasjonene som viser seg i lærerpraksisene.

Resultatene av analysene er presentert i avhandlingens to resultat- og analysekapitler. I kapittelet *Lærerpraksiser* (kap. 6), vises utsnitt av lærerpraksiser der den enkelte av studiens seks lærere er deltaker. Her viser analysene at noen av lærerpraksisene i stor grad er preget av intersubjektivitet, dialog og anerkjennelse, mens andre lærerpraksiser i stor grad er preget av manglende intersubjektivitet, monolog og andregjøring, eller fravær av anerkjennelse. I kapittelet *Felles hensikter i lærerpraksisene* (kap. 7), presenteres seks tema som viste seg på tvers av de seks lærerne. Her viser analysene at alle lærerne, i større eller mindre grad, kunne skifte mellom å delta i praksiser preget av intersubjektivitet, dialog og anerkjennelse, og praksiser preget av manglende intersubjektivitet, monolog og andregjøring. Disse kjennetegnene framstår i stor grad som gjensidig avhengig av hverandre. Lærerpraksiser som var preget av anerkjennelse, var også preget av intersubjektivitet og dialog. Lærerpraksiser som var preget av andregjøring, var preget av manglende intersubjektivitet og monolog. På grunnlag av funnene i disse to kapitlene, abstraheres det fram to typer praksiser, som er kalt «anerkjennende praksiser» og «andregjørende praksiser».

I kapittelet *Lærerpraksisenes arkitektur* (kap. 8), undersøker studien utvalgte arrangement som ser ut til å muliggjøre eller begrense lærerpraksisene. Som et første arrangement er mangfoldskompetanse, eller mangelen på dette, noe som innvirker på lærerpraksisene. Det faglige innholdet, tidsrammer og klasseromsregler er andre arrangement som innvirker på lærerpraksisene. Til slutt i kapittelet undersøkes ulike dimensjoner ved inkludering. Dimensjonene er i stor grad basert på hvordan inkludering forstås i relevante styringsdokument, og disse dimensjonene identifiseres som arrangement som innvirker på lærerpraksisene.

Hovedkonklusjonen fra denne studien viser at læreres egen forståelse av hva elevene *bør* lære, i stor grad innvirker på om en lærerpraksis framstår som anerkjennende eller andregjørende. Lærerne har gode intensjoner i møte med elevene, men konsekvensene av deres ytringer, handlinger og måter å forholde seg på til elevene, kan ha uheldige konsekvenser for elevenes mulighet for læring og utvikling. I tillegg viser studien at mangfoldskompetanse, forstått som interkulturelle forståelser i mangfoldige klasserom, spiller inn på lærerpraksisene. Studien viser også at forutbestemte kompetansemål og stramme tidsrammer, begrenser lærerpraksisene. Videre peker studien på at lærerpraksisene har ulike forutsetninger ut ifra om de er plassert ved en videregående skole eller et voksenopplæringscenter, da dette spiller inn på mulighetene for kollegialt samarbeid. Studien viser til slutt at en balansering mellom å anerkjenne elevenes forskjellighet og skape felles referanserammer er av betydning for å oppnå anerkjennende praksiser.

Abstract

The topic of this dissertation is teacher practices that unfold within the education Lower Secondary Education for Adults. Mainly it is about how teachers and newly arrived, minority language students interact in their classrooms. Further, the study examines how external condition, or arrangements, can affect interaction.

The dissertation is based on six months of video observation and interviews with six teachers who work at two different schools that offer lower secondary education for adults. The data collection took place from October 2017 to March 2018. One of the study's two schools is an upper secondary school, which offers the education in a so-called combination class for students aged 16-24. The other school is a municipal adult education centre, which offers education for students over 16 years of age. The starting point for this study is an amendment to the law (Education Act § 4A-1) in June 2016, which opened up for municipalities and county municipalities to cooperate in offering this education at upper secondary schools.

Through a hermeneutic analysis of the individual teachers participation in teacher practices captured on film, and a thematic analysis based on interviews with teachers, teacher-student interaction is examined. Teacher practices do not arise in a vacuum, but are made possible and limited by external conditions. Through a hermeneutic interpretation of various factors that seem to influence the interaction in teacher practices, some key factors are identified and these are discussed in the light of teacher practices.

The analyzes of teacher practices and the identified conditions are based on the theory of practice architectures (Kemmis & Grootenboer, 2008). It is through this theoretical lens, where the participants' sayings, doings and relations that the teacher practices are examined and understood. Furthermore, the theoretical concepts of intersubjectivity, dialogue and monologue, recognition and othering are used as

theoretical perspectives in order to be able to understand the sayings, doings and relations that appear in teacher practices.

The results of the analyzes are presented in the dissertation's two results and analysis chapters. In the chapter "Teacher practices" (Chapter 6), sections of teacher practices are shown, in which each of the study's six teachers are participants. Here, the analysis shows that some of the teacher practices are largely characterized by intersubjectivity, dialogue and recognition, while other teacher practices are largely characterized by a lack of intersubjectivity, monologue and othering, or absence of recognition. In the chapter "Common intentions in teacher practices" (Chapter 7), six themes are presented that emerged across the six teachers. Here, the analysis shows that all teachers, to a greater or lesser degree, could switch between participating in practices characterized by dialogue, recognition and intersubjectivity, and practices characterized by monologue, othering and a lack of intersubjectivity. These characteristics seem to be interdependent. Teacher practices that were characterized by recognition were also characterized by dialogue and intersubjectivity. Teacher practices that were characterized by othering, were characterized by monologue and a lack of intersubjectivity. On the basis of the findings in these two chapters, two types of practices are abstracted, which are called "Acknowledging practices" and "Othering practices".

In the chapter "Architecture of teacher Practices" (Chapter 8), the study examines selected arrangements that seem to enable or limit teacher practices. As a first arrangement, intercultural competence, or lack thereof, affects teacher practices. Moreover, the academic content, time frames and classroom rules are arrangements that affect teacher practices. At the end of the chapter, various dimensions of inclusion are examined, which are largely based on how inclusion is understood in relevant governing documents, and these dimensions are identified as arrangements that affect teacher practices.

The main conclusion from this study is that teachers' own understanding of what students *should* learn, to a large extent affects whether a teacher practice appears to be acknowledging or othering. Teachers have good intentions, but the consequences of their sayings, doings and relations can have unfortunate consequences for students' opportunities for learning and development. In addition, the study shows that intercultural competence affects teacher practices. The study also shows that predetermined competence goals and tight time frames constrain teacher practices. Furthermore, the study indicates that teacher practices have different prerequisites depending on whether they are located at an Upper Secondary School or an Adult Education Center, as this affects the possibilities for collegial collaboration. Finally, the study shows that a balance between recognizing students' differences and creating a common frame of reference is important for achieving acknowledging practices.

Innholdsliste

Forord	i
Sammendrag	iii
Abstract	vii
Innholdsliste	xi
1. Innledning	1
1.1 Studiens motiv	4
1.2 Studiens hensikt og problemstilling	6
1.3 Begrepsavklaringer	8
1.4 Studiens design	10
1.5 Avhandlingens oppbygging	11
2. Utdanningspolitiske skiftninger og pedagogiske diskusjoner	15
2.1 Skolen sett i lys av samfunnsendringer	15
2.2 Grunnskole for voksne	28
2.3 Læreren i mangfoldige klasserom	39
3. Forskningsoversikt	47
3.1 Læreres praksiser og holdninger som støtte	51
3.2 Læreres praksiser og holdninger som hinder	55
3.3 Oppsummering av forskningsoversikten	58
4. Teoretisk rammeverk og sentrale begrep	61
4.1 Teorien om praksisarkitekturer	62
4.2 Lærerpraksiser sett i lys av teoretiske begrep	69
5. Vitenskapsteoretisk ramme og metodologi	83
5.1 Det konstruktivistiske paradigme	83
5.2 Hermeneutikk	85
5.3 Datainnsamling	90
5.4 Analyse	103
5.5 Etske betraktninger og studiens troverdighet	109
6. Lærerpraksiser	113
6.1 Stine	113
6.2 Espen	120
6.3 Vilde	124
6.4 Kristina	130
6.5 Even	135
6.6 Ola	140
6.7 Oppsummering av lærerpraksisene	145

7. Felles hensikter i lærerpraksisene.....	147
7.1 Felles språk og humor.....	148
7.2 Erfaringsdeling.....	153
7.3 Utvidet lærerrolle.....	158
7.4 «Norsk skole».....	163
7.5 Holdningsendring.....	170
7.6 Kollegialt samarbeid.....	174
7.7 Lærerpraksisene sett i lys av intersubjektive rom.....	184
8. Lærerpraksisenes arkitektur.....	187
8.1 Mangfoldskompetanse som kulturell-diskursivt arrangement.....	188
8.2 Faglig innhold, tid og regler som materiell-økonomiske arrangement.....	195
8.3 Dimensjoner ved inkludering som sosial-politiske arrangement.....	201
8.4 Oppsummering av lærerpraksisenes arkitektur.....	213
9. Konklusjon.....	217
9.1 Besvarelse av studiens problemstilling.....	217
9.2 Implikasjoner og videre forskning.....	222
9.3 Begrensninger.....	224
9.3 Avsluttende refleksjoner.....	225
Litteraturliste.....	227
Vedlegg 1 Godkjenning NSD.....	247
Vedlegg 2 Inkluderte studier.....	249
Vedlegg 3 Intervjuguide.....	251
Vedlegg 4 Informasjonsskriv deltakerne.....	253

Figurer

Figur 2.1 Antall voksne i grunnskoleopplæring	31
Figur 2.2 Andelen deltakere i grunnskole for voksne fordelt etter tilbud på opplæringssted 22020015/2016	37
Figur 4.1 Hvordan en praksis henger sammen	64
Figur 5.1 Analyse av innsamlet data	108
Figur 7.1 Anerkjennende praksis	185
Figur 7.2 Andregjørende praksis.....	186
Figur 8.1 Den anerkjennende praksis arkitektur	214
Figur 8.2 Den andregjørende praksis arkitektur.....	216

Tabeller

Tabell 2.1 Oversikt rett til utdanningen	33
Tabell 2.2 Aldersfordeling for voksne deltakere i ordinær grunnskoleopplæring og spesialundervisning, 2020-21	34
Tabell 4.1 Teoretiske begrep	70
Tabell 5.1 De utvalgte skolene i studien.....	91
Tabell 5.2 Studiens deltakere	95
Tabell 5.3 Metoder	96
Tabell 5.4 Eksempel fra temaanalyse	107

1. Innledning

I denne studien ønsker jeg å rette oppmerksomheten mot Grunnskole for voksne, en utdanning som trådte i kraft i 2002. Det er altså en relativt ny utdanning i Norge, og det er gjort lite pedagogisk forskning på feltet (Bachmann, Bergem & Hervik, 2015). Jeg vil sette søkelys på en utdanning som gjerne ses som et integreringspolitisk verktøy, men som det er forsket lite på. Det kommer stadig nye føringer knyttet til utdanningens innhold og organisering (se f.eks. Kunnskapsdepartementet, 2016), samtidig som det er lite kjennskap til hvordan utdanningen utfolder seg i praksis, og hvordan nye føringer virker inn på praksis.

Det er ulike innfallsvinkler som kunne ha blitt anvendt for utforske grunnskole for voksne. I denne studien har jeg valgt å undersøke *lærerpraksiser* som utfolder seg i grunnskole for voksne. Lærerpraksisene som studeres, finner sted i klasserom ved to ulike skoler som tilbyr utdanningen. Lærerne er studiens fokus. Samtidig er elever og morsmålsassistenter vesentlige da studien gjøres på grunnlag av samhandlingen mellom de ulike deltakerne. Gjennom å undersøke lærerpraksiser i grunnskole for voksne, kan studien for det første gi kunnskap om hvordan lærerpraksiser i grunnskole for voksne kan utfolde seg. For det andre kan studien gi kunnskap om hvilke intensjoner lærerne har med sin samhandling med elevene, og hvilke konsekvenser disse intensjonene kan ha. For det tredje vil studien kunne gi kunnskap om hvordan utdanningens innhold og organisering, spiller inn på elevenes muligheter for å forstå og delta i opplæringen.

Valget mitt om å vektlegge lærerne i denne studien, bunner i at lærerne som elevene møter er av stor betydning for om elevene skal kunne lykkes i sin læring og integrering. Ifølge Makarova, Gilde og Birman (2019), er læreren den viktigste aktøren i elevenes tilpasning til ny kultur og skolestruktur. Det er lærerne som skal omsette politiske føringer og samtidig imøtekomme elevenes behov (Drake, 2017). Gjennom praksisene lærerne deltar i og holdninger de har opp mot elevene, spiller de en avgjørende rolle i

implementeringen av politiske retningslinjer i klasserommet (Makarova, Gilde & Birman, 2019). På grunnlag av innvirkningen den enkelte lærer har på elevens muligheter, har jeg valgt å ha fokus på lærere som underviser i grunnskole for voksne.

Utdanningen grunnskole for voksne har hatt en jevn stigning i antall elever de siste årene, men hadde en liten nedgang skoleåret 2020-21. I dette skoleåret var det vel 13 000 deltakere som tok utdanningen, og samme år var det nesten 1 500 årsverk tilknyttet grunnskole for voksne (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2021a). Utdanningen reguleres av Opplæringsloven §4A (1998). Alle som er over 16 år og som mangler grunnskole eller tilsvarende, har rett på grunnskole for voksne. Det er altså ingen plikt til å ta grunnskole for voksne, men en rettighet. Som i ordinær grunnskole, er det lovfestet at opplæringen skal tilpasses den enkelte (§4A-1). Gruppen som tar denne utdanningen omfatter både ungdommer og voksne som får ordinær grunnskoleopplæring, samt ungdommer og voksne som får spesialundervisning.

Elevene som tar grunnskole for voksne er i all hovedsak nyankomne¹ og 97 prosent av deltagerne i ordinær grunnskoleopplæring for voksne, er minoritetsspråklige² (Udir, 2021a). Økningen av antall elever som tok grunnskole for voksne forut skoleåret 2020-21, kan delvis føres tilbake til det økte antallet asylsøkere som kom i 2015 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 9). Den såkalte «flyktningkrisen» i 2015 resulterte i et økt antall flyktninger som søkte om asyl i vestlige land, deriblant Norge. 31.000 søkte om asyl i Norge dette året, og flere av disse var barn, ungdom og unge voksne som har fått skolegangen sin avbrutt på grunn av krig og flukt (Utlendingsdirektoratet, 2015).

Hvilken utdanningskompetanse den enkelte nyankomne har behov for, vil variere etter blant annet alder og tidligere utdanning. Noen av de som kommer, er ungdommer og voksne som ikke har fått fullført grunnskole eller tilsvarende i eget hjemland eller

¹ Når det handler om opplæring, kan «nyankommen» være svært individuelt (Udir, 2016), men i denne avhandlingen knytter jeg begrepet «kort botid», som Kunnskapsdepartementet (2008, s. 3), avgrenser til fem år.

² «Minoritetsspråklig» benyttes i avhandlingen om personer med annet morsmål enn norsk og samisk (NOU 2010:7, s. 26). Som en pedagogisk kategori vil begrepet «flerspråklig» anvendes synonymt.

transittland. Målet for elever som tar grunnskole for voksne, er gjerne å opparbeide seg en kompetanse slik at de kan kvalifisere seg til videregående opplæring. Vi vet at det er flere elever med innvandrerbakgrunn enn andre elever som faller fra underveis i videregående opplæring (NOU 2010: 7, s. 194; Vogt, 2017, s. 113), og at psykisk helse har stor påvirkning på frafallsprosent i videregående skole (Holen & Waagene, 2014). Overgangen fra grunnskole til videregående skole er ifølge Biseth og Changezi (2016), spesielt krevende for nyankomne, flerspråklige elever. Frafallet blant ungdom med minoritetsbakgrunn er også tilfellet i andre europeiske land og i USA (Hos, 2020; Lindblad, 2016). Frafallet blant unge i videregående skole i Norden, er så stort at det anses som et samfunnsproblem, og Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) understreker at frafallsproblematikken er kompleks. Forskning viser at de unges sosiale bakgrunn, tidligere prestasjoner, deres sosiale og skolefaglige engasjement og identifikasjon, samt den konteksten opplæringen inngår i, har betydning for frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse (Markussen, 2010, s. 15). Internasjonal forskning er samstemt i at frafall eller uavsluttet videregående utdanning er tydelige indikatorer på at en ung person risikerer å få problem i framtiden (Bäckman, Jakobsen, Lorentzen, Österbacka, & Dahl, 2015; Freeman & Simonsen, 2015; Lindblad, 2016). Ser man grunnskole for voksne som et fundament som bereder grunnen for videregående opplæring, vil kvaliteten på denne utdanningen være av betydning for frafallet i videregående skole.

Ifølge rapporten *Climate Refugees – The Climate Crisis and Rights Denied* (Ayazi & Elsheikh, 2019), arbeidet fram ved institutt for Othering & Belonging ved Berkely University i USA, var det i juni 2019 hele 70,8 millioner mennesker som av ulike grunner, det være seg konflikter eller klimaendringer, var fordrevet fra hjemmene sine. Rapporten slår fast at antallet mennesker som tvinges til forflytning ikke vil minske framover i tid. På grunnlag av den økte forflytningen av mennesker i årene som har vært, og i årene som kommer, blir spørsmål knyttet til hvordan land som Norge på best mulig måte kan ivareta og integrere nyankomne gjennom utdanning, særlig relevant.

1.1 Studiens motiv

Ut ifra det ovenstående, kan mitt valg av forskningsprosjekt samles i fire motiv; *forskningsbehov, samfunnsbehov, organisasjonsmessig behov* og et *personlig motiv*.

Det viktigste motivet for denne studien er *forskningsbehovet* innenfor grunnskole for voksne i Norge. Det er gjort noen studier innenfor grunnskole for voksne, deriblant Gerd Stølens doktorgradsavhandling i pedagogikk (2007), kalt *Den voksne ungdomsskoleeleven: Om utdanning og reviderte livsplaner er voksenopplæring*. Avhandlingen ser på norske og samiske voksne som tar grunnskoleopplæring for voksne i Finnmark, og viser blant annet de positive erfaringene disse voksne elevene hadde i møte med opplæringen. Andre studier innenfor feltet, er gjerne didaktiske studier og da i hovedsak knyttet til norskopplæring (se for eksempel Nordlie & Anmarkrud, 2015)³. Som nevnt ovenfor ses utdanningen som en viktig integreringsarena, samtidig som det er lite forskning som underbygger hvorfor utdanningen er organisert som den er, og hvorfor den har det innholdet som den har. Bachmann, Bergem og Hervik (2015), slår fast i sin rapport om grunnskoleopplæring til unge som bor i asylmottak og omsorgssentre, at det blant annet trengs mer forskning på kommunenes og skolenes system og rutiner, samt undervisningsprosesser og resultater. Dewilde & Kulbrandstad (2016), påpeker også manglende forskning på nyankomne og deres særskilte behov i Norge. Unge nyankomnes opplærings situasjon i betydningen implementering av politiske bestemmelser lokalt, og læreres opplevelse av sin undervisning innad de lokale rammene, er et felt det mangler forskning på nasjonalt og internasjonalt (Bachmann, Bergem & Hervik, 2015; Dewilde & Kulbrandstad, 2016, Dabach, 2014; Rhodes, 2018).

Som beskrevet ovenfor er frafall blant unge en utfordring i Norge, og flerspråklige elever er særlig sårbare. Dette skaper et *samfunnsmessig behov* for studien. Frafall hindrer integrering, da deltakelse i samfunnet er vanskelig med manglende utdanning

³ Det er også skrevet noen masteroppgaver som ser på grunnskole for voksne (se for eksempel Rognerud, 2016; Vidisdottir, 2017).

og lave norskkunnskaper. De rapportene som er utarbeidet, viser at nyankomne ungdommer med lite skolebakgrunn, gis en manglende helhetlig oppfølging, noe som er et hinder for å lykkes i den norske skole og i samfunnet generelt (Thorshaug & Svendsen, 2014). Videre er det også økonomiske konsekvenser ved frafall. Unge voksne som ikke fullfører videregående skole, står i en større fare for arbeidsledighet og et liv på offentlig stønad. Ved en eventuell ansettelse vil denne gruppen gjerne tjene mindre enn andre på samme alder, som har fullført videregående opplæring (Freeman & Simonsen, 2015). Frafall henger blant annet sammen med sosiale ulikheter, og i kraft av denne studien håper jeg å bidra til ny forståelse av lærerpraksiser i grunnskole for voksne, noe som er av betydning for elevenes mulighet for å gjennomføre videre utdanning.

Videre er det et *organisasjonsmessig motiv* i dette forskningsprosjektet. Grunnskole for voksne kan organiseres på ulikt vis, og det er mye opp til den enkelte kommune hvilket tilbud deltakere i egen kommune får. De fleste av deltakerne i grunnskole for voksne får opplæringen ved et kommunalt voksenopplæringscenter, mens andre kan for eksempel ta utdanningen ved en videregående skole eller via fjernundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2016). Som tidligere nevnt er det lite forskning på grunnskole for voksne, dette iberegnet hvordan organiseringen av utdanningen kan innvirke på deltakernes læringsmuligheter. På grunnlag av dette ønsker jeg i dette forskningsprosjektet å undersøke hvordan selve organiseringen, altså hvor utdanningen gis, kan spille inn på deltakerens muligheter.

Jeg har også *personlige motiv* knyttet til denne studien. Som utdannet lærer og gjennom erfaringer fra flerkulturelle klasserom, er mine interesser sentrert rundt interkulturelle møter mellom lærere og elever. Interessen for grunnskole for voksne begynte da jeg var tilknyttet et voksenopplæringscenter som leksehjelp. Senere tok jeg en mastergrad i Voksnes læring fra NTNU, der jeg undersøkte hvordan deltakere ved et voksenopplæringscenter, opplevde egne muligheter for deltakelse i norsk utdanning og det norske samfunn.

Som ansatt ved grunnskolelærerutdanningen ved Nord universitet, har jeg bidratt inn i ulike prosjekt og videreutdanningsstudier tilknyttet det flerkulturelle feltet. Gjennom prosjektet «Kompetanse for mangfold»⁴, fikk jeg mulighet til å dra ut til flere voksenopplæringscentre i en region, og møtte her lærere som sto i ulike dilemmaer i sin yrkesutøvelse. Jeg fikk innblikk i ulike typer av lærerpraksiser som utspilte seg i grunnskole for voksne. Under denne perioden møtte jeg også flere fra praksisfeltet som hadde sterke synspunkter om hvordan utdanning for voksne burde organiseres.

Noen måneder forut oppstarten av dette doktorgradsprosjektet oppholdt jeg meg en ukes tid ved et kommunalt voksenopplæringscenter. Dette gjorde jeg som en type «pilot» for å få et inntrykk av både den daglige driften ved skolen, og for å få et lite innblikk i samspillet mellom ansatte og elever. Jeg fikk bli med inn i ulike grupper og observerte flere undervisningstimer. Her fikk jeg på den ene siden oppleve noe som framstod som «gode» lærerpraksiser i den forstand at lærerne og elevene så ut til å trives sammen og læringstrykket var høyt. På den andre siden opplevde jeg noen ganger at disse praksisene kunne endre seg og gå over til noe jeg ikke lenger opplevde som en «god praksis». Dette skapte en nysgjerrighet i meg; hva var det som skjedde her? Samlet sett var det disse erfaringene, som i all hovedsak motiverte meg til å starte denne studien og til å ha den innfallsvinkelen jeg har valgt.

1.2 Studiens hensikt og problemstilling

Som beskrevet ovenfor springer hensikten med denne studien i stor grad ut ifra et behov for mer kunnskap om praksisfeltet. Den overordnede hensikten med studien er å bidra til forståelse av, og kunnskap om, lærerpraksiser som utfolder seg i klasserom der elever tar utdanningen grunnskole for voksne.

⁴ «Kompetanse for mangfold» var et femårig kompetanseløft initiert av Kunnskapsdepartementet. Kompetanse for mangfold ble i hovedsak gjennomført som barnehage- og skolebasert etterutdanning i perioden 2013-2017. Det var lærerutdanningsinstitusjoner som ga faglig støtte og veiledning til barnehager, skoler og voksenopplæringsinstitusjoner (Utdanningsdirektoratet, 2018).

For å kunne nå studiens hensikt, har studien følgende hovedproblemstilling:

Hvordan kan lærerpraksiser i grunnskole for voksne utfolde seg, og hvordan kan forståelser og ytre forhold muliggjøre og/eller begrense lærerpraksisene?

For å kunne besvare problemstillingen, har jeg studien tre spissede forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner samhandlingen mellom deltakerne i lærerpraksiser i grunnskole for voksne?
2. Hvordan forstår lærerne sin egen deltakelse i lærerpraksiser i grunnskole for voksne, og hvordan kan disse forståelsene innvirke på lærerpraksisene?
3. Hvordan kan ytre forhold muliggjøre og/eller begrense lærerpraksiser i grunnskole for voksne?

Det første forskningsspørsmålet vil besvares med en presentasjon av lærerpraksiser, basert på videobservasjon av lærerpraksiser og intervju av lærere. Ved å presentere og undersøke det som her kommer fram, kan studien vise hva som kjennetegner samhandlingen mellom deltakerne i lærerpraksiser i grunnskole for voksne.

Det andre forskningsspørsmålet bygger videre på det første. For å kunne besvare dette spørsmålet vil jeg gjøre en fortolkning av de identifiserte kjennetegnene, og lærernes uttalte forståelser av disse. Gjennom dette ønsker jeg også å få innsikt i hva som kan ligge til grunn for lærernes forståelser. Fortolkningene vil gjøres på grunnlag av relevant teori og tidligere forskning.

Gjennom det tredje forskningsspørsmålet søker jeg å undersøke hvordan ytre forhold kan muliggjøre eller begrense lærerpraksisene. Det vil alltid være flere forhold som spiller inn på en praksis. For å kunne besvare dette spørsmålet har jeg valgt ut noen forhold jeg finner særlig sentrale for å kunne forstå bakenforliggende grunner til at lærerpraksisene utfolder seg som de gjør.

Samlet sett ønsker jeg gjennom de tre forskningsspørsmålene og bidra til ny kunnskap om grunnskole for voksne gjennom å synliggjøre og analysere lærerpraksiser. Ved å

gjøre dette kan studien bidra til forandring og utvikling av lærerpraksiser i grunnskole for voksne.

1.3 Begrepsavklaringer

For å tydeliggjøre meningsinnholdet i avhandlingens tittel og problemstilling vil jeg i denne delen gjøre rede for begrepene *lærerpraksis* og *mangfold*. I tillegg tar jeg for meg andre begrep som er sentrale for forståelsen av studien. Deltakerne som tar grunnskole for voksne er i all hovedsak minoritetsspråklige. Implikasjonene som følger gir et behov for klargjøring av begrep som gjerne anvendes i relevante styringsdokument og i relevant forskning knyttet til minoritetsspråklige elever. Det er altså mange begrep som er aktuelle i denne studien, men jeg har her gjort et utvalg, og vil i denne delen kort presentere begrepene *integrering* og *assimilering*, samt *inkludering* og *ekskludering*.

Hva en praksis er, kan forstås på ulike måter. I denne studien har jeg valgt å vende meg til Kemmis og Grootenburg (2008), og deres forståelse av praksis. På grunnlag av dette valget, forstås en praksis som en sosial samvirkende menneskelig aktivitet, som alltid skjer på bestemte steder, og som kan lokaliseres (Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer & Bristol, 2014, s. 31). I denne avhandlingen ser jeg spesifikt til praksiser som utfolder seg i mangfoldige klasserom der det gis opplæring innenfor utdanningen grunnskole for voksne. Deltakerne i praksis er elever, lærere og morsmålsassistenter. Videre har jeg valgt å se spesifikt til lærerne og deres deltakelse i praksis. Det er lærerne jeg har hatt fokus på i min datainnsamling og det er deres perspektiver jeg i hovedsak har viet oppmerksomhet. På grunnlag av dette velger jeg å benytte begrepet *lærerpraksiser* når jeg omtaler praksisene som utfolder seg. Det vil gis en videre utdypning av både praksisbegrepet og begrepet lærerpraksis i avhandlingens teorikapittel (kap. 5.1).

Som beskrevet ovenfor utfolder lærerpraksisene seg i det som her benevnes som *mangfoldige* klasserom. Mangfoldsbegrepet brukes gjerne til å karakterisere en

samfunnsmessig helhet som omfatter ulike grupper av mennesker. Mangfold assosieres altså med en form for gruppering (Morken, 2017, s. 66). I denne avhandlingen forstås mangfold som forskjellighet, variasjon, kompleksitet og diversitet (Røthing, 2020, s. 16). I dette ligger det en forståelse av at *alle* deltakerne i lærerpraksisene bidrar til mangfold. Hver og en deltaker representerer mangfold gjennom for eksempel alder, kjønn, kulturelle symboler, kroppsføring og klær.

I norsk integreringspolitikk er det eksplisitt uttalt at målet med *integrering* er deltakelse i det norske samfunnet. I integreringspolitisk sammenheng dreier det seg om å tilegne seg informasjon, kunnskap og ferdigheter slik at man kan delta i arbeid, utdanning og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 3). At integrering som begrep er blitt knyttet til innvandrere, har sammenheng med den økte innvandringen Norge har opplevd siden 1970-tallet. På denne måten har samfunnsmessig integrasjon av nye minoriteter blitt et politisk mål (Brochmann, 2020). I denne avhandling er det integrering og skole som er av særlig betydning. Ifølge Hauge (2014) betyr integrering i skolesammenheng at alle elever fysisk skal ha rett til å gå på samme skole. Videre er integrering en prosess der det skapes noe nytt, og som omfatter alle deltakerne i et samfunn. Dette innebærer at både majoriteten og minoriteten må endres i arbeidet for å skape det nye samfunnet (Hauge, 2014, s. 263).

Assimilering ses gjerne som motstykket til integrering. I motsetning til integrering er tanken her at noen skal bli helt lik den/de andre. Det er altså ikke en gjensidig prosess. Sett i skolesammenheng blir assimilering en prosess der skolen tas «for gitt» som den er, og at elevene må innrette seg etter de gitte betingelsene som er der for å kunne lykkes. Målet er å absorbere minoritetene i det norske samfunnet og sosialisere dem inn i den dominante kulturen (Hauge, 2014, s. 263). Assimileringsprosesser foregår både på mikronivå, så som i klasserom, og på makronivå der assimileringerprosesser er en del av institusjonelle strukturer.

Inkludering har et noe annet meningsinnhold enn integrering. Ifølge Helleve (2016), skal en person som integreres bli en del av fellesskapet, men når personen inkluderes,

vises det til fellesskapets ansvar for å innlemme denne personen til å bidra i et fellesskap. Inkludering blir av den grunn et sterkere uttrykke enn integrering, da inkludering forutsetter at personen selv opplever å være en del av fellesskapet (Ballangrud & Madsen, 2016). I skolesammenheng betyr inkludering at det ikke stilles krav til elevers evne til å tilpasse seg for å få innpass i den eksisterende skolen. Ansvaret ligger hos skolen, og inkludering utfordrer skolens evne til å tilpasse seg de eksisterende behovene hos alle elever (Nilsen, 2017, s. 23). *Ekskludering* ses gjerne som motstykket til inkludering, og viser til utenforskap. Utenforskap i skolen kan starte på grunnlag av at skolen ikke lykkes i å møte den enkelte på en måte som gjør at eleven opplever seg sett og ivaretatt. I verste fall kan ekskludering føre til frafall fra skolen, og vil kunne føre til varig utenforskap der personen helt eller delvis faller utenfor viktige sosiale arenaer som for eksempel arbeidslivet (Jordet, 2020, s. 60).

1.4 Studiens design

Avhandlingen er en studie av seks læreres deltakelse i lærerpraksiser som utspiller seg i grunnskole for voksne. Som et utgangspunkt for studiens design ser jeg til Joseph Maxwell (2013), og hans definisjon av hva som er bærende element i en kvalitativ studie. Han sier at studiens design skal vise en indre sammenheng mellom studiens *hensikt* eller *mål*, *problemstilling*, *teoretisk rammeverk*, *metode* og *gyldighet*. Som beskrevet i del 1.2, er studiens *hensikt* å oppnå ny kunnskap om, og forståelse av, lærerpraksiser i grunnskole for voksne. *Problemstillingen* og forskningsspørsmålene, som også er presentert i del 1.2, bygger videre på studiens hensikt og er ment som en avgrensning og fordypning opp mot hva jeg skal vektlegge i arbeidet.

Det *teoretiske rammeverket* for studien teorien om praksisarkitekturer (Kemmis & Grootenboer, 2008). Det er ved bruk av denne teoretiske linsen jeg ser på lærerpraksisene. I tillegg vil jeg anvende andre teoretiske begreper, og tidligere relevant forskning, som kan kaste lys over lærerpraksisene. Maxwell (2013), plasserer også forskerens egen forforståelse innenfor det han kaller teoretisk rammeverk. Min forforståelse har jeg allerede kort berørt i del 1.1, under personlige motiv. Videre vil

jeg utdype min forforståelse i kapittelet Vitenskapsteoretisk ramme og metodologi (kap. 5). Innenfor det som utgjør studiens *metode*, plasserer jeg det vitenskapsteoretiske rammeverket og forskningsmetodene jeg har anvendt. Lærerpraksisene fortolkes av meg som forsker og av de seks lærerne som utgjør studiens deltakere, og studien posisjonerer seg på den måten i det konstruktivistiske paradigme, og har en kvalitativ tilnærming (Denzin & Lincoln, 2018). Lærerpraksisene har jeg fått tilgang til gjennom metodene video-stimulated recall (Calderhead, 1981) og semistrukturerte forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2012). Studiens *gyldighet* har vært med meg fra før jeg startet opp prosjektet og fram til siste slutt. Jeg har blant annet kritisk vurdert valg av metoder opp mot problemstillingen, og vært kritisk mot egne tolkninger av lærerpraksisene jeg har studert. En nærmere beskrivelse av hvordan jeg har arbeidet for å styrke studiens gyldighet beskrives i kapittel fem.

Jeg har valgt å skrive denne avhandling som en monografi, da jeg opplever at denne formen har gitt meg mulighet og rom til å gi et helhetlig og omfattende perspektiv på lærerpraksisene jeg har studert. Jeg har anvendt internasjonal standard for kildehenvisning⁵, og studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata As (NSD) (jf. Vedlegg 1).

1.5 Avhandlingens oppbygging

Avhandlingen er bygd opp av ni kapitler, og i det følgende gis en kort beskrivelse av kapitlenes innhold.

For å få en bedre forståelse av den utdanningspolitiske konteksten grunnskole for voksne befinner seg innenfor, vil sentrale føringer fra relevante styringsdokument knyttet til utdanning, og pedagogiske forståelser av mangfold, presenteres i kapittel to. Kapittelet er kalt *Utdanningspolitiske skiftninger og pedagogiske diskusjoner*. I

⁵ Gjennom avhandlingen vil jeg henvise til sitater, definisjoner av begrep og spesielle poeng i en tekst ved å vise til forfatter, årstall og sidetall. Der jeg referer til en undersøkelse i sin helhet, eller generelle poeng som er gjennomgående for en studie, oppgis forfatter og årstall (jf. Thagaard, 2018, s. 21).

kapittelets første del ser jeg i hovedsak på utdanningspolitiske skiftninger funnet i læreplanverk knyttet til mangfold og minoritetsspråklige elever. I kapittelets andre del, retter jeg oppmerksomheten mot utdanningen grunnskole for voksne. Jeg vil her vise til bakgrunnen for opprettelsen av utdanningen, utdanningens innhold, kort skissere deltakerne som tar denne utdanningen, og vise til ulike måter utdanningen organiseres. I kapittelets tredje og siste del, flytter jeg oppmerksomheten mot lærere i mangfoldige klasserom, og presenterer ulike forståelser av mangfold og mangfoldskompetanse.

For å få en oversikt over forskningsfeltet jeg har plassert denne studien innenfor, presenteres tidligere, relevant forskning i kapittel tre, kalt *Forskningsoversikt*. Den tidligere forskningen jeg har valgt ut, dreier seg om lærere som underviser minoritetsspråklige ungdommer eller voksne elever.

I kapittel fire, kalt *Teoretisk rammeverk og sentrale begrep*, gjør jeg rede for, og avgrenser, de teoretiske perspektiv jeg har anvendt som grunnlag for å bedre kunne forstå lærerpraksisene. Det er teorien om praksisarkitekturer (Kemmis et al., 2014), som utgjør den teoretiske rammen for studien. I tillegg vil jeg presentere utvalgte teoretiske begrep jeg anvender for å komplementere denne teorien.

I kapittel fem; *Vitenskapsteoretisk ramme og metodologi*, drøfter jeg vitenskapsteoretisk ståsted og presenterer de metodiske tilnærmingene jeg har valgt i denne studien. Dernest gis en presentasjon av utvalget som ligger til grunn for studiens empiri, analysearbeidet av empirien, og etiske hensyn jeg har tatt under arbeidet med datainnsamlingen og ved presentasjonen av empirien i avhandlingen.

Studiens resultat presenteres i kapittel seks og kapittel sju. Kapittel seks, kalt *Lærerpraksiser*, utgjør det første resultat- og analysekapittelet. Her presenteres utsnitt av konkrete lærerpraksiser fanget på film, og lærernes refleksjoner omkring disse praksisene. Jeg vil her analysere de konkrete lærerpraksisene på grunnlag av de teoretiske begrepene som ble presentert i kapittel fire. Kapittel sju, kalt *Felles hensikter i lærerpraksisene*, er avhandlingens andre resultat- og analysekapittel. Her presenteres

tema som gikk igjen i ulike lærerpraksiser. På likt vis som i kapittel seks, vil temaene analyseres på grunnlag av de teoretiske begrepene som ble presentert i kapittel fire. Her vil jeg også støtte meg på funn fra tidligere forskning.

I kapittel åtte, kalt *Lærerpraksisenes arkitektur*, retter jeg meg mot, og diskuterer, utenforstående forhold og forståelser som muliggjør og begrenser lærerpraksisene beskrevet i kapittel seks og sju. Diskusjonen gjøres i hovedsak på grunnlag av føringer og forståelser beskrevet i kapittel to, samt relevant teori og tidligere forskning.

I avhandlingens niende og siste kapittel, kalt *Konklusjon*, vil jeg oppsummere det jeg har kommet fram til i arbeidet med denne studien, samt se på implikasjoner og begrensninger. Jeg vil også se framover og komme med betraktninger om videre forskning jeg anser som viktig for å oppnå ny kunnskap som kan bidra til å videreutvikle lærerpraksiser i grunnskole for voksne.

2. Utdanningspolitiske skiftninger og pedagogiske diskusjoner

Formålet med dette kapittelet er å sette grunnskole for voksne inn i en større utdanningspolitisk og integreringspolitisk sammenheng. Dette kapittelet blir avgjørende for å få en oversikt over konteksten utdanningen befinner seg innenfor. For å kunne forstå den historiske og samfunnsmessige konteksten grunnskole for voksne vokste ut fra, vil jeg i kapittelets første del skissere sentrale utviklingstrekk og endringer i norsk skole fra slutten av 1800-tallet og fram til vår tid. Jeg legger hovedvekt på de siste tiårene i denne framstillingen. Som nevnt i innledningskapittelet, er de aller fleste av elevene som tar grunnskole for voksne minoritetsspråklige. På grunnlag av dette vil jeg rette oppmerksomheten mot hvordan relevante styringsdokument legger føringer knyttet til likhet, ulikheter og mangfold. Den til enhver tid rådende utdanningspolitikken, er nært knyttet opp mot integreringspolitikken som føres. I denne avhandlingen går jeg kun inn på *utdanning* som kan ses som en av flere integreringsarenaer⁶. I kapittelets andre del ser jeg mer spesifikt på bakgrunnen for etableringen av utdanningen grunnskole for voksne. I denne delen vil jeg gå nærmere inn i utdanningens innhold og organisering, og dra vekslers på utdanningspolitiske trekk som viste seg i kapittelets første del. I kapittelets tredje og siste del, ser jeg kort på ulike pedagogiske forståelser knyttet til lærerrollen i en flerkulturell, eller mangfoldig, skole.

2.1 Skolen sett i lys av samfunnsendringer

Ulikheter mellom elever, og måter å kompensere for disse ulikhetene, har vært en drivkraft i utviklingen av norsk skole. På 1800-tallet ble barns muligheter for utdanning i stor grad bestemt av den enkeltes sosiale status. De ulike skoletilbudene hadde ulik kvalitet, og en politisk vilje til å utjevne disse ulikhetene, resulterte i 1896 til et nytt lovgrunnlag for allmennskolene. Norge fikk en enhetsskole som skulle tjene som skole

⁶ Utover integrering gjennom utdanning, deles gjerne integreringsbegrepet inn i sosial integrering, kulturell integrering, bosetting og økonomisk integrering (Valenta, 2008, s. 18).

for hele folket (Telhaug & Mediås, 2003, s. 69). Ved at alle fikk samme rettighet gjennom tilgang til samme skole, var troen at alle barn fikk like muligheter (Engen, 2014, s. 57). Fra oppstarten av enhetsskolen i 1896, har skolen som nasjonalt prosjekt vært å skape kulturell likhet (homogenisering) (Hilt, 2020). Skolen skulle berede grunnen for et nasjonalt fellesskap gjennom identitetsdanning med forankring i kulturarv og fortid. Med dette ble skolen brukt som redskap for sosial integrering, i betydningen å slutte seg til et nasjonalt verdifellesskap gjennom delte normer, verdier og historie.

Selv om intensjonen med enhetsskolen var sosial integrering, var det ifølge Hilt (2020), åpenbare segregerende og ekskluderende praksiser i skolen. Et eksempel her er fornorskingen av samene og andre nasjonale minoriteter. Her var det i motsetning til integrering, en *assimilerende* praksis som ble utøvd på skolen. Elever med samisk bakgrunn ble oppfordret til å forkaste sin opprinnelige etniske identitet til fordel for en «norsk» identitet (Jakobsen, 2011, s. 222). Ideen om at alle skulle være like, var noe som overskygget individene og det individuelle ved hver elev i lang tid. Ifølge Telhaug, Mediås & Aasen (2006) var skolepolitikken i perioden fra 1945 opp til begynnelsen av 1970-tallet, preget av at skolen skulle realisere sosiale mål som like muligheter og samhold.

I takt med samfunnsendringer og ny pedagogisk forskning og diskurs, endret gradvis forståelsen av skolens mandat seg. Ideer knyttet til enhetsskolen er fortsatt synlige i skolepolitiske styringsdokumenter, men disse har vært i endring, og da særlig fra og med 1970-tallet. I det følgende vil jeg derfor rette blikket mot utvalgte fenomen og endringer som viste seg i styringsdokument fra 1970-tallet og fram til vår tid. De fenomen og endringer jeg her vektlegger, vil jeg trekke vekslers på i avhandlingens diskusjonskapittel (kap. 8). Jeg ønsker å undersøke hva ulike styringsdokument sier om skolens mandat, knyttet til forståelser av enhetsskolen og senere fellesskolen. I dette ligger syn på mangfold og verdivalg, minoritetspråklige elevers rettigheter, og vektleggingen av utdanningsoppdraget og danningsoppdraget.

2.1.1 Mønsterplanen 74

På 1970-tallet ble enhetsskolens skyggesider som integreringsprosjekt, utfordret og kritisert parallelt med innvandringsbølgen som kom dette tiåret. Det viste seg at de like mulighetene skolen la til rette for, ikke ga likhet i resultater. Tiåret var preget av et opprør mot det etablerte, og ulikheter mellom blant annet klasser og kjønn ble problematisert. Det *monokulturelle* norske samfunnet, ble forlatt til fordel for et *flerkulturelt* samfunn, og subkulturer ble anerkjent for sin rett til å verne om sin egen identitet. Av den grunn ble likhetsbegrepet utvidet og omformet, da det tok sikte på å forene solidaritetsideologien med en tydeligere individualisme (Telhaug & Mediås, 2003, s. 211). Debatten knyttet til skole var, ifølge Telhaug og Mediås (2003), i høy grad influert av tenkere som Paulo Freire, som i 1971 utga boken *Pedagogy of the Oppressed*. Boken tar utgangspunkt i undertrykte menneskers kultur, som Freire kaller en taus kultur, og utkom på norsk i 1974. Ideen om at skolens og lærernes rolle kunne være å gå i *dialog* med elever og la deres stemmer høres, ble med dette en del av diskursen. Thuen (2010) sier at dilemmaet for skolen lå i om skolen skulle formes ut av et kunnskapsmotiv; eller om en skulle slå av på kunnskapskravene og forme skolen ut fra det sosiale motivet og på denne måten få en skole som var tilpasset alle. Som et kompromiss kom Mønsterplanen 74 (M74). Læreplanen representerer, ifølge Thuen (2010), et brudd med skolens tradisjonelle monokulturelle forståelse av nasjonen. Frihet, flerhet og forskjellighet ble tatt inn som nye perspektiver i enhetsskolen, og kan ses som en fornyelse av skolens nasjonsbyggende rolle. Samtidig var ikke elever med innvandrerbakgrunn en særegen målgruppe for læreplanen⁷, på tross av at den ble publisert i starten av innvandrerbølgen som kom på starten av 1970-tallet.

I M74 anvendes begrepet *likeverd*, noe som kan forstås som en signalisering av anerkjennelse av ulikhet, og begrepet kan ses som en erstatning av *likhetsidealet* som

⁷ En av planens nyvinninger er faget norsk som fremmedspråk, opprinnelig utviklet for elever med samisk som førstespråk. Ifølge planen vil faget imidlertid også passe for «elever av utenlandsk opprinnelse, som i stigende antall øker i norsk skole» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 5). Dette er den eneste omtalen av denne elevgruppen i mønsterplanen fra 1974 (Seland, 2011, s. 99).

tidligere var fremmet (Seland, 2011, s. 98). Skolen skal nå anerkjenne at elevene er ulike:

Når skolen i sitt arbeid tar hensyn til ulikheter, må den samtidig gjøre hva den kan for at det ikke skal dannes skillelinjer og skapes avstand mellom elevene. Skolen må både ved sin egen holdning og ved aktiv påvirkning gjøre sitt til at elevene godtar hverandre som innbyrdes ulike, men samtidig likeverdige. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 11).

I tekstutdraget opptrer ordet likeverd i samme setning som beskriver elevene som ulike. Dette viser ifølge Seland (2011), til hovedkonflikten i skolens innsats for sosial utjevning, ved at skolens målsetting er å oppnå likestilte muligheter i utdanning for alle, samtidig som den må ta hensyn til at elevene er ulike. I M74 legges det til rette for en differensiering og tilrettelegging for elever med spesialpedagogiske behov og elever med samisk som morsmål. Planens omtale og særskilte behandling av disse to gruppene, kan ses som en måte å uttrykke likeverd på (Seland, 2011).

2.1.2 Mønsterplanen 87

M74 ble avløst i 1987, da Mønsterplanen 87 (M87), ble gjeldende læreplan. Her ble det for første gang slått fast at alle elever har rett på opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 13). I planens forord utledes retten til tilpasset undervisning av den generelle retten til likeverdig opplæring på denne måten:

Grunnskolen er en skole for alle, og den skal gi likeverdig opplæring. Dette betyr ikke at alle skal få samme undervisning. Elevene er forskjellige, og derfor må undervisningen variere fra elev til elev og fra klasse til klasse. Men eleven skal få hjelp til alt som er vanskelig, og alle skal få oppgaver som gjør at de kan utnytte evnene sine enten de går i den ene eller den andre retning. Jo mer selvstendig elevene kan arbeide, jo lenger vil skolen nå i å tilpasse undervisningen til den enkelte (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 4).

Det er her skjedd en stor endring mellom hva som nå anses som skolens oppgave, og det tidligere idealet om likhet fremmet gjennom skoleinstitusjonen. Begrepet

«likeverd» brukes (som i M74), som en motsats til ulikhet; både i elevenes bakgrunn og i hjelpen og undervisningen elevene skal få gjennom skolen. I M87 betones også innvandrerelevers rettigheter for første gang, noe som kan ses som en gjenspeiling av den økende innvandringen i Norge. Planen viser, i motsetning til M74, at fremmede kulturer finnes blant oss, og ikke kun er noe som eksisterer utenfor landets grenser (Seland, 2011). Elevers rettigheter til å både ta del i norsk kultur og samtidig få muligheten til å opprettholde og styrke sin opprinnelige kulturtilhørighet slås fast (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 38). Også elevers rettigheter til særskilt norskopplæring ble gjort eksplisitt, samtidig som morsmålets betydning ble løftet fram i planen. Planen sier at kunnskaper i morsmålet vil fremme elevenes utvikling på det intellektuelle, sosiale og følelsesmessige området. Gjennom morsmålet utvikler barna samhörighet med foreldrenes kulturelle bakgrunn. Derfor skal skolen også gi barnet mulighet til å bevare og utvikle sitt morsmål gjennom særlig tilrettelegging (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 36-37). Her er viktigheten av tospråklighet ikke bare knyttet til å kunne klare seg i det norske samfunn, men vi ser også at primærsosialiseringen løftes opp ved at samhörigheten barna har med foreldrene trekkes fram. Begrunnelsen for å framheve morsmålsopplæring, kan knyttes til datidens forskning som viste hvilke fordeler tospråklig opplæring hadde for språklig og kognitiv utvikling (se for eksempel Cummins, 1979). M87 tilbyr en modell som åpner opp for både en kvalitativ, og til en viss grad en organisatorisk, differensiering. Elevene kunne få et kvalitativt ulikt og segregert undervisningstilbud (Engen, 2014).

Selv om M87 vektla felles humanistiske verdier og globale perspektiver kan det, ifølge Hilt (2020, s. 81), settes spørsmålsteget ved hvor inkluderende denne læreplanen var. M87 understrekte for eksempel skolens rolle for reproduksjon av kulturarven og deriblant den kristne arven. Planen forfekter at kristen tro og moral er viktig felleseie i vårt samfunn og en sentral del av kulturarven (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 102). Spenningen mellom det å opprettholde og skape nasjonal identitet og

det å åpne opp og legge til rette for andre kulturelle identiteter, er tydelig fortsatt til stede.

2.1.3 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)

På 1990-tallet fikk Norge igjen en ny utdanningsreform, og Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen i 1997 (L97), avløste M87. Denne læreplanen tar så å si et steg tilbake med tanke på særiltakene for minoriteter, som vi så i M87. Ifølge Engen (2014) ble differensieringen M87 åpnet opp for, nå ansett som å kunne gå på tvers av de mer enhetsskapende målsettingene med skolen. L97 bygger i større grad enn sin forgjenger på tanken om enhetsskolen. Standardisering av språk og enhetsskaping ble sterk vektlagt, på bekostning av særiltak for minoriteter (Hilt, 2020). I både M74 og i M87, er det en presis anvendelse av begrep som «likeverd» og «tilpasset opplæring». Ifølge Seland (2011, s. 102), understreker det en avstand til et tidligere likhetsideal i utjevningspolitikken. Dette endres i L97. I denne planen brukes begrepet «einskapsskolen» bevisst og i tråd med den norske, sosialdemokratiske skoletradisjonen, både i form av allmenn innlemming i institusjonen og forventingen til læringseffekten i skolens sosiale miljø.

Den generelle delen i L97 (som kom allerede i 1994), uttaler eksplisitt at skolen skal videreformidle et felles nasjonalt kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag til elevene:

Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer. Opplæringen skal derfor ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner – den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjon av verden. Samisk språk og kultur er en del av denne felles arv som det er et særlig ansvar for Norge og Norden å hegne om (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 19).

Tekstutsnittet viser at begrepet «kulturarv» referer til den norske og samiske kulturen, og at det er dette som skal prioriteres i skolen. Ifølge Hilt (2020) anses felles referanserammer i egen kultur i L97, som en forutsetning for et produktivt og

godt samfunn med velfungerende institusjoner; men kun når det gjelder majoritetsbefolkningen og samene, ikke innvandrerbefolkningen.

Samtidig anerkjenner L97 at Norge har en innvandringsbefolkning:

Norge har en innvandrerbefolkning, og skolen har fått mange grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andres kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir. Viten om andre folk gir egne og andres verdier en sjanse til å prøves (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 20).

I dette tekstutsnittet viser det seg et tydelig majoritetsperspektiv i læreplanen, ettersom det skilles mellom «de andre» som kan berike «vår» kultur. Det er i stor grad et «innenfra»-perspektiv på kultur og verdier, og utsnittet ovenfor posisjonerer nordmenn og minoriteter i ulike posisjoner ved å anvende ord som «egne» og «andre». Selv om en «viten om» eller «berikelse» av andres kulturer anses som viktig, er det gjort eksplisitt at det er innlemmelse i den allerede eksisterende kulturen som gjelder: «Nykommere innlemmes lettere i vårt samfunn når underforståtte trekk i vår kultur gjøres tydelig for dem» (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 39). Hva som ligger i «underforståtte trekk», er ifølge Hilt (2020), kristen tro og tradisjon. På grunnlag av dette kan en si at den generelle delen i L97 representerer en revitalisering av nasjonsbyggingsstrategien fra etterkrigstiden. Seland (2011) påpeker på likt vis at L97 tyr til et velkjent virkemiddel i sosialdemokratiets historie, nemlig det å bruke enhetsskolen som redskap til å skape sosial utjevning og kulturell likhet.

Ser vi tilbake til M87 og dens framstilling av tospråklighet som viktig både for primær- og sekundærsosialiseringen, er dette forsvunnet fra L97. Kollektive særtiltak for minoriteter falt delvis vekk, og mangfold skulle i stedet møtes individuelt med tilpasset opplæring innenfor en fastlagt, nasjonal ramme (Hilt, 2020, s. 84). Samtidig var det et mål om en intensivering i norskopplæring av minoritetsspråklige elever og dette ble

søkt oppnådd gjennom mottaksklasser og innføringsklasser⁸. Disse typer av klasser ble sett på som en slags overgangsfase, slik at når elever med minoritetsbakgrunn håndterte det norsk språk godt nok og gikk over til ordinære klasser, var «problemet» over, og behovet for støtte ansås ikke lenger å være til stede (Chinga-Ramirez, 2015, s. 123).

Den nye opplæringsloven fra 1998 (§ 3-12) sier at «Elevar (...) har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkelig dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.» Med denne endringen gis tospråklig undervisning og morsmålsundervisning kun med utgangspunkt i hvor svake språkferdigheter elevene har i norsk, det er altså et individuelt behov som legges til grunn og ikke et kollektive behov. Hilt (2020, s. 84) sier at dette viser klare assimilerende trekk, da det å ivareta hensynet til både primær- og sekundærsosialisering ikke lenger ble ansett å være et utdanningspolitisk anliggende. Både den tospråklige språkopplæringen og morsmålsopplæringen ble i høy grad redusert til et kompensatorisk verktøy for å lære seg tilstrekkelig norsk. I dette ligger det at verktøy som mottaksklasser og innføringsklasser kun anses som et middel for å nå ferdigdefinerte mål knyttet til språkkompetanse.

Samtidig er L97 den første læreplanen som eksplisitt vektla inkludering som et sentralt prinsipp for opplæringen. Dette må, ifølge Nilsen (2017, s. 18), ses i sammenheng med Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994), og det faktum at høringsutkastet til L97 forelå omtrentlig samtidig med den internasjonale erklæringen, og nok ble påvirket av denne prosessen. Salamanca-erklæringen hadde spesialundervisning som sitt primære fokus, men vektla samtidig at inkludering angår alle elever og at inkludering er et ansvar for skolens samlede opplæring.

⁸ Mottaksklasse og innføringsklasse er en organisatorisk mulighet for skoler når det anses at elever har behov for særskilt norskopplæring. Tilbudet kan vare inntil to år (Udir, 2012).

I omtalen av inkludering i L97, snakkes det om både et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap, elevene skal inkluderes inn i. Nilsen (2017) skiller mellom sosial, faglig og kulturell dimensjon ved inkludering. Med den sosiale dimensjonen menes det i hvilken grad elevene, med sine mangfoldige bakgrunner og ulike forutsetninger, arbeider, lærer og omgås hverandre. Inkludering ses her som en verdi for både den enkelte elev og for samfunnet. Det er en verdi for samfunnet som helhet at ulike elever lærer å omgås i gjensidig forståelse og respekt. Den faglige og kulturelle siden ved inkludering er knyttet til i hvilken grad elevene arbeider sammen og om de deler et visst faglig innhold, og om de tar del i felles arbeidsmåter og aktivitetsformer som del av det faglige arbeidet og innholdet.

2.1.4 Kunnskapsløftet

«Prinsipper for opplæringa» fra L97, ble i 2006 revidert i læreplanverket for Kunnskapsløftet (L06). Den generelle delen fra L97, ble beholdt som rammedokument for L06. Denne har vært gjeldende helt fram til 2020, da den ble avløst av Kunnskapsløftet – ny overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2020). Denne vil jeg komme tilbake til i del 2.1.5.

Bakgrunnen for L06, må ses i lys av det såkalte PISA-sjokket som slo over Norge i begynnelsen av 2000-tallet. Norske skoler scoret rundt eller like under gjennomsnittet i OECD i PISA-undersøkelsene⁹ (Hilt 2020, s. 85). De dårlige resultatene førte til et paradigmeskifte i Norges utdanningspolitiske prioriteringer, ved at læringsresultater ble satt i sentrum. Tidligere hadde ikke norsk skole særlig fokus på dette, men nå ble det stilt spørsmål om norske elever hadde de grunnleggende ferdighetene som kreves for å delta i studier og arbeidsliv. Telhaug og Mediås (2006, s. 363) knytter den mer markedsorienterte tenkemåten som bredte seg i norsk utdanningstenkning, til et nyliberalt skifte. Ifølge Hilt (2020, s. 85) er det spesielt OECD som har fått en sterk innflytelse på norsk utdanningspolitikk. Befolkningen sett som humankapital i

⁹ PISA: «Programme for International Student Assessment».

konkurransen mellom stater i et globalt kunnskapssamfunn, har blitt mer pregende for skolepolitikken.

Stortingsmelding 30 (2003-2004), «Kultur for læring», er et grunnlagsdokument for L06. Her er reproduisering eller skapelsen av en felles nasjonal kultur som utdanningspolitiske prioritering, byttet ut med å skape «kultur for læring» og styrke elevenes grunnleggende ferdigheter. Nasjonalbyggingen er tonet ned, og skolen skal i større grad tilpasse seg strømninger i tiden, noe som innebærer verdsetting av mangfold og inkludering av alle (Hilt, 2020, s. 86). Ser vi til L97, blir det flerkulturelle samfunnet en begrunnelse for integrasjon gjennom den likhetsskapende og utjevneende *enhetsskolen*. I L06 blir det derimot framhevet at mangfoldet blant elevene er så stort at alle må inkluderes på sine ulike premisser i *fellesskolen* (Seland, 2011, s. 126). De felles referanserammene for å bygge opp under fellesskapet, som var løftet opp i L97, er ikke lenger til stede i L06, og homogeniseringsstrategien fra L97 er altså tonet kraftig ned.

For å kunne møte dette mangfoldet er tilpasset opplæring sentralt i L06. Som i L97 er tilpasningen individuelt rettet i L06, og tiltak med utgangspunkt i kollektive behov hos minoriteter som det ble lagt til rette for i M87, er med dette også fraværende på 2000-tallet. Konteksten elevene skal formes i henhold til, er derimot ikke lenger nasjonalstatlige behov for identitetsdanning som i L97, men i stedet først og fremst den globale kompetansepolitikken (Hilt, 2020, s. 87). Dette innebærer at ekskludering av de som ikke lever opp til sosialdemokratiets sterke normalitetskrav og til kravet til «norskhet» unngås. Det betyr ikke at ekskludering nå er forsvunnet fra norsk skole. Ifølge Hilt (2020) ekskluderer den globale kompetansepolitikken elever som ikke har forutsetninger til å leve opp til kompetansekravene som gjelder i det moderne arbeidsliv og samfunn. Denne tematikken ble belyst og problematisert i stortingsmeldingen Meld. St. 16 (2006-2007), «... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring» (Kunnskapsdepartementet, 2007). Her blir det framhevet at like muligheter ikke automatisk gir like resultat, og utdanningssystemet får det fulle ansvar

for å kompensere for elevenes ulike forutsetninger for å klare seg. I denne stortingsmeldingen blir minoritetsspråklige elever sett som en gruppe, og da som en «problemgruppe», med risiko for marginalisering og i behov for spesielle tiltak. Det er manglende norskkompetanse som er den største bekymringen, mens elevenes språklig kompetanse knyttet til andre språk enn norsk og annen kompetanse de besitter, kommer i bakgrunnen (Hilt, 2020, s. 88). Løsningen blir mer utdanning og tidlig innsats. For minoritetsspråklige elever ses det som spesielt risikofyllt at de ikke begynner tidlig i barnehage, da dette kan gå utover deres språkferdigheter i majoritetsspråket.

Samspeillet mellom tilpasning og fellesskapet som var til stede i L97, er videreført i K06. I Kunnskapsløftet ses tilpasset opplæring som et grunnleggende element i fellesskolen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006). Samtidig skal fellesskolen ivareta viktige hensyn til fellesskap og avveie disse opp mot hensyn til tilpasning (Nilsen, 2017, s. 40).

På 2000-tallet var det altså en dreining i norsk skolepolitikk. Sett i lys av tematikken for denne avhandlingen, vil jeg særlig trekke fram synet på minoritetsspråklige elever som «mangelfulle». Dette må ses i sammenheng med den nyliberalistiske utdanningspolitikken som måler elever opp mot spesifikk kunnskap og kompetanse, og som har ført til et syn på at mer utdanning er nødvendig fordi det er samfunnsøkonomisk tjenlig og fordi det kan føre til sosial utjevning.

2.1.5 Ny overordnet del

Som nevnt ovenfor ble den generelle delen i L97 avløst av Kunnskapsløftet – overordnet del i 2020¹⁰. Overordnet del har status som forskrift, og som i den generelle delen for L97, beskriver forskriften det pedagogiske grunnsynet som skal prege praksis i grunnopplæringen. Forskriften beskriver også det verdisynet som skolens ansatte skal jobbe ut ifra og formidle. Opplæringens verdigrunnlag beskrives i forskriftens første

¹⁰ Den nye læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (LK20), ble rullet ut for 1.-9. trinn og vg1 skoleåret 2020-21, mens den først anvendes for 10. trinn, vg2 og vg3 påfølgende skoleår. Overordnet del gjaldt imidlertid for alle trinn fra høsten 2020 (Udir, 2021b).

del, og understreker blant annet menneskeverdet, mangfold og kritisk tenkning som verdier som skal stå høyt i norsk skole. Her er også demokratiopplæring løftet opp: «Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.7).

I del to kommer prinsipper for læring, utvikling og danning. Her skiller læreplanen mellom skolens utdanningsoppdrag og dannelsesoppdrag, og verdsetter blant annet dialog og elevenes refleksjoner og forståelse av egne læringsprosesser. I forskriftens tredje og siste del beskrives prinsipper for skolens praksis, og her fremheves blant annet inkluderende læringsmiljø, tilpasset opplæring og profesjonsfelleskap (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Ludvigsenutvalgets NOU «Fremtidens skole» (2015), er et bakgrunnsdokument for LK20. Denne NOU-en, og den påfølgende stortingsmeldingen «Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet», som kom i 2016, stadfester at samfunnet er preget av diversitet. Ifølge Åberg (2017) er det imidlertid visse grupper diversiteten i disse bakgrunnsdokumentene peker mot. Det er i hovedsak mennesker med en etnisk, kulturell eller religiøs minoritetsbakgrunn, som utgjør diversiteten eller mangfoldet. Det er altså noen grupper som skaper mangfold, mens andre (majoriteten) opplever den. Dette vil i praksis kunne bety at det er noen spesifikke elever i en klasse som anses som å bringe mangfold inn i rommet. Kort sagt er det noe annerledes ved disse elevene, noe som skiller dem fra de andre elevene (majoriteten).

Ut ifra formuleringer fra den nye overordnede delen kan det se ut til at kulturell reproduksjon som en prioritet, fortsatt er til stede. Samtidig åpnes det opp for mangfold, og det ser ut til at man forsøker å favne begge deler: «Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4).

Det presiseres videre:

En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4-5).

I dette spiller forståelsen av begrepet *likeverd* en viktig rolle, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 3.2.

Begrepet likeverd er, som tidligere læreplaner, også løftet fram i ny overordnet del:

Likeverd og likestilling er verdier som er kjempet fram gjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterkes. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene. Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering. Elevene skal også gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4).

I ny overordnet del, er det altså et fokus på mangfold og likeverd, samtidig som viktigheten av felles referanserammer eksplisitt er understreket.

2.1.6 Kort oppsummering

Som en kort sammenfatning av del 2.1, kan en si at den norske utdanningspolitiske retningen gradvis har beveget seg fra å vektlegge likhet til å vektlegge likeverd, og fra å vektlegge integrering til å vektlegge inkludering (Nilsen, 2017). Forståelser av inkludering og hvordan dette kan gjøres i praksis, er noe jeg tar med meg videre til avhandlingens diskusjonskapittel (kap. 8). Som en forlengelse av dette, viser denne delen at forholdet mellom fellesskap og tilpasning har vært et av norsk skoles store dilemmaer. Det har vært en utfordring å balansere begge deler, og målet har vært å skape en skole for alle og samtidig ivareta mangfoldet blant elevene. Det er intensjonen mellom å gi elevene kulturell innsikt og forankring, og samtidig gi den enkelte elev muligheten til å utvikle sin egen identitet i et mangfoldig fellesskap, som står på spill. Denne spenningen, der lærere i grunnskole for voksne skal balansere å gi

de nyankomne elevene kulturell innsikt, samtidig som de legger til rette for elevenes rett til å holde på og utvikle sin identitet, vil gis oppmerksomhet i avhandlingens diskusjonskapittel.

I tillegg til det ovennevnte står begrepene likeverd og mangfold fram som sentrale begrep for denne studien. Disse begrepene omtales i større eller mindre grad i de ulike læreplanverkene. Selv om forståelser av disse begrepene delvis er beskrevet i den foregående teksten, vil jeg gi en ytterligere redegjørelse av begrepet likeverd og ulike måter og forstå mangfold i skolen på, i del 2.3.

For å kunne få en større forståelse av grunnskole for voksne som en del av den norske utdanning- og integreringspolitikken, vil jeg i neste del se på bakgrunnen for opprettelsen av grunnskole for voksne som et opplæringstilbud, og se på utdanningens innhold og organisering.

2.2 Grunnskole for voksne

Som jeg pekte på i avhandlingens innledningskapittel trådte retten til grunnskole for voksne i kraft i 2002. Utdanningen er et resultat av Kompetansereformen (1998). Bakgrunnsdokument for Kompetansereformen var NOU 1997: 25, «Ny kompetanse» og den påfølgende stortingsmeldingen, Meld. St. 42 (1997-1998); «Kompetansereformen».

Kompetansereformen var en handlingsplan for kompetanseutvikling og voksenopplæring, og reformen tar for seg ulike utdanningstilbud for voksne, så som etter- og videreutdanning, videregående opplæring og grunnskole. I NOU 1997: 25, legges det vekt på at reformen er en arbeidslivsreform, der hovedintensjonen er å forberede og kvalifisere mennesker for arbeidslivet (NOU 1997:25, s. 11). I NOU-en legges det stor vekt på at den økonomiske verdiskapningen er et vesentlig element som kan fremmes gjennom læring. Her er det en tydelig sammenheng mellom reformen og det nyliberale skifte som nå sto på trappene i norsk utdanningspolitikk (jf. Telhaug & Mediås, 2006). I St. Meld. 42 søker man i større grad å trekke inn begrepet

livslang læring¹¹. Begrepet Kompetansereform og livslang læringsreform benyttes vekselvis, som om de er synonyme begrep. Samtidig er det kun når det refereres til enkeltindivids behov, det tales om en livslang læringsreform. Når det refereres til kompetansebehov, arbeidsliv, næringsliv og bedrifter, siktes det til Kompetansereformen. Ifølge Tønseth (2011, s. 18), beskrives livslang læring og kompetanseutvikling som to atskilte komponenter av en reform, der to ulike aspekter vektlegges. Livslang læring står fram som et honnørbegrep som skal bidra til å legitimere Kompetansereformens mykere aspekter; enkeltindividers behov, grupper utenfor arbeidslivet, mens kompetansebegrepet er rettet mot arbeidsliv og bedrifters behov.

Kompetansereformen er en reform som sikter inn på alle voksne i den norske befolkningen, men innvandrere er trukket fram som en egen gruppe i Meld. St. 42. Det slås fast at en uforholdsmessig stor andel innvandrere har spesielt store problemer med å komme i ordinært arbeid, blant annet på grunn av svak kompetanse. Videre understrekes det at reformen må bidra til at innvandrernes kompetanse utvikles og utnyttes. Innvandrere knyttes også spesielt opp mot grunnskole, og reformen åpner opp for at innvandrere som ikke har norsk grunnskole eller tilsvarende, må få tilbud om eksamensrettet grunnskoleopplæring. Forut reformen hadde ikke voksne innvandrere rett på grunnskoleopplæring i Norge, men kun tilbud om norskopplæring med samfunnskunnskap. Den nye retten som kom med reformen, knyttes til behovet for kvalifisering for å komme i arbeid.

I 2013 kom Meld. St. 6, «En helhetlig integreringspolitikk» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013), som tar for seg ulike deler knyttet til integreringspolitikk, så som helse, oppvekst, utdanning, arbeid m.m. Meld. St. 6 bygger hovedsakelig på NOU2011:14 Bedre integrering. Meld. St. 6 understreker mulighetene mangfold gir, men viser også til utfordringer dette kan gi, og ansvarliggjør samfunnet og regjeringen i henhold til disse utfordringene. Mangfold står fram som noe som

¹¹ I St. Meld. 42 er begrepet kun nevnt to ganger, selv om det framheves som et viktig element i innledningen.

verdsettes, noe som er gjenkjennbart fra L06 (jf. Hilt, 2020). Begrepet integrering er hyppig brukt i Meld. St. 6, og viser til en gjensidig prosess. Innvandrernes plikt er understreket, men samtidig er det en tydelig ansvarliggjøring av myndighetene og andre samfunnsborgere:

Integrering er en prosess som omfatter både de som bor her fra før, og de som flytter til landet. Nye innbyggere må tilpasse seg samfunnet de kommer til å ta del i arbeids- og samfunnslivet. De som allerede bor i Norge, må anerkjenne og forholde seg til at befolkningen endres og blir mer mangfoldig (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 9).

Voksenopplæring er et av temaene i Meld. St. 6, og læreres kompetanse vies her oppmerksomhet. Kvaliteten på opplæringstilbudet løftes fram, og kompetanseheving blant lærere innenfor flerkulturell pedagogikk, flerspråklig utvikling, voksenpedagogikk og andrespråksdidaktikk trekkes fram som satsningsområder. Midlene til kompetanseløftet skulle i hovedsak gå til etter- og videreutdanning av lærere, gjennom universitet- og høgskolesektoren.

I 2016 kom stortingsmeldingen, «Fra utenforskap til ny sjanse – Samordnet innsats for voksnes læring» (Kunnskapsdepartementet, 2016). Også her er økt kompetanse blant lærere i voksenopplæring løftet fram. I skoleåret 2020-21, var det vel 1 500 årsverk tilknyttet grunnskole for voksne. 97 prosent av årsverkene til undervisning av voksne i grunnskoleopplæring blir utført av personell med godkjent utdanning (Udir, 2021a). Med dette ser det ut til at fokuset på læreres kompetanse i voksenopplæring i både Meld. St. 6 (2012-2013) og i Meld. St. 16 (2015-2016), gjenspeiler seg i praksisfeltet, da det på landsbasis i all hovedsak er undervisningspersonell med godkjent lærerutdanning som underviser i grunnskole for voksne. Samtidig finner jeg ingen oversikt over om lærere som underviser i grunnskole for voksne, har relevant etter- og/eller videreutdanning.

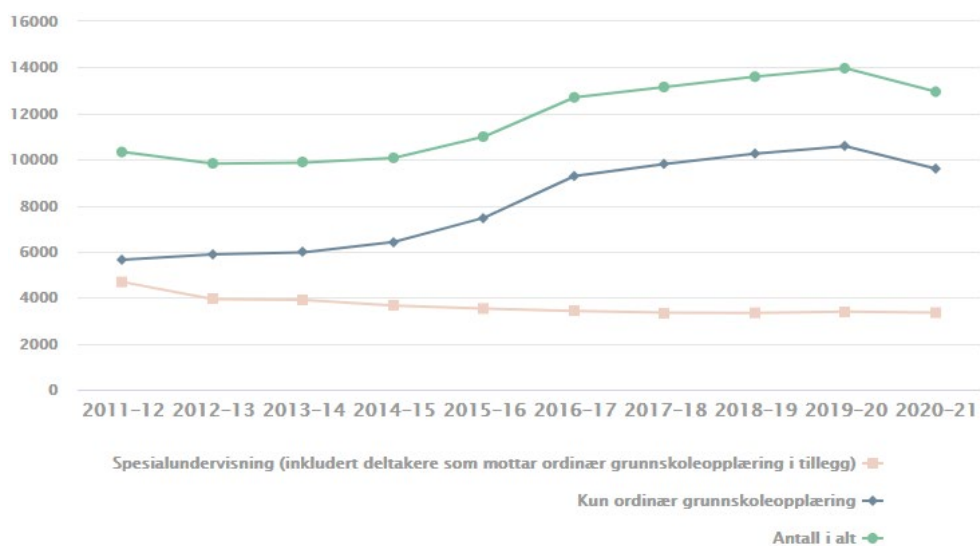
Meld. St. 16 (2015-2016) omhandler i tillegg til det ovennevnte ulike måter grunnskole for voksne kan organiseres. Dette vil jeg komme tilbake til mot slutten av neste del. Før

dette vil jeg skissere et bilde av utbredelsen av utdanningen i dag, se nærmere på utdanningens faglige innhold og se på hvem som har rett til å ta denne utdanningen.

2.2.1 Utdanningens innhold og deltakere

Når retten til grunnskole for voksne trådte i kraft høsten 2002, var det 3 686 deltakere som tok utdanningen, og 58% av disse var innvandrere (Kunnskapsdepartementet, 2016). Til sammenligning var det i skoleåret 2019-20, hele 13 965 deltakere, og 98% av disse var minoritetsspråklige (Udir, 2021a). Utdanningen har altså utviklet seg til å bli en utdanning som i all hovedsak omfatter minoritetsspråklige deltakere. I skoleåret 2020-21, var det en liten nedgang i antall voksne deltakere i grunnskole.

Figur 2.1. illustrerer den jevne økningen av antall deltakere i grunnskole for voksne de siste årene, og nedgangen som kom i løpet av 2020:



Figur 2.1 Antall voksne i grunnskoleopplæring (Udir, 2021a)

Figuren viser at det var en særlig økning i antall deltakere fra 2016. Dette kan, som nevnt i innledningskapittelet, delvis knyttes til det økte flyktningeantallet som kom til Norge i denne perioden, grunnet konflikten i Syria (Kunnskapsdepartementet, 2016). Figuren viser totalt antall deltakere, og skiller mellom de som har mottatt ordinær

grunnskoleopplæring for voksne og de som har mottatt spesialundervisning. I denne studien er det gruppen som mottar *ordinær grunnskole for voksne* som deltar i lærerpraksisene som undersøkes. På grunnlag av dette vil jeg ikke gå inn på spesialundervisningen som er en rettighet tilknyttet opplæringen. Kjønnfordelingen blant deltakerne som deltar i opplæringen er ganske lik, men tall fra Utdanningsdirektoratet (2021b) viser at på landsbasis utgjorde kvinner 62 prosent av deltakerne i skoleåret 2020-21. Dette står i motsetning til kjønnfordelingen i de lærerpraksisene jeg undersøkte i studien, der var det er klart overtall av menn (jf. kap. 5.3.1).

Som tidligere nevnt, regulerer Opplæringsloven § 4A-1 rettighetene til ungdommer og voksne over 16 år som mangler grunnskoleopplæring. For å ha rett til grunnskoleopplæring, særskilt organisert for voksne, må søkeren oppfylle følgende fire vilkår: (1) Være over opplæringspliktig alder (over 16 år), (2) ikke ha rett til videregående opplæring etter opplæringsloven § 3-1, (3) ha lovlig opphold i Norge og (4) trenge grunnskoleopplæring.

En oversikt over ulike gruppenes rettigheter knyttet til status og tidligere utdanning, gis i tabell 2.1:

Alder	Status og tidligere utdanning	Rettigheter	Lov
16-18 år	Opphold og bosatt, grunnskole	Rett til videregående opplæring, rett til inntil to ekstra opplæringsår*	Opplæringsloven § 3-1
16-18 år	Opphold og bosatt, ikke grunnskole	Rett til grunnskoleopplæring for voksne	Opplæringsloven § 4A-1, § 4A-8
16-18 år	Asylsøker, grunnskole	Rett til videregående opplæring hvis antatt opphold mer enn 3 måneder, rett til inntil to ekstra opplæringsår*	Opplæringsloven § 3-1
16-18 år	Asylsøker, ikke grunnskole	Rett til grunnskoleopplæring for voksne hvis antatt opphold er mer enn 3 måneder	Opplæringsloven § 4A-1, § 4A-8
18 år og eldre	Opphold, ikke grunnskole	Rett til grunnskoleopplæring for voksne	Opplæringsloven § 4A-1
18 år og eldre	Ikke opphold, ikke grunnskole	Ikke rett til grunnskoleopplæring for voksne	Opplæringsloven § 4A-1

*gjelder ikke elever som går i et innføringstilbud

Tabell 2.1 Oversikt rett til utdanningen

Tabellen viser at ungdommer mellom seksten og atten år har rett på grunnskoleopplæring for voksne, uavhengig av oppholds- og bosettingsstatus, så lenge det er sannsynlig at de blir i landet i over 3 måneder. Hvis personen er over atten år, har han eller hun rett på grunnskoleopplæring hvis vedkommende får opphold i landet og mangler grunnskoleutdanning eller tilsvarende. Alder, status og tidligere utdanning bestemmer altså hvem som har rett på grunnskoleopplæring for voksne i Norge.

Som vist ovenfor er grunnskole for voksne en rettighet som trer i kraft når en person er 16 år, altså over skolepliktig alder. I praksis kan alle som mangler grunnskole, er over 16 år og som har status som gir rettigheter til opplæringen, delta. Dette fører til et vidt aldersspenn blant deltakerne:

Alder	Totalt	Kun ordinær grunnopplæring	Spesialundervisning
16-18 år	6,0 %	7,4 %	1,8 %
19-24 år	14,5 %	14,0 %	15,7 %
25-40 år	49,3 %	53,7 %	36,6 %
41 år og eldre	30,3 %	24,9 %	46,0 %

Tabell 2.2 Aldersfordeling for voksne deltakere i ordinær grunnskoleopplæring og spesialundervisning, 2020-21 (Udir, 2021a).

Aldersfordelingen blant deltakerne viser at mennesker i alle aldre er deltakere i opplæringen, men de fleste finner vi i aldersgruppen 25-40 år. Dette betyr at lærere som underviser i grunnskole for voksne, kan jobbe i klasser der de yngste elevene er 16 år, mens de eldste er over 40 år. Lærerne må forholde seg til deltakere som er i ulike livsstadier, og som kan ha svært ulike behov.

En tidligere rapport (Dæhlen, Danielsen, Strandbu & Seippel, 2013) sier at elever i grunnskole for voksne i gjennomsnitt bruker to til tre år på å fullføre grunnskoleopplæringen. Utdanningsløpet er svært komprimert, da kompetansemålene for grunnskolen skal nås på få år. I utgangspunktet reguleres opplæringen av de gjeldende læreplanene fra Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006), med undervisning og vurdering i fem fag. Innholdet i opplæringstilbudet er regulert av Opplæringsloven § 4A-1, og omfatter de fagene den voksne trenger for å få vitnemål for fullført grunnskoleopplæring for voksne, jf. forskrift til opplæringsloven 4-33. Dette er:

- norsk¹², engelsk, matematikk og
- to av fagene samfunnsfag, naturfag og kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE).

¹² Fra august 2020, ble Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2020), et tilbud for deltakere i grunnskole for voksne med et særskilt behov for norskopplæring. Dette er en *overgangsplan* som skal brukes inntil deltakeren har fått tilstrekkelige norskferdigheter til å følge den ordinære læreplanen i norsk. Vurdering med karakter i norsk skal gis på grunnlag av kompetansemålene i den ordinære norskplanen, og deltakeren må ha en sluttvurdering på grunnlag av disse kompetansemålene for å oppfylle vilkårene for å få vitnemål.

Ved skolene der jeg studerte lærerpraksiser, ble det undervist i norsk, engelsk, matematikk, samfunnsfag og naturfag. Ved den videregående skolen i studien, ble det i tillegg undervist i kroppsøving. Skolene vil bli presentert i kapittel 5.3.1.

For elevene som følger grunnskoleopplæring for voksne, betyr sluttvurdering at hun eller han må ha standpunktarakter i fem fag og eksamenskarakter i ett fag med sentralt gitt skriftlig eksamen (norsk, engelsk eller matematikk skriftlig) og et fag med lokalt gitt muntlig eksamen (norsk, engelsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag eller KRLE), jf. forskrift til opplæringsloven § 4-18. Skoler og opplæringsentre som er med i Kompetanseløftet FVO, følger ikke læreplaner fra Kunnskapsløftet, men har modulstrukturerte læreplaner¹³, som innholdsmessig skal være mer tilpasset voksnes behov.

Samtidig som opplæringen skal tas over få år, har flere av elevene utfordringer med det norske språk. Det er ikke formulert krav til bestått norskprøve etter opplæring i norsk og samfunnskunnskap innenfor introduksjonsordningen, for å begynne på grunnskoleopplæring (Dæhlen et al., 2013). Dette fører til at norskkompetansen blant elevene er svært varierende, noe som vil gå utover mulighetene for å få et godt utbytte av opplæringen. Selv om elevene i grunnskole for voksne ikke har rett på særskilt språkopplæring sier Opplæringsloven §4A-1 at opplæringen skal tilpasses behovet til den enkelte voksne. På grunnlag av dette kan skoleeier ta inn særskilt språkopplæring i enkeltvedtak for å realisere den individuelle opplæringen og retten til et forsvarlig utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

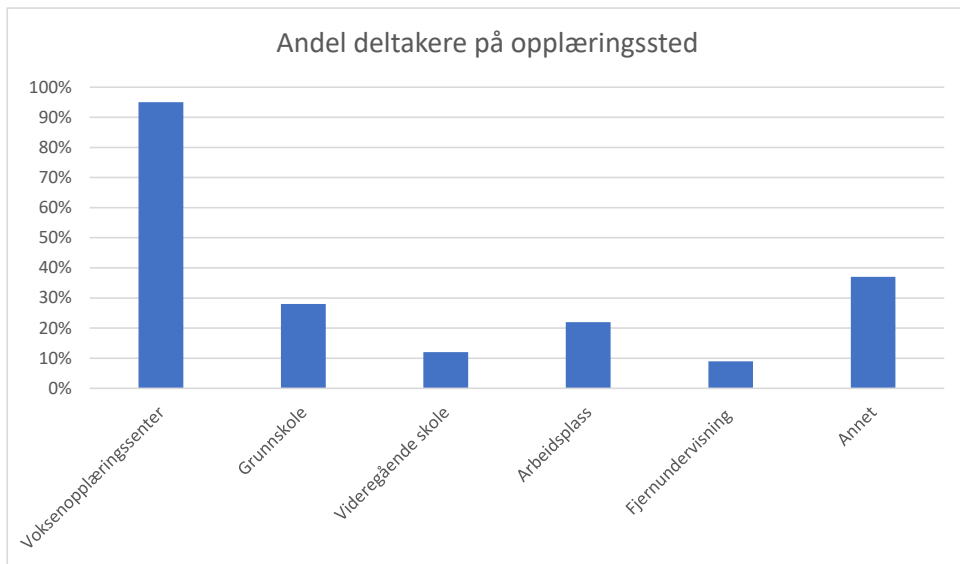
¹³ I 2017, ble det satt i gang et nasjonalt modulforsøk kalt Forberedende voksenopplæring på nivået under videregående opplæring (FVO). I dette forsøket har flere voksenopplæringsentre og skoler i Norge, gitt opplæring på grunnlag av modulstrukturerte læreplaner på nivået under videregående opplæring. Disse skolene har med dette gått bort fra læreplanene i Kunnskapsløftet, men gir opplæringen på grunnlag av kompetansemål satt i fire moduler i fagene norsk for språklige minoriteter, matematikk, naturfag, samfunnsfag, engelsk og norsk. Modul fire er likeverdig med 10. trinn i ordinær grunnskole. Modulforsøket var helt i startfasen under min datainnsamling, og jeg vil derfor ikke gå nærmere inn på FVO i avhandlingen.

2.2.2 Organisering av grunnskole for voksne

I flere år har hovedvekten av deltakere i grunnskoleopplæring for voksne fått opplæringen ved et kommunalt voksenopplæringscenter (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 32). Ved et voksenopplæringscenter kan det tilbys ulike typer av opplæring¹⁴, som i hovedsak er rettet mot voksne minoritetsspråklige. Voksenopplæring er opplæringstilbud som er spesielt tilpasset voksne. Voksne deltar i ulike opplæringstilbud for å få yrkeskompetanse, for å skaffe seg et grunnlag for mer utdanning, eller for å utvikle eller holde vedlike grunnleggende ferdigheter (Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming, 2021). Et kommunalt voksenopplæringscenter kan med dette bestå av en variasjon av ulike opplæringstilbud, og som nevnt flere aldersgrupper.

Ser vi spesifikt til grunnskole for voksne, følger organiseringen av opplæringen Opplæringsloven kap. 4A, noe som gir en større kommunal frihet enn den regulære grunnskoleopplæringen som styres av kapittel 2. Dette påvirker den praktiske tilretteleggingen på ulikt vis. I tillegg til kommunale voksenopplæringscenter, er det også noen deltakere som får tilbud om opplæringen ved ordinære grunnskoler, videregående skoler, gjennom arbeidsplasser de er tilknyttet, og via fjernundervisning. I skoleåret 2015-16, var deltakerne fordelt etter opplæringssted på denne måten:

¹⁴ Ved kommunale voksenopplæringscenter tilbys det blant annet opplæring i Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021). Da avhandlingen i sin helhet er viet til opplæringen grunnskole for voksne, går jeg ikke nærmere inn på de ulike typene av kurs som kan tilbys ved kommunale voksenopplæringscenter.



Figur 2.2 Andelen deltakere i grunnskole for voksne fordelt etter tilbud på opplæringssted 2015/2016 (Kunnskapsdepartementet, 2016)

Figuren viser, som beskrevet ovenfor, at majoriteten får opplæringen ved et voksenopplæringscenter. I denne studien vil jeg i tillegg rette oppmerksomheten mot opplæringen som foregår ved videregående skoler. Som tidligere nevnt kom stortingsmeldingen *Fra utenforskap til ny sjanse – Samordnet innsats for voksnes læring* (Meld. St. 16), i 2016. Dette er et bakgrunnsdokument for opprettelsen av såkalte *kombinasjonsklasser*, som er klasser ved videregående skoler der det undervises i grunnskole for voksne. Kombinasjonsklasse er et opplæringstilbud til ungdommer mellom 16 og 24 år med kort botid i Norge. Her får nyankomne elever tilbud om tilrettelagt grunnskoleopplæring på en videregående skole sammen med jevnaldrende. I motsetning til introduksjonsklasser er ikke kombinasjonsklasser forberedende opplæring til videregående, men et tilbud til elever som har behov for å styrke sin kompetanse i grunnskolefagene. Som tidligere poengtert, kan det ved voksenopplæringscenter være et stort aldersspenn blant deltakerne. Ifølge rapporten «Tilrettelagte opplæringstilbud for minoritetsspråklig ungdom» (Dahle, Lurfaldet, Monsen, Ervik & Ryssevik, 2018), fremkommer det at de yngste deltakerne mistrives

med å gå i klasse/grupper med medelever som er mye eldre enn dem selv, og i noen tilfeller eldre familiemedlemmer.

Siden 2008 har det vært utført pilotprosjekt i Norge, der de yngste av deltakerne (16-24 år), har fått tilbud om å ta opplæringen i kombinasjonsklasser ved videregående skoler. En evaluering av et prosjekt i Drammen, der ungdommer fikk grunnskoleopplæring ved Åssiden videregående skole, viser at denne plasseringen ga positive utslag for trivsel. Elevene hadde også lavere fravær enn ungdommer plassert ved en ordinær voksenopplæring i kommunen, uten at det med sikkerhet kan slås fast at plassering er årsak til dette (Biseth & Changezi, 2016). Et lignende prosjekt i Larvik kommune har også vist gode resultater. På grunnlag av prosjekt som ved Åssiden videregående skole og ved Larvik vgs., har deler av praksisfeltet ettspurt regelendringer for å kunne ha mer fleksibilitet og tilpasningsmuligheter for den enkelte elev, på tvers av forvaltningsnivå (Thorshaug & Svendsen, 2014). Dette førte i juni 2016 til endring av Opplæringsloven § 4A-1, slik at kommuner og fylkeskommuner kan samarbeide om opplæringstilbud for elever over 16 år som trenger grunnskoleopplæring.

I skoleåret 2017/2018 ble det gitt tilbud om opplæring i kombinasjonsklasse i samtlige fylkeskommuner i Norge, men de fleste av de 41 videregående skolene som har dette tilbudet, finner vi i Oslo og i Telemark og Vestfold fylkeskommune. I de fleste kombinasjonsklassene underviser både faglærere fra videregående skole og lærere fra grunnskolen og/eller kommunal voksenopplæring. Ifølge rapporten til Dahle et al. (2018) er dette et bevisst valg. Samtidig løfter rapporten fram *lærernes kompetanse* som et avgjørende suksesskriterium for at elevene skal kunne lykkes. Det er særlig kompetanse på grunnskoleopplæring og kompetanse på opplæring av minoritetspråklige elever som trekkes fram. Hva som ligger i kompetanse på opplæring av minoritetspråklige elever spesifiseres ikke i rapporten. I tillegg til lærernes kompetanse, skisserer også rapporten fra Dahle et al. (2018) opp andre suksesskriterier som må være på plass for at kombinasjonsklasser skal kunne legge til rette for faglig utvikling og integrering. Rapporten peker på viktigheten av et godt

samarbeid mellom kommune og fylkeskommune, at kombinasjonsklassen må være en integrert del av skolen og skolemiljøet, og at det foretas en faglig nivådeling mellom elevene i klassen.

Opplæring som tilbys ved videregående skoler for elever i aldersgruppen 16-24 år, trekkes udelt positivt fram i Meld. St. 16. Ordinære voksenopplæringscenter som tilbyr grunnskoleopplæring blir, som en motsetning, framstilt som mindre heldige for elevenes utvikling. Denne framstillingen bygger på en rapport utarbeidet av tidligere Vestfold fylkeskommune, som sier at «tradisjonelle voksenopplæringstilbud oppfattes av elevene som ikke å gi like god effekt faglig eller på elevenes integrering» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 42).

2.2.3 Kort oppsummering

Gjennom del 2.2, kommer det fram at elever som tar utdanningen grunnskole for voksne er en heterogen gruppe med tanke på alder, status, samt språklig og kulturell bakgrunn. Dette er noe jeg tar med meg videre til avhandlingens analyser og diskusjonskapittel. Videre står organiseringen av utdanningen fram som sentral for denne studien. Under datainnsamlingen undersøkte jeg lærerpraksiser ved ett kommunalt voksenopplæringscenter, og i en kombinasjonsklasse ved en videregående skole. Dette vil utdypes i kapittel fem.

For å kunne få en større forståelse av læreres pedagogiske utøvelser i lærerpraksisene, ser jeg i neste del til ulike pedagogiske forståelser knyttet til mangfold.

2.3 Læreren i mangfoldige klasserom

I denne delen vendes oppmerksomheten mot betydningen av læreren i mangfoldige klasserom. Som vist ovenfor har det gjennom de siste tiårene vært ulike tilnærminger til mangfold i skolen, både i gjeldende læreplaner og andre styringsdokument. Samtidig har det de siste årene vært høynet fokus på at lærere skal inneha mangfoldskompetanse, for å kunne møte det økende mangfoldet i sine klasserom. Som

sagt i forrige del, trekker rapporten fra Dahle et al. (2018), om kombinasjonsklasser, fram viktigheten av at lærere som jobber innenfor denne utdanningen har kompetanse på opplæring av minoritetsspråklige elever. Hva som ligger i dette sier ikke rapporten noe om, men jeg vil i det følgende kort skissere noen forståelser og perspektiver som kan belyse betydningen av lærerens mangfoldskompetanse i møte med minoritetsspråklige elever.

Ifølge Røthing (2020, s. 22) er mangfoldskompetanse en kombinasjon av kunnskap og perspektiver, som gir undervisere et nødvendig «utenfra-blikk», som retter oppmerksomheten mot hva som skjer i relasjoner og prosesser som opprettholder maktforhold og forestillinger om «vi» og «dem». For å kunne inneha dette «utenfra-blikket», ser jeg det som nødvendig å ha kjennskap til ulike forståelser knyttet til mangfold. Jeg vil nå gi en kort introduksjon til noen relevante forståelser av mangfold forstått som en ressurs, og videre; mangfold forstått som et problem. Til slutt i denne delen ser jeg på begrepet likeverd, og undersøker hvordan ulike forståelser av dette begrepet også kan ses som en del av læreres og skolars mangfoldskompetanse.

2.3.1 Ressursorienterte forståelser av mangfold

Hauge (2014), skiller mellom det hun kaller ressursorienterte og problemorienterte skoler. Et ressursorientert syn innebærer at alle elever, uansett bakgrunn skal kunne kjenne seg igjen i skolens undervisning. Dette blir gjort ved at læreren legger opp en undervisning som bygger på elevenes bakgrunnskunnskap og de erfaringer de måtte sitte inne med. Basert på dette vil den enkelte elev oppleve identitetsbekreftelse, og alle elever og lærere vil få mulighet til perspektivutvidelse. Rismark og Stenøien (2011) benytter seg av begrepet «utenfra-perspektiv», som innebærer at elevene reflekterer over tidligere erfaringer i lys av nye. De bruker sin egen bakgrunn aktivt som et speil for å lære i sin nye sammenheng. De inntar et «utenfra-perspektiv» i sin fortolkning av blant annet erfaringer med tradisjoner, der hjemlandets betingelser fungerer som et referansepunkt. Et annet perspektiv som kan knyttes til ressursorientert forståelse, er erkjennelsen av at en skoleklasse er et «uenighetsfelleskap» (Schjetne, 2018). I dette

ligger det at det nødvendigvis eksisterer ulike verdier og verdensanskuelser i en klasse, som jo er en gruppe bestående av mennesker som er tilfeldig satt sammen. Innenfor dette perspektivet anses ikke dette som et problem, men ses heller som en mulighet for å oppnå nye forståelser, da det er gjennom deltakelse i praksiser vi kan få tilgang til, og forstå, andres motiv og sosiale handlinger.

De ovennevnte forståelsene knytter jeg til den pedagogisk retningen interkulturell pedagogikk¹⁵. Ifølge Børghaug & Weyringer (2019) er et av målene innenfor interkulturell pedagogikk å utvikle kritisk og empatisk refleksjon over sosial rettferdighet. Dette innebærer en kritisk refleksjon over inkluderende og ekskluderende dynamikker, altså hvordan spesifikke sosiale strukturer og hverdagslige praksiser kan diskriminere minoriteter. Videre innebærer det en refleksjon over hvordan vi kan motvirke etnosentriske¹⁶ og assimilerende maktrelasjoner gjennom utdanning. I dette legger jeg at skolen som organisasjon ikke befinner seg i et vakuum, men er innlemmet i et samfunn og i en kultur med regler og normer som gjenspeiler hva som er riktig og galt. Ved å adressere gap i vår bevissthet rundt undertrykking og systemisk urettferdighet, kan vi utvikle evnen til å reflektere mer kritisk og empatisk over hva som skaper gode liv for mennesker i flerkulturelle samfunn. Videre må utdanningen lede til handling og valg i praksis. På grunnlag av dette må interkulturell pedagogikk være transformativ i sin praksis ved å utvikle menneskers kompetanse i å ta begrunnede valg (Børghaug & Weyringer, 2019, s. 1-2).

Forståelsen av begrepet kultur, som utgjør den andre stavelsen i begrepet interkulturell, er også av betydning sett i sammenheng med læreres mangfoldskompetanse. Kultur kan forstås som verdier, en måte å leve på og symbolske representasjoner som individ eller grupper refererer til i interaksjon med andre og i deres forståelse av verden (Solbue, 2016, s. 32). Mikander, Zilliacus og Holm (2018)

¹⁵ I den amerikanske konteksten er flerkulturell pedagogikk det foretrukne begrepet innenfor forskningsfeltet, mens det i den europeiske og nordiske konteksten er begrepet interkulturell pedagogikk som dominerer forskningsfeltet (Mikander, Zilliacus & Holm, 2018).

¹⁶ Etnosentrisme kan forstås som troen på at *vi*, som representanter for vår kultur og vårt land, har rett til å felle moralske dommer over andres liv (Hylland Eriksen & Nielsen, 2002, s. 14).

påpeker at begrepet kultur kan bli en fallgrube, der forståelsen av interkulturell er interaksjon mellom essensielt forskjellige kulturelle grupper. I et essensialistisk syn vil kultur være noe ubevegelig og kulturell identitet ses som noe «naturlig»; en essenes i et menneske eller en gruppe. Som en motsetning vil et ikke-essensialistisk syn heller se på kultur som noe «flytende». Ved en slik forståelse av kultur, ses kulturelle identiteter som situerte konstruksjoner innenfor diskursive praksiser som eksisterer innenfor konkrete historiske og politiske kontekster. På grunnlag av dette anses ikke lærer- og elevidentiteter som ubevegelig, men som noe foranderlig i det de er i interaksjon med hverandre. Forskjellighet ses ikke som et problem, da alle relasjoner på sett og vis er relasjoner mellom ulikheter (Pihl & Skinstad Van Der Kooij, 2016). I stedet for å se på forskjellighet som reservert for «de andre», anses alle som forskjellige, og som et sentrum for alle identiteter. Samtidig anses kultur som relevant, da ingen er uten kultur. Kultur blir ikke her sett som en essensiell enhet, men som en relevant faktor for identifisering (Mikander, Zilliacus & Holm, 2018, s. 43).

2.3.2 Problemorienterte forståelser av mangfold

Ved et problemorientert perspektiv vil mangfold anses som et problem (Hauge, 2014). Ifølge Pihl (2002) er det manglende flerkulturell kompetanse blant norske lærere. Minoritetsspråklige elevers svake norskspråklige kompetanse ses gjerne som et uttrykk for at det er noe galt med eleven, og som en følge av dette blir minoritetsspråklige elever i høy grad henvist til utredning av Pedagogisk-psykologisk tjeneste¹⁷. Her gjennomgår elevene IQ-tester som er standardisert for testing av barn med *norsk* språklig og kulturell bakgrunn, og minoritetsspråklige elever scorer lavt. Minoritetselvene får «hjelp» fordi de kommer til kort. IQ-testingen av minoritetselver genererer og etablerer, ifølge Pihl (2002), et etnisk hierarki i skolen der «normalitet» og norsk etnisitet sammenfaller. I stedet for anerkjennelse av språklig og etnisk mangfold, kategoriseres forskjeller som er forbundet med etnisk mangfold

¹⁷ Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten), skal hjelpe barn, elever, lærekandidater, lærlinger, praksisbrevkandidater og voksne med behov for særskilt tilrettelegging. Hensikten er at de får et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk tilbud. PP-tjenesten skal også hjelpe barnehager og skoler med å legge til rette for barn og elever med særskilte behov (Udir, 2017).

som avvik. Konsekvensen av dette er reproduksjon av monokulturell spesialundervisning i en flerkulturell pedagogisk situasjon. Dette kommer framfor pedagogisk utvikling av skolen med henblikk på å tilpasse innhold og arbeidsmåter til det faktiske språklige og kulturelle mangfoldet som dagens flerkulturelle elevpopulasjon representerer. Også Chinga-Ramirez (2017) viser til at selv om mangfold og toleranse er bærende begrep i norsk skole, er det fortsatt en oppfatning av hva som er en «normal» elev.

Det kan dermed se ut til at interkulturell pedagogisk tenkning ikke har fått fotfeste i norsk skole. I stedet for å arbeide interkulturelt i skolen, anvendes spesialundervisning og tilpasset opplæring, for å kompensere for det som oppfattes som elevenes tilkortkommenhet. På denne måten kan spesialundervisning og tilpasset opplæring forstås som kompensatoriske verktøy der målet er å «normalisere» elevene, eller å få dem opp på et godt nok språklig nivå for å få bukt med elevenes «problem» (jf. Chinga-Ramirez, 2015).

Ved et problemorientert perspektiv vil mangfoldet, som byr på språkforskjeller og kulturforskjeller, altså anses som et problem. At de minoritetsspråklige elevene mangler den «norskheten» som majoritets elevene har, blir ikke sett som en mulighet til perspektivutvidelse. Heller enn å trekke fram det eleven kan, blir eleven mangler trukket fram. Lærerens oppmerksomhet og fokus vil ligge i å tilpasse de minoritetsspråklige elevene inn i skolens allerede eksisterende kultur (Hauge, 2014, s. 29). Mangelperspektivet som viser seg i en problemorientert forståelse, kan knyttes til kompensatorisk pedagogikk. Har lærere denne pedagogiske forståelsen, vil utgangspunktet være hvordan skolen og lærere på best mulig måte kan få den enkelte elev til å passe inn i etablerte strukturer (Möller, 2012). Dette kan knyttes til et assimilerende perspektiv, da målet er at alle skal bli like. Grunnen til at noen grupper i et samfunn anses som «mangelfulle», kan knyttes til oppfatninger som dominerer i et samfunn. Alle samfunn har ulike parameter det vurderer ut ifra, og disse parameterne er influert av flere ulike forhold som historie, kulturell arv, økonomi og grad av

globalisering (Heng, 2018, s. 32). Tyngdepunktet ligger altså på å endre individet, i stedet for å skape et mer rettferdig system som kan tilpasse seg sosiale og kulturelle ulikheter (Möller, 2012).

2.3.3 Likeverd

Ifølge Solbue (2016, s. 46) kan likeverd i skolen forstås som at lærerne møter elevene på ulike måter, der de tar hensyn til elevenes bakgrunn, interesser, forutsetninger og talent. Et slikt syn knytter jeg til en ressursorientert forståelse av mangfold, og en kulturforståelse som er «flytende» (jf. Mikander, Zilliacus & Holm, 2018).

Pihl (2010) peker derimot på at likeverd, forstått på denne måten, ikke nødvendigvis er til stede i møte mellom lærer og elev. Hun sier at oppnåelse av likeverd kan være en utfordring i norsk skole, og ser vi til karakterer blant majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever i norsk grunnskole, kan det se ut til at målet om å oppnå likeverd er en utfordring i skolen. Innvandrere fra land utenfor EU har på gruppenivå et betydelig lavere snitt enn norskfødte elever (Statistisk Sentral Byrå [SSB], 2020). Noen studier (Frøyland & Gjerusand, 2012; Hegna, 2013) viser at ungdommer med innvandringsbakgrunn får en nedgang i trivsel når de går over fra ungdomsskole til videregående skole. Hegna (2013) peker på en sammenheng mellom den lave trivselen og svake inngangskarakterer, men ser også en sammenheng mellom lav trivsel og mindre støtte fra lærere i videregående skole. Dette kan peke mot at elevene ikke opplever at lærere hensyntar deres bakgrunn, interesser, forutsetninger og talent (jf. Solbue, 2016). Ifølge Fekjær (2007) kan årsaker til at minoritetsspråklige elever i større grad faller fra på videregående skole blant annet knyttes til manglende kjennskap til utdanningssystemet og at foreldre involverer seg mindre i skolearbeidet.

Chinga-Ramirez (2017, s. 151), sier at det er en særegen egalitarisme som i stor grad preger de nordiske landene, og i Norge er det særlig forståelsen av *likhet* som står sentralt. Ifølge Gullestad (2002, s. 46) inneholder begrepet likhet en forståelse av at sosiale aktører må oppfatte hverandre som mer eller mindre like for å føle at de har lik verdi. Likhet viser altså til en forståelse av likeverd i betydningen «å være lik». Med

dette skapes et tydelig skille mellom «vi» og «de». Likhet kan ses som en særegen norsk ideologi som blant annet viser seg i skolens praksiser. Denne typen av likeverd opprettholdes gjennom å framheve likhet i kommunikasjon, mens ulikheter underkommuniseres (Seeberg, 2003, s. 27-28). Hvis likeverd blir sett som synonymt med begrepet *likhet*, vil det si at elevene skal bli som «oss» og tilpasse seg «vår» kultur (Helleve, 2016). En slik forståelse av likeverd knytter jeg til en problemorientert forståelse av mangfold. Forståelsen av likeverd og likhet, blir av betydning for læreres møte med minoritetsspråklige elever.

2.3.3 Kort oppsummering

Som en oppsummering av del 2.3, er det her skissert et skille mellom å forstå mangfold som en ressurs, eller å forstå mangfold som et problem. Dette er et noe konstruert skille, da de fleste skoler sjelden har en enten-eller-forståelse av mangfold (Hauge, 2014, s. 24). Problem- og ressursorienterte forståelser, og viten om at få eller ingen skoler fullt ut kan plasseres i den ene eller andre kategorien, er noe jeg tar med meg videre til avhandlingens diskusjonskapittel. Videre vil forståelser av tilpasset opplæring, kultur og likeverd også diskuteres senere i avhandlingen.

I avhandlingens neste kapittel, kapittel tre, ser jeg nærmere på tidligere forskning jeg finner relevant for denne studien. Noen av de ulike perspektivene jeg har sett på i delkapittel 2.3, vil også kunne komme til syne i studiene som omhandles i kapittel tre, og danner på denne måten et bakteppe for oversikten av den tidligere forskning som presenteres. I kontekstbeskrivelsen har jeg primært sett på det norske. I neste kapittel tar jeg et ett steg videre, og tar et internasjonalt perspektiv.

3. Forskningsoversikt

Som jeg var inne på i avhandlingens første kapittel, er det lite forskning på grunnskole for voksne i Norge. I arbeidet med å sette meg inn i forskningsfeltet jeg finner relevant for denne studien, har jeg sett utover voksenopplæring og også inkludert internasjonale studier på ungdomsskolenivå og videregående nivå. Grunnen til at jeg ser på studier også fra ungdomsskolenivå og videregående nivå, er at elever som tar grunnskole for voksne følger grunnskolepensum og blir vurdert ut fra kompetansemål satt for 10. trinn, samtidig som mange av elevene er på alder med videregående elever. Funnene som presenteres i dette kapittelet knytter jeg til studiens overordnede problemstilling, da de både gir innsikt i samhandlingen mellom lærer og elever, læreres forståelser av sin skolehverdag, samt berører hvordan ytre forhold kan innvirke på praksiser i skolen.

Selv om det er lite forskning på utdanningen grunnskole for voksne helt spesifikt, finner jeg mye relevant forskning knyttet til samhandling mellom lærere og minoritetsspråklige elever. Da fokuset i avhandlingen er på læreres deltakelse i lærerpraksiser, har jeg innhentet kunnskap fra studier som vektlegger *læreres praksiser*¹⁸ i flerkulturelle klasserom.

Forskningsfeltet er omfattende og for å kunne få en oversikt over den mest relevante forskningen har jeg jobbet ut ifra tydelige inkluderings- og ekskluderingskriterier. De inkluderte artiklene er alle fagfellevurdert og strekker seg fra perioden 2010-2021. Grunnen til at jeg har valgt en systematisk gjennomgang av tidligere forskning, er fordi utdanningsforskning er et komplekst og til tider uoversiktlig felt (Boote & Beile, 2005). I arbeidet har jeg valgt å støtte meg til et metodisk rammeverk, som vektlegger *fem kriterier* som skal være oppfylt ved en forskningsgjennomgang: (1) Tydelige kriterier for inkludering og ekskludering av studier, (2) syntetisering av studiene, (3) metodiske

¹⁸ Selv om jeg i min egen studie har fokus på *lærerpraksiser*, er det altså i hovedsak læreres praksiser og holdninger, som danner utgangspunktet for denne forskningsgjennomgangen.

framgangsmåter i studiene, (4) betydningen av studiene opp mot egen studie og (5) gi en tydelig og logisk presentasjon av studiene (Boote & Beile, 2005, s. 8). I dette kapittelet forsøker jeg å tilfredsstille alle kriteriene, men kriterium fire, altså hvordan disse studiene er relevante for min egen studie, vil først synliggjøres ut ifra analysene og diskusjonene i kapittel sju og åtte.

Først gis en redegjørelse av hvordan jeg arbeidet med inkluderings- og ekskluderingskriterier (jf. kriterium nr. 1, fra Boote & Beile (2005)).

Arbeidet bestod av to steg. I det *første* steget undersøkte jeg hvilke databaser som var mest aktuelle, og endte opp med å konsentrere søket i databasene Education Resources Information Centre (ERIC). Valget om anvende ERIC begrunner jeg for det første i at dette er den største internasjonale databasen innenfor pedagogikk og utdanning. For det andre hadde jeg her anledning til å være sikker på at studiene jeg brukte var peer-reviewed. Hadde jeg også gått til for eksempel Google Scholar, kunne jeg ha endt opp med publiserte studier som ikke har gjennomgått samme kvalitetskontroll. For å kunne finne norskspråklige studier, valgte jeg også å søke i databasen ORIA. Dette er en tverrfaglig database som er tilkoblet flere andre databaser. Når jeg søkte i de to databasene prøvde jeg ut ulike søkeord og kombinasjoner. Jeg prøvde meg fram med følgende ord og kombinasjoner i ERIC: (1) Teacher* AND immigrant students OR refugee student* AND classroom* (580 studier) (2) Teacher-student relationship AND immigrant students OR refugee students (370 studier) (3) Teacher experiences AND immigrant students (32 studier) (4) Teachers or educators AND adult education AND immigrants or refugees (138 studier). Jeg brukte følgende ord og kombinasjon i ORIA: Lærer OG Flyktning* ELLER innvandrere* (301 studier). Jeg fant også noen relevante studier ved å se på referanselistene i studier jeg fant gjennom søket (se vedlegg 2 for inkluderte studier).

I det *andre* steget ble abstrakt av de identifiserte studiene gjennomgått for å undersøke om de var relevante for prosjektets interessefelt. To kriterier måtte være til stede for å bli inkludert i denne gjennomgangen; 1) læreres perspektiv i en skolesammenheng

(ungdomsskolenivå, videregående nivå eller voksenopplæring), 2) praksiser eller interaksjon mellom lærere og nyankomne elever.

Studier som kun fokuserer på elevers perspektiv eller assistenter/ ufaglærte i skole ble ekskludert. Opplæring av andre- eller tredjegenarasjonsinnvandrere, studier med spesifikt fokus på opplæring av analfabeter, studier som fokuserer på digital undervisning, rene didaktiske studier knyttet til språkopplæring og/eller læringsmateriell, skolesystem på makronivå, foreldresamarbeid, opplæring av høyt utdannede innvandrere og opplæring i flyktningeleirer eller andre arenaer utenfor skolesystemet, ble ekskludert.

Målet med forskningssøket var å få en oversikt over studier som undersøker læreres praksiser i møte med nyankomne elever. På grunn av dette ble de ulike skolers organisering eller fagene lærerne underviste i, mindre viktig.

På grunnlag av steg to ble jeg stående igjen med 41 studier som inneholdt begge kategoriene som nevnt ovenfor (jf. vedlegg 2). De fleste studiene stammer fra USA. I tillegg er det inkludert studier fra Canada, Australia, Tyskland, Østerrike, Baskerland, Storbritannia, Nederland, Belgia, Finland, Sverige, Danmark, Norge, Kina, Taiwan og Israel.

Gjennom å følge kriteriene beskrevet ovenfor er forskningsfeltet jeg plasserer prosjektet inn i, smalnet inn. Samtidig er det begrensninger i prosessen, da det er kun engelskspråklige eller norskspråklige artikler som er innlemmet. Det er også en risiko for at studier som kan ha et relevant innhold er blitt oversett på grunn av den ulike begrepsbruken som benyttes i forskningsfeltet.

I det følgende kommer en beskrivelse av hvilke metodiske framgangsmåter studiene i denne forskningsoversikten bygger på (jf. kriterium nr. 3, fra Boote & Beile (2005)).

De fleste artiklene har et kvalitativt forskningsdesign, og flere av studiene er enten case-studier, eller etnografiske studier. De fleste studiene anvender intervju, eller

intervju og observasjon. To av studiene anvender teoretiske analyser som innfallsvinkel, tre studier bruker kvalitativ tekstanalyse, mens tre av studiene har et kvantitativt forskningsdesign (se vedlegg 2 for komplett oversikt over studiene og metodisk innfallsvinkel eller metodologisk ramme). Selv om jeg har en kvalitativ innfallsvinkel i denne studien, valgte jeg å inkludere studier som her en annen metodologisk innfallsvinkel, da funnene i disse studiene likevel er relevante for min egen forskning. Jeg velger å ikke vektlegge eller problematiserer de ulike metodiske innfallsvinklene til de ulike studiene. Imidlertid har jeg vært bevisst disse i arbeidet, da studier basert på et kvalitativt eller kvantitativt design har ulike logikker og er som regel brukt for å adressere ulike spørsmål og målsettinger (Maxwell, 2013, s. 29).

I tillegg til å se på metodiske innfallsvinkler har jeg i arbeidet vært oppmerksom på de ulike teoriene som er anvendt i studiene. Det er et vidt spenn i bruk av teoretisk rammeverk, men Intercultural education, Multicultural education, Social justice, Equity pedagogy, Critical pedagogy, Culturally responsive teaching, Ethics of caring, Acculturation og Professional identity er rammeverk som flere av artiklene bygger på.

Videre gir jeg en beskrivelse av hvordan jeg har valgt å syntetisere og presentere studiene i forskningsoversikten (jf. kriterium nr. 2 og 5, fra Boote & Beile (2005)).

Som et utgangspunkt for oversiktsstudien jeg har gjennomført, ligger oversiktsstudien til Makarova, Gilde & Birman (2019). I denne studien gis en oversikt over studier i tidsrommet 2000-2013, som ser på læreren som en ressurs eller risiko for nyankomne ungdommers mulighet for læring, og tilpasning til skole og ny kultur. I min egen oversiktsstudie har jeg på lignende vis kategorisert studiene jeg fant ut ifra om lærernes samhandling eller praksiser er til *støtte* eller *hinder* for elevene. For å kunne få en oversikt over nyere forskning, har jeg som tidligere nevnt foretatt søk blant studier i tidsperioden 2010-2021.

I del 3.1 vil jeg først presentere studier som viser hvordan læreres praksiser og holdninger er til støtte for elevenes læring, utvikling og tilpasning til skolen. I del 3.2 vil

jeg presentere studier som viser til læreres praksiser og holdninger som står fram som *hinder* for elevenes læring, utvikling og tilpasning til skolen.

3.1 Læreres praksiser og holdninger som støtte

Jeg vil her presentere studier som jeg har plassert inn under læreres støttende praksiser og holdninger. Gjennom arbeidet med disse studiene pekte det seg ut fem kategorier som jeg har plassert de aktuelle studiene innenfor. Kategoriene for studier som anser læreren som en støtte er som følger; *elevene tør å bruke stemmen sin, trygg skolehverdag, flerdimensjonal lærerrolle, omsorg for eleven som person og evne til god kommunikasjon.*

I gjennomgangen av tidligere forskning viser ti studier at lærere kan bidra til at *elevene tør å bruke stemmen sin*. Å legge til rette for en opplæring der elevene blir gjort oppmerksom på egne rettigheter og der det legges til rette for å diskutere disse, er viktig for elevenes utvikling og muligheter (Carlock, 2016; Finn, 2015). Lærere som i møte med nyankomne elever bedriver en type «rettferdighetspraksis» gir alle elevene uavhengig av etnisitet, kjønn, innvandrerstatus, kulturell eller språklig bakgrunn like muligheter. En slik praksis kjennetegnes av at alle elevene kommer til orde og blir oppfordret til å dele tankene sine (Adams, 2017). At elevene har ulike perspektiv og erfaringer, bør i klasseromssituasjoner løftes fram som noe positivt og brukes som en anledning til å utøve demokrati i praksis (Wildermersch, 2017). Gjennom å få fortelle sin egen historie konstruerer elevene sin egen forståelse av seg selv og får dermed en større forståelse for sin egne erfaringer, noe som gir større mulighet til å ta kontroll over eget liv (Nicholas, Rossiter & Abbott, 2011; Wilbur, 2016). Å dele historier i klasserommet kan også gi en transformativ læring for de andre elevene, da de kan få nye perspektiv (Waterhouse, 2016). Lærere må gå inn og prøve å forstå elevenes skolebakgrunn, samt deres sosiale og kulturelle bakgrunn da disse elevene forsøker å lage seg strategier for å kombinere den verden de kommer fra og den nye verdenen de møter på skolen. Hvis lærerne kjenner elevenes bakgrunn kan de bedre legge til rette for at den enkelte elev får til å kombinere sine virkeligheter. Når læreren lar elevene

bruke sine erfaringer og kunnskaper fra egen nasjonal bakgrunn skaper lærere et inkluderende miljø og kan på den måten motvirke assimilering (Dabach & Fones, 2016; Kumi-Yeboah, 2018). Wu (2016) ser på voksne nyankomne elever i Taiwan og hevder at læreren møter de ulike behovene elevene har ved å la den enkelte elev være en del av et kulturelt meningsfullt læringsmiljø. Voksne elever har mange og ulike erfaringer og bringer hele sin livshistorie inn i klasserommet. Elevene bør på grunnlag av dette få integrere egne erfaringer og forkunnskap inn i opplæringen som et fundament for læring. Wu (2016) trekker også fram viktigheten av ulik tilnærming til læring som betydningsfull, da de voksne elevene vil kunne foretrekke ulike læringsmetoder. En variasjon mellom for eksempel bruk av gruppearbeid og individuelt arbeid vil møte elevenes ulike læringsbehov.

Tre studier understreker at å tilby en *trygg skolehverdag*, der lærerne bygger på elevenes bakgrunn, er spesielt viktig for nyankomne som har flyktet til et nytt land. Ved en slik praksis kan elevene få en positiv sosial og emosjonell utvikling, samt ha større muligheter for å klare seg akademisk (Mendenhall & Bartlett, 2018). Hos (2020), viser i sin studie av elever i såkalte «newcomer programs» ved en High School i USA, at mange av elevene som har flyktet til USA, lider av traumer og at lærerne på grunnlag av dette må legge til rette for at elevene kjenner seg trygge i klasserommet. Læreren kan ikke gjøre noe med elevenes fortid, men de har en kritisk rolle i å hjelpe elevene til å tilpasse seg skolen både akademisk og sosialt. Flensner og von der Lippe (2019) påpeker også betydningen av at klasserommet skal være trygt for elevene, og være en plass elevene kjenner seg respektert. Samtidig hevder de at lærerens arbeid for å trygge elevene ikke skal gå utover det faglige nivået. Skolen skal være en trygg plass, men det skal likevel ikke være «intellektuelt trygt» da dette vil hindre elevene i å lære og utvikle ny forståelse.

Tre studier viser at noen lærere ser på sin egen lærerrolle som noe langt utover det å gi en faglig opplæring i møte med elevene. Toiviainen, Kersh og Hyttiä (2019) sin finsk-engelske studie løfter fram at lærere som jobber med nyankomne i alderen 16-30,

opplever rollen sin som *flerdimensjonal* da elevgruppen ses på som spesielt sårbar. Sårbarheten knytter lærerne til elevenes manglende språkkunnskaper, at de er i en ukjent sosial kontekst i et fremmed land og at de føler seg isolert. De har også problemer med å kommunisere med lokalbefolkningen. Dette er noe som fører til en opplevd sosial og økonomisk vanskelig situasjon. Elevene ses som en gruppe med et spesielt behov for trygghet, og lærerne prøver på grunnlag av dette å skape et skjermet og trygt miljø der elevene kan få sin opplæring uten å oppleve ydmykelsen av å ikke mestre språket. Drake (2017) viser i sin studie fra videregående nivå i USA, lik Toiviainen, Kersh og Hyytiä (2019), at lærerne ser på oppgaven sin som noe større i møte med disse elevene. Lærerne legger vekt på å «gjete» elevene igjennom skolen og lære dem om karakterer, arbeidsformer, prøver og annet elevene må kjenne til for å klare seg i skolesystemet. Colliander (2019) retter oppmerksomheten mot at lærere kan ha en sterk motstand mot å implementere pålagte politiske endringer i opplæringen. Disse er pålagte av personer fra utsiden som ikke har den nødvendige kjennskapen til elevene og deres behov, noe lærerne mener de har. Drake (2017) peker også på en motstand i lærerne om å innføre nye politiske føringer. De opplever nye pålegg som krever endret praksis, som en trussel mot deres læreridentitet og de er inkonsistente i å faktisk innføre slike type pålegg. Både Drake og Colliander viser på denne måten at lærerne ser seg selv som mer kompetente enn de som utarbeider føringene for opplæringen, og at de på grunnlag av dette tar selvstendige valg om de endrer sin praksis eller ikke.

Sju studier slår fast at lærere som viser *omsorg for eleven som person*, vil være en støtte for elevenes læring og utvikling (den Brok, van Tartwijk, Wubbles & Veldman, 2010; Göbel & Preusche, 2019; Hersi & Watkinson, 2012; Hos, 2020; Pérez-Izaguirre, 2019; Sosa & Gomez, 2012; Ulriksen, Saatun, Zachrisson, Waaktaar & Lervåg, 2015). Lærere som tillater elevene å uttrykke seg og er opptatt av å forstå elevenes kulturelle bakgrunn, deres drømmer og mål, og gjennom dette viser at de bryr seg om den enkelte elev, er av stor betydning for elevenes utvikling (Hersi & Watkinson, 2012; Hos, 2020). Lærere som bruker tid på å bli kjent med elevene og deres liv utenfor skolen,

får tilgang til den enkelte elevs livsverden, forståelse og kunnskap. Disse lærerne bruker tillitsfulle relasjoner til å oppmuntre og støtte elevene til å engasjere og forplikte seg i sin faglige utvikling, tross vanskelige livssituasjoner (Sosa & Gomez, 2012). Opplevd sosial støtte fra lærere er viktig for elevenes engasjement i skolen, karakterer og utdanningsmål (Göbel & Preusche, 2019; Ulriksen, Saatun, Zachrisson, Waaktaar & Lervåg, 2015). den Brok, van Tartwijk, Wubbles og Veldman (2010) hevder at det er av større betydning for nyankomne elever, enn innfødte elever, å ha et personlig forhold til læreren sin. Pérez-Izaguirre (2019) ser på lærerstiler og hevder i sin studie av innvandrerelever i Baskerland, at en lærerstil preget av omsorg gir en høy grad av autonomi hos elevene, noe som gjerne gir motivasjon for læring. Samtidig viser hennes funn at en mer autoritær lærerstil også er positiv for elevenes resultater, da lærerne med denne lærerstilen presser elevene faglig. Funnene viser at begge disse to lærerstilene kan skape gode resultater hos elevene.

Evnen til god kommunikasjon er avgjørende for gode praksiser i klasserommet, noe tre studier i denne gjennomgangen viser. Bruk av humor som kommunikasjonsverktøy, kan bidra til opplevelse av anerkjennelse, et godt læringsmiljø og motivere elevene til læring (Dàvila, 2019; Smette, 2017; Vu & Vu, 2012). Smette påpeker i sin studie av to ungdomsskoler i Oslo, at lærers bruk av humor i møte med elevene er en måte å vise omsorg for elevene:

I en skolekontekst med elever fra marginaliserte miljøer, må lærere vise at de bryr seg om elever for at de skal bry seg om skolen. Lærernes utstrakte bruk av humor – både ved selv å være morsomme, men også ved å gi rom for elevenes bidrag til gjensidig latter i klasserommet – gjorde at lærere og elever framstod som mennesker som genuint likte og anerkjente hverandre (Smette, 2017, s. 328).

Bruk av humor kan med dette ses som en type omsorgspraksis, der læreren anerkjenner elevene ved bruk av humor i sin kommunikasjon. Ifølge Dàvila (2019, s. 502-503) kan også læreren bruke humor som redskap for å utforske og oppnå større forståelse for ulike kulturer, da det som oppleves som humoristisk er kulturelt betinget,

samtidig som det er et universelt fenomen. Læreren kan ta utgangspunkt i elevenes bruk av humor til å oppnå større forståelse for hans eller hennes livsverden.

3.2 Læreres praksiser og holdninger som hinder

I denne delen presenteres studier jeg har plassert inn under læreres praksiser og holdninger som *hinder* for elevenes læring og utvikling. Under arbeidet med disse studiene, fant jeg fem kategorier som studiene er plassert innunder; *inkonsekvente praksiser, manglende kompetanse, fraskrivelse av ansvar, assimilerende praksiser og lave faglige forventninger.*

To studier viser til den negative effekten *inkonsekvente praksiser* kan ha for elevenes læring og utvikling. Som sagt i avsnittet over, hevder Pérez-Izaguirre (2019) at både lærere som har en autoritær lærerstil og de med en mer hengiven lærerstil, kan få gode læringsmiljø i sine klasserom. Lærere som derimot kombinerte de to lærerstilene ble, ifølge denne studien, opplevd som utrygge av elevene. Elevene fikk et dårligere læringsutbytte da de ikke stolte like mye på disse lærerne som de lærerne som konsekvent holdt seg til en lærerstil. Roxas (2011) påpeker i sin studie fra klasser med nyankomne elever på videregående nivå i USA, at inkonsekvente praksiser kan ha negative effekter. Roxas (2011) gir konkrete eksempler på praksiser der lærere forsøker å bestikke elevene, med blant annet å friste med ekstra tid på datarommet hvis elevene «oppfører seg» som læreren ønsker. Studien viser at dette ikke hadde ønsket effekt, elevene hørte ikke etter læreren og hadde lav motivasjon for læring.

Seks studier slår fast at *manglende kompetanse* blant lærere knyttet til denne spesifikke elevgruppen, har store konsekvenser for klasseromspraksisene (Griswold, 2010; Haim, 2019; Henderson & Ambroso, 2018; Keddie, 2012; Palm & Rye, 2014; Weiss, Syring & Kiel, 2019). Lærere kan ha liten eller ingen kunnskap om ulike mønstre for kommunikasjon blant elevene, samt ha lite kjennskap til de ulike forventningene elevene kan ha til hva som er forventet av dem i klasserommet (Weiss, Syring & Kiel, 2019). En manglende forståelse blant lærerne for at det individualistiske perspektivet,

som gjerne framheves i vestlige land, ikke stemmer overens med den mer kollektivistisk verdensforståelse som mange av elevene har, kan skape et begrensende læringsmiljø. Individualistiske framstillinger av hva som er ønsket og satt pris på, oppleves som fremmed for elevene, og kan føre til at de ikke forstår eller godtar det læreren presenterer (Griswold, 2010). Manglende forståelse av elevenes forskjellighet kan også skape misforståelser i lærernes vurderinger av elevenes akademiske evner (Haim, 2019; Palm & Rye, 2014), og kan resultere i et «deficient» eller problemorientert perspektiv (se f.eks. Hauge, 2014), der elevenes ulike kulturelle bakgrunner ikke settes pris på, men heller søkes å homogeniseres av lærerne (Keddie, 2012). Henderson og Ambrosos (2018) studie av lærere på videregående nivå i Arizona, USA, viser til at lærere kan oppleve møtet med nyankomne elever som vanskelig. På tross av at lærerne hadde mastergrader og opplevde seg selv som kompetente lærere, var møtet med elever fra blant annet Irak, som snakker et ukjent språk og kommer fra kulturer som lærerne ikke kjenner til, svært utfordrende. Lærerne følte seg uforberedt og møtte hverdagen i klasserommet med en «prøve og feile»-innstilling. De etterlyste en lærerutdanning der den flerkulturelle tematikken var langt mer framtrødende (Henderson & Ambrosos, 2018, s. 64).

Tre studier beskriver konsekvensene av lærere som *fraskriver seg ansvar* for elevene. Roxas (2011) poengterer at noen lærere er klar over elevenes faglige utfordringer, men lærerne velger å se bort fra disse, da de ikke vet hvordan de skal forholde seg til det. I stedet for å forsøke sammen med elevene å gå inn i problematikken, overser de den. Lagestad og Mestad (2018) viser i sin studie av kroppsøvlingslæreres møte med minoritetsspråklige elever på ungdomstrinn i Norge, at en del lærere unngår visse aktiviteter i kroppsøvingstimer, da reglene anses som for kompliserte for de minoritetsspråklige elevene. De unngår altså aktiviteter fordi de ikke vet hvordan de skal få kommunisert på en god nok måte. Jortveits (2018) studie av grunnskolelæreres syn på inkludering understreker at lærerne har en generell kunnskap om det å ha et godt, relasjonelt forhold til elevene, og de har ofte et engasjement for elevene, men når en ser på den faglige opplæringen, blir enkelte lærere mer usikre, noe som kan

resulterer i en fraskrivelse av ansvar og forpliktelser. En av lærerne i studien påpeker «at vi har et pensum vi må komme igjennom» og velger på grunnlag av dette å ikke legge bedre faglig til rette for de minoritetsspråklige elevene (Jortveit, 2018, s. 265). Jortveit påpeker:

Trygghet og trivsel er viktig for at elevene skal kunne lære, men når en lærer sier at det viktigste er at eleven har det bra, kan det tolkes som en fraskrivelse av det faglige ansvaret lærere har for at elevene skal få et adekvat læringsutbytte. (Jortveit, 2018, s. 266).

I forlengelse av det overstående, framhever seks studier at lærere kan bedrive rent *assimilerende praksiser* i sine klasserom (Gu, 2018; Heinemann, 2017; Jaffe-Walter, 2019; Roxas, 2010; Sinkkonen & Kyttälä, 2014; Waterhouse, 2016). Å skulle lære bort et «lands verdier», er noe en del lærere ser på som sin oppgave i møte med nyankomne. Hvilke negative konsekvenser dette kan ha for elevene er ikke nødvendigvis noe lærerne reflekterte over i særlig grad (Waterhouse, 2016). Det kan også være uklart hvilke verdier dette egentlig skal være, og Heinemann (2017) hevder i sin studie av tyske og østeriske lærere som underviser voksne nyankomne at det ikke finnes noen konsensus rundt hvilke spesifikke verdier som en nasjon bygger på, men for lærere i hennes studie var det gjerne verdier som likestilling og ytringsfrihet som ble trukket fram. Dette bygger, ifølge Heinemann, på en forståelse av at elevene i utgangspunktet har andre verdier enn lærerne, og at de må læres opp til å få de «riktige» verdiene. Hennes tolkning av lærerne i denne studien er at de ser på elevene som «de andre» («Others») og at de selv er representanter for det dominerende samfunnet, og at de på grunnlag av dette opplever en rett til å endre elevene. Lærere i en finsk studie (Sinkkonen & Kyttälä, 2014) vektlegger også at lærere ser på elevene som «de andre», og at lærernes oppgave er å lære disse elevene finsk språk og kultur. Hva elevene kunne lære de finske lærerne og elevene om egne kulturer, ble overhodet ikke reflektert over av lærerne i denne studien. En dansk studie på ungdomsskolenivå (Jaffe-Walter, 2019), har lignende funn. Lærerne i studien opplever at deres muslimske elever ikke er i stand til å tenke kritisk og delta på lik linje som danske elever, og at de

derfor må utsettes for liberale demokratiske verdier, eller assimileres, ved hjelp av lærerne. Jaffe-Walter (2019, s. 294), hevder at lærerne ikke ser at holdningen de selv har opp mot disse elevene nettopp står i veien for elevenes deltakelse i klasseromssituasjoner, da elevene ikke blir oppfordret til å dele fra eget liv. Også Roxas (2010) viser til en type holdning blant lærerne som tilsier at elevene bør assimileres så raskt som mulig inn i den rådende kulturen som elevene nå er en del av. Lærerne her opplevde at det beste for elevene var å «normaliseres» så raskt som mulig, og at de burde legge fra seg religiøse symbol som hijaben. En studie fra Hong Kong (Gu, 2018) viser til lærere som på den ene siden synes at samfunnet ikke er tolerant nok ovenfor nyankomne, men som på den andre siden mener at elevene raskest mulig må forholde seg til og handle etter landets sosiale forventninger.

Tre studier poengterer at læreres *lave faglige forventninger* til elevene, også har noe å si for hvilke praksiser som utspiller seg i klasserommet og hvilke muligheter elevene egentlig har til læring og utvikling (Dabach, Suárez-Orozco, Hernandez & Brooks, 2018; Drake, 2017; Haim, 2019). Haim (2019) viser at lave forventninger innvirker negativt på elevenes resultater. Hvis lærerne anser eldre, nyankomne ungdommer som håpløse tilfeller med tanke på høyere utdanning, vil opplæringen elevene får påvirkes av denne holdningen. Målet for opplæringen, fra lærernes side, blir at elevene skal oppnå et visst språklig nivå slik at de kan kvalifisere seg til en type jobb som krever lav kompetanse. Også Drakes studie (2017), fra videregående nivå i USA, peker på at læreres syn på nyankomne elever, særlig de som er 16 år eller eldre når de kommer til landet, er at de egentlig ikke kan gjøre så mye for elevene og at målet til lærerne derfor blir at elevene lærer seg noe engelsk før de avslutter skolegangen og evt. får seg en jobb (Drake, 2017, s. 248).

3.3 Oppsummering av forskningsoversikten

Den tidligere forskningen understreker at læreres praksiser og holdninger kan være til støtte eller hinder for nyankomne elevers læring og tilpasning til ny skole og kultur. Lærere som følger opp elevene utover det rent faglige, lærere som aktivt bruker

elevenes erfaringer og kunnskaper, gir trygge rammer, men samtidig utfordrer elevene og kommuniserer godt, og er konsistente i sin lærerstil, framstår som lærere som er en tydelig støtte for elevene. På motsatt side viser flere studier lærere som mangler kompetanse for hvordan de best kan gi opplæring til nyankomne elever. De velger å se bort ifra ulikheter, eller forsøker å «avlære» elevenes tidligere holdninger og kultur, er inkonsistente i sin lærerstil, eller de har lave forventinger til elevene. Disse lærerne framstår som tydelige hindre for elevenes læring og utvikling.

Som et funn blant studiene jeg her har presentert, anser studiene i all hovedsak læreren *enten* som en støtte *eller* et hinder for elevene sine. Jeg finner kun få studier som viser til at læreren er både til støtte og til et hinder for elevene. Studier som viser en «best practice» kan se ut til å kun fokusere på de positive aspektene ved en lærers praksis eller holdning. Studier som ser på læreren som et hinder, viser på sin side sjelden til eventuell støtte fra lærerne

Selv om studiene i dette kapittelet samlet sett gir bred kunnskap om praksiser som utspiller seg i klasserom med nyankomne elever og lærere, finner jeg her et forskningshull knyttet til den spesifikke konteksten som utgjør utdanningen grunnskole for voksne. Gjennom avhandlingens andre resultat- og analysekapittel (kap. 7), samt diskusjonskapittelet (kap. 8), vil jeg i stor grad støtte meg på funn fra studiene i dette kapittelet, men da se dem i lys i av lærerpraksiser som utspiller seg i grunnskole for voksne. På denne måten kan jeg bygge videre på funnene fra disse studiene og undersøke om kategoriene jeg fant har overføringsverdi på resultatene for denne avhandlingen.

4. Teoretisk rammeverk og sentrale begrep

Det teoretiske rammeverket for avhandlingen er Teorien om praksisarkitekturer (TPA), utviklet av Kemmis og Grootenboer (2008). Flere teoretiske perspektiv er vurdert, testet ut og forkastet i løpet av arbeidet med avhandlingen. Jeg har blant annet forsøkt å se på resultatene gjennom linsen til interkulturell og flerkulturell pedagogisk teori. Først ved å anvende TPA opplevde jeg å få en helhetlig linse som lot meg undersøke lærerpraksisene på en systematisk måte. TPA har gjort det mulig for meg å gå inn i, og utforske de ulike lærerpraksisene på mikronivå, og samtidig «ta et steg tilbake» og undersøke ytre forhold som spiller inn på en praksis.

I dette kapittelet vil jeg ha et særlig fokus på de elementene som ifølge TPA utgjør en praksis; ytringer, handlinger og relasjoner.¹⁹ For å kunne forstå hva som kjennetegner lærerpraksiser i grunnskole for voksne, har jeg hatt et behov for å gi disse tre elementene et innhold som samlet sett kan belyse akkurat de lærerpraksisene denne studien har fokus på. I prosessen med å «fylle ut» de tre elementene som utgjør en lærerpraksis, har jeg også sett til ulike teoretiske begrep. Gjennom en prosess der jeg har prøvd ut ulike begrep opp mot resultatene, har jeg landet på noen begrep som på sett og vis vil utgjøre innholdet til lærerpraksisene i denne studien. For å få en forståelse av ytringene i lærerpraksisene ser jeg til begrepet *intersubjektivitet*. For å kunne undersøke handlingene anvender jeg begrepene *dialog* og *monolog*. Relasjonene som viser seg i lærerpraksisene, ser jeg i lys av begrepene *anerkjennelse* og *andregjøring*. Koblingen jeg gjør mellom disse begrepene og TPA vil presenteres nærmere i kapittelets andre del. Før jeg kommer hit, vil jeg i første del presentere TPA, som er den overordnede teorien for denne studien.

¹⁹ I denne studien brukes det norske begrep for de engelske begrepene tilknyttet teorien om praksisarkitekturer. De engelske begrepene *sayings*, *doings* og *relatings*, er oversatt til *ytringer*, *handling* og *relasjoner*. Alle de norske oversettelsene som benyttes, er sammenfallende med begrepene som brukes i boken «Å analysere og endre praksis: Teorien om praksisarkitekturer» (Aspfors, Jakhelln & Sjølie, 2021).

4.1 Teorien om praksisarkitekturer

Teorien om praksisarkitekturer er en av mange praksisteorier. Ifølge Schatzki (2018) har ikke merkelappen «praksisteori» klare avgrensninger med tanke på hvilke teorier som kvalifiserer til å kalle seg praksisteori. Schatzki (2018, s. 154) skiller mellom «førstegenerasjons»-teoretikere innenfor feltet, og «andregenerasjons»-teoretikere. Andregenerasjonsteoretikerne, deriblant Stephen Kemmis, utviklet ulike faglige tradisjoner som alle har bidratt til det som kalles *praksisvendingen* som kom på begynnelsen av 2000-tallet. Selv om det her er snakk om ulike teorier og tradisjoner, har de teoretiske retningene, som kan kalles praksisteori (se f.eks. Nicolini, 2012), til felles at de setter sosiale praksiser som utgangspunkt for å teoretisere menneskelig aktivitet (Mahon, Francisco & Kemmis, 2017, s. 5). Andre fellesnevnerer er en interesse for «hverdagsliv» og «livsverden», og en grunnleggende forståelse av at praksiser er situert, sosiale og relasjonelle. Videre anerkjenner, generelt sett, disse teoriene at praksiser konstitueres både av det materielle og kommunikasjon, samt tekst og symboler. Teoriene hevder at vi vet mer enn hva vi kan si, og at det vi gjør gjerne betyr mer enn vi vet. Et avgjørende kjennetegn er at praksis er det som studeres, til fordel for individ og mentale strukturer og prosesser (Mahon et al., 2017, s. 5). Dette betyr ikke at mentale prosesser blir utelukket, men at disse ses som noe som kommer til uttrykk i det som ytres, gjøres og relasjonene i en praksis.

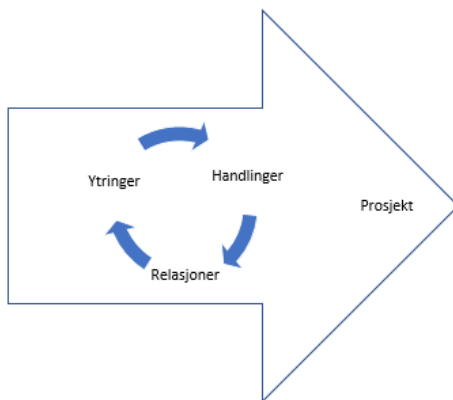
4.1.1 Praksis

Som en følge av at jeg i denne studien undersøker lærerpraksiser gjennom linsen til teorien om praksisarkitekturer, vil praksis i denne studien anses som en sosial samvirkende menneskelig aktivitet, som alltid skjer på bestemte steder, og som kan lokaliseres (Kemmis et al., 2014, s. 31). En praksis kan foregå hvor som helst; det kan være hjemme rundt kjøkkenbordet, på arbeidsplassen eller i et klasserom. Livene våre består av tusenvis av praksiser av varierende art, det være seg tannpuss eller fritidsaktiviteter (Kemmis et al. 2014, s. 5). I denne studien er den overordnede praksisen som studeres *lærerpraksiser* i grunnskole for voksne. I dette legger jeg at

studien undersøker samhandlingen, eller de menneskelige møtene i lærerpraksiser. Det er den enkelte lærer og elevene som i all hovedsak er deltakerne i lærerpraksisene. Begrepet lærerpraksis må ikke misforstås med at jeg her snakker om praksiser som kun tilhører lærerne. Fokuset er praksisene og samhandlingen mellom deltakerne i praksis. Jeg velger likevel å bruke begrepet lærerpraksis, da praksisene som presenteres er avdekket på grunnlag av videobservasjon der lærerne var i fokus, samt intervju av lærerne. Empirien i studien bygger med dette i stor grad på lærernes perspektiv. Ifølge Schatzki (2018, s. 153) vil det alltid eksistere flere parallelle praksiser samtidig, og disse vil innvirke på hverandre. Kemmis et al. (2014) kaller den indre sammenhengen mellom praksiser knyttet til læring, undervisning, profesjonell læring, ledelse og skoleforskning, for *The education complex*. Selv om jeg er klar over at lærerpraksisene ikke eksisterer isolert fra andre typer av praksiser (som for eksempel «elevpraksiser», «lederpraksiser» osv.), er altså fokuset i denne studien lærerpraksiser. Kemmis (2019, s. 127) påpeker at det finnes praksiser i ulike skala, der en overordnet praksis, kan ha ulike «underpraksiser». Den overordnede praksisen i denne studien er lærerpraksiser og innenfor det jeg kaller lærerpraksis, vil jeg i resultatdelene undersøke underpraksiser som viser konkrete lærerpraksiser som utfolder seg i møte mellom lærere og elever. Alle lærerpraksisene foregår i klasserom der lærere underviser elever som tar grunnskole for voksne, noe som vil bli videre utdypet i neste kapittel.

Ifølge Kemmis et al. (2014) er en praksis konstituert av ytringer, handlinger og relasjoner. På grunnlag av studiens problemstilling, har jeg derfor analysert den enkelte lærerpraksis ved å undersøke hva som ytres, hvilke handlinger som blir utført, og hvilke relasjoner som viser seg i lærerpraksisene. Lærere og elever, snakker et spesifikt språk (ytringer), eller har tanker og forståelser, knyttet til akkurat den praksissituasjonen de nå befinner seg i. Lærerne bruker ulike undervisningsformer og gjør ulike grep for å tilpasse undervisningen eller har spesifikke regler som håndheves i praksisen (handling). Lærerne og elevene forholder seg til hverandre på en spesifikk måte, karakteristisk for denne praksisen (relasjoner).

Den indre sammenhengen mellom ytringer, handlinger og relasjoner utgjør til sammen et spesifikt prosjekt. Prosjektet utgjør formålet eller hensikten med den spesifikke lærerpraksisen. Prosjektet i en praksis er, ifølge Kemmis et al. (2014, s. 31), svaret på spørsmålet «hva er det du gjør?». Her ligger intensjonene eller motivasjonen bak en praksis og målene deltakerne ønsker å oppnå. I denne studien er det lærernes intensjoner med lærerpraksiser som undersøkes, og det er deres egen forståelse, samt min tolkning, av hensikten med lærerpraksisen som anses som lærerpraksisens prosjekt. At elevene lærer vil gjerne være et overgripende prosjekt i studiens lærerpraksiser. Samtidig ser jeg også etter «sub-prosjekt», noe jeg anser som et delvis parallelt prosjekt til det overordnede prosjektet i en lærerpraksis. Dette kan være ulike ting læreren ønsker å oppnå, som for eksempel å lære elevene visse holdninger (jf. Langelotz, Rönneman & Mahon, 2019, s. 37).



Figur 4.1 Hvordan en praksis henger sammen (jf. Kemmis et al., 2014)

Å separere ytringer, handlinger og relasjoner i en praksis er et teoretisk grep som gir muligheten til å undersøke de ulike elementene i en praksis nærmere. Ved å «zoome inn» (Nicolini, 2012) på disse tre elementene, ses delene hver for seg. Samtidig vil en alltid måtte se delene i sammenheng med hverandre, da de sammen utgjør praksisens helhet. Hvordan ytringer, handlinger og relasjoner forstås i en praksis, vil variere. I denne studien vil ytringer vise seg både gjennom hva lærerne og elevene konkret sier,

men også gjennom det lærerne tenker og former av forståelse (Kemmis, et al., 2014, s. 36). Handlingene vil i hovedsak vise seg i *hvordan* deltakerne i praksisene sier det de sier, og hva de gjør for å kommunisere meningsinnholdet de ønsker å formidle. Relasjonene viser seg i hovedsak ut ifra hvordan lærerne forholder seg til de andre deltakerne i praksis, som i denne studien i hovedsak utgjør elevene, men også andre ansatte ved skolen.

4.1.2 Praksisens arkitektur

Ifølge teorien om praksisarkitekturer vil en praksis alltid muliggjøres eller begrenses av praksisens arkitektur. En praksis holdes på plass, påvirkes av og påvirker eksterne strukturer. Disse strukturene kalles arrangement (Langelotz, Rönnerman & Mahon, 2019, s. 32). De konstituerer mulighetene og begrensingene (forutsetningene) til praksisene gjennom kulturell-diskursive arrangement, materiell-økonomiske arrangement og sosial-politiske arrangement (Kemmis et al., 2014, s. 4).

De kulturell-diskursive arrangementene påvirkes av, og påvirker hva, som er mulig å ytre og snakke om i en spesifikk sammenheng, og på en spesifikk plass i en spesifikk tid. Både kulturer og diskurser er foranderlig, noe som gjør at språk og forestillinger i praksis også er foranderlig (Langelotz, Rönnerman & Mahon, 2019, s. 32-33). De kulturell-diskursive arrangementene omfatter hvilke begrep som utgjør deltakernes vokabular, så som lærernes profesjonelle vokabular og elevenes vokabular. Hvilket meningsinnhold praksisens deltakere legger i begrep er en viktig del av dette (Kemmis et al., 2014, s. 32). I denne studien er forståelser av mangfold et sentralt kulturell-diskursivt arrangement.

De materiell-økonomiske arrangementene påvirker hva som er mulig å gjøre, og omfatter de ressurser og materielle rammene en praksis har (Kemmis et al., 2014, s. 32). En praksis er alltid situert, og utformingen av for eksempel et klasserom eller organiseringen av opplæringen, vil muliggjøre og begrense praksisene i klasserommene. De materiell-økonomiske arrangementene omfatter hva det brukes midler på, så som personalressurser, utstyr og hjelpemidler. Disse arrangementene vil

være av betydning for hvilke aktiviteter og handlinger som kan gjøres i en klasse. I denne studien er utdanningens innhold, deriblant kompetansemål og tidsrammer, et sentralt materiell-økonomiske arrangement.

De sosial-politiske arrangementene påvirker hvordan vi forholder oss til hverandre (Langelotz, Rönneman & Mahon, 2019, s. 34). Disse arrangementene kan være maktstrukturer, hierarkier, roller og sosiale normer (Kemmis et al, 2014, s. 32), som muliggjør eller begrenser hvordan deltakerne i praksis forholder seg til hverandre. Eksempler fra et klasserom kan være lærerens autoritet, som kan være knyttet til rolleforståelser, tradisjoner og hierarkier som har betydning for hvordan både elevene og lærerne erfarer lærerpraksisene. I denne studien er politiske føringer og forståelser knyttet til inkludering et sentralt sosial-politisk arrangement.

4.1.3 De intersubjektive rom og «stedet»

For å kunne undersøke sammenhengen mellom den enkelte praksis og de respektive arrangementene som innvirker på praksis, vil jeg i denne studien undersøke de *intersubjektive rom*. Begrepet intersubjektivitet peker i denne teorien på samspillet mellom systemet og individene (Aspfors, Jakhelln & Sjølie, 2021). Innenfor TPA er de intersubjektive rom en samlebetegnelse for de semantiske rom, de fysiske rom (tid og sted) og de sosiale rom²⁰, som er dimensjoner mellom praksis og arrangementene. De intersubjektive rom kan forstås som en vekselvirkning mellom ytringene, handlingene og relasjonene i en praksis og de respektive arrangementene som innvirker på en praksis. Kulturell-diskursive arrangement blir realisert i et *semantisk rom*, ved at mennesker møtes gjennom språk som medium. Materiell-økonomiske arrangement blir realisert i et *fysisk rom* (tid og sted), ved at mennesker møtes gjennom aktivitet som medium. Sosial-politiske arrangement realiseres i et *sosialt rom*, hvor mennesker møtes gjennom makt og solidaritet som medium. I de intersubjektive rommene vil deltakernes *subjektivitet*, deres personlige måter å forholde seg til praksis og

²⁰ Oversatt fra de engelske begrepene "intersubjective space", "semantic space", "physical space-time", "social space".

arrangementene, også komme til syne (Kemmis, 2019, s. 35). De intersubjektive rom ses i denne studien som deltakernes handlingsrom i en praksis. På samme måte som kulturell-diskursive, materiell-økonomiske og sosial-politiske arrangement ikke eksisterer separat, er også de intersubjektive rommene i realiteten innvevd i hverandre.

Praksisarkitektur og praksistradisjon kan ses som praksisminner (Kemmis, 2019, s. 79, s. 136). Disse sosiale minnene er ikke bare lagret i den enkelte aktør, men også i selve praksisens intersubjektive rom. I det semantiske rom er minnene lagret i språket som deltakerne i en spesifikk praksis deler og bruker. I det fysiske rom er minnene lagret i det fysiske oppsettet og måten aktivitetene er strukturert. I det sosiale rom er minnene lagret i rollene til organisasjonene og institusjonene, i reglene og funksjonene eller i de inkluderende eller ekskluderende karakteristika av relasjonene i de ulike livsverdenene mennesker har i det spesifikke stedet²¹ («site») praksisen utspiller seg.

En sosial praksis er alltid lokalisert eller relatert til bestemte steder eller plasser. Begrepet «site» eller «sted», illustrere hvordan samfunnsmessige strukturer veves sammen med en situert, individuell og/eller kollektiv spesifikk praksis. Begrepet «sted» innebærer for denne avhandlingen at den individuelle lærerens ytringer, handlinger og relasjoner forstås som forbundet med, situert i og innordnet inn i generelle og spesifikke faktorer og egenskaper hos skolen som «sted». Altså stedet praksisen er knyttet til, med dets identitet, manifestasjon og historie (Tjærnstig, 2020, s. 77-78). Praksiser er alltid situert i tid og sted. Praksisene opptre ikke fra forutbestemte manus, men måten en praksis utfolder seg, er alltid formet av betingelsene som tilhører et spesifikt sted i en spesifikk tid. I dette ligger det blant annet at den enkelte skolen der lærerpraksisene utfolder seg, med sin historie, forståelser og sine tradisjoner, er av betydning for hvordan lærerpraksisene utfolder seg.

Lærerpraksisene som vil presenteres i denne studien er ikke abstraksjoner som har en egen ideal form; de er skapt på stedet, de utfolder seg og de er skapt av ressursene på

²¹ Begrepet *site* er vanskelig å oversette til norsk på en god måte, men kan forstås som rommet der interaksjonene mellom mennesker og deres omgivelser oppstår.

stedet; kulturell-diskursive ressurser, materiell-økonomiske ressurser og sosial-politiske ressurser. Praksiser er ikke bare satt i, men alltid allerede formet av, de spesifikke historiske og materielle forholdene som eksisterer i det spesifikke stedet i en spesifikk tid. Jeg ser ikke sted som en type beholdere for lærerpraksisene, men lærerpraksisene tar på seg former som er delvis forutbestemt av det spesifikke, historiske innhold og forhold som tilhører et spesifikt sted i et spesifikt tidsrom. Ytringer, handlinger og relasjoner tar opp i seg og uttrykker spesifikt kulturell-diskursiv, materiell-økonomisk og sosial-politisk innhold og arrangement (Kemmis et al, 2014, s. 33). I denne studien er fokus lærerpraksisene i spesifikke klasserom der det undervises i grunnskole for voksne, og disse praksisene som her utfolder seg, påvirkes av, og er delvis forutbestemt av, de arrangement eller forhold som eksisterer ved skolene.

I dette prosjektet er det selve lærerpraksisene som er i forgrunnen, det er ytringene, handlingene og relasjonene som viser seg her, jeg har viet mest oppmerksomhet²². Disse vil presenteres og analyseres i kapittel seks og sju. De ulike arrangementene vil være i bakgrunnene i prosjektet. Samtidig vil de intersubjektive rommene undersøkes, og da disse kan ses som en vekselvirkning mellom praksis og arrangement, vil jeg undersøke noen av arrangementene som muliggjør og/eller begrenser lærerpraksisene. De identifiserte arrangementene vil presenteres og diskuteres i kapittel åtte.

4.1.4 Praxis

Et annet sentralt begrep innenfor TPA, og denne studien, er *praxis*. Begrepet viser til intensjoner og moralsk funderte handlinger som deltakerne i en praksis utfører på grunnlag av at dette er det «riktige» å gjøre. Med dette blir praksisene styrt av deltakernes forpliktelser til å gjøre det de anser som «riktig» (Kaukko, Francisco & Mahon, 2020, s. 6). Ifølge Mahon, Heikkinen, Huttunen, Boyle og Sjølie (2020) er «utdannings-praxis²³» praksiser som kan ta ulike former, men generelt sett ses det som

²² Også andre doktorgradsavhandlinger har valgt å sette ytringene, handlingene og relasjonene i forgrunnen. Se for eksempel Hanssen (2018).

²³ «Utdannings-praxis» er min egen oversettelse av begrepet «Educational praxis» (se f.eks. Mahon, Heikkinen, Huttunen, Boyle & Sjølie, 2020).

å ta et moralsk standpunkt innenfor utdanningsarbeid og arbeide for en positiv endring. I denne studien blir både lærernes syn, og mitt eget syn, på hva praxis er, av betydning. Lærernes intensjon, som jeg tidligere har koblet til prosjekt og sub-prosjekt, er tett knyttet sammen med deres forståelse av hva praxis er. I dette legger jeg at lærerne har en formening om hva som utgjør en «god» praksis, og de vil jobbe mot dette. Dermed blir prosjekt og sub-prosjekt i lærerpraksisene farget av lærernes oppfattelse av hva praxis er. Min egen forståelse av hva praxis er, vil farge mine tolkninger av lærerpraksisene. Det jeg anser som «gode» og «dårlige» praksiser, ser jeg som en del av min forforståelse²⁴, det er noe som farger meg og mine tolkninger av praksisene. Min fortolkning av lærernes syn på hva praxis er, vil særlig komme til syne i avhandlingens første resultat- og analysekapittel (kap. 6).

4.2 Lærerpraksiser sett i lys av teoretiske begrep

Ytringer, handlinger og relasjoner i en praksis kan forstås på ulike vis. For å kunne forstå disse elementene velger jeg å anvende andre teoretiske begrep som kan komplementere ytringene, handlingene og relasjonene som viser seg i lærerpraksisene som utfoldet seg i mangfoldige klasserom. Jeg velger altså en eklektisk teoretisk tilnærming, der jeg gjennom ulike teoretiske verktøy, søker å oppnå en dypere forståelse av lærerpraksisene (jf. Nicolini, 2012, s. 213; Olin, Almquist & Hamza, 2021).

Ser vi først til *ytringene* i lærerpraksisene, inneholder dette begrepet det vi faktisk ytrer eller sier, hva vi tenker, og former for forståelser (jf. Kemmis et al. 2014). Når jeg undersøker lærerpraksisene i denne studien, er det forståelsene, eller de manglende forståelsene, mellom deltakerne som er i fokus. Forstår elevene og lærerne hva den andre ytrer? På grunnlag av dette knytter jeg begrepet *intersubjektivitet*²⁵ til ytringene i lærerpraksisene.

²⁴ Hva jeg legger i begrepet forforståelse vil gjøres greie for i kap. 5.2.

²⁵ Begrepet *intersubjektivitet* må ikke forveksles med begrepet «intersubjektive rom» som anvendes innenfor TPA (jf. kap. 4.1.3). Hvordan begrepet intersubjektivitet forstås i denne studien vil utdypes i del 4.2.1.

Ser vi til *handlingene* i lærerpraksisene, inneholder dette begrepet hva som gjøres i en praksis. Det vil alltid være ulike slags handlinger i en lærerpraksis, men mitt fokus knyttet til handlinger, er i hovedsak knyttet til hva lærerne gjør for å kommunisere budskapet de vil formidle. For å kunne undersøke dette, vender jeg meg mot begrepene *dialog* og *monolog*. Også andre forskere som ser på praksiser gjennom linsen til teorien om praksisarkitekturer, anser undervisningsformer som dialog som en handling (jf. Olin, Francisco, Salo, Pörn, & Karlberg-Granlund, 2020, s. 156).

Relasjonene som viser seg i lærerpraksisene viser til hvordan deltakerne forholder seg til hverandre, og viste seg i arbeidet med denne studien å være mangeartet. For å kunne undersøke mangfoldet av relasjoner som oppstår i lærerpraksisene, anvender jeg derfor ulike begreper. De ulike relasjonene som viste seg i lærerpraksisene kunne vise at deltakerne i praksis verdsatte hverandre, på ulikt vis. For å kunne undersøke dette ser jeg på relasjonene gjennom begrepet *anerkjennelse*. Det var også noe annet som kunne vise seg i lærerpraksisene, noe jeg tolker som et ønske fra lærernes side om å endre elevene. På grunnlag av dette snur jeg meg mot begrepet *andregjøring*, og vil undersøke hvordan andregjørende mekanismer viste seg i relasjonene i lærerpraksisene.

Som en oppsummering viser tabell 1 hvilke begrep jeg vil benytte meg av for å undersøke ytringene, handlingene og relasjonene som viser seg i lærerpraksisene:

Lærerpraksis	Supplerende begrep
Ytringer	Intersubjektivitet
Handlinger	Dialog og monolog
Relasjoner	Andregjøring og anerkjennelse

Tabell 4.1 Teoretiske begrep

I det følgende gis en presentasjon av hvordan disse teoretiske begrepene forstås og anvendes i denne studien. Da begrepene forstås i lys av ytringer, handlinger og relasjoner, element som alltid er sammenvevet i en praksis (jf. Kemmis et al. 2014), vil

jeg underveis vise at også de teoretiske begrepene er sammenvevet og må ses i sammenheng med hverandre.

4.2.1 Ytringer forstått gjennom intersubjektivitet

For å bedre kunne forstå ytringene i lærerpraksisene ser jeg til begrepet *intersubjektivitet*, som viser til en midlertidig delt forståelsesverden oppnådd gjennom tillit (Solbue, 2014, s. 32). I dette prosjektet er jeg særlig inspirert av psykologen Ragnar Rommetveit (1924-2017), og hans bruk av begrepet intersubjektivitet. Rommetveit (1998) sier at grader av intersubjektivitet som stiger ut av en pågående dialog tillater deltagerne å midlertidig overstige eller transendere deres individuelle, private verdener ved å ha et felles fokus på noe spesifikt og de oppnår en felles forståelse gjennom ytringer. Det felles fokuset og «the fusion of minds in conversation» (Rommetveit 1998, s. 360), er essensielt for å kunne oppnå intersubjektivitet. Basert på dette forstår jeg at deltakerne i lærerpraksisene må oppnå en delt forståelse av hva de egentlig snakker om, og begge parter må være villige til å utfordre egne forståelser for å kunne oppnå intersubjektivitet. Å anse forskjeller som *ressurser* er sådan grunnleggende i intersubjektivitet. Å høre andres synspunkter åpner for muligheten til å utvide din egen forståelseshorison (Beraldo, Ligorio & Barbato, 2018, s. 280). Dette fordrer at deltakerne i lærerpraksisene stiller seg positive og åpne til hverandres forskjellighet, og at dette ses som en mulighet for perspektivutvidelse.

Samtidig er det å oppnå intersubjektivitet en dynamisk prosess da både den som ytrer, og den som lytter, kommer til dialogen med sin egen kulturelle og språklige bakgrunn som typisk er tatt for gitt av den enkelte og derfor implisitt antatt at den andre deler. De ulike bakgrunnene kan være ubevisste, men vil påvirke den enkeltes perspektiv på virkeligheten og dermed på forståelsen av meningene som medieres i en pågående dialog (Kowal & O'Connell, 2015, s. 432). Dette knytter jeg til elevenes og lærernes forforståelse. I møtet mellom lærerne og elevene i denne studien, er forforståelsen til den enkelte av stor betydning. I tillegg til å lære den ordrette betydningen av begrep og uttrykk, må elevene i tillegg vite hva lærere og medelever *egentlig* mener med sine

formuleringer. Ulike referanserammer springer ut fra ulik sosial og kulturell bakgrunn, og det vil på grunnlag av dette kunne oppstå misforståelser i kommunikasjonen, grunnet manglende forforståelse (Lahdenperä, 2008, s. 38). Det egentlige *meningsinnholdet* i ytringene er altså av stor betydning for å kunne forstå.

Gjennom begrepet intersubjektivitet søker jeg å undersøke om det er en delt forståelse av budskapet, eller mening som blir formidlet via ord (jf. Rommetveit, 1981, s. 55), mellom deltakerne i praksis. Jeg vil anvende intersubjektivitet både for å undersøke om elevene og lærerne ser ut til å forstå hverandre, men også for å undersøke hva lærerne gjør for å oppnå intersubjektivitet eller hva de gjør som hindrer intersubjektivitet. Med dette beveger jeg meg over til hva lærerne gjør, altså handlingene. Begrepet intersubjektivitet henger tett sammen med begrepet *dialog*, da det er gjennom dialogen intersubjektivitet kan oppnås. Fra en hermeneutisk-dialogisk posisjon, kan intersubjektivitet ses som en «sammensmelting av horisonter gjennom dialog» (Kowal & O'Connell, 2015, s. 432). Dermed anser jeg dialog som en forutsetning for å oppnå intersubjektivitet.

Samtidig anser jeg intersubjektivitet som et relasjonelt begrep. Intersubjektivitet krever et subjekt-subjekt-forhold. Intersubjektivitet kan med dette ikke oppnås hvis en deltaker i interaksjonen har et subjekt-objekt-forhold til den andre (Kowal & O'Connell, 2015, s. 432). Dette knytter jeg til villigheten til å stille seg åpen for den andres perspektiv.

I tillegg til å kreve et subjekt-subjekt-forhold, krever også intersubjektivitet *tillit* mellom deltakerne (jf. Solbue, 2014). For å bedre kunne forstå hva dette innebærer, vender jeg meg til profesjonsetikeren Harald Grimen (1955-2011). Ifølge Grimen (2009, s. 13-14) er tillit treleddet. Tillit innebærer at *noen* stoler på *noen* med henblikk på *noe*. Tillit er knyttet til en vurdering av den andres pålitelighet. Hvis noen oppfatter den andre som pålitelig, tas det gjerne få forholdsregler fordi en forventer at den andre er pålitelig.

For å forstå tillitt, må det ses i henhold til makt, og tillit kan ses som å være proporsjonal med mengde av, eller type makt²⁶ (Grimen, 2001).

Som vist ovenfor kan intersubjektivitet både knyttes til ytringene (forståelse), handlingene (dialog) og relasjonene (subjekt-subjekt-forhold og tillit) i lærerpraksisene. I denne studien benytter jeg begrepet til å undersøke ytringene, og da for å se om disse er preget av en delt forståelse mellom deltakerne i lærerpraksisene. Samtidig vil denne delte forståelsen, eller mangelen på delt forståelse, alltid ses i lys av handlingene og relasjonene som viser seg i lærerpraksisene.

4.2.2 Handlinger forstått gjennom dialog og monolog

Rommetveit var særlig inspirert av den russiske litteraturteoretikeren Mikhail Bakhtin (1895-1975), og bygger mye av sin forståelse av intersubjektivitet til Bakhtins forståelse av dialog (Kowal & O'Connell, 2015, s. 429). Bakhtin beskriver dialogen som en gjensidig relasjon mellom stemmer. Videre ser han dialog som kontekstbundet, da det som sies i en dialog peker tilbake til noe som tidligere er sagt, og det peker framover mot noe den vil foregripe (Bakhtin, 2003, s. 14). Begrepet dialog kan romme flere betydninger og forståelser. Flere forskere, som alle bygger på Bakhtin, kan ha ulike forståelser og tolkninger av hva som ligger i dialogbegrepet og de kan navngi ulike typer av dialog på ulikt vis (se f.eks. Marjanovic-Shane, 2014; Matusov & Marjanovic-Shane, 2012; Matusov & Miyazaki, 2014). Jeg velger å ikke nevneverdig gå inn i denne diskusjonen, men har heller valgt ut noen forståelser som jeg finner relevant for denne studien, og disse vil presenteres i det følgende.

Miyazaki²⁷ (i Matusov & Miyazaki, 2014) anser i høy grad dialog som noe relasjonelt, og mener at en relasjon mellom to mennesker kan være *dialogisk* eller *monologisk*. Han anser disse to som motpoler på en akse, men ikke som gjensidig utelukkende. Når

²⁶ Min forståelse av makt knytter jeg til begrepet *governmentality* (Foucault, 2012). *Governmentality* kan ses som et forsøk på å indirekte styre menneskelig atferd (av staten eller statens agenter, som i denne studien er lærerne). Menneskelig atferd ses på som noe som kan reguleres, formes og kontrolleres. Da fokuset mitt ikke er å studere maktstrukturer, vil jeg ikke anvende Foucault i det videre arbeidet.

²⁷ Miyazaki og Matusov skrev i 2014 hver sin del i en artikkel, der deres delvis ulike forståelser av dialog kommer fram. Derfor velger jeg her og vise til enten Miyazaki eller Matusov, og referer til artikkelen de ga ut sammen.

to mennesker deltar i en dialogisk relasjon genererer de kontinuerlig handlinger som er av ny betydning for dem selv, hverandre og den verden de befinner seg i. Ifølge Miyazaki (i Matusov & Miyazaki, 2014) er dette det ontologiske aspektet ved dialog. Ifølge Åsvoll (2006) kan den ontologiske dialogen anses som et mål i seg selv. Den kjennetegnes av at vi blir utfordret og at vi på grunnlag av dette utfordrer oss selv ved å gå inn i en indre dialog med oss selv. Eugene Matusov (i Matusov & Miyazaki, 2014) sier at en ontologisk forståelse av dialog, er når den definerer menneskelig eksistens og ikke kun forstås som en kommunikasjonsform. For å erfare hva det betyr å være menneske, må man delta i en dialogisk relasjon: «We are human in the fullest sense when we engage in dialogue.» (i Matusov & Miyazaki, 2014, s. 12).

Miyazaki (i Matusov & Miyazaki, 2014) sier videre at den dialogiske relasjon skaper ny viten, og gir oss nye forståelser av oss selv, hverandre og verden rundt oss. Dette er det epistemologiske aspektet ved dialog. Begrepet epistemologisk dialog kan forstås på ulike vis, og jeg vil nå presentere hvilke forståelser jeg tar med meg videre i min studie. Olga Dysthe (1995) bruker begrepet dialog i tilknytning til klasseromsundervisning, og Åsvoll (2006), knytter Dysthes bruk av dialog til det epistemologiske aspektet ved dialog. I min studie har også jeg sett på dialogen som foregår i klasserommet, og knytter dialogen til handlinger mellom deltakerne i praksis. Jeg anser bruk av dialog som noe som kan medvirke og legge til rette for læring, da lærerne gjennom å anvende dialogen som en metode, kan legge til rette for at elevene kan oppnå en indre overbevisning. I dette ligger det en forståelse av at «eleven er kunnskapens subjekt, og ikke dens objekt» (Dysthe 1995, s. 48). Det er ulike studier som ser på dialog i klasseromssituasjoner, deriblant Applebee, Langer, Nystrand og Gamoran (2003), som bygger på en større studie av interaksjonsmønstre i ungdomsskoleklasser i USA. I denne studien pekes det på tre trekk ved dialog i klasserommet som kan øke elevenes prestasjoner. For det første må det benyttes *autentiske spørsmål*, som ikke har et gitt svar på forhånd. Heller ikke læreren kjenner svaret på autentiske svar, noe som gjør spørresituasjonen autentisk. For det andre må *opptak*, være til stede. I dette ligger en inkorporasjon av elevenes svar i påfølgende

spørsmål fra læreren. For det tredje trengs det en *høy verdsetting*, som viser til situasjoner der læreren tar elevenes svar på alvor og bruker den videre i undervisningen sin, selv om dette spørsmålet endrer emnet eller temaet de i utgangspunktet snakket om.

Selv om jeg delvis vil betrakte dialogbegrepet som en pedagogisk undervisningsmetode, er det en utfordring i at det lett kan bli noe instrumentelt ved å anse dialog som en metode for å nå et forutbestemt mål eller resultat. Ved å anse dialog som kun et redskap i en planlagt undervisnings og læringsplan, vil dialogens primære ubestemthet eller uferdighet ofres (Åsvoll, 2006). For å undersøke dette nærmere ser jeg til Matusov (i Matusov & Miyazaki, 2014), som skiller mellom ikke-instrumentell epistemologisk dialog og instrumentell epistemologisk dialog. En tolkning av instrumentell epistemologisk dialog, i Matusovs betydning, er lærerens bruk av sin egen makt, knyttet til at lærere påtvinger elever en spesifikk forutbestemt og universell sannhet gjennom en manipulering av dialogen (Marjanovic-Shane, 2014, s. 51). I en ikke-instrumentell epistemologisk dialog påtvinges ikke elevene «endelige sannheter», men den påtvinger «endelige verdier» som anses som kulturelle og sosiale viktige. På grunnlag av dette kan en si at instrumentell epistemologisk dialog er knyttet til riktige svar, og ikke-instrumentell epistemologisk dialog er knyttet til hva som anses som de riktige spørsmålene vi skal grunne over (Marjanovic-Shane, 2014, s. 51). Det er altså ikke bruk av monolog som kjennetegner den ikke-instrumentelle epistemologiske dialogen, men den er likevel knyttet til lærernes underordning av elevenes sannheter, og til prioritering av lærernes egne verdisystem. I denne studien velger jeg å anvende begrepet ikke-instrumentell dialog der kommunikasjonsformen er preget av dialog, men der lærernes verdisyn likevel kommer til syne.

I stedet for å benytte meg av begrepet instrumentell epistemologisk dialog, som Matusov gjør, ser jeg heller til Bakhtins (2003) definisjon av *monolog*, og Miyazakis (i Matusov & Miyazaki, 2014) definisjon av *monologisk relasjon*. Motsetningen mellom dialog og monolog danner en av de grunnleggende dikotomiene i Bakhtins tenkning

(Bakhtin, 2003, s. 13). Ifølge Bakhtin er det monologiske en måte å søke sannhet på, der noen hevder å eie en ferdiglaget sannhet på forhånd. Dette står i kontrast til den dialogiske interaksjonsprosessen, der sannheten oppstår mellom mennesker som kollektivt søker sannheten. Miyazaki (i Matusov & Miyazaki, 2014), sier at personer i en monologisk relasjon ikke genererer handlinger som er av ny betydning for dem selv, hverandre og den verden de befinner seg i. Den enkelte deltaker i en slik relasjon, har fastlåste forståelser av seg selv, hverandre og verden. Som en konsekvens er det bare ett syn som dominerer i den monologiske relasjon. Lærere som inntar en monologisk tilnærming til sannhet vil instruere, gi respons og evaluere, i stedet for å gå inn i en dialog med elevene. På denne måten blir sjelden potensialet og de mulighetene til utdyping som ligger i elevenes ytringer utnyttet. Det er læreren som har svaret og det autoritative ordet. Kunnskap, språk og mening blir derfor statisk og forutbestemt (Nordgren, 2016, s. 50).

Som en klargjøring av det ovennevnte vil jeg i denne avhandlingen skille mellom ontologisk dialog (i betydningen at mennesket eksisterer i dialog med seg selv og andre), epistemologisk dialog (i betydningen at vi kan oppnå nye kunnskaper og forståelser gjennom dialog), ikke-instrumentell dialog (dialog der lærernes verdisyn kommer til syne) og monolog (i betydningen at det kun er ett verdens-/kunnskapssyn som dominerer).

Som vist ovenfor kan dialogen, i tillegg til å anses som en handling, ses som noe *relasjonelt* (jf. Miyazaki i Matusov & Miyazaki, 2014). Hvis en lærer velger monolog i stedet for dialog, kan dette forstås med tanke på forholdet læreren har til elevene. Samtidig vil jeg i denne avhandlingen, som tidligere påpekt, i utgangspunktet se på dialog og monolog som handlinger, altså noe lærerne bevisst eller ubevisst gjør.

4.2.3 Relasjoner forstått gjennom andregjøring og anerkjennelse

Som jeg akkurat har pekt på, kan både intersubjektivitet og dialog knyttes til *relasjonene* i lærerpraksisene. For å kunne studere relasjonene utover det disse begrepene bidrar med, har jeg også sett et behov for å se til andre begrep for å bedre

kunne forstå hvorfor deltakerne i praksis forholder seg til hverandre på så ulike måter. I den forbindelse snur jeg meg mot begrepene andregjøring og anerkjennelse.

Begrepet andregjøring tilfører en mer utdypende forståelse av mekanismene lærernes autoritet kan igangsette. Begrepet den andre (the Other) stammer fra psykoanalysen og betegner en sammenlignende prosess der vi identifiserer oss selv og vi identifiserer den andre, og der disse identifikasjonene er gjensidig konstituerende (Thomas-Olalde & Velho 2011, s. 28). Begrepet, slik det brukes i denne studien, viser til *noen andre* enn normen (Kumashiro, 2000). Dette kan ut fra ulike kontekster være for eksempel flerspråklige, lavinntektsfamilier, kvinner og homofile; altså individ og grupper som tradisjonelt sett er marginalisert i samfunnet (Kumashiro, 2000; Möller, 2012). I denne avhandlingen er jeg inspirert av litteraturhistorikeren Edward Said²⁸ (1935-2003), og hans syn på «de andre». Said (2007) var opptatt av europeeres syn på ikke-vestlige (de andre), og mente at det har etablert seg en forståelse av et grunnleggende skille mellom Øst og Vest (Said, 2007, s. 12). Ifølge Said har det vokst fram en kollektiv forestilling om «oss» europeere i motsetning til «de» ikke-europeerne (Said, 2007, s. 17). Det er dette som gjør europeisk kultur hegemonisk i og utenfor Europa; en forestilling om at europeisk identitet er overlegen sammenlignet med ikke-europeiske folk og kulturer (Said, 2007, s. 17). Dette er sterkt knyttet til makt, både politisk og intellektuell makt. I tillegg er det en kulturell og moralsk makt, der den kulturelle makten innbefatter vedtatte regler og normer for verdier, og den moralske makten som innbefatter forestillingen om hva «vi» gjør og hva «de» ikke gjør, eller kan forstå sånn som «vi» kan (Said, 2007, s. 23). Ser vi på andregjøring som en relasjonell prosess, ligger det i dette at *noen* identifiserer *noen* som «de andre». Ved å framheve andregjøringsmekanismer i lærerpraksisene, ønsker jeg å undersøke *hvordan* noen blir «de andre». Andregjøring kan i høy grad knyttes til relasjoner, ved at

²⁸ Edward Said ses som en representant for postkolonial teori. Dette teoretiske perspektivet anvendes ikke i denne studien, men Said's videreutviklingen av begrepet «den andre» og som senere er knyttet til begrepet andregjøring (Thomas-Olalde & Velho, 2011), tas med videre.

objektiviseringen som foregår i en andregjøringsprosess, alltid er en relasjonell prosess, der den ene parten innehar en posisjonell overlegenhet (Said, 2007, s. 17).

Som en motsats til relasjoner preget av andregjøring, står relasjoner preget av *anerkjennelse*. Begrepet fanger bredt, og ser vi først til det som kan kalles et relasjonelt anerkjennelsesbegrep, viser begrepet det som skjer ansikt-til-ansikt. Anerkjennelse blir en holdning som kommer til uttrykk i praksis (Jordet, 2020, s. 87). Psykologen Carl Rogers (1902-1987), er en sentral kilde til denne forståelsen av anerkjennelse, og han sier at det sentrale i anerkjennelse er å møte den andre som et subjekt ved å ta den andres opplevelsesmessige perspektiv. Denne forståelsen av anerkjennelse blir av betydning i denne studien. Ved å vise elevene at deres meninger og følelser er betydningsfulle, viser lærerne elevene respekt og de viser en anerkjennende holdning til den personen eleven er. Positiv aktelse er å sette pris på den andre, som person, uansett hvilken atferd han eller hun viser i ulike situasjoner. Aktelsen Rogers snakker om krever at læreren har en åpen villighet til å ta imot de følelser den andre har i øyeblikket, og bry seg om han eller henne som en person med potensial (Rogers, 1962, s. 420).

For å få en bedre forståelse av hva som kan forstås med begrepet anerkjennelse, utover det rent personlige møtet, vender jeg meg til filosofen Axel Honneth²⁹ (1949-), og hans anerkjennelsesteori. Ifølge Honneth (2008) er anerkjennelse noe vi må få fra andre mennesker, det er altså ikke noe vi kan gi oss selv. Anerkjennelse blir former for praktisk bekreftelse hvor en person tilegner seg en normativ forståelse av seg selv som en bestemt type person (Honneth, 2008, s. 84). Anerkjennelse er sådan i høysete grad noe relasjonelt, og et sunt selvforhold, kan bare utvikles i praktiske og konkrete relasjoner av ulikt slag, i det Honneth kaller «vellykket intersubjektivitet» (Straume, 2011, s. 14).

²⁹ Honneths anerkjennelsesteori (2008), ses som en samfunnsteori, mens Rogers (1962) bruk av begrepet anerkjennelse er knyttet til det nære møtet mellom mennesker. På denne måten finner jeg deres anvendelser av begrepet som utfyllende, og velger å støtte meg på begge to.

Honneth understreker at anerkjennelse er grunnleggende for mennesker i sameksistens. For å kunne utvikle en selvaktelse og verdsette seg selv, trenger vi opplevelsen av å bli anerkjent. Vi opplever anerkjennelse både på individ- og samfunnsnivå, og vi trenger å oppleve *affektiv hengivelse, rettslig anerkjennelse og sosial verdsetting* (Honneth, 2008, s. 130). Honneth knytter disse tre typer av anerkjennelse til tre ulike sfærer vi mennesker befinner oss i. I det følgende gis en kort presentasjon av de tre sfærene da disse på ulikt vis kan forklare prosesser som viser seg i relasjonene mellom lærerne og elevene.

I den første sfæren kalt «den private sfæren» (også kjent som «kjærlighet»), er *affektiv hengivelse* i sentrum. I denne sfæren beskrives anerkjennelse på individnivå, og sfæren kjennetegnes av nære relasjoner som foreldre-barn-relasjoner, vennerelasjoner og mer intime relasjoner (Honneth, 2008, s. 104). Denne type relasjoner danner grunnlaget for å føle seg trygg til å uttrykke egne behov og ønsker (Moen & Lund, 2017, s. 55). Dette forutsetter en tro på at jeg har en unik verdi for den andre, noe som gir meg en tillitt til meg selv. Anerkjennelsen som gis i den private sfære, kan gjøre det mulig for den enkelte å utvikle *selvtillit*. Selv om Honneth knytter anerkjennelse i denne sfæren til de næreste relasjonene, vil sfæren likevel være av betydning i denne studien, da elever også har et behov for å bli møtt med emosjonell varme og hengivenhet i nære relasjoner i skolen (Jordet, 2020, s. 374).

Honneths andre sfære, kalt «den rettslige sfæren», omhandler *rettslig anerkjennelse*. Denne sfæren dreier seg om anerkjennelse knyttet til samfunnsinstitusjoner der alle har retten til å bli møtt med likeverd og respekt. Ved at vi har rettigheter som respekterte borgere, lærer vi også å respektere oss selv, og anerkjennelse i den rettslige sfæren lar den enkelte utvikle *selvrespekt* (Honneth, 2008, s. 139). Ifølge Honneth (2008, s. 117) består sammenhengen mellom rett og anerkjennelse i at vi bare kan forstå oss selv som rettighetsinnehavere hvis vi erkjenner hvilke normative forpliktelser vi har overfor andre. Denne forståelsen forutsetter en sosialiseringssprosess og «den generaliserte andre». Det innebærer at de normative

perspektivene en person får gjennom en sosialiseringssprosess, tas opp av den enkelte slik at han eller hun overtar den andres moralske verdier og anvender dem på det praktiske forholdet til seg selv. Ettersom vi vokser opp, vil en hel gruppes sosialiserte atferdsmønster gripe kontrollerende inn vår atferd. Sånn vil den generaliserte andres sosiale handlingsnormer bli en del av vårt selvbilde. I lærerpraksisene vil dette være av betydning, da lærere og elever har blitt sosialisert inn i ulike samfunn og kulturer der de normative perspektivene kan fortone seg svært ulikt. Anerkjennelsen gis i kraft av at den enkelte anses som en rettsperson med de allmenne egenskaper som kreves for å oppnå status som en moralsk tilregnelig person. Hva som ligger i disse «allmenne egenskapene», vil på sin side være foranderlig, ettersom samfunn er i stadig forandring (Honneth, 2008, s. 123-124).

Anerkjennelsen i den tredje sfæren, kalt «den sosiale sfæren», omhandler *sosial verdsetting*. I denne sfæren er det de spesielle egenskapene som skiller mennesker fra hverandre, som anerkjennes. Referanserammen disse egenskapene ses i lys av, formulerer de verdiene og målene som samlet sett utgjør samfunnets kulturelle selvforståelse. Referanserammen danner et grunnlag for å vurdere bestemte personsegenskaper, da egenskapenes sosiale «verdi» måles ut fra i hvilken grad de bidrar til å nå de samfunnsmessige målene. Det er samfunnets kulturelle selvforståelse som leverer kriteriene for den sosiale verdsettingen av personene, da en persons ferdigheter og prestasjoner bedømmes ut ifra i hvilken grad de bidrar til å realisere de kulturelt definerte verdiene (Honneth, 2008, s. 131). Det er først når en person får anerkjennelse av sine interaksjonspartnere som et positivt medlem av fellesskapet, for sin egen måte å realisere seg på, at en person kan forstå seg selv som et unikt individ (Honneth, 2008, s. 98). Som en følge av dette må elever verdsettes for sine individuelle særegenhet, som et unikt og uerstattelig individ, med kvalifikasjoner og egenskaper som bidrar til praksisens funksjon. Denne type anerkjennelse lar oss utvikle *selvverdsettelse*. Og motsatt, det å *ikke* delta i et solidarisk fellesskap, som skolens praksiser, gjør at man ikke utvikler selvverdsettelse (Honneth, 2008, s. 139).

I denne studien blir både betydningen av anerkjennelse, og fraværet av anerkjennelse (som Honneth (2008, s. 140), kaller krenkelse), av betydning for å kunne forstå relasjonene som viser seg i lærerpraksisene.

4.2.4 Oppsummering teoretiske begrep

Samlet sett er de teoretiske begrepene som er presentert i denne delen, innganger til å undersøke og forstå de bærende elementene som utgjør en lærerpraksis; ytringer, handlinger og relasjoner. Lik elementene som utgjør en praksis, kan heller ikke disse begrepene ses atskilt fra hverandre. De innvirker på hverandre og kan ikke ses som løsrevne teoretiske begrep som kun belyser ett element av lærerpraksisene. Begrepene anvendes likevel som et teoretisk grep for å zoome inn og undersøke elementene, men vil både teoretisk sett og i virkeligheten være sammenvevet.

Valget om å ha teorien om praksisarkitekturer som teoretisk ramme for studien, har hatt implikasjoner for valg av vitenskapsteoretisk og metodologisk innfallsvinkel. Dette vil jeg presentere og gjøre rede for i neste kapittel.

5. Vitenskapsteoretisk ramme og metodologi

I dette kapitlet vil studiens vitenskapsteoretiske ramme og metodologi presenteres. Jeg starter kapitlet med å plassere studien innenfor det konstruktivistiske paradigme (kap. 5.1). Videre gis en redegjørelse for utvalgte deler av den hermeneutiske tradisjon, som er den metodologiske innfallsvinkelen jeg har valgt å undersøke lærerpraksisene på grunnlag av (kap. 5.2). Deretter vil jeg gi en detaljert beskrivelse av studiens datainnsamling (kap. 5.3). Her presenteres studiens utvalg og forskningsmetodene jeg har anvendt for å kunne oppnå ny forståelse av lærerpraksiser i grunnskole for voksne. Videre vil jeg vise til hvordan jeg har analysert empirien jeg endte opp med etter endt datainnsamling (kap. 5.4). Etske betraktninger og etiske dilemmaer jeg har tatt stilling til i arbeidet med datainnsamling og analyse, vil i stor grad gjøres rede for underveis. I tillegg til dette, vil jeg avslutningsvis utdype noen etiske element ved arbeidet og argumentere for studiens troverdighet i delkapittel 5.5.

5.1 Det konstruktivistiske paradigme

Hensikten med denne avhandlingen er å oppnå ny forståelse av, og kunnskap om lærerpraksiser i grunnskole for voksne. For å kunne nå studiens hensikt, har jeg hatt en målsetting om å oppnå en rik og nyansert beskrivelse av lærerpraksiser i grunnskole for voksne, og deretter gjøre en fortolkning av disse, for å oppnå ny forståelse av lærerpraksisene jeg har studert. Hovedfokuset har vært å finne ut av hvordan lærerpraksiser i grunnskole for voksne utfolder seg, og dette har jeg i stor grad fått tilgang til gjennom lærerne og deres oppfattelser, tanker, handlinger, følelser og erfaringer. Gjennom en fortolkning av lærerpraksisene har jeg undersøkt hva ytringer, handlinger og relasjoner betyr for lærerne selv, samt undersøkt om disse kan ha eventuelle skjulte betydninger. På grunnlag av dette kan dette prosjektet posisjoneres innenfor den *kvalitative forskningstradisjonen*. Kvalitativ forskning er en kontekstbunden virksomhet som plasserer forskeren i verden. Dette betyr at den kvalitative forskeren, forsker på saker i deres naturlige omgivelser og forsøker å forstå

eller tolke fenomen ut ifra det innhold mennesker gir det (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 17). Gjennom forskningen har jeg oppnådd en rik og nyansert beskrivelse av lærerpraksisene. Samtidig søker jeg å oppnå forståelse for kompleksiteten og den situerte sammenhengen lærerpraksisene befinner seg i. Denne ambisjonen omslutter de ulike formene for empiri, som er oppnådd gjennom videoobservasjon, videobaserte samtaler og semistrukturerte intervju, samtidig som jeg søker å redegjøre for studiens kontekst (Denzin & Lincoln, 2018).

Arbeidet i dette prosjektet kan plasseres innenfor det konstruktivistiske paradigme³⁰, da det reflekterer et konstruktivistisk syn på forskningens fenomen. Ifølge Denzin og Lincoln (2018, s. 98) innebærer det konstruktivistiske paradigme en relativistisk ontologi³¹ (relativisme), i betydningen en forståelse av at virkeligheten omfatter komplekse og u håndgripelige mentale konstruksjoner, den er sosial og erfaringsbasert, og spesifikk av natur. Videre er den epistemologiske forståelsen transaksjonell; kunnskap blir konstruert, den blir ikke oppdaget eller avdekket. Det er ikke mulig å oppnå kunnskap om «virkeligheten» som sådan, den er alltid knyttet til subjektet som skaper kunnskapen (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 67). Dette innebærer en forståelse av at vårt syn på, og viten om, verden alltid er kulturelt og historisk betinget (jf. begrepet «sted», i del 4.1.3). Det er en sammenheng mellom viten og sosiale prosesser. Vår måte å forstå verden på skapes og opprettholdes i sosiale prosesser. Det er også en sammenheng mellom viten og sosial handling. Forskjellige sosiale verdensbilder fører til ulike handlinger da det innad et bestemt verdensbilde er noen former for handlinger som framstår som naturlige, og andre som helt utenkelige (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 13-14). Mitt utgangspunkt er at lærerne kan ha et bilde av

³⁰ Denzin & Lincoln (2018, s. 110), skiller mellom fire paradigmer: positivisme, postpositivisme, kritisk teori og konstruktivisme. Det konstruktivistiske paradigme omtales også som «the Interpretivist paradigm» (Kivunja & Kuyini, 2017), på bakgrunn av at forskeren har fokus på å fortolke og forstå studiens fenomen.

³¹ Begrepet ontologi brukes her i betydningen av hva virkelighet er, mens epistemologi sikter til hvordan vi kan oppnå kunnskap om virkeligheten (Maxwell, 2013, s. 42).

lærerpraksiser de er deltakere i og jeg kan ha et annet. Sammen konstruerer vi og skaper en forståelse av hva praksisen handler om.

5.2 Hermeneutikk

Det finnes mange ulike metodologiske innganger som kan anvendes som innfallsvinkel til teorien om praksisarkitekturer. Eksempler er etnografi, aksjonsforskning, kasusstudier og hermeneutikk, samt kombinasjoner av disse (Mahon et al., 2017, s. 259-260). I denne studien har jeg jobbet ut ifra et hermeneutisk perspektiv. Innenfor det konstruktivistiske paradigme hevder Denzin og Lincoln (2018, s. 98), at metodologien nettopp er fortolkende, og jeg vil i denne delen presentere hvilke deler innenfor hermeneutikken jeg har lagt særlig vekt på, og anvendt.

Hermeneutisk filosofi står sentralt i arbeidet med studien, og jeg støtter meg i stor grad til Hans-Georg Gadamer (2003). Gadamer bygger på blant andre Husserl, ved at han videreutviklet fenomenologien i en hermeneutisk retning. Gadamer er mindre essensialistisk enn Husserl, da han mener at tolkning er uunngåelig, også når vi forsøker å være deskriptiv. Grunnleggende for hermeneutisk filosofi er at meningen med en del, kun kan forstås om den settes i sammenheng med helheten og vice versa (Gadamer, 2003, s.33). I arbeidet med både empiri og teori og sammenkoblingen av disse, har jeg stadig sett på de ulike delene i lys av helheten og omvendt, inspirert av den hermeneutiske spiral. Jeg har skiftet mellom hvilke deler av teksten (som jeg definerer til også å gjelde handlinger³²) jeg har hatt i forgrunn, og hvilke deler jeg har hatt i bakgrunn (jf. Nilssen, 2012, s. 75). Dette har gitt meg muligheten til å forstå de ulike tekstene jeg har arbeidet med, og jeg har kunnet funnet mening når jeg har satt dem sammen. Detaljene i analyseenheten har vært i fokus, men for å kunne forstå den enkelte detalj, har jeg sett denne i sammenheng med de andre detaljene for å skape

³² Flere forskere som definerer seg i tråd med den hermeneutiske tradisjon, poengterer at vi må tolke handling som tekst. Dvs. at vi må anvende hermeneutikk også nå vi «leser» menneskers handlinger. Dette innebærer at å studere handlinger i kraft av hva de betyr, og videre at vi ser handlingene som *uttrykk* for noe annet (Fangen 2010, s. 217). I denne studien er handlingene fanget opp ved hjelp av transkripsjon av videoobservasjoner.

en helhet. Jeg har med dette forsøkt å imøtekomme prinsippet hermeneutikken bygger på; «(...) mening kan bare forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten.» (Thagaard, 2018, s. 36). Dette ser jeg også i sammenheng med teorien om praksisarkitekturer, der en skifter mellom å «zoome inn» og «zoome ut» på praksisene for å kunne forstå sammenhengen mellom praksis og arrangementene.

En annen sentral spiral innenfor hermeneutikk, er pendelbevegelsen mellom forforståelse og forståelse (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 199). Forforståelse er i denne tradisjonen sentral for å kunne utvikle ny forståelse. Jeg må kunne utføre en pendelbevegelse fram og tilbake mellom min forforståelse og ny forståelse av en tekst. I arbeidet med empirien har jeg flere ganger møtt på fenomener jeg umiddelbart ikke har forstått og som jeg har grunnet over. Gjennom å lese ny teori, har min egen forståelsehorisont utvidet seg, og jeg har kunnet gå tilbake til de ulike fenomenene i empirien med ny forståelse. Samtidig består ikke min egen forståelse bare av teoretiske forforståelser, men også kultur, verdier, språk og personlige erfaringer (Nilssen, 2012, s. 68). Dette betyr at hvem jeg er, forskeren, er av stor betydning, da jeg bruker min egen forforståelse i analysen av en tekst. Jeg knytter med dette min egen forforståelse til de refleksive aspektene ved forskningen.

Min egen forforståelse har også innvirket på hvordan jeg samhandlet med lærerne under datainnsamlingen; hvordan jeg stilte dem spørsmål og hva jeg spurte dem om. Under hele arbeidet med denne studien har jeg forsøkt å identifisere egen subjektivitet, og jeg har opplevd at denne har endret seg med tanke på hva jeg har sett og hva jeg ikke har sett underveis. For å kunne være bevisst min egen subjektivitet, har jeg gjennom hele forskningsprosessen ført notater over hvordan jeg har tolket underveis i observasjonsperioden, samt kritisk redegjort for hvordan jeg har tenkt og gått fram i analysen. Dette knytter jeg til studiens pålitelighet; jeg har under hele forskningsprosessen forsøkt å gjøre prosessen gjennomsiktig, eller transparent (Thagaard, 2018, s. 188). For å unngå at forforståelsen blir et hinder for ny forståelse,

har jeg hele tiden skiftet mellom den verden jeg forsker på, og mitt eget referansesystem. Jeg har også i noen tilfeller tolket noe, og i ettertid sett at fenomenet kan tolkes på andre måter. Ved å vurdere og revurdere egne tolkninger, både i lys av egne forforståelser og teori, har jeg oppnådd en gradvis ny forståelse av dette fremmede referansesystemet, og mitt eget referansesystem er samtidig bli revidert og beriket (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 200).

Min posisjon som forsker i denne studien vil jeg betegne som en «outsider-posisjon» (jf. Fangen, 2010, s. 90); jeg er ingen «insider» i grunnskole for voksne. Selv om jeg har jobbet opp mot voksenopplæringsfeltet, direkte som leksehjelp til deltakere, og senere opp mot lærere i ulike prosjekt og videreutdanninger, har jeg hverken vært lærer for voksne som tar grunnskole eller selv gjennomført denne utdanningen som elev. Jeg har tidligere jobbet som lærer, noe som i begynnelsen av datainnsamlingen gjorde at jeg identifiserte meg i høy grad med lærerne. Jeg kunne forstå det de sa og deres reaksjoner på hendelser i klasserommet ut fra min egen forforståelse. Etter hvert som prosjektet skred fram, fikk jeg gradvis en ny forståelse for elevenes ståsted. Dette skjedde gjennom måneder med observasjon av ulike lærerpraksiser, og gjennom tilegnelse av ny kunnskap grunnet i teori og tidligere forskning. Innsikten jeg har ervervet meg har skjedd gjennom en refleksiv prosess der jeg har gått i et dialektisk forhold mellom empiri, metode og teori. I den refleksive prosessen, gikk det opp for meg at jeg selv var fanget i normative oppfattelser av hva lærer- og elevrollen skal inneholde. Ved å studere lærerpraksisene «møtte jeg meg selv i døra», og så at jeg trolig i møte med elevene, ville ha ytret og handlet på måter jeg nå i ettertid tar avstand fra. På denne måten har de refleksive prosessene jeg har stått i, ført til en transformativ læring (jf. Jarvis, 2010, s. 173).

Ved å hele tiden skifte mellom egen forforståelse og ny forståelse i møte med teksten, kan min bruk av hermeneutikk sies å være dialogisk av natur, da både tolkningen og forståelsen må ses som en kunnskapsprosess som blir utviklet gjennom en samtale mellom meg som forsker, og det jeg forsøker å tolke (Nilssen, 2012, s. 72). Ved å

anvende hermeneutikk har jeg gått i dialog med teksten, jeg har ikke forholdt meg passivt eller monologisk, men har stilt spørsmål til teksten og lyttet til teksten i dialogform (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 206). Selv om jeg, gjennom en dialogisk tilnærming til teksten, har forsøkt å oppnå ny forståelse av studiens fenomen, er ikke målet mitt å avdekke *sannheter* om lærerpraksiser i grunnskole for voksne (jf. min epistemologiske forståelse i kap. 5.1).

Lærerpraksiser kan forstås på ulike måter, og som gjort rede for i forrige kapittel, velger jeg i denne studien å se på praksisene gjennom den teoretiske linsen til teorien om praksisarkitekturer (Kemmis et al., 2014). Metodologisk sett, ser jeg på lærerpraksisene på grunnlag av hermeneutikk. Det kan stilles mange ulike spørsmål til teksten, og ulike spørsmål gir ulike svar og tolkninger (Nilssen, 2012, s. 72). Jeg har likevel mål om å oppnå en ny *forståelse* av lærerpraksisene, og anser dette arbeidet i tråd med hermeneutikkens oppgave, som ifølge Gadamer (2003, s. 34-35) er å gjenopprette en svekket eller manglende forståelse. I denne studien anvender jeg ikke kun dialog opp mot de ulike tekstene for å oppnå forståelse. I mine tolkninger har jeg også brukt empati, i betydningen at jeg har forsøkt å leve meg inn i lærerpraksisene og ved hjelp av dette fått brukt min egen kreativitet til å oppnå nye forståelser av lærernes og elevenes samhandling. I denne prosessen har jeg hatt en tro på at jeg som utenforstående, og med min spesifikke kunnskap, kan ha mulighet til å forstå deltakerne i lærerpraksisene (jf. Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 195). Dette bringer meg over til *hvordan* jeg stegvis har gått fram for å kunne oppnå ny kunnskap.

5.2.1 Fortolkning av første, andre og tredje grad

For å kunne oppnå ny forståelse har jeg gjort tolkninger på ulike plan. Gjennom *fortolkninger av første grad* (jf. Thagaard, 2018, s. 38), fortolker deltakerne, altså lærerne, lærerpraksisene de er en del av. I denne studien avdekkes lærernes tolkning av lærerpraksisene på grunnlag av intervju. Her kommer lærernes opplevelser i sentrum. Gadamer sier at en opplevelse er fundamental; noe enhver utforskning av virkeligheten eller mentale prosesser må begynne med, eller ta utgangspunkt i. En

opplevelse ses i denne studien som noe aktivt og skapende, noe som gir hensikt, mening og intensjon (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 196). Med dette knytter jeg lærernes opplevelser (fortolkning av første grad) til lærerpraksisens uttalte *prosjekt* og *sub-prosjekt* (jf. Langelotz, Rönnehan & Mahon, 2019). Det er gjennom fortolkningen av første grad at disse kommer til syne. Da intervjuene er utført av meg, er disse tolkningene blitt til også på grunnlag av min egen deltakelse, i kraft av min kommunikasjon med lærerne.

Som et neste ledd, *fortolkning av annen grad*, tolker jeg meningen eller betydningen av ytringene, handlingene og relasjonene i lærerpraksisene. Jeg fortolker både konkrete lærerpraksiser fanget på film, men også lærernes fortolkning av de aktuelle lærerpraksisene, samt deres refleksjoner gjort i intervjuene. På dette nivået bygger tolkningen på lærernes egen forståelse, men jeg går videre ved å trekke inn egne teoretiseringer (Thagaard, 2018, s. 38). Dette knytter jeg til den abduktive tolkningsprosessen jeg har gjort (jf. Alvesson & Sköldberg, 2008). Her oppstår en «dobbel hermeneutikk»; jeg søker å forstå lærerpraksisene slik de oppleves av lærerne, samtidig som jeg tolker og forstår interaksjonen og konteksten lærerne står i (Davidsen, 2013; Nilssen, 2012).

Jeg har også utført en *fortolkning av tredje grad*. Gjennom denne fortolkningen har jeg kritisk tolket lærerpraksisene ut fra strukturer og prosesser som på ulikt vis påvirker lærerpraksisene (Fangen, 2010, s. 223). Disse betydningene er ikke alltid erkjent av lærerne selv (Thagaard, 2018, s. 38). Derfor er mitt mål med å gjøre en fortolkning av tredje grad å gjøre det usynlige synlig og det ubevisste bevisst (Nilssen, 2012, s. 73). I denne studien knytter jeg i hovedsak skjulte strukturer som påvirker lærerne, til politiske føringer og pedagogiske diskurser, noe jeg vil undersøke og drøfte i kapittel åtte. Gjennom fortolkningen av tredje grad ønsker jeg også å avdekke bevisste og ubevisste intensjoner fra lærerne, noe som viser seg i mer eller mindre skjulte sub-prosjekt.

Ved å plassere studien innenfor det konstruktivistiske paradigmet, og ved å ha en hermeneutisk innfallsvinkel, er forskningsresultatene i prosjektet preget av interaksjonen mellom meg som forsker og deltakerne i felten. Forståelsen jeg har oppnådd er blitt til i et samarbeid mellom meg og lærerne. Gjennom kontakten jeg hadde med lærerne, har jeg som forsker utviklet en forståelse av deres syn på sin situasjon, deres oppfatninger av egne erfaringer og hvordan de samhandler innenfor den sosiale konteksten de tilhører, altså lærerpraksisene. Slik blir meningskonstruksjonen i de fenomen jeg har forsket på, forankret i en rekonstruksjon av lærernes erfaringer (Thagaard, 2018, s. 41).

5.3 Datainnsamling

For å kunne nå studiens hensikt, var målet med datainnsamlingen å få tilgang til lærerpraksiser som utspilte seg i grunnskole for voksne, og anvende metoder som kunne gi en rik og nyansert beskrivelse av disse. I det følgende gir jeg først en presentasjon av utvalget som ligger til grunn for den innsamlede empirien, og jeg vil gi en beskrivelse de to skolene der lærerpraksisene i denne studien utfoldet seg. Deretter gir jeg en detaljert redegjørelse for mitt møte med deltakerne, og de etiske refleksjonene jeg gjorde meg i disse møtene. Videre vil jeg videre beskrive studiens forskningsmetoder; video-stimulated recall og kvalitativt forskningsintervju, og gi en detaljert redegjørelse for hvordan disse metodene er anvendt i denne studien.

5.3.1 Utvalg

Da dette er en kvalitativ studie foretok jeg et selektivt utvalg (Fangen, 2010, s. 52). Jeg kartla flere mulige skoler som tilbyr grunnskole for voksne, og valgte ut to skoler blant flere mulig. Etter å ha møtt lærere ved begge skolene, endte jeg opp med seks lærere som ønsket å delta som deltakere. Prosessen som ledet fram til de seks deltakerne, presenteres i denne delen.

Som beskrevet i kapittel 2, ble Opplæringsloven § 4A-1 endret i juni 2016, slik at kommuner og fylkeskommuner kan samarbeide om opplæringstilbud for elever i

aldersgruppen 16-24 år som ønsker å ta grunnskoleopplæring. Ved å kontakte Oppvekstavdelingen hos Fylkesmannen i et fylke, og samle informasjon gjennom regionale nettverk i et annet fylke, fikk jeg oversikt over hvordan kommunene i en region i landet organiserer grunnskole for voksne. Med lovendringen i juni 2016 som bakgrunn, valgte jeg å kontakte ledelsen ved to skoler som organiserer grunnskoleopplæring for voksne ulikt. Dette gjorde jeg for å få innblikk i opplevelsene til lærere som jobber innenfor to ulike måter å organisere grunnskole for voksne. I denne studien er det altså valgt to ulike caser som representerer to ulike måter denne opplæringen organiseres på i Norge:

Kommune	Grunnskoleopplæring for aldersgruppen 16-24 år	Grunnskoleopplæring for elever over 24 år
Kommune 1	Ved en videregående skole (skole 1)	Ved et kommunalt voksenopplæringscenter
Kommune 2	Ved et kommunalt voksenopplæringscenter (skole 2)	

Tabell 5.1 De utvalgte skolene i studien

I kommune 1, gis det opplæring i grunnskole for voksne ved to ulike skoler. deltakerne fra skole 1 er lærere som underviser i grunnskole for voksne i en kombinasjonsklasse³³, ved en videregående skolen. Det er 15 elever i klassen, med en liten overvekt av mannlige elever. Skolen har kun hatt dette utdanningstilbudet i få år, og de fleste lærerne som er inne i klassen, underviser også i andre klasser som får videregående opplæring. Heretter vil jeg referere til denne skolen som Videregående.

I kommune 2, gis all grunnskoleopplæring for voksne ved det kommunale voksenopplæringscenteret, og alle deltakerne fra denne kommunen underviser i

³³ Som beskrevet i del 2.2, er en kombinasjonsklasse en klasse plassert ved en videregående skole der det gis opplæring i grunnskole for voksne til elever i aldersgruppen 16-24 år.

gruppene ved voksenopplæringscenteret som tar grunnskoleopplæring. Jeg fulgte to faste grupper ved voksenopplæringscenteret. Den ene gruppen var på faglig nivå med 8.-9. trinn, og bestod av 18 elever. Den andre gruppen var på faglig nivå med 10. trinn, og bestod av 24 elever. I begge gruppene var det en klar overvekt av mannlige elever. Voksenopplæringscenteret har vært i drift i flere tiår, og de fleste lærerne her har arbeidet i hele stillinger ved centeret i mange år. Heretter vil jeg referere til denne skolen som Voksenopplæringen.

Alle elevene som tok grunnskole for voksne ved de to skolene, kan defineres som nyankomne, minoritetsspråklige (jf. kap. 1), og innvandrere basert på Statistisk sentralbyrås definisjon: «Innvandrere er definert som personer som selv har innvandret til Norge, og som er født i utlandet av utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre» (SSB, 2019). Selv om elevene er ungdommer og unge voksne, velger jeg å definere dem som «elever» og ikke for eksempel «deltakere», som er begrepet som brukes på de personer som tar grunnskole for voksne i ny overordnet del av Læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020), og i andre relevante styringsdokument (se f.eks. Kunnskapsdepartementet, 2016). Grunnen til at jeg likevel omtaler dem som elever, er fordi lærerne konsekvent kalte gruppen «elever». Ved å bruke begrepet elev, blir min begrepsbruk lik lærernes.

Det tilbys opplæring grunnskole for voksne i alle landets fylker (Moafi, 2018, s. 20), noe som kan føre til utfordringer ved ulikt tale- og skriftspråk. Denne studien ble utført i to kommuner der innbyggerne anvender dialekt, og alle lærerne i studien snakker også dialekt. Skriftspråket elevene lærer er bokmål, og det er derfor ikke sammenfall mellom skriftspråk og muntlig uttale i elevenes miljø. Hva dette kan ha å si for samhandlingen i lærerpraksisene vil jeg komme tilbake til, og undersøke nærmere i kapittel 7.1.

5.3.2 Møte med deltakerne

Etter å ha kontaktet ledelsen ved skolene, fikk jeg et møte ved hver skole, med aktuelle lærere som jobber med elevgruppen. På møtene fikk jeg presentert det overordnede

målet med studien, samt forklart hensikten med videobservasjon og påfølgende intervju. Forskningsdeltakerne skal informeres om undersøkelsens formål og om designet, og gjennom møtene ved skolene var det viktig for meg å understreke at deltakelse i prosjektet var frivillig, og at de som ønsket å delta til enhver tid hadde anledning til, og rett til, å trekke seg fra undersøkelsen. Innenfor dette, som kalles informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 88), ligger også blant annet behovet for at deltakerne får informasjon om hvem som vil få adgang til intervju og materialet fra videobservasjonene, og forskerens rett til å offentliggjøre datamaterialet.

Det var også viktig for meg å få snakke med lærerne om bruk av videobservasjon med tanke på å forklare en metode som kan oppfattes som invaderende. Jeg understreket at det som filmes ikke skal ses på av andre enn meg og evt. min veileder. Til slutt i møtene gikk vi gjennom samtykkeskjemaet (jf. vedlegg 4), og alle lærerne samtykket skriftlig, enten på selvet møtet eller i ukene som fulgte. Jeg avtalte også i disse møtene når og hvordan jeg kunne møte elevene.

Neste steg var å møte lærernes elever. Under møtene med de ulike elevgruppene, gjorde jeg rede for studien og jeg informerte om at jeg skulle filme flere av lærerne og at de i sammenheng med dette, også ville bli filmet. Alle elevene ga muntlig samtykke til at jeg skulle filme i timene, i tråd med de daværende kravene fra NSD. Elevene fikk også beskjed om at de når som helst kunne ombestemme seg og at de i fortrolighet kunne fortelle læreren sin hvis de likevel ikke ønsket at jeg skulle filme i klasserommet. Her kommer det etiske prinsippet om velgjørenhet inn, altså at risikoen for å skade deltakerne i undersøkelsen bør være lavest mulig (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 90-91). Elever er sårbare grupper, og hvis noen av dem hadde uttrykt ubehag ved filmingen hadde jeg måttet endret metode for datainnsamlingen.

I oppstarten av denne studien, var endringene i opplæringsloven, knyttet til organisering av utdanningen, noe av det jeg ønsket å studere. Hva hadde organiseringen å si for lærerpraksisene? Dette kommer tydelig fram i intervjuguiden jeg benyttet meg av under intervjuene. Etersom studien skred fram og jeg begynte

analysearbeidet, kom jeg til et gitt tidspunkt i arbeidet, der jeg måtte ta et valg om hva jeg skulle fokusere på. I et forsøk på å ha et like stort fokus på selve lærerpraksisene og arrangementene, ble studien utflytende og lite målrettet. Jeg gjorde et valg om å ha lærerpraksisene, med sine ytringer, handlinger og relasjoner, i forgrunnen. Dette henger i stor grad sammen med metodene for datainnsamlingen, det var lærerpraksisene jeg gjennom videobservasjonene hadde tilgang til, mens arrangementene, kom i bakgrunnen. Samtidig ble arrangementene løftet opp i intervjuene, og som vist i avhandlingens teorikapittel, er arrangementene alltid til stede da det er disse som muliggjør og/eller begrenser den enkelte praksis (jf. Kemmis et al., 2014). På grunnlag av dette vil jeg i kapittel 7.6, la lærernes meninger knyttet til organiseringen av utdanningen tre fram. Videre vil jeg i kapittel 8.3.1, undersøke nærmere hvordan organiseringen av opplæringen ved de to skolene kan muliggjøre og/eller begrense lærerpraksisene som utspilte seg ved de to skolene.

Ved begge skolene der jeg innhentet data, var det flere ansatte, og mange av disse kjente til min tilstedeværelse og forskningsprosjektet. Disse visste også hvem av sine kollegaer som var deltakere i studien. På grunnlag av dette har jeg endret personalia hos lærerne som stilte opp. I dette ligger det at jeg har valgt å anonymisere deltakerne utover det å gi fiktive navn. Dette valget knytter jeg til det etiske prinsippet om velgjørenhet. Risikoen for å skade deltakerne i undersøkelsen bør være lavest mulig (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 90-91). I og med at lærerne i resultatdelen deler personlige opplevelser og meninger som kan være av en slik art at dette utfordrer velgjørenheten, har jeg altså valgt å anonymisere ved å endre personalia. Konsekvensene for deltakernes deltakelse i en undersøkelse skal veie tungt, og gjennom anonymiseringen jeg har valgt å gjøre, har målet vært at negative konsekvenser skal unngås. Valget om å anonymisere lærerne i den grad jeg har gjort, er også gjort i den hensikt å beskytte elevene som også er deltakere i lærerpraksisene. Som en følge av å anonymisere lærerne på denne måten, blir også elevene i høyere grad anonymisert. Selv om lærerne og elevene som er med i denne studien, er med på frivillig basis og til enhver tid kan trekke seg uten nærmere begrunnelse, er det likevel

jeg som forsker som innehar mer makt i denne relasjonen. Ved at det var lærerne og elevene som ga meg tilgang til deres liv, og jeg ikke ga tilbake på samme vis, får jeg som forsker et grep om dem gjennom min viten (Ruyter, 2010, s. 231). Dette gir meg som forsker et stort etisk ansvar for å forvalte lærerne og elevenes deltakelse på en etisk forsvarlig måte gjennom hele studien og i etterkant.

De seks lærerne som deltok i studien, er som følger:

Lærer	Aldersgruppe	Skole
Stine	30-40 år	Videregående
Espen	20-30 år	Videregående
Kristina	30-40 år	Voksenopplæringen
Even	50-60 år	Voksenopplæringen
Vilde	30-40 år	Voksenopplæringen
Ola	60-70 år	Voksenopplæringen

Tabell 5.2 Studiens deltakere

Valget om å ha to lærere fra Videregående og fire lærere fra Voksenopplæringen henger sammen med den rent praktiske årsaken at det ved Videregående var færre lærere som ønsket å bidra inn i studien enn ved Voksenopplæringen. Dette ser jeg i sammenheng med at det var langt færre lærere ved Videregående som var tilknyttet grunnskoleopplæringen enn det var ved Voksenopplæringen. Selv om jeg endte opp med to lærere fra Videregående var det i utgangspunktet en lærer til som ønsket å delta. Denne personen meldte seg etter at jeg hadde startet datainnsamlingen ved skolen og ønsket ikke å la seg filme. Jeg observerte denne læreren i noen timer og utførte intervju. Selv om jeg har både observasjonsnotater og et transkribert intervju med læreren, har jeg valgt å utelate personen fra studien. Dette valget gjorde jeg på grunnlag av manglende videobservasjoner og påfølgende videobasert intervju med vedkommende. Jeg så at jeg hadde for lite grunnlag til å sidestille innhentet data fra denne personen med dataen jeg hadde fra de andre deltakerne. Dette knytter jeg til

studiens gyldighet; ved at jeg ikke hadde videoobservasjon av denne læreren, ble det vanskelig å besvare studiens problemstilling på grunnlag av dataen knyttet til læreren.

5.3.3 Metoder

I denne studien har jeg anvendt metoden video-stimulated recall (Calderhead, 1981). I dette ligger det at jeg har benyttet meg av videoobservasjon som danner grunnlaget for videobaserte intervju. I tillegg utførte jeg kvalitativt forskningsintervju med den enkelte deltaker på grunnlag av en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 3) (jf. Kvale & Brinkmann, 2012, s.47).

Metoder	Utførelse
Videoobservasjon	I klasse- og grupperom, forut intervjuene
Videobasert intervju og kvalitativt forskningsintervju	Parallell utførelse, deltakerne reflekterte over utvalgte videoklipp, og besvarte spørsmål fra intervjuguide i samme samtale/ intervju

Tabell 5.3 Metoder

Ved å observere ved hjelp av video, fikk jeg tilgang til hvordan lærerpraksisene faktisk utspilte seg i klasserommene, og jeg fikk mulighet til å i ettertid se hva som ble ytret, hvilke handlinger som ble utført og hvilke relasjoner som viste seg i lærerpraksisene. Gjennom å bruke metoden video-stimulated recall (Calderhead, 1981), har jeg etter endt observasjonsperiode kunnet vise lærerne videoklipp fra lærerpraksisene, og latt dem reflektere over det som skjer. Ved også å anvende det kvalitative forskningsintervjuet som metode, fikk jeg muligheten til å utforske lærernes perspektiver og erfaringer tilknyttet andre tema enn de som ble belyst på grunnlag av de videobaserte intervjuene. Noen av temaene i intervjuguiden viste til lærernes forståelser av ytre strukturer, altså arrangementene (jf. Langelotz et al., 2019), noe som ikke nødvendigvis kom like eksplisitt til syne i videoklippene jeg viste for lærerne. Jeg anvendte altså forskningsintervjuet for å komplementere de videobaserte intervjuene med lærerne, og fikk på denne måten et fylldigere datamateriale.

Valg av metoder for datainnsamling knytter jeg til studiens pålitelighet (jf. Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250). Ved å benytte de ovennevnte metodene har jeg kunnet undersøke studiens fenomen fra ulike vinkler, og metodene har samlet sett bidratt til å gi et rikt og nyansert bilde av lærerpraksiser i grunnskole for voksne. I det følgende gir jeg en detaljert beskrivelse av hvordan videobeskrivelse og intervju ble anvendt i studien.

5.3.3.1 Videobeskrivelse

Jeg utførte datainnsamlingen ved de to skolene fra oktober i 2017 til mars i 2018. Jeg var ved Videregående fra oktober til og med desember i 2017, og ved Voksenopplæringen fra januar til og med mars i 2018. Samlet sett resulterte dette i ca. 50 timer filmopptak, jevnt fordelt på de seks deltakerne. Alt av videobeskrivelse er gjort i klasserom eller grupperom. Kameraet stod i hovedsak på stativ bakerst i rommet. Det er også mulig å sette opp flere kameraer, for eksempel å ha et kamera helt foran i klasserommet, for å fange et større bilde av situasjonen (Nguyen, McFadden, Tangen & Beutel, 2013, s. 5). På grunn av min tilgang til videoutstyr, og fordi jeg hadde læreren og ikke elevene i fokus, valgte jeg å ha kun ett kamera. En gang bar jeg kameraet rundt i et klasserom, fordi det var to grupper i et stort klasserom samtidig, og jeg fant det nødvendig å følge etter lærer med kameraet for å ikke miste henne av synet. Alle lærerne bar mikrofon mens de ble filmet, så alt han eller hun sa er fanget opp. Da lærerne har båret mikrofonen, har ikke lyder et stykke unna han eller henne blitt registrert like godt. Selv om kameraet hadde en vidvinkel linse, er heller ikke hele rommet med i alle videoklippene, og hendelser utenfor utsnittet er dermed fraværende i datamaterialet. Den fulle kompleksiteten av den pedagogiske situasjonen er altså ikke fanget inn, selv om det er tatt videoopptak. Videobeskrivelsene jeg utførte er altså ingen kopi av «virkeligheten» (Bjørndal, 2017, s. 82). Samtidig var jeg jo alltid selv til stede under videobeskrivelsene, og jeg observerte og noterte utover det som ble fanget på film. Disse notatene komplementerte videobeskrivelsene og ga meg i ettertid et bedre fortolkningsgrunnlag av hva som skjedde i de ulike situasjonene.

Et tankekors ved bruk av video, er deltakernes opplevelse av å bli filmet og hvordan dette påvirker dem i situasjonen. Samtidig viser studier at deltakerne blir forholdsvis fort vant med filmingen og viser liten interesse for observatøren og kameraet etter ganske kort tid (Bjørndal, 2017; Valle, 2014). Dette kan ses i sammenheng med at en undervisningssituasjon i seg selv krever så stor oppmerksomhet at kameraet lett glir i bakgrunnen. Alle lærerne foruten én, sa i intervjuet at de i undervisningssituasjonene glemte at jeg var til stede, og at de dermed ikke ble påvirket av meg og kameraet. Den ene lærerne som hadde vært mer oppmerksom på meg enn de andre, var usikker på om min tilstedeværelse hadde påvirket egen atferd i enkelte situasjoner i klasserommet. Alle lærerne sa under intervjuene at elevene i begynnelsen ble påvirket av at jeg filmet dem, men at det raskt virket som de hadde glemt at jeg var der.

Etter endt observasjonsperiode ved skolene, begynte arbeidet med å sortere videomaterialet. Filmene ble underveis lagt over i programmet iTunes på min PC. Etter endt observasjonsperiode ved hver skole, så jeg gjennom videomaterialet, valgte ut og transkriberte deler av materialet som jeg anså som relevante for min problemstilling, og som jeg derfor tolket som uttrykk for temaer det kunne være interessant å få lærerens refleksjon over. Dette var både unike temaer for den enkelte lærer, men også temaer jeg kjente igjen som gjentakende mellom de ulike lærerne. I sorteringen av tema så jeg etter både *innhold* og *form* som enten gjentok seg, eller var unike på en måte som virket betydningsfull. Ved å også velge ut former, som for eksempel kroppsspråk, som gjentok seg, og ikke bare innhold, fikk lærerne i intervjusituasjonen anledning til å reflektere over sin aktive konstruksjon av samspillet i klasserommet (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 69). Gjennom dette ble lærerens helhetlige uttrykk tilgjengelig for refleksjon, og lærerne fikk på grunnlag av dette også utforske sin opplevde kroppslige kommunikasjon med elevene. Slik ble videoklippene som omhandlet form, også nyttige innfallsvinkler til å reflektere over samhandling som var mer eller mindre ubevisst for lærerne (Lutovac, Kaasila & Juuso, 2015, s. 15).

Sorteringen resulterte altså i:

1. Situasjoner/ tema som gjentok seg, og
2. Situasjoner/ tema som skilte seg ut ved at de inneholdt et spesielt engasjement, en samtale eller en annen reaksjon i klasserommet som framstod som betydningsfull.

For å få en håndterbar mengde klipp måtte jeg i neste steg redusere innad temaene. Blant temaene som gjentok seg (1), valgte jeg ut klipp som representerte temaet på en slik måte som jeg tolket som typisk for den enkelte læreren. Tema som «går igjen» er verdt å gi oppmerksomhet, da dette vil utgjøre en del av hovedinnholdet (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 69). Blant temaene som skilte seg ut (2) måtte jeg også til en viss grad velge ut, og gjorde det på grunnlag av hva jeg opplevde som spesielt betydningsfull vurdert ut fra min egen opplevelse av situasjonen og på grunnlag av min tolkning av lærerens deltakelse i situasjonen i filmklippet. Dette var en induktiv prosess, der jeg så på den enkelte lærer og dens spesifikke uttrykk, og ga rom for å utforske dette, selv om det ikke nødvendigvis hadde sammenfall med de andre lærernes uttrykk (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 69). Utvelgelsen av både gjentakende tema og unike tema hos den enkelte lærer, danner utgangspunkt for den videre analysen og resultatdelen. Dette vil jeg utdype videre i delkapittel 5.4.

Ved at jeg sorterte ut klippene på grunnlag av temaer jeg fortolket som viktige, har videoanalysen startet med min umiddelbare subjektive forståelse. Lærernes førstepersonsperspektiv har med dette gått via min fortolkning (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 245). Jeg intervjuet alle lærerne kort tid etter endt observasjonsperiode, og både den enkelte lærer og jeg hadde fortsatt flere situasjoner fra klasserommet friskt i minne utover de jeg viste læreren på film. Noen ganger kom vi også inn på en av disse situasjonene, og gjennom dette ble det i noen tilfeller åpnet opp for nye tema, og i noen tilfeller ble allerede utvalgte tema ytterligere utvidet eller reflektert rundt.

Da jeg sorterte og reduserte videomateriale, begynte jeg å navngi de tema jeg valgte å gå videre med. Gjennom å sortere og gi navn til temaene, startet jeg en

teoretiseringsprosess. Jeg har abstrahert situasjoner eller fenomen *som noe* (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 140-141). I denne prosessen gjennomførte jeg tolkning av andre grad (jf. Thagaard, 2018). I og med at jeg viste klippene til lærerne fikk jeg sjekket ut hvilket fenomen de mente befant seg i det aktuelle klippet. Noen ganger hadde vi ulik mening om hva som egentlig skjedde i en lærerpraksis. Ved ett tilfelle, mente jeg at læreren støttet en elev, mens læreren selv mente hun var formanende i akkurat denne situasjonen. På den måten ble både lærerens og min forståelse justert. Sammen konstruerte vi ny forståelse av hva som skjedde, noe som er sammenfallende med studiens ontologiske posisjon. Gjennom dialogen læreren og jeg hadde i denne situasjonen, og i andre tilsvarende situasjoner, ble studiens gyldighet styrket ved at deltakerne og jeg som forsker, argumenterte fram og tilbake over hva som egentlig skjedde. Våre motstridende påstander ble diskutert gjennom dialog, og det oppstod en meningsfull forhandling. Denne prosessen er i tråd med det som kalles kommunikativ validitet (jf. Kvale & Brinkmann, 2012, s. 258), da samtalen rundt ulike hendelser fanget på film ble undersøkt gjennom dialog, og den tolkningen som til slutt framstod som mest gyldig, ble stående.

Sorterings- og reduseringsprosessen jeg gjorde med videomaterialet, kan ha ført til at sentrale tema ikke ble belyst. Hadde jeg tatt andre valg i denne prosessen ville jeg kunne endt opp med andre resultat. Det finnes flere muligheter for å sortere kvalitativ data, det finnes ingen gitte kategorier på forhånd. Som forsker må en ved ydmykhet til empirien forsøke å skape orden av kaos der en på best mulig måte er tro mot empiriens innhold (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 69, s. 98). For å kunne oppnå dette, var den hermeneutisk prosess sentral i arbeidet, da jeg gjennom en kontinuerlig tilbakevending til empirien forsøkte å fange både helhetsbilde og de enkelte situasjonene som utspilte seg. Et alternativ er at jeg kunne latt lærerne selv gått igjennom filmene og latt de velge ut de situasjoner de ønsket å reflektere rundt. Samtidig kunne dette resultert i at lærerne hadde hoppet over situasjoner som de tenkte var så «vanlige» at de anså dem som mer eller mindre uviktige. Et annet sentralt poeng er at jeg som forsker hadde en oversikt over datamaterialet som helhet, noe den enkelte lærer naturligvis ikke hadde.

På grunnlag av oversikten jeg hadde, kunne jeg velge ut og vise den enkelte lærer gjentakende mønster jeg så på tvers av lærerne. Som nevnt ovenfor er nettopp de gjentakende mønstrene viktig i reduseringsprosessen (jf. Rennstam & Wästerfors, 2015). Sett i lys av dette, ser jeg det ikke som en svakhet at jeg valgte ut klippene. En annen faktor her er tid. Alle lærerne jobbet fulltid, og å be dem gå igjennom flere timer film kunne ha hindret meg i å rekruttere deltakere.

5.3.3.2 Videobasert samtale og det kvalitative forskningsintervjuet

Etter endt observasjonsperiode ved de to skolene, intervjuet jeg den enkelte av de seks deltakerne på grunnlag av utvalgte videoklipp fra ulike lærerpraksiser der de var deltakere. Jeg viste hver lærer mellom 10-17 klipp, der de fleste klippene varte i ca. 2 minutter. I samme samtale intervjuet jeg også den enkelte deltaker på grunnlag av den semistrukturerte intervjuguiden. Intervjuene ble relativt langvarige og varierte fra i underkant av to timer til tre timer. Jeg anvendte lydopptak under alle intervjuene.

De seks intervjuene startet med at den enkelte lærer og jeg så på ett og ett utvalgt videoklipp som viste en situasjon i klasserommet. Ved begge skolene foregikk disse samtaler på egne rom, uten forstyrrelser. Alle lærerne fikk selv velge tidspunkt for samtalen, utfra når det passet best for dem. Lærerne reflekterte rundt sin egen opplevelse av situasjonene jeg viste dem, og jeg fulgte opp det læreren sa ved å stille utdypende spørsmål.

Min hensikt med å bruke video, har vært å filme undervisningssituasjoner og i ettertid formidle «tilbake til» dem jeg har studert ved å vise videoekstrakter og så diskutere disse ekstraktene («hva er det som skjer her?») (Tjora, 2017, s. 112). Tripp og Rich (2012) viser til egen og andres forskning på bruk av video som verktøy for kritisk refleksjon over egen lærerpraksis. Fordelene blir gjerne delt inn i to kategorier; økt mulighet til evaluering av undervisning, og mulighet for endringer i undervisningen. Å bli vist video av egen profesjonell praksis, er ifølge Zhang, Lundeberg, Koehler og Eberhardt (2011), som «å få et speil plassert foran ansiktet», og det var dette som var målsettingen med å vise lærerne videoklipp av seg selv i ulike undervisningssituasjoner.

Gaudin og Chaliès (2015, s. 51) sier at hovedpoenget med å se seg selv på video er å provosere fram utvikling av kritisk refleksjon. Ved hjelp av å vise fram klipp til lærerne, reflekterte de over sitt samspill med elevene, og på grunnlag av dette kunne de fortelle meg om sin subjektive opplevelse av samspillet de var en del av. Klippene ble brukt som et utgangspunkt for en samtale om hva den enkelte lærerpraksisen egentlig handlet om, sett fra lærens synsvinkel, og få innblikk i hvilke hensikter lærerne hadde i situasjonen.

Å «vise i stedet for å fortelle» legger til rette for en type refleksjon som ikke er mulig ved å bare tenke tilbake på en situasjon (Sydnor, 2016, s. 69). Gjennom å se seg selv fikk lærerne mulighet til å se seg selv utenfra, og bli bevisst ting de muligens ikke ville ha oppdaget ved å kun tenke tilbake på situasjoner de hadde vært i. På grunnlag av lærernes refleksjoner over lærerpraksisene er det foregått en fortolkning av første grad (jf. Thagaard, 2018). Dette grunner i at videoklippene lærerne fikk se, har blitt tolket av lærerne og også av meg i samspill med den enkelte lærer, mens vi har sett på klippene sammen.

Under observasjonsperioden var jeg gjerne ved den enkelte skolen hele dager, og tilbrakte som regel tid sammen med lærerne også i pauser og under lunsjen. På denne måten var det tid til å bli kjent, og det utviklet seg en relasjon mellom oss. Jeg ble godt nok kjent med den enkelte til at samspillet mellom oss i intervjusituasjonen var preget av tillit. Dette ga seg utslag i at lærerne åpnet seg opp og delte mange personlige tanker og opplevelser i intervjusituasjonen. For å kunne få et rikt datamateriale i tråd med hensikten til en hermeneutisk studie, er dette noe jeg ser på som avgjørende for gyldigheten av studien.

I tillegg til å intervjuer lærerne på grunnlag av de utvalgte videoklippene, utførte jeg som allerede nevnt, kvalitative forskningsintervju basert på en intervjuguide. Denne ble utformet delvis forut og underveis i observasjonsperioden. Gjennom å bruke det kvalitative forskningsintervjuet, søkte jeg å få lærernes forståelse av sin deltakelse i lærerpraksiser, og hensikten var både å få utdypet tematikk fra videoklippene, samt få

deres perspektiver på andre temaer. Målet var å få tilgang til den enkelte lærers opplevelser og erfaringer, forut vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 21).

Det kvalitative forskningsintervjuet som metode har et profesjonelt formål, men ligger nært opp til en samtale. Målet er å fortolke meningen i de fenomen som beskrives (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 47). Intervjuguiden var semistrukturert, med åpne spørsmål, og inneholdt spørsmål som ble stilt til alle deltakerne. Det var noe variasjon i vinklingen av spørsmålene, da de to skolene jeg innhentet data fra, organiserer opplæringen ulikt. Jeg hadde et mål om at lærerne skulle reflektere spontant rundt ulike tema, uavhengig av om det ble stilt så mange spørsmål om tematikken. Da jeg intervjuet lærerne var det variasjon i når de ulike spørsmålene ble stilt, da jeg kom inn på ulike tema ut fra hvilke videoklipp jeg viste, og samtalen utviklet seg ulikt under hvert enkelt intervju. Det er stilt åpne spørsmål og jeg var aktivt lyttende i prosessen. Jeg ba læreren utdype sin opplevelse gjennom spørsmål som; «Hva mente du med det?» og «Hvordan kjentes det?» (Back & Berterö, 2017, s. 151). Jeg brukte også parafrasering slik at læreren kunne komme med eventuelle justeringer av min forståelse underveis. Målet med intervjuene var samtaler med mening. Derfor hadde jeg fokus på å skape en god atmosfære og legge til rette for en åpen dialog om ulike tema i stedet for å ha fokus på struktur (Smith Flowers & Larkin, 2012). Kombinasjonen av videoklipp og intervjuguide i intervjusituasjonen ga lærerne anledning til å reflektere over egne opplevelser på grunnlag av ulike innfallsvinkler til et tema, samtidig som det ble åpnet opp for at den enkelte lærer selv tok opp andre tema som han eller hun ønsket å reflektere over.

5.4 Analyse

Mitt valg om å anvende teorien om praksisarkitekturer som teoretisk rammeverk for studien, kom relativt sent i prosessen, og etter at datainnsamlingen var gjennomført. Jeg hadde altså ikke ytringene, handlingene og relasjonene i tankene da jeg filmet eller intervjuet lærerne. På grunnlag av dette er ikke videobservasjonene jeg utførte, eller

spørsmålene jeg stilte under intervjuene, farget av teorien. Jeg hadde et induktivt utgangspunkt, jeg søkte å få en forståelse av lærernes opplevelser, men jeg hadde ingen konkret teoretisk linse. Da jeg etter endt innsamlingsperiode og etter å ha analysert både videobeskrivelser og intervju, oppdaget TPA, gikk jeg fra en induktiv prosess over i en abduktiv prosess (jf. Alvesson & Skoldberg, 2008). Jeg så på filmklippene av lærerpraksisene og intervjuene med ytringer, handlinger og relasjoner til grunn. Den abduktive prosessen, der jeg nå gjennom å teoretisere ytringene, handlingene og relasjonene gjennom utvalgte teoretiske begrep, knytter jeg til fortolkning av andre grad. Teoretiseringen ga meg videre en mulighet til å gjøre en fortolkning av tredje grad. Ved hjelp av de teoretiske begrepene forsøkte jeg å finne ubevisste meninger og ytre strukturer som innvirker på lærerpraksisene.

På grunn av metodene jeg anvendte under datainnsamlingen, satt jeg igjen med et stort og rikt materiale. Dette ga meg mulighet til å analysere empirien på ulikt vis, og jeg har valgt å både se på konkrete lærerpraksiser i tilknytning til den enkelte lærer, og undersøke delte tema på tvers av lærerne.

5.4.1 Analyse av konkrete lærerpraksiser

I analysearbeidet så jeg først til den enkelte lærer, både på grunnlag av videoklipp og intervju. På grunnlag av den hermeneutiske metode, så jeg på utdrag fra det lærerne sa, gjorde og måter de forholdt seg til elevene i klasserommet (fanget på film) opp mot den enkeltes refleksjoner som kom fram i intervjuene. Gjennom denne prosessen fikk jeg et inntrykk av noe som var spesifikt for den enkelte lærer, og de lærerpraksiser han eller hun deltok i. Dette henger sammen med sorteringen av datamaterialet (jf. kap. 5.3.1), der jeg valgte ut spesielle hendelser/ situasjoner fra videobeskrivelsene, selv om det ikke nødvendigvis hadde sammenfall med de andre lærernes uttrykk (jf. Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 69). Under denne prosessen undersøkte jeg flere av den enkelte lærers deltakelse i konkrete lærerpraksiser og hans eller hennes refleksjoner opp mot dette spesifikke. Jeg så altså på delene opp mot et helhetsinntrykk. Jeg gikk flere runder der jeg kritisk undersøkte min egen forståelse av

den enkelte lærers deltakelse i lærerpraksiser, og endte til slutt opp med å velge ut et utsnitt av en lærerpraksis fanget på video, som jeg anser som representativt for den enkelte lærers deltakelse i lærerpraksisene. Dette vil, i kapittel seks, presenteres ved at jeg viser et transkribert videoopptak av den enkelte lærer. Påfølgende presenteres lærerens egne refleksjoner over hva som skjedde i situasjonen (tolkning av første grad). Deretter analyserer jeg både situasjonen som vises i videoklippet og lærernes refleksjoner av denne situasjonen, i lys av ytringer, handlinger og relasjoner som viser seg (fortolkning av andre og tredje grad). Dette utgjør avhandlingens første resultat- og analysekapittel (kap. 6).

5.4.2 Temaanalyse

For også å kunne undersøke de tema jeg fant som gjentakende mellom lærerne, vendte jeg meg i neste del av analysen bort fra det jeg anså som spesifikt for den enkelte lærers deltakelse i praksis, og undersøkte tema som gikk igjen hos de fleste lærerne. Dette henger sammen med sorteringen der jeg valgte ut situasjoner/tema som gjentok seg fra videobservasjonene (jf. kap. 5.3.1).

Etter flere avveielser knyttet til valg av analysemetode, endte jeg opp med å benytte meg av *tematisk analyse* (jf. Thagaard, 2018). Ifølge Fleming, Gaidys & Robb (2003) er det å skape tema av tekst, grunnleggende i en hermeneutisk forskningsprosess. Ved å benytte meg av temaanalyse kunne jeg la det som foregår i praksis, samhandlingen mellom lærere og elever, være fokus. Jeg startet analyseprosessen ved først å lese ett og ett intervju. Jeg hadde en induktiv tilnærming når jeg kodet innholdet i intervjuene, da jeg etterstrebet å utvikle koder som ga et konsentrert uttrykk for lærernes erfaringer og handlinger (Thagaard, 2018, s. 153).

Ved å kode startet jeg fortolkning av andre grad, i og med at jeg her tok det første steget mot en teoriskapning (Fangen, 2010, s. 210). Etter å ha gjennomgått hvert intervju, begynte jeg å sammenligne kodene på tvers av intervjuene. Jeg forkastet koder jeg ikke fant på tvers av lærerne. Ved å sammenligne utsnitt av intervju fra de enkelte deltakerne i undersøkelsen, løst jeg tekstutsnittene fra sin opprinnelige

sammenheng. Samtidig var den hermeneutiske metode grunnleggende gjennom hele prosessen; jeg så på delene fra teksten (det enkelte intervju) opp mot helheten (intervjuene samlet sett) og vice versa (jf. Thagaard, 2018).

De kodene jeg fant på tvers av lærerne, videreutviklet jeg til tema (Thagaard, 2018, s. 171). På grunnlag av den hermeneutiske metode, var målet med å finne tema å oppnå en rik og detaljert forståelse av lærerpraksisene. Jeg utfordret hvert tema opp mot min egen forforståelse, og gikk flere runder med materialet for å se om disse kunne tolkes på andre måter (Fleming, Gaidys & Robb, 2003). I utvelgelsen av tema, arbeidet jeg fram det kriterium, at *to tredjedeler* eller flere av lærerne skulle dele tema som ga gjentakende mønster³⁴. Ved å gi rom for tema som ikke ble delt av alle, men som framstod som sentrale for de fleste, ble temaene mer tro mot den enkelte deltaker. Den enkeltes stemme ble her, i større grad løftet fram og synliggjort. De gjentakende temaene danner grunnlaget for studiens andre resultat- og analysekapittel (kap. 7).

Selv om det var jeg som valgte ut videoklippene lærerne så, var det deres refleksjoner rundt sine opplevelser av det som skjedde i videoklippene som var fokus. Det er altså intervjuene (samtalene rundt videoklippene og samtalene som oppstod på grunnlag av intervjuguiden), som har vært gjenstand for temaanalysen. Å være åpen for andres eller tekstens mening, betyr at jeg setter deres meninger i sammenheng med mine meninger. Mening utgjør et mangfold av muligheter, men innenfor dette mangfoldet av mulige meninger, er likevel ikke alt mulig. Den som ikke hører etter hva den andre virkelig sier, vil heller ikke være i stand til å sette det i forhold til sine egne mangfoldige meningsforventninger (Gadamer, 2003, s. 37-38). I arbeidet med analysen og meningene som her kommer fram, har jeg vært opptatt av studiens gyldighet; er slutningene jeg har kommet fram til gyldige? Som tidligere understreket er dette en studie preget av min egen subjektivitet, men gjennom å være bevisst egne fordommer

³⁴ Smith, Flowers & Larkin (2012, s. 107), påpeker viktigheten av å finne gjentakende mønster på tvers av deltakerne i en studie, men sier samtidig at det må utarbeides en nøkkel som bestemmer hva som skal defineres som gjentakende.

og min plass som forsker i arbeidet, har jeg jobbet målrettet for å presentere resultatene på en måte som kan framstå som meningsbærende også for andre. For å vise hvordan jeg gikk fram når jeg kodet de enkelte intervjuene i temaanalysen, presenteres her et utdrag fra analysearbeidet av intervjuet til Kristina:

Meningsbærende utsagn	Kode	Tema
<p>«Ja, og det verste er at vi, sånne ordtak og sånt som blir gjort om av elevene, det tar vi på en måte inn» (K, s. 18, del 2)</p> <p>«Vi har hørt det så mange ganger, vi tar opp eller speiler elevene. Det gjelder både med verb og substantiv og bøyning. Enda jeg tenker på det, er bevisst det.» (K, s. 6, del 3)</p>	Språklig påvirket av elevene	Skape et felles språk
<p>«Jeg skifter mellom dialekt og bokmål, jeg klarer ikke helt å bestemme meg på et vis.» (K, s.7, del 1)</p>	Språklig ubeslutsomhet	
<p>«Språket blir jo også; det å få forklart språkmessig ved å bruke de ordene de har» (K, s. 4, del 1)</p> <p>«Men det er noe med det, de må kanskje vennest til å høre dialekt og skrive bokmål» (K, s. 8, del 2)</p>	Forenkle eget språk	

Tabell 5.4 Eksempel fra temaanalyse

På lignende vis analyserte jeg intervjuene med alle seks lærerne, for så å sammenligne tabellene på tvers av lærerne. På grunnlag av disse sammenligningene, skapte jeg nye

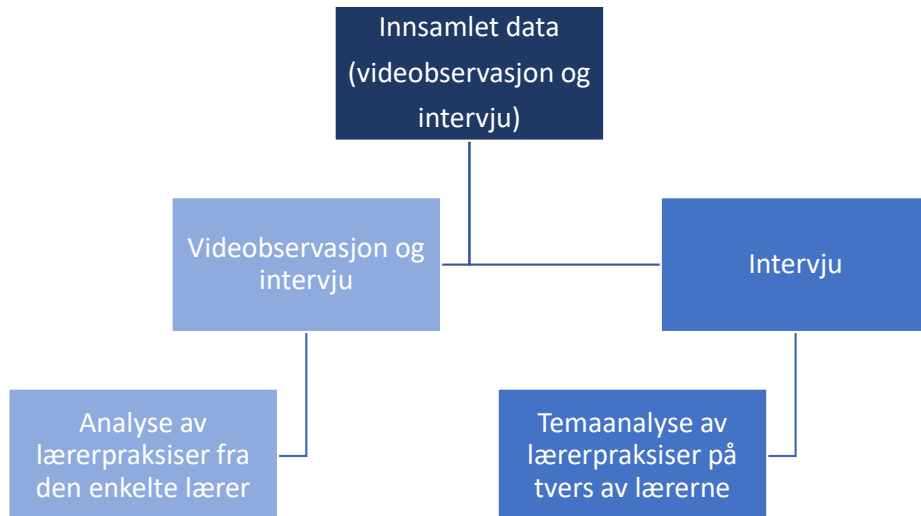
tabeller, som jeg kalte «tema-tabeller». Innholdet i tema-tabellene består av utsagn fra de ulike lærerne som jeg knyttet til det aktuelle temaet.

5.4.3 Oppsummering av analysearbeidet

For å oppsummere det ovennevnte har jeg først analysert datamaterialet i lys av lærerpraksiser der den enkelte lærer har deltatt. Analysen er gjennomført på grunnlag av en hermeneutisk tilnærming, der jeg har sett på flere lærerpraksiser der den enkelte lærer har deltatt, og valgt ut og presentert lærerpraksiser jeg finner representativ. Denne analysen består av både materiale fra *videobservasjon* og *intervju*.

For det andre har jeg gjort en tematisk analyse av *intervjuene*. På grunnlag av en hermeneutisk tilnærming, der jeg har sett det enkelte intervju opp mot de andre intervjuene, har jeg funnet seks tema som går igjen hos de fleste lærerne.

Samlet sett har jeg anvendt en hermeneutisk innfallsvinkel i begge analysemetodene, og jeg har analysert den innsamlede dataen slik:



Figur 5.1 Analyse av innsamlet data

Både lærerpraksisene som er funnet på grunnlag av den enkelte lærer og lærerpraksisene funnet på tvers av lærerne (temaanalysen), vil underveis i de to resultatkapitlene analyseres på grunnlag av ytringene, handlingene og relasjonene som viser seg. Tolkningene jeg gjør underveis i analysen er sammenfallende med tolkning av førstegrads-, andregads- og tredjegradstolkninger i den hermeneutiske metode (jf. Thagaard, 2018).

5.5 Etiske betraktninger og studiens troverdighet

Gjennom det foregående, har jeg forsøkt å vise til ulike etiske problemstillinger jeg har tatt hensyn til underveis i arbeidet med både datainnsamlingen og analysene av empirien. I Norge har Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), arbeidet fram forskningsetiske retningslinjer for å gi forskere og forskersamfunn kunnskap om anerkjente forskningsetiske normer. Disse retningslinjene har ligget som et bakteppe i min forskningsprosess, da disse forskningsetiske retningslinjene er forpliktende både for institusjoner og individer. Jeg som forsker har et selvstendig ansvar for å sikre at forskningen som utføres er god og ansvarlig (NESH, 2016, s. 5). Som et ledd i dette sendte jeg inn, i god tid forut datainnsamlingen, prosjektskisse, temaguide for intervju og informasjonsskriv tiltenkt deltakerne, til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), og fikk godkjent prosjektet. Etter å ha fått godkjent prosjektet, så jeg at jeg ønsket å legge til videobservasjon som metode. Jeg kontaktet NSD, og fikk beskjed om at jeg ikke måtte sende inn endringsmelding da elevene var over 16 år, og at det på daværende tidspunktet (april 2017), kun var nødvendig å få muntlig samtykke fra elevene da de alle var over 16 år.

Videre har de forskningsetiske kravene til studiens *gyldighet*, *pålitelighet* og *overførbarhet*, vært viktig for meg igjennom hele arbeidet. Gjennom å ha fokus på disse kravene har målet vært å høyne forskningsprosjektets troverdighet (Thagaard, 2018, s. 181). Selv om jeg gjennomgående har vist til hvordan jeg har arbeidet med å styrke studiens gyldighet og pålitelighet, vil jeg i det følgende komme med noen

oppsummerende refleksjoner knyttet til disse etiske aspektene. Til slutt vil jeg også si noe om hvordan jeg knytter studien til overførbarhet.

Jeg har hatt fokus på studiens *gyldighet* gjennom arbeidet med hele denne studien, fra begynnelse til slutt. Studiens gyldighet knytter jeg i stor grad til valg av metoder og tolkning av empirien (jf. Dalland, 2020; Kvale & Brinkmann, 2012). Ved å filme lærerpraksiser som utspiller seg i klasserommet, opplever jeg å ha fått tilgang til lærerpraksiser som utspiller seg i mangfoldige klasserom. Denne metoden for datainnsamling ser jeg derfor som en styrke, og noe som øker studiens gyldighet. Videre valgte jeg å intervju lærerne, og på den måten fikk jeg en økt forståelse for lærernes intensjoner og hensikter med sin deltakelse i lærerpraksisene. Det som imidlertid svekker studiens gyldighet, er at jeg ikke intervjuet elevene. Dette ville ha gitt et mer helhetlig bilde av lærerpraksisene, da deres stemmer ville ha komplementert lærernes. Dette ser jeg særlig i lys av at jeg har valgt å se på ytringene med begrepet *intersubjektivitet* til grunn. Som beskrevet i kapittel 4.2.1, handler intersubjektivitet om å oppnå en delt forståelse (jf. Rommetveit, 1981). Da jeg ikke har intervjuet elevene på lik måte som lærerne, har jeg ikke tilgang til om de faktisk opplever å ha en delt forståelse med lærerne og eventuelt andre deltakere i lærerpraksisene. På grunnlag av dette har jeg kun min egen tolkning, og delvis lærernes tolkning, for å kunne si om intersubjektivitet faktisk er oppnådd eller ikke i de ulike lærepraksisene. Hvis jeg hadde hatt TPA som teoretisk rammeverk forut datainnsamlingen, ville jeg ha intervjuet både lærere og elever og på den måten hatt en datainnsamling som er mer sammenfallende med teoriens mål om å få en helhetlig innsikt i praksis. For å styrke studiens gyldighet, har jeg også forsøkt å se på resultatene i denne studien i sammenheng med tidligere forskning. Kapittel tre pekte på at det foreligger mye relevant forskning. Ved å se at flere av funnene fra disse studiene støtter opp om tolkninger jeg har av egne funn, anser jeg at studiens gyldighet er styrket.

Ved å være bevisst min egen forforståelse, og tydeliggjøre denne i ulike deler av avhandlingen (jf. kap. 1.1 og kap. 5.2), har jeg forsøkt å ivareta studiens *pålitelighet*.

Det er viktig for meg at leseren får en innsikt i både hvem jeg er og hvorfor jeg har undersøkt det jeg har undersøkt (jf. Dalland, 2020). Videre har jeg i dette kapitlet forsøkt å styrke studiens pålitelighet ved å gi en detaljert redegjørelse for datainnsamlingen, samt gi en detaljert beskrivelse av hvordan jeg gikk fram da jeg analyserte empirien. I tabell 5.3 viser jeg hvordan jeg arbeidet med temaanalysen. Målet med å inkludere denne tabellen, er også å gi en detaljert redegjørelse for analyseprosessen, altså å være transparent. Gjennom å være transparent med tanke både på egen forforståelse, datainnsamling og analyse, har jeg kontinuerlig arbeidet for å styrke studiens pålitelighet.

Lærerpraksisene som er gjenstand for analyse i denne studien er kontekstualiserte, de foregår «her og nå», og på grunnlag av dette er ikke *overførbarhet* verken mulig eller et mål i seg selv (Angen, 2000; Kvale & Brinkmann, 2012, s. 265). Samtidig vil jeg i avhandlingens diskusjon (kap. 8), se på kjennetegn ved lærerpraksisene som kan ha en overføringsverdi, ved at jeg her diskuterer *teoretiserte* og *abstraherte* kjennetegn ved lærerpraksisene. Gjennom dette kan tolkninger av resultatene gi grunnlag for overførbarhet (jf. Thagaard, 2018, s. 193-194). Selv om de aktuelle lærerpraksisene som her studeres er knyttet til opplæring i grunnskole for voksne, vil måten deltakerne i lærerpraksisene ytrer seg på, måter de handler på og måter de forholder seg til hverandre på, kunne kaste lys over hvordan og hvorfor også andre lærerpraksiser kan utfolde seg som de gjør.

6. Lærerpraksiser

I dette kapittelet presenteres og analyseres første del av studiens resultat, kalt lærerpraksiser (jf. kap. 5.4.1). Her vil én og én av de seks lærerne, kort presenteres, før det vises et utsnitt, fanget på film, av en lærerpraksis der den enkelte lærer er deltaker. Presentasjonen av lærerne er basert på videoobservasjon av den enkelte lærer, og informasjon hentet fra intervjuet med den enkelte lærer. Etter hvert utsnitt reflekterer læreren over lærerpraksisen han eller hun deltok i. Gjennom dette presenteres en fortolkning av første grad (jf. Thagaard, 2018). Jeg vil deretter analysere lærerpraksisen, både på grunnlag av utsnittet av lærerpraksisen og lærerens refleksjoner. Analysen gjør jeg ved hjelp av teorien om praksisarkitekturer, og jeg vil her teoretisere utvalgte ytringer, handlinger og relasjoner, og gjør her en fortolkning av andre grad. Som beskrevet i avhandlingens teorikapittel, er ytringer, handlinger og relasjoner til enhver tid sammenvevet i praksis (jf. Kemmis et al., 2014), og jeg vil derfor også se på sammenhengen mellom disse. Videre vil jeg forsøke å finne underliggende betydninger i lærerpraksisene, og gjør med dette en fortolkning av tredje grad (jf. Thagaard, 2018). På grunnlag av fortolkningene i analysen er mitt fokus sentrert rundt spørsmålet: Hva skjer her?

Som vist i teorikapittelet kan en lærerpraksis ha et overordnet prosjekt, men også sub-prosjekt. Gjennom fortolkningene blir sub-prosjektene synlige, samtidig vil jeg også undersøke om det er skjulte sub-prosjekt i lærerpraksisene. Disse vil komme til syne gjennom en fortolkning av tredje grad. I denne sammenheng vil jeg tolke det som framstår i lys av lærerens undervisnings-praxis (jf. kap. 4.1.4).

6.1 Stine

Stine framstod som en utadventd kvinne i 30-årene, og en lærer som brenner for elevene sine. Hun underviser i fagene norsk og samfunnsfag, og har noen års erfaring med å undervise i grunnskole for voksne. Hun uttrykte at hun liker yrket sitt godt, og hun engasjerer seg i elevene både faglig og på et mer personlig plan. Hun bruker mye

tid, både på skolen og i egen fritid, på å bli godt kjent med elevene. Hun vil vite hva de er interessert i, og hvordan de har det hjemme. Basert på observasjoner av hvordan elevene forholder seg til Stine, framstår hun som en populær lærer. Elevene flokker seg rundt henne når hun kommer til klasserommet, de vil fortelle henne om ting de har opplevd og tanker de har. Det ser ut til å være en fortrolighet mellom henne og elevene. Latteren sitter vanligvis løst, og det er en god atmosfære i klasserommet når hun er der.

Gjennom observasjoner, og på grunnlag av intervju med Stine, fant jeg noen spesifikke trekk som gjentok seg i lærerpraksiser hun deltok i. Hun og elevene kom ofte inn på tema som kan ses som «sensitive», og Stine delte gjerne eget verdisyn knyttet til disse temaene. I utsnittet under kommer det et eksempel på dette.

Stine har samfunnsfagstime, og det faglige innholdet i undervisningen er samfunnsutviklingen i Norge i etterkrigstiden. I akkurat dette utsnittet, har undervisningen kommet til 1970-tallet, og tema er likestillingskamp. Det er i underkant ca. 15 elever i rommet og de fleste elevene sitter sammen to og to. Alle elevene har blikket rettet opp mot kateteret der Stine står og snakker, samtidig som hun viser fram en PowerPoint-presentasjon. Bildet som nå vises i presentasjonen, er av flere kvinner og menn som går i et demonstrasjonstog, noen bærer plakater. På en plakat står det: «Ja til fri abort!».

En elev spør: «Hva betyr abort?» En annen elev lager en mage med hånden. Stine forklarer: «Ja, det er hvis man har en baby i magen, og ikke vil ha det, da kan hun ta det bort. Det er mange som har grunner til å ta abort, for eksempel voldtekt. Hun tenker seg litt om før hun fortsetter: «Men Norge er et kristent land, og kristne er ofte imot abort. Man skal ikke drepe et barn. Og det mener jo selvfølgelig dere også». (Hun slår hendene ut mot elevene). Flere elever sier ja og nikker. «Det er haram», sier en elev. «Det er ikke barnet sin skyld», sier en annen. Stine bifaller: «Nei, det er et godt argument. Det er ikke barnet sin skyld at foreldrene eller mora ikke vil ha det. Ja...» Det blir en liten pause før Stine fortsetter: «Ja, der kan en tenke litt selv hva en synes. Så i tilfelle man kommer i en diskusjon en dag, så kan du si: Jeg er imot abort. Man kan heller adoptere barnet bort. Det er mange par som ikke får barn, men som har lyst på barn. Så hvis man får et barn man ikke har lyst på, så kan man jo adoptere det bort.»

Stine reflekterer over situasjonen: *Jeg blir kanskje litt farget av mine egne tanker rundt abort. Og så kommer kanskje temaet litt bardust på meg, jeg var ikke helt, med tanke på fakta, vet ikke om jeg var helt forberedt på å snakke om det. Det bare stod der, på*

den Power pointen og så... Og så blir det ordlagt litt som om de mest sannsynlig tenker at abort ikke er greit. Jeg fargela kanskje tankene deres i den retningen. Det jeg tenker om abort skinte bra igjennom ja. Det gjorde det. Det kom jo fra meg, fra det som farger meg som pedagog i denne situasjonen, det var det som kom.

Det er jo en elevgruppe som nok er ganske unison, det er en enighet om mine farger. Så derfor blir det også litt feil, for det ble så lett å fargelegge det sånn. Jeg burde ha lagt til sides mine tanker og heller... Hadde jeg skulle gjort det igjen, skulle jeg kanskje ha provosert litt mer for å ha utfordret tanken. Jeg skulle ikke ha sagt at jeg var for abort, men i hvert fall satt opp caser. Jeg prøver jo med voldtekten og si; hva gjør vi da? Det finnes jo grunner til at noen velger å ta abort, man må på en måte velge å respektere de som gjør det, selv om jeg har problemer med det. Ja, da måtte jeg ha gått inn i en rolle hvis jeg skulle ha proklamert for det på noen måte. Men det er jo, det er jo et hårfint skille her da. Men jeg burde ha gjort det; ja satt opp en case, to caser. Kan det være rett for en person i en situasjon? Ja, eller ikke? I hvert fall forsøkt å få dem til å skjønne at man kan forstå dem som gjør det i den situasjonen. Så det gikk litt for fort, og for enspora. Det er jo et slikt stort tema som burde blitt diskutert mer, og lenger, og slik at alle forstod hva loven sier og hva religionen sier og hva dine egne meninger sier. Det ble alt for kort tid på et så stort og viktig tema.

Hva skjer i denne lærerpraksisen?

Stines ytringer vitner om klare meninger angående abort, og disse kommer til syne i lærerpraksisen. Ser vi Stines første ytring «*Man skal ikke drepe et barn*», kobler hun abort til drap av barn, og hun legger med dette føringer for hva fenomenet abort innebærer, som en sannhet. I ytringen «*Og det mener jo selvfølgelig dere også*», viser det seg en forståelse av at alle elevene er enige i de personlige meningene hun her ytrer. Det kan se ut til at hun anser elevene og seg selv som én gruppe, og fratar med på denne måten den enkelte elev sin stemme. Ifølge Matusov og Marjanovic-Shane (2012 s. 163) har en gruppe gjerne noen som tar på seg å ha stemmen til gruppen, noe som i dette tilfellet er Stine. Hun får makten til å snakke på gruppens vegne, og

bestemme hva som er akseptabelt. Ytringen «*der kan en tenke litt selv hva en synes*», kan forstås som om at hun likevel oppfordrer at alle (elevene) skal gjøre seg opp en egen mening om abort. Denne forståelsen endres raskt, da hun i sin neste ytring skifter meningsinnhold ved å si: «*du kan si: Jeg er imot abort. Man kan heller adoptere barnet bort*». Der forteller hun elevene hva de skal svare hvis de havner i en diskusjon om abort, og bekrefter forståelsen av at hun har tatt på seg rollen som den ene som kan snakke på vegne av hele gruppen.

En av Stines første ytringer er «*Norge er et kristent land, og kristne er ofte imot abort*». Hun trekker her inn religion i situasjonen, men nevner ikke hva for eksempel norsk lov sier om abort. Hun legger i stedet religiøse overbevisninger til grunn for den videre argumentasjonen. Ved å se på den foregående ytringen i lys av ytringer som kom fram da hun i ettertid reflekterte over situasjonen, snakker hun om sine «farger». Hun ytrer: «*Det er jo en elevgruppe som nok er ganske unison, det er en enighet om mine farger.*» En tolkning av hva hun legger i uttrykket «farger» kan være at hun viser til verdier eller religiøs tro. Tatt i betraktning at hun ytrer at det er en *enighet* om hennes farger, kan det se ut til at hun antar at alle elevene deler hennes verdier eller syn på abort. Stine har altså en antagelse om at det er slik. Stine bekrefter i stor grad ytringene fra undervisningssituasjonen i sine refleksjoner. Hun bekrefter eget ståsted tilknyttet abort, og hun ytrer at elevene er «en unison gruppe», som mener det samme som henne.

Gjennom sine ytringer lar hun bare én forståelse av fenomenet abort få komme til syne, og hun forsikrer seg ikke om alle elevene forstår det hun ytrer, eller om noen har andre forståelser knyttet til temaet hun her snakker om. Dette innebærer at hun ikke kan vite om det er en delt forståelse mellom henne og alle elevene. Hun kan ikke fullt ut vite at det er intersubjektivitet som preger situasjonen, altså om det er en midlertidig delt forståelsesverden mellom henne og elevene. Etter å ha observert Stine i flere undervisningssituasjoner er min forståelse at elevene har stor tillitt til Stine, og intersubjektivitet krever nettopp en tillit mellom partene (Solbue, 2014, s. 32).

Relasjonen mellom Stine og elevene ser sånn sett ut til å være preget av tillit. Men selv om tillitt kan ses som et premiss for å oppnå intersubjektivitet, er det ikke en garanti for intersubjektivitet. Muligheten for å oppnå intersubjektivitet, er nært knyttet til handlingene Stine gjør. For å oppnå intersubjektivitet må Stine snakke *med* elevene og ikke *til* dem. I dette ligger også dialogen som et premiss for intersubjektivitet. En forståelse av dialog er at det er et møte mellom likeverdige parter, og må omfatte vilje til å lytte, møte den andre som et subjekt og være åpen for å forandre forståelse av et tema eller fenomen (Litland & Rommetveit, 2018, s. 165). Stines handlinger er i liten grad forenlig med denne definisjonen av dialog, hun viser ingen vilje eller åpenhet til å forandre forståelsen av abort som et fenomen. Dette resulterer i at hun heller ikke gir elevene mulighetene til å se på fenomenet fra ulike sider. Ved å ytre egne meninger som den eneste riktige forståelsen av tematikken, går hun aldri inn en dialog med elevene. Hun forteller elevene hva de skal tenke, for hun har svaret på forhånd. Med dette velger hun å la monolog (jf. Bakhtin, 2003) være det som kjennetegner hennes handlinger i situasjonen. Det er Stine som har svaret og det autorative ordet. Meningene og kunnskapene knyttet til fenomenet blir derfor statisk og forutbestemt (Nordgren, 2016). Stines handlinger blir det motsatte av dialogisme, i betydningen et møte mellom mennesker med like rettigheter (jf. Bakhtin, 2003). Samtidig lar hun noen av elevene komme til ordet og bekrefter deres ytringer, dermed er det altså en viss interaksjon mellom Stine og elevene. Imidlertid viser også måten hun møter elevenes ytringer, at det er monolog som her anvendes. Hun gir kun helt korte responser på deres ytringer, de brukes ikke som grunnlag for en videre dialog, kun som grunnlag for å underbygge hennes allerede forutbestemte meninger. Ingen av elevene kom med ytringer som har et annet meningsinnhold enn det Stine ytrer. De få ytringene elevene kom med, bekreftet Stines ytringer. Betyr det at ingen av elevene har andre synspunkter enn Stine? Eller kan det tas i betraktning av både *hva* og *hvordan* hun ytrer. Gjennom å bruke monolog åpner hun ikke opp for ulike synspunkter, elevene får ingen muligheter til å verbalisere andre tanker eller kunnskaper de kan ha hatt. Stines argumentasjoner har også likhetstrekk med en *diskusjon*, forstått som det å

argumentere for eget standpunkt og ha som mål å overtale andre for å finne en felles løsning (Skorpen, 2013, s. 20). Ser vi på ytringene hennes i tur og orden, kan den forstås som en sammenhengende argumentasjonsrekke mot abort.

Relasjonen mellom Stine og elevene er, som nevnt ovenfor, preget av *tillitt*. For å forstå tillitt, må det ses i lys av makt, og tillit kan ses som å være proporsjonal med mengde av, eller type makt (Grimen, 2001). Tillitten som er etablert mellom Stine og elevene, gir en ekstra etisk dimensjon knyttet til makten dette gir Stine i situasjonen. Stines lærerrolle gir henne en legitim autoritet, noe som innebærer at elevene godtar hennes autoritet fordi de godtar grunnlaget autoriteten bygger på. Samtidig vil tillitsforholdet elevene har til Stine, åpne opp for at hun får en uforholdsmessig stor definisjonsmakt knyttet til hva som moralsk riktig. Budskapet Stine kommer med gjennom ytringene sine er ensidige, og det ser ut til at hun bruker elevenes tillitt på en måte som medvirker til at relasjonene også preges av homogeniserende prosesser. For å tydeliggjøre denne sammenhengen ser jeg først til hva det ligger i at elevene har tillitt til Stine. Hvis en person har tillitt til en annen person, åpner hun opp et handlingsrom som hun venter at den andre vil bruke i samsvar med ønskene, interessene eller viljen hennes (Grimen, 2001). I lys av dette kan en tenke seg at elevene har en forståelse av at det Stine ytrer, er noe de skal ta til seg, da det er i deres interesse og ha en sammenfallende mening med Stine. Denne problematikken er noe Stine problematiserer i noe grad når hun reflekterer, samtidig kommer det tydelig fram at hennes syn i abortsaken, er noe hun ønsker å formidle til elevene. Dette kan også ses i sammenheng med Stines ytringer knyttet til sin egen rolle som pedagog. Under refleksjonen ytret hun: «*Det kom jo fra meg, fra det som farger meg som pedagog i denne situasjonen, det var det som kom.*» En forståelse av denne ytringen kan være at hun ikke skiller mellom seg selv som person, og som lærer i situasjonen. Også den følgende ytringen bygger oppunder forståelsen av at Stine har et uklart rollebegrep: «*da måtte jeg ha gått inn i en rolle, hvis jeg skulle ha proklamert for det på noen måte*». Jeg tolker ytringene hennes til at hun i denne situasjonen tar på seg en rolle som overskrider lærerrollen. Hun tar rollen til en som skal «gjete» elevene, og gi dem personlige svar knyttet til moral og verdier.

Det ser altså ut som om hun har en forståelse av at hun og elevene skal ha et likt verdigrunnlag, og at hun utnytter tillitsforholdet med elevene til å anvende homogeniserende mekanismer. Stine konstruerer elevene som en homogen gruppe der alle mener det samme. Det som er interessant med lærerpraksisen er at Stine her definerer elevene ut ifra seg selv. Hun og elevene utgjør et «vi», mens de som er for abort utgjør «de andre». Ved å gjøre dette, er relasjonene også preget av en usynliggjøring av elever som eventuelt ikke kjenner seg igjen i dette definerte «vi-et». Stine anerkjenner ikke muligheten for at disse elevene eksisterer. Denne usynliggjøringen viser at det også er andregjørende prosesser i lærerpraksisen. Hun omtaler de som er for abort som «de andre», altså en gruppe som i negativ forstand har andre verdier enn «oss», og gjennom det hun ytrer tar hun avstand fra, eller fremmedgjør, mennesker med disse verdiene (Linares, 2016).

Prosjektet i denne lærerpraksisen var i utgangspunktet å lære elevene om samfunnsutviklingen i Norge på 70-tallet. Som et sub-prosjekt, igangsatt av den uforutsette hendelsen der abort plutselig blir tema for undervisning, ser det ut til at Stines intensjon er å videreføre visse meninger og verdier tilknyttet abort. Stines syn på hva hun er forpliktet til å gjøre på grunnlag av sitt eget moralske ståsted, altså hennes syn på hva praxis er, kommer her tydelig til syne (jf. Kaukko, Francisco & Mahon, 2020). Hun har et ufravelig syn på at abort er en umoralsk handling, og det kan se ut til at hun føler seg moralsk forpliktet til å videreføre dette synet til elevene. Praxis, eller sub-prosjektet, henger nøye sammen med hva hun ytrer; det er ikke rom for alternative forståelser. Videre henger det sammen med hvordan hun handler; hun gir en ensidig fortelling om sannheten om abort i monologform. Dette henger sammen med relasjonen; hun anvender den tillitsfulle relasjonen til å proklamere eget syn. De homogeniserende mekanismene som her anvendes, ved at hun ser elevene og seg selv som en gruppe, legger til rette for å rettferdiggjøre det Stine gjør. Det rettferdiggjør også de andregjørende mekanismene som er til stede gjennom Stines usynliggjøring av eventuelle andre synspunkt. Det kan se ut til at andregjøringen gjør lærerpraksisen plausibel. Min fortolkning blir at Stines intensjoner er gode, sett fra hennes ståsted

(praxis), men konsekvensene er at elevene ikke gis mulighet til å se på fenomenet abort fra flere synsvinkler. Det er ingen andre meninger eller stemmer som gis plass. Samtidig tolker jeg Stines refleksjoner dithen at hun ønsker at hun kunne ha gjort endringer i hvordan sub-prosjektet ble utøvet. I ettertid ytrer hun et ønske om å problematisere begrepet abort i høyere grad, og i dette vise at det kan være ulike sider ved saken.

6.2 Espen

Espen er ung og nyutdannet. Han har kun noen få års lærererfaring, og er fortsatt litt usikker på sin egen lærerrolle. Han underviser i norsk og har bare noen måneders erfaring med å undervise i grunnskole for voksne. Det å trygge elevene er noe Espen legger stor vekt på, og han er opptatt av at elevene skal ha det godt på skolen. Han er vennlig og ler mye, og det ser ut til at elevene liker han. Samtidig kan det bli en del uro i timene hans; reglene og forventingene er litt uklare, og det faglige fokuset kan ofte havne i bakgrunnen.

I utsnittet jeg nå presenterer, kommer usikkerheten hans til syne. Elevene har fått en skriveoppgave og alle elevene sitter på plassene sine og skriver. Det er rundt femten elever i rommet, noen av elevene sitter sammen, mens andre sitter alene. Det summer i klasserommet, og Espen går rundt og snakker med enkeltelever.

Espen står bøyd over en kvinnelig elev og hjelper henne med oppgaven. En mannlig elev, som sitter lenger bak i klasserommet, sitter og fikler med mobilen sin. Eleven har tidligere i timen lånt bort pc-en sin til en annen elev. Den unge mannen setter seg plutselig ned på gulvet, og begynner å skrive på mobilen sin. Espen, som nå er ferdig med å hjelpe den kvinnelige eleven, snur seg og får øye på eleven på gulvet. Han ser litt overrasket ut, men går bare forbi eleven, og bort til en annen elev. Etter en liten stund går Espen så bort til eleven som fortsatt sitter på gulvet. Espen stopper opp, ser på han og sier: «Ehh...» han trekker på det, før han fortsetter: «Har du endt opp på gulvet?» Eleven mumler noe. Espen bøyer seg litt fram og spør: «Hva sier du nå?» Eleven svarer: «Kan jeg sitte sånn?». Espen svarer: «Om du kan sitte sånn?» Eleven smiler og legger hodet på skakke. De ser på hverandre noen sekunder. «Sovner du ikke der nede, da?» spør Espen og smiler. «Nei», sier eleven. «Ja, men du må skrive på fortellingen din», sier Espen. Eleven svarer ja. Espen snur seg og går videre nedover klasserommet. Eleven snur seg mot en annen elev og smiler.

Espen reflekterer over situasjonen: *Jeg visste ikke om jeg skulle tillate det eller ikke. Jeg ble veldig i tvil, for jeg synes jo ikke at det er greit at elever sitter på gulvet. Noen ganger blir jeg veldig usikker på meg selv. Ble dette galt på en måte? Dette handler kanskje om at jeg er fersk som lærer, jeg vet liksom ikke hvordan jeg skal forholde meg i alle situasjoner. Jeg er litt redd for å trække dem på tærne. Jeg er så redd for å såre noen, at de føler seg hengt ut eller dårlig behandlet av meg. Til slutt tenkte jeg; ja, ja la nå gutten sitte på gulvet. Så lenge han skriver, tenkte jeg. For den eleven der har hele høsten, siden oppstarten, skrevet tre setninger og så sagt at han var ferdig. Men nå har han begynt å skrive lange tekster. Nå skriver han liksom, han skriver og skriver.*

Hva skjer i denne lærerpraksisen?

I denne situasjonen får Espen en utfordring. Elevene skal jobbe på egen hånd, mens Espen går rundt i klasserommet for å hjelpe dem. Espen bruker litt tid før han velger å gå bort til eleven på gulvet. Handlingene hans er preget av en tvil, han vet ikke hvordan han skal håndtere situasjonen. Espen ytrer i refleksjonen at han ikke visste om han skulle tillate det som skjedde, og at han ikke synes det er greit at elever sitter på gulvet. Det kan se ut til at han i situasjonen går inn i en indre dialog der han avveier hva han nå skal gjøre. Eleven utfordrer Espen gjennom sine handlinger og i stedet for å instinktivt handle på grunnlag av sine meninger om at elever ikke bør sitte på gulvet, tar Espen seg tid til å overveie situasjonen. Hans bruk av ontologisk dialog, i betydningen å ha en indre dialog knyttet til en ytre utfordring (jf. Åsvoll, 2006), kan ses som et forsøk på å oppnå intersubjektivitet med eleven. Gjennom å føre en dialog med seg selv forsøker han å forstå elevens handling. Ser vi til refleksjonen Espen hadde tilknyttet situasjonen er nettopp tvilen noe som løftes fram. Han ytrer at han er «*redd for å trække dem på tærne*», «*redd for å såre noen*», «*redd for at de føler seg hengt ut eller dårlig behandlet av meg*». Etter å ha observert Espen, var det både hans usikkerhet, og hans behov for å ivareta elevene, som slo meg som typisk for Espen. Dette kan kanskje ses som noe negativt da det kunne føre til uro, men jeg ser det også som en styrke for lærerpraksisen. Det er gjennom den ontologiske dialog deltakerne i en praksis kan utforske seg selv og de andre som mennesker. Espens tvil legger til rette

for at både han selv og elevene kan oppnå nye forståelser for hverandre og den verden de befinner seg i (Matusov & Miyazaki, 2014). Hadde Espen i motsetning hatt en monologisk relasjon til elevene, ville han nok bedt eleven om å sette seg ved pulten, uten å tenke over om det var et faktisk behov hos eleven, som gjorde at han satt på gulvet. Espens dialogiske relasjon til elevene underbygges i situasjonen som utspiller seg mellom han og eleven. Espen ber ikke eleven om å sette seg ved pulten sin i det han går bort til han, men ytrer i stedet: «*Har du endt opp på gulvet?*» Han åpner her opp for at eleven kan fortelle hvorfor han har satt seg. Espen ønsker å forstå hvorfor eleven gjør som han gjør. Eleven forklarer ikke hvorfor han har satt seg, men ber om å få sitte der han sitter. Espen utfordrer han litt ved å spørre om han da ikke vil sovne. Etter å ha fått bekreftet at eleven skal skrive på oppgaven, går Espen videre. Espen og eleven ytrer også med non-verbal kommunikasjon; de smiler til hverandre og eleven legger hodet på skakke. Dette framstår som en bekreftelse på at eleven og Espen forstår hverandre i situasjonen, og at det er en tillitt dem imellom.

Espen anvender konsekvent dialog som handlingsform, han vet ikke hvorfor eleven sitter på gulvet og det ser ut til at han oppriktig ønsker å vite hva grunnen kan være. Lærerpraksisen er med dette preget av en autenticitet; Espen har ikke svaret, men ønsker å oppnå en delt forståelse med eleven. Gjennom subjekt-subjekt-forholdet som viser seg (jf. Kowal & O'Connell, 2015), ser det ut til at Espen har en stor tillit til eleven. Under refleksjonen forteller Espen at eleven, fra å ikke bry seg om arbeidsoppgavene, nå har begynt å skrive lange tekster. Jeg knytter med det tilliten Espen viser eleven, til Espens syn på eleven som pålitelig (jf. Grimen, 2001). Eleven har vist at han kan stoles på når det kommer til å utføre arbeidsoppgaver. Slik jeg forstår situasjonen, som preget av tillit, transenderer Espen sin egen forforståelse av at elever bør sitte ved pulten, og oppnår en ny forståelse på grunnlag av dialogen med eleven.

Elevens handlinger og ytringer kan tolkes dit at han forventer at Espen respekterer hans ønske om å skrive mens han sitter på gulvet. Espen på sin side viser eleven respekt og signaliserer likeverd gjennom sin anvendelse av dialog. Espen bekrefter eleven og

dette kan, på grunnlag av Honneths (2008) bruk av begrepet selvrespekt, forstås som at eleven i situasjonen kan utvikle følelsesmessig tillit til egne ferdigheter. Eleven kan altså utvikle selvrespekt gjennom å bli vist respekt som en person med rettigheter til å jobbe slik han ønsker. Ved at Espen anerkjenner elevens ønske om å sitte på gulvet, tillegger han samtidig eleven forpliktelser. Honneth (2008) understøtter at anerkjennelse bygger på en *gjensidighet*. Espen har en forventning om at eleven skal gjøre skriveoppgave selv om han sitter i gulvet. Han forventer altså en gjensidig anerkjennelse der eleven innfrir at han skal skrive på oppgaven. Dette ser jeg videre på som at elevens internaliserte normer forteller han hva han kan forvente av omverdenen, og samtidig forteller normene hvilke forventninger han selv må innfri ovenfor Espen. Hvis det er *respekt* som utgjør normen denne eleven har internalisert, vil det derfor være plausibelt å tenke at eleven vil utføre oppgaven ut av respekt for Espen. Elevens opplevelse av Espens positive innstilling til seg selv, som et medlem av fellesskapet, vil følgelig legge til rette for en gjensidig anerkjennelse mellom de to.

Det overordnede prosjektet i lærerpraksisen kan ses som å skrive en norskoppgave. Ved at en elev plutselig setter seg på gulvet, kommer Espens praxis til syne. At den enkelte elev har medbestemmelse, og at Espen gjennom sin lærerrolle skal ivareta elevene, ser ut til å ligge til grunn for Espens reaksjoner i denne situasjonen. Jeg tolker det dit at det er dette som viser seg i hans valg av ytringer, handlinger og måten han forholder seg til eleven. Denne tolkningen støttes også opp av ytringen «*Jeg er så redd for å såre noen*», som Espen uttrykker når han reflekterer over situasjonen. Hadde han i stedet valgt å kreve at eleven satte seg ved pulten, kunne i motsatt fall det å opprettholde ro og orden i klasserommet, og eventuelt overføre normative forventninger, vært hans syn på hva som er «riktig» å gjøre (jf. Kaukko et al., 2020). Både det som viser seg i lærerpraksisen og i Espens refleksjoner tydeliggjør at ivaretagelse av den enkelte elev er en «god» praksis for Espen (jf. Mahon et al. 2020). Ivaretagelse av den enkelte, blir viktigere enn ro og orden. På den andre siden kan en spørre seg hvilke konsekvenser denne forståelsen kan ha for klassen som helhet. I akkurat denne situasjonen gikk det kanskje ikke utover klassen at en elev fikk sitte på

gulvet, men ved å skulle ivareta den enkeltes behov til enhver tid, kan det tenkes at klassens behov for arbeidsro kan utfordres i andre situasjoner.

6.3 Vilde

Vilde er en lærer i begynnelsen av 30-årene. Hun underviser i matematikk og naturfag. Etter å ha observert henne i flere timer, stod hun fram som en lærer som i høy grad har det faglige i fokus i timene. Samtidig var hun opptatt av å ha en god stemning i rommet og hun lo mye sammen med elevene. Hun har undervist i grunnskole for voksne i noen år. Hun investerer mye tid på å lage gode undervisningsopplegg, og i intervjuet understreket hun at hun jobber bevisst med å være så tydelig som mulig i sin samhandling med elevene. Etter å ha observert Vilde, har jeg et inntrykk av at elevene respekterer Vilde for hennes høye, faglige kompetanse. Samtidig kan hun bli usikker på relasjonen hun har med elevene, ettersom hun tidvis opplever at enkelte elever utfordrer hennes autoritet.

I situasjonen under, vises et eksempel av en vurderingssituasjon der samhandlingen mellom Vilde og elevene nettopp viser til den ambivalente respekten Vilde kjenner på. Situasjonen viser på representativt vis hvordan Vilde gjerne håndterte slike situasjoner. Elevene har jobbet i grupper i matematikk i noen uker, og har hatt gruppeframføring foran hele klassen. På dette tidspunktet har alle gruppene hatt sine framføringer, og i denne timen tar Vilde inn én og én gruppe på et grupperom, for å gi en muntlig vurdering og karakter. Vilde filmet alle framføringene, og bruker filmklippene hun har lagret på pc-en sin, når hun gir tilbakemeldingene. Elevene vurderes på grunnlag av selve framføringen og et skriftlig arbeid de har levert inn. En gruppe, bestående av to mannlige elever, er siste gruppe inn. Vilde og de to elevene sitter tett sammen slik at alle tre ser det som foregår på Vildes pc.

Vilde spør hvordan elevene synes framføringen gikk. Elev 1 svarer: «Det gikk ganske bra, ikke så verst, men ikke så bra, det ble litt lite tid.» Vilde: «Det var en god observasjon, for det tenkte jeg også da jeg så dette; dere har ikke øvd.» Elev 1: «Ja, ja..». Hun viser et klipp fra gruppas framføring og påpeker at de brukte veldig lang tid på å diskutere med hverandre, hun ser megetsigende på dem. Hun sier «Dere må øve på hva dere skal si.» Elev 1 er tydelig irritert over tilbakemeldingen og sier: «Jeg skal ikke ha flere framføringer nå.» Han snur ansiktet bort. Vilde svarer: «Jo, men du er jo veldig avslappa og har godt muntlig språk.» Hun henvender seg til den andre eleven i gruppa: «Og jeg vet at du har god matematikkforståelse. Så jeg ventet meg en kjempegod presentasjon og ble litt skuffet. Men det tror jeg er fordi dere ikke fikk samarbeidet og øvd. Så faktisk har dere fått lav måloppnåelse på selve presentasjonen, fordi dere får ikke fram hva dere har gjort eller hvordan dere har tenkt.» Elev 1 er fortsatt synlig irritert og forteller at det har vært mye fravær på gruppa og at det endte opp med bare de to. Vilde: «Ja, men nå var det dere to som presenterte. Det jeg ser fra den dagen var et middels faglig innhold, så dere havner på karakteren 3.» Elev 1 får en sterk reaksjon, der han peker på det skriftlige arbeidet de har levert inn og påpeker hvor bra det er. Han tar etter andre besvarelser som ligger ved Vilde for å vise at deres er bedre. Vilde flytter besvarelsene raskt så han ikke skal nå de. Vilde forklarer: «Nå er det hovedsakelig den muntlige presentasjonen dere får vurdering på.» Elev 1: «Hva med det vi har skrevet da?» Vilde: «Det var bra. Hvis jeg skulle gi en karakter på bare det skriftlige ble det jo 6. Men det er hovedsakelig den muntlige framføringa som skulle vurderes denne gangen.»

Vilde reflekterer over hendelsen: *Jeg husker at jeg ble svett. Men jeg var jo ikke kjempeoverrasket. Det var jo en grunn til at jeg hadde inn disse to til sist, fordi det er jo noen som alltid plasserer ansvaret utenfor seg selv. Altså, han blir jo ikke sint på en sånn måte som er ubehagelig for meg, det er jo bare det at han blir litt frustrert. Det er trist, for hans del egentlig. Det må være slitsomt å ha det sånn. Det er mer det. Så det er jo ikke noe jeg tar innover meg og bærer med meg hjem og grunner på om kveldene og tenker på. Det er jo ikke et problem for meg egentlig. Men jeg kjenner jo på det, at det må være ganske tungt i livet hvis alle tilbakemeldinger blir håndtert på den måten der. Nå er jeg ganske god til å parkere da tror jeg. Ja, det er jeg nok. Jeg tar ikke med meg skjebnen til noen i noe stor grad.*

Det hender jo at vi blåser ut litt frustrasjon på lærerrommet når det er slike ting som det der. Og likens med elever som vi er bekymret for også, det hender jo vi snakker sammen vi lærerne. Bruker jo kollegaene litt til søppelbøtte synes jeg, freser ut noen ganger hvis det er noe. Og vi hjelper jo hverandre, både faglig og sosialt, også med tips

for å løse ting som oppstår. Det er en veldig styrke i kollegiet her, både faglig og som arbeidsmiljø, synes jeg.

Hva skjer i denne lærerpraksisen?

Situasjonen starter med at eleven ytrer at framføringa ikke gikk så bra. Vilde responderer ved å bruke *opptak* (jf. Dysthe, 1995), der hun følger opp det eleven sier og bekrefter at hun har samme inntrykk. Med dette viser det seg at ytringene og handlingene på dette tidspunktet er preget av intersubjektivitet og dialog. I tillegg kommer Vilde med en påstand: «(...) *dere har ikke øvd*». Hun forklarer slik sitt eget syn på hvorfor framføringa ikke gikk så bra. I den videre dialogen bekrefter eleven dette. De har en delt forståelse av hvordan framføringa gikk. Vilde understreker videre at de ikke har øvd ved å vise til et videoklipp, og påpeker igjen at de må øve, hun understreker meningsinnholdet gjennom blikket sitt. Elev 1 responderer nå ved å si at han ikke vil ha flere framføringer. Gjennom denne ytringen, og ved at han vender seg bort, kan det se ut til at eleven har forstått at Vilde mener at innsatsen ikke var god nok, og responderer denne gangen med å melde seg ut av dialogen. Eleven avslutter på den måten den påbegynte dialogen, noe som kan forstås som et selvforsvar, eller som en reaksjon for å bevare selvbilde mot Vildes konfrontasjon. En kan også tolke elevens brudd, som et ønske om å atskilles fra Vilde og hennes uttalte vurdering (jf. Thomas-Olalde & Velho, 2011, s. 40). Eleven tar avstand fra å la seg bli vurdert som noen hun definerer til å inneha visse egenskaper.

Elevens reaksjon kan også ses i lys av begrepet den generaliserte andre, i betydningen internalisering av handlingsnormer som stemmer overens med de andre samfunnsmedlemmenes forventninger. Det kan se ut til at eleven ikke har internalisert forventningene til Vilde, som representant for skolen og lærerne. Han lar ikke lærerens forventninger regulere hans reaksjon i situasjonen (jf. Honneth, 2008). Hvorfor han ikke lar Vildes forventninger styre egen atferd, er vanskelig å vite. Et svar kan være at hun er kvinne. Gjennom observasjoner i samme elevgruppe, så jeg at denne eleven kunne vise en mer medgjørlig type atferd i interaksjon med andre mannlige lærere.

Samtidig kan jeg ikke slå fast at dette er tilfellet, da jeg har for lite empiri som tilsier dette.

Vilde utforsker ikke elevens emosjonelle reaksjon, men forsøker gjennom sin neste ytring å starte opp igjen dialogen. Her gir hun spesifikke positive vurderinger av elevene: «(...) du er jo veldig avslappa og har godt muntlig språk. (...) Og jeg vet at du har god matematikkforståelse». Ved disse ytringene anerkjenner hun elevene, da elevene får høre at hun verdsetter deres individuelle kvalifikasjoner. Selv om tilbakemeldingen over den muntlige framføringen ikke er god, anerkjenner hun likevel elevenes kvalifikasjoner og ytrer at disse er verdifulle for læringsfellesskapet. Ytringene kan forstås som et forsøk på å legge til rette for elevenes utvikling av selvverdsettelse, i det Honneth (2008, s. 139) kaller den «sosiale sfære». Gjennom å anerkjenne begge elevene som positive medlemmer av skolen som et fellesskap, vil elevenes muligheter for å senere tre inn i det sosiale og offentlige liv som fullverdige deltakere, kunne øke (Jordet, 2020, s. 149).

Videre i situasjonen forteller Vilde elevene at hun ble skuffet, og hun understreker igjen at de ikke har øvd og hun gir dem lav måloppnåelse. Elev 1 får en tydelig emosjonell reaksjon på det Vilde ytrer. Han prøver å forklare at det har vært mye fravær i gruppa. Vilde velger å ikke gå inn i en dialog med eleven, og hun skifter over til bruk av monolog. Hun følger ikke opp det eleven ytrer, men stadfester at hun har makten til å definere sannheten om framføringa. Situasjonen endrer seg fra en dialog med intersubjektivitet, til å bli en monolog der Vilde ikke lenger virker interessert i å oppnå en delt forståelse med elevene. Anerkjennelsen blir byttet ut med en andregjørende holdning der hun definerer elev 1 til å være noen som ikke forstår hva som er forventet, og at hun er den som skal fortelle hvordan han skal forstå og tenke. Denne holdningen kommer også fram i Vildes refleksjoner. Hun ytrer: «(...) det er jo noen som alltid plasserer ansvaret utenfor seg selv. (...) Det er trist, for hans del egentlig. Det må være slitsomt å ha det sånn». Her reflekterer ikke Vilde over hvorfor eleven reagerte som han gjorde, hun definerer han heller som noen som er på en gitt måte. Jeg tolker dette til at hun har et

essensialistisk syn på eleven, hun grunner ikke over om det er noe i situasjonen som kan ha framprovosert hans reaksjoner. Hva hun selv ytrer, hva hun gjør og hvordan hun forholder seg til eleven, og hva dette kan ha og si for samhandlingen som utspiller seg, er ikke gjenstand for refleksjon.

Andregjøringsprosesser kan ses i sammenheng med at den som har den dominerende posisjon, som i dette tilfellet er Vilde, ser seg selv som den som er mest opplyst, i motsetning til den andre, noe som legitimerer dominans (Thomas-Olalde & Velho, 2011, 32). Når Vilde i refleksjonen konstruerer seg selv, definerer hun seg ut ifra eleven: *«Så det er jo ikke noe jeg tar innover meg og bærer med meg hjem og grunner på om kveldene og tenker på. Det er jo ikke et problem for meg egentlig (...) Jeg tar ikke med meg skjebnen til noen i noe stor grad.»* Ytringene kan tolkes dithen at eleven eier problemet, mens hun selv er en som klarer å takle han på en god en måte. Det kan tyde på at hun legitimerer egen dominans ved å omskape eleven til en stereotyp som hun må håndtere. Underbygd av dette ser det ut til at Vilde anser lærerpraksisen som plausibel og formålstjenlig (Thomas-Olalde & Velho, 2011, 30). En fare ved at Vilde ikke anerkjenner og forfølger elevens emosjonelle reaksjoner, kan være at eleven føler seg marginalisert eller ekskludert i betydningen at han opplever å miste grepet i situasjonen og at han beveger seg mot ytterkanten av det sosiale fellesskapet (Jordet, 2020, s. 60). Hvis eleven opplever at Vilde her ikke ivaretar han, kan dette i verste fall ende med opplevelse av utenforskap. Hvis Vilde hadde valgt dialogen som handling i denne situasjonen, kunne hun sammen med elevene utforske om forventningsavklaringene forut gruppearbeidet og framføringen var god nok. En slik dialog kunne ha åpnet opp for en utvidet forståelse av, og kunnskap om, hvordan hun på en bedre måte kunne ha lagt til rette for at elevene faktisk nådde målene for framføringa. Dette kunne videre ha ført til at elever som senere skulle ha framføringer, på forhånd hadde den nødvendige kunnskapen om hvordan de kunne nå målene, og ikke først fikk denne kunnskapen under selve sluttvurderingen.

Vilde trekker inn kollegaer når hun reflekterer videre over situasjonen. Hun setter pris på å kunne blåse ut «*litt frustrasjon på lærerrommet når det er slike ting som det der*». I måten hun her omtaler kollegaene, virker det som om de har en delt forståelse av hvordan det kan oppleves å være lærer for disse elevene. Hun opplever at kollegaene forstår hverandre, og derfor kan hjelpe hverandre. Å få støtte fra kollegaer gjennom intersubjektivitet, hjelper den enkelte lærer å utvikle et sunt selvforhold (Straume, 2011), men hva gjør dette for forholdet mellom lærerne og elevene? En kan forstå den støttende kulturen som Vilde beskriver, også som en ytterligere bekreftelse på hvem, og hvordan, «de andre» er. Hvis lærerne bekrefter hverandres forståelse av elevene som noen som er på et bestemt vis, kan fellesskapet mellom lærerne være med å opprettholde andregjørende mekanismer i lærerpraksisene. Elevene blir redusert til å bli noe mindre enn det de er (Dahl, 2013). Lærernes syn på hva en elev skal være, kan med dette ses i lys av lærernes «kollektive hukommelse» (jf. Kemmis et al., 2014). Det kan se ut til at det er en type kollektiv forståelse, skapt på grunnlag av reproduserte historiske tradisjoner, blant lærerne om hva en elev, og hva skole, skal være.

Vilde har flere intensjoner i denne lærerpraksisen. Det overordnede prosjektet tolker jeg å være vurdering for læring. Vilde ønsker å gi en grundig tilbakemelding og samtidig lære elevene hva som er viktig å tenke på når de skal ha muntlige framføringer. Som et sub-prosjekt kan det se ut til at Vilde ønsker å lære elevene å ta ansvar, ettersom hun lar ikke elevene bortforklare den middelmådige presentasjonen på grunnlag av utenforstående forhold som at de kun var to i gruppa. Basert på dette sub-prosjektet, kan overgangen fra dialog til monolog i lærerpraksisen forstås som et sterkt signal om at eleven selv skal ta ansvar for sin egen læringsprosess. Dette knytter jeg til Vildes praxis. Hun ønsker at «elevene tar ansvar», på den måten hun og skolen anser er den «riktige» måten å gjøre dette på. Det problematiske med praxis i denne situasjonen er at det skaper ubevisste andregjøringsprosesser. Hva elevene forstår med å «ta ansvar» eller gruppearbeid, kommer aldri til syne. Det er kun Vildes syn på «god» praxis som gjelder (jf. Mahon et al., 2020).

6.4 Kristina

Kristina framstod som en sprudlende dame i slutten av 30-åra. Hun underviser både norsk, engelsk og samfunnsfag. Hun har flere års erfaring med å undervise i grunnskole for voksne. Hun gir mye av seg selv i møte med elevene, og hun deler gjerne egne opplevelser, tanker og erfaringer. Hun bruker humor aktivt, og i timene jeg observerte henne i klasserommet, var det som regel god stemning. Hun så ut til å ta elevene på alvor, og i klasserommet kunne det deles både gode og vanskelige erfaringer. På grunnlag av observasjonene vitner det om mye omsorg mellom Kristina og elevene. Elevene vil gjerne ha hennes oppmerksomhet, og det ser ut til at de har stor respekt for henne. Gjennom intervjuet uttrykte hun viktigheten av at alle skal trives på skolen, og at hun vektlegger å bli kjent med den enkelte elev.

Gjennom observasjoner, og på grunnlag av intervju med Kristina, så jeg at lærerpraksiser hun deltok i var preget av at deltakerne gjerne delte fra sitt eget liv. I utsnittet under kommer det et eksempel på dette. Kristina har samfunnsfagtime og temaet er innvandring. Det er litt over tjue elever i et stort klasserom, og elevene er plassert i en hesteko. Det er omtrent like mange kvinnelige og mannlige elever i rommet. Alle elevene sitter snudd mot Kristina, som har satt seg på en stol midt i buen av hesteko.

Kristina og elevene snakker om at mange nordmenn er positive til innvandring, men samtidig påpeker en elev at nordmenn ikke vil ha en innvandrer inngiftet i familien sin. Kristina nikker og sier: «ikke gift deg med datteren min!». En elev responderer raskt: «Hva med datteren din, Kristina?» Kristina og alle elevene ler, noen klapper. Kristina: «Da sier vi takk for i dag». Hun og alle elevene ler. «Ehh...» sier hun, og trekker litt på det. «Det er et godt spørsmål, det må jeg si. Du vet jeg har jo en datter (hun holder opp en finger). En datter. Nei, vet du, jeg må nok si at hun må få bestemme selv hvem hun vil gifte seg med. Ja, men sånn er det jo uansett hvem hun kommer hjem med. Uansett om det er en nordmann eller innvandrer hun kommer hjem med og presenterer som kjæreste, så er jeg like skeptisk vet du. Det er mammahjertet (hun tar hånden mot hjertet). Ikke skeptisk sånn, men håper de får det fint sammen og at denne mannen eller kanskje jenta, er bra for mitt barn. Det må jeg si, så det er litt sånn mammahjertet det.» Hun ler og sier: «jeg tror faktisk at vi avslutter der jeg.» Både hun og elevene ler.

Kristina reflekterer over det som utspilte seg. *Situasjonen ble litt snudd, det er litt sånn kontra. Jeg får kontra noen ganger når jeg spør dem ut og kanskje graver litt i deres tanker og erfaringer, de er veldig nysgjerrig på meg også. Men nå er jeg litt sånn at jeg deler litt, og jeg tenker det er greit. Det bidrar kanskje til å bygge relasjoner, det å gi eksempler, dele erfaringer. Vi lærer av hverandre, og jeg tenker at det er mange lærings situasjoner både for dem og for meg i timene. Så jeg er litt sånn, snylter litt på dem også, og lærer litt (hun ler). De har jo med seg mye, stor erfaring og mange opplevelser og tanker og holdninger. Så jeg prøver jo å dra inn nesten så mye som mulig, ut av respekt for deres bakgrunn også. Så det gjør jeg absolutt, også for å få i gang en dialog.*

Det at jeg sa at det var greit at datteren min kom hjem med en jente, var veldig bevisst. Jeg tenker at det er viktig å signalisere det da. Den verdien. Ja, og jeg tenker det er viktig, og vi har jo snakket om det, og at man trenger ikke å like det heller, homofili, eller, men det er noe med respekten. Det er jo et tema vi tar opp og har vært igjennom mange ganger. Nå har jo jeg undervist i noen år da, og det er jo stadig like stor motstand. Vi snakker jo om sex og vi snakker om samliv, vi har mange tema og jeg er på en måte ikke redd for å ta opp ting som er vanskelig. Og så tenker jeg at hvis jeg provoserer noen, så får vi i hvert fall en diskusjon da. Om ikke annet. Så får vi heller prøve å nøste opp i det, hvis de føler at jeg trækker dem på tærne. Men husk, jeg kjenner dem godt. Jeg hadde nok ikke gått inn første timen sammen med dem og sagt det der. Det hadde jeg ikke gjort. Så du må nok kjenne publikummet ditt ja, elevene dine, det er helt klart. Du må på en måte lytte litt til hvor grensene går, både for dem og for meg. Så vi har nok brukt en del tid på det i den gruppa her, men det har blitt veldig bra. Og jeg er veldig fornøyd med at vi har fått et så fint læringsmiljø nå. Men, klart, det er noen ganger jeg kjenner at vi ikke lander helt på føttene.

Hva skjer i denne lærerpraksisen?

Ser vi til den første av Kristinas ytringer i situasjonen; «*ikke gift deg med datteren min!*», kan den forstås, på bakgrunn av tematikken hun og elevene snakker om, som en ytring

der hun gir en eksemplifisering av hvordan noen nordmenn tenker. Ytringen kan forstås som en utfordring eller provokasjon, noe som underbygges når hun i refleksjonen ytrer: «*Men husk, jeg kjenner dem godt. Jeg hadde nok ikke gått inn første timen sammen med dem og sagt det der*». I undervisningssituasjonen svarer en elev kontant og følger opp Kristinas ytring ved å spørre om datteren hennes. Eleven svarer altså Kristina «med samme mynt», og utfordrer henne. Det ser ut til at det er en delt forståelse mellom Kristina og eleven, de forstår hvilken samtale de er en del av, og hvor langt de kan strekke grensene. Gjennom latteren og klappingen som brøt ut i klasserommet, ser det også se ut til at de andre elevene er innforstått med det som her skjer. Ut i fra disse ytringene, latteren og klappingen viser det seg også en tillit, en forutsetning for intersubjektivitet, mellom Kristina og elevene. Ser vi videre på ytringene og handlingene som nå kommer, velger hun å ta elevens spørsmål på alvor. Det kan kanskje i Kristinas andre ytring: «*Da sier vi takk for i dag*», se ut til at hun gjør dette litt motvillig, hun trekker på det. Men hun velger å gå videre, der hun utdyper tydeligere hva hun mente med den første ytringen. Hun velger altså å utdype tematikken det snakkes om, og forsikrer med dette at intersubjektivitet faktisk er til stede. Det er nettopp delt forståelse, eller mangel på dette, som gjennom intersubjektivitet utforskes (Helleve, 2016, s. 21). Ved at Kristina følger opp elevens spørsmål i responsen hun gir, bruker hun her dialog i sin interaksjon med elevene. Den type dialog som Kristina anvender kan forstås som epistemologisk dialog i betydningen at den benyttes som en kommunikasjonsform for å oppnå ny forståelse (jf. Miyazaki, 2014). Kristinas handlinger kan også identifiseres som kritisk dialog da hun legger til rette for elevens legitime rett til å undersøke (kulturelle) verdier (Matusov & Marjanovic-Shane, 2012 s. 162). Ifølge Matusov og Marjanovic-Shane (2012) lærer ikke mennesker sosiokulturelle praksiser gjennom å pålegges kulturelle koder, regler og roller, men gjennom egen deltakelse i praksis. Kristinas anvendelse av dialog, legger nettopp til rette for elevenes deltagelse og muligheter for å undersøke hva som egentlig ligger i en mulig skepsis mot innvandrere blant nordmenn.

Tvilen som kan spores i Kristinas andre ytring («*Da sier vi takk for i dag*»), kan tyde på at hun her har en ontologisk dialog (jf. Åsvoll, 2006). Eleven utfordrer henne, og Kristina trekker litt på det før hun responderer. Det kan se ut til at hun gjennom en indre dialog vurderer fram og tilbake hvordan hun skal møte denne utfordringen. Når Kristina i ettertid reflekterer, begrunner hun hvorfor hun velger å dele personlige tanker og erfaringer med elevene «*Det bidrar kanskje til å bygge relasjoner, det å gi eksempler, dele erfaringer.*» Det kan se ut til at det var bevisst valg fra hennes side og dele, og hun knytter det til sin egen relasjon med elevene. Samtidig kan dette være noe hun først ble bevisst ved å se seg selv på video, og at hennes reaksjon i situasjonen var et mer ubevisst valg bunnet i en taus, kroppsliggjort kunnskap (Grimen, 2009, s. 79). Ser vi nærmere på relasjonene som viser seg i denne lærerpraksisen, ser vi at hun anerkjenner elevene i høy grad. For det første anerkjenner hun eleven gjennom å anvende dialog, hun tar elevens spørsmål på alvor, og gir han et utfyllende svar. Hun viser det Dysthe (1995) kaller høy verdsettelse, ved at hun lar elevens respons definere det videre innholdet i dialogen. Hun anerkjenner også den samme eleven gjennom ytringen «*Det er et godt spørsmål*». Her bekrefter hun eleven og hans forståelse av situasjonen, at det er greit at han stilte dette litt utfordrende spørsmålet.

Når Kristina snakker om datteren sin, understreker hun ytringen «*mammahjerte*» ved å ta hånden mot hjerte; hun tydeliggjør gjennom kroppsspråk at det er hennes følelser for datteren det handler om. Gjennom mange observasjoner av Kristina ble det tydelig at bruk av kroppsspråk, for å oppnå intersubjektivitet, var noe hun ofte benyttet seg av. Kroppsspråk kan også ses som en ytring, og gjennom måten hun her bruker kroppsspråk, tolker jeg henne som troverdig ved at den verbale og non-verbale kommunikasjonen er sammenfallende. Gjennom kroppsspråket sitt, framstår hun som det Rogers (1962) kaller kongruent. Hun tar ikke på seg en maske, men viser heller fullt og helt hva hun føler. Ifølge Rogers vil relasjonen styrkes i kraft av at Kristina klarer å være i kontakt med egne følelser, og at hun klarer å kommunisere følelsene hun har til elevene. Følelser kan være komplekse, men jo mer Kristina klarer å være kompleksiteten av sine følelser, jo høyere grad av kongruens vil hun kunne oppnå. Med

henhold til Kristinas uttrykk for følelser av både usikkerhet og kjærlighet til sitt eget barn, jo bedre grunnlag for gode og nære relasjoner bygger hun.

En annen av Kristinas ytringer kan også ses i lys av relasjonen i lærerpraksisen: «(...) at denne mannen eller kanskje jenta, er bra for mitt barn.» Når hun reflekterer over denne ytringen, sier hun at det var helt bevisst å si at datteren hennes kunne komme hjem med en jente. Begrunnelsen er at det er viktig for henne å tydeliggjøre denne *verdien*. Her sikter Kristina til homofili, noe hun sier det er stor motstand mot blant elevene. Her viser det seg et annet trekk ved Kristinas relasjon til elevene; hun ønsker å videreformidle verdier hun selv setter høyt. Det kan se ut til at hun gjør et skifte, og går fra en mer ontologisk dialog, der et fenomen (nordmenns skepsis til å få innvandrere inngiftet i familien) åpent og uten ferdigdefinerte svar utforskes, til en ikke-instrumentell epistemologisk dialog. Hun trekker med ett homofili inn i dialogen. Her legger hun en type føring der elevene bør grunne over homofili, da dette er av betydning ut fra hennes eget verdisystem (Marjanovic-Shane, 2014, s. 51). Hun påtvinger ikke elevene en «endelig sannhet» knyttet til homofili, men hun påtvinger «endelige verdier» som hun anser som viktige.

Samlet sett fortolker jeg lærerpraksisen til å ha flere prosjekt. Som overordnet prosjekt for lærerpraksisen står det å lære om innvandring i Norge. Som et sub-prosjekt virker det som om Kristina, gjennom måten hun forholder seg til elevene og gjennom det hun ytrer, retter oppmerksomheten mot hvordan elevene bør forholde seg til andre mennesker. Dette finner jeg både i måten hun selv forholder seg til elevene og ved at hun gjennom ytringer viser hvilket syn hun mener elevene bør ha på homofili. Jeg knytter sub-prosjektet til Kristinas oppfattelse av hva praksis er. Måten hun ytrer, handler og måten hun forholder seg til elevene, tolker jeg dit at hennes praksis i høy grad er knyttet til hennes moralske syn på hvordan vi mennesker skal forholde oss til hverandre. Forstått gjennom praksis-begrepet, blir intensjonene Kristina har, et moralsk standpunkt der hun søker å oppnå en positiv endring i hvordan deltakerne i praksis forholder seg til hverandre og andre mennesker (jf. Mahon et al., 2020).

6.5 Even

Even er en erfaren lærer i 50-åra, som har jobbet i grunnskole for voksne i det meste av sitt yrkesaktive liv. Han underviser hovedsakelig i matematikk. Gjennom observasjoner så jeg at han har et høyt faglig press i timene, da han er opptatt av at elevene må lære så mye som mulig mens de tar utdanningen. Han tar seg sjelden tid til å snakke om mer personlige ting med elevene, det er det faglige som har fokus. Elevene viser stor respekt for Even; han har høy faglig kompetanse og det er sjelden bråk i timene hans og elevene gjør stort sett det Even sier de skal gjøre. De fleste elevene ser ut til å trives godt i timene hans, da det er en klar struktur og en tydelig forventning til det som skal foregå.

Evens forventninger til at elevene skal følge regler i klasserommet, viser seg i utsnittet under. Even har en dobbelttime i matematikk. Undervisningen foregår i et trangt rom, det er nesten ikke plass til de ca. tjue elevene, som sitter med pultene tett sammen. Elevene jobber med oppgaver, og Even går rundt og hjelper elevene. Med ett blir han oppmerksom på en elev som bruker mobilen sin.

Even går bort til eleven, som sitter med mobilen i hånda, han spør: «Sitter du med mobil?» Eleven svarer: «Nei, jeg bare sjekker noe.» Even svarer: «Bare sjekker. Får dere bruke mobil i timene?» Flere elever har blitt oppmerksom på situasjonen og svarer: «Nei!» Eleven med mobilen sier igjen, ganske spakt, at han bare sjekket noe. Even spør igjen eleven: «Ja, men får dere lov til det?» Flere sier igjen nei. Even fortsetter, streng i stemmen: «Men hvorfor sitter dere med mobil da?» Eleven med mobilen prøver å forklare hvorfor han brukte mobilen. Even avfeier han og sier: «Enten har dere lov eller så har dere ikke lov. Hvis det ikke er lov, kan du ikke sjekke.» Han ser rett på eleven med mobilen. Even fortsetter mens han ser seg rundt i rommet: «Jeg vet ikke, men jeg spør: har dere lov til å bruke mobil? Hvis dere sier nei, hvorfor sitter du med mobil?» Han slenger ut den ene armen og ser på eleven igjen. Eleven sier med lav stemme: «Beklager». Han ser ned, og ser beklemt ut. Han ser så opp mot Even igjen, og stiller et spørsmål knyttet til matteoppgaven han jobber med. Even blir med ett mildere i stemmen: «Er det gjort på data? Bare papir? Det er smart å gjøre de to, og øve på data (han peker ned på arket). Slike oppgaver kommer alltid på tentamen og eksamen. Så det er lurt om dere lærer dette i år, så blir det ikke så travelt til neste år.»

Even reflekterer over situasjonen: *Vi har jo slitt mye med telefonbruk. Nå får de ikke lengre lov til å ha fram telefonen i undervisninga. Vanligvis brukte de jo telefonen til noe fornuftig, men så var det noen få episoder som førte til at vi rett og slett ikke orket å holde på med det lengre. Da vi begynte å snakke om matteoppgaven, lot jeg det bare ligge, fordi eleven la ned telefonen. Men egentlig kunne han ha fått en mye strengere reaksjon på dette. Egentlig kunne jeg ha dratt inn telefonen og skrevet muntlig advarsel. Jeg mener det er viktig å være tydelig på hva som er forventet av dem og hva de faktisk skal gå til. For hvis de ikke vet det, blir de dullet med. Det er ingen kjære mor når de er på skolen. De må vite hva de går til og egentlig også hvor de skulle ha vært. De tenker jo seg på videregående, så jeg tror den sterkeste motivasjonsfaktoren er realitetsorientering. Ønsker de å gå på grunnskole, så forventer jeg egentlig at de er her for å gå på skole. De er jo voksne egentlig. Alle er over 16 år og de er her fordi de ønsker det selv. Det er ingen skoleplikt for dem, så de ønsker jo å gå på skole og da må de ta grep selv.*

Men jeg vil jo likevel si at de fleste her er jo motiverte og har en egen driv, de vil noe. Noen av dem er veldig flinke, mens andre sliter både faglig og språklig. Det viktigste må jo være at de får troa på at de faktisk kan klare det, og komme videre. Har de trua på seg selv, er det utrolig hva som kan skje.

Hva skjer i denne lærerpraksisen?

Alle ytringene Even ytrer i denne situasjonen, foruten den siste ytringen («*Er det gjort på data? Bare papir? Det er smart å gjøre de to, og øve på data*» [...]), har et tydelig og likelydende meningsinnhold; det er ikke lov å bruke mobil i timene. Han bruker også kroppsspråk for å understreke hva han mener, stemmeleiet har en streng tone og han har bråe kroppsbevegelser. Han bruker sådan kroppsspråket som en type forsikring for å oppnå intersubjektivitet.

Eleven som brukte mobil, blir avfeid når han forsøker å forklare hvorfor han brukte mobilen. Med dette forsøker ikke Even å få elevens perspektiv; han prøver ikke å oppnå forståelse av hvorfor eleven gjorde som han gjorde. Min tolkning av situasjonen er at

Even her ikke inntar et subjekt-subjekt-forhold til eleven, da han i stedet inntar et subjekt-objekt-forhold, der eleven er redusert til et objekt som må fortelles hva han skal gjøre (jf. Kowal & O'Connell, 2015). Ser vi til Evens refleksjoner, åpner han opp for at han kunne ha gitt en langt hardere sanksjon på det eleven gjør. Han argumenterer for at elevene må lære seg riktig atferd i klasserommet, i og med at de skal videre til videregående opplæring. Han vet altså selv hvorfor han reagerer som han gjør, men han deler ikke begrunnelsen sin med elevene. Even uttrykker seg så tydelig at jeg går ut ifra at elevene forstår meningsinnholdet i ytringene knyttet til mobilbruk, han oppnår en delt forståelse av regelen som står på spill. Samtidig åpner han ikke opp for å ta elevens perspektiv og ytringene preges av den grunn ikke av reell intersubjektivitet. Den manglende intersubjektiviteten som viser seg her, knytter jeg i stor grad til Evens handlinger. Han anvender en monologisk form i interaksjonen. Han vet tydelig svaret på om det er lov å bruke mobil eller ikke i timene, og situasjonen bærer ikke preg av en reell dialog ved at spørsmålet han stiller ikke er autentisk. Han er egentlig ikke interessert i hva elevene svarer. Ved at han avfeier elevens forsøk på å forklare seg, benytter han seg heller ikke av opptak (jf. Applebee et al., 2003), i betydningen at han ikke inkorporerer elevens svar i det neste spørsmålet han stiller. Han velger i stedet og bare gjenta det samme spørsmålet flere ganger. Ser vi til Evens refleksjoner av situasjonen, bekrefter han i stor grad handlingene sine. Han ytrer; *«Jeg mener det er viktig å være tydelig på hva som er forventet av dem (...) Det er ingen kjære mor når de er på skolen.»*

Relasjonen som her viser seg kan også ses i lys av monolog som et relasjonelt fenomen (jf. Miyazaki, 2014). Det er kun ett verdenssyn, Even sitt, som er gyldig i situasjonen. Hva elevene kunne mene om regelen om mobilbruk, er uten betydning i samhandlingen. Videre står manglende anerkjennelse fram som noe som kjennetegner relasjonen i denne lærerpraksisen. Even bedømmer her elevens handlinger, og en kan forstå lærerpraksisen i tråd med at Even vurderer elevens atferd ut ifra at han *ikke* bidrar til å realisere de kulturelt definerte verdiene, som her er å følge reglene, og dermed ikke fortjener anerkjennelse (jf. Honneth, 2008). Eleven har ikke tatt opp i seg

den normative forpliktelsen om å følge reglene. De andre elevene ytrer flere ganger «Nei», når Even stiller spørsmålet om det er lov å bruke mobil i timen. Det kan se ut til at de her forsøker å vise Even at de, i motsetning til eleven som brukte mobil, nettopp har internalisert reglene. De har tatt opp i seg «den generaliserte andre», altså har de blitt sosialisert inn i skolens regler. En følge av at eleven med mobilen ser ut til å stå så alene i det som skjer, uten noe støtte fra de andre deltakerne i lærerpraksisen, kan i verste fall være ekskludering. Ved at Even her ikke ivaretar eleven, kan eleven risikere å føle seg isolert og satt utenfor det sosiale fellesskapet (Jordet, 2020, s. 60).

Ifølge Honneth (2008), er det motsatte av anerkjennelse, krenkelse. En krenkelse er individets opplevelse av å ikke bli anerkjent, og ser vi tilbake til utsnittet, kan elevens reaksjon der han med lav stemme beklager seg og ser ned, tolkes dit at han opplever situasjonen som krenkende. Jordet (2020, s. 106) sier at en krenkelse innebærer at et menneske opplever seg devaluert, avvist eller ikke tatt på alvor. Videre kan krenkelse ha form av at personen blir oversett og usynliggjort. Det kan se ut til at Even i denne situasjonen nettopp krenker eleven ved at han for det første avfeier, eller avviser, elevens forsøk på å forklare seg. Eleven blir ikke tatt på alvor. For det andre er Evens manglende opptak en måte å overse eller usynliggjøre eleven. Han lar ikke elevens stemme få betydning. Med tanke på elevens selvverd, kan dette ifølge Honneth (2008) i verste fall føre til skam hos eleven: «Subjektet skammer seg over seg selv når det opplever motgang i handlingslivet, og opplever dermed at det har mindre sosial verdi enn det i utgangspunktet tok for gitt» (Honneth, 2008, s. 146). Samtidig er det ikke slik at alt som ser ut som en krenkelse, nødvendigvis er en krenkelse (Jordet, 2020, s. 107). Selv om det i situasjonen kan se ut som om Even krenker eleven, er det opp til eleven om dette er tilfellet. Det er den enkelte som sitter med definisjonsmakten om han eller hun faktisk er krenket. Går vi ut ifra at eleven i denne situasjonen opplever krenkelse, kan det som skjer videre i lærerpraksisen, vise hvor fort en person, i dette tilfellet Even, kan skifte mellom å krenke og å anerkjenne.

Helt mot slutten av praksissituasjonen, forandrer samhandlingen mellom eleven og Even seg. Når eleven ytrer et spørsmål knyttet til matematikk, endrer Evens ytringer seg. Han svarer utfyllende på det eleven etterspør, og toneleiet endrer seg. Det kan se ut til at de nå går inn i en dialog der Evens spørsmål legger til rette for intersubjektivitet, da han ønsker konkret å vite hvordan eleven tenker og hva han har gjort. Samtidig anvender han her kontrollspørsmål, for så å fortelle eleven hva som er «lurt» å gjøre, noe som kan tolkes dit at det fortsatt er monologen som preger handlingene (jf. Applebee et al., 2003). I sine refleksjoner viser han frustrasjon knyttet til det språklige og faglige utgangspunktet noen av elevene har, og ytrer: «*Det viktigste må jo være at de får troa på at de faktisk kan klare det, og komme videre.*» I å ha troen på seg selv, kan det se ut til at han sikter til en *faglig* tro på seg selv. Ved å ha fokus på, og oppmuntre elevene faglig, anerkjenner han kanskje elevene kognitivt, men sett i lys av første del av praksissituasjonen, mangler det her en følelsesmessig anerkjennelse. Ifølge Honneth (2008) trengs begge typer av anerkjennelse. Å «få troa på at de kan klare det», krever noe mer enn faglig oppmuntring og fokus. Skal elevene utvikle selvverdsettelse, i betydningen at de skal kunne se seg selv som et unikt og uerstattelig individ, må Even også anerkjenne dem i kraft av at de er mennesker av verdi, utover det å mestre matematikk. I tillegg til å anerkjenne deres faglige utvikling, trengs også denne type anerkjennelse da det legger til rette for elevens utvikling av selvverdsettelse, samt å skape et solidarisk fellesskap i klasserommet. Det er gjennom å anerkjenne den enkelte elev som et positivt medlem av fellesskapet at denne solidariteten kan vokse fram og bidra til utvikling av den enkeltes opplevelse av selvverdsettelse. Når læreren ikke ser og bekrefter eleven emosjonelt, vil ikke eleven kjenne seg verdsatt som det mennesket det er (Jordet, 2020, s. 148). Samtidig kan en se Evens reaksjon på mobilbruk, nettopp som et forsøk på å skape et solidarisk fellesskap. I et klasserom blir det vanskelig å få et fellesskap hvis ikke elevene følger regler eller pedagogiske normer som er laget for å fremme et godt arbeidsmiljø. Med forbehold om at de fleste elevene har som mål å ta videregående opplæring, ser jeg det som spesielt viktig at de gjennom den opplæringen de nå får, lærer seg hva som er

forventet av dem. Dette vil kunne bedre deres forutsetninger for å mestre den videre skolegangen.

Også i denne lærerpraksisen finner jeg ulike prosjekt. I siste del av lærerpraksisen går Even inn i en dialog med eleven om matematikk, han blir ivrig og intensjonen hans er tydelig å lære eleven faget. At matematikkopplæring er det overordnede prosjektet, kommer også tydelig fram i Evens refleksjoner. I tillegg kommer et sub-prosjekt tydelig til syne. Hans intensjon i store deler av lærerpraksisen, er å lære elevene reglene som gjelder i klasserommet. Det er dette sub-prosjektet som i stor grad ligger til grunn for ytringene, handlingene og relasjonene i lærerpraksisen. Støttet opp av begrepet praxis, tolker jeg at Even ser på faglig opplæring og kjennskap til normer og regler for klasseromsatferd, som måten å kunne gi elevene et godt liv (jf. Mahon et al., 2020). Konsekvensene av Evens intensjoner ser, på grunnlag av min fortolkning, ut til å være at elevene på den ene siden lærer både regler og faglig kunnskap, men at de på den andre siden opplever krenkelser på grunnlag av måten Even velger å sette sine intensjoner ut i livet på.

6.6 Ola

Ola er en rolig og erfaren lærer, nær pensjonsalder. Han underviser i norsk og samfunnsfag. Etter å ha observert Ola i flere timer, har jeg et inntrykk av at elevene trives godt med Ola. Han tar seg som regel god tid til den enkelte, og forsøker å snakke litt med flest mulig i løpet av en time. Det er for det meste god arbeidsro i timene hans, og det kan se ut til at hans rolige væremåte smitter over på elevene. I intervjuet sa han at han trives godt med elevene, og at han er opptatt av at de må lære seg å bli velfungerende elever. Han sier selv at han jobber holdningsskapende, og synes det er viktig å utfordre meningene til elevene.

I utsnittet under vises en lærerpraksis som på en god måte illustrerer hvordan lærerpraksiser Ola deltok i, kunne utspille seg. Ola har samfunnsfagtime og tema er FNs mål knyttet til utdanning. Det er over tjue elever i rommet, og alle er vendt

framover mot kateteret. Ola står ved kateteret, han har bladd opp i læreboka som han holder i hendene.

Ola leser høyt fra FNs mål: «Alle gutter og jenter skal fullføre grunnskole». Elevene lytter og Ola spør: «Noen land ønsker jo ikke at jenter skal gå på skole, hvorfor?» En elev svarer: «Fordi de må passe på barna». Ola fortsetter: «Men hvis jenter ikke går på skole, får de ikke kunnskap og da kan de heller ikke være med å lage reglene, da er det jo bare menn som lager reglene.» Flere mannlige elever ler. Ola ler ikke, han fortsetter: «Dette henger sammen med punkt tre; fremme likestilling, styrke kvinners stilling. Oppnå full likestilling i utdanning. Altså hvis bare halvparten av befolkningen skal kunne jobbe, kan man jo ikke skape mange verdier i landet. Altså de kunne ha skapt dobbelt så mye hvis også kvinnene hadde jobbet. Hvis kvinnene hadde hatt kunnskap og fått mulighet til å gå på skole.» En elev spør: «Er utdanning det viktigste?» Ola svarer: «Utdanning er nok det viktigste for å bekjempe fattigdom. Utdanning og kvinners muligheter til å ta utdanning. Og likestilling og jobb senere.»

Ola reflekterer rundt sin egen undervisning: *Jeg tenker at de mennene jeg har der, må få høre det mange ganger. Og jentene også selvsagt, de må forstå det at halvparten av befolkning på en måte, ikke er unyttig, altså at de ikke kan bidra til å både skape verdier, og det med kunnskap også. For de er jo fra land, de fleste, der damene ikke har så mye rettigheter. Så jeg lar de få høre det mange ganger. At veien ut av fattigdom, det eneste som hjelper, er å gi alle utdanning. Altså det er noen kjepphester som de har godt av å høre, og som de forhåpentligvis forstår. I løpet av den tida vi er i lag. Og de har godt av å høre det fra meg, en mann. At det ikke bare er damer som snakker om likestilling, men også menn. Vi kommer inn på det gjennom flere tema for det tar jo en stund og bearbeide dem, ut ifra de erfaringene de har fra før. Sånn at det tar kanskje lang tid fra de hører tanken til at de begynner å tro på den også.*

Hva skjer i denne lærerpraksisen?

I utsnittet av lærerpraksisen gjengir Ola FNs mål tilknyttet utdanning. Han spør så elevene hvorfor noen land ikke lar jenter gå på skole. En elev er raskt ute med å svare; «fordi de må passe barna». Eleven har tydeligvis forstått spørsmålet Ola stiller, og svarer det han tror kan være årsaken til at noen jenter ikke får gå på skole. I stedet for å respondere på ytringen, og gjennom dialog utforske om dette kan være en årsak,

overser Ola svaret. Han undersøker ikke hvorfor eleven tror det han tror. Han velger altså ikke å gjøre et opptak (jf. Dysthe, 1995), og det ser heller ikke ut som om spørsmålet han stilte elevene var autentisk; elevens svar var ikke det svaret han ønsket. Ved at han her velger monolog som kommunikasjonsform, blir det vanskelig å oppnå intersubjektivitet. Elevens ytring kan ses som et uttrykk for hans forforståelse av at kvinner som oftest må være hjemme og passe barna. Ved at Ola her ikke tar elevens forforståelse på alvor, frarøves både han og eleven muligheten til å oppnå en perspektivutvidelse. Å gå inn i en dialog der Ola og elevene går inn på tematikken eleven løfter, kunne ha ført til en reell dialog der elevene fikk bruke sin bakgrunn for å forstå og utforske kvinne- og mansrollen, i ulike samfunn.

I sin neste ytring knytter Ola skolegang til hvem som kan lage regler. Han hevder at jenter ikke kan lage regler fordi de ikke går på skole, og at dette fører til at bare menn kan lage reglene. Han svarer ikke her på spørsmålet han i utgangspunktet stilte klassen, men kommer med en påstand, som utvider tematikken. Sett i lys av Matusovs (i Matusov & Miyazaki, 2014) definisjon av ikke-instrumentell dialog, setter Ola her lys på verdier han selv holder høyt, men ytringen bunner ikke i en problematikk elevene har løftet fram. Samtidig er innholdet i ytringen hans knyttet til faglig tematikk, og viser at verdien som her står på spill (likestilling), også er FNs, eller storsamfunnets, verdi. Det er et sammenfall mellom Olas og samfunnets syn på likestilling og han opplever at disse står i motsetning til elevenes syn. Hans bruk av monolog kan forstås som et ønske om å *ikke* anerkjenne elevenes syn, da disse meningene utfordrer synet på kvinner som rettspersoner. Elevene har ikke internalisert samfunnets syn på likestilling, og det kan se ut til at Ola ser det som sin oppgave å være «den generaliserte andre» (jf. Honneth, 2008), som resosialiserer elevene til å ta opp i seg likestilling som verdi.

Som en respons på Olas ytring «(...) *da er det jo bare menn som lager reglene*», er det flere mannlige elever som ler. Hvorfor elevene begynte å le er vanskelig å svare på, da Ola ikke undersøker dette. Han gjør ingen forsøk på å oppnå en forståelse av det som skjer. Selv ler han ikke, og på grunnlag av dette kan det se ut til at Ola mener han vet

hvorfor elevene begynte å le, og at han tolker deres latter som signal om at elevene bifaller at bare menn skal lage reglene. Han forsøker hverken å undersøke hva deres ytring (latter) betyr, eller å undersøke eventuelt hvorfor noen av de mannlige elevene mener det de mener. Han viser altså ingen interesse for deres perspektiver, samtidig som det ser ut til at han har en klar forventning om at elevene skal ta hans perspektiv. Hvorfor han holder seg alvorlig mens de ler, kan forstås som at han ønsker å signalisere at han vet hvorfor elevene ler og at han er uenig med dem. Hvis dette var det han ønsket å kommunisere, vites det heller ikke om elevene på sin side forstår dette signalet. Hvis Ola her hadde forsøkt å spørre hvorfor de ler, eller påpeke sitt eget kroppsspråk og spurt dem hvorfor de tror at han ikke ler, kunne mye blitt oppklart. Det hadde vært et godt utgangspunkt for å undersøke likestilling ut fra deres ytringer, og nye forståelser kunne ha oppstått.

Ola kommer så med en ny, lang ytring der han lister opp fordelene med å la kvinner gå på skole. Ytringen består av mange ord, uten at han stopper opp for å sjekke ut at elevene forstår meningsinnholdet i budskapet. Han fortsetter med dette å anvende monologen som kommunikasjonsform. I sine refleksjoner ytrer Ola; «(...) *de er jo fra land, de fleste, der damene ikke har så mye rettigheter*». Denne ytringen viser at det er andregjørende mekanismer i relasjonene i lærerpraksisen. Han omtaler «de» som noen som kommer fra land som er annerledes enn Norge, noe som gjør dem mindre «normale» enn oss «høytstående» europeere (Dahl, 2013, s. 70). Samtidig viser ytringen at han er klar over at meningsinnholdet i ytringene hans er ukjent for mange av elevene. Likevel tar han ikke hensyn til dette når han ytrer seg ved hjelp av et komplisert fagspråk. Lahdenperä (2008) understreker at det ikke kan tas for gitt at nyankomne, flerspråklige elever kjenner til meningsinnholdet i begrep og uttrykk. Dette grunner gjerne i ulike referanserammer som kan knyttes til ulik sosial og kulturell bakgrunn. Det ser altså ikke ut til at Ola tar høyde for de ulike forforståelsene som befinner seg i klassen, selv om han er klar over at de eksisterer. Dette innebærer at han velger å se bort ifra at budskapet hans kan forstås på ulike måter, og at en del av elevene kan mangle forutsetninger til å følge det han sier. Gjennom å konsekvent

anvende monolog, mister både Ola og elevene muligheten til å utforske både hva fenomenet likestilling kan bety, samt hvordan den enkelte både forstår likestilling og hvilke erfaringer de eventuelt har tilknyttet fenomenet.

Mot slutten av situasjonen spør en elev: «*Er utdanning det viktigste?*». Denne gangen gjør Ola et opptak, han følger opp spørsmålet og besvarer det. Det kan se ut til at en elev nå endelig har kommet fram til den forståelsen Ola håpet på, og han velger derfor å respondere i dialogform. Det er først når det ser ut til at elevenes horisont har smeltet sammen med hans horisont, dette skiftet skjer. Dette kan knyttes til andregjørende mekanismer der han ved hjelp av sin anvendelse av monolog har «fått elevene til å forstå» viktigheten av likestilling. Ser vi til Olas refleksjoner har han en tydelig forståelse av hva elevene mener om likestilling, og hva som må til for at de skal forstå viktigheten av likestilling: «*det er noen kjepphester som de har godt av å høre, og som de forhåpentligvis forstår.*» Han sier at det er noen «kjepphester» de må få høre. Slik jeg tolker måten han her anvender begrepet, sikter han til ulike verdier han mener elevene må få høre. Her snakker Ola ut ifra sin overordnede majoritetsposisjon og gjennomfører eksplisitt andregjøring da han forsøker å lære elevene hva som er riktig og galt. Videre ytrer han at de ikke bare må få høre om disse, det er noe de må ta opp i seg og gjøre til egne verdier: «*det tar kanskje lang tid fra de hører tanken til at de begynner å tro på den også.*» Det kan se ut til at Ola mener at alle elevene har behov for å endre seg og ta opp i seg nye verdier. Det kan se ut til at han forvandler elevgruppa til en homogen gruppe som alle har «feil» verdier. Med dette kommer en ny indikasjon på at lærerpraksisen er preget av andregjøring. For det første blir den enkelte elev gjort om til en representant for en gruppe som er essensialistisk lik (jf. Thomas-Olalde & Velho, 2011, s. 30). For det andre benytter han seg av en type moralsk makt bunnet i en forestilling av hva «vi» kan og hva «de» (ikke-europeerne) ikke kan (Said, 2007, s. 23). Denne forestillingen kan knyttes til hvordan Ola kommuniserer meningsinnholdet i lærerpraksisen. Ved at han anvender monolog, er det kun hans verdenssyn som får slippe til, og det kan tolkes dithen at Ola rettfærdiggjør dette gjennom synet på elevene

som «de andre», som noen som er irrasjonelle og barnlige, og dermed har behov for Olas rettleiding (Said, 2007, s. 51).

Prosjektet i lærerpraksisen er å lære elevene om likestilling og viktigheten av at også kvinner får utdanning. Som et sub-prosjekt kan det se ut til at Olas intensjon er å lære elevene hvilke verdier eller holdninger de bør ha til kvinner. Dette knytter jeg til Olas praxis. Jeg tolker det dithen at han ønsker at elevene skal klare seg på best mulig måte i det norske samfunnet, hvor bærende verdier nettopp er demokrati og likestilling. Med hensyn til dette blir ikke Olas intensjon å «påtvinge» dem sine verdier, men heller å inkludere dem inn i det norske samfunnet. Samtidig kan konsekvensen av at han velger å oppfylle denne intensjonen gjennom monologform, føre til at elevene ikke utvider sin forståelse. Monologens natur legger ikke til rette for intersubjektivitet, og det gjør det vanskeligere å få en delt forståelse mellom deltakerne i lærerpraksisene av fenomenene demokrati og likestilling.

6.7 Oppsummering av lærerpraksisene

Ovenfor er det presentert og kort analysert utsnitt av seks lærerpraksiser. Lærernes refleksjoner klargjør hva de selv tenker rundt det som utspilte seg, og viser i stor grad lærernes hensikt, eller prosjektet (jf. Kemmis et al., 2014), i den enkelte lærerpraksis. Lærerne setter ord på hva deres hensikt var, og begrunner hvorfor de ytret det de gjorde, handlet som de gjorde, og de retter (implisitt eller eksplisitt) oppmerksomheten mot relasjonen de har med elevene. Dette viser en tydelig sammenheng mellom ytringene, handlingene, relasjonene og lærerpraksisenes prosjekt, i betydningen lærernes hensikter. Det er ikke tilfeldige ytringer, handlinger og relasjoner som utspiller seg, de er sterkt knyttet til bakenforliggende hensikter som ser ut til å være helt bevisste i noen av lærerpraksisene, mens de i andre ser ut til å representere en mer taus eller kroppsliggjort hensikt hos lærerne. Flere av sub-prosjektene som viser seg, oppstår på grunnlag av uforutsette hendelser. Konsekvensen av de uforutsette hendelsene er at det overgripende prosjektet, som gjerne er knyttet til faglig opplæring, har måttet vike, og sub-prosjektene har kommet

i forgrunnen (jf. Langelotz et al., 2019). Dette viser at lærerne ytrer, handler og forholder seg til elevene ut ifra det de opplever som mest påkrevet der og da. Dette gir seg noen ganger utslag i at lærernes intensjoner får en form som ikke er like godt gjennomtenkt, og som en følge av dette oppstår det uforutsette konsekvenser for elevene. Dette ser jeg i lys av praxis. Ifølge Kemmis et al., (2014, s. 26), kan praxis ses som handlinger som oppstår når vi befinner oss i uforutsette eller usikre situasjoner der vi må stille oss spørsmålet; «hva skal jeg gjøre nå?». På grunnlag av dette er ikke handlingene regelstyrt, de er i stedet preget av at konsekvensene er mer eller mindre uvisse, og handlingene kan kun bli evaluert i lys av hvordan ting faktisk ble.

Ved å sammenligne de seks lærerpraksisene, finner jeg et mangfold av ytringer og handlinger, samt ulike måter lærerne og elevene forholder seg til hverandre. Ut ifra analysene jeg har gjort er noen av lærerpraksisene preget av manglende intersubjektivitet, monolog, andregjørende mekanismer og manglende anerkjennelse. I noen lærerpraksiser finner jeg en bruk av både dialog og monolog, vekslinger mellom intersubjektivitet og manglende intersubjektivitet, og overganger fra anerkjennelse til andregjøring eller omvendt. Noen av lærerpraksisene er i høy grad preget av intersubjektivitet, dialog og anerkjennelse.

I neste kapittel er tema som gjentok seg mellom lærerne i fokus, og jeg vil undersøke hva som karakteriserer lærerpraksiser der disse temaene står sentralt.

7. Felles hensikter i lærerpraksisene

I det følgende presenteres lærerpraksiser funnet på grunnlag av en tematisk analyse av alle intervjuene jeg utførte med lærerne (jf. kap. 5.3.2). Her endres framstillingen av resultatene. Nå er det ikke lenger utsnitt av konkrete praksiser som er i fokus, men det er tema som viste seg på tvers av lærerne som undersøkes. De seks temaene bygges opp av utsagn lærerne hadde under intervjuene. På grunnlag av dette, er ikke skillene mellom ytringer, handlinger og relasjoner like tydelige som i forrige kapittel. I intervjuene blir handlingene og relasjonene kun synliggjort i lærernes ytringer. Jeg vil likevel også i dette kapitlet delvis identifisere ytringer, handlinger og relasjoner, men ikke vektlegge disse i like stor grad. Som i forrige kapittel, er det også her foretatt en fortolkning av første grad. Denne viser seg i lærernes utsagn som er skapt gjennom deres samhandling med meg i intervjusituasjonene. Den påfølgende analysen av utsagnene fortolkes på grunnlag av andre grad, ved at jeg teoretiserer det de ytrer i utsagnene. I tillegg vil jeg også foreta en fortolkning av tredje grad, ved at jeg prøver å finne underliggende betydninger innenfor hvert tema. I tillegg til å anvende de teoretiske begrepene jeg også brukte i forrige kapittel, vil jeg i dette kapitlet trekke veksler på forskningsoversikten som ble presentert i kapittel tre. I forskningsoversikten fant jeg ulike kategorier som *enten* ble plassert under praksiser som var til støtte for elevene, *eller* under praksiser som var til hinder for elevenes læring og utvikling.

Gjennom den tematiske analysen jeg foretok, fant jeg seks tema som gikk igjen hos de fleste lærerne; *felles språk og humor, erfaringsdeling, utvidet lærerrolle, «norsk skole», holdningsendring og kollegialt samarbeid*. Disse temaene framstod som betydningsfulle for lærerpraksisene jeg har studert. Jeg har navngitt hvert tema, delvis gjennom egen fortolkning av hva det handler om, og delvis gjennom ordene lærerne selv brukte når de snakket om tematikken. Temaene knytter jeg til *prosjektet* i lærerpraksisene, ved at jeg ser på temaene som uttrykk for hensikter i lærerpraksiser lærerne har vært deltakere i. Ved å nå vri analysen over i en tematisk analyse, er målet

å vise delte meninger og erfaringer blant lærerne, samt gi et bredere bilde av hvordan lærerpraksiser kan utfolde seg i grunnskole for voksne.

7.1 Felles språk og humor

Dette temaet omhandler lærernes språklige uttrykk, og deres bruk av humor i lærerpraksisene. Alle lærerne i denne studien snakket dialekt til vanlig, men i møte med elevene kunne de endre talemåten sin på ulikt vis, og ta opp i seg og bruke språklige uttrykk de hadde lært fra elevene. Temaet viser til et sub-prosjekt som viste seg i nær sagt alle lærerpraksisene jeg observerte. Deltakerne forsøkte å oppnå et felles språk og humor. Sub-prosjekt foregikk parallelt med andre prosjekt i lærerpraksisene. For noen av lærerne var dette ubevisst, mens andre var klar over at de i møte med elevene endret eget språklig uttrykk. Hvorfor de gjorde det i ulike situasjoner, og i hvilken grad de gjorde det, var det likevel ingen som var helt klar over. Temaet *felles språk og humor*, ser jeg i lys av praksiser som er til støtte for elevene (jf. kap. 3.1). Det er særlig i kategorien kalt «evne til god kommunikasjon», der noen studier (Dàvila, 2019; Smette, 2017; Vu & Vu, 2012), viser at god kommunikasjon blant annet kan bidra til opplevelse av anerkjennelse, jeg finner relevant. Det er nettopp evne til god kommunikasjon som viser seg innenfor temaet felles språk og humor. Ved å stadig endre mellom dialekt og bokmål, og forenkle eget språk eller anvende uttrykk elevene selv bruker, arbeider lærerne hele tiden for at deltakerne i lærerpraksisene skal forstå hverandre.

Nå vil jeg presentere lærernes egne refleksjoner over hvordan og hvorfor de endret eget talemål. I de første utsagnene som presenteres, reflekterer lærerne over skiftene mellom dialekt og bokmål. Det viser seg at lærerne generelt anvendte bokmål når de skulle introdusere nytt fagstoff, mens de brukte dialekt i mer spontane eller personlige samtaler.

Espen reflekterer over hvordan og hvorfor han skifter talemål:

«Når jeg står og skal forklare noe nytt er jeg veldig bevisst og har en plan på hva jeg skal si og hvordan jeg skal gjøre det. Da snakker jeg bokmål, jo mer tydelig jeg er i stemmen og kroppsspråket, jo mer skjønner de. Så blir det mer spontanting på dialekt. For det har jeg på en måte ikke en plan på, det visste jeg ikke skulle skje på en måte».

Vilde viser i neste utsagn at også hun er bevisst denne skiftningen. Hun forteller i tillegg hvorfor hun gjerne bruker både dialekt og bokmål når hun snakker med elevene:

«Jeg veksler mellom bokmål og dialekt. Jeg bruker veldig mye mer standardisert bokmål når jeg introduserer noe nytt. Når det liksom er en faglig forklaring eller en introduksjon. De litt mer uformelle beskjedene blir gjerne på dialekt. Eller hvis jeg repeterer stoff, at stoffet bør være kjent, da bruker jeg dialekt». (...) «De skal jo videre på videregående, og der er det ingen som hverken snakker roligere eller legger om til bokmål. Så jeg har tenkt at det er bra at de venner seg på litt dialekt.»

Stine forklarer også at hennes bruk av dialekt er knyttet til talemålet i byen skolen ligger. Hun reflekter også over at samtalens karakter innvirker på om hun snakker dialekt eller bokmål:

«Det er en mismatch mellom det de lærer på skolen [bokmål] og det de møter der ute. En ting hvis de hadde bodd i Oslo, men det er jo her de bor.» (...) «Når du skal undervise så går du litt inn i en annen rolle. Det tror jeg nok, men med en gang du snakker med noen, og det blir personlig, så tar dialekten mer plass.»

Ut ifra det lærerne her sier, var de bevisst at elevene kunne ha problemer med å forstå dialekt, og de skiftet mellom bokmål og dialekt ut ifra hva de snakket om. På bakgrunn av det lærerne her forteller, kan det se ut til at de ytringene lærerne anså som særlig betydningsfulle for elevene, ble uttrykt ved hjelp av bokmål. Lærernes bruk av bokmål kan sånn sett knyttes til grad av intersubjektivitet, og at lærerne anser bruk av bokmål som en bedre forutsetning for å oppnå delt forståelse. På tross av de ulike morsmålene i klasserommet, uttrykker lærerne at det skapes *mening* i kommunikasjonen mellom dem og elevene. Det er nettopp dette som, ifølge Dysthe (1995, s. 64), er dialogens

kjerne; *Vi* eier mening. Det er altså ikke den enkelte som eier en mening, den oppstår mellom oss. For å oppnå forståelse må vi få en respons, da disse to er gjensidig avhengig av hverandre. Videre må mottaker av budskapet aktivt komme budskapet i møte med en eller annen form for reaksjon, og det er i dette samspillet mening og forståelse oppstår. Når lærerne, i møte med elevene i praksis, reagerer ved å endre språklig uttrykk, kommer de elevene aktivt i møte. Gjennom dette legges det til rette for intersubjektivitet, lærerne og elevene oppnår en delt forståelse og mening skapes.

Når det oppstod uforutsette samtaler i klasserommet, skiftet gjerne lærerne over fra bokmål til dialekt. Stine knytter endringen i eget talemål til lærerrollen og Espen forteller at han bruker dialekt i mer uplanlagte samtaler med elevene. Jeg tolker det dit at lærerne i disse situasjonene gikk ut av lærerrollen og ble mer «seg selv», i betydningen at de ble mer genuine og spontane og da gikk over til å bruke dialekt, som er deres naturlige talemål. De blir altså mer kongruente i disse situasjonene. Selv om bruk av dialekt kan skape misforståelser, vil lærernes kongruens likevel kunne veie opp og legge til rette for intersubjektivitet, da kongruens kan ses som grunnleggende for å oppnå en tillitsfull relasjon mellom deltakerne i praksis (Rogers, 1962). I møte mellom lærerne og elevene i lærerpraksisene var det ofte samtaler av mer privat karakter. I disse samtalene tolker jeg premisset for intersubjektivitet som noe annet enn i de rent faglige samtalene. Det som ble viktig i de mer private samtalene, var nettopp at lærerne ikke spilte en rolle eller puttet opp unødige stengsler mellom seg selv og elevene (Gatongi, 2007).

Noen av lærerne vekslet ikke kun mellom dialekt og bokmål, de kunne snakke grammatisk feil med elevene, de hadde lagt seg til en type «gebrokkent norsk». Even forteller:

«Man prøver egentlig å forenkle da, det er det man prøver. Å gjøre det så lett forståelig som mulig. Men det blir jo kanskje ikke noe mer forståelig av feil grammatikk. Men, ja jeg legger meg på et like dårlig nivå som dem.»

Kristina utdyper hvorfor hun noen ganger anvender «gebrokkent norsk»:

«Jeg tenker at vi lærerne er litt miljøskadd rett og slett (hun ler). Ja, jeg tror nesten det handler om det. Ja, det har blitt et eget stammespråk, men det er ikke kebabnorsk, men det blir litt sånn, ja vi har noe eget. Vi har hørt det så mange ganger, vi tar opp eller speiler elevene. Og det gjelder både med verb og substantiv og bøying. Enda jeg tenker på det, er bevisst det. Men det er jo for å forenkle, det er på en måte å få forklart med de ordene de har.»

I tillegg til å forenkle språket sitt, er Ola også opptatt av å ta opp og bruke uttrykk elevene selv bruker:

«Jeg forsøker også å bruke uttrykk jeg vet at de bruker. «InshAllah» for eksempel, «om Gud vil». Jeg kan legge det til etter at vi har diskutert noe. For eksempel miljøkrisen, «det er fortsatt håp, inshAllah», kan jeg si. De bruker ofte det uttrykket. Jeg kan spørre om de har tenkt å lese til neste prøve, da kan de le og si «InshAllah, lærer, inshAllah.»

Lærerne skiftet altså ikke bare mellom dialekt og bokmål, de kunne også anvende en type grammatisk feil norsk, for å oppnå en delt forståelse. Dette kan ses i sammenheng med begrepet «transspråking³⁵», som viser til at deltakere i en klasseromspraksis skaper mening, og oppnår forståelse og kunnskap ved bruk av flere språk (Lewis, Jones & Baker, 2012). Transspråking viser til nye språkpraksiser som kan foregå mellom mennesker med forskjellige historier (Garzia & Wei, 2014, s. 37), noe jeg ser i sammenheng med at det ble skapt et særegent, felles språk mellom deltakerne i praksis. Selv om det i lærerpraksisene ikke snakkes flere faktiske språk, prøver lærerne å trekke på de språklige ressursene elevene har i sin kommunikasjon, for å hjelpe elevene til å oppnå forståelse (Lewis, Jones & Baker, 2012). Slik jeg tolker dette, førte det til en likeverdighet mellom deltakerne i praksis, der lærerne viste vilje til å lytte og møte elevene som subjekt (Litland & Rommetveit, 2018, s. 165). Denne måten å kommunisere på legger til rette for intersubjektivitet både ved at deltakerne i praksis på sett og vis konstruerer sitt eget felles språk for å oppnå en delt forståelse, og

³⁵ Transspråking er en norsk oversettelse av begrepet «translanguaging» (se f.eks. Garzia & Wei, 2014, norsk oversettelse).

gjennom måten lærerne forholdt seg til elevene når de gjorde disse språklige endringene. Gjennom å møte elevene som de gjør, anerkjenner lærerne elevene som verdifulle deltakere i praksis. De retter ikke på elevene, men tar heller opp i seg deres uttryksmåter, og signaliserer med det at elevene er verdifulle deltakere i praksis. Elevene verdsettes for deres særegenheter, med kvalifikasjoner og egenskaper som bidrar til praksisens funksjon (Straume, 2011). Dette kan ses i sammenheng med det Dysthe (1995) kaller opptak, men da i betydningen av at lærerne inkorporerer elevens talemåte i sin egen. De følger opp elevenes måter å snakke på, både med tanke på grammatikk og ved å bruke uttrykk elevene selv bruker.

Alle lærerne brukte også humor aktivt i klasserommet. For å eksemplifisere viser jeg til Kristina og Vildes refleksjoner over tematikken:

Kristina forteller:

«Humor er en viktig del av samspillet. For vi forstår det alle sammen, det er litt sånn intuitivt, er det ikke det? Men noen ganger faller det litt på steingrunn også, det skal jeg innrømme. Det er blant annet noen fra Øst-Europa, de er nok vant til at lærerne ikke skal tulle, man skal ikke holde på sånn. Bruke humor og på en måte gjøre narr av seg selv og kanskje andre. De blir veldig usikre, men nå tror jeg at jeg har fått dem med på laget, for de smilte sist. Men jeg har brukt en stund på dem, til å få de til å skjønne.»

Vilde mener også at humor er en viktig del av praksis:

«Det er jo en del av stemninga. Hvis du kan ha humor i et klasserom så er det ganske allright å være der. Men man skal jo være forsiktig med religion og politikk, ikke sant.»

Lærerne forsøkte å skape en felles humor blant alle i klasserommet, og så på bruk av humor som et pedagogisk verktøy for å oppnå god stemning i klasserommet. Studier viser at bruk av humor som kommunikasjonsverktøy kan bidra til opplevelse av anerkjennelse, et godt læringsmiljø og motivere elevene til læring (Dàvila, 2019; Smette, 2017; Vu & Vu, 2012). Som Kristina ytrer, falt hennes bruk av humor noen ganger på «steingrunn». Ikke alle elevene forstod umiddelbart lærerens bruk av humor,

og de trengte tid før de forstod den humoristiske sjargongen som ble brukt. Ifølge Dàvila (2019) er humor et universelt fenomen, samtidig som det som oppleves som humoristisk, er kulturelt betinget. I dette ligger det at det ikke nødvendigvis var en umiddelbar intersubjektivitet knyttet til humor i lærerpraksisene. Kowal og O'Connell (2015), påpeker at intersubjektivitet er en dynamisk prosess. Dette viser at intersubjektivitet er noe som kan oppstå over tid. Deltakerne i lærerpraksisene kommer til dialogen med sine egne kulturelle og språklige bakgrunn, som typisk er tatt for gitt av den enkelte og derfor implisitt antatt at den andre deler. De ulike bakgrunnene kan være ubevisste, men vil påvirke den enkeltes perspektiv på virkeligheten og dermed på forståelsen av meningene som medieres i en pågående dialog. At det ikke var en umiddelbar delt forståelse av humoren som ble brukt i lærerpraksisene kan forstås i lys av de ulike perspektivene deltakerne, bevisst eller ubevisst, brakte med seg. At det etter hvert oppstod en delt forståelse av humoren lærerne brukte, viser at intersubjektivitet tilknyttet et bestemt fenomen kan oppstå over tid. Solbue (2014), sier at intersubjektivitet krever tillit. En kan tenke seg at den gradvise delte forståelsen som vokste fram, er en naturlig parallell prosess til elevenes gradvise økte tillit til lærerne. Jo større tillit elevene fikk til lærerne, jo større tillit fikk de til at humoren var en akseptabel del av dialogen dem imellom.

Ved at elevene og lærerne utviklet et felles språk og en felles forståelse av humor, var lærerpraksisene i stor grad preget av en gjensidig anerkjennelse. Det ser ut til at deltakerne i praksis fikk uttrykke seg på sin særegne måte, og de forsøkte kontinuerlig og i fellesskap, å kommunisere slik at alle kunne forstå hverandre.

7.2 Erfaringsdeling

Dette temaet setter søkelys på at både lærerne og elevene kunne dele av egne erfaringer i klasserommet. Graden av delingen kunne variere mellom de ulike deltakerne i lærerpraksisene. Sett som et sub-prosjekt, oppstod prosjekt som en komplementær del av å fremme både elevenes og lærernes læring. Videre ble erfaringsdelingen et redskap for å bygge nære relasjoner. Temaet *erfaringsdeling*

knytter jeg til praksiser som er til støtte for elevene (jf. kap. 3.1.). Her er for det første kategorien kalt «elevene tør å bruke stemmen sin», relevant. Noen studier viser til at lærere som lar elevene bruke sin egen bakgrunn aktivt inn i undervisningen skaper et inkluderende miljø som kan motvirke assimilering (Dabach & Fones, 2016, Kumi-Yeboah, 2018). For det andre ser jeg at også funn fra kategorien kalt «omsorg for eleven som person», støtter funnene i dette temaet. Studier fra denne kategoriene viser blant annet til at lærere som bruker tid på å bli kjent med elevene sine, er av stor betydning for elevenes engasjement i egen faglig utvikling (Hersi & Watkinson, 2012; Hos, 2020; Sosa & Gomez, 2012).

I forrige kapittel (kap. 6.4), kom det fram at Kristina var en av lærerne som gjerne delte mer personlige erfaringer og betraktninger med elevene. Hun fortalte at hun delte for å bygge relasjon med elevene.

I neste utsagn viser Ola at også han knytter erfaringsdeling til relasjonsbygging; han ønsker å oppnå en nærhet til elevene:

«Jeg prøver så godt jeg kan å gi eksempler fra mitt liv eller jeg kan fortelle om ungene eller ting jeg har opplevd. Slik at jeg føler egentlig at jeg byr litt på meg selv når jeg forteller om personlige ting også. Det er liksom ikke helt stengt ut, men selvsagt vurderer du hva du deler. Men hvis det kan være ting som kanskje de kan kjenne seg mer igjen i, kan jeg bruke eksempler fra ting jeg har opplevd. Jeg tror jo kanskje at jeg kommer nærmere inn på dem hvis jeg deler mer av meg selv, da vil jo de også kunne gi mer av seg selv til meg.»

Ola og Kristina knytter det å dele erfaringer, til deres eget forhold til elevene. Med dette innvirker erfaringsdelingen på relasjonene i lærerpraksisene. Ola sier at å dele skaper en nærhet, og at hans deling kan lede til at elevene på sin side også kan «gi mer av seg selv». Han viser sånn sett et ønske om å bli kjent med elevene og viser samtidig at han har en forventning til at elevene ønsker en nærhet til han. Ifølge Giddens (i Grimen, 2009, s 23) kan tillitt ses som et «trossprang», og det ser ut til at lærerne har en tiltro til at elevene vil ta imot dem og det de deler. Anerkjennelse kan forstås som omsorg, varme og empati i nære relasjoner (Jordet, 2020, s. 89). Dette er noe vi

mennesker bygger selv og noe som gjør at vi knytter oss til hverandre. Gjennom å dele, viser lærerne anerkjennelse som en holdning som kommer til uttrykk i praksis.

Samtidig kan erfaringsdelingen lærerne her gjør, ses som del av en sosialiseringssprosess. Elevene får gjennom lærerne erfaring av hvordan man gjør ting eller kan håndtere ting. På denne måten kan erfaringsdelingen knyttes til anerkjennelse i det Honneth (2008), kaller den rettslige sfære. Lærerne tar rollen som den generaliserte andre og vil kunne overføre egne handlingsnormer til elevene (Honneth, 2008, s. 85). På bakgrunn av dette kan også sosialisering være et prosjekt i lærerpraksisene der lærerne delte av egne erfaringer.

I tillegg til å bygge relasjon, knytter Ola det å dele til å forklare noe. Hensikten med å dele, vrir seg over til å tydeliggjøre et budskap. Det er noe lærerne gjør, altså en handling, for å fremme læring. Ola sier at han deler hvis han ser relevansen i det for elevene; at det er noe de kan kjenne seg igjen i. Han bruker seg selv og egen familie som eksempel på å forklare noe mer allment. På grunnlag av dette kan erfaringsdelingen forstås som en måte å oppnå intersubjektivitet om et spesifikt fenomen eller en tematikk. Lærerne bruker seg selv som en innfallsvinkel til et tema, i den tro at dette kan skape en forståelse hos elevene. Gjennom å velge ut erfaringer lærerne trodde elevene kunne gjenkjenne, viste lærerne evne til empati. Rogers (1962), sier at evne til empati nettopp er et forsøk å forstå den andres verden, og speile dette tilbake til den andre. I disse situasjonene møter de elevene som subjekt ved å ta deres opplevelsesmessige perspektiv (Jordet, 2020, s. 87).

Det var ikke bare lærerne som delte med elevene, elevene delte også med dem. De fleste lærerne oppfordret elevene til å dele sine erfaringer og meninger med dem, noe som her eksemplifiseres med Espen som forteller om en time der han og elevene snakket om jul:

«Jeg synes det er litt spennende å se på hvilke måter de reflekterer på, hva de tenker om ting. At de kommer fra andre kulturer som forholder seg annerledes til ting. Vi snakket om jul, og da fikk jeg dem til å finne ut litt om hva som er

typisk norske juletradisjoner og om det er noe de kjente igjen fra deres høytider og måter å feire på. Da fant vi ut at det med mat er sterkt uansett, det å bruke lang tid på å lage mat. Og så begynte jeg å fortelle at det er en del forskjellig mat i jula, alt etter hvor du bor i landet. Så sa jeg at det er mange som spiser pinnekjøtt. Og da var det en som sa "er det sau?". Ja, for sau brukte de også veldig mye av, de også hadde noe sånn tømmer begynte han å snakke om, så det hørtes ut som om det var ganske likt. Du vet med de pinnene og det».

Her forteller Espen om en situasjon preget av dialog, han og elevene utveksler tanker og følger opp hverandres utspill. Sammen skaper de en utvidet forståelse av ulike måter og feire på. Ved at Espen, aktivt oppfordrer elevene til å dra nytte av egne erfaringer i undervisningen, legger han til rette for intersubjektivitet, og som en forlengelse av dette kan slike lærerpraksiser føre til identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. Gjennom å kunne dele, legger lærerne til rette for at tematikken i timene bygger på elevenes kunnskaper og erfaringer. Ifølge Hauge (2014, s. 27) gir dette elevene en identitetsbekreftelse ved at lærerne tillater elevene å uttrykke seg, og de er opptatt av å forstå elevenes kulturelle bakgrunn, deres drømmer og mål. Å tilby en trygg skolehverdag, der lærerne bygger på elevenes bakgrunn er spesielt viktig for nyankomne som har flyktet til et nytt land. Ved en slik praksis kan elevene få en positiv sosial og emosjonell utvikling, samt ha større muligheter for å klare seg akademisk (Mendenhall & Bartlett, 2018). Ved å gjøre dette, viser lærerne at de bryr seg om den enkelte elev, noe som er av stor betydning for elevenes utvikling (Hersi & Watkinson, 2012; Hos, 2020). Elevene oppfordres til å ta et «utenfra-perspektiv» (Rismark & Stenøien, 2011, s. 152), ved at elevene reflekterer over tidligere erfaringer i lys av nye. De bruker sin egen bakgrunn aktivt som et speil for å lære i sin nye sammenheng. De inntar et «utenfra-perspektiv» i sin fortolkning av blant annet erfaringer med tradisjoner, der hjemlandets betingelser fungerer som et referansepunkt. Gjennom denne prosessen, får den enkelte mulighet til å kombinere det kjente med det ukjente og gjennom dette kombinerer elevene sine virkeligheter (Dabach & Fones, 2016).

Flere lærerne var opptatt av å få innblikk i elevenes tidligere erfaringer. Stine så det som en mulighet til å berike eget perspektiv:

«Jeg liker å reise, for da blir man en del av noe større og noe annet. Jeg har alltid følt at jeg skulle ha vært en annen plass, men når jeg begynte å jobbe med disse [elevene] så ble jeg litt roligere, fordi jeg følte at jeg ble en del av noe større, at de tok med det jeg følte jeg gikk glipp av. Så på den måten så er jeg interessert i dem og deres liv, for det gir meg et påfyll av noe større enn hjembyen. Ja, verden kommer til meg.»

Stine legger egne interesser til grunn for elevenes erfaringsdeling, samtidig som hun viser et reelt engasjement i elevenes erfaringer. Selv om Stine her hadde fokus på hva hun fikk ut av erfaringsdelingen, vil dette også være et gode for elevenes læring og utvikling. Ifølge Wu (2016) legger lærere til rette for elevens læring, ved at de lar elevene spille på egne erfaringer i undervisningssituasjoner. Voksne elever har mange og ulike erfaringer og bringer på den måten hele sin livshistorie inn i klasserommet. Elevene bør på grunnlag av dette få integrere egne erfaringer og forkunnskap inn i opplæringen som et fundament for læring. Lærerne i disse praksisene stiller seg åpne til elevenes erfaringer og kunnskaper, og viser gjennom det de sier og gjør, at elevenes kunnskaper og erfaringer er en ressurs inn i praksis. Elevene får fritt komme med sin egen verdensforståelse og blir møtt med anerkjennelse for sine innspill. Gjennom dette lar lærerne elevene være de som definerer innholdet, de får brukt sin egen autonomi ved å dele fra egne erfaringer. Ifølge Sosa og Gomez (2012) vil lærere som bruker tid på å bli kjent med elevene og deres liv, få tilgang til den enkelte elevs livsverden, forståelse og kunnskap. Disse lærerne bruker tillitsfulle relasjoner til å oppmuntre og støtte elevene til å engasjere og forplikte seg i sin faglige utvikling, tross vanskelige livssituasjoner. Ved å la elevene bruke sine erfaringer og kunnskaper fra egen nasjonal bakgrunn, kan også lærerne skape et inkluderende miljø og på den måten motvirke assimilering (Dabach & Fones, 2016).

Ved at elevene fikk dele sine erfaringer, og måten lærerne tok imot dette, viser at det var anerkjennelse som preget relasjonene i lærerpraksiser der elevene fikk dele.

Elevene får mulighet til å fortelle sin egen historie og konstruere sin egen forståelse av seg selv. Ifølge Honneth (i Straume, 2011) kan ikke et flerkulturelt og posttradisjonelt samfunn bygge solidaritet på en felles referansebakgrunn. Solidaritet i et slikt samfunn betyr at samfunnsmedlemmenes unike bidrag til fellesskapet verdsettes, og ved å la elevene dele egne erfaringer og gå inn i dialog om betydningen av de fenomen som her viser seg, legger lærerpraksisen til rette for utvikling av selvverdsettelse. I tillegg legges det et grunnlag for å utvikle et solidarisk fellesskap, da erfaringsdelingen lar den enkeltes ferdigheter og egenskaper framtre som betydningsfulle for den felles praksisen. Elevene og lærerne får bidra som seg selv; i kraft av sin kulturelle og personlige bakgrunn, med sin erfaringer og sine synspunkter.

7.3 Utvidet lærerrolle

De fleste lærerne så på sin egen rolle i møte med elevene som noe mer enn «kun en lærer». De opplevde at elevene hadde behov som gikk utover rent skolefaglige behov, og lærerne forsøkte å imøtekomme disse behovene. Lærernes hensikt var altså å hjelpe elevene til å mestre sin nye livssituasjon i Norge. Dette tolker jeg som et sub-prosjekt som kunne oppstå uforutsett, og som samtidig alltid var til stede på grunn av at lærerne opplevde at elevene var sårbare. Temaet *utvidet lærerrolle* knytter jeg til praksiser som er til støtte for elevene (jf. kap. 3.1.). Her er det særlig kategorien kalt «flerdimensjonal», som er relevant. Studier fra denne kategorien påpeker blant annet at lærere påtar seg et stort ansvar i møte med nyankomne elever, da de opplever elevgruppen som spesielt sårbare (Drake, 2017; Toiviainen, Kersh & Hyytiä, 2019).

I de første utsagnene forteller Vilde og Ola om de mer uforutsette hendelsene som kunne oppstå, og som var rettet mot å hjelpe elevene med praktiske utfordringer de sto i. Disse to utsagnene eksemplifiserer den utvidede lærerrollen alle lærerne plutselig kunne befinne seg i.

Vilde forteller at hun hjelper elevene med oppgaver som ikke er tilknyttet skolearbeid:

«De kommer med hummer og kanari til meg, så det hender jo at jeg får spørsmål om å ordne opp med skatten og sånt. Det hender jo at jeg gjør noe, og så tenker jeg at dette er et langt stykke unna stillingsinstruksen min (hun ler). Det gjør jeg, men noen ganger gjør du det for at du tenker at her er det jo også et læringsutbytte, så må du se litt stort på det og tenke på helheten. Skal denne personen fungerer og kunne gå på skolen så må jo noen hjelpe til.»

Også Ola hjelpe elevene med ting som går utover det han anser ligger inn under lærerrollen:

«Jeg hjelper til med ting som ikke er skolerelatert også. For det er jo mange ting som dukker opp som de ikke har helt kontroll på. Det er mange som er veldig flinke til å spørre både når det gjelder jobbsøknader, og ja egentlig alt mulig som har med hverdagsliv å gjøre.»

Gjennom sine «utvidede lærerroller», kan det se ut til at lærerne prøver å bistå elevene i mer praktiske og konkrete saker tilknyttet livet utenfor skolen, samtidig som de forsøker å gi elevene en emosjonell støtte. Lærerne forsøker å «gjete» elevene slik at de på best mulig måte kan klare seg (jf. Drake, 2017). De går i dialog med elevene og lar elevene selv legge grunnlaget for det de snakker om. Lærerne viser med dette en høy verdsetting (jf. Applebee et al., 2003). De tar det elevene sier på alvor, og lar deres spørsmål danne grunnlaget for den videre dialogen, selv om dette ikke var det temaet lærerne i utgangspunktet snakket om. Gjennom dialogen om temaet elevene brakte opp, forsøker de videre å skape en felles forståelse med elevene slik at de bedre skal kunne forstå og agere i den spesifikke situasjonen de befinner seg i. Gjennom sine ytringer og handlinger, viser lærerne elevene både anerkjennelse og omsorg, noe som er av betydning for at elevene ikke skal føle seg fremmedgjort i skolen. Elever som blir invitert inn i en omsorgsfull relasjon, kan utvikle en større interesse for fagene og også utvikle mer empati for medelever (Mausethagen & Kostøl, 2010, s. 232). Den emosjonelle støtten lærerne viser elevene har følgelig stor verdi for elevene. Ifølge Smette (2017) har elever fra marginaliserte grupper, som ikke har mye erfaring med å føle seg verdsatt, et særlig behov for omsorg fra lærerne sine. Det kan se ut til at

lærerne som her ytrer seg, ser på elevgruppen som noen som trenger noe ekstra, og som de, ved omsorg, kan gi dem.

Også andre studier (Toiviainen, Kersh & Hyytiä, 2019) viser at lærere som jobber med nyankomne i alderen 16-30, opplever rollen sin som flerdimensjonal da elevgruppen ses på som spesielt sårbar. Lærerne i Toiviainen, Kersh og Hyytiä sin studie, knytter denne sårbarheten til elevenes manglende språkkunnskaper, at de er i en ukjent sosial kontekst i et fremmed land og de føler seg isolert. Nettopp det at elevene er nyankomne og dermed kan ha en sosial og økonomisk vanskelig situasjon, ser ut til å i høy grad innvirke på måten lærerne forholder seg til elevene.

I de kommende utdragene forteller Vilde og Ola videre. Her flytter de fokus fra de mer praktiske måtene de kan hjelpe elevene, og setter søkelys på elevenes behov for tilknytning og menneskelig støtte, som de opplever at elevene har. Vilde forteller hvordan dette innvirker på hennes rolle:

«De har nok kanskje et litt større behov enn den gjennomsnittlige norske elev. Fordi mange har slanket nettverket sitt veldig. Jeg har opplevd at de knytter seg veldig til meg. Jeg er liksom tilknytningspunktet deres til det norske samfunnet nesten. Da er jeg ikke bare læreren, men litt tante og mor og litt alt. Uten at jeg går inn og gjør så mye annet enn å være lærer, men de har ikke så mange å henvende seg til, slik at du blir en relativt sett viktigere person for mange. For de har ikke så mange.»

Ola er også opptatt av at elevene har behov for støtte, og forteller her om hva han tenker er viktig i møte med elevenes usikkerhet:

«Mye av det de har lært, har de ikke akkurat lært på skolen. De har en del bagasje som norske elever ikke har. Jeg tenker jo kanskje å få dem til å føle seg best mulig. Jeg tror det er en del som føler seg usikker. Så hvis jeg har muligheten til å være litt raus med dem, så prøver jeg jo. Du har jo det på en måte i bunnen, at du prøver å løfte dem.»

Det lærerne her ytrer omhandler i høy grad relasjonene de har med elevene. Vilde snakker om at hun blir som en mor og Ola ønsker å løfte dem. Ved å se på det nære

forholdet som kunne utvikle seg mellom lærerne og elevene basert på Honneths (2008) syn på anerkjennelse, beveger noe av den type anerkjennelse som her oppstår, seg inn i det Honneth kaller den «private sfære». Relasjonene kan minne om utøvelse av en mer familiær rolle. Vilde ytrer at noen av elevene ser henne som en mor, uten at hun gjør så mye annet enn å være en lærer. Det kan se ut til at elevene anerkjenner Vilde som en signifikant andre, selv om Vilde ikke nødvendigvis anser de som det samme. For elevene er Vilde viktig i deres situasjon som nyankommen i Norge; de føler en nærhet til henne og tør på grunnlag av dette å uttrykke egne behov og ønsker. Ola er opptatt av elevenes «bagasje». Elevenes historier, som gjerne er preget av flukt, gjør at han ser dem på en annen måte enn norske elever. Dette innvirker på hans utøvelse av sin rolle, og gjennom det han her ytrer viser han forståelse for elevene. Han viser en villighet til å ta imot de følelsene elevene har i øyeblikket og han bryr seg om dem som personer med potensial, på tross av deres usikkerhet. Gjennom sitt ønske om å «løfte» dem, som gir seg uttrykk i at han viser dem en raushet, kommer hans anerkjennelse til syne i praksis (Jordet, 2020).

Også Stine strekker seg langt for å være «noe mer» for elevene, og viser med sine ytringer at hun tar imot alle de følelser elevene kan ha:

«Du er jo en del av livet til disse, utover at du er læreren deres. Jeg prøver i hvert fall å være noe mer, så mye som jeg kan. Jeg har jo hatt elever i svært vanskelig situasjoner som har åpnet seg opp og sånn sett stått der helt naken med tårer i øynene. Så ja, kan jeg være noe mer, så prøver jeg det»

Ytringene til Stine viser hennes oppriktige ønske om ha et nært forhold til elevene. Hun ser viktigheten av sin tilstedeværelse i elevenes liv og anerkjenner deres behov ved å strekke seg langt. Hun ser at hun er en signifikant andre, og agerer ut fra dette. Hun går uredde inn i vanskelige situasjoner og viser på den måten at hun tar imot deres følelser og har en positiv aktelse for elevene (Rogers, 1962). Hun tar på seg en type morsrolle, som tyder på at elevene også er signifikante for henne. Elevenes personlige liv er av stor betydning for henne. Ifølge James (2013) vil lærere som ser seg selv som en type «foreldre» for elevene, ofte få et behov for å gi elevene trygghet. James (2010)

hevder også at elever som lærerne anser å mangle denne type omsorg hjemme, særlig iverksetter behovet for læreren å gå inn i «morsrollen». Jeg tolker Stine dit at hun opplever seg som en «mor», og får sånn en mer intim relasjon med elevene, enn de fleste andre lærerne i denne studien. Å ha et nært forhold til elever, særlig hvis disse mangler denne type relasjoner utenfor skolen, kan være et gode for elevene. Derimot, ifølge James (2010), vil denne type omsorg kunne ha uheldige utfall for lærerne. James studie viser at disse lærerne setter andres behov over egne behov, og de kan ende opp med dårlig samvittighet på grunn av opplevelsen av utilstrekkelighet. Dette gir gjenklang i Stines streben etter å «... være noe mer, så mye som jeg kan», som hun uttrykker det selv. Lærerpraksisene der deltakerne har en så nær relasjon som Stine viser til at hun og elevene har, er preget av anerkjennelse. Samtidig kan relasjonene i verste fall føre til at Stine brenner seg ut (James, 2010).

Sett i lys av Honneth (2008), plasserer jeg anerkjennelsen Stine og elevene gir hverandre innenfor den «private sfære». Med dette vil anerkjennelsen som er til stede i disse lærerpraksisene kunne legge til rette for deltakernes utvikling av selvtilit. Dette kan være av stor viktighet for elevene som følge får en relasjon der de uforbeholdent kan være seg selv (Honneth, 2008, s. 114). Vi mennesker har et behov for å bli møtt med emosjonell varme og hengivenhet i nære relasjoner, dette behovet innbefatter også i nære relasjoner i skolen (Jordet, 2020, s. 174).

Måten lærerne ovenfor sier de utøver omsorg og anerkjennelse på, kan generelt forstås som en måte å legge til rette for intersubjektivitet ved at lærerne tar elevenes perspektiv på alvor og forsøker å sette seg inn i deres livsverden (jf. Kowal & O'Connell, 2015). Gjennom å la elevenes perspektiver tre fram og ved at lærerne tar disse på alvor, kan en forstå det som karakteriserer disse lærerpraksisene med hensyn til at lærerne distribuerer makten eller autoriteten i klasserommet. Elevene får sette dagsorden, og lærerne møter de ulike behovene elevene har, og prøver å imøtekomme dem. Denne type anerkjennelse kan forstås som at lærerne har en uforbeholden positiv aktelse for elevene (jf. Rogers, 1962) i disse lærerpraksisene. Dette kan legge til rette for et fritt

og likeverdig forhold mellom lærer og elev. I dette ligger det at læreren anerkjenner, respekterer og trekker veksler på hver elevs autoritet. Slik gir ikke læreren omsorg og oppmerksomhet bare til de som hører etter, tenker slik som han eller hun tenker, eller kun til de som utmerker seg faglig (Hargreaves, 2017, s. 25). Lærerne gir omsorg til alle elevene, og kanskje særlig til de som lærerne opplever trenger det mest. Denne type av anerkjennelse, kan også ses i lys av det Honneth (2008), kaller «den sosiale sfære». I denne sammenhengen er dette en type anerkjennelse som lar den enkelte elev utvikle selvverdsettelse ved at de anerkjennes som en verdifull deltaker i praksis, gjennom at de får styre innholdet i dialogen. Lærerpraksiser, der lærernes «utvidede lærerrolle» står fram som et prosjekt, rommer både anerkjennelse som kan plasseres i den private og i den sosiale sfære (jf. Honneth, 2008).

7.4 «Norsk skole»

Flere av lærerne brukte begrepet «norsk skole» og hadde fokus på at elevene skulle forstå hva dette innebærer. Når lærernes hensikt var å lære elevene «norsk skole» eller å «bli elever», forandret ytringene, handlingene og relasjonene i praksis seg, fra de ytringer, handlinger og relasjoner som kom fram under de tre første temaene som er presentert i dette kapitlet. Sett som et sub-prosjekt, var «norsk skole» et mer eller mindre kontinuerlig prosjekt, som var til stede parallelt med andre prosjekt. Sub-prosjektet ser jeg særlig i lys av læringsformen gruppearbeid og de ulike måtene deltakerne i lærerpraksisene tenkte rundt kunnskap og egen læring. Temaet *norsk skole* knytter jeg til praksiser som er til hinder for elevene (jf. kap. 3.2). Her er det særlig kategorien kalt «manglende kompetanse», som er relevant. Studier fra denne kategorien peker blant annet på læreres forsøk på å homogenisere elevene (Griswold, 2010; Weiss, Syring & Kiel, 2019). Videre er kategorien «fraskrive seg ansvar» relevant, da studier fra denne kategorien viser at lærere kan være usikre på den faglige opplæringen, noe som kan resultere i en fraskrivelse av forpliktelser ovenfor elevene (Jortveit, 2018; Roxas, 2011). Også kategorien kalt «lave faglige forventninger» der studier blant annet viser at graden av forventninger lærerne har til elevene innvirker

på resultatene deres, finner jeg her relevant (Dabach, Suárez-Orozco, Hernandez & Brooks, 2018; Haim, 2019).

Samtidig som jeg ser lærerpraksisene som utspiller seg innenfor «norsk skole» som et hinder for elevene, kan intensjonene bak forsøket på å homogenisere elevene, være å inkludere elevene inn i det norske skolesystemet. På denne måten kan lærerpraksiser beskrevet i dette temaet ses som en type støtte for elevene. Samtidig ser jeg på noen av framgangsmåtene lærerne velger å gjøre dette på, som et hinder for å oppnå inkluderingen de ønsker. Lærerpraksiser som innehar dette sub-prosjektet, blir derfor anerkjennende og andregjørende på samme tid. Lærerne har gode intensjoner, men ser ikke nødvendigvis at andregjøring kan bli en utilsiktet konsekvens.

Gruppearbeid var en læringsform alle lærerne benyttet seg av. Det framstod som noe viktig, noe elevene måtte delta i og beherske, og jeg tolker lærerne dit at gruppearbeid er en viktig del av «norsk skole».

Even forteller her om grepene han tar hvis noen nekter å jobbe i gruppe:

«Vi har sendt hjem elever fordi de nekter å jobbe i gruppe. Da sier vi at «du har ikke noe å gjøre på skolen, så du får gå hjem». Det har jeg vært med på flere ganger. Sånn, «ok, det her er ikke akseptabelt». Hvis de ikke kan jobbe sammen med andre folk, da får de heller bare gå hjem.»

Slik jeg tolker Evens handlinger er det monologen som anvendes når elevene skal jobbe i gruppe, da det ikke er en kollektiv søken etter å forstå gruppearbeid som fenomen mellom deltakerne i lærerpraksisen. Even eier sannheten om gruppearbeid, og det er kun hans stemme som fører fram denne sannheten (jf. Bakhtin, 2003). Denne tolkningen underbygges også av de andre handlingene Even beskriver; elevene blir sendt hjem hvis de ikke vil jobbe i gruppe. Gruppearbeid framstår som en viktig del av norsk skole, men Even framstår usikker. Dette resulterer i en fraskrivelse av ansvaret han har for å lære elevene samarbeid (jf. Jortveit, 2018). For å kunne få en delt forståelse av hvorfor lærerne ønsker å bruke gruppearbeid i undervisningen, trengs det en anvendelse av dialog der tanken bak gruppearbeid løftes opp. Ved at elevene,

gjennom dialog, hadde fått mulighet til ny forståelse av at gruppearbeid kan legge til rette for utvikling av både kognitive, og da spesielt generelle og spesielle språkferdigheter, og sosiale ferdigheter gjennom deltakelse i ulike språklige samhandlinger, kunne disse lærerpraksisene ha utfoldet seg på en annen måte. Dette ser jeg på som spesielt viktig da elevene er flerspråklige og derfor, ifølge Sjo (2012, s. 28), kan ha et spesielt godt læringsutbytte ved at gruppearbeid åpner for elevens behov for hypotesetesting og utprøving. Arbeid i grupper kan i tillegg bidra til at elevene utvikler tilnæringsmåter, perspektiv og ferdigheter som fremmer forståelse for faget. Lærerne har altså gode pedagogiske grunner til å anvende gruppearbeid i lærerpraksisene. Imidlertid ved å anvende monologen, gis ikke elevene gode nok forutsetninger til å se verdien av gruppearbeid. At samarbeidsformer kan være utfordrende, og evne til samarbeid ikke er medfødt, men må læres og utvikles (Sjo, 2012, s.33), ser ikke ut til å være noe alle lærerne her er bevisst, og kan i denne sammenheng ses i lys av den manglende intersubjektiviteten monologen framtvinger. Videre kan en trekke linjer til de ulike forventningene elevene kan ha til hva som er forventet av dem i klasserommet (Weiss, Syring & Kiel, 2019). Det framstår som at noen av elevene er ukjent med gruppearbeid som arbeidsform, og at de derfor ikke forstår eller godtar å jobbe i grupper når lærerne legger opp til dette (Griswold, 2010).

Ser vi til relasjonene som viser seg i det Even forteller, er disse i liten grad gjenstand for anerkjennelse. Ved å sende dem hjem fra skolen, ekskluderer han dem. Ekskludering av elevene fra fellesskapet på grunnlag av manglende vilje til deltakelse i gruppearbeid, vil i tråd med Honneth (2008), kunne sette elevenes selvverdsettelse i spill. Honneth understreker at det trengs en «vellykket intersubjektivitet» for å oppnå en gjensidig anerkjennelse, og da intersubjektivitet rundt gruppearbeid er fraværende, kan dette vanskelig oppnås. Jeg tolker det som ser ut til å være karakteristisk for relasjonen, som andregjørende mekanismer. Even bruker sin posisjonelle overlegenhet til å tvinge elevene inn i gruppearbeid som anses som en vedtatt handlingsnorm i skolen. Det kan se ut til at han tolker elevenes motstand mot gruppearbeid som et uttrykk for deres annerledeshet, og at det blir lærernes oppgave å «normalisere» dem

(jf. Dahl, 2013, s. 70). Slik som Rogers (1962) peker på, viser Even ingen positiv aktelse. Han slår hardt ned på atferden til elevene og viser ingen hensyn til elevenes meninger eller følelser i situasjonen. Opplevelse av anerkjennelse krever en opplevelse av mestring (Lund, 2017), og at lærerne legger opp til læringsformer som elevene mestrer blir med dette avgjørende for elevenes utvikling.

Ola forteller, i motsetning til Even, at han tar flere hensyn før han plasserer elevene i grupper. Han er også opptatt av å snakke med elevene om hvorfor det er viktig at de lærer seg samarbeid:

«Jeg har jo hatt grupper der jeg måtte passe på hvem jeg satte i gruppe og hvilke personer som ikke kunne være i samme gruppe. Jeg har måtte tenkt mye på det på forhånd. Det kan være ulike grunner som at de ikke har så god kjemi, eller at det har skjedd ting før som gjør at de ikke går så veldig godt i lag. Det kan også kunne i rasisme dem imellom. Jeg prøver også å lære dem det, at selv om du har kommet på en arbeidsplass så er det ikke sikkert at du liker alle like godt, det er ikke alle du har like mye kontakt med, men at du må kunne greie å samarbeide. Så jeg prøver å gi dem slike eksempler når de skal jobbe i grupper.»

Lik Ola, kommer også Kristina inn på hvorfor det er viktig at elevene lærer seg å jobbe i gruppe. Hun knytter det til at dette er en nødvendig kompetanse å ha for elever i norsk skole:

«Det å jobbe i grupper og forstå gruppearbeid, samarbeid og framføring. Det er jo sånt man lærer tidlig i norsk skole. Ja, det er en bratt læringskurve for disse elevene.»

Ytringene til Ola og Kristina viser, i likhet med det som kom fram i Evens utsagn, at selv om gruppearbeid ble sett på som viktig av lærerne, visste ikke nødvendigvis elevene hva gruppearbeid innebar eller hvorfor de skulle delta i læringsformen. Kristina viser en forståelse av at dette kan være vanskelig for elevene, dette er noe ukjent, noe de ikke kjenner til fra før. Ola snakker med elevene om hvorfor evne til samarbeid er en viktig kompetanse for elevenes videre yrkesliv. Ved å snakke med elevene om dette, søker han å skape en delt forståelse av hvorfor gruppearbeid er viktig. Gjennom sine

ytringer deler han sine egne synspunkter, og gir elevene en mulighet til å utvide sin egen forståelseshorisont (Beraldo, Ligorio & Barbato, 2018). Ola tar også hensyn til elevenes opplevelser av det å jobbe i gruppe, og tar avveininger om hvem som skal jobbe sammen ut ifra hvem den enkelte er og hvordan ulike elever går overens. Med dette anerkjenner han den enkelte elev som en del av fellesskapet. Han legger til grunn hvem den enkelte er, og tar hensyn til elevenes særegenskaper, når han setter sammen gruppene. Ved å gjøre dette, anerkjenner han altså den enkeltes kvalifikasjoner og egenskaper og gjør sammensetninger som bidrar til at gruppearbeidet får den funksjonen han ønsker. I tråd med Honneth (2008), klarer han med dette til grunn å gi den enkelte elev en sosial verdsetting, han anerkjenner deres ulikheter og handler på grunnlag av dette.

Det var ikke bare gruppearbeid lærerne viste til når de snakket om «norsk skole». Det var også måten elevene tenkte rundt kunnskap og egen læring. Lærerne kunne oppleve at elevene ikke tok nødvendig initiativ eller ansvar for sin egen læring.

Ola var opptatt av å lære elevene hva det innebærer å være elev i norsk skole, og at dette var noe mange elever i utgangspunktet ikke mestret:

«Det tar dem som regel litt tid å lære seg den norske måten å tenke på, og forstå den norske skolen. Så det er liksom sjelden at de vet hvordan det egentlig fungerer, de begynner å bli ganske bra når vi sender dem fra oss (han ler). Du føler at da begynner de å bli litt som du ønsker dem. At de har vært igjennom et par år her, så da er de mer som vi ønsker å ha dem, men da sender vi jo dem videre til videregående skole. Da forstår de litt hvordan de skal løse oppgavene og hvordan de skal tenke. I flere fag må de ha litt forståelse om begrepene og ikke bare si et svar, men liksom greie og kunne tenke hvorfor er det sånn. For det er mange som har den strategien at det er viktigere å ha svarene, forståelsen er ikke viktig. Har du greid å produsere noe som ser greit ut, så er det liksom nok.»

Stine har samme oppfatning:

«Det som er, er at de er fra en annen skole enn oss. De er veldig svart-hvitt. Skal ha to streker under svaret og så ferdig med det»

Også Vilde er opptatt av at elevene må lære seg hva det betyr å være en elev:

«Jeg tenker jo på at jeg skal lære dem å være skoleelever. Noen har jo vært skoleelever og noen begynte som skoleelever her i landet, og de skal jo på en måte vokse inn i norsk skolekultur. Noe av den norske skolekulturen er jo det å ta initiativ og delta i samarbeid og finne ut av ting som ikke nødvendigvis står inne i boksen også.»

Flere av ytringene ovenfor bringer på banen at lærerne mener at elevene mangler en forståelse av hva det innebærer å være elev. Lærerne ser det som sin oppgave å gi elevene det de mangler. Sett i lys av andregjøring ser de på elevene som en homogen gruppe som mangler noe (jf. Thomas-Olalde & Velho, 2011). Med dette premisset blir lærernes forsøk på å lære elevene å bli «norske elever» plausibel. Lærerne forsøker å gi elevene noe de anser at elevene trenger. Det ser ut til lærerne ser det som sin oppgave å endre elevene slik at de passer bedre inn i sin egen og samfunnets forståelse av hva som ligger i elevrollen. De vil at elevene raskest mulig skal handle ut ifra sosiale forventninger (Gu, 2018). Selv om det her er andregjørende prosesser i spill, ser jeg lærerens intensjoner som velmente. Uten økt forståelse av hvilke forventninger det norske skolesystemet har, vil det bli vanskelig for elevene å mestre sin videre skolegang.

En tolkning av det lærerne her ytrer, er at de har lave faglige forventninger til elevene, noe som i stor grad vil innvirke på elevenes muligheter til læring og utvikling (Dabach, Suárez-Orozco, Hernandez & Brooks, 2018). Hvis lærerne mener at elevene ikke «kan», ut ifra deres perspektiv, vil det kunne resultere i at opplæringen får en dårligere kvalitet (Haim, 2019). Så selv om intensjonene er gode, kan lærernes syn på at elevene ikke «kan», eller mangler noe essensielt, innvirke på undervisningen. For elevene er det av stor betydning at lærernes klarer å skille mellom elevenes (manglende) kunnskaper om skolens normer og forventninger, og faglige forutsetninger. At elevene ikke kjenner til alle gjeldende normer, tilsier ikke at de har lavere faglige forutsetninger enn andre elever.

I det følgende, eksemplifisert gjennom utsagn fra Ola og Even, viser lærerne til hvorfor de anså det å lære elevene å bli norske elever, som viktig.

Ola reflekterte over hvorfor han var så opptatt av å lære elevene å forstå «norsk skole»:

«Det er jo på en måte og hjelpe dem videre og så hjelpe dem til å være best mulig rustet til en videre utdanning. Det er vel det som er tanken. Systemet nå har egentlig vært veldig urettferdig i forhold til den gruppa der, i og med at det kreves det samme av dem som det kreves av en norsk 15-16 åring som skal ta tiendeklasse eksamen.»

Even reflekterer over grunner til at noen elever sliter med matematikkfaget:

«Egentlig er det like så mye språkforståelse som matematikk som gjør at det blir vanskelig for en del, så vi har elever som er veldig flink i matematikk, men de gjør det ikke noe bra på eksamen likevel. Det er språkutfordringene. Man må jo skjønne hva for eksempel begrepet «asfalt» og «rullebane» er for noe, hvis det står i en oppgave at du skal måle hvor mye asfalt som trengs for å fylle en rullebane på en flyplass. Kravene som stilles til dem er nesten håpløse, i forhold til språket da. Og får de en treer i matematikk, så skal de egentlig være så fornøyd, for det er så utrolig godt gjort av dem.»

Disse ytringene understreker ytterligere at det er gode grunner til at lærerne på ulikt vis forsøker å lære elevene «norsk skole». Elevene står ovenfor store språklige utfordringer som ofte står i veien for den faglige opplæringen. På grunnlag av dette stiller gjerne elevene med et dårligere utgangspunkt enn norskfødte ungdommer som har god kjennskap til det norske språket. Det at flere av elevene ikke kjenner til skolens forventninger, gir et ytterligere dårlig utgangspunkt for at disse elevene skal kunne klare seg videre. Lærernes iver etter å lære elevene å bli «norske elever», kan tolkes som et forsøk på å kompensere for elevenes dårlige utgangspunkt. Hvis elevene lærer gruppearbeid og å løse oppgaver på et bestemt vis, kan dette utjevne noen av de forskjellene som gir ulike elevgrupper et så ulikt utgangspunkt i det norske skolesystemet. Elevenes kunnskaper om hva skole skal være er mangeartede, men ved at lærerne her tar på seg rollen som den generaliserte andre (jf. Honneth, 2008), gis de mulighet til å internalisere forventningene skolen og lærere har til dem.

7.5 Holdningsendring

Det femte gjennomgående tema, som viste seg på tvers av lærerne, er det jeg kaller holdningsendring. I dette ligger en tolkning av at lærerne ønsket å endre elevenes holdninger og verdier til å bli mer sammenfallende med lærernes egne. Denne tematikken er allerede delvis synliggjort i forrige kapittel, men jeg vil her se mer systematisk på hvordan dette var framtreddende i flere lærerpraksiser. Sett som et subprosjekt, oppstod dette gjerne uforutsett, og da særlig hvis deltakerne i lærerpraksisene kom inn på tematikken homofili eller likestilling. Temaet *holdningsendring* knytter jeg på den ene siden til praksiser som er til hinder for elevene (jf. kap. 3.2). Her er kategorien kalt «assimilerende praksiser» relevant. Studier fra denne kategorien viser blant annet til studier der lærere mener at nyankomne elever må læres opp til å få de «riktige» verdiene (Heinemann, 2017; Jaffe-Walter, 2019; Waterhouse, 2016). På den andre siden kan intensjonene bak forsøket på å «lære» elevene nye holdninger og verdier, være å inkludere elevene inn i det norske samfunnet. På denne måten kan lærerpraksiser beskrevet i dette temaet ses som en type støtte for elevene. Samtidig ser jeg på noen av framgangsmåtene lærerne velger å gjøre dette på, som et hinder for å oppnå inkluderingen de ønsker.

Som beskrevet i kapittel 6.4, var Kristina opptatt av å ta opp temaet homofili da hun opplevde stor motstand hos mange av elevene. Også Vilde var opptatt av temaet. Her kommer hun med forklaringer på hvorfor hun tror det er så stor motstand blant noen elever:

«Homofili er et tema vi belyser mye, fordi det er så sterk motstand i mange, sant. Vi prøver jo å jobbe holdningsskapende. Men noen ganger kjenner du at den holdningen er ikke til å endre på, og det er ok det, men vi skal i hvert fall forholde oss til loven og omgivelsene og den kulturen vi er i. De kommer jo fra så utrolig plasser, og du er jo preget av det du er vokst opp i. Jeg husker jeg snakket med en elevgruppe om homofili. En elev sa at i hans land fantes det ikke homofile. Da husker jeg at jeg tenkte «Nei, det skjønner jeg godt. For hvis du blir drept av å være homofil, så er du vel ikke homofil da».

Vilde peker her på at de ulike holdningene knyttet til homofili, kan grunne i ulike samfunns syn på homofili. På grunnlag av dette er det interessant å se på Vildes utsagn og dens klare linjer til Honneths (2008) begrep «rettslige sfære». Måten Vilde forstår elevene, støttes opp av Honneths syn om at hvem som anses som rettspersoner, vil variere mellom ulike land. Homofile er ikke ansett som rettspersoner i alle land, og homofili sett som egenskap, ekskluderer deg fra å oppnå status som en moralsk tilregnelig person i samfunnet. Hvis en tenker seg at noen av elevene har blitt sosialisert inn i denne forståelsen, er det som Vilde påpeker, ikke rart at noen av elevene viser sterk motstand til homofili. Det kan se ut til at noen av elevene ser på homofile som noen som ikke overholder forpliktelsene den enkelte har i samfunnet, og at de derfor heller ikke kan motta respekt fra de andre samfunnsmedlemmene (jf. Honneth, 2008, s. 86).

Selv om Vildes tolkning av hvorfor noen elever viser motstand mot homofili er akseptabel, bruker hun likevel elevenes kultur som en slags merkelapp hun setter på elevene for å forklare oppførselen deres. Ved å ha en slik forståelse, kan elevene reduseres til aktører som handler etter et fastlagt mønster forutbestemt av deres kultur (Dahl, 2013, s. 71-72). Til tross for at Vilde viser til en forståelse av hvorfor noen av elevene har stor motstand til homofili, viser forklaringen hun gir, at det er andregjørende mekanismer som her slår inn. I stedet for å se elevene som enkeltindivider som er i stand til å utforske fenomenet homofili, kategoriserer hun elevene som noen som har vokst opp i en annen kultur, og dermed ikke kan forstå homofili slik som hun gjør (Said, 2007).

Honneth (2008) påpeker videre at hvilke egenskaper som anses som «allmenne» og som gir deg status som rettsperson, er foranderlige også innad et samfunn, da samfunnet er i stadig forandring. Norge er et samfunn der homofiles rettigheter gradvis har blitt bedre beskyttet av norsk lov fra begynnelsen av 1970-tallet (Lovdata, 2019), og jeg tror det er dette Vilde sikter til når hun ytrer at «*elevene må forholde seg*

til loven og omgivelsene». Hun er vokst opp i et samfunn som nå beskytter homofiles rettigheter, og det blir viktig for henne å videreformidle dette synet til elevene.

Som vist ovenfor er forståelsene av homofili grunnleggende ulike blant noen av deltakerne i lærerpraksisene, da de er sosialisert inn i ulike forståelser av hva som utgjør en rettsperson. Å oppnå intersubjektivitet knyttet til homofili blir med dette vanskelig, da både lærerne og elevene kommer med egne internaliserte meninger de tar for gitt. Dette kan føre til at hver enkelt anser at de «eier sannheten» om homofili, da de er sosialisert inn i en type sannhet. Ifølge Rommetveit (i Kowal & O'Connell, 2015, s. 432) kan intersubjektivitet ses som en «sammensmelting av horisonter gjennom dialog». Det er altså først når lærerne går inn i tematikken ved hjelp av dialog, meningene som er tatt for gitt kan undersøkes. Både Kristina (i kap. 6.4) og Vilde påpeker at homofili er noe de ofte snakker med elevene om, og jeg tolker dette som et uttrykk for at lærernes intensjon er å endre elevenes verdier, slik at de blir sammenfallende med det norske samfunnets verdier. Intensjonen om å endre elevenes verdier, kan på bakgrunn av dette ses som forsøkt oppnådd gjennom ikke-instrumentell dialog. Lærerne bruker kanskje dialogen som handling, men årsaken bak er et forsøk på å påtvinge egne verdier på elevene (jf. Marjanovic-Shane, 2014). Det kan se ut til lærerne anser det som en type plikt og resosialisere elevene og forsøker å gjøre dette gjennom å hyppig bringe opp temaet homofili.

Lik homofili, var likestilling noe flere av lærerne hadde et fokus på i møte med elevene. Stine forteller at hun forsøker å snakke om likestilling på ulike måter:

«Særlig en del av guttene må forstå det med likestilling. Det er jo greit at de skifter dekk og dama lager mat, men det betyr ikke at du aldri skal ta i et tak hjemme. Det må forklares på så mange forskjellige måter.»

I forrige kapittel (kap. 6.6) kom det fram at var Ola opptatt av likestilling. Her forteller han videre om hvorfor han tar opp tematikken i flere sammenhenger:

«Jeg prøver jo å få dem til å tenke litt det samme som meg, altså mer. Jeg føler jo at det er en del av oppgaven min. Det blir jo en del sånne små drypp, verdier

som du prøver å videreføre til dem. Det er også noe med hva som er forventet av dem i det norske samfunnet. Så det blir jo litt sånn, som du er selv. Du påvirker jo elevene litt.»

Stines og Olas ytringer bærer preg av at de ønsker å få elevene til å forstå noe vesentlig de enda ikke har forstått. Olas ytringer der han sier at han prøver «å få dem til å tenke litt det samme som meg, altså mer», bærer i seg et syn på elevene som «de andre». Noen han i kraft av sin kunnskap må endre tankemønsteret til. Når lærerne standhaftig forsøker å endre elevenes holdninger, til det de anser som riktige holdninger, beveger de seg mot assimilering. Det ser ut til at det råder en forståelse av at elevene i utgangspunktet har andre verdier enn lærerne, og at de må læres opp til å få de «riktige» verdiene (Heinemann, 2017). Videre kan det se ut til at lærerne opplever at elevene ikke er i stand til å tenke kritisk over dette, og at de derfor må assimileres (Jaffe-Walter, 2019). Olas ytring kan tolkes dit at læreren her har en dikotomisk tankegang mellom «det primitive» og «det moderne» (Nordkvelle, 2004). Referansepunktet for hva som er riktige holdninger blir hvit vestlig middelklasse, og lærerne definerer sin tenkemåte som overlegen, og de konstruerer på grunnlag av dette sine egne holdninger som det normale eller forbilledlige. Det er flere studier (Gu, 2018; Heinemann, 2017; Jaffe-Walter, 2019; Roxas, 2010; Sinkkonen & Kytälä, 2014; Waterhouse, 2011) som viser til at slike assimilerende praksiser forekommer i møte mellom lærere og nyankomne, minoritetspråklige elever. Ved at noen av lærerne ikke utforsker de ulike verdiene sammen med elevene i særlig grad, kan det virke som om disse lærerne ikke forstår at de ved å ha de holdningen de selv har opp mot disse elevene, nettopp står i veien for elevenes deltakelse i klasseromssituasjoner (Jaffe-Walter, 2019). Lærernes holdninger mot elevene skaper en sperre, der elevenes egne perspektiver i liten grad blir imøtekommet.

Hvis vi også ser på likestilling i tråd med «rettslig sfære» (jf. Honneth, 2008), kan lærernes fokus på kvinners rettigheter ses som et uttrykk for deres, og samfunnets, syn på at egenskapen «kvinne», ikke bryter med en persons rettighet til å anses som en rettsperson. Lærerne er sosialisert inn i et samfunn der dette er den rådende

sannheten. På den andre siden kan noen av elevene ha hatt andre generaliserte andre, som har hevdet det motsatte. For en del av elevene kan kvinner mangle de allmenne egenskapene som tilsier at de kan være en rettsperson. Lærerpraksisene der holdningsendring står i spill kan forstås som et forsøk på (re)sosialisere elevene, slik at de kan internalisere lærernes eget syn på likestilling. Lærerne tar rollen som den generaliserte andre, som skal lære elevene at «egenskapen» kvinne også innbefattes i definisjonen av de allmenne egenskapene som utgjør en rettsperson (jf. Honneth, 2008).

Som i det forrige temaet «norsk skole», tolker jeg intensjonene til lærerne som gode. For at elevene skal kunne leve og bo i Norge, er det viktig at de lærer om enkelte grunnverdier i det norske samfunnet. Elevene må forholde seg til disse verdiene, og vite hvordan de forstås i Norge. Igjen er det måten lærerne formidler dette på, jeg setter spørsmålsteget ved. Holdningene noen av lærerne her gir uttrykk for, forteller om en manglende mangfoldskompetanse som gir seg uttrykk i mer eller mindre ubevisste andregjørende prosesser. Dette vil jeg undersøke nærmere i neste kapittel.

7.6 Kollegialt samarbeid

Det sjettede og siste temaet, kalt «kollegialt samarbeid», omhandler samarbeidet mellom lærerne og andre kollegaer ved deres skoler. Dette temaet skiller seg fra de andre temaene, ved at lærerne uttrykte hvordan de opplevde samarbeid med kollegaer på ulikt vis, ut ifra hvilken skole de arbeidet ved. På grunnlag av dette vil jeg under dette temaet først presentere ytringer fra Espen og Stine, der de forteller om hvordan de opplever det kollegiale samarbeidet ved Videregående. Deretter vil jeg presentere ytringer fra Vilde, Ola, Kristina og Even, der de forteller om samarbeidet mellom kollegaer ved Voksenopplæringen. Som et sub-prosjekt i klasserommet, kom dette til syne i timer der det var morsmålsassistenter inn i rommet. Utover dette, innvirker mulighet for samarbeid mellom kollegaer inn i lærerpraksisene, uten at jeg definerer det som et prosjekt.

7.6.1 Kollegialt samarbeid ved Videregående

Temaet *Kollegialt samarbeid ved Videregående* knytter jeg til praksiser som er til hinder for elevene (jf. kap. 3.2). Her er det særlig kategorien kalt «manglende kompetanse» som er relevant. Studier fra denne kategorien viser blant annet at lærere har liten forståelse for elevenes forskjellighet og lite kjennskap til de ulike forventningene elevene har til hva som er forventet av dem i klasserommet (Haim, 2019; Henderson & Ambroso, 2018; Keddie, 2012).

I det følgende forteller Espen om hvordan han opplever eget samarbeid med morsmålsassistenten som noen ganger er inne i timene. Morsmålsassistentens oppgave er i stor grad å oversette fra norsk til eget morsmål. Dette betyr at de elevene som har samme morsmål som assistenten, kan få språklig støtte i det faglige arbeidet.

«Jeg synes det er litt begge deler å ha morsmålsassistenten inne i klassen. Han er en grei person, men jeg er vant med å være alene så jeg synes det er litt vanskelig på en måte å forholde meg til han samtidig som jeg skal forholde meg til elevene. Jeg vet ikke helt hvordan han skal brukes om jeg kan si det sånn. Det er litt uavklart rett og slett. Jeg vet heller ikke om han har klare tanker om det. Jeg ser jo at han snakker litt med elevene på deres morsmål, men jeg vet jo ikke hva de snakker om. Er det skolerelatert det her, eller er det ikke det? Så jeg tenker at det er et forbedringspotensial, at vi bør ha en dialog sånn i forkant. Men jeg kjenner på at jeg synes det er nok å planlegge og liksom tenke på klassen. Også klarer jeg kanskje ikke helt å tenke hvordan jeg bør utnytte den ressursen, eller bruke den ressursen. Jeg prøver på en måte å vise at jeg ser han og setter pris på han, men jeg vet ikke. Det er vel helst det at jeg er redd for at han opplever det som at jeg ikke inkluderer han nok.»

Ut fra det Espen her ytrer, framstår samarbeidet mellom han og morsmålsassistenten som preget av manglende intersubjektivitet. For det første er det en manglende forståelse knyttet til hvilke konkrete arbeidsoppgaver morsmålsassistenten faktisk har. Når skal han anvende sin språklige kompetanse i timene? Espen uttrykker at han ikke vet om morsmålsassistenten og elevene snakker fag, eller om de snakker om andre ting. Det kan se ut til at Espen lurer på hva morsmålsassistenten og elevene snakker om, men han gjør ikke noe for å sjekke ut hva som skjer. For det andre ser det ut til at

Espen har en uklar forståelse av hva som forventes av både sin egen rolle og morsmålsassistentens rolle. På grunnlag av observasjonene jeg gjorde av morsmålsassistentens deltakelse i lærerpraksisene, virker det som at ikke han heller har en klar forståelse av sin egen rolle. Han ble i flere timer bare stående ved en vegg i klasserommet, uten å få instruksjoner fra Espen, eller selv å ta initiativ. Det kan se ut til at de kjører parallelle løp, side om side, uten at de helt vet hva den andre tenker. Grunnen til at dette oppstår, kan knyttes til fraværet av dialog. Espen ytrer at de ikke har noen dialog i forkant av timene de har sammen. Som en konsekvens av den manglende dialogen, har verken morsmålsassistenten eller Espen forståelse av hva som forventes. Morsmålsassistenten gis få muligheter til å vite hva han eventuelt kan bidra med inn i praksis. Ved at Espen velger å ikke gå i dialog om planene for den enkelte time, blir morsmålsassistentens forutsetninger til å bidra nærmest fraværende.

Den manglende intersubjektiviteten og manglende dialogen kan ha store konsekvenser for elevens mulighet for læring. I en norsk studie av morsmålsstøtte i opplæring av voksne, minoritetsspråklige elever (Alver & Dregelid, 2016), uttrykker deltakerne klart at morsmålet er en viktig faktor i tenkning og læring. Deltakerne i denne studien mente den tospråklige opplæringen er mer effektiv enn opplæring bare på norsk, da det gir deltakerne mulighet til å bygge på det de kan, og de kan benytte læringsstrategier som faller naturlig, for eksempel å sammenligne med noe de kjenner, spørre om oppklaring og oversette ord og instruksjoner (Alver & Dregelid, s. 16). Auerbach (1993, s. 18) sier dette om monolingval undervisning for deltakere med lite skole- og leseerfaring: «Their sense of powerlessness is reinforced either because they are de facto excluded from the classroom or because their life experiences and language resources are excluded». Morsmålsassistentens rolle inn i lærerpraksisene er dermed av stor betydning både for elevenes læring, men også for å unngå opplevelse av ekskludering fra læringsfellesskapet.

Espen forteller at det er viktig for han at morsmålsassistenten opplever seg sett og satt pris på. Dette tolker jeg dit at Espen ønsker å anerkjenne morsmålsassistenten.

Samtidig ytrer han at han «ikke vet hvordan han skal brukes». Det ser ut til at Espen har en forståelse av at morsmålsassistenten er noen som kan brukes til noe, men han vet ikke hvordan han skal gå fram. Gjennom å ha observert samhandlingen mellom Espen og morsmålsassistenten i flere undervisningstimer, så det ut til at Espen ga en type følelsesmessig anerkjennelse. Dette tolker jeg ut i fra at Espen av og til gikk bort til morsmålsassistenten og småsnakker med han. Espen så den andre, og anerkjente han som person. Samtidig var det liten eller ingen kognitiv anerkjennelse av assistentens faglige kompetanse (jf. Straume, 2011, s. 15). Selv om Espen ønsker å inkludere morsmålsassistenten, ser det ut til fraværet av den kognitive anerkjennelsen, fører til at han blir ekskludert fra lærerpraksisen.

Espen forteller videre om samarbeidet mellom lærerne som underviser i kombinasjonsklassen:

«Vi prøver å ha et sånn klasselærerråd, der vi tar opp litt. Helt sånn enkle ting også, for eksempel at vi låser klasserommet etter timene. Så da er vi på en måte enige om det da, vi låser klasserommet og så må vi oppfordre dem til å ut og utforske noe utenfor sitt klasserom. Så det er sånn ja, at vi må være tydelige og bestemte. Ja, så vi prøver å ha en felles måte å gjøre dette på.»

Ut fra det Espen forteller, kan det se ut til at lærerne i klassen har et visst samarbeid. De søker for eksempel å oppnå en delt forståelse av hvordan de skal forholde seg til elevene.

Stine, som også arbeider ved Videregående, var opptatt av de andre lærerne som underviste i klassen. Samtidig kommer det her fram at intersubjektiviteten dem imellom, ikke var så tilstedeværende som hun kunne ha ønsket:

«Det er veldig dyktige folk [lærerne] jeg har med å gjøre, men så vet jeg ikke helt hvordan de løser oppgaven. Men det er jo, man må brenne litt for klassen her da. Man må ha veldig lyst til at elevene skal få det til. Og det kreves litt av innstillinga. For du kan ikke drive å huffe deg over at de ikke forstår det og det. Du kan huffe deg, men ikke altfor mye. De andre faglærerne har mange andre grupper så jeg kan ikke forvente at kombinasjonsklassen er hjertesaken deres.»

Jeg kan ikke forvente det, men det må hvert fall ikke bli en klasse der du skal fylle opp stillingen din.»

Ut ifra det Espen og Stine forteller om samarbeidet mellom lærerne i klassen, ser det ikke ut til at det ikke er et utstrakt samarbeid. På tross av at de har «klasselærerråd», viser Stines ytringer at de vet lite om hvordan de andre lærerne jobber med klassen. Jeg tolker det dit at det er en delt forståelse av noen konkrete ting de skal gjøre opp mot klassen, som for eksempel å låse klasseromsdøren mellom timene. Samtidig kan Stines ytringer tyde på at de ikke går i dybden, og sammen utforsker og problematiserer hvordan de legger opp undervisningen. Det virker som om det er et fravær av dialog om de ting som kanskje er av større betydning. Stine uttrykker at hun ikke forventer at kombinasjonsklassen er de andre lærernes «hjertesak». Med denne ytringen kan det se ut til at hun implisitt er redd for at de andre lærerne ikke er like engasjerte i elevene som hun selv er. Både denne ytringen, og Espens vansker med å inkludere morsmålsassistenten, understreker viktigheten av mer dialog mellom lærerne. Som beskrevet i del 6.1, har Stine noen års erfaring med å undervise i grunnskole for voksne. De andre lærerne tilknyttet kombinasjonsklassen hadde ikke samme erfaring, og det kan tenkes at dette også ligger til grunn for Stines bekymringer. Studier viser at manglende erfaring og kompetanse knyttet til nyankomne, minoritetspråklige elever kan ha store konsekvenser for klasseromspraksiser (Griswold, 2010; Haim, 2019; Henderson & Ambroso, 2018; Keddie, 2012; Weiss, Syring & Kiel, 2019), og Stines bekymringer kan på grunnlag av dette være plausibel. Henderson og Ambrosos (2018) studie av lærere på videregående nivå USA, viser til at lærere kan oppleve møtet med nyankomne elever som vanskelig. På tross av at lærerne hadde mastergrader og opplevde seg selv som kompetente lærere, var møtet med elever som snakker et ukjent språk og kommer fra kulturer som lærerne ikke kjenner til, svært utfordrende. Lærerne følte seg uforberedt og møtte hverdagen i klasserommet med en «prøve-og-feile»-innstilling.

Stine forteller videre om hvordan hun opplever at de andre lærerne, som ikke var tilknyttet kombinasjonsklassen, ved Videregående, oppfatter elevene i kombinasjonsklassen:

«Jeg har opplevd ulike holdninger blant lærere, noen har et syn om at klassen er en «innvandrerklasse». Men jeg har også gitt ganske tydelig beskjed om at vi er en del av Videregående, og vi er en klasse som skal ha like stor plass som alle andre klasser her. Det er noen som ikke bryr seg, så enkelt er det. Ja, det har kommet en ny klasse, men de spør ikke noe om hverdagen min. Samtidig skjønner mange at vi er en ressurs, at elevene i klassen er en ressurs for å få andre elever til å forstå. Og da tenker jeg; bruk oss!»

Gjennom Stines ytringer, kommer det fram at det er ulike grader av intersubjektivitet mellom henne og de andre lærerne ved skolen. Det kan se ut til at mange lærere ved Videregående er usikre på kombinasjonsklassen; hvem elevene er og hvordan de skal forholde seg til dem. Stine påpeker at hun har gitt tydelig beskjed om at klassen er en del av Videregående, og at klassen skal ha like stor plass som alle andre klasser ved skolen. Stine har selv tanker rundt hvordan elevene i kombinasjonsklassen kan være en ressurs for de andre elevene. Hun anerkjenner deres livserfaringer som en kompetanse og ser at denne kompetansen kan gi de andre elevene perspektivutvidelse (jf. Hauge, 2014). I ytringen *«Jeg har opplevd ulike holdninger blant lærere, noen har et syn om at klassen er en «innvandrerklasse»*», kan det se ut til at noen av de andre lærerne på sin side har en annen forståelse av elevene. Slik jeg tolket Stine i intervjusituasjonen opplevde hun at de lærerne som så klassen som en «innvandrerklasse», hadde negative holdninger mot klassen. Gjennom å definere kombinasjonsklassen som en gruppe «innvandrere», altså som en homogen gruppe, kan det se ut til at noen lærere valgte å anvende andregjørende ytringer opp mot klassen. Dette er problematisk på flere måter. Stines ytring om at hun måtte si tydelig ifra om at klassen er en del av skolen, kan tyde på at klassen er ekskludert fra skolefellesskapet. Tilsvarende funn blir støttet opp blant annet av Hilt (2016a) som fant de samme ekskluderende tendensene i sin studie av innføringsklasser i videregående skoler, og av Chinga-Ramirez (2015), som fant at minoritetsspråklige elever i

videregående skole opplevde en annerledeshet og underordning i forhold til norske elever.

De andregjørende holdningene noen av lærerne ved Videregående hadde, vil kunne opprettholde ekskluderingen av klassen ved skolen (Baak, 2019). Manglende forståelse av elevenes forskjellighet kan skape misforståelser i lærernes vurderinger av elevenes akademiske evner (Haim, 2019; Palm & Rye, 2014). Hvis andre lærere, på grunnlag av at elevene oppfattes som kun «innvandrere», vil de vanskelig kunne se hvilken ressurs elevene i klassen faktisk er. Dette kan gi seg utslag i et mangel- eller problemorientert perspektiv (se f.eks. Möller, 2012; Hauge, 2014), der elevenes ulike kulturelle bakgrunner ikke settes pris på, men heller søkes å homogeniseres av lærerne (Keddie, 2012). Videre viser den andregjørende holdningen en type fraskrivelse av ansvar. Det kan se ut til at de lærerne som hadde disse holdningene unngår elevene fordi de antar at de ikke vil forstå, og de velger i stedet å overse dem (jf. Roxas, 2011).

7.6.2 Kollegialt samarbeid ved Voksenopplæringen

I denne delen vil lærerne ved Voksenopplæringen komme med sine betraktninger om det kollegiale samarbeidet ved deres skole. Temaet *Kollegialt samarbeid ved Voksenopplæringen* knytter jeg til praksiser som er til støtte for elevene (jf. kap. 3.1). Her er det for det første kategorien kalt «flerdimensjonal» som er relevant. Studier fra denne kategorien viser blant annet til at lærere kan ha motstand mot å implementere nye politiske føringer de ikke opplever er til det beste for elevene (Colliander, 2019; Drake, 2017). For det andre er kategorien «omsorg for eleven som person» relevant. Studier i denne kategorien viser blant annet at støtte fra lærerne er viktig for elevenes engasjement for skolen (den Brok, van Tartwijk, Wubbles og Veldman, 2010; Göbel & Preusche, 2019; Ulriksen, Saatun, Zachrisson, Waaktaar & Lervåg, 2015).

Vilde har en litt annen erfaring med morsmålsassistenter i undervisningen enn Espen. I utsagnet under forteller hun hvordan hun opplevde å arbeide sammen med en morsmålsassistent for en tid tilbake:

«Ett år hadde jeg morsmålsassistent inne i to timer naturfag i uka. I de timene brukte jeg mye tid på faglig gjennomgang. Da fikk elevene med seg det jeg sa. Senere i uka hjalp assistenten også til i timer som var satt av til å arbeide med oppgaver tilknyttet stoffet jeg hadde gjennomgått. Assistenten fikk ukeplanen på forhånd så han kom forberedt. Det er klart, hadde han bare vært der en time, ikke forberedt og ikke noe etterarbeid, så hadde det jo ikke vært all verden. Nei, det var veldig nyttig det året ja.»

Vildes opplevelse med å bruke morsmålsassistent skiller seg fra Espens opplevelser. Det ser ut til at det i langt større grad oppnås intersubjektivitet i lærerpraksisene Vilde har sammen med morsmålsassistenten, enn de lærerpraksisene Espen beskriver. Rollene ser ut til å være avklart, og morsmålsassistenten vet hva som forventes og hvilke oppgaver han har. Slik Vilde beskriver samarbeidet med assistenten, har de en dialog seg imellom om hva som skal skje i undervisningen, og denne handlingen legger opp til at de har en delt forståelse av hva de skal gjøre i undervisningssituasjonene. Gjennom å ha en tydelig forventningsavklaring ser det ut til at morsmålsassistenten i høy grad blir inkludert, i betydningen at han bidrar til fellesskapet (Helleve, 2016). Selv om jeg ikke snakket med morsmålsassistentene under min datainnsamling, tolker jeg Vildes beskrivelse av samarbeidet med morsmålsassistenten dit at han selv opplevde å bidra inn i fellesskapet, og av denne grunnen mest sannsynlig opplevde å være inkludert inn i lærerpraksisene (Ballangrud & Madsen, 2016). Vildes beskrivelse av hvordan morsmålsassistenten arbeidet opp mot elevene og hvordan hun brukte timene han var til stede i timene, viser også at morsmålsassistenten ble anerkjent for de bestemte egenskapene han har. Hans språklige kompetanse ble ansett til å bidra til å realisere det jeg anser som lærerpraksisens overordnede prosjekt; naturfagsopplæring. Hans ferdigheter og prestasjoner ble bedømt ut ifra at han kunne realisere de definerte verdiene (naturfagsopplæring) som sto på spill (jf. Honneth, 2008, s. 131).

I det følgende forteller Ola, Kristina og Even om hvordan de opplever samarbeidet med sine kollegaer. Samtidig reflekterer de over hvordan det ville ha vært å tilby utdanningen ved en videregående skole, i stedet for ved Voksenopplæringen.

Ola forteller at han gjennom et prosjekt han deltok i tidligere, har undervist minoritetsspråklige klasser ved en videregående skole:

«Tanken er jo kanskje god, men jeg tror kanskje at elevene føler mer trygghet når de er her. For det blir jo litt større forhold og kanskje ikke like personlig med at det er mange forskjellige lærere inn. Jeg ble litt alene når jeg var der [den videregående skolen], og jeg føler at det er mye bedre å være her i et miljø der alle jobber med minoritetsspråklige elever. Det var sånn jeg opplevde det når jeg var der i hvert fall. Du blir litt for mye for deg selv.»

Kristina var, som Ola, litt urolig både med hensyn til elevene og til arbeidsmiljøet med tanke på å undervise i grunnskole for voksne ved en videregående skole:

«Det er en veldig tilhørighet her, elevene er veldig glade i skolen. Det er litt sånn familiefølelse her på skolen tror jeg. Fagmiljøet blant oss lærerne er veldig verdifullt og veldig viktig. Det har fryktelig mye å si. Vi er på kurs, og får jobbe sammen og utvikle oss i lag. Her har du fagmiljøet, elevene er samlet, og det er jo det alt dreier seg om. Jeg tenker på at klassene her ikke blir en satellitt på en videregående skole som driver på med sitt ved siden av, og ikke som en del av skolen.»

Også Even hadde de samme bekymringene som sin kollegaer:

«Vi har sett litt forskjellig rundt omkring. At det for eksempel er oppfylling av stillinger når det er slike klasser rundt omkring på videregående skoler. Da får du et faglig svakere miljø tror jeg. Uansett hva du holder på med, så får du jo erfaring med å jobbe med det. Hvis du har 16 timer i vanlig videregående klasse og fire timer i en slik klasse, så har du jo mye mindre erfaring. Du får ikke helt det samme forholdet til elevene heller.»

Alle lærerne ved Voksenopplæringen viser gjennom sine ytringer at de er fornøyde med å jobbe ved skolen. De mener at denne måten å organisere utdanningen på, er til det beste både for elevene og for lærerne. Gjennom deres beretninger kommer det fram at de opplever en høy grad av intersubjektivitet seg imellom. Kristina sier «Vi er på kurs, og får jobbe sammen og utvikle oss i lag». Det ser ut til at de har en delt forståelse av hva arbeidet deres ved skolen består av, og at de som en gruppe står sterkt. Dette står i motsetning til det lærerne ved Videregående forteller.

Både Ola, Kristina og Even er skeptiske til å flytte utdanningen til en videregående skole. Ola knytter dette til egne erfaringer, mens de to andre reflekterer mer løst over hvordan de tror det er og ting de har hørt. Skepsisen de alle uttrykker kan ses i sammenheng med at de opplever å kjenne elevene og deres behov. Colliander (2019) viser på likt vis at lærere kan ha en sterk motstand mot å implementere pålagte politiske endringer i opplæringen, da disse er pålagt av personer fra utsiden som ikke har den nødvendige kjennskapen til elevene og deres behov, noe lærerne mener de har. Selv om det er stor politisk vilje til å flytte elevene til videregående skoler (jf. Kunnskapsdepartementet, 2016), er dette altså ikke noe lærerne automatisk er enige i.

Lærerne ytrer at elevene trives ved skolen, Kristina sier det er en «familiefølelse», og Even er redd at lærere ved en videregående skole ikke får det samme forholdet til elevene som de som jobber heltid opp mot elevene. Med Honneths (2008) «private sfære» til grunn, er det viktige poeng lærerne her kommer med. Elever trenger et nært forhold til lærerne sine. Flere studier viser at opplevd sosial støtte fra lærere er viktig for elevenes engasjement i skolen, karakterer og utdanningsmål (Göbel & Preusche, 2019; Ulriksen, Saatun, Zachrisson, Waaktaar & Lervåg, 2015). Dette gjelder alle elever, men det kan være av ekstra viktighet da elevene ved skolen er minoritetsspråklige. den Brok, van Tartwijk, Wubbles og Veldman (2010) hevder at det er av større betydning for nyankomne elever, enn innfødte elever, å ha et personlig forhold til læreren sin. På grunnlag av disse studiene, er lærernes bekymringer for hvordan det skal oppleves for elevene og flyttes til en videregående skole plausibel.

Drake (2017) viser til at lærere kan oppleve nye pålegg som krever endret praksis, som en trussel mot deres læreridentitet. Det kan se ut til at dette spiller inn hos lærerne ved Voksenopplæringen. De er fornøyde med måten de organiserer utdanningen på ved skolen, da de opplever et sterkt fagmiljø som er viktig for deres læreridentitet. Ola ytrer at han var mye alene når han jobbet ved den videregående skolen. Redselen for å miste fagmiljøet sitt, i tillegg til bekymringene for elevene, ser ut til å være de meste

sentrale elementene i lærernes skepsis til å flytte utdanningen til en videregående skole.

7.7 Lærerpraksisene sett i lys av intersubjektive rom

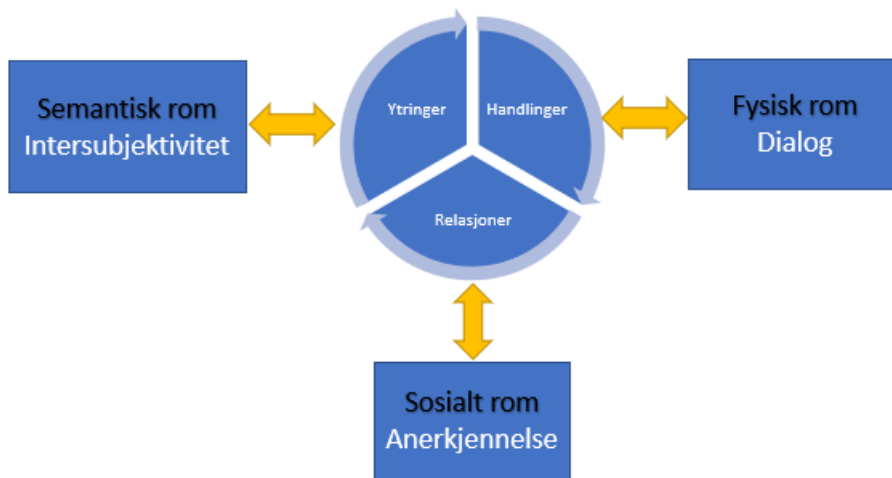
Ser vi til de ulike ytringene som ble identifisert i kapittel seks og i dette kapitlet, viser det seg en pendelbevegelse mellom intersubjektivitet og manglende intersubjektivitet. Ved å se på innholdet i kapitlene under ett, kommer det fram at alle lærerne kunne delta i praksiser som (i større eller mindre grad), enten var preget av intersubjektivitet eller manglende intersubjektivitet. Den samme pendelbevegelsen finner jeg blant handlingene lærerne utførte i lærerpraksisene. Alle lærerne kunne både delta i praksiser der dialog ble anvendt, og delta i lærerpraksiser der monolog ble anvendt. Ser vi til relasjonene, var det i noen lærerpraksiser ulike typer av anerkjennelse som preget forholdet mellom deltakerne i praksis. I andre lærerpraksiser var det, i motsetning, andregjøring eller fravær av anerkjennelse som kjennetegnet praksis. Også her finner jeg at alle lærerne, i større eller mindre grad, kunne pendle mellom disse to ytterpunktene.

Før jeg ser på ulike forhold som kan ligge til grunn for skiftningene skissert ovenfor, velger jeg nå å se på lærerpraksisene i lys av intersubjektive rom³⁶ (Kemmis et al., 2014). Som beskrevet i kapittel 4.3.1, peker de intersubjektive rom på samspillet mellom systemet og individene. Selv om jeg ikke anser temaene presentert i dette kapitlet som konkrete lærerpraksiser, vil jeg fra og med nå behandle og omtale funn også fra temaanalysen som kjennetegn ved lærerpraksiser. Dette betyr at jeg likestiller funnene fra begge resultat- og analysekapitlene, på tross av at de stiger ut fra ulike analytiske framgangsmåter.

³⁶ Som beskrevet i kap. 4.3.1, er begrepet intersubjektive rom en samlebetegnelse på de semantiske rom, de fysiske rom og de sosiale rom innenfor TPA. Dette begrepet må ikke forveksles med begrepet *intersubjektivitet* (jf. kap. 4.2.1), som jeg gjennomgående har anvendt i kapittel seks og sju.

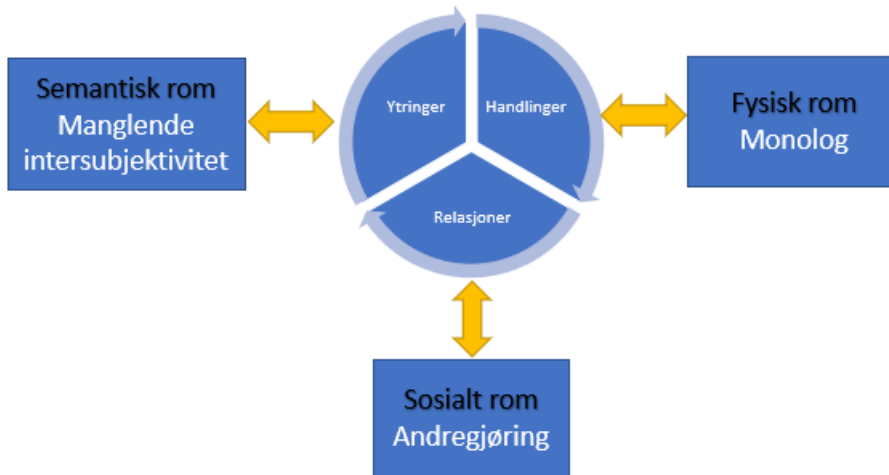
Som en abstraksjon fra funnene i kapittel seks og sju, anser jeg nå intersubjektivitet eller manglende intersubjektivitet som kjennetegn ved de semantiske rom i lærerpraksisene. Her møtes deltakerne i lærerpraksisene gjennom språk som medium. Dialog eller monolog er kjennetegn ved de fysiske rom. Her møtes deltakerne, som kropper, gjennom aktivitet som medium. Det er anerkjennelse eller andregjøringen som er kjennetegn ved de sosiale rom. Her møtes deltakerne gjennom makt og solidaritet som medium (Kemmis et al., 2014, s. 27).

I kapittel seks og sju, har jeg forsøkt å se på ytringene, handlingene og relasjonene hver for seg, samtidig som den indre sammenhengen mellom disse har blitt tydeligere for meg. Ved hjelp av den hermeneutiske metode, har jeg videre sett på lærerpraksisene hver for seg, for så å se på den enkelte lærerpraksis i lys av de andre. Slik har jeg vekslet mellom å se på delene og helheten. I denne prosessen har jeg begynt å se et mønster som går igjen. I lærerpraksisene som var preget av intersubjektivitet, var det i stor grad dialog som preget handlingene og anerkjennelse som preget relasjonen mellom lærerne og elevene. Disse tre står i stor grad fram som gjensidig avhengige av hverandre. Heretter vil jeg på grunnlag av dette, kalle lærerpraksisene som i hovedsak hadde disse kjennetegnene, som «anerkjennende praksiser»:



Figur 7.1 Anerkjennende praksis

I lærerpraksisene som i motsetning var preget av manglende intersubjektivitet, var handlingene preget av monolog og relasjonene var preget av andregjørende mekanismer og/eller mangel på anerkjennelse. Også disse tre kjennetegnene står fram som gjensidig avhengige av hverandre. Heretter vil jeg omtale lærerpraksisene som hadde disse kjennetegnene som «andregjørende praksiser»:



Figur 7.2 Andregjørende praksis

Det er ikke tilfeldig at jeg velger å navngi lærerpraksisene ut ifra kjennetegnene ved relasjonene i lærerpraksisene. Jeg anser relasjonene som en følge av hva som ytres og hvordan det handles i praksis. Pendlingen mellom anerkjennelse og andregjøring ses med dette i høy grad som grunnet i ytringer og handlinger.

Som beskrevet i avhandlingens teorikapittel, har jeg i denne studien valgt å ha hovedfokus på *praksis*. Ved at jeg nå flytter fokus til de intersubjektive rommene blir de ulike arrangementene, som muliggjør og/eller begrenser praksis, viktige for å kunne forstå hvorfor disse kjennetegnene preger de ulike lærerpraksisene (jf. Kemmis et al., 2014). De intersubjektive rommene er en vekselvirkning mellom praksis og arrangement som muliggjør og/eller begrenser praksis, og jeg velger derfor nå å «zoome ut» (jf. Nicolini, 2012). På grunnlag av dette vil jeg i neste kapittel se nærmere på noen av arrangementene jeg anser til å holde praksis på plass. Jeg forsøker altså å identifisere ytre forhold som former lærerpraksisene.

8. Lærerpraksisenes arkitektur

I dette kapitlet skifter jeg fokus ved å se på, og diskutere, lærerpraksisene sett i sammenheng med arkitekturen som omslutter lærerpraksisene. Som en følge av dette, vil jeg undersøke hvilke kulturell-diskursive-, materiell-økonomiske- og sosial-politiske arrangement som innvirker på hvorfor lærerpraksisene utfolder seg som de gjør.

Det vil alltid være mange ulike arrangement som muliggjør og begrenser en praksis, og alle vil ikke her bli identifisert eller diskutert. Ved bruk av en hermeneutisk prosess, har jeg gjentatte ganger sett på de sentrale resultatene, altså det som kjennetegner ytringene, handlingene og relasjonene i lærerpraksisene, og ytre forhold som kan innvirker på praksis. Det er gjennom denne prosessen, at noen spesifikke arrangement har skilt seg ut, og stått fram som spesielt betydningsfulle. Disse arrangementene vil i presenteres, og diskuteres i lys av de identifiserte karakteristikene i de intersubjektive rommene. Arrangementene ses som parallelle; de er til stede samtidig, og kan være vanskelig å skille fra hverandre. Som et teoretisk grep, vil jeg likevel skille ulike kulturell-diskursive, materiell-økonomiske og sosial-politiske arrangement fra hverandre, for å bedre tydeliggjøre hva som spiller inn på lærerpraksisene. Målet er å undersøke hvorfor de intersubjektive rommene er karakterisert som de er. Samtidig ønsker jeg her å få fram sammenhengen og kompleksiteten som er til stede mellom de ulike arrangementene, og på denne måten vise hvordan disse sammen spiller inn på praksis.

Ulike styringsdokument, teoretiske forståelser og pedagogiske diskurser, presentert i kapittel to, anser jeg som ytre forhold, eller arrangement, som muliggjør eller begrenser praksis. Jeg vil trekke veksler på disse, og i stor grad se til ulike læreplaner som forhold som innvirker på lærerpraksisene. Grunnen til jeg ikke kun ser til Kunnskapsløftet, som er gjeldene læreplan, er at læreres valg og prioriteringer i like stor grad er påvirket av forankrede institusjonelle koder og lærerkulturelt overførte forståelser, som de er av nye politiske beslutninger (Engen, 2014, s. 57). Det er altså ikke slik at lærere nødvendigvis forstår sitt eget mandat ut ifra den til enhver tid

gjeldende læreplan. For å forstå læreren som en deltaker i lærerpraksiser i mangfoldige klasserom, har jeg derfor valgt å se på forståelser og føringer også i tidligere læreplanverk, da disse kan henge igjen i lærernes forståelser av sitt mandat. Ved å se på forståelser og føringer i styringsdokument som utenforstående strukturer som innvirker på praksis, vil jeg gjøre en fortolkning av tredje grad (jf. del 5.1), da målet med denne diskusjonen er å synliggjøre arrangement som kan innvirke på praksis uten at deltakerne nødvendigvis er bevisst disse strukturene.

De institusjonelt forankrede kodene og føringer i styringsdokument knytter jeg til begrepene *praksisminner* og *sted*³⁷ (jf. Kemmis et al., 2014). Lærerpraksisene opptrer ikke fra forutbestemte manus, men måten en praksis utfolder seg, er alltid formet av betingelsene som tilhører et spesifikt sted i en spesifikk tid. Dette knytter jeg både til forståelser og styringsdokument, og den enkelte skole. Voksenopplæringen og Videregående, med sine historier og sine tradisjoner, er av betydning for hvordan lærerpraksisene utfolder seg.

8.1 Mangfoldskompetanse som kulturell-diskursivt arrangement

For å bedre kunne forstå hvorfor de semantiske rom i de anerkjennende praksisene preges av intersubjektivitet, og hvorfor de andregjørende praksisene preges av manglende intersubjektivitet, vender jeg meg i denne delen mot noen utvalgte kulturell-diskursive arrangement. Som beskrevet i avhandlingens teorikapittel, påvirker de kulturell-diskursive arrangementene hva som er mulig å ytre og snakke om i en praksis (jf. Kemmis et al., 2014). Ifølge Langelotz, Rönnehan og Mahon (2019) er kultur og diskurser foranderlige, noe som fører til at våre forståelser av noe eller noen, også er foranderlig. Som vist i avhandlingens kontekstkapittel, har forståelsen av

³⁷ Som beskrevet i kapittel 4.1.3, er ikke de sosiale minnene bare lagret i den enkelte aktør, men også i selve praksisens intersubjektive rom. I det semantiske rom er minnene lagret i språket som deltakerne i en spesifikk praksis deler og bruker. I det fysiske rom er minnene lagret i det fysiske oppsettet og måten aktivitetene er strukturert. I det sosiale rom er minnene lagret i rollene til organisasjonene og institusjonene, i reglene og funksjonene eller i de inkluderende eller ekskluderende karakteristika av relasjonene i de ulike livsverdenene mennesker har i det spesifikke stedet («site») praksisen utspiller seg (jf. Kemmis, 2019).

mangfold endret seg i norsk skole, og jeg vil i denne delen ha et særlig fokus på mangfold, forstått som et problem eller mangfold forstått som en ressurs i praksis. Mangfoldskompetanse, eller manglende mangfoldskompetanse, forstått som kulturell-diskursive arrangement, viser til en spesifikk diskurs som innvirker på interkulturelle forståelser mellom lærere og elever, og mellom ansatte på en skole.

8.1.1 Mangfold som ressurs

I det jeg kaller anerkjennende praksiser, var det intersubjektivitet som preget de semantiske rom. Her ble blant annet lærernes og elevenes ulike morsmål og kulturelle bakgrunner, en ressurs inn i praksis. Ulike forståelser og erfaringer fikk komme til syne og disse ble løftet opp som noe positivt. De semantiske rom var i høy grad preget av intersubjektivitet forstått som en «sammensmelting av ulike horisonter» (jf. Kowal & O'Connell, 2015). Dette har klare paralleller til at det rådende perspektivet er at elevene skal inkluderes på sine egne premisser, og i disse praksisene viser det seg en forståelse av at heterogenitet er normaltstanden (Hauge, 2014, s. 27). Ser vi til L06, kan denne forståelsen knyttes til *felleskolen*, ved at lærerne ikke stiller krav om en type «norskhet» fra elevene (jf. Hilt, 2020). I de anerkjennende praksisene ser jeg forståelsen av at mangfold er en ressurs, som et kulturell-diskursivt arrangement som muliggjør praksis. Arrangementet legger til rette for intersubjektivitet, ved at det åpner opp for at deltakerne tar hverandres perspektiver fordi de ser ulike perspektiver som noe verdifullt for praksis. I stedet for å avkreve lik forståelse, dras det i disse lærerpraksisene nytte av den enkeltes erfaringer inn i undervisningen, og ytringene tilpasses ut ifra de faktiske språklige forutsetningene blant deltakerne i praksis. Viktigheten av at deltakerne i praksis aktivt får anvende sin egen bakgrunn inn i undervisningen, gir gjenklang i fokuset på primærsosialisering som var til stede i M87. Selv om elevene er ungdommer eller voksne, legges det i de anerkjennende praksisene til rette for at de skal få holde fast ved og ivareta sin egen kulturelle og språklige bakgrunn. Også andre studier (Dabach & Fones, 2016; Wu, 2016) understreker viktigheten av at voksne må få anvende egne erfaringer og kunnskaper som et fundament for læring.

Som et kulturell-diskursivt arrangement knytter jeg videre forståelsen av mangfold som en ressurs, til lærernes kompetanse. Som beskrevet i avhandlingens kontekstkapittel (kap. 2), er en av de viktigste suksesskriteriene for å gi et godt opplæringstilbud til elever i grunnskole for voksne, nettopp lærernes kompetanse (Dahle et al., 2018). I de anerkjennende praksisene blir elevene møtt fra deres faktiske behov og forutsetninger. Tilpasset opplæring, forstått som virkemiddel for å støtte læring og utvikling for alle elever, ser ut til å ligge til grunn (jf. Bjørnsrud & Nilsen, 2021). Ved å se på interkulturell pedagogikk som en del av lærernes kompetanse er det, ifølge Horst (2006), nettopp det å utvikle en undervisning som hviler på den erkjente etniske og sosiale kompleksiteten i samfunnet som er målet med interkulturell pedagogikk. Erkjennelse av det som kan kalles «kulturell kompleksitet» (jf. Schjetne, 2018, s. 112), der både lærere og elever har en forståelse av kultur og kollektive identiteter som foranderlige og konstruerte, blir sentralt. I de anerkjennende praksisene er det ikke «vi» som en enhet, som er grunnlaget for fellesskapet. Det er altså ikke enhetsskolens idealer, der det er ett sett med verdier alle skal dele, som er målsettingen. Det er heller en delt forståelse av at deltakerne i praksis utgjør ulike verdier og holdninger, og målet blir å skape en delt forståelse for dette. I de anerkjennende praksisene blir praksis forstått som et «uenighetsfellesskap» (jf. Schjetne, 2018, s. 126). Med dette blir ikke den enkelte elevs eller lærers personlige verdier i fokus, men det er *praksisen* og hvilke forståelser som trengs for at denne skal fungere, som ligger til grunn.

Forskjelligheten blant deltakerne i praksis blir gjennom dette, det naturlige utgangspunktet. På bakgrunn av den delte forståelsen av at uenighet er naturlig, gis deltakerne i praksis mulighet til å forstå fellesskapet de er en del av. I uenighetsfellesskap kan deltakerne trene seg på å se det som er meningsfullt for dem, som én av flere meningsfulle måter å handle på. I dette ligger muligheten til å utvide eget perspektiv ved at deltakerne kan få øye på de godene som kan ligge i andre måter å leve på (Schjetne, 2018, s. 127). Ifølge Waterhouse (2016) kan det å få å dele egne historier også føre til transformativ læring for deltakerne i praksis, da nye forståelser kan gi ny innsikt i, og utfordre, egne referanserammer.

Lærer- og elevidentiteter ses følgelig som noe foranderlig i de anerkjennende praksisene, idet deltakerne i praksis er i interaksjon med hverandre. Dette skildrer et ikke-essensialistisk syn på kultur. Kultur oppfattes i stedet som noe «flytende», og forskjellighet ses ikke som et problem, da alle relasjoner på sett og vis forstås som relasjoner mellom ulikheter (Mikander, Zilliacus & Holm, 2018, s. 42). I stedet for å se på forskjellighet som reservert for «de andre», anses alle som forskjellige, og som et sentrum for alle identiteter. Når lærerne i de anerkjennende praksisene legger til rette for å synliggjøre uenigheter og forskjellige perspektiv, viser de et faglig kompetent blikk der de sammen med elevene kan undersøke hva «ulike kulturelle fellesskap har sammen som fellesskap» (Schjetne, 2018, s. 112). Som vist kapittel 7.2, kunne for eksempel ulike erfaringer med feiring av høytider skape et slikt fellesskap.

Mangfoldskompetanse, forstått som et kulturell-diskursivt arrangement, kan også knyttes til forståelsen av demokratiopplæring. I L06, er demokratiopplæringen løftet opp i langt høyere grad enn i sin forgjenger L97 (Seland, 2011). I L06 står det at elevene skal få øve seg i ulike former for samhandling og i problem- og konflikthåndtering, de skal utvikle seg til selvstendige individer med ansvar for egne handlinger, og de skal utvikle kompetanse for deltakelse i et multikulturelt samfunn. Ved å utvikle personlig identitet og trygghet som individer, skal elevene med utvist respekt og toleranse slik bidra til samarbeid i komplekse fellesskap (Seland, 2011, s. 126). I de anerkjennende praksisene, ser det ut som det er denne forståelsen av demokratiopplæring som ligger til grunn, ved at «uenighetsfellesskapet» nettopp anerkjenner ulike perspektiver. Gjennom å få fortelle sin egen historie konstruerer elevene sin egen forståelse av seg selv og får dermed en større forståelse for sin egen historie, noe som gir større mulighet til å ta kontroll over eget liv (Nicholas, Rossiter & Abbott, 2011; Wilbur, 2016). Dette kan også ses som den type praksis Adams (2017), kaller «rettferdighetspraksis». Disse praksisene kjennetegnes av at alle elevene kommer til orde, uavhengig av etnisitet, kjønn, innvandrerstatus, kulturell eller språklig bakgrunn. Alle elever gis like muligheter, og blir oppfordret til å dele tankene sine. Dette kan kobles til demokratiopplæring, da elevene gjennom en slik praksis blir gjort oppmerksom på

egne rettigheter og gis mulighet til å diskutere disse (Carlock, 2016; Finn, 2015). I de anerkjennende praksisene fikk nettopp elevene komme med egne meninger. Dette ble synliggjort i f.eks. kapittel 6.4, der en elev i Kristinas klasse ytrer at nordmenn ikke vil ha en innvandrer inngiftet i familien. At elevene har ulike perspektiv og erfaringer, løftes fram som noe positivt og brukes som en mulighet til å utøve demokrati i praksis (Wildemeersch, 2017).

På grunnlag av det ovenstående, kan synet på mangfold som en ressurs, være medvirkende til at intersubjektivitet karakteriserer de semantiske rom i de anerkjennende praksisene.

8.1.2 Mangfold som et problem

I de andregjørende praksisene var det manglende intersubjektivitet som kjennetegnet de semantiske rom. I motsetning til de anerkjennende praksisene, finner jeg ikke samme verdsetting av forskjellighet i disse praksisene. Ulike perspektiver og meninger ble i stedet et problem, og tillitten mellom deltakerne var ikke til stede i samme grad som i de anerkjennende praksisene. En manglende tillitt til elevenes pålitelighet (jf. Grimen, 2009), som personer med ressurser, ser her ut til å dominere og den begrensede mangfoldskompetansen som viser seg i dette, står fram som et kulturell-diskursivt arrangement som begrenser praksis. I disse praksisene er ikke forståelsen av at heterogenitet er normaltstanden lenger til stede (jf. Hauge, 2014). Jeg forstår det heller som at lærernes forståelse av elevene er preget av en problemorientert forståelse av mangfold. Der forskjellighet ble løftet opp som noe positivt i de anerkjennende praksisene, ser det i disse praksisene ut til at lærerne forsøker å utjevne ulikheter mellom egne forståelser og det de oppfatter er elevenes forståelser. Dette har paralleller til ideer som hører til enhetsskolen. «Uenighetsfellesskapet» som la til rette for intersubjektivitet i de anerkjennende praksisene, ser her ut til å være byttet ut med en forståelse av at praksis i stedet skal være et «enighetsfellesskap». Den interkulturelle kompetansen lærerne så ut til å inneha i de anerkjennende praksisene, er her mer eller mindre fraværende. Ved å rette fokus på begrepet tilpasset opplæring,

tolker jeg det dit at det er en annen forståelse av begrepet som ligger til grunn i disse praksisene enn hva det var i de anerkjennende praksisene. Forståelsen som her er førende, er at lærerne primært skal anvende tilpasset opplæring for å nå forhåndsdefinerte mål (jf. Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 43). De forhåndsdefinerte målene som sto på spill i praksisene der denne måten å forstå tilpasset opplæring på, var gjerne knyttet til spesifikke verdier som lærerne anså som ufravikelige. Ved å se tilbake til Even (kap. 6.5) og Ola (kap. 6.6), og temaene «norsk skole» (7.4) og «holdningsendring» (7.5), kommer det fram at det gjerne var verdier som likestilling og diskriminering, samt normer og forventninger i klasserommet, som sto på spill i praksiser der manglende intersubjektivitet var til stede. Det kan se ut til at disse tematikkene skapte et behov for utjevning fra lærernes side, og at måten de gikk fram på for å få til denne utjevningen, var et målrettet arbeid for å få elevene til å dele deres egne perspektiver om disse temaene.

Dette ser jeg i sammenheng med at alle lærerne som deltok i denne studien er født og oppvokst i Norge, og har sin lærerutdanning fra norske utdanningsinstitusjoner. Deres kontekst er med andre ord det norske samfunnet og norsk skolesystem. De er sosialisert inn i en lærerprofesjon preget av den norske og nordiske måten å forstå skole på. Elevene kan på sin side ha hatt *andre arrangement* som har innvirket på tidligere praksiser, og de bruker sine erfaringer og minner om hva og hvordan disse praksisene skal være (Kemmis, 2019, s. 84), i møte med lærerne i de ulike praksisene. Graden av lærernes bevissthet knyttet til elevenes tidligere erfaringer med praksiser i klasserom og hvordan disse gir elevene en annen forståelse av hvordan samhandling i et klasserom skal foregå, ser ut til å spille inn på grad av intersubjektivitet.

Ifølge Chinga-Ramirez (2017, s. 154) er norsk skole fundert på en vestlig, individualistisk middelklasse mentalitet som er forstått som pedagogisk nøytralitet. Spørsmålet er hva som ligger i begrepet «nøytral» og om det er mulig å oppnå dette. Andre nordiske studier (Dovemark, 2013; Juva & Holm, 2016) viser at lærere i svenske og finske skoler anser egne verdier som nøytrale, samtidig som funn i studiene viser at det lærerne

anser som nøytralt, er sammenfallende med deres egne oppfatninger av hva som er «normalt». På likt vis ser det ut til at lærerne i de andregjørende praksisene anså de verdiene de forfektet, som nøytrale, objektive og normale. Dette viser at hvis pedagogisk nøytralitet i norsk skole er den vestlige, norske middelklasse normaliteten (jf. Chinga-Ramirez, 2017), kan lærerne vanskelig være nøytral, da de er vokst opp i en kultur som anser de vestlige middelklassenormene som normale. I dette ligger det at det som faller utenfor denne oppfattelsen av normalitet, er «unormalt». Ved å være en del av de vestlige strukturene, er strukturene blitt en del av lærernes forforståelse. Ifølge Dervin (2014, s. 193) er nøytralitet alltid en type norm, da ingen av oss er fri for kultur. Vi vil alltid møte andre, mer eller mindre bevisst, med en forutinntatthet av den andres identitet basert på de rådende normene for den sosiale konteksten møtet skjer. Ideen om at norsk skole er nøytral, blir med dette ikke holdbar. Vi er aller formet av noe, og dette fordrer en bevissthet rundt hva vi anser som normalt, og hva dette kan føre til i vår samhandling med andre. Hva som er definert som «normalt» og nøytralt er nødvendigvis knyttet til de som bestemmer, de som har makten, og hva de mener er idealet (Mikander, Zilliacus & Holm, 2018, s. 50). I denne sammenheng blir det lærerne som definerer hva som er normalt, og i stedet for å se på det «normale» som en sosial konstruksjon (Kumashiro, 2000), ser det ut til at lærerne i de andregjørende praksisene forsøker å «utjevne» elevene ved å overføre forståelser som veier tungt i både deres egen forforståelse og i læreplanverkene. Det kan se ut til at verdier lærerne anser som «nøytrale», som f.eks. likestilling, vanskeliggjør muligheten til å nå en delt forståelse med elevene, da disse verdiene ikke nødvendigvis er «normale» for elevene. Dette kan ses i sammenheng med kompensatorisk pedagogikk (jf. Möller, 2012), da lærerne i denne sammenheng forsøker å imøtekomme og tilpasse elevene inn i allerede etablerte strukturer. Et slikt mangelperspektiv, fokuserer på behovet på å endre elevene i stedet for å skape et mer rettferdig system som kan møte sosialt og kulturelt mangfold uten undertrykking. Med dette kan mangfold sett som et problem, også ses som et sosial-politisk arrangement, da det viser til et syn der elevene er «unormale» og trenger lærernes hjelp til å bli «normale». Som vist i kapittel seks og

sju, ligger dette til grunn for andregjørende mekanismer i praksis. På grunnlag av dette kan manglende mangfoldskompetanse også ses som et sosial-politisk arrangement.

Verdier som likestilling og diskriminering er beskyttet av norsk lov, og det er nødvendig at elevene får innsikt i gjeldene bestemmelser knyttet til disse temaene. Det som er problematisk i praksiser der disse verdiene står på spill, er måten de behandles på. Da disse verdiene anses som det normale for lærerne, som en ferdigbestemt sannhet, blir utgangspunktet monologisk, og det innebærer at det ikke er rom for å utforske temaene på elevenes premisser.

8.2 Faglig innhold, tid og regler som materiell-økonomiske arrangement

I denne delen setter jeg fokus på noen utvalgte materiell-økonomiske arrangement. Disse arrangementene påvirker hva som er mulig å gjøre, og omfatter de ressurser og materielle rammene en praksis har (Kemmis et al., 2014). Ved å undersøke de materiell-økonomiske arrangementene, kan jeg undersøke hvorfor de fysiske rom er preget av dialog i de anerkjennende praksisene, og av monolog i de andregjørende praksisene. Når jeg undersøker disse arrangementene, ser jeg først i kapittel 8.2.1 på hvordan utdanningsmål og stramme tidsrammer begrenser lærerpraksisene. Videre ser jeg i kapittel 8.2.2 på hvordan en dreining mot dannelsesmål og løsere tidsrammer muliggjør lærerpraksisene. Til slutt i denne delen (kap. 8.2.3), ser jeg på hvordan muligheter for forhandling av klasseromsregler, kan muliggjøre og/eller begrense lærerpraksisene.

8.2.1 Utdanningsmål og stramme tidsrammer

I de andregjørende praksisene, var det monolog som preget de fysiske rom. I disse praksisene var det læreren som styrte ordet, og han eller hun hadde gjerne et ferdigbestemt svar på forhånd. Lærerne hevdet å eie en ferdiglaget sannhet på forhånd (jf. Bakhtin, 2003). Jeg knytter dette blant annet til de *faglige kravene* til elevene, som vi finner i kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Kompetansemålene står fram som et

materielt-økonomisk arrangement som begrenser praksis. I tillegg står *tid* fram som et sentralt materielt-økonomisk arrangement som begrenser de andregjørende praksisene. Elevene skal nå kompetansemålene på kort tid. Som beskrevet i avhandlingens kontekstkapittel, bruker elevene i gjennomsnitt to-tre år på å gjennomføre grunnskole for voksne (jf. Dæhlen, Danielsen, Strandbu & Seippel, 2013). Med tanke på elevenes ulike språklige kompetanse, ulik alder og varierende skolebakgrunn, er det en særs heterogen gruppe som i løpet av få år, skal måles opp mot de samme kompetansemålene som ungdommer med norsk som morsmål.

Alle elevene som tar grunnskole for voksne skal nå ferdigdefinerte mål i fem fag, og gjennomføre både skriftlig og muntlig eksamen (jf. Opplæringsloven, 1998). Det tas ikke hensyn til elevenes språklige forutsetninger, og elevene skal måles ut ifra de samme kompetansemålene som elever som følger ordinær grunnskole og avlegger eksamen på 10. trinn. Kunnskapsløftets opphøyelse av mål- og resultatstyring ser ut til å innvirke på hvorfor monolog karakteriserte det fysiske rommet i noen praksiser. Dette funnet er sammenfallende med det Solbue (2014), kaller «den monologiske klassen». I sin doktorgradsavhandling, fant hun ut at det rådet det en monologisk kommunikasjonsform når målene i Kunnskapsløftet var nivået læreren planla sin undervisning ut ifra. Dette grunnes i at det ikke ble gitt rom for elevenes egne tolkninger og refleksjoner. Ifølge Solbue (2014, s. 56) kjennetegnes en monologisk klasse ved at læreren tar utgangspunkt i gitt kunnskap, som i Kunnskapsløftet, læreboka eller referanserammene til læreren. Som påpekt tidligere, henger intersubjektivitet og dialog nøye sammen. For å oppnå en delt forståelse i praksis, må altså lærerne velge dialogformen, men de gitte målene og den begrensede tidsrammen opplæringen operer innenfor, kan se ut til å vanskeliggjøre muligheten for å gjøre akkurat dette. Ser vi tilbake til lærerpraksisen der Stine var deltaker og reflekterte over abort som tema i undervisningen (kap. 6.1.), forteller hun helt til slutt i refleksjonsdelen: «*Det ble altfor kort tid på et så stort og viktig tema*». Dette ser jeg som et sentralt utsagn, som forteller noe om hvor hektisk denne utdanningen oppleves. Lærerne vet

at elevene må opp på et visst kompetansenivå i de ulike fagene, og det ser ut til å gi seg utslag i at de ofte haster gjennom fagstoffet i monologform.

Vurdering står også sentralt i Kunnskapsløftet og vurderingen som skal gjennomføres henger nøye sammen med kompetansemålene. I kapittel 6.3, ga Vilde to elever tilbakemelding på deres gruppeframføring i matematikk. Hun hadde tydelige vurderingskriterier som hun vurderte ut ifra. Med tanke på elevenes reaksjoner på vurderingen de fikk i denne situasjonen, ser det imidlertid ikke ut som om elevene er like klar over hvilke kriterier de skal vurderes ut fra. Hvis ikke elever og lærere har samme forståelse av hva de vurderes ut ifra, vil elevene kunne føle at de blir urettferdig vurdert (Smith, 2016). Vurderingskriteriene ser jeg i sammenheng med at lærerne arbeider ut ifra Kunnskapsløftet. Resultatstyringen i læreplanen, har ført til at målene er utformet slik at elevene kan vurderes ut ifra disse. Kompetansemålene skal legges til grunn for grad av måloppnåelse, og dette er en del av et nasjonalt system for kvalitetsvurdering (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 42). Vurderingene som lærerne gir, kan ses som et utslag av den manglende differensieringen av kompetansemålene som er karakteristisk for Kunnskapsløftet. Dette kan føre til at lærerne ikke i stor nok grad tar høyde for elevenes individuelle læreforutsetninger, men gir det de selv opplever er en «rettferdig» vurdering ut ifra de gitte målene. Ifølge Smith (2016) står det i forskriften at vurderingen skal være rettferdig, men at det nettopp er opp til den enkelte lærer og tolke hva rettferdig er. Læreren må på sett og vis velge mellom å bruke det Smith (2016) kaller en «indre rettferdighet», der elevens ståsted er utgangspunktet for vurderingen, eller bruke en «ytre rettferdighet», der alle elevers læring blir vurdert ut fra de samme kriteriene. Ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2021) kan gradene av måloppnåelse i kompetansemålene og vurderingen vi finner i Kunnskapsløftet, svekke lærerens profesjonelle rolle. Ut ifra den konkrete vurderingssituasjon med Vilde, kan se ut til at lærerne primært er opptatt av å være lydig ovenfor forhåndsgitte mål, og i forlengelse av det står også vurderingsform fram som et materielt-økonomisk arrangement som begrenser praksis.

8.2.2 Løsrivelse fra mål og tidsrammer

De fysiske rom i de anerkjennende praksisene står i sterk kontrast til de fysiske rom i de andregjørende praksisene. Her var det dialogen som karakteriserte handlingene. Disse praksisene var preget av at alle deltakerne fikk komme til ordet. Det var ingen ferdigdefinerte svar på forhånd, og det ble skapt rom for ulike perspektiv. Dette kunne være knyttet til faglige tema, men likeså annen tematikk som dukket opp og som elevene var opptatt av. I de situasjonene utgangspunktet var en faglig diskusjon, fikk elevene likevel komme med egne tanker og meninger, og det var i stor grad elevene som formet det videre hendelsesforløpet gjennom dialog. Det var en forståelse av at «eleven er kunnskapens subjekt, og ikke dens objekt» (jf. Dysthe 1995, s. 48). Her så det ikke ut som om lærerne lot de ferdigdefinerte målene begrense praksis, men de lot i stedet elevene undersøke tematikken gjennom dialog. Dette trenger ikke å bety at temaene som her var senter for dialogen ikke er innenfor ferdigbestemte mål, men elevene fikk mulighet til å utforske tematikken ut ifra sine egne perspektiv. Det kan se ut til at lærerne ikke lot kompetansemålene begrense praksis, men at de heller så mulighetsrommet som ligger innenfor læreplanens utdanningsformål og dannelsesformål (jf. Kunnskapsdepartementet, 2020). Ser vi til Vildes ytring under temaet «Utvidet lærerrolle» peker hun nettopp på at det kan være mye som faller inn under begrepet læringsutbytter: «[...] *Det hender jo at jeg gjør noe, og så tenker jeg at dette er et langt stykke unna stillingsinstruksen min. Det gjør jeg, men noen ganger gjør du det for at du tenker at her er det jo også et læringsutbytte, så må du se litt stort på det og tenke på helheten.*» Det kan se ut til dialog ble et kjennetegn nettopp fordi lærerne ikke lot seg begrense av stramme, ferdigbestemte mål, men heller så at elevene likevel hadde et læringsutbytte eller nytte av dialogens tematikk. Ved å se på kompetansemål som noe som er påtvunget lærerne utenfra, kan en tolke lærernes handlinger i de anerkjennende praksisene som en type motstand til å la disse målene begrense praksis. Drake (2017) og Colliander (2019) viser på lignende vis i sine studier at lærere ser seg selv som mer kompetente enn de som utarbeider føringene for

utdanningen de underviser innenfor, og at de på grunnlag av dette tar selvstendige valg.

Den ontologiske forståelsen av dialog har implikasjoner sett i lys av utdanning. Hvis man, som Matusov (2014), anser at skoler skal fokusere på å legge til rette for at elever skal erfare og lære hva det betyr å være menneske, burde skolen være sentrert rundt å introdusere elever til dialog i den ontologiske betydningen. Det kan se ut til at det i stor grad er dannelsingsoppgaven (jf. Overordnet del, 2020) som ligger til grunn for den ontologiske dialogen som kunne forekomme i de anerkjennende praksisene. Kemmis, Edward-Groves, Jakhelln, Choy, Wärvik, Torkildsen og Arkenaback-Sundström (2020) setter lys på de ulike måtene å forstå pedagogikk eller utdanning. Forstått i lys av den tyske *bildung*-tradisjonen, er utdanning en dynamisk prosess mellom det kjente og det ukjente, og mellom eksperten og novisen (læreren og eleven). Denne dynamiske prosessen er nødvendig for at den enkelte skal kunne bli selvstendige deltakere i samfunnet. Det kan se ut til at det er denne forståelsen som ligger til grunn for dialogen som preger de fysiske rom i de anerkjennende praksisene. På grunnlag av dette ukjente som preger dialogen, kan handlingene i seg selv også ses som praxis, da handlingene ikke er preget av regler og konsekvensene er ikke kjent på forhånd (Kemmis et al., 2014, s. 26).

Ser vi til utvikling av norsk skolepolitikk fra 2000-tallet, er kunnskap satt i høysetet, og elevene skal måles ut ifra kompetansemål. Ved at læringsresultatene nå er satt i sentrum (jf. Hilt, 2020), kan en sette spørsmålsteget ved hvilke følger dette har for dannelsingsoppgaven i utdanningen. Hvis det er ytre forventninger til at læreres fokus er på ferdigdefinert kunnskap funnet i kompetansemål eller i læreboka, vil ikke dialogen kunne ha like stor plass i praksis. De ferdigdefinerte målene er monologisk av natur, ved at svarene allerede er bestemt. Tiden lærerne har til rådighet, som et materielt-økonomisk arrangement, forstår jeg som presset nettopp på grunnlag av fokuset på ferdigdefinert kunnskap. Dette vil igjen kunne føre til at lærerne opplever å ikke ha tid til å prioritere dannelsingsoppgaven. Det ser med dette ut til at ulike forståelser av

pedagogikk, om det er danning eller utdanning som skal ligge til grunn, kan gi ulike typer av praksiser (Kemmis et al., 2020, s. 88).

8.2.3 Forhandlinger av regler i klasserommet

Et annet materiell-økonomisk arrangement som holdt praksis på plass, var de gjeldene reglene i klasserommet. I de anerkjennende praksisene så det ut til at elevene og lærerne kunne forhandle om disse gjennom dialog. Ser vi tilbake til lærerpraksisen der Espen er deltaker (kap. 6.2), valgte han å lempe på normen om at elever skal sitte ved pulten, på grunnlag av dialogen som utspilte seg mellom han og eleven. Anvendelse av dialog i disse situasjonene kan forstås med tanke på elevers selvbestemmelse, en tanke som fikk grobunn fra 1970-tallet i Norge (jf. Telhaug & Mediås, 2003). Også i ny overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2020) er elevenes selvstendighet, samt skolens oppgave om å støtte elevene, løftet fram. I disse praksisene kunne dialogen som sprang ut ifra praksis, føre til endringer på arrangementene (som f.eks. regler i klasserommet). Teorien om praksisarkitekturer (Kemmis, et al., 2014) sier nettopp at praksis kan endre på arrangementene, og det er et dynamisk forhold mellom praksis og arrangementene. Deltakerne i praksis er ikke låst av arrangementene som innvirker på praksis, da de har mulighet til å gjøre endringer. Ser vi til dialog i ontologisk betydning, er det nettopp forandring og nye perspektiver som er dialogens natur. Når to mennesker deltar i en dialogisk relasjon, genererer de kontinuerlig handlinger som er av ny betydning for dem selv, hverandre og den verden de befinner seg i (Matusov & Miyazaki, 2014).

I de andregjørende praksisene, ble det ikke åpnet opp for en slik type forhandling av regler. Ser vi tilbake til f.eks. Even (kap. 6.4), var det i stedet monologen som karakteriserte situasjonen der en elev utfordret regelen knyttet til mobilbruk i timen. Det ser ut til at lærerne i de andregjørende praksisene opplevde at elevene måtte lære seg en spesifikk atferd som kunne gi dem bedre forutsetninger i videre utdanning og i arbeidslivet. Dette gjorde seg også gjeldene når elevene skulle delta i ulike tilnærminger til læring, så som gruppearbeid (jf. kap.7.4). Som beskrevet i kapittel sju,

viser forskning at samarbeidsformer kan legge til rette for at elevene utvikler tilnæringsmåter, perspektiv og ferdigheter som fremmer forståelse for faget (Sjo, 2012). Betydningen av elevsamarbeid ble allerede trukket fram i M74 (s. 6), og er også framhevet i Ny overordnet del (2020). Dette er altså en arbeidsform som er veletablert i norsk skole, men som vist i forrige kapittel, ikke nødvendigvis er noe elevene kjente til fra før. Lærerne uttrykte at de la opp til samarbeidsformer i klassene sine for å ruste dem til videre utdanning. Dette gir gjenklang i Kompetansereformen som blant annet hadde en målsetting om å dyktiggjøre det enkelte individ som samfunnsborger, noe som parallelt skal gjøre den enkelte i stand til å bidra til den økonomiske verdiskapningen (Tønseth, 2011, s. 26). Det er av viktighet at elevene utfordres til å jobbe sammen, men et for stort fokus på denne læringsmetoden, kan slå uheldig ut. Wu (2016) trekker fram betydningen av ulik tilnærming til læring, da de voksne elevene vil kunne foretrekke ulike læringsmetoder. En variasjon mellom for eksempel bruk av gruppearbeid og individuelt arbeid vil møte elevenes ulike læringsbehov.

Tanken om samarbeidsformer kan også ses som en del av den faglige dimensjonen ved inkludering, noe jeg vil komme tilbake til i neste del.

8.3 Dimensjoner ved inkludering som sosial-politiske arrangement

I de anerkjennende praksisene var det anerkjennelse som kjennetegnet de sosiale rom, og som en motsats var det andregjøring som preget de sosiale rom i de andregjørende praksisene. For å kunne forstå karakteristikene som preget forholdet mellom deltakerne i lærerpraksisene, vender jeg meg i denne delen til utvalgte sosial-politiske arrangement. Disse arrangementene påvirker hvordan vi forholder oss til hverandre, og kan utgjøre maktstrukturer, hierarkier, roller og sosiale normer (Kemmis et al, 2014). Statlige styringsdokumenter kan i teorien om praksisarkitekturer sies å høre til sosial-politiske arrangement, og jeg velger her å spesifikt se til føringer knyttet til *inkludering*, som i stor grad innvirker på sosial solidaritet og dermed kan ses som et sosial-politisk arrangement (Kemmis et al. 2014, 32). Som beskrevet i avhandlingens kontekstkapittel (kap. 2), har de ulike læreplanene fra M74 og fram til i dag beveget seg fra å vektlegge

integrering for alle elever, til å sikte mot en skole der inkludering er hovedprinsippet (jf. Nilsen, 2017). Jeg vil nå se på ulike dimensjoner knyttet til inkludering, og se disse som sosial-politiske arrangement som kan muliggjøre og/eller begrense lærerpraksiser. L97 vektlegger både inkludering gjennom et *sosialt, faglig og kulturelt* fellesskap. Jeg vil komme tilbake til disse tre ulike dimensjonene ved inkludering, men ser først til den *organisatoriske* dimensjonen ved inkludering. Dette handler om hvor elevene får sitt opplæringstilbud. Organiseringen av opplæringen kan ses som et materielt-økonomisk arrangement, men mitt fokusområde vil være på hvordan organiseringen innvirker på relasjonene i lærerpraksisene. Jeg ser på organiseringen i lys av hvordan måten utdanningen organiseres på virker inn på mulighetene for delte forståelser gjennom samarbeid (jf. Kemmis et al., 2014, s. 32), og jeg velger derfor å se på dette forholdet som et sosial-politisk arrangement.

8.3.1 Den organisatoriske dimensjonen ved inkludering

Som beskrevet i kapittel 2.2, finnes det ulike organisatoriske løsninger for grunnskole for voksne. Lærerpraksisene i denne studien utspiller seg ved et kommunalt voksenopplæringsssenter og i en kombinasjonsklasse ved en videregående skole (jf. kap. 7.6).

Stortingsmelding nr. 16 (2015-2016), er et bakgrunnsdokument for opprettelsen av kombinasjonsklasser. En kan se kombinasjonsklasser som et ledd i inkluderingsperioden i norsk utdanning (jf. Nilsen, 2017), ved at de yngste elevene som tar grunnskole for voksne nå blir inkludert inn i en videregående skole med norske elever på deres egen alder. Ifølge denne stortingsmeldingen er det udelt positivt å flytte elever som tar grunnskole for voksne i aldersgruppen 16-24 år, til videregående skoler.

Ved den videregående skolen hvor jeg undersøkte lærerpraksiser, var i hovedsak de andre elevene ved skolen norskfødte ungdommer som fulgte ordinær videregående opplæring. Kombinasjonsklassen ble en klasse som skilte seg noe ut, da alle elevene her var nyankomne og minoritetsspråklige, samt at elevene her fikk

grunnskoleopplæring. Klasserommet til denne klassen var plassert blant de andre klasserommene ved skolen. Selv om inkludering var målet for kombinasjonsklassen, uttrykte lærerne at dette forekom i liten grad. Det var lite samarbeid mellom kombinasjonsklassen og andre klasser ved skolen, og elevene i kombinasjonsklassen hadde lite sosial omgang med elever utenfor egen klasse. Dette viser at samtidig som inkludering ses som et mål, kan begrepet være problematisk. Med en gang vi kategoriserer noen til å ha et behov for inkludering, kan denne gruppen bli ekskludert. Elevene i kombinasjonsklassen settes alle i kategorien nyankomne og minoritetsspråklig, og ses som noen som har behov for inkludering. Möller (2012) viser på lignende vis i sin studie av en svensk grunnskole med et høyt antall minoritetsspråklige elever, at det er en forståelse blant skolens ansatte at disse elevene trenger å være i kontakt med etnisk svenske elever for å kunne lykkes i skolen. De minoritetsspråklige elevene ses altså som mangelfulle og som noen med behov for forbedring for å kunne tilpasse seg den dominante kulturen. Samtidig er denne kategoriseringen sosialt og kulturelt produsert, og er med på å skape hierarkiske underordnede subjektiviteter som innvirker på anerkjennelsesstrukturer innad i skolesystemet. Inkluderende tiltak som kombinasjonsklasser kan få ekskluderende effekter ved at nyankomne elever tilskrives en underordnet status sammenlignet med såkalte ordinære elever (Hilt, 2016b, s. 122). Hilt's studie (2016a) fra introduksjonsklasser ved videregående skoler viser at en introduksjonsklasse kan være inkludert i et skolefelleskap, samtidig som den er ekskludert fra det ordinære løpet og tilbys et utdanningsløp som er hierarkisk underordnet det ordinære.

Det er altså ingen garanti for reell inkludering bare ved å tilby opplæring i kombinasjonsklasser ved videregående skoler. Selv om elevene får opplæringen de har krav på i kombinasjonsklassen, vil det å gjennomføre den hierarkisk underordnede opplæringen kunne innvirke på om de opplever anerkjennelse, som rettspersoner, på lik linje med andre elever ved den videregående skolen (jf. Honneth, 2008).

Som Dahle et al. (2018) påpeker, kreves det et tett samarbeid mellom ulike aktører for at en kombinasjonsklasse skal bli en «suksess». Videre viser forskning at lærere har et behov for å dele erfaringer og egen praksis for å kunne stimulere til en god læringskultur ved skoler (Admiral, Lockhorst & van der Pol, 2012). Lærere lærer fra hverandre, som en løpende del av sin praksis. De fleste lærerne ansatt ved Videregående, underviste ikke i kombinasjonsklassen. Blant de lærerne som underviste i kombinasjonsklassen var det noen få som hadde erfaring med grunnskole for voksne fra før, mens de fleste kun hadde erfaring fra videregående opplæring. Dette er i tråd med hvordan lærerstaben i kombinasjonsklasser vanligvis er sammensatt (jf. Dahle et al., 2018). Som vist i kapittel 7.6, uttrykte en av lærerne ved Videregående at det manglet en felles forståelse i kollegiet for de utfordringene lærerne her møtte på. Blant lærerne som arbeidet i kombinasjonsklassen, så det ut til å råde en autonom forståelse av lærerrollen, ved at lærerne jobbet selvstendig, men ut ifra ulike mål. Det var begrenset samarbeid mellom lærerne, og dette sammen med sammensetningen av lærerne, kan se ut til å stå i veien for at ansattgruppen oppnår intersubjektivitet seg imellom. Med dette kan den organisatoriske dimensjonen ved inkludering også ses som et kulturell-diskursivt arrangement.

Ved Voksenopplæringen er ulike elev- eller deltakergrupper samlet ved ett opplæringscenter. De ulike gruppene kan være i ulike opplæringsløp (jf. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021), men som et fellestrekk er de aller fleste elevene er nyankomne, minoritetsspråklige ungdommer og voksne. Dette gjør at alle lærerne ved denne skolen hadde erfaring med å undervise nyankomne med andre morsmål enn norsk. Ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2021) må det være et samarbeid mellom lærere for at de skal kunne utvikle en felles forståelse av inkludering, og de må utføre felles handlinger for å oppnå inkludering. Alle lærere ved en skole bør samarbeide slik at inkludering blir et felles prosjekt. Lave og Wenger (2013) hevder at læring er deltakelse og kan ikke skilles fra dette. Med dette blir ikke kunnskap bare noe personlig, men fordelt mellom deltakerne i fellesskapet. Slik elevene og lærerne sammen utgjør et læringsfellesskap i klasserommet, blir også de ansattes samhandling

en kunnskapskonstruksjon. Ved Voksenopplæringen, så det ut til at lærerne jobbet ut fra en sosial kontrakt med felles mål. Arbeidsoppgavene deres var i høy grad forbundet, og alle deltakerne i fellesskapet ble sett som viktige (jf. de ulike måtene morsmålsassistenten ble inkludert inn i lærerpraksisene, og graden av samarbeid mellom lærerne, ved de to skolene). Westheimer (1999) argumenterer nettopp for viktigheten av en delt overbevisning som grunnlag for et fellesskap. I dette ligger en «kjerne av noe felles», en gruppe som innehar et kollektivt perspektiv, delte definisjoner og noen felles verdier. Båndene i et fellesskap er sterkest når de hviler på en delt historie og kultur. Ved at alle lærerne jobber opp mot nyankomne ungdommer og voksne, så det ut til at de ga hverandre både følelsesmessig anerkjennelse av hverandres opplevelser, og ga kognitiv anerkjennelse av de pedagogiske virksomheter som foregikk. Som sagt ovenfor, innvirker organiseringen også i høy grad på intersubjektiviteten som preger samhandlingen mellom de ansatte, og kan med dette også tolkes som et kulturell-diskursivt arrangement. Ved at lærerne har like arbeidsoppgaver, legges det grunnlag for en delt forståelse av hverandres livsverden.

Det så ut til at elevene ved begge skolene var inkludert inn i sine respektive klasser, men at elevene ved Voksenopplæringen i høyere grad var inkludert inn i et skolefellesskap. Kristina ytrer i kapittel 7.6 at det er en «familiefølelse» ved Voksenopplæringen, mens Stine i samme kapittel, forteller om lærere som er usikre på elevgruppen ved Videregående. Dette skapte en ulik grad av anerkjennelse av elevgruppene ved de to skolene. Det samme kan sies om lærerne, da det ser ut til at lærerne ved Voksenopplæringen i høy grad anerkjente hverandre. Derimot var det en lavere grad av anerkjennelse ved Videregående, og da både mellom lærerne som underviste i kombinasjonsklassen og mellom lærerne i kombinasjonsklassen og de andre lærerne ved skolen.

Som beskrevet tidligere er Voksenopplæringen en skole som har eksistert i flere tiår og de fleste lærerne har jobbet der i mange år. Videregående har kun tilbudt denne utdanningen i få år og har med dette en manglende historie og kultur for arbeidet. På

denne måten har lærerne ved de to skolene ulike forutsetninger da premissene for det faglige fellesskapet er så ulikt. Skolene forstått som «sted» (jf. Kemmis et al, 2014), blir her av betydning. I det sosiale rom er minnene lagret i rollene til organisasjonene og institusjonene, i reglene og funksjonene eller i de inkluderende eller ekskluderende karakteristika av relasjonene i de ulike livsverdenene mennesker har i det spesifikke stedet (Kemmis, 2019). Lærerpraksisene ved Videregående og ved Voksenopplæringen er ulike, da de blir farget av betingelsene som tilhører sin skole, akkurat på det tidspunktet datainnsamlingen ble gjennomført. Med årene kan man tenke seg at også Videregående utvikler en sterkere felles kultur, men dette fordrer en bevissthet blant lærerne og en tilrettelegging for at en slik felles kultur kan utvikles. Lærerne som jobber med denne elevgruppen må få muligheten til et tettere samarbeid, da et fellesskap uten interaksjon og deltakelse blant deltakerne er en kontradiksjon til hva et fellesskap er. Det er behov for at deltakerne sammen diskuterer og kommer til avgjørelser, og at de deler noen praksiser som både definerer fellesskapet og blir støttet opp av fellesskapet (Westerheim, 1999, s. 75). På den andre siden er det nødvendig med meningsutvekslinger som går på tvers i et fellesskap. Individuelle forskjeller og kritisk tenkning er nødvendig for at fellesskapet utvikler seg, og faren med et for tett fellesskap, en sterk «vi-tenkning» tuftet på en felles historie, kan være en stagnasjon og hindre nye perspektiver. Også blant lærerne trengs det et «uenighetsfellesskap» (jf. Schjetne, 2018). I kapittel 7.6.2, kommer det fram at alle lærerne ved Voksenopplæringen var kritiske til å flytte de yngste grunnskoleelevene til en videregående skole og ha opplæringen der. Noen av lærerne hadde selv erfaring fra denne type opplæring og trakk fram nettopp det manglende fagfellesskapet som et viktig motargument. Det viktigste argumentet deres var likevel redselen for at elevene ville bli marginalisert grunnet for dårlige språk- og fagkunnskaper. Man kan tenke seg at tidligere forsøk på å flytte grunnskoleelever til videregående skoler, som fra lærernes synsvinkel opplevdes mislykket både for lærere og elever, har utviklet seg som en sannhet i skolekulturen. Det er et praksisminne (jf. Kemmis et al., 2014) som har «satt seg i veggene». Dette kan skygge for mulige perspektiver om hvordan en

utdanning for unge grunnskoleelever i videregående skole kan organiseres på en god måte.

De ulike mulighetene for samarbeid ved de to skolene viser hvordan det en kan kalle «møtepraksis» ved de to skolene, innvirker på lærerpraksisene. Lærerpraksisene er ikke isolerte praksiser, men både påvirker og påvirkes av andre praksiser. Den enkelte praksis er en del av «the education complex» (Langelotz et al., 2019, s. 35), og organiseringen av utdanningen, sett som et sosial-politisk arrangement, innvirker på møtepraksisene og lærerpraksisene. I denne studien ser organiseringen av utdanningen, i form av en kombinasjonsklasse ved en videregående skole, ut til å begrense praksis, da det begrenser samarbeid, som igjen vil innvirke på lærerpraksisene. Organisering av utdanningen ved Voksenopplæringen, ser på sin side ut til å muliggjøre samarbeid, og dette samarbeidet vil igjen muliggjøre lærerpraksisene i en annen grad enn tilfellet er ved Videregående.

8.3.2 Den sosiale dimensjonen ved inkludering

Den sosiale dimensjonen av inkludering, kan ses som en bærebjelke under hele tankegangen om både enhets- og fellesskolen (Bjørnsrud & Nilsen, 2021). Fra oppstarten av enhetsskolen i 1896, var det sosial *integrering* som var målet, i betydningen å slutte seg til et nasjonalt verdifelleskap gjennom delte normer, verdier og historie. I overgangen til fellesskolen, er det derimot sosial *inkludering* som er målet. Fra og med L97, ble det eksplitt slått fast at elevene skal inkluderes, og i L97 står det at skolen skal fremme likestilling mellom elever med ulik bakgrunn i et flerkulturelt samfunn. Den sosiale dimensjonen knytter jeg sammen med begrepet likeverd.

Som beskrevet i avhandlingens kontekstkapittel (kap. 2.), er likeverd en verdi som er blitt brukt i læreplaner siden det dukket opp i M74. Dette viser til dels et brudd med likhetsidealet som tidligere var forfektet. Løken og Stubø (2018) knytter verdien likeverd til verdien om menneskeverd, som er den første verdien som nevnes i ny overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2020). De sier at menneskeverd har fått den høyeste rangeringene av verdiene i overordnet del, da den i stor grad har oppnådd

en allmenn aksept; ikke minst kraft av menneskerettighetenes menneskeverddoktrine. I dette ligger tanken om at alle mennesker har en medfødt verdi som alle mennesker har i kraft av å være mennesker. Det er altså ikke noe man må gjøre seg fortjent til (Løken & Stubø, 2018, s. 280). Ser vi til Honneth (2008), forfekter han samme syn knyttet til anerkjennelse i den rettslige sfære. Innenfor samfunnsinstitusjoner, som for eksempel skolen, har vi alle krav på å bli møtt med anerkjennelse som rettspersoner. Samtidig kan likeverdigheten mellom lærer og elev som verdsettes i norsk skole (Hilt, 2020, s. 162), oppleves fremmed for noen elever. Deres erfaring med skole kan tilsi andre elev- og lærerroller enn det de møter i norsk skole. Det kan altså være manglende sammenfall mellom elevenes erfaringer og kulturen de møter i skolen (Subero, Vila & Esteban-Guitart, 2015, s. 35). Begrepet likeverd kan forstås ulikt. Ved å se på hva lærerne ytret og hvordan de handlet i de anerkjennende praksisene, signaliserer dette likeverd, i betydningen at lærerne møter elevene på ulike måter, der de tar hensyn til elevenes bakgrunn, interesser, forutsetninger og talent (Solbue, 2016, s. 46). De arbeidet altså for å skape likeverd og dette muliggjorde lærerpraksisene og anerkjennelse var det som preget de sosiale rom i disse praksisene.

Ifølge Seland (2011) la den norske skolen på 1970- og 1980- tallet størst vekt på elevenes trivsel, selvtillit og personlighetsutvikling. Dette gjenspeiles i de gjeldene læreplanene, som samtidig har svært begrenset omtale av læringsmål. I M74 står det: «Den enkelte elev skal ikke på noe område bli holdt tilbake i sin utvikling og læring». Videre sies det: «Og han skal heller ikke på noe trinn eller område blir stilt overfor krav om tempo og innsats som ikke svarer til hans forutsetninger» (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1974, s. 30). Elevens personlige utvikling og trivsel er altså satt i høyssetet. Som beskrevet i kapittel 2.1, skjedde det en endring på 2000-tallet, ved at kunnskap og kompetansemål ble så sterkt vektlagt i K06. Ser vi til lærerpraksisene i kapittel seks og sju, kan det se ut til at dreiningen mot måloppnåelse ikke bare farger forståelsen (intervubjektiviteten) mellom deltakerne i lærerpraksisene, men også relasjonene i de andregjørende praksisene. Det er ikke rom for å hensynta elevenes ulike bakgrunner og erfaringer. Relasjonene blir i stedet preget av at lærerne

igangsetter andregjørende prosesser for å jevne ut forskjellighetene som er i rommet. Dette må ses i sammenheng med tidspress som et materielt-økonomisk arrangement. Det er mange kompetansemål som skal nås på kort tid, og gjennom tid og kompetansemål som arrangement, kan det se ut til at det tvinger seg fram en relasjon preget av manglende anerkjennelse av elevenes faktiske forutsetninger. Ser vi tilbake til Evens ytringer under temaet «norsk skole», uttrykker han at «*Kravene som stilles til dem er nesten håpløse*». Dette viser den konstante spenningen lærerne står i ved at de skal hjelpe elevene å nå kompetansemål, samtidig som flere elever mangler de språklige forutsetningene til å kunne nå høy måloppnåelse.

Likeverd knytter jeg også til omsorgen deltakerne i lærerpraksisene viste hverandre i lærerpraksisene. Ny overordnet del ser omsorg som et aspekt ved anerkjennelse. I tillegg står det som en forutsetning for inkludering at lærerne er «tydelige og omsorgsfulle» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13). Dette samsvarer med at lærerrollen i økende grad blir ansett som en «omsorgsprofesjon» (Smette, 2017). Også i andre politiske styringsdokument defineres lærerens oppgaver både som faglige, sosiale og psykososiale (jf. NOU 2009). Det er altså en forventning til lærere om at de viser omsorg for elevene. I forrige kapittel, der jeg undersøkte «utvidet lærerrolle» som et gjennomgående tema i lærerpraksiser, viste lærerne omsorg i sin relasjon til elevene. Ved å gå tilbake til lærerpraksisene, kan det se ut til at det likevel er noe ulike forståelser av hva som ligger i omsorgsrollen. Dette samsvarer også med andre studier, som har sett på læreres utførelse av omsorg i skolen (Mausethagen & Kostøl, 2010; Smette, Stefansen & Silseth, 2017). Noen lærere viste en type helhetlig omsorg for hele eleven som menneske og elev, mens andre la større vekt på å vise en type faglig omsorg, ved å støtte elevenes faglige utvikling.

Det kan se ut til at i de anerkjennende praksisene hadde deltakerne en forståelse av at sosial inkludering bygger på at hver deltaker er unik og at alle gjennom dette har noe å bidra med inn i praksis. Videre viste lærerne i disse praksisene en forståelse av at elevene både har noe å bidra med på grunnlag av hvem de er som personer, men også

på grunnlag av deres faglige kompetanse. I de andregjørende praksisene kan det derimot se ut til at det rådet en forståelse av likeverd som synonymt med «likhet» (jf. Gullestad 2002), og at det var elevenes rent faglige bidrag inn i praksis som var av betydning. Med dette står ulike forståelser av likeverd funnet i de ulike læreplanene, fram som et sosial-politisk arrangement som enten muliggjør eller begrenser lærerpraksisene.

8.3.3 Den faglige og kulturelle dimensjonen ved inkludering

Den faglige dimensjonen ved inkludering viser til forholdet mellom fellesskap og tilpasning når det gjelder faglig innhold (Bjørnsrud & Nilsen, 2021). Kapittel 8.2 omtalte samarbeidsformer mellom elever, som har lang tradisjon i norsk skole. Den faglige dimensjonen handler blant annet om at elever skal ta del i felles arbeidsmåter og aktiviteter som del av det faglige arbeidet og innholdet (Nilsen, 2017). Selv om lærerne legger opp til en faglig inkludering i lærerpraksisene, og dermed følger lærerplanen, viser det seg i de andregjørende praksisene at elevene selv ikke nødvendigvis opplever å være faglig inkludert. Ser vi for eksempel til lærerpraksisen der Vilde var deltakere i kapittel seks, uttrykker elevene frustrasjon over gruppearbeidet de hadde deltatt i. Det ser det ut til å være et gap mellom lærernes intensjoner om faglig inkludering, og hva som faktisk skjer i praksis.

Et annet aspekt jeg plasserer innenfor den faglige dimensjonen ved inkludering er det ny overordnet del kaller «lære å lære» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 11). Her synliggjøres viktigheten av at elevene skal ta en aktiv rolle i egen læring. I Norge står tanken om ansvar for egen læring sentralt. Begrepet ble innført gjennom Reform-94, og har ifølge Meland (2011), siden 1994 hatt innvirkning på alle nivå innenfor den norske skole. Målet er å skape selvregulerende individ som kan ta ansvar for eget liv og egne læringsprosesser. Ser vi tilbake til temaet «norsk skole» i kapittel sju, som viser til andregjørende praksiser, opplevde mange av lærerne at elevene ikke tok ansvar for egne læringsprosesser, men at de i motsetning så til læreren for svar. Hilts studie (2016a) av introduksjonsklasser ved videregående skoler, viser lignende funn ved at

lærerne i denne studien opplever at nyankomne ungdommer ikke tar ansvar for egen læring, samtidig som elevene opplever at forventningen om å ta ansvar for egne læringsprosesser er fremmed fra deres tidligere erfaringer med skole. Det er altså en dissonans mellom lærernes og elevenes forventninger til egne roller. Weiss, Syring og Kiel (2019) viser i sin studie av lærere i møte med flerspråklige elever i grunn- og videregående skole i Tyskland, at lærere kan ha liten kunnskap om ulike mønster for kommunikasjon blant elevene, samt ha lite kjennskap til de ulike forventningene elevene kan ha til hva som er forventet av dem i klasserommet. I begrepet «ansvar for egen læring» ligger det en forventning i at elevene skal være autonome. Dette kan knyttes til et individualistisk syn, der elevene på sin side kan tenkes å ha en sterkere gruppentilnærhet. Ifølge Griswold (2010) vil en manglende forståelse blant lærerne for at det vestlige, individualistiske perspektivet som gjerne framheves i vestlige land, ikke stemme overens med den mer kollektivistiske verdensforståelse som mange av elevene har, kunne skape en manglende forståelse i relasjonen mellom lærer og elev. Individualistiske framstillinger av hva som er ønsket og satt pris på, kan oppleves som fremmed for en del elever, og kan føre til at de ikke forstår eller godtar det læreren presenterer. Den vestlige tankegangen om at selvrespekt oppstår gjennom en sosialiseringssprosess, der vi oppfordres til å bruke vår moralske autonomi (Jakobsen, 2013, s. 360), stemmer altså ikke nødvendigvis overens med hvordan en del av elevene utvikler, og tidligere har utviklet, selvrespekt. Selv om lærerne i sine forsøk på å få elevene til å «tenke norsk», som noen av dem uttrykte det, har de beste intensjoner, kan dette slå negativt inn på elevenes selvrespekt ved at det å ta et rent individuelt ståsted, oppleves fremmed. Hvordan vi tilegner oss selvrespekt er altså ikke noe vi er født med, men noe vi tilegner oss gjennom en sosialiseringssprosess. Om vi er sosialisert inn i et mer eller mindre individ- eller gruppebasert verdenssyn, vil påvirke hva vi legger i selvrespekt og hvordan vi forsøker å oppnå det, og hvordan vi forsøker å gi dette til andre.

Ifølge Flensner og von der Lippe (2019) skal skolen være en trygg plass, men det skal likevel ikke være «intellektuelt trygt», da dette vil hindre elevene i å lære og utvikle ny

forståelse. Denne balansen ser ut til å bli ivaretatt i de anerkjennende praksisene. Lærerne klarer her i høyere grad å tilpasse det faglige innholdet, gjennom dialog, samtidig som de ivaretar fellesskapet. Dette ser jeg i sammenheng med at disse lærerpraksisene også bar preg av at mangfold ble ansett som en ressurs. Ved å aktivt legge til rette for at elevene kunne anvende egen bakgrunn og sine erfaringer, ble disse lærerpraksisene muliggjort av føringer knyttet til blant annet demokratiopplæring (jf. L06). Lærerne har fokus på å trygge elevene, samtidig som det ikke går utover det faglige nivået, og som et resultat klarer de å oppnå faglig inkludering.

Den kulturelle dimensjonen ved inkludering knytter jeg til at elevene skal være inkludert inn i felles kultur. L97 vektlegger i høy grad at elevene bør ta del av et felles kultur-, kunnskap- og verdigrunnlag. Elevene skal altså ha felles referanserammer. Dette er ført videre i både Kunnskapsløftet og ny overordnet del (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 60). Samtidig har disse læreplanverkene det til felles at det også skal tas hensyn til elevenes særpreg og forskjellighet. Det er ingen føringer for hvordan lærerne skal balansere eller vektlegge disse tilsynelatende motstridende formålene.

I delkapittel 8.1 tydeliggjorde jeg at synet på mangfold som en ressurs i praksis, fører til intersubjektivitet. Forståelsen av at ulike perspektiver er et gode for praksis, viser i tillegg en høy grad av anerkjennelse av elevenes kulturelle bakgrunn. Dette knytter jeg til inkludering, da disse lærerpraksisene tar ansvar for å innlemme den enkelte deltaker til å bidra i fellesskapet (Helleve, 2016, s. 18). Dette gir gjenklang i Honneths syn på at et flerkulturelt samfunn ikke kan bygge solidaritet på en felles referansebakgrunn. Solidaritet i et slikt samfunn betyr at samfunnsmedlemmenes unike bidrag til fellesskapet verdsettes (jf. kap. 7.2). Det kan se ut til at lærerne i disse praksisene klarer å balansere hensynet til den enkelte og hensynet til fellesskapet, de anerkjenner begge deler.

I de lærerpraksiser der det var et syn på mangfold som et problem, var det i motsetning andregjøring som preget relasjonen mellom lærer og elev. Det kan se ut til at lærerne i disse praksisene, hadde et større fokus på læreplanenes formål om at elevene skal ha

like referanserammer. Lærerne hadde her et mangelperspektiv ved at de anså elevene å «mangle» det de anså som riktig kultur-, kunnskap- og verdigrunnlag. Som en følge av dette anvendte lærerne (som nevnt i del 8.1) kompensatorisk pedagogikk (jf. Möller, 2012).

Der lærernes intensjoner var å inkludere elevene inn i norsk skole eller det norske samfunnet, ble gjerne felles referanserammer av stor betydning inn i lærerpraksisene. Der intensjonen i stedet var å bygge relasjoner eller legge til rette for identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse, kan det se ut til at hensynet til den enkelte ble satt i høysetet.

8.4 Oppsummering av lærerpraksisenes arkitektur

I det ovenstående har jeg sett på utvalgte kulturell-diskursive, materiell-økonomiske og sosial-politiske arrangement som samlet sett utgjør lærerpraksisenes arkitektur. Ved å gjøre dette, har målsettingen vært å få en bedre forståelse av hvorfor de intersubjektive rom i henholdsvis de anerkjennende og de andregjørende praksisene er karakterisert som de er. De identifiserte arrangementene kan, som beskrevet i kapittelets innledning, og som vist underveis, gli over i hverandre.

8.4.1 De anerkjennende praksisene

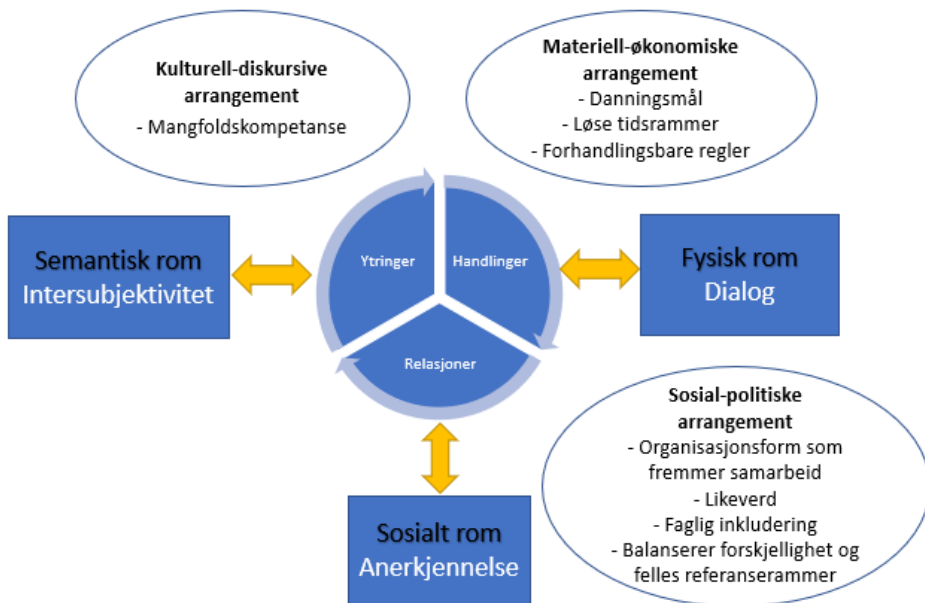
Jeg har her forsøkt å knytte de kulturell-diskursive arrangementene til diskurser og kulturelle forståelser (jf. Langelotz, Rønneman & Mahon, 2019). Et sentralt kulturell-diskursivt arrangement som trådte fram i de anerkjennende praksisene, er forståelsen av mangfold som en ressurs. Som en følge av dette, var de semantiske rom preget av intersubjektivitet i disse lærerpraksisene.

De materiell-økonomiske arrangementene har jeg i hovedsak knyttet til utdanningens innhold, tid og klasseromsregler. Jeg har altså sett på ressursene og de materielle rammene lærerpraksisene har (Kemmis et al., 2014). I de anerkjennende praksisene ser det ut til at det var dannelses mål som utgjorde det faglige innholdet og tidsrammene

var løse. Klasseromsreglene var fleksible, og kunne bli satt til sides for å imøtekomme enkeltelevers behov, det var altså et forhandlingsrom tilknyttet reglene. Som en følge av dette, var de fysiske rom preget av dialog i disse praksisene.

De sosial-politiske arrangementene har jeg knyttet til føringer som innvirker på hvordan deltakerne i lærerpraksisene forholder seg til hverandre (Kemmis et al., 2014). Som et sentralt sosial-politisk arrangement er læreplanenes omtale og forståelse av inkludering. I de anerkjennende praksisene står organisasjonsform som fremmer samarbeid, fram som et sentralt sosial-politisk arrangement. Videre er det læreplanverks føringer om likeverd, trygging av elevene og balansering mellom hensynet om å skape en felles kultur for alle, og hensynta den enkelte elevs forskjellighet, som står fram i disse praksisene. Som en følge av dette var de sosiale rom preget av anerkjennelse.

Figur 8.1. «Anerkjennende praksis og arkitektur» viser hvilke arrangementene som ser ut til å holde de anerkjennende praksisene på plass:



Figur 8.1 Den anerkjennende praksis arkitektur

8.4.2 De andregjørende praksisene

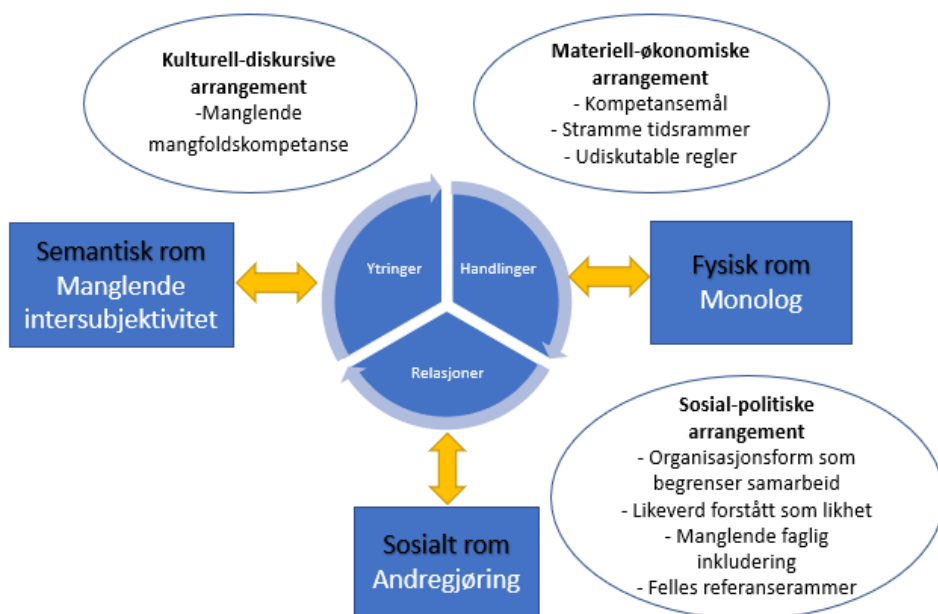
I de andregjørende praksisene har jeg på likt vis som i de anerkjennende praksisene knyttet kulturell-diskursive-, materiell-økonomiske- og sosial-politiske arrangement til kjennetegnene i de intersubjektive rom.

Et sentralt kulturell-diskursivt arrangement som trådte fram i de andregjørende praksisene, er forståelsen av mangfold som et problem. Som en følge av dette var de semantiske rom preget av manglende intersubjektivitet i disse lærerpraksisene.

De materiell-økonomiske arrangementene har jeg også i de andregjørende praksisene knyttet til utdanningens innhold, tid og klasseromsregler. I de andregjørende praksisene var det ferdigdefinerte kompetansemål som utgjorde det faglige innholdet og tidsrammene var stramme. Klasseromsreglene var udiskutable, og ble ikke satt til sides for å imøtekomme enkeltelevers behov. Som en følge av dette, var de fysiske rom var preget av monolog.

Som et sentralt sosial-politisk arrangement er læreplanenes omtale og forståelse av inkludering. I de andregjørende praksisene står for det første organisasjonsform som begrenser mulighet for samarbeid, fram som et sentralt sosial-politisk arrangement. Videre er det føringer og forståelser av likeverd som «likhet», manglende faglig inkludering og fokus på felles referanserammer, som ser ut til å forme disse praksisene. Det bidro til at de sosiale rom var preget av andregjøring eller manglende anerkjennelse.

Figur 8.2. «Den andregjørende praksis arkitektur» viser hvilke arrangementene som ser ut til å holde de andregjørende praksisene på plass:



Figur 8.2 Den andregjørende praksis arkitektur

I neste kapittel vil jeg trekke sammen trådene og forsøke å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Videre vil jeg også reflektere over hvorfor lærerne kunne pendle mellom å være deltaker i både det jeg har kalt anerkjennende praksiser og andregjørende praksiser.

9. Konklusjon

Hensikten med denne studien har vært å bidra til forståelse av, og kunnskap om, lærerpraksiser som utfolder seg i klasserom der elever tar utdanningen grunnskole for voksne. Gjennom arbeidet har jeg presentert ulike lærerpraksiser og forsøkt å få en ny forståelse av hva som skjer i samhandlingen mellom deltakerne i praksisene.

I dette kapittelet vil jeg besvare studiens problemstilling, se på implikasjoner av studien, samt reflektere rundt begrensninger jeg finner ved studien. Til slutt vil jeg komme med noen avsluttende refleksjoner om hvordan teorien om praksisarkitekturer kan være en transformativ ressurs for å endre praksis.

9.1 Besvarelse av studiens problemstilling

Som beskrevet i avhandlingens innledende kapittel, var studiens overordnede problemstilling som følger:

Hvordan kan lærerpraksiser i grunnskole for voksne utfolde seg, og hvordan kan forståelser og ytre forhold muliggjøre og/ eller begrense lærerpraksisene?

For å kunne besvare studiens problemstilling, har jeg undersøkt hva som kjennetegner samhandlingen, og fått innsikt i hvordan lærerne selv forstår sin egen deltakelse i lærerpraksisene. Videre har jeg forsøkt å identifisere ulike arrangement som innvirker på lærerpraksisene.

Ved å ha jobbet målrettet med studiens tre forskningsspørsmål, har jeg forsøkt å finne svar til studiens problemstilling. I det følgende snur jeg meg derfor mot de tre forskningsspørsmålene og besvarer disse. Studiens første forskningsspørsmål lyder som følger:

1. Hva kjennetegner samhandlingen mellom deltakerne i lærerpraksiser i grunnskole for voksne?

Som vist i avhandlingens resultat- og analysekapitler (kap. 6 og 7), kan samhandlingen mellom deltakerne i lærerpraksiser i grunnskole for voksne utfolde seg på mange ulike måter. Hver praksis utfolder seg på sin egen særegne måte, og har sine spesifikke ytringer og handlinger, og deltakerne forholder seg til hverandre på særskilte måter. For å kunne besvare studiens første forskningsspørsmål, har jeg identifisert og teoretisert ulike aspekt ved samhandlingen mellom deltakerne i lærerpraksisene. Samhandlingen i noen av lærerpraksisene var i stor grad kjennetegnet av intersubjektivitet, dialog og anerkjennelse. Andre lærerpraksiser var i stor grad kjennetegnet av manglende intersubjektivitet, monolog og andregjøring eller fravær av anerkjennelse. I flere av lærerpraksisene var det glidende overganger mellom disse kjennetegnene. For å kunne besvare problemstillingens andre ledd, ser jeg først til studiens andre forskningsspørsmål:

2. Hvordan forstår lærerne sin egen deltakelse i lærerpraksiser i grunnskole for voksne, og hvordan kan disse forståelsene innvirke på lærerpraksisene?

For å besvare dette forskningsspørsmålet, lar jeg lærernes stemmer komme til syne. Samtidig har jeg, som beskrevet i avhandlingens kapittel 5.2, hele tiden fortolket det lærerne sier på grunnlag av min egen forforståelse. Lærerne har ulike forståelser av sin egen deltakelse i lærerpraksisene, men gjennom refleksjoner over lærerpraksiser fanget på film, og gjennom intervjuer, har de alle satt ord på hvorfor de ytrer, handler og forholder seg til elevene som de gjør. De har altså alle en intensjon med lærerpraksisene de er en del av. Gjennom ulike sub-prosjekt har ulike intensjoner vist seg, heriblant intensjonen om å lære elevene «norsk skole», gi elevene kunnskap om norske lover og regler, øke elevenes forståelser ved å skape et felles språk og å støtte elevene utover rent skolefaglig anliggende. Gjennom å se nærmere på de ulike intensjonene, eller prosjektene, i lærerpraksisene har jeg også i kapittel seks, tolket hvilken utdannings-praxis den enkelte lærer handler ut ifra. Det er også moralske motiv som driver lærerne. Intensjonene er på denne måten gode, og lærerne har de beste hensikter med det de gjør i møte med elevene. Samtidig har analysene i kapittel seks og sju, vist at selv om hensikten er god, er ikke nødvendigvis konsekvensene alltid like

gode for elevene. Lærernes intensjoner, og hva de i den enkelte situasjon mener er det beste for elevene, viser seg å å kunne muliggjøre og/eller begrense lærerpraksisene.

Likevel er det ikke bare lærerpraksisenes prosjekt som innvirker på hvorfor lærerpraksisene utspiller seg som de gjør. For å kunne få en bedre forståelse av dette, går jeg til studiens tredje forskningsspørsmål:

3. Hvordan kan ytre forhold muliggjøre og/eller begrense lærerpraksiser i grunnskole for voksne?

I kapittel åtte «zoomet jeg ut» (jf. Nicolini, 2012) fra lærerpraksisene, og forsøkte å identifisere ytre forhold, eller arrangement, som så ut til å muliggjøre og/ eller begrense lærerpraksisene. Dette gjorde jeg for å komplementere forståelsen av hvorfor lærerpraksisene utfolder seg som de gjør. Det er ikke kun prosjektet, eller lærernes utdannings-praxis, i en lærerpraksis som innvirker på praksis, det er også ulike utenforstående forhold som former en praksis.

Som et kulturell-diskursivt arrangement står mangfoldskompetanse fram som sentralt. I dette legger jeg kunnskaper og diskurser knyttet til elever i mangfoldige klasserom, og hvordan dette mangfoldet kan møtes av lærerne. En kan se mangfoldskompetanse som noe lærerne innehar, som mentale prosesser. Imidlertid har jeg i denne studien i stedet sett mangfoldskompetanse som rådende perspektiver vi finner hos både lærere, skoler og i samfunnet som helhet. Med dette blir de teoretiske perspektivene «mangfold som en ressurs» eller «mangfold som et problem», ulike perspektiver innenfor mangfoldskompetanse som muliggjør eller begrenser de lærepraksisene som er presentert i denne studien. Mangfold sett som en ressurs ga seg utslag i at det semantiske rom var kjennetegnet av intersubjektivitet. Mangold sett som et problem, førte til at det semantiske rom var preget av manglende intersubjektivitet.

Videre står faglig innhold, tid og regler fram som sentrale materiell-økonomiske arrangement. Det ser ut til at å følge de ferdigdefinerte kompetansemålene i Kunnskapsløftet begrenser lærerpraksisene. Dette må ses i sammenheng med at

utdanningen er en komprimert utdanning, der mange mål skal nås på kort tid. Dette ga seg utslag i at det fysiske rom var preget av monolog. I lærerpraksiser der dannelses mål fra læreplaner var mer framtrædende, så det ut til at tidsrammene var mindre begrensede, og det ble skapt tid til å gå inn i dialog om temaene det ble snakket om. Et annet materielt-økonomisk arrangement som sto fram som sentralt var reglene eller normene i klasserommet. Disse kunne på en side begrense elevenes deltakelse i lærerpraksisene, eller på en annen side muliggjøre ro og orden. Lærerne hadde ulike tilnærminger til regler, der noen fulgte disse konsekvens, mens andre lempet på reglene når de så at det kunne skape bedre arbeidsforhold for den enkelte elev.

Som sosial-politiske arrangement har jeg funnet at nedfelte føringer i styringsdokument som omhandler utdanning og inkludering, står sentralt for å undersøke forhold som muliggjør eller begrenser lærerpraksisene. For å undersøke dette fra flere sider valgte jeg å se til ulike dimensjoner ved inkludering.

Den organisatoriske dimensjonen ved inkludering knytter jeg til de to ulike skolene som utgjør stedene for lærerpraksisene. Ved å se på relasjonene i lærerpraksisene i lys av de to ulike måtene utdanningen her er organisert, fant jeg at å organisere grunnskole for voksne ved en videregående skole kan begrense relasjonene i lærerpraksisene. At det var lærere med ulik tilknytning til klassen, der de fleste også underviste i ordinær videregående opplæring, så ut til å begrense samarbeidet mellom lærerne og samarbeidet mellom lærere og morsmålsassistenten. Voksenopplæring som organisasjonsform så på sin side ut til å muliggjøre samarbeid mellom både lærerne som underviste i klassen, og lærerne og morsmålsassistenter. Det at alle ansatte ved skolen arbeidet opp mot nyankomne minoritetsspråklige elever, så ut til å åpne for et samarbeidsfellesskap der alle utviklet seg sammen og jobbet mot de samme målene.

Den sosiale dimensjonen ved inkludering knytter jeg til ulike forståelser av begrepet likeverd. Ved å se på likeverd i sammenheng relasjonene som viste i lærerpraksisene, ser det ut til at likeverd, forstått som å ta hensyn til elevenes bakgrunn, interesser, forutsetninger og talent, muliggjør lærerpraksisene. Der forståelsen av likeverd er «å

være lik», ser det i motsatt fall ut til å begrense relasjonene, og igangsette andregjørende prosesser.

Den faglige dimensjonen ved inkludering knytter jeg til hvorvidt elevene ser ut til å være inkludert i det faglige arbeidet. Her ser det ut til at føringer knyttet til hvordan elevene skal jobbe med fagstoff (som f.eks. samarbeidsformer og «lære å lære»), ikke alltid var sammenfallende med elevenes syn på hvordan dette skal gjøres. I de lærerpraksisene der elevene ikke var kjent med hensikten bak ulike måter å arbeide med fagstoffet, og lærerne ikke fikk til å kommunisere dette, ga seg utslag i at lærerpraksisene ble begrenset. I de lærerpraksisene der lærerne klarte å trygge elevene, ved blant annet å aktivt anvende deres bakgrunn og kompetanse, og samtidig utfordre dem, muliggjorde ulike måter å jobbe med fagstoff i lærerpraksisene.

Den kulturelle dimensjonen ved inkludering knytter jeg til føringer i flere læreplaner som sier at elevene skal inkluderes inn i en felles kultur, samtidig som det skal tas hensyn til elevenes forskjellighet. Sett i lys av relasjonene som viste seg i de anerkjennende lærerpraksisene, ble disse praksisene muliggjort ved at det var en balanse mellom hensynet om å skape en felles kultur for alle, og hensynta den enkelte elevs forskjellighet. I de andregjørende praksisene så det på sin side ut til at målet om å ha felles referanserammer begrenset lærerpraksisene, da den enkelte elevs forskjellighet ikke ble ivaretatt i like stor grad i disse lærerpraksisene. Dette gjorde seg særlig gjeldende når verdier som likestilling og homofiles rettigheter var tema.

Samlet sett er det altså ulike forståelser og føringer som spiller inn på hvorfor lærerpraksiser i grunnskole utfolder seg som de gjør. Dette knytter jeg også til hvorfor lærerne kunne pendle mellom å delta i anerkjennende og andregjørende praksiser. I det følgende vil jeg kort utdype dette. Ser vi først til begrepet intersubjektivitet, viser dette til en midlertidig delt forståelsesverden (Helleve, 2016, s. 21). Det er altså en *midlertidig* tilstand som oppstår mellom deltakerne i en praksis. I og med at den er midlertidig, ligger det i begrepets natur at den kan forsvinne igjen. Videre er intersubjektivitet tett knyttet til dialog; oppnåelse av intersubjektivitet forutsetter

dialog. Dette er gjort tydelig ved å gå inn å studere ytringene, handlingen og relasjonene i ulike lærerpraksiser. Hvis intersubjektivitet og dialog er til stede i en praksis, ser jeg også at anerkjennelse i stor grad er til stede. Praksisens prosjekt, og sub-prosjekt, som kan knyttes til den enkelte lærers forståelse av hva en «god» praksis er (praxis), ser også i stor grad ut til å innvirke på ytringene, handlingene og relasjonene som viste seg i den enkelte lærerpraksis. Videre grunner disse sub-prosjektene i noe, da de ikke oppstår i et vakuum. Ytre forhold som forståelser av mangfold, faglige rammer og tidsrammer, og føringer knyttet til inkludering, samt «stedet» praksisene utfolder seg, ser ut til å i høy grad innvirke på den enkelte lærerpraksis og prosjektene ved at de gir ulike føringer og forståelser. Det ser ut til at den komplekse sammenvevingen av alle disse delene, kan gi seg utslag i at en lærer både kan delta i anerkjennende praksiser, og delta i andregjørende praksiser.

9.2 Implikasjoner og videre forskning

Som det ovenstående viser, er det ikke et entydig svar på studiens problemstilling. Svaret som presenteres er heller en kontradiksjon som viser hvor mangfoldig lærerpraksiser kan være. Gjennom kapittelets analyser og diskusjoner blir det synlig at det er et komplekst samspill mellom hvem deltakerne i praksis er, hvor praksisen utfolder seg («stedet»), ulike prosjekt og ulike arrangement, som ligger til grunn for hvorfor lærerpraksisene har de ulike kjennetegnene som her er identifisert. Å alltid skulle oppnå «anerkjennende praksiser» kan ses som en utopi, da en lærers hverdag er hektisk og det er mange læringsmål som skal nås for at elevene skal kunne bestå eksamener og få et vitnemål. Samtidig vil en større bevissthet rundt konsekvensene av læreres intensjoner og moralske ståsted, samt en større bevissthet rundt hvilke kulturell-diskursive, materiell-økonomiske og sosial-politiske arrangement som både muliggjør og begrenser praksiser, kunne være til hjelp for den enkelte lærers utvikling av egen profesjon i møte med elevgruppen. Studien viser at det trengs mangfoldskompetanse ved skoler som tilbyr grunnskole for voksne til nyankomne ungdommer og voksne. En økt forståelse av ulikhetene i elevenes livsverden og

lærernes livsverden vil kunne øke muligheten for intersubjektivitet. I tillegg trengs en refleksjon over lærernes egne opplevelser i møte med elevene, da dette har stor innvirkning på samhandlingen som foregår i praksis.

Videre vil en større bevissthet rundt andre forhold som innvirker på praksis, være av betydning for skoler som tilbyr denne utdanningen. Studien viser at det ikke er nok at den enkelte lærer utvikler egen kompetanse, også skolene må også utvikle sin praksis slik at de oppnår en koherens mellom egen virksomhet og opplæringens målsetting. Her er det særlig organiseringen som trer fram som et viktig forhold. Selv om intensjonen om at elevene inkluderes ved å tilby utdanningen ved en videregående skole er god, kan det manglende samarbeidet mellom de ansatte i verste fall begrense kvaliteten på utdanningen. Ved å se på to ulike måter grunnskole for voksne kan organiseres på, utfordres Meld. St. 16, ettersom studien peker på utfordringer som kan oppstå ved å flytte grunnskole for voksne inn i en videregående skole. Å gjøre dette krever en omorganisering av skolen, da det ikke er nok å bare ha et klasserom og noen lærere tilknyttet en slik klasse.

Som presentert i avhandlingens innledningskapittel, er det lite forskning på grunnskoleopplæring for voksne i Norge, og denne studien gir et lite bidrag inn i et felt som det generelt sett trengs mer forskning på. Som en forlengelse av denne studien, ville det vært naturlig å undersøke andre skoler, med ulike organiseringer, som tilbyr denne utdanningen, og se hvordan lærerpraksisene ved disse skolene utfolder seg. Videre ser jeg et behov for å undersøke elevenes perspektiver, og gjennom dette oppnå større innsikt i hva de opplever som meningsfull samhandling i sin skolehverdag. Ved å få elevens perspektiver av egen deltakelse, kunne vi ha fått ytterligere forståelser av hvorfor praksiser innenfor utdanningen kan utfolde seg så ulikt. Til slutt vil jeg også rette fokus mot morsmålsassistentene. Å undersøke hvordan de opplever praksiser i møte med elever og lærere, vil kunne kaste lys over hvordan de bedre kan inkluderes og bli likeverdige deltakere inn i praksis.

9.3 Begrensninger

Innenfor kvalitativ forskning er forskeren selv det viktigste forskningsinstrumentet (Dalland, 2020). Dette gjør at hvem jeg er, har hatt stor innvirkning på studien. Analysene av lærerpraksisene viser mine tolkninger, og sier dermed noe om hva som ligger til grunn for min forforståelse og utdannings-praxis. Jeg har identifisert noe i noen lærerpraksiser som noe negativt eller som noe positivt, og viser med dette mine normative forståelser, delvis skjult bak teoretiske begreper, av hvordan jeg mener en lærerpraksis bør utfolde seg. I arbeidet har jeg brukt en hermeneutiske innfallsvinkel til å forstå lærerpraksisene. Gjennom analysearbeidet har jeg hele tiden brukt min forforståelse, som stadig har endret og utvidet seg i møte med empiri og teori, for å kunne forstå hva som skjer i de ulike lærerpraksisene som her er presentert. På denne måten er min forforståelse en styrke, men også en begrensning. Som forsker har jeg kjent på hvor vanskelig det kan være å gjøre nye oppdagelser som har gått på tvers av min forforståelse. På den ene siden har disse oppdagelsene ført til en transformativ læring (jf. Jarvis, 2010), der jeg har utvidet min forståelseshorisont og fått ny forståelse og innsikt. På den andre siden er jeg usikker på om forforståelsen tidvis har stått i veien for å gjøre andre oppdagelser, som kunne ført til andre forståelser av, og kunnskap om, hva som skjer i lærerpraksisene.

En annen begrensning i denne studien er at elevene ikke er viet like stor plass som lærerne. Som beskrevet i kapittel 5.5, er det vanskelig å fullt ut undersøke samhandlingen mellom deltakerne i lærerpraksisene uten å få fram alle stemmene på likt vis. En annen gruppe som heller ikke har fått fram sine stemmer i denne studien, er morsmålsassistentene. I kapittel 6.6 snakker noen av lærerne om andre ansatte ved skolen, og heller ikke disse stemmene er hørt. Samtidig var det et bevisst valg å legge tyngdepunktet på lærerperspektivet i denne studien. Gjennom å få innsikt i hvordan lærerne forstår og samhandler i lærerpraksiser de er en del av, har jeg oppnådd ny forståelse av hvordan lærere i grunnskole for voksne opplever egen deltakelse, og har dermed fått ny innsikt i deres lærerhverdag. Jeg opplever heller ikke at valget om å ha

et rent lærerperspektiv, har stått i veien for å undersøke sentrale utenforstående forhold som muliggjøre og/ eller begrenser lærerpraksisene. Jeg mener derfor å ha møtt hensikten jeg hadde for studien.

I og med at jeg kun har undersøkt lærerpraksiser basert på seks deltakere, ansatt ved to ulike skoler, har jeg som tidligere nevnt ikke hatt som mål å overføre funnene fra studien. Det er viktig for meg å understreke at særlig funn tilknyttet organiseringen av utdanningen, vanskelig lar seg overføre. Den videregående skolen i studien, som tilbyr utdanningen i form av en kombinasjonsklasse, har kun hatt dette tilbudet i noen få år. Funnene jeg har herfra kan ikke overføres, og gir ingen sannhet om hvordan kombinasjonsklasser fungerer ved andre skoler. Funnene forteller likevel noe om viktigheten av at organiseringen av utdanningen grunnskole for voksne, må ta hensyn til de ansattes muligheter for samarbeid seg imellom. Dette vil kunne styrke tilbudet elevene får ved den enkelte skole.

9.3 Avsluttende refleksjoner

Ifølge Børhaug og Weyringer (2019) er et av formålene med interkulturell pedagogikk at vi, gjennom refleksjon over hverdagslige praksiser, kan motvirke etnosentriske og assimilerende maktreelasjoner gjennom utdanning. Gjennom arbeidet med denne studien håper jeg å ha satt lys på noen tendenser og forhold som kan bringe oss nærmere dette målet. Ved å undersøke lærerpraksiser i grunnskole for voksne, og se på ulike arrangement som muliggjør og begrenser samspillet i mangfoldige klasserom, er det gitt konkrete eksempler på praksiser som utspiller seg i møte mellom lærer og elever, og mellom lærere og deres kollegaer. Teorien om praksisarkitekturer sier at det enkelte individ eller grupper, har makt til å endre eksisterende arrangement (Kauko et al., 2020). Det er altså et dynamisk forhold mellom praksis og arrangementene. Deltakerne i praksis er ikke låst av arrangementene som innvirker på praksis, de har mulighet til å gjøre endringer. Dette fordrer en bevissthet rundt hvordan praksiser utfolder seg og hvordan forståelser og føringer kan muliggjøre eller begrense lærerpraksisene. Högberg, Gruber og Nyström (2020) hevder at lærerpraksiser kan ses

som en integrert forbindelse mellom læreren, eleven, skolen og staten. Gjennom å anvende teorien om praksisarkitekturer har denne sammenhengen blitt forsøkt tydeliggjort i studien. Forståelser og intensjoner blant deltakerne i praksis (elever og lærere/andre ansatte), den enkelte skolen og statlige føringer er alle avgjørende komponenter som samlet sett spiller inn på hvordan er lærerpraksis utfolder seg. På denne måten blir teorien om praksisarkitekturer ikke kun en teoretisk og analytisk ressurs, men også en transformativ ressurs for å endre praksis (Mahon et al., 2017, s. 2). Den gir oss anledning til å undersøke den enkelte praksis, og stille spørsmål ved hvordan denne praksisen kan endres til det bedre, og være mer i tråd med ønskede verdier og intensjoner.

Litteraturliste

- Adams, B. L. (2017). Student achievement outcomes of immigrants and English language learners in an urban classroom: a case study of great strides and hope. *Perspectives on urban education*, Vol. 14, s. 1-6.
- Admiraal, W., Lockhorst, D. & van der Pol, J. (2012). An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research*, 15(3), s. 345-361.
- Alver, V. & Dregelid, K. M. (2016). «Vi kan lære som vanlige folk». Morsmålsstøttet undervisning. *Bedre skole*, Nr. 1, s. 12-17.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning og reflection. Vitenskapsfilosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Angen, M. J. (2000). Pearls, pith, and provocation. Evaluating interpretive inquiry: Reviewing the validity debate and opening the dialogue. *Qualitative Health Research*, 10, s. 378-395.
- Appelbee, A. N., Langer, J., Nystrand, M. & Gamoran, A. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, Vol. 40, s. 685-730.
- Aspfors, J., Jakhelln R. & Sjølie, E. (2021). *Å analysere og endre praksis: Teorien om praksisarkitekturer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English Only in the ESL Classroom. *Tesol Quarterly*, Vol. 27, s. 9-32.
- Ayazi, H. & Elsheikh, E. (2019). *Climate Refugees: The Climate Crisis and Rights Denied*, (Berkeley, CA: Othering & Belonging Institute, University of California Berkeley, December 2019). Hentet fra <https://belonging.berkeley.edu/climaterefugees>
- Baak, M. (2019). Racism and Othering for South Sudanese heritage students in Australian schools: is inclusion possible? *International Journal of Inclusive Education*, 23:2, s. 125-141.
- Bachmann, K., Bergem, B. G. & Hervik, A. (2015). *Grunnskoleopplæring til barn og unge som bor i asylmottak og omsorgssentre* (Møreforskning Rapport 1516). Molde: Møreforskning.
- Back, C. & Berterö, C. (2017). Interpretativ fenomenologisk analys. I Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.). *Handbok i kvalitativ analys* (s. 148-161). Stockholm: Liber.

- Bäckman, O., Jakobsen, V., Lorentzen, T., Österbacka, E., & Dahl, E. (2015). Early school leaving in Scandinavia: Extent and labour market effects. *Journal of European Social Policy*, 25(3), s. 253–269.
- Bakhtin, M. M. (2003). *Latter og dialog: utvalgte skrifter*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Ballangrud, B. B. & Madsen, J. (2016). Mangfold og inkludering i barnehage og skole: ledernes stemmer. I Børhaug, F. B. & Helleve, I. (Red.). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 89-105). Bergen: Fagbokforlaget.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. (Meld. St. 6 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Beraldo, R. M. F., Ligorio, B. & Barbato, S. (2018). Intersubjectivity in primary and secondary education: a review study. *Research Papers in Education*, 33:2, s. 278-299.
- Biseth, H. & Changezi, S. H. (2016). "Her har vi masse muligheter!". Hentet fra <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2016/04/Evalueringsrapport-Biseth-Changezi-002.pdf>
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20) : om det som var, det som er, og det som ennå ikke er til*. Oslo: Gyldendal.
- Boote, D. N. & Beile, P. (2005). Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, Vol. 34, No. 6, s. 3–15.
- Brochmann, G. (2020) *integrering* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet fra <https://snl.no/integrering>
- Børhaug, F. B. & Weyringer, S. (2019). Developing critical and empathic capabilities in intercultural education through the VaKE approach. *Intercultural Education*, Vol. 30, s. 1–14.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated Recall: A method for Research on Teaching. *British journal for educational psychology*, 51/2, s. 211-217.
- Carlock, R. H. (2016). "La unión hace la fuerza": Community Organizing in Adult Education for Immigrants. *Harvard Educational Review*, Vol. 86, s. 98-122.

- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg! En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetslevers erfaringer med å være annerledes* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Chinga-Ramirez, C. (2017). Becoming a "Foreigner": The Principle of Equality, Intersected Identities, and Social Exclusion in the Norwegian School. *European Education: Issues and Studies*, Vol. 49, s. 151-165.
- Colliander, H. (2019). Being Transformed and Transforming Oneself in a Time of Change: A Study of Teacher Identity in Second Language Education for Adults. *Studies in the Education of Adults*, Vol. 51, s. 55-73.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*. Vol. 49, s. 222-251.
- Dabach, D. B. (2014). "I Am Not a Shelter!": Stigma and Social Boundaries in Teachers' Accounts of Students' Experience in Separate "Sheltered" English Learner Classrooms. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 19:2, s. 98-124.
- Dabach, D. B. & Fones, A. (2016). Beyond the "English Learner" Frame: Transnational Funds of Knowledge in Social Studies. *International Journal of Multicultural Education*, Vol. 18, s. 7-27.
- Dabach, D. B., Suárez-Orozco, C., Hernandez, S. J. & Brooks, M. D. (2018). Future Perfect?: Teachers' Expectations and Explanations of their Latino Immigrant Students' Postsecondary Futures. *Journal of Latinos and Education*, 17:1, s. 38-52.
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker: Innføring i interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal.
- Dahle, M., Lurfaldet, H., Monsen, M., Ervik, A. O. & Ryssevik, J. (2018). *Forberedende voksenopplæring. Evaluering av første forsøksår*. (Ideas2evidence rapport 6/2018). Bergen: ideas2evidence.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Davidson, A. S. (2013). Phenomenological Approaches in Psychology and Health Sciences. *Qualitative Research in Psychology*. Vol. 10, s. 318-339.
- Dávila, L. T. (2019). "'J'aime' to Be Funny!": Humor, Learning, and Identity Construction in High School English as a Second Language Classrooms. *Modern Language Journal*, Vol. 103, s. 502-514.

- den Brok, P., van Tartwijk, J., Wubbels T. & Veldman, I. (2010). The Differential Effect of the Teacher-Student Interpersonal Relationship on Student Outcomes for Students with Different Ethnic Backgrounds. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 80, s. 199-221.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2016). Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/fek_generelle_retningslinjer.pdf
- Denzin, N. K & Lincoln Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. Los Angeles: SAGE.
- Dervin, F. (2014). Exploring 'new' interculturality online. *Language and Intercultural Communication*, 14(2), 191–206.
- Dewilde, J. & Kulbrandstad, L. A. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. *Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 11(2), s. 13-33.
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (2021). Norsk og samfunnskunnskap. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/norsk-og-samfunnskunnskap/>
- Dovemark, M. (2013). How private 'everyday racism' and public 'racism denial' contribute to unequal and discriminatory educational experiences. *Ethnography and Education*, 8(1), s. 16–30.
- Drake, K. (2017). Competing Purposes of Education: The Case of Underschooled Immigrant Students. *Journal of Educational Change*, Vol. 18, s. 337-363.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dæhlen, M., Danilesen, K., Strandbu, Å. & Seippel, Ø. (2013). *Voksne i grunnskole og videregående opplæring* (NOVA Rapport 7). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Engen, T. O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten? I Westrheim & Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 56-95). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fekjær, S. B. (2007). *Nye forskjeller - nye forklaringer?: etniske ulikheter i utdanningsvalg*. Oslo: Unipub.

- Finn, H. B. (2015). A Need to Be Needed: The Intersection between Emotions, Apprenticeship, and Student Participation in an Adult ESL Literacy Classroom. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*, Vol. 4, s. 36-47.
- Fleming V., Gaidys U. & Robb Y. (2003). Hermeneutic research in nursing: developing a Gadamerian-based research method. *Nursing Inquiry*, 10 (2), s. 113-120.
- Flensner, K. K. & Von der Lippe, M. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural Education*, Vol. 30, s. 275-288.
- Foucault, M. (2012). *Forelesninger om regjering og styringskunst*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Freeman, J. & Simonsen, B. (2015). Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, Vol. 85, s. 205-248.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Frøyland, L. R. & Gjerustad, C. (2012). *Vennskap, utdanning og framtidsplaner. Forskjeller og likheter blant ungdom med og uten innvandrerbakgrunn i Oslo*. Oslo: NOVA.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forforståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen forlag.
- Garzia, O. & Wei, L. (2014). *Transspråking: Språk, flerspråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gatongi, F. (2007). Person-centered approach in schools: Is it the answer to disruptive behaviour in our classrooms? *Counselling Psychology Quarterly*, 20 (2). s. 205-211.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, s. 41-67.
- Griswold, O. (2010). Narrating America: Socializing Adult ESL Learners into Idealized Views of the United States during Citizenship Preparation Classes. *Tesol Quarterly*, Vol. 44, s. 488-516.
- Grimen, H. (2001). Tillit og makt. Tre sammenhengar. *Tidsskrift for Den Norske Lægeforening*, 121, s. 3617-3619.
- Grimen, H. (2009). *Hva er tillit*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Gu, M. (2018). Teaching Students from Other Cultures: An Exploration of Language Teachers' Experiences with Ethnic Minority Students. *Journal of Language, Identity & Education*, Vol. 17, s. 1-15.
- Gullestad, M. (2002). Invisible Fences: Egalitarianism, Nationalism and Racism. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*. Vol. 8, No. 1, s. 45-63.
- Göbel, K. & Preusche, Z. M. (2019). Emotional school engagement among minority youth: the relevance of cultural identity, perceived discrimination, and perceived support. *Intercultural Education*, Vol. 30, s. 547-563.
- Haim, O. (2019). 'It is hard at school, but I do my best to cope.': the educational experience of multilingual immigrant youth in high school. *Intercultural Education*, Vol. 30, s. 510-530.
- Hanssen, N. B. (2018). *Special educational needs practices in Norwegian and Belarusian preschools* (Doktoravhandling). Nord Universitet, Bodø.
- Hargreaves, E. (2017). *Children's experiences of classrooms: Talking about being pupils in the classroom*. London: SAGE Publications.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hegna, K. (2013). Ungdom med innvandringsbakgrunn etter overgangen til videregående opplæring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 13 (1), s. 49-79.
- Helleve, I. (2016). Undervisningens utfordringer og muligheter. I Børhaug, F. B. & Helleve, I. (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 15-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Heinemann, A. M. B. (2017). The making of 'good citizens': German courses for migrants and refugees. *Studies in the Education of Adults*, Vol. 49, s. 177-195.
- Henderson, J. & Ambroso, E. P. (2018). Teaching Refugee Students in Arizona: Examining the Implementation of Structured English Immersion. *Global Education Review*, Vol. 5, s. 55-73.
- Heng, T. T. (2018). Different is not deficient: contradicting stereotypes of Chinese international students in US higher education. *Studies in Higher Education*, Vol. 43, No. 1, s. 22-36.
- Hersi, A. A. & Watkinson, J. S. (2012). Supporting Immigrant Students in a Newcomer High School: A Case Study. *Bilingual Research Journal*, Vol. 35, s. 98-111.

- Hilt, L. T. (2016a). Education without a shared language: dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, 21:6, s. 585-601.
- Hilt, L. T. (2016b). Kategorisering som hinder for sosial inkludering? En kritisk diskusjon av kategorien «nyankomne minoritetsspråklige elever» i lys av målet om inkludering. I Børhaug, F. B. & Helleve, I. (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 75-87). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hilt, L. T. (2020). *Integrering og utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere (Vol. 9/2014). Oslo: NIFU
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Horst, C. (2006). Behovet for en interkulturell Pædagogik - en utfordring for den monokulturelle selvforståelse. I C. Horst (Red.), *Interkulturell pædagogik. Flere sprog - problem eller ressource?* (s. 9-24). Vejle: Kroghs Forlag.
- Hos, R. (2020). The Lives, Aspirations and Needs of Refugee and Immigrant Students With Interrupted Formal Education (SIFE) in a Secondary Newcomer Program. *Urban Education*, vol. 55, s. 1021-1044.
- Hylland Eriksen, T. & Nielsen F. S. (2002). *Til verdens ende og tilbake*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Högberg, R., Gruber, S. & Nyström, S. (2020). Teachers' work and positionings in relation to newly arrived students in Sweden. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 96, s. 1-8.
- Jaffe-Walter, R. (2019). Ideal Liberal Subjects and Muslim "Others": Liberal Nationalism and the Racialization of Muslim Youth in a Progressive Danish School. *Race Ethnicity and Education*, Vol. 22, s. 285-300.
- Jakobsen, J. (2011). Education, recognition and the Sami people of Norway. I Niedrig, H. & Ydsen, C. (Red.). *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education* (s. 222-238). Frankfurt: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth. Anerkjennelse, danning og utdanning. I Straume, I. S. (Red.) *Danningens filosofihistorie*. (s. 357-368). Oslo: Gyldendal Akademisk
- James, J. H. (2010). Teachers as mothers in the elementary classroom: Negotiating the needs of self and other. *Gender and Education*, 22, s. 521-534.

- James, J. H. (2013). The nanny in the schoolhouse: critical reflections. *Cultural Studies of Science Education*, 8, s. 355–360.
- Jarvis, P. (2010). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London: Routledge.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet. Læreres ulike perspektiver på inkludering av språklige minoriteter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Vol. 102, s. 259-270.
- Juva, I. & Holm, G. (2016). Not all students are equally equal: normality as finnishness. I Kantasalmi, K & Holm, G. (Red.). *The state, schooling and identity: Diversifying education in europe* (s. 213—232). Singapore: Palgrave.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kaukko, M., Francisco, S. & Mahon, K. (2020). Education for a World Worth Living In. I Mahon, K., Edwards-Grove, C., Francisco, S., Kaukko, M., Kemmis, S. & Petrie, K. (Red.). *Pedagogy, Education, and Praxis in Critical Times* (s. 1-13). Singapore: Springer.
- Keddie, A. (2012). Refugee education and justice issues of representation, redistribution and recognition. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 42, s. 197-212.
- Kemmis, S. (2019). *A Practice Sensibility. An Invitation to the Theory of Practice Architectures*. Singapore: Springer.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the the cultural, social and material conditions for practice. I Salo, P. S. P. & Kemmis, S. (Red.), *Enabling Praxis: Challenges for education* (s. 37-64). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Kemmis, S., Edwards-Groves, C., Jakhelln, R., Choy, S., Wärvik, G.-B., Torkildsen, L. G. & Arkenback-Sundström, C. (2020). Teaching as pedagogical praxis. I Mahon, K., Edwards-Grove, C., Francisco, S., Kaukko, M., Kemmis, S. & Petrie, K. (Red.). *Pedagogy, Education, and Praxis in Critical Times* (s. 85-116). Singapore: Springer.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.

- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1994). *Læreplan for grunnskole og videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del*. Hentet fra <http://www.pvv.org/~torfer/jam-rapport-og-evaluering/annet/L97-laereplan-generell-del-bokmaal.pdf>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998). *Kompetansereformen*. (Meld. St. 42 (1997-1998)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-42-1997-98-/id191798/>
- Kivunja, C. & Kuyini, A. B. (2017). Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts. *International Journal of Higher Education*, Vol. 6, s. 26-41.
- Kowal, S. & O'Connell, D. C. (2015). Ragnar Rommetveit's Approach to Everyday Spoken Dialogue from Within. *Journal of psycholinguistic research*, Vol.45 (2), s.423-446.
- Kumashiro, K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, Vol. 70, s. 25-53.
- Kumi-Yeboah, A. (2018). The Multiple Worlds of Ghanaian-Born Immigrant Students and Academic Success. *Teachers College Record*, Vol. 120, s. 1-48.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Kompetansereformen* (Meld. St. 42 (1997-98)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (Meld. St. 16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Kartlegging av strukturelle rammebetingelser for opplæring av minoritetsspråklig ungdom med kort botid i Norge*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/vgo/kartlegging_rammebetingelser_opplaering_minoritetsspraklig_ungdom.pdf
- Kunnskapsdepartement (2016). *Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring*. (Meld. St. 16 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/daaabc96b3c44c4bbce21a1ee9d3c206/no/pdfs/stm201520160016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lahdenperä, P. (2008). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagestad, P. & Mestad, I. (2018). Inkludering av minoritetsspråklige elever i kroppsøvningsfaget – utfordringer og strategier med utgangspunkt i et lærerperspektiv. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol. 2, s. 18-33.
- Langelotz, L., Rönnerman, K. & Mahon, K. (2019). Praktikteorier i allmänhet och teorin om praktikarkitekturer i synnerhet. I Henning Loeb, I., Langelotz, L. & Rönnerman, K. (Red.) *Att utveckla utbildningspraktiker: Analys, förståelse ock förändring genom teorin om praktikarkitekturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (2013). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18:7, s. 655-670.
- Linares, S. M. (2016). Othering: Towards a Critical Cultural Awareness in the Language Classroom. *HOW Journal*, Vol. 23, s. 129-146.
- Lindblad, M. (2016). *"De förstod aldrig min historia": Unga vuxna med migrationsbakgrund om skolmisslyckande och övergångar mellan skola och arbete* (Doktorgradsavhandling). Umeå Universitet, Umeå.
- Litland, A. S. & Rommetveit, M. (2018). Utvikling av relasjonskompetanse hos studenter ved master i klinisk sykepleie, spesialisering helsesøster. *Nordisk Sygeplejeforskning*, Vol. 2, s. 163-170.
- Lovdata (2019). Rett og seksuell orientering: et tilbakeblikk. Hentet fra https://lovdata.no/artikkel/rett_og_seksuell_orientering_et_tilbakeblikk/2408
- Lund, A. B. (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lutovac, S., Kaasila, R. & Juuso, H. (2015). Video-Simulated Recall as a Facilitator of a Pre-service Teacher's Reflection on Teaching and Post-Teaching supervision Discussion. *Journal of Education and Learning*. Vol. 4, s. 14-24.
- Løken, H. N. & Stubø, I. (2018). Menneskeverd og solidaritet: Om individbaserte og fellesskapsorienterte verdier i opplæringslovens formålsparagraf. I Schjetne, E. & Skrefsrud, T.-A. (Red.). *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 273-291). Oslo: Gyldendal.

- Mahon, K., Francisco, S., Kemmis, S. (2017). *Exploring Education and Professional Practice. Through the Lens of Practice Architectures*. Singapore: Springer.
- Mahon, K., Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Boyle, T. & Sjølie, E. (2020). What is Educational Praxis? I Mahon, K., Edwards-Grove, C., Francisco, S., Kaukko, M., Kemmis, S. & Petrie, K. (red.). *Pedagogy, Education, and Praxis in Critical Times* (s. 15-38). Singapore: Springer.
- Makarova, Gilde & Birman (2019). Teachers as risk and resource factors in minority students' school adjustment: an integrative review of qualitative research on acculturation. *Intercultural Education*, 30:5, s. 448-477.
- Marjanovic-Shane, A. (2014). A paradigmatic disagreement in "Dialogue on Dialogic Pedagogy" by Eugene Matusov and Kiyotaka Miyazaki. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal* | <http://dpj.pitt.edu> DOI: 10.5195/dpj.2014.122 | Vol. 2, s. 48-54.
- Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden*, Nordic Council of Ministers. Hentet fra *ProQuest Ebook Central*, <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.nord.no/lib/nord/detail.action?docID=3383196>.
- Matusov, E. & Marjanovic-Shane, A. (2012). Diverse Approaches to Education: Alienated Learning, Closed and Open Participatory Socialization, and Critical Dialogue. *Human Development* 2012; Vol. 55, s. 159–166.
- Matusov, E. & Miyazaki, K. (2014). Dialogue on Dialogic Pedagogy. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal* | <http://dpj.pitt.edu> DOI: 10.5195/dpj.2014.121 | Vol. 2, s. 1-47.
- Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Vol. 3, s. 231-243.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. London: Sage.
- Meland, A.T. (2011). *Ansvar for egen læring* (Doktoravhandling). Institutt for pedagogikk og spesialpedagogikk, Universitetet i Gjøteborg, Gjøteborg.
- Mendenhall, M. & Bartlett, L. (2018). Academic and Extracurricular Support for Refugee Students in the US: Lessons Learned. *Theory Into Practice*, Vol. 57, s. 109-118.
- Mikander, P., Zilliacus, H. & Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*, Vol. 9, 40-56.

- Moafi, H. (2018). Voksne i grunnskoleopplæring. En kartlegging av eksisterende registreringer og vurdering av alternative individuallapporteringer (Rapport Statistisk sentralbyrå 47). Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/371749?ts=1679d003218>
- Moen, B. B. & Lund, A. B. (2017). Samer og tatere – en del av skolens mangfold. I Lund (Red.) *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 48-66). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Morken, I. (2017). Minoriteter, mangfold og inkludering. I Nilsen, S. (Red.) *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 65-89). Oslo: Universitetsforlaget.
- Möller, Å. (2012). What is compensatory pedagogy trying to compensate for? Compensatory strategies and the ethnic 'other'. *Educational Research*, 22(1), s. 60-78.
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU) (2021). Hentet fra <https://naku.no/kunnskapsbanken/voksenoppl%C3%A6ring>
- Nguyen, T. N., McFadden, A., Tangen, D. & Beutel, D. (2013). Video-stimulated recall interviews in qualitative research. *Australian Association for Research in Education*, Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research, s. 1-10.
- Nicholas, B. J., Rossiter, M. J. & Abbott, M. L. (2011). The Power of Story in the ESL Classroom. *Canadian Modern Language Review*, Vol. 67, s. 247-268.
- Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work, and organization: an introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold: sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordgren, M. (2016). Mangfold, dialog og læring. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, Vol. 1, s. 49-60.
- Nordkvelle, Y. T. (2004). Pedagogisk eurosentrisme – eller eurosentrismens pedagogikk? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Vol. 88, s. 157-172.
- Nordlie, R. & Anmarkrud, Ø. (2015). Leseforståelse hos minoritetsspråklige grunnskoleelever som ankommer Norge etter fylte 16 år. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Vol. 99, s. 321-333.

- NOU 1997: 25 (1997). *Ny kompetanse — Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1997-25/id141157/>
- NOU 2009: 18 (2009). *Rett til læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=1>
- NOU 2010: 7 (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?docId=NOU201020100007000DDDEPIS&ch=1&q=>
- NOU 2011: 14 (2011). *Bedre integrering — Mål, strategier, tiltak*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-14/id647388/>
- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Olin, A., Almqvist, J. & Hamza, K. (2021). To recognize oneself and others in teacher researcher collaboration. *Educational Action Research*. DOI: 10.1080/09650792.2021.1897949.
- Olin, A., Francisco, S., Salo, P., Pörn, M. & Karlberg-Granlund, G. (2020). Collaborative Professional Learning for Changing Educational Practices. I Mahon, K., Edwards-Grove, C., Francisco, S., Kaukko, M., Kemmis, S. & Petrie, K. (red.). *Pedagogy, Education, and Praxis in Critical Times* (s. 141-162). Singapore: Springer.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa ([LOV-1998-07-17-61](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61)). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Palm, K. & Rye, E. (2014). Vurdering av andrespråksinnlærere - en utfordring i skolen. *Acta Didactica Norge*, Vol. 8, DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.1099>
- Pérez-Izagirre, E. (2019). Educational inequalities, teacher authority and student autonomy in multi-ethnic Basque secondary education. *Issues in Educational Research*, 29(2), s. 519-536.
- Pihl, J. (2002). Intelligenstesting av minoritets elever. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Vol. 5, s. 363-383.
- Pihl, J. (2010). Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge: utsyn. I Lund, A. & Moen, B. (Red.), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge* (s. 251-262). Trondheim: Tapir.

- Pihl, J. & Skinstad Van Der Kooij, K. (2016). Desire and becoming - Multilingual pupils' reading experiences. I McKechnie, L. E. F., Rothbauer, P. M., Oterholm, K. & Skjerdingsstad, K. I. (Red.). *Plotting the reading experience: Theory/practice/politics* (s. 301-316). Waterloo, ON: Wilfrid Laurier University Press.
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff til studie: Om analysearbeite i kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rhodes, C. M. (2018). Culturally Responsive Teaching with Adult Learners: A Review of the Literature. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*. Vol. 9, s. 33-41.
- Rismark, M. & Stenøien, J. M. (2011). Polske sykepleiere i Norge. Liv og læring i et nytt samfunn. I Aarsand, L., Håland, E., Tønseth C., & Tøsse, S. (Red.), *Voksne, læring og kompetanse* (s. 145-158). Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Rogers, C. R. (1962). The Interpersonal Relationship: The Core of Guidance. *Harvard educational review*, Vol. 32, s. 416-429.
- Rognerud, L. (2016). *Vurdering i grunnskole for voksne* (Masteroppgave). Høgskolen i Østfold, Halden.
- Rommetveit, R. (1981). *Språk, tanke og kommunikasjon - ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (1998). Intersubjective attunement and linguistically mediated meaning in discourse. I Bråten, S. (Red.). *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (s. 354–371). Cambridge: Cambridge University Press.
- Roxas, K. (2010). Who Really Wants "The Tired, the Poor, and the Huddled Masses" Anyway?: Teachers' Use of Cultural Scripts with Refugee Students in Public Schools. *Multicultural Perspectives*, Vol. 12, s. 65-73.
- Roxas, K. (2011). Tales from the Front Line: Teachers' Responses to Somali Bantu Refugee Students. *Urban Education*, Vol. 46, s. 513-548.
- Ruyter, K. W. (2010). *Forskningsetikk. Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: Perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Said, E. (2007). *Orientalismen: vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo: Cappelen.

- Schatzki, T. R. (2018). On Practice Theory, or What's Practices Got to Do (Got to Do) with It? I Edwards-Groves, C., Grootenboer, P. & Wilkinson, J. (Red.). *Education in an Era of Schooling: Critical Perspectives of Educational Practice and Action Research. a Festschrift for Stephen Kemmis*. (s. 151-165). Singapore: Springer.
- Schjetne, E. (2018). Forståelse av mening som mangfoldskompetanse. I Schjetne, E. & Skrefsrud, T.-A. (Red.). *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 112-129). Oslo: Gyldendal.
- Seeberg, M. L. (2003). Dealing with difference: *Two Classrooms, Two Countries. A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Seland, I. (2011). *Tilhørighet, rettighet, likhet. Nasjonal identitet og integrasjon i velferdsstaten gjennom grunnskolen 1970-2008* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Sinkkonen, M. & Kyttälä, M. (2014). Experiences of Finnish Teachers Working with Immigrant Students. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 29, s. 167-183.
- Sjo, T. K. (2012). Korleis gjekk det med Abdou? Samarbeidslæring som verkemiddel for å betre læringsmiljøet for studentar med norsk som andrespråk. *Uniped*, Vol. 4, s. 27-42.
- Skorpen, B. (2013). Å spille med begge hender - om dialogen mellom innhold og form i undervisning om språkets makt. *Uniped*, Vol. 3, s. 18-31.
- Smette, I. (2017). Enhetskolens ulike lærerblikk. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, nr. 4, s. 317-331.
- Smette, I., Stefansen, K. & Silseth, K. (2017). Å koble seg på elevers livsverden. Betrakninger fra lærere. I Erstad, O. & Smette, I. (Red.). *Ungdomsskole og ungdomsliv: Læring i skole, hjem og fritid* (s. 23-36). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2012). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. London: Sage.
- Smith, K. (2016). Vurdering i flerspråklig kontekst. I Børhaug, F. B. & Helleve, I. (Red.). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 75-87). Bergen: Fagbokforlaget.
- Solbue, V. (2014). *Dialogen som visker ut kategorier: En studie av hvilke erfaringer innvandrerdømmer og norskfødte med innvandrereforeldre har med videregående skole. Hva forteller ungdommenes erfaringer med videregående skoles håndtering av etniske ulikheter?* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.

- Solbue, V. (2016). Hvordan er prinsippet om likeverd forstått og praktisert i tre forskjellige klasser i videregående skole? I Børhaug, F. B. & Helleve, I. (Red.). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 45- 57). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sosa, T. & Gomez, K. (2012). Connecting Teacher Efficacy Beliefs in Promoting Resilience to Support of Latino Students. *Urban Education*, Vol. 47, s. 876-909.
- Statistisk sentral byrå. (2019). Slik definerer SSB innvandrere. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/slik-definerer-ssb-innvandrere>
- Statistisk sentralbyrå. (2020). Karakterer ved avsluttet grunnskole. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/kargrs/aar>
- Straume, I. S. (2011). Danning i en flerkulturell lærerutdanning. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, Vol. 95, s. 5-15.
- Stølen, G. (2007). *Den voksne ungdomsskoleeleven. Om utdanning og reviderte livsplaner er voksenopplæring* (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Subero, D., Vila, I. & Esteban-Guitart, M. (2015). Some Contemporary Forms of the Funds of Knowledge Approach. Developing Culturally Responsive Pedagogy for Social Justice. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), s. 33-53.
- Sydnor, J. (2016). Using Video to Enhance Reflective Practice: Student Teachers' Dialogic Examination of Their Own Teaching. *The New Educator*, 12:1, s. 67-84.
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger : fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 50, s. 245–283.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas-Olalde, O. & Velho, A. (2011). Othering and its Effects – Exploring the Concept. I Niedrig, H. & Ydsen, C. (Red.). *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education* (s. 222-238). Frankfurt: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Thorshaug, K. & Svendsen, S. (2014). *Helhetlig oppfølging. Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplæringsssituasjon*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

- Thuen, H. (2010). Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860-2010. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Vol. 94, s. 273-287.
- Tjärnstig, L. (2020). *Didaktisk praksis i waldorfskolan: En didaktisk analys och bildningsteoretisk tolkning av fyra waldorflärares pedagogiska tänkande och förhållningssätt* (Doktoravhandling). Åbo Akademi, Åbo.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Toiviainen, H., Kersh, N. & Hyytiä, J. (2019). Understanding Vulnerability and Encouraging Young Adults to Become Active Citizens through Education: The Role of Adult Education Professionals. *Journal of Adult and Continuing Education*, Vol. 25, s. 45-64.
- Tripp, T. R. & Rich, P. J. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 28, s. 728-739.
- Tønseth, C. (2011). *Voksne i læring: identitetskonstruksjon i lys av Kompetansereformen* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Ulriksen, R., Sagatun, Å., Zachrisson H. D., Waaktaar T. & Lervåg, A. O. (2015). Social Support and Socioeconomic Status Predict Secondary Students' Grades and Educational Plans Indifferently across Immigrant Group and Gender. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 59, s. 357-376.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2006). Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Veileder. Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/lov_regelverk/veiledere/veileder_innforingstilbud_020712.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. (Veileder). Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Utdanningsdirektoratet (2017). Hva gjør PP-tjenesten? Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet (2018). Evaluering av Kompetanse for mangfold. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-kompetanse-for-mangfold2/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Utdanningsdirektoratet (2021a). Fakta om grunnskolen 2020-2021. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/tall-om-grunnskolen-skolearet-202021/voksne-i-grunnskolen/#>
- Utdanningsdirektoratet (2021b). Innføring av nye læreplaner. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/innforing-av-nye-lareplaner/>
- Utlendingsdirektoratet (2015). Statistikk- og analysenotater. Hentet fra <https://www.udi.no/statistikk-og-analyse/statistikknotater/?filter=0&year=2015&submit=Filterer>
- Valenta, M. (2008). *Finding friends after resettlement: A study of the social integration of immigrants and refugees, their personal networks and self-work in everyday life*. (Doktorgradsavhandling), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Valle, A. M. (2014). *Lærereens intuitive handlingskompetanse* (Doktoravhandling). Universitetet i Nordland, Bodø
- Vidisdottir, M. O. (2017). *Flerspråklige elever i møte med tekstoppaver i matematikk*. (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, Nr. 1, s. 105-119.
- Vu, P. & Vu, L. (2012). Techniques to Bring Humor and Create a Pleasant Learning Environment in Adult ESL Classrooms. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*, Vol. 1, s. 44-47.
- Waterhouse, M. (2016). Telling Stories of Violence in Adult ESL Classrooms: Disrupting Safe Spaces. *TESL Canada Journal*, Vol 33, s. 20-41.
- Weiss, S., Syring, M. & Kiel, E. (2019). Challenges for the school in a migration society – a critical incidents analysis. *Intercultural Education*, Vol. 30, s. 196-213.

- Westheimer, J. (1999). Communities and Consequences: An Inquiry Into Ideology and Practice in Teachers' Professional Work. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 35, s. 71-105.
- Wilbur, A. (2016). Creating Inclusive EAL Classrooms: How Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC) Instructors Understand and Mitigate Barriers for Students Who Have Experienced Trauma. *TESL Canada Journal*, Vol. 33, s. 1-19.
- Wildermeersch, D. (2017). Opening Spaces of Conversation: Citizen Education for Newcomers as a Democratic Practice. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 36, s. 112-127.
- Wu, Y-L. (2016). Applying Culturally Responsive Pedagogy to the Vocational Training of Immigrants. *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 4, s. 177-181.
- Zhang, M., Lundeberg, M., Koehler, M.-J., & Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), s. 454-462.
- Åberg, I. B. (2017). Diversity is the others: a critical investigation of 'diversity' in two recent education policy documents. *Intercultural Education*, 31:2, s. 157-172, DOI: 10.1080/14675986.2019.1702294
- Åsvoll, H. (2006). Hvordan fortolke Bakhtins dialog? *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 06, s. 445-455.

Vedlegg 1 Godkjenning NSD



Ingrid Elden
Avdeling for lærerutdanning Nord universitet

8700 NESNA

Vår dato: 30.01.2017

Vår ref: 51740 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51740 *Recently arrived refugee students' negotiations in a Norwegian School context*
Behandlingsansvarlig *Nord universitet, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Ingrid Elden*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2020, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somy

Kontaktperson: Anne-Mette Somy tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 2 Inkluderte studier

Kilde	År	Første forfatter	Land	Metode/ metodologi	Skoleslag
EJ1159993	2017	Adams	USA	Case studie	High School
EJ1100352	2016	Carlock	USA	Etnografisk studie	Secondary School
EJ1213073	2019	Colliander	Sverige	Intervju	Voksenopplæring
EJ1104924	2016	Dabach	USA	Etnografisk studie	Secondary School
EJ1170295	2018	Dabach	USA	Intervju	Middle and High School
EJ1215623	2019	Dávila	USA	Etnografisk studie	High School
EJ886211	2010	den Brok	Nederland	Multi-group structural equation modelling	Upper Secondary
EJ1150793	2017	Drake	USA	Case studie	Secondary School
EJ1059237	2015	Finn	USA	Case studie	Voksenopplæring
EJ1216123	2019	Flensner	Norge og Sverige	Klasseromsforskning	Ungdomsskole (10. trinn)
EJ1225892	2019	Göbel	Tyskland	Spørreundersøkelse	Secondary School
EJ905531	2010	Griswold	USA	Etnografisk studie	Voksenopplæring
EJ1169909	2018	Gu	Kina/Hong Kong	Case studie	Secondary School
EJ1225885	2019	Haim	Israel	Innholdsanalyse	Videregående nivå
EJ1186599	2017	Heinemann	Østerrike og Tyskland	Observasjon og intervju	Voksenopplæring
EJ1200199	2018	Henderson	USA	Intervju	Elementary and Secondary School
EJ964150	2012	Hersi	USA	Case studie	High School
EJ1261718	2020	Hos	USA	Etnografisk studie	Secondary School
EJ1202825	2019	Jaffe-Walter	Danmark	Etnografisk studie	Lower Secondary School
ORIA	2018	Jortveit	Norge	Intervju	Grunnskole
EJ968908	2012	Keddie	Australia	Case studie	Secondary School
EJ1163282	2018	Kumi-Yeboah	USA	Intervju	Secondary School
Oria	2018	Lagestad	Norge	Intervju	Grunnskole
EJ1225887	2019	Makarova	USA	Innholdsanalyse/ review	Secondary School
EJ1183041	2018	Mendenhall	USA	Case studie	High School
EJ931222	2011	Nicholas	Canda	Intervju	Voksenopplæring

Oria	2014	Palm	Norge	Intervju og observasjon	Grunnskole
EJ1214663	2019	Pérez-Izaguirre	Baskerland	Observasjon og intervju	Secondary School
EJ884342	2010	Roxas	USA	Intervju og observasjon	High School
EJ920671	2011	Roxas	USA	Intervju	High School
EJ1030271	2014	Sinkkonen	Finland	Intervju	Elementary and Secondary School
Oria	2017	Smette	Norge	Etnografisk studie	Ungdomstrinn
EJ978503	2012	Sosa	USA	Intervju	Secondary School
EJ1215342	2019	Toiviainen	Finland og Storbritannia	Case studie	Voksenopplæring
EJ1055936	2015	Ulriksen	Norge	Structural Equation Modeling	Ungdomsskole (10. trinn)
EJ984641	2012	Vu	USA	Aksjonsforskning	Voksenopplæring
EJ1134396	2016	Waterhouse	Canda	Intervju	Voksenopplæring
EJ1207851	2019	Weiss	Tyskland	Kvalitativ innholdsanalyse	Elementary and Secondary School
EJ1134395	2016	Wilbur	Canada	Intervju	Voksenopplæring
EJ1137782	2017	Wildermeersch	Belgia	Teoretisk analyse	Voksenopplæring
EJ1085054	2016	Wu	Taiwan	Teoretisk analyse	Voksenopplæring

Vedlegg 3 Intervjuguide

Bakgrunn lærer:

- Utdanning?
- Arbeidserfaring?
- Nåværende stilling (ulike klasser? Hvilke fag?)?

Deg som lærer:

- Kan du reflektere rundt hva som er viktig i din lærergjerning for denne elevgruppen?
 - o Kan du beskrive behov du ser hos elevgruppen?
 - Relasjonelle behov
 - Faglige behov
 - o Hvordan handler du på grunnlag av elevenes behov?
 - Interaksjon
 - undervisning
 - o Hva oppfatter du som det viktigste i din interaksjon med elevene?
 - o Hva er det mest utfordrende du opplever som lærer i møtet med disse elevene?
- Trekker du inn elevenes erfaringer (bruke egen kultur for å lære) eller nåværende livssituasjon i undervisninga på noe måte?
- Tenker du på forskjeller mellom kjønnene i klassen? Evt. i deres forhold til deg?

- Kan du beskrive bruk av språk og begrep i ditt/dine fag. Bruker du mye tid på begrepsopplæring?
 - Bruk av dialekt – når?
 - Hva opplever du er den største forskjellen i forhold til andre klasser du underviser i?
- Hvordan synes du det er å ha morsmålsassistent / andrelærer i klasserommet? Hvordan samarbeider du med denne?

Lokale rammer:

- Kan du beskrive hvordan opplæringa organiseres ved skolen?
 - Rom, ulike lærere, timeplan (hvilke fag, hvor mange timer?)
 - Undervisningsformer?
 - Samarbeid mellom klasser?
 - Har de vært på besøk i noen av disse klassene? Er de mye sammen med andre klasser? Tenker du at de er mye sammen med andre elever? Samarbeider du med lærere i andre klasser? Oppfordrer dere elever til å være sammen med andre elever? Har dere snakket om hvordan de kan oppsøke andre elever?
 - Hvilke tanker gjør du deg om elevenes mulighet for integrering? interaksjon mellom elever her og andre elever/ lokalsamfunnet?
 - Hva tenker du om organiseringa slik den er i dag? Ser du for deg andre løsninger?

Vedlegg 4 Informasjonsskriv deltakerne

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Lærerens samhandling i grunnskoleopplæring for flyktninger over 16 år»

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å få kjennskap til lærernes egne opplevelser av sin rolle som lærer for flyktninger over 16 år som mottar grunnskoleopplæring. Hvordan erfarer lærerne innholdet i sin lærerrolle, både faglig og relasjonelt sett? Videre er det et mål å undersøke samhandlingen mellom lærere og elever i klasserommet. Dette er en doktorgradsstudie ved Nord universitet.

Du blir forespurt om å være med i denne undersøkelsen fordi du er lærer i grunnskoleopplæring som gis nyankomne flyktninger over 16 år.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Hvis du velger å være med i undersøkelsen, innebærer dette ett intervju, evt. to hvis det er behov for oppklaringer etter første intervju. Jeg vil stille spørsmål knyttet til din opplevelse av å være lærer for elever som tar grunnskoleopplæring ved skolen du jobber. Jeg vil bruke lydopptaker under intervjuet. Spørsmålene vil omhandle hvordan du opplever din lærerrolle, både faglig og relasjonelt sett. Jeg kommer også til å observere i klasserommet og ønsker i denne sammenhengen å bruke videoopptak. Det inngår ikke i prosjektet å vurdere undervisninga som god eller dårlig.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg, Ingrid Elden og evt. min veileder professor Anne Marit Valle (Nord universitet), som kommer til å se videoopptaket og ha tilgang til intervjuet. Jeg ønsker også at du og jeg ser på utvalgte utdrag av videoopptaket sammen slik at du kan kommentere situasjonen i opptaket. Opptak og utskrift av intervjuet vil oppbevares på en privat pc som er beskyttet med

brukernavn og passord. Deltakerne i undersøkelsen vil anonymiseres og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i november 2020. Alle videoopptak og lydfiler vil da bli slettet. Det samme vil skje med alt skriftlig materiale som kan identifiser deltakere i prosjektet. Transkriberte utgaver av intervju og opptak fra observasjonen vil bli oppbevart videre for senere forskning. Disse vil være fullstendig anonymisert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli annullert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ingrid Elden på telefon: 924 46 282 eller e-post ingrid.elden@nord.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Temaet for denne avhandlingen er lærerpraksiser som utfolder seg innenfor utdanningen grunnskole for voksne. Den handler om hvordan lærere og nyankomne, minoritetsspråklige elever samhandler i sine klasserom. Videre undersøker studien hvordan ytre forhold kan innvirke på samhandlingen.

Avhandlingen baserer seg på seks måneder med videoobservasjon og intervju av seks lærere som arbeider ved to ulike skoler som tilbyr grunnskole for voksne. Den ene av studiens to skoler er en videregående skole, og den andre skolen er et kommunalt voksenopplæringscenter. Utgangspunktet for denne studien er et opplevd forskningsbehov. Videre er det et organisatorisk motiv som bunner i en lovendring (Opplæringsloven § 4A-1) fra juni 2016, som åpnet opp for at kommuner og fylkeskommuner kan samarbeide om å tilby utdanningen.

Gjennom en hermeneutisk analyse av den enkelte lærers deltakelse i lærerpraksiser, og en temaanalyse basert på intervju med lærerne, undersøkes samhandlingen både på grunnlag av en fortolkning av lærerpraksiser fanget på film, og på grunnlag av intervju der lærerne reflekterer over egen deltakelse i lærerpraksisene. Videre identifiseres og diskuteres ulike forhold som ser ut til å innvirke på samhandlingen i lærerpraksisene. På grunnlag av studiens funn, abstraheres det fram to typer praksiser, som er kalt «anerkjennende praksiser» og «andregjørende praksiser».

Hovedkonklusjonen fra denne studien viser at læreres egen forståelse av hva elevene bør lære, i stor grad innvirker på om en lærerpraksis framstår som anerkjennende eller andregjørende. Lærerne har gode intensjoner i møte med elevene, men konsekvensene av deres ytringer, handlinger og måter de forholder seg til elevene, kan ha uheldige konsekvenser for elevenes mulighet for læring og utvikling. Videre viser studien at mangfoldskompetanse, faglig innhold, tidsrammer, organiseringen av utdanningen og ulike forståelser og føringer knyttet til inkludering muliggjør eller begrenser lærerpraksisene.