

OLE PETTER VESTHEIM OG INGRID ELDEN (RED.)

# Lærerliv i en mangfoldig norsk skole



FAGBOKFORLAGET

Lærerliv i en  
mangfoldig  
norsk skole



Ole Petter Vestheim og Ingrid Elden (red.)

# Lærerliv i en mangfoldig norsk skole



FAGBOKFORLAGET

Boken ble første gang utgitt i 2024 på Vigmostad & Bjørke AS.  
Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Ole Petter Vestheim og Ingrid Elden 2024.  
Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2024.

Dette verket, tilgjengelig fra <https://oa.fagbokforlaget.no>, omfattes av åndsverkloven og er lisensiert under følgende Creative Commons-lisens: Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal (CC BY 4.0).

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å remikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis på følgende vilkår: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

For å se en kopi av denne lisensen, besøk <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no>

Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelsene som er nødvendige for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern- eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

Boken er fagfellevurdert i henhold til Universitets- og høyskolerådets retningslinjer for vitenskapelig publisering.

ISBN trykt utgave: 978-82-450-5030-1  
ISBN elektronisk utgave: 978-82-450-4549-9  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa3401>

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:  
[fagbokforlaget@fagbokforlaget.no](mailto:fagbokforlaget@fagbokforlaget.no)  
[www.fagbokforlaget.no](http://www.fagbokforlaget.no)

Omslagsdesign og ombrekking ved forlaget

Vigmostad & Bjørke AS er Miljøfyrtårn-sertifisert,  
og bøkene er produsert i miljøsertifiserte trykkerier.



**Miljøfyrtårn**<sup>®</sup>

# Forord

Denne boken søker å utforske grunnskolelærernes erfaringer og opplevelser i ulike faser og sammenhenger og hvordan kontekstuelle forhold preger deres perspektiver på skolens mandat og deres yrkesutøvelse. Vi ønsker også å undersøke forhold som påvirker lærernes beslutning om å bli i yrket eller forlate det. Gjennom prosjektene og denne boken ønsker vi å utvide forståelsen av grunnskolelæreres mangfoldige livsverden.

Vi håper at denne boken vil bidra til økt innsikt og refleksjon om grunnskolelæreres arbeid og de ulike kontekstene de opererer i. Vår hensikt er å bidra til å kaste lys på det komplekse landskapet av norsk grunnskole, som består av unike og ulike skoler og dedikerte lærere, som hver dag møter ulike utfordringer i sine lærerliv.

Vi vil takke samtlige bidragsytere til denne antologien. Takk til Nord universitet som har bidratt med økonomisk støtte, og til kapitteforfatterne som har bidratt med faglige innspill i et fruktbart samarbeid. Vi vil rette en spesiell takk til Balder Holm fra Fagbokforlaget for støtte og tilbakemeldinger underveis i arbeidet. Vi håper at boken vil inspirere til videre utforskning og diskusjon om den mangfoldige grunnskolen i Norge.

Levanger, november 2023

*Ole Petter Vestheim og Ingrid Elden*



# Innholdsfortegnelse

Innledningskapittel	
Lærerliv	11
<i>Ole Petter Vestheim og Ingrid Elden</i>	
Oppbygging av boken og presentasjon av delprosjektene	13
Kapittel 1	
Læreres profesjonelle utvikling	17
<i>Kåre Hauge</i>	
Innledning	17
Skolen som politisk arena	19
Kategorier rundt læreres profesjonelle utvikling	21
Erfaringer med profesjonell utvikling som lærer	22
Kritikk av tradisjonelle modeller for læreres profesjonelle utvikling	24
Læreres profesjonelle utvikling	27
Hva bidrar til å fremme læreres profesjonelle utvikling og læring?	30
Kapittel 2	
Førsteklasses fra første klasse	37
<i>Heidi Kristin Holmen</i>	
Seksårsreformen og Kunnskapsløftet	37
Evalueringsreform	39
Læreres profesjonelle ansvar	40
Metodisk fremgangsmåte	42
Førskolelærernes erfaringer	43
Fra frilek og uteskole til resultatorientering og kartleggingsstress	44
Verdikonflikter	46
Fra førskolelærer til allmennlærer	48
Samfunnsmandatet og profesjonalitet	49
Nytt rom med LK20	51



## Kapittel 3

Lærere som kommer, og lærere som går 57

*Markus Leithe-Lajord*

Innledning 57

Lærere som forlater skolen 58

Utvalg og narrativ metode 60

Lærernes fortellinger 61

Elisabeths historie 62

Astrids historie 64

Tones historie 66

Livas historie 68

Lærernes karriereveger 71

Vegen inn – Det tenkte lærerliv 71

Vegen ut – Det opplevde lærerliv 71

Vegen tilbake – Liminalt lærerliv 72

Vegen fremover – Nåværende lærerliv 73

Diskusjon 73

## Kapittel 4

Motgang, mening og mestring:

Nyutdannede i møte med en utvidet og flerdimensjonal lærerrolle 79

*Veronica Isaksen og Ingrid Elden*

Innledning 79

Fra student til nyutdannet lærer 81

Profesjonsutvikling i et pedagogisk spenningsfelt 83

Metodisk fremgangsmåte 85

Presentasjon av resultat 86

Uforberedt på en flerdimensjonal lærerrolle 86

Relasjon og mestring i møte med elevene 88

Ambivalens i møte med profesjonsfellesskapet 89

Diskusjon 90

Oppsummering 94

Kapittel 5	
Anerkjennelse som pedagogisk praksis:	
Lærerrollen i grunnskole for voksne	99
<i>Ingrid Elden</i>	
Innledning	99
Læreres praksiser i møte med nyankomne elever	100
Teori	103
Anerkjennelse	103
Dialog og intersubjektivitet	105
Metode	106
Det intersubjektive perspektivfellesskapet	106
Delingspraksis	107
Utvidet lærerrolle	109
Omsorgsrollen	110
Konkluderende refleksjoner	113
Kapittel 6	
En kamp om anerkjennelse: Lærerliv i fådelte skoler	119
<i>Ole Petter Vestheim</i>	
Innledning: Fådelte skoler i tale og tall	119
Fådelte skoler i forskning	121
Anerkjennelse og krenkelse	123
Metodisk inngang til å søke lærernes perspektiver	125
Utviklede kategorier og analyser	126
Anklager	126
Eksterne anklager – intern anerkjennelse	129
Kampen for anerkjennelse i fådelte skoler	131
Oppsummering	134
Kapittel 7	
Sjaman eller coach?	
Lærarens rolle i samisk versus ikkje-samisk læreplan	137
<i>Leiv Sem</i>	
Innleiing	137
Læreplanen som produsent av subjekt	138
Metode: Diskursanalyse	139
Samisk og ikkje-samisk læreplan i komparativt lys	140
Konklusjonar og implikasjonar for lærarrollene	146
Oppsummerande merknader	151

Kapittel 8	
Lærere i sør- og lulesamisk grunnskole	155
<i>Ole Petter Vestheim og Leiv Sem</i>	
Innleiing: Sør- og lulesamisk utbredelse og opplæring	155
Skolen som arena for kolonisering og dekolonisering	157
Metodologi og metode	159
Utvalg av informanter	160
Tematisk analysemetode	161
Overordna temaer og analyse	162
Ensomhet	162
Ressurssituasjon og marginalisering	164
Samisk undervisning – den ideelle og den operasjonaliserte	166
Fjernundervisningas to ansikter	168
Avsluttende drøfting	170
Kapittel 9	
Menneskeverd og ensretting:	
Grunnprinsipper i lærerens lovfestede samfunnsoppdrag	175
<i>Eldar Taraldsen</i>	
Inngang	175
Min vei – en fordomsfull søken etter nye meningsenheter	176
Overordnet del av læreplanverket (LK20)	178
Verdier og prinsipper for opplæringen	178
Når det underordnede blir overordnet	179
Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem	180
Overordnet del blir underordnet	181
Det viktigste i skolen kan ikke måles	182
Hvordan kan lærere oppfylle lovens krav?	184
Dannelse	185
Eleven – lærerens problem eller mysterium	186
Den Andres humanisme – et tilsvaret til det sammens imperialisme	189
Kjærlighetens vei	190
Utgang	193
Sammendrag	197
Forfatterromtaler	207

Vestheim, O.P. & Elden, I. (2024). Lærerliv.  
I O.P. Vestheim & I. Elden (red.), *Lærerliv  
i en mangfoldig norsk skole* (s. 11–16).  
Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa340100>

## Innledningskapittel

# Lærerliv

Ole Petter Vestheim og Ingrid Elden

I boken *Veien til fremtiden* utgitt i 1962 skrev August Lange et kapittel om læreren. Han peker i innledningen til kapitlet bakover i tid og refererer til at omgangsskolelæreren som ble observert på vei til grenda, ble omtalt som selve skolen av folk: «Der kjem skulin.» Poenget Lange ønsket å skrive fram den gang, var at læreren ble oppfattet nettopp som *selve* skolen. Videre gjør han at poeng av at dette langt på vei var en sannhet. Det var lærerens holdning og innsats heller enn skolehus, utstyr, planer og lærebøker som ville avgjøre hvorvidt barna fikk utbytte av skolegangen eller ei. Lange skriver: «Er læreren uskikket, vil oppdragelsen og undervisningen bli mindreverdige selv om lokalene er tipp topp og utstyret førsteklasses. En god lærer kan skape trivsel for barna, lære dem folkeskikk og gi dem kunnskaper, selv om skolehuset er fattigslig og utstyret sparsomt» (Lange, 1962, s. 710). Seksti år etter er det fortsatt stor enighet blant så vel skoleforskere som allmennheten at læreren har veldig stor betydning for om elever får den opplæringen de har krav på. Et viktig skille fra den gang og nå er at læreren i atskillig mindre grad opererer alene. Til tross for at læreren er gitt sin individuelle autorisasjon gjennom å fullføre utdanning på høyere nivå, er det i dag klare forventninger til at yrkesutøvelsen skal skje i et profesjonsfelleskap. I profesjonsfelleskapet kan andre lærere inngå, men også andre yrkesgrupper og ansatte ved skolene som har ulike ansvarsområder.

I denne antologien ønsker vi å belyse grunnskolelæreres lærerliv i en mangfoldig norsk skole. Lærere arbeider og utøver yrket sitt under ulike og skiftende vilkår. Å være ansatt på en byskole med flere hundre elever og et stort antall lærere er forskjellig fra å være ansatt på en liten skole i rurale strøk med få elever og lærere. Å være lærer på en skole som har nærhet til naturområder, gir andre muligheter enn å være lærer på en skole som befinner seg i bynære steder preget av museum, parker, industri osv. I en del av faglitteraturen som foreligger, blir skole benevnt i entall som «den norske skolen», altså som noe konstant, som gjerne er full delt og sentralisert. Fra et systemperspektiv kan dette muligens berettiges, men på et operativt nivå vil forståelse av skolen som enhetlig fort vise seg å ikke holde stand.

Med denne boken vil vi peke på at norske skoler er mangfoldige – like mangfoldige som livene til lærerne som utretter sitt yrke der. Vi ønsker å synliggjøre deler av dette mangfoldet og stimulere til refleksjon som etter vårt syn mangler i faglitteratur og lærerutdanning. I mange sammenhenger kan man høre at skole blir benevnt i entall: «den norske skolen», eller som Oslo-skolen, Stavanger-skolen eller lignende. Det kan tenkes at en slik omtale er tenkt som et svar på forventningen, og diskursen, om at alle elever i Norge skal få det samme opplæringstilbudet, uavhengig hvilken skole de søker til. Skole er derimot komplekst – den er situert i ulike omgivelser knyttet til geografi, kultur, skolestruktur, skolekultur osv.

Som nevnt ovenfor er det vår oppfatning at eksisterende faglitteratur ikke berører alle områder og forventninger som ligger i grunnskolelærerutdanningenes mandat, slik det kommer til uttrykk i rammeplanene. Det er blant annet påkrevd gjennom rammeplanene at utdanningene skal kjennetegnes av et nært samspill med profesjonsfeltet og det samfunnet skolen er en del av – et samfunn som er forgreinet i ulike lokalsamfunn. Grunnskoleutdanningen skal sette læreryrket inn i en historisk og kulturell samfunnsmessig sammenheng, bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse. Skal man lykkes med dette, må lærerutdanningene erkjenne at norsk skole, og dermed den enkelte lærer og profesjonsfelleskapet der, er mangfoldig og kontekstuellet forankret. Vi ønsker å bidra med kunnskap og nye perspektiver som kan bidra til å nyansere og imøtekomme rammeplanens intensjon og krav.

Felles for alle lærere er at de skal forvalte det brede mandatet gitt av stor-samfunnet. Mandatet er felles, men vilkårene for å omsette det til praksis er forskjellig. Skolens brede mandat er nedfelt i opplæringsloven (1998) og

kommer blant annet til uttrykk i § 1.1 formålsparagrafen: «Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav og gi de utfordringer som fremmer danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeides.» Av formålsparagrafen er det opplagt at det hviler et stort ansvar på læreren. Ifølge Dahl med flere (2016) er lærerens vilkår preget av forventninger fra ulike aktører, uten at det nødvendigvis er samsvar mellom forventninger og tilførte ressurser. Som autorisert lærer er man gitt tillit til å forvalte mandatet som er nedfelt i opplæringsloven som et juridisk dokument og i den til enhver tid gjeldende læreplan. Mandatet læreren er gitt ansvar for å sette ut i livet, er like gyldig for en nyutdannet lærer som for en som har lang fartstid og erfaring fra skolen. Alle lærere må forholde seg til den til enhver tid gjeldende læreplan. Læreplanen kan forstås som en operasjonalisering av skolens opplæringslov. I Norge har vi opp gjennom historien hatt mange læreplaner, og i dag er det læreplanen Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2017) som er den gjeldende.

Vi ønsker å belyse grunnskolelæreres erfaringer og opplevelser av å arbeide i skolen gjennom ulike faser og kontekster. Vi ønsker videre å undersøke hvordan kontekstuelle forhold preger og har preget lærerprofesjonenes perspektiver og tanker om skolens mandat og deres profesjonsutøvelse. Et annet formål med prosjektet er å utvikle og formidle forskningsbasert kunnskap om faktorer og forhold som bidrar til at grunnskolelærere står i eller velger å slutte i yrket. Med bakgrunn i kontekstuelle forhold ønsker vi i boken og gjennom prosjektene å utvide forståelsen av grunnskolelæreres mangfoldige livsverden.

## Oppbygging av boken og presentasjon av delprosjektene

I dette bokprosjektet har vi gjennom ulike problemstillinger rettet søkelyset mot grunnskolelæreres lærerliv i ulike kontekstuelle rammer. Ved å sette søkelyset på lærere som arbeider i ulike skolekontekster, søker boken å utvide forståelser av og kunnskap om lærerens kontekstuelle bundne og mangfoldige lærerliv. Antologien er bygd opp rundt ni studier som danner grunnlaget for et tilsvarende antall kapitler. Det er ulike metodiske innfallsvinkler blant bidragene. Enkelte av kapitlene er empirisk fundert, mens andre er utviklet med utgangspunkt i teoretiske analyser.

I første kapittel diskuterer Kåre Hauge vilkår og tilnærminger til læreres profesjonelle utvikling. I teksten undersøkes, problematiseres og kritiseres det som blir karakterisert som tradisjonelle tilnærminger til læreres læring og utvikling, som gjerne omtales som ekstern- og toppstyrte og manualbaserte. Som et tilsvar foreslås tilnærminger til profesjonell utvikling som er sterkt knyttet til kontekstuelle og autentiske situasjoner, og der skolens lærere er en myndiggjort hovedaktør.

I andre kapittel retter Heidi Holmen søkelyset på Reform 97, seksårsreformen. Førskolelærerne med deres faglige bakgrunn og kompetanse ble ansett som en nøkkel for å lykkes med intensjonen med å skape en god overgang mellom barnehage og skole, og for at seksåringene skulle trives i skolen. Siden den gang har skolen og utdanningssystemet vært gjennom store endringer og flere reformer. I kapitlet får vi innsikt i hvordan førskolelærere som har arbeidet på barneskolens småtrinn fra reformen trådte i kraft, har erfart spenninger og utviklingen av skolen fram til i dag. Ikke minst bidrar kapitlet med kunnskap og innsikt i hvordan deres lærerliv har endret seg i takt med endrede vilkår.

I det tredje kapitlet skriver Markus Leithe-Lajord om lærere som vender tilbake til læreryrket etter at de tidlige hadde valgt det bort til fordel for annet arbeid. Gjennom narrativ analyse av lærernes fortellinger avdekkes ulike forhold som ligger til grunn for veier og yrkesvalg, og selvsagt hva som var grunnlaget for at de søkte seg tilbake til skolen igjen. Et slikt lærerliv kan vise seg å være utfall av spenninger mellom personlige og profesjonelle forhold.

I kapittel fire, som handler om nyutdannede læreres erfaringer og møter med yrkeslivet, stiller Veronica Isaksen og Ingrid Elden blant annet spørsmål ved om det er samsvar mellom kompetansemålene som vektlegges i lærerutdanningene, og den virkeligheten som møter nyutdannede lærere i skolen. I kapitlet får leseren innsikt i hvordan nyutdannede opplever lærerrollen som flerdimensjonal og kompleks i situasjoner som byr på utfordringer, men også mestring.

I det femte kapitlet skriver Ingrid Elden om forhold som er betydningsfulle for lærere som jobber i grunnskole for voksne. Gjennom intervju av lærere viser kapitlet at mye av samhandlingen mellom lærere og elever sentrerer rundt det å oppnå en delt forståelse og å skape et fellesskap. Ved bruk av dialog og en anerkjennelse av forskjellighet skapes det en motvekt til systemiske forhold som ikke nødvendigvis tar hensyn til den enkeltes språklige kompetanse og erfaringsbakgrunn.

I det sjette kapitlet retter Ole Petter Vestheim fokus mot lærere som arbeider i fådelte skoler. Fådelte skoler er utbredt i store deler av Norge, og det er et stort antall lærere som er ansatt og utøver sitt yrke ved slike skoler. Kapitlet bidrar med kunnskap om hva som opptar og hva som oppleves som særegent ved å være lærer på en fådelt skole. Et av de mest fremtredende trekkene studien avslører, er at lærerne stadig opplever å bli møtt med anklager og mistillit, og at de stadig må kjempe for anerkjennelse.

Kapitlene sju og åtte setter søkelys på samisk skole. I kapittel sju gjør Leiv Sem en komparativ analyse av læreplanene LK20 og LK20 Samisk. Mer spesifikt analyseres fagplanene i KRLE og Kunst & Handverk/Duetie i den hensikt å forstå hvordan «samiskhet» uttrykkes. Komparasjonen av de to fagplanene brukes endelig til å diskutere og granske hvilke forståelser av lærerrollen som ligger til grunn for fagplanene, og hvordan dette virker inn på det mandatet læreren er forpliktet til å omsette til praksis. På hvilke måter utfyller disse rolleforståelsene hverandre, og hva kan læres ved å kontrastere fagplanene mot hverandre? I det åttende kapitlet belyses arbeidsvilkårene til språklærere i sør- og lulesamisk grunnskole. Ole Petter Vestheim og Leiv Sem har gjennomført en intervjustudie av lærere med et spesielt og spesifikt ansvar for å ivareta sør- og lulesamisk språk, kultur og samfunnsliv. Lærerne arbeider under ulike kontekstuelle rammer, og sammen gir de innsikt i en arbeidshverdag som deler mange grunnleggende trekk med lærere generelt, men som også har klare særtrekk. Lærerne forteller om motivasjon, medgang og måloppnåelse, men også om en sårbarhet i flere situasjoner og om en arbeidshverdag preget av ressursknapphet, en spenning mellom vedtatte planer og praktisk realitet og om alenegang.

I det niende og siste kapitlet undersøker og diskuterer Eldar Taraldsen hvordan skolens lovfestede samfunnsoppdrag, slik det er uttrykt i opplæringslovens formålsparagraf, settes i spill og dels forpures av skolens kvalitetsvurderingssystem. Dette ser ut til å fange oppmerksomheten til dem som arbeider i og med skole. Som metodisk grep setter han opp en dikotomi mellom menneskeverdet som ligger til grunn for formålsparagrafen, og ensrettingen og standardiseringen som preger kvalitetsvurderingssystemet. Som en alternativ vei til å etterleve skolens brede samfunnsoppdrag i praksis støtter Taraldsen seg på teoriene til Gadamer, Levinas og Marcel.

Gjennom kapitlene i boken utforskes lærerliv i ulike skolekontekster og yrkesfaser. Gjennom dette synliggjøres skolens mangfoldighet, både i mandat og rammer.



## Referanser

- Dahl, T., Aksling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortorp, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Lange, A. (1962). Læreren. I T. Gabrielsen (red.), *Veien til fremtiden. Grunnskolen*. Norske Oppslagsverker AS.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Hauge, K. (2024). Læreres profesjonelle utvikling. I O.P. Vestheim & I. Elden (red.), *Lærertilv i en mangfoldig norsk skole* (s. 17–35). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa340101>

## Kapittel 1

# Læreres profesjonelle utvikling

Kåre Hauge

## Innledning

Det har i de siste 30 årene skjedd store endringer innen læreryrket. Dette dreier seg blant annet om et økende krav til dokumentasjon, økende grad av mål- og resultatstyring, økende krav og pålegg om å undervise ut fra evidensbaserte metoder og teknikker, mindre tid til faglig fordypning og relasjonsbygging og et økende krav om å være endringsdyktig og utvikle seg profesjonelt. Alle som jobber innen utdanningssektoren, om det er som lærere eller som lærerutdannere, er nok ikke uenige i ønsket om at lærere bør jobbe for å utvikle seg som undervisere og som profesjonelle yrkesutøvere. Det store spørsmålet knyttet til læreres læring og profesjonelle utvikling er hvilke tilnærminger og prosesser det er som kan bidra til gode og meningsfulle utviklingsprosjekter for lærere. I dette kapitlet vil jeg diskutere og argumentere for tilnærminger som kan bidra til utvikling og læring, og jeg vil problematisere og kritisere det som blir karakterisert som tradisjonelle tilnærminger til læreres læring og profesjonelle utvikling. En utforskende og undersøkende tilnærming til praksis, hvor lærere i stor grad selv er delaktige og er sterkt involvert i de ulike utviklingsprosessene

som foregår, og hvor man fokuserer mer på samarbeid og kollektive prosesser, blir ansett som tilnærminger som bidrar til profesjonell læring og utvikling. Tilnærminger hvor lærere i mindre grad engasjeres i å undersøke egen praksis, og hvor de blir tildelt ferdige opplegg, metoder og teknikker laget av andre, blir ansett som tradisjonelle tilnærminger.

Så tidlig som i 1988 observerte Cuban et paradoks og et problem. Innovasjon etter innovasjon og satsning etter satsning ble introdusert i skole etter skole, men de aller fleste av disse forsvant uten videre fotavtrykk og resultat. Ifølge Fullan (1999) er dette fortsatt et problem som gjennomsyrrer utdanningsfeltet elleve år senere, hvor han peker på at nye innovasjoner og satsninger er introdusert før de tidligere påbegynte har blitt tilstrekkelig implementert. Mange år senere påpeker Sahlberg (2012) at det virkelige problemet i utdanningssystemet er en tendens til å utvikle innovasjoner og satsninger uten å løse problemet med å implementere og konsolidere disse i skolen, slik at de kan bli en del av skolens kultur som setter spor i lærernes praksis. Cuban, Fullan og Sahlbergs funn kombinert med det massive antallet innovasjoner som har blitt initiert i norske skoler etter 2001, har skapt en interesse og motivasjon hos meg for å undersøke og prøve å forstå hvordan innovasjoner kan bidra til læreres profesjonelle utvikling, og hvordan innovasjonenes tilnærming evner å skape aktive lærere som opptre som agenter i sin egen utviklingsprosess. Kapitlet har en todelt problemstilling hvor jeg søker å finne svar på hva kritikken mot tradisjonelle tilnærminger for læreres profesjonelle utvikling dreier seg om, og hvilke tilnærminger som kan bidra til å fremme læreres profesjonelle utvikling. For å undersøke spørsmålene gjorde jeg søk innen feltet pedagogikk i ERIC (Educational Resources Information Center), gjennomført 4. januar 2018. Søkeordene som ble brukt, var «læreres profesjonelle utvikling» og «læreres læring» og «profesjonelle utvikling», avgrenset til tidsperioden 2015–2017. Som en avgrensning i søket ble «primary education» og «secondary education» valgt som skolenivå. Ved å velge bort områder som omhandlet for eksempel «teacher education» og «special needs teaching» i søket, endte jeg opp med 357 treff. Basert på disse valgene og etter å ha lest gjennom sammendragene endte jeg opp med 23 artikler, både gjennomførte studier og review-artikler. Review-artiklene åpnet også opp for å gå lenger tilbake i tid enn 2015 for å søke etter svar på den todelte problemstillingen.

Kapitlet starter med en kort redegjørelse for politisering av skolen og hvordan politisk ideologi har inntatt norsk skole som har hatt stor innvirkning

på lærere og «livet som lærer». Deretter vil jeg komme inn på ulike kategorier innen profesjonell utvikling før en kritikk av en tradisjonell tilnærming til læreres læring og profesjonell utvikling blir presentert. Etter det vil jeg presentere og argumentere for tilnærminger som kan bidra til gode og meningsfulle prosesser og prosjekter for læreres profesjonelle utvikling.

## Skolen som politisk arena

For å skape en forståelse for hva og hvorfor det har skjedd en del endringer i norsk skole i løpet av de siste 30 årene, kan det være greit å se på hvordan politiske føringer har vært en markant bidragsyter. Det har vært store omveltninger i norsk skole, og det har skjedd mye som i stor grad har påvirket lærere og deres praksis. Løvlie (2021) peker på at en politisk ideologi har inntatt norsk skole, og at denne ideologien har hatt støtte over hele det politiske landskapet, fra høyre til venstre. I dette ligger det at skolen fra 1990 tallet i langt større grad enn tidligere er politisert, og det har i denne perioden blitt lagt langt strammere politiske føringer på skolen. På mange måter kan vi si at dette innebar at lærere mistet mye av sin autoritet og autonomi, og at politikere selv ønsket å definere skolens retning og gi den innhold (Løvlie, 2021). I denne ideologien ligger det altså en tydelig endring mot en økt politisk styring av skolen, som for eksempel innebar at politikere la føringer for en tydeliggjøring av hva som forventes av skolen opp mot tidens krav, og en beskrivelse av skolens virkelighet – en tydeliggjøring om hva som skal være skolens mål – en tydeliggjøring for hvordan skolens mål skal nås.

Det var altså på 1990-tallet tydelige signaler om en økt politisering av skolen, med ønske om mer styring. Men det er kanskje først på 2000-tallet, nærmere bestemt 2001 med OECDs PISA-prosjekt, at de store omveltningene kom, og som forandret norsk skole dramatisk. Det er verdt å nevne i denne sammenhengen at PISA-prosjektet ikke er et pedagogisk prosjekt, men et politisk prosjekt (Sjøberg, 2014). Etter at den første PISA-undersøkelsen ble publisert i 2001, ble det skapt en debatt om kvaliteten i norsk skole. Debattens intensitet ble spesielt høy med bakgrunn i svake norske resultater sett i lys av land vi ønsker å sammenligne oss med (Elstad & Sivesind, 2010). Resultatene fra PISA-undersøkelsen førte til en økende oppmerksomhet rundt kunnskapsproduksjonen i skolen. I kjølvannet av

de svake elevresultatene ble det også understreket at lærere i større grad måtte stilles til ansvar for elevenes prestasjoner. Det ble skapt et inntrykk av at skolen hadde for dårlige lærere, det var store disiplinproblemer i skolen, og at skolen kort fortalt «ikke leverte varene». Dette førte til mer oppmerksomhet på kvalitetsheving i skolen og på utdanning, opplæring og kursing av lærere for å nå de ideologiske føringene om hva som er skolens mål, og hvordan nå disse målene. Dette førte til store endringer i læreres tenkning om undervisning, læring og tilnærming til elever.

Før vi går videre, kan det være på sin plass å prøve å synliggjøre noe av den politiske iveren etter å sette fotavtrykk i skolen og i politikken gjennom å løfte frem hvilke innovasjoner, satsninger og reformer som er politisk initiert etter 2001. I 2004 ble det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet innført, og i 2006 ble Kunnskapsløftet (LK06) (Kunnskapsdepartementet, 2006) innført. For å bygge opp under kvalitetshevingen i norske skoler og skolereformen LK06 har utdanningssektoren vært preget av og utsatt for mange satsninger og innovasjoner, og noen kan nevnes: *Gi rom for lesing* (2003–2007), *Lærende nettverk* 2004–2009), *Kunnskapsløftet, fra ord til handling* (reform) (2006–2010), *Bedre vurderingspraksis* (2007–2009), *Vurdering for læring* (2010–2014), *Bedre læringsmiljø* (2009–2014), *NyGIV* (2010–2013), *FYR* (2011–2017), *Veilederkorpset og skole og kommunikasjonsprogrammet* (2010–), *Ungdomstrinn i utvikling* (2013–2017), *Kompetanse for mangfold* (2013–2017), *Realfagsstrategien* (2015–2019) og *Språkløyper* (2016–2019) (Utdanningsdirektoratet, 2016). I tillegg har flere av landets skoler vært med på ulike adferdsprogrammer, som for eksempel PALS og RESPEKT. De aller fleste av disse satsningene (med unntak av *Ungdomstrinn i utvikling* og *Kompetanse for mangfold*) er i hovedsak basert på utviklede metoder og tilnærminger det forventes at skoler og lærere skal (bør) implementere i sine praksiser. Både *Ungdomstrinn i utvikling* og *Kompetanse for mangfold* var med et samarbeid mellom UH-sektoren og skolene, hvor ansatte i lærerutdanningene og lærere i skolen sammen skulle drive utviklingsarbeid med utgangspunkt i skolens og lærernes praksis – altså at utviklingsarbeid var kontekstualisert i lærernes praksis, og at lærerne hadde en aktiv rolle og eierskap til arbeidet. De har med andre ord hatt en «top-down»-tilnærming. Denne iveren fra politisk hold om å gjøre endringer i skolen basert på evidensbaserte metoder og programmer har påvirket lærerprofesjonen, lærernes og skolens praksis, tilliten til lærere og i det hele tatt «livet som lærer» i en negativ retning.

## Kategorier rundt læreres profesjonelle utvikling

Utvikling av kunnskap på arbeidsplassen har historisk vært en lite beskrevet dimensjon i forskning og studier om læreres profesjonelle utvikling. Ifølge Little (2011) vet vi mer om hva som er karakteristisk for formell etter- og videreutdanning som oftest foregår utenfor skolen, enn det som foregår av profesjonell utvikling på skolen. Samtidig har det i løpet av de siste ti årene skjedd en endring hvor det har blitt økt interesse for læreres profesjonelle utvikling på arbeidsplassen (Biesta, Priestly & Robinson, 2015; Hargreaves & Fullan, 2012; Philpott & Oates, 2017; Pedder & Opfer, 2013; Postholm, 2012; Wilson, Szatjn, Edington, Webb & Myers, 2015).

Læreres profesjonelle utvikling handler om læreres læring og om hvordan de lærer og videre anvender sin ervervede kunnskap i praksis (Avalos, 2011). En slik definisjon samsvarer også med Pedder og Opfer (2013), som sier at læreres profesjonelle utvikling og læring handler om vekst og utvikling innen lærernes ekspertise som fører til endringer i praksis for å forbedre og legge til rette for elevenes utvikling, både personlig, sosialt og faglig. Aubusson, Ewing og Hoban (2009) har delt læreres profesjonelle utvikling inn i tre kategorier: profesjonelle utviklingsprogrammer, kontinuerlig profesjonell utvikling og profesjonell læring og utvikling. Profesjonelle utviklingsprogrammer er som regel knyttet til kurs, workshops eller enkeltstående hendelser i en kort tidsperiode fra noen timer til en dag, i stor grad organisert av skolens ledelse eller skoleeier for å introdusere ny kunnskap (evidensbasert kunnskap), nye metoder, teknikker eller produkter og hjelpemidler til bruk i undervisning. Kontinuerlig profesjonell utvikling kan ha en varighet fra noen dager opptil flere år og gjennomføres vanligvis utenfor skolen, for eksempel i form av workshops, konferanser og formelle kurs eller etter- og videreutdanningstilbud ved universiteter og høyskoler. Kontinuerlig utvikling med varighet på noen dager blir her forstått som at lærere deltar på kortere kurs og workshops gjennom hele sin yrkeskarriere. Begge disse kategoriene kan karakteriseres som tradisjonelle tilnærminger til læreres profesjonelle utvikling og læring.

Den siste kategorien, profesjonell læring og utvikling, viser at læreres profesjonelle utvikling også kan skje på andre måter enn de to første kategoriene. Profesjonell læring og utvikling blir definert som en langsiktig læringsprosess gjennom varierte læringsprosesser og læringsmuligheter på arbeidsplassen. Denne kategorien skiller seg fra de to andre kategoriene ved at det i denne tilnærmingen i langt større grad er lagt opp til å møte læreres behov og læreres

utfordringer, og at det er knyttet opp mot læreres praksiser – altså at det er nær knyttet til den kontekstuelle virkeligheten lærere er i og er en del av. I denne tilnærmingen er det lærerne selv (i samarbeidsprosesser og kollektive prosesser) som i stor grad tar ansvar for målene for den profesjonelle læringen, ansvar for innholdet og prosessene i sin profesjonelle læring fremfor skolens ledelse eller andre autoriteter på området. Her blir det kollektive fellesskapet og samarbeidet mellom lærere fremhevet som en viktig faktor i de ulike prosessene. I tillegg kan eksterne støttespillere, som for eksempel samarbeid med andre skoler eller samarbeid med partnere fra UH-sektoren, spille en viktig rolle i denne tilnærmingen.

Ifølge Aubusson mfl. (2009) har de to første kategoriene lagt vekt på tekniske ferdigheter og forsterkning av eksisterende praksis fremfor grunnleggende endringer i lærernes undervisningspraksis. De to første kategoriene blir også definert som tradisjonelle modeller for profesjonell utvikling og har blitt kritisert av forskere og praktiserende lærere (Fullan, 2007; Hargreaves & Fullan, 2012; Pedder & Opfer, 2011). Endringer i praksis blir av Evans (2010) definert som endringer i kunnskap, forståelse, ferdigheter, adferd, holdninger, verdier og overbevisninger.

## Erfaringer med profesjonell utvikling som lærer

For å forklare min interesse innenfor denne tematikken må jeg si noe om min bakgrunn og hvorfor interessen for å se nærmere på fenomenet læreres læring og profesjonelle utvikling. Jeg var lærer i grunnskolen og i videregående skole i 20 år før jeg begynte å undervise i pedagogikk på lærerutdanningen. Jeg identifiserer meg sterkt med lærerrollen og har et stort engasjement for hvordan undervisning kan utforskes og forbedres, hvordan jobbe med utfordringer relatert til undervisning og elevorientert undervisning, og hvordan engasjere, motivere og «hekte på elever» på måter som skaper mening hos dem.

Min motivasjon for å fokusere på læreres profesjonelle utvikling er med utgangspunkt i tidligere forskning på området, tidligere erfaringer fra utviklingsarbeid som lærer og min forståelse av at læreres læring og profesjonelle utvikling har best vilkår når lærere er aktive og deltagende i egen læringsprosess, og at arbeidet er kontekstualisert til læreres praksis. Som lærer erfarte jeg at utviklingsarbeid i skolen i stor grad var basert på formelle tilnærminger (de

to første kategoriene hos Aubusson mfl., 2009), hvor det var spesielt to strategier som gikk igjen. For det første var det deltagelser på kurs, forelesninger, foredrag og workshop som foregikk utenfor skolen. Når lærere kom tilbake fra kursene eller workshopene de hadde vært på, var det en forventning om at dette skulle deles med kolleger. Det var altså en tanke om å dele med kolleger det vi var innviet i. Men ut fra egne erfaringer var det få av kollegene som hadde interesse av å høre om hva kursdeltakerne hadde lært eller erfart. Den nyervervede kunnskapen ble veldig individualisert, og det var ikke lett å dele denne kunnskapen eller ideene med kolleger.

For det andre var det en strategi at det kom «ekspertes» eller forskere til skolen som hadde utviklet metoder og teknikker de ønsket at lærerne skulle anvende i sin praksis. Uavhengig av skolens kontekst (skolens undervisningskultur, elevforutsetninger og pedagogisk grunnsyn) og uten innvirkning fra lærerne skulle metodene og teknikkene innføres i lærernes praksiser. Disse formelle tilnærmingene virker ikke som særlig effektive måter å styrke læreres profesjonelle utvikling på (Owen, 2015). Med 20 års erfaring fra grunnskole og videregående skole har jeg også vært med på mange utviklingsprosjekter og flere av de tidligere nevnte satsningene. Dette er det sikkert delte meninger om, men for egen del er det få prosjekter jeg husker som gode og utviklende og som bidro til min profesjonelle utvikling som lærer. Det var ikke for at prosjektene nødvendigvis var dårlige eller ikke hadde gode intensjoner, men de aller fleste hadde en «top-down»-tilnærming som ikke møtte læreres behov, det var lite deltagelse og involvering fra lærerne, og de var for fjernt fra lærernes daglige praksis. Det var ikke «skivebom» for å bruke en sportsmetafor, men prosjektene var heller det lengdehoppere kaller «dårlig planke». Disse erfaringene har gitt meg inspirasjon til å undersøke tilnærminger til læreres profesjonelle utvikling hvor lærere er aktive og deltagende i egen læringsprosess, og hvor arbeidet er kontekstualisert til læreres praksis.

Spørsmål som kan reises, er: Hvilke forhold og hvilke tilnærminger kan bidra til å skape profesjonell utvikling? Forskning tyder på at når læreres profesjonelle utvikling er kontekstualisert til praksisen deres, og når det er fokus på arbeidets innhold og muligheter for samarbeidslæring, er det en tilnærming som kan fremme utvikling og læring og bidra til å skape forbedringer i lærernes undervisningspraksis (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Om vi ser på den økende politiseringen av skolen og hva politiseringstrekkene innebærer for lærerprofesjonens utvikling, er det nok liten tvil om hva som



er det politiske ønsket og intensjonen her. Den økende politiske målstyringen i skolen (Løvlie, 2021; Sjøberg, 2014), det sterke og tydelige ønsket om å bedre testresultatene for norske skoleelever og den store iveren etter å iverksette satsninger og innovasjoner med utgangspunkt i evidensbaserte metoder, teknikker og programmer for å bedre resultatene, har på mange måter bidratt til å redusere læreres autonomi og muligheter til å være aktive endrings- og forbedringsagenter for å utvikle egen og skolens praksis. Jeg skal forklare dette nærmere og tydeliggjøre hvordan disse politiseringstrekkene har påvirket lærerprofesjonens utvikling.

For det første har disse trekkene vært en aktiv bidragsyter til å sette den norske lærerstanden i et negativt lys. Det er en tydelig mistillit til lærere om at de ikke «leverer varene», og at det gjennom tydeligere politiske føringer blir lagt opp til en utviklingsstrategi som i stor grad har en fasit eller oppskrift på hva som er god undervisning og praksis. For det andre har trekkene vært med på å frarøve lærere mulighetene til å utforske og undersøke egen praksis. I dette ligger det at eksterne eksperter har funnet en «sannhet» om hva som er god praksis, hva som er god undervisning, og hvilke metoder og teknikker som har effekt og som fungerer. For det tredje har politiseringstrekkene hatt stor oppslutning i de fleste politiske partier, som igjen har hatt stor påvirkningskraft hos mange skoleeiere (kommuner) rundt om i Norge. En slik «top-down»-styring og påvirkning av hvordan læreryrket bør utføres, har også ført til at mange lærere har en opplevelse av at de er sterkt oppfordret til, eller pålagt, å følge disse «sannhetene» og evidensbaserte metodene. Alle disse politiseringstrekkene har i stor grad vært med på å påvirke hvordan lærerprofesjonen skal utvikles. Denne tilnærmingen til å utvikle lærerprofesjonen ligger godt forankret i de to første kategoriene (profesjonelle utviklingsprogrammer og kontinuerlig profesjonell utvikling) som Aubusson mfl. (2009) definerer som tradisjonelle modeller, og som har blitt kritisert fra flere hold. Denne kritikken vil bli tatt opp i det følgende.

## Kritikk av tradisjonelle modeller for læreres profesjonelle utvikling

Hovedargumentene sentrerer seg rundt fire problemstillinger: for det første om profesjonell utvikling bør dreie seg om kortsiktige eller langsiktige

prosesser, for det andre om det skal foregå i formelle settinger og i stor grad foregå utenfor skolen, eller om det i større grad kan være uformelle og formelle settinger som skjer på arbeidssstedet, for det tredje om læringsprosessen bør være individuell eller kollektiv, og for det fjerde om hovedoppgaven er å implementere kunnskap skapt av profesjonelle forskere ved universiteter eller andre eksterne eksperter, eller om lærere bør skape og rekonstruere sin egen kunnskap og læring i skolen. Disse fire problemstillingene vil nå videre bli detaljert adressert.

For det første har læreres profesjonelle utvikling blitt kritisert for å ha pågått i en for kort tidsperiode, vært for fragmentert og vært for oppsplittet og lite strukturert. I tillegg har prosjekter vært kritisert for ikke i tilstrekkelig grad å møte læreres individuelle behov og for at tradisjonelle metoder ikke har vært i stand til å yte støtte for å opprettholde læreres læring kontinuerlig (Aubusson mfl., 2009; Pedder & Opfer, 2011). Hunziker (2010) indikerer at det tar tre til fem år å implementere endringer i læreres undervisningspraksis, og at mer tid brukt på kontinuerlig utvikling sannsynligvis fører til forbedringer. Lydon og King (2009) mener at profesjonelle utviklingsprogrammer kan ha en langsiktig virkning på læreres endringer hvis de utføres under de riktige forutsetningene og forholdene. I de riktige forutsetningene og forholdene ligger det at metodene og innholdet må møte lærernes behov, og de må verdsettes av lærerne. I tillegg må lærerne få en mulighet til å prøve dem ut og tilpasse dem til sin kontekst kort tid etter at programmet er gjennomført (Hodkinson & Hodkinson, 2005). Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson og Orphanos (2009) sier at kontinuerlige profesjonelle utviklingsprogrammer som varer i ett år eller mer, har mye større innvirkning på læreres praksis enn kortvarige programmer som varer noen timer eller dager.

For det andre har læreres profesjonelle utvikling vært kritisert for i for stor grad å foregå utenfor skolen og ikke være situert til skolens praksis (Hargreaves & Fullan, 2012; Webster-Wright, 2009). Ball og Cohen (1999) forklarer at selv om lærere kan lære sine undervisningsfag og sin pedagogikk gjennom formelle kurs og utdanninger ved universiteter, må de også lære hvordan de skal bruke denne kunnskapen i sin undervisningspraksis, fordi denne kunnskapen er knyttet til konkrete situasjoner og må læres i og gjennom praksis. De peker også på at profesjonell læring som foregår utenfor skolen, ofte kan være overfladisk og frakoblet dypere problemstillinger om læring, elevforutsetninger og læreplaner. Hargreaves og Fullan (2012) hevder at skolebasert

profesjonell læring og utvikling i langt større grad har relevans for læreres praksis og evner å møte læreres virkelighet i klasserommet. Hargreaves og Fullan peker også på at læreres profesjonelle læring ikke kan skilles fra læreres daglige undervisningspraksis, og at lærere må lære at kontinuerlig profesjonell utvikling handler om å sette seg personlige mål og utforske praksis, og at det er gjennom samarbeid med kolleger at profesjonell læring og utvikling kan oppstå og vare ved.

For det tredje har læreres profesjonelle utvikling blitt kritisert for at det er lagt for stor vekt på profesjonell læring som en individuell prosess, fremfor at man bygger sterke læringsfellesskap og kollektive prosesser (Hargreaves & Fullan, 2012; Hodkinson, 2009). Hargreaves og Fullan (2012) sier at utvikling og læring som skjer i samarbeid mellom lærere gjennom å utforske egen praksis, og hvor de kan eksperimentere med nye metoder og arbeidsmåter og samarbeide om hvordan de kan håndtere eksternt press fra skoleeier og myndigheter, er av betydning for læreres profesjonelle utvikling. Nyere forskning støtter dette synet (Kelly & Cherowski, 2015; Owen, 2015), selv om det er kritiske røster som stiller spørsmål ved populariteten rundt samarbeid relatert til læreres profesjonelle utvikling. Hodkinson (2009) sier at læreres profesjonelle utvikling i samarbeid med kolleger bør være en mulighet, men ikke som et obligatorisk tiltak. Hodkinson sier at selv om de fleste lærere ønsker et utvidet samarbeid, er ikke dette en arbeidsmåte eller tilnærming som passer alle. Påtvunget samarbeid kan også resultere i motstand og hemme læring og utvikling. Ifølge spørreundersøkelser uttaler lærere at samarbeid med lærere er den viktigste formen for læreres profesjonelle utvikling, og at det er en tilnærming de aller fleste lærere ønsker (Meijs, Prinsen & de Laat, 2016; Wermke, 2011).

For det fjerde har læreres profesjonelle utvikling blitt kritisert for å vektlegge modeller hvor lærere skal ta til seg kunnskap og anvende metoder utviklet av andre, fremfor å skape tilnærminger hvor lærere har muligheter til å utvikle egen kunnskap og egne metoder (Hall & Hord, 2006; Hargreaves & Fullan, 2012). Hall og Hord (2006) trekker frem to tilnærminger til læreres profesjonelle utvikling. Den ene kaller de *transmission models*, altså overføringsmodeller hvor lærere er teknikere som gjennomfører andres agenda. Den andre beskrives som *transformative models*, som er transformasjonsmodeller hvor lærere samarbeider om lærings- og undervisningsforbedringer i en konstruktiv tilnærming for å endre praksis for å møte elevenes behov i deres

kontekst gjennom analyser, utforskning og refleksjoner rundt egen praksis og utprøving og eksperimentering av nye metoder og arbeidsmåter. Hargreaves og Fullan (2012) argumenterer for transformasjonsmodeller og sier at vedvarende endringer og forbedringer i læreres undervisningspraksis aldri kan bli gjort *til* eller *for* lærere, det kan bare erverves og gjennomføres *av* og *med* lærere. Tradisjonelle tilnærminger og overføringsmodeller oppmuntrer ikke lærere til å engasjere seg i profesjonell utvikling som involverer å reflektere over praksis. Nyere forskning viser at det er økende oppmerksomhet rundt transformasjonsmodeller (Hallam, Smith, Hite, Hite & Wilcox, 2015; Witterholt, Goedhart & Cor Suhre, 2016; Philpott & Oates, 2017; Takahashi & McDougal, 2016; Poekert, 2011), og Hallam mfl. (2015) argumenterer med at denne endringen kan ha sammenheng med at lærerrollen har endret seg fra å skulle formidle kunnskap til å være en fasilitator og tilrettelegger for læring, og at lærere i større grad bør være en medkonstruktør av kunnskap sammen med elevene. Dette samsvarer med sosialkonstruktivismen, som antar at kunnskap konstrueres gjennom sosial aktivitet, og at mennesker lærer og utvikler kunnskap og forståelse gjennom disse prosessene. Den sosiale konstruksjonen går begge veier, for eksempel ved at enkeltindivider aktivt oppretter fellesskap for sosial aktivitet, og at enkeltindivider både påvirkes av og påvirker de sosiale fellesskapene gjennom et samspill i fellesskapet (Crotty, 1998).

## Læreres profesjonelle utvikling

Til tross for økende internasjonal forskning på læreres profesjonelle utvikling og en sterk argumentasjon for at læreres læring og utvikling er en vesentlig faktor for å styrke elevers læringsutbytte, er det ifølge Kennedy (2014) et sprik mellom kunnskap og praksis. Mange skoler strever med å implementere «det nye» i sin praksis, og endringer i læreres praksis blir snarere noe flyktig enn vedvarende. Forskning gjennom mange år fra ulike verdensdeler viser til funn som beskriver nedslående resultater, og at mange av intervensjonenes intensjoner blir karakterisert som lite effektive (Hanushek, 2005; Sykes, 1996; Borko, 2004; Clarke & Hollingsworth, 2002; Timperley & Alton-Lee, 2008). Undervisning er ikke en endimensjonal aktivitet og er derfor mye vanskeligere enn hva folk tror (Hargreaves & Fullan, 2012). Hargreaves og Fullan (2012, s. 29) peker på at undervisning ikke bare er en kunst, en kraft, en vitenskap, et hellig kall

eller en sammensmelting av disse. Det er en avansert jobb og en linje av mange jobber som gjøres parallelt. Pedder og Opfer (2011) sier at læreres profesjonelle utvikling er en del av et komplekst system som det må jobbes med og utvikles over tid. Endringer og forbedringer i praksis oppstår sjelden gjennom enkeltstående hendelser, men heller gjennom langsiktig og målrettet arbeid over tid. Skolen som organisasjon er et komplekst system som involverer flere systemer bestående av individuelle lærere, interaksjoner og relasjoner mellom lærere, skolenivåsystemet og interaksjoner og relasjoner mellom skolenivåsystemet og lærere. Skolenivåsystemet representerer ulike nivåer ved en skole som elev, lærer, fagleder, rektor og skoleeier. I dette komplekse systemet og i denne konteksten blir læreres profesjonelle utvikling sett på som en prosess av læring som leder til vekst i lærernes profesjonalitet og yrkesutøvelse. Denne prosessen blir påvirket av mange faktorer og situasjoner som kan fremme eller hindre læring og endringer i praksis (Evans, 2010) eller forbedringer i praksis (Wardekker, 2000). Evans (2010) beskriver endringer i praksis som endringer i kunnskap, forståelse, ferdigheter, adferd, holdninger, verdier og oppfatninger om undervisning og læring. Wardekker (2000) sier at en bedre praksis kan defineres som en praksis som i større grad lykkes i å nå sine mål og hensikter på en mer fullstendig måte. Wardekker eksemplifiserer dette gjennom at læreren har kunnskap om hvilke handlinger og aktiviteter som bidrar til utvikling hos sine elever, økt selvtillit på egen praksis, evne til individuelle og kollektive refleksjoner, evne til kritisk refleksjon og evne til å tenke nytt. Kennedy (2014) mener at det er viktig å forstå og ha innsikt i læreres profesjonelle utvikling gjennom å teoretisere fenomenet, og at dette kan bidra til å begrense kunnskaps- og praksisgapet mellom profesjonell læring og endringer i praksis.

Funn i studier viser at det er mange faktorer som kan bidra til å fremme læreres profesjonelle utvikling. Soini, Pietarinen og Pyhältö (2016) hevder at lærere med god sosial og emosjonell kompetanse er mer åpne for nye ideer og mer villige til å eksperimentere for å møte elevenes behov. Andresen (2015) sier at når lærere føler at de er i posisjon til selv å påvirke egen læring og utvikling, bidrar det til å fremme profesjonell utvikling. Hallam, Smith, Hite, Hite og Wilcox (2015) understreker at tillit mellom lærere og tillit mellom lærere og ledelse er av vesentlig betydning for profesjonell utvikling. Tillit påvirker samarbeid, delingskultur, åpenhet og muligheter til å ta sjanser og tenke nytt. Louws, Meinrink, van Veen og van Driel (2017) peker på skolens kulturelle forhold som en vesentlig faktor. Kulturelle forhold knyttes til kulturer for

samarbeid, ledelseskultur, kultur for lærere som agenter for utvikling og om det er vilje, motivasjon og muligheter for læring og utvikling ved skolen. Det er flere studier som fremhever eksterne forskere og støttespillere som viktige faktorer for læreres profesjonelle utvikling (Engeström & Sannino, 2010; King, 2016; Steeg, 2016; Takahashi & McDougal, 2016).

Til tross for tilsynelatende konsensus blant utdanningsforskere om at mangel på effekt, endringer og levering av resultater av de tradisjonelle formene for læreres profesjonelle utvikling (Webster-Wright, 2009) ikke bidrar til ønskede resultater, pekes det på at forsøk på å skape profesjonell utvikling og læring som vedvarende skoleendringer på systemnivå eller på klasseromsnivå heller ikke har vært særlig suksessfullt ved tidligere intervensjoner (Engeström, 2001). Engeström hevder at det er store begrensninger for sosial læring hos lærere i skolen som hindrer reelle endringer eller transformasjoner i undervisningspraksisen. Begrensningene ligger i den kulturelle organiseringen av skolene, gjennom lærernes autonome klasseromsutøvelse, elevbetingelser, rigide timeplaner og graderingssystemet som hovedmotiv for skolearbeid (Engeström, 2001). Giles og Hargreaves (2006) peker også på at strukturen spesielt i ungdomsskolen med karakterfokus og en ensidig organisering hvor de ulike fagene adskilles i for stor grad, kan bidra til å hemme endringer.

Forskningsfunn som er fremhevet her, understreker betydningen av at læreres profesjonelle utvikling og læring bør være av langsiktig karakter, skolebasert (på arbeidsstedet) og basert på kollektive læringsprosesser som fremhever lærere som autentiske lærende og skapere av sin egen praktiske kunnskap. Fullan (2006) anser læreres motivasjon som nøkkelen for å skape endringer og hevder at for å motivere lærere er det viktig å bygge en kultur og en måte å kommunisere på som gir «the right blend of tightness and looseness» (s. 37). Fullan (2006) følger opp sitt argument med følgende:

The answer has to be deep engagement with other colleagues and with mentors in exploring, refining, and improving their practice as well as setting up an environment in which this not only can happen, but is encouraged, rewarded and pressed to happen. (s. 57)

Tilnærmingene og metodene for å oppmuntre og motivere lærere til å forbedre sin undervisningspraksis bør baseres på kollektive strategier og prosesser, og de må være handlingsorientert (Desimone, 2009; Hargreaves & Fullan, 2012).

Hargreaves og Fullan (2012) sier at innsatsen og påvirkningen for å reformere skoler og oppmuntre til endringer i pedagogisk tenkning og undervisningspraksis bør rettes mot å styrke lærernes profesjonelle kapital, som er basert på menneskelig kapital, sosial kapital og evne til å ta beslutninger i komplekse situasjoner, beslutningskapital. Derfor, for å kunne legge til rette for profesjonell utvikling og pedagogiske endringer i praksis må vi rette oppmerksomheten mot å skape langsiktig og situert profesjonell læring, med hovedvekt på samarbeids- og kollektiv læring, men også for individuell læring. Vi må anse profesjonell utvikling som helhetlige erfaringer gjennom autentiske læringsprosesser.

Webster-Wright (2009) konkluderer i sin studie med at profesjonell læring gjennom erfaringer skjer kontinuerlig gjennom praksis hvor refleksjon bidrar til å påvirke læringsprosessen. Samtidig som flere studier viser til at tid og rom for refleksjon har betydning for læreres profesjonelle utvikling (Villegas-Reimers, 2003; Harrison, Hofstein, Eylon & Simon, 2008), er det også forskning som viser at refleksjon har blitt så veletablert som tilnærming til utvikling og læring at refleksjon og refleksiv praksis er en tilnærming som står i fare for å bli tatt for gitt (Rocco, 2010). Det er knyttet spenninger og problemer til refleksjon innen læreres profesjonelle utvikling relatert til tillit mellom lærere og læreres refleksjonsferdigheter (Prestridge, 2014). Prestridge (2014) sier også at et godt utgangspunkt for meningsfulle refleksjoner er til stede når lærere blir bevisst på egen praksis, og at dette kan være et utgangspunkt for utvikling og endring. Dette blir også støttet av Rauch (2010), som hevder at å styrke bevisstheten rundt praksis og egen profesjonalitet er en viktig del av profesjonell utvikling, og som igjen kan bidra til systematiske refleksjoner av undervisningspraksisen. Til tross for utfordringer og krevende prosesser knyttet til refleksjon og reflekterende handlinger blir refleksjon ansett å være en svært betydningsfull faktor for læreres profesjonelle utvikling (Harrison mfl., 2008; Nilsson, 2008; Schneider & Plasman, 2011; Schön, 1983).

## Hva bidrar til å fremme læreres profesjonelle utvikling og læring?

Det finnes dessverre ingen fasitsvar eller riktige oppskrifter på hvordan lærere skal jobbe med profesjonell utvikling og læring, men det er noen faktorer ved skolers organisering og kultur som kan bidra til å fremme utvikling og læring.

Jeg vil avslutningsvis i dette kapitlet forsøke å belyse noen faktorer jeg anser å være vesentlige for å bygge gode miljøer og kulturer for lærere, og som kan bidra til deres profesjonelle utvikling og læring. For det første, som jeg har vært inne på, vil en avpolitisering av lærerprofesjonen og økt tillit til lærere og tro på at det er lærerne selv som har innsikt i hva det er i deres praksis som bør forbedres eller endres, bidra til å fremme profesjonalitet og utvikling. Det betyr ikke at lærere kan gjøre hva de vil, for det vil alltid være (og bør være) forskrifter og retningslinjer de skal forholde seg til, som for eksempel formålsparagraf, lærerplaner, generell del av LK20 o.l., men ikke den politiske detaljstyringen som vi har sett en tendens til i de siste årene. Med en avpolitisering og økt tillit og autonomi til lærerne vil dette bety en endring fra å være ytrestyrt og ledet inn i bestemte måter å utføre yrket på til en tilnærming hvor lærerprofesjonen og praksiser kan utvikles innenfra, med en sterkere autonomi og aktiv deltagelse fra lærerne selv. En slik tilnærming vil for både lærere og skoler være mer krevende og utfordrende, og i mange tilfeller vil det være behov for et samarbeid med eksterne fra for eksempel lærerutdanning (UH-sektoren). Et eksempel på denne typen samarbeid eller partnerskap som mange norske skoler i dag er med på, er desentralisert kompetanseutvikling, DEKOM. DEKOM er en ordning som legger til rette for at valg av utviklingsområder skal være lokalt forankret, og det skal ta utgangspunkt i konteksten, utfordringene og potensielle forbedringsområder lærerne er i, altså at det skal være praksisnært og relevant, og at det skal være meningsfullt for lærere. En slik tilnærming handler om den siste kategorien til Aubusson mfl. (2009): profesjonell læring og utvikling. Her handler det om å utforske og undersøke den eksisterende praksisen, være i en prosess sammen med eksterne fra lærerutdanningen hvor de gjør grundige analyser av eksisterende praksis, for så i samarbeid prøve å skape gode løsninger som bidrar til elevenes utvikling og læring. Den eksternes rolle er viktig her med tanke på å stille de vanskelige og kritiske spørsmålene, være en likeverdig partner som undersøker sammen med lærerne, stille spørsmål rundt for eksempel skolens kultur, organisering, rutiner, vaner o.l. Et sentralt element i DEKOM-ordningen handler om at det skal være et likeverdig og gjensidig samarbeid mellom skolene og lærerutdanningen, som skal bidra til gjensidig utvikling og læring hos lærere og lærerutdannere, noe som igjen kan bidra til utvikling av lærerutdanningene.

For det andre kan en slik tilnærming bidra til at skolene blir lærende organisasjoner (Senge, 2006). Det å utvikle en lærende organisasjon forutsetter



en legitimering av den kritiske samtalen – en kritisk samtale om det som faktisk skjer i praksisfeltet med det til hensikt å skape forbedringer på områder som blir løftet frem. Et viktig grunnlag for at den kritiske samtalen skal være meningsfull og utviklende, er at de som deltar i samtalen, innehar det vi kan kalle pedagogisk dannelse (Overland, 2009). Det betyr å ha en forståelse for at alt en gjør som lærer, skjer med utgangspunkt i å skape så gode utviklings- og læringsmuligheter som mulig for barn og unge. Det handler også om å være bevisst egne standpunkt og kunne argumentere for dem, samtidig som man har forståelse for at andre kan ha et annet standpunkt. I tillegg handler det om innsikt i og forståelse for at pedagogisk arbeid med barn og unge er komplisert og komplekst, og at pedagogiske utfordringer sjelden løses med instrumentelle manualer og oppskrifter. Med den tydelige politiseringen av skolen har mange lærere en opplevelse av at de har blitt frarøvet denne muligheten til å være kritiske og å være en endringsagent for å utvikle egen praksis. Selv om noen eksperter hevder noe annet, er det av stor betydning å ha forståelse for at klasseromskonteksten er svært kompleks. Det er ikke bare å initiere nye metoder og teknikker og så forvente et resultat som slår ut likt hos alle elever.

I hjertet av læreres profesjonelle arbeid ligger det prosesser og oppgaver med planlegging, problemløsning, analysering, evaluering, refleksjoner, beslutningstaking og undervisning, ifølge Eraut (1994). Det som er spesielt med disse prosessene og læreroppgavene, er at de ikke kan oppnås ved prosedural kunnskap alene eller ved å følge oppskrifter og manualer. Prosedural kunnskap refererer til kunnskap om hvordan man utfører bestemte ferdigheter eller oppgaver, og blir sett på som kunnskap knyttet til metoder, prosedyrer, teknikker og manualer. I tillegg kreves det en kombinasjon av andre typer kunnskaper, som proposisjonell kunnskap (påstandskunnskap, kunnskap og viten om tematikken som blir diskutert og undersøkt), situasjonskunnskap (kontekstuell kunnskap) og pedagogisk og profesjonell dømmekraft. Når lærere samarbeider i kollektive prosesser med utvikling av disse fire kunnskapsområdene, mener Eraut (1994) at dette bidrar til profesjonell utvikling hos lærere og til utvikling av skoler, og det handler i stor grad om kjerneelementer i læreres kunnskap. Slike kollektive prosesser legges det til rette for i eksemplet med DEKOM, og det imøtekommer kategorien *profesjonell læring og utvikling*.

## Referanser

- Andresen, B. B. (2015). Development of analytical competencies and professional identities through school-based learning in Denmark. *International Review of Education Journal of Lifelong Learning*, 61, 761–778.
- Aubusson, P., Ewing, R., & Hoban, G. (2009). *Action learning in schools*. Routledge.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. I L. Darling-Hammond & G. Sykes (red.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (s. 3–32). Jossey-Bass Publishers.
- Biesta, G. J. J., Priestly, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624–640.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947–967.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. SAGE.
- Cuban, L. (1998). Constancy and Change in Schools (1800 to the present). I P. W. Jackson (red.), *Contributing to Educational Change: Perspectives on Policy and Practice* (s. 85–104). McCutchan.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). State of a profession: Study measures status of professional development. *Journal of Staff Development*, 30(2), 42–50.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualization and measure. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Elstad, E., & Sivesind, K. (2010). *PISA: sannheten om skolen?* Universitetsforlaget.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings, and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1–24.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Routledge.
- Evans, L. (2010). *Leadership for Faculty Development: Confronting the Complexity of Professional Development*. Paper presented at the American Educational Research Association, Denver, CO, May 3.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. Falmer Press.
- Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. Jossey-Bass.
- Giles, C., & Hargreaves, H. (2006). The Sustainability in Innovation as Learning Organizations and Professional Learning Communities during Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42, 124–156.
- Hall, G., & Hord, S. (2006). *Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes*. Pearson Education.
- Hallam, P. R., Smith, H. R., Hite, J. M., Hite, S. J., & Wilcox, B. R. (2015). Trust and Collaboration in PLC Teams: Teacher Relationship, Principal Support and Collaborative Benefits. *NASSP Bulletin*, 99(3), 193–216.
- Hanushek, E. A. (2005). *Economic outcomes and school quality: Education policy series*. International Institute for Educational Planning and International Academy of Education.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Routledge.
- Harrison, C., Hofstein, A., Eylon, B.-S., & Simon, S. (2008). Evidence-based professional development of science teachers in two countries. *International Journal of Science Education*, 30(5), 577–591.
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research Papers in Education*, 20(2), 109–131.
- Hunzicker, J. (2010). *Characteristics of effective professional development: a checklist*. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510366.pdf>
- Kelly, J., & Cherkowski, S. (2015). Collaboration, Collegiality, and Collective Reflection: A Case Study of Professional Development for Teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 169. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1063374.pdf>
- Kennedy, A. (2014). Understanding Continuing Professional Development: The need for Theory to Impact on Policy and Practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688–697.
- King, F. (2016). Teacher professional development to support teacher professional learning: Systemic Factors from Irish case studies. *Teacher Development*, 20(4), 574–594.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK 06)*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Læreren: Rollen og Utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
- Little, J. (2011). Professional Community and Professional Development in the Learning-Centered School. I M. Kooy & K. van Veen (red.), *Teacher learning that matters: International perspectives*. Routledge.
- Louws, M. L. J. A., Meirink, K., van Veen, J. H., & van Driel, J. H. (2017). Exploring the relation between teachers' perceptions of workplace conditions and their professional learning goals. *Professional Development in Education*, 43(5), 770–788.
- Lydon, S., & King, C. (2009). Can a single short continuing professional development workshop cause change in the classroom? *Professional Development in Education*, 35(1), 63–82.
- Løvlie, L. (2021). *Politisering og pedagogisk motstand – veien til en barneorientert praksis*. Fagbokforlaget.
- Meijs, C. F. R., Prinsen, F. R., & de Laat, M. F. (2016). Social learning as an approach for teacher professional development: how well does it suit them? *Educational Media International*, 53(2), 85–102.
- Nilsson, P. (2008). Recognizing the needs – student teacher learning to teach from teaching. *NorDiNa*, 4(1), 284–299.
- Overland, B. (2009). *Pedagogisk dannelse og skoleutvikling*. Cappelen Damm.
- Owen, S. M. (2015). Teacher professional learning communities in innovative context: ah ha moments, passion, and making a difference for student learning. *Professional Development in Education*, 41(1), 57–74.
- Pedder, D., & Opfer, V. D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Pedder, D., & Opfer, V. D. (2013). «Professional learning orientations: patterns of dissonance and alignment between teachers value and practices». *Research Papers in Education*. 28 (5), 539–570.
- Philpott, C. & Oates, C. 2017. «Teacher agency and professional learning communities; what can Learning Rounds in Scotland teach us?». *Professional Development in Education*, 43:3, 318–333.

- Poekert, P. (2011). The pedagogy of facilitation: teacher inquiry as professional development in a Florida elementary school. *Professional Development in Education*, 37(1), 19–38.
- Postholm, M. B. (red.). (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Tapir Akademisk Forlag.
- Prestridge, S. J. (2014). Reflective blogging as part of ICT professional development to support pedagogical change. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(2), 70–86.
- Rocco, S. (2010). Making reflection public: Using interactive online discussion boards to enhance student thinking. *Reflective Practice*, 11(3).
- Sahlberg, P. (2012). *How Can Research Help Educational Change?* PasiSahlberg. Hentet fra <https://pasisahlberg.com/how-can-research-help-educational-change/>
- Schneider, R. M., & Plasman, K. (2011). Science teacher learning progressions: A review of science teachers' pedagogical content knowledge development. *Review of Educational Research*, 81(4), 530–565.
- Schön, D.A. (1983). *The reflection practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline. The art & practice of the learning organization*. Random House.
- Sjøberg, S. (2014). Pisa-syndromet: Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 2014(1), 30–43.
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016). What if teachers learn in the classroom? *Teacher Development*, 20(3), 380–397.
- Stegg, S. M. (2016). A Case Study of Teacher Reflection: Examining Teacher Participation in a Video-based Professional Learning Community. *Journal of Language and Literacy Education*, 12(1), 122–141.
- Sykes, G. (1996). Reform of and as professional development. *Phi Delta Kappan*, 77, 465–489.
- Takahashi, A., & McDougal, T. (2016). Collaborative lesson research: Maximizing the impact of lesson study. *ZDM Mathematics Education*, 48, 513–526.
- Timperley, H., & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32, 328–369.
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Nasjonale satsninger*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsninger/>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Wardekker, W. (2000). Criteria for the quality of inquiry. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 259–272.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702–739.
- Wermke, W. (2011). Continuing professional development in context: Teachers' continuing professional development culture in Germany and Sweden. *Professional Development in Education*, 37(5), 665–683.
- Wilson, P. H., Sztajn, P., Edington, C., Webb, J., & Myers, M. (2017). Change in Teachers' Discourse about Students in a Professional Development on Learning Trajectories. *American Educational Research Journal*, 54(3), 568–604.
- Witterholt, M., Goedhart, M., & Suhre, C. (2016). The impact of peer collaboration on Teachers' practical knowledge. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 126–143.



Holmen, H.K. (2024). Førsteklasses fra første klasse. I O.P. Vestheim & I. Elden (red.), *Lærertilv i en mangfoldig norsk skole* (s. 37–55). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa340102>

## Kapittel 2

# Førsteklasses fra første klasse

Heidi Kristin Holmen

## Seksårsreformen og Kunnskapsløftet

«Det ble mer stress. Jeg hadde det hele tiden i bakhodet at det skulle være bra resultater». Uttalelsen er hentet fra intervju med Ingrid, en av tre førskolelærere som har deltatt i den kvalitative intervjustudien som danner det empiriske grunnlaget for dette kapitlet. De tre har til felles at de har arbeidet i skolen siden innføringen av Reform 97 (R97), hvor alderen for skolestart ble senket fra sju til seks år. Intensjonen var at pedagogikken for seksåringene skulle kombinere det beste fra barnehagen og småskolen, ledes av en førskolelærer og en allmennlærer i samarbeid og preges av lek og andre arbeidsmåter som elevene kjente fra barnehagen (St.meld. 40 (1992–93); NOU: 2003:16). I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) ble dette konkretisert som følger:

Opplæringa på småskulesteget skal vera prega av tradisjonane både frå barnehage og skule, og gi ein god overgang frå barnehage til skule. Opplæringa må gi plass til undring og at elevane får vere nysgjerrige og utforske gjennom lek. Det første året skal ha eit klart førskulepreg. (KUF 1996, s. 73)

Førskolelærernes kompetanse ble ansett som betydningsfull, og det var en klar forventning om at de skulle bringe kunnskap om andre praksisformer inn i skolen.

Så, kun fire år senere, kom det etter hvert mye omtalte «PISA-sjokket» (Sjøberg, 2014). Norske elever ble omtalt som skoletapere etter at de for første gang hadde deltatt i internasjonale undersøkelser og kun prestert gjennomsnittlig. Fra politisk hold var budskapet tydelig: Kvaliteten i norsk skole måtte heves (Vestheim & Sem, 2019). Et regjeringsoppnevnt utvalg, Utvalget for kvalitet i grunnopplæringen (Kvalitetsutvalget), fikk i oppdrag å foreslå strategier og tiltak som kunne bidra til det. Gjennom to NOU-er (NOU 2002:10 og NOU 2003:16) påpekte utvalget flere svakheter som hadde ført til det de kalte en kvalitetssvikt i skolen. Blant annet diskuterte de om den nye pedagogiske profilen på småtrinnet fremmet overflatelæring og hemmet faglig fordypning. Utvalgets innstillinger var viktige grunnlagsdokumenter for Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004), som presenterte utdanningsreformen Kunnskapsløftet med det tilhørende kvalitetsvurderingssystemet hvor nasjonale prøver inngikk. Læreres fagkompetanse ble i meldingen fremhevet som en nødvendig forutsetning for bedre læringsresultater. Kravene til videreutdanning for førskolelærere ble skjerpet for å sikre at de hadde samme kompetanse i grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring som allmennlærere. Det var ikke lenger føringer om at førskolepedagogikken skulle prege pedagogikken på småskoletrinnet, men heller en dreining mot at barnehagen skulle forberede barna på skolen:

God stimulering i tidlig alder er viktig for læringen senere i livet. Forskning tyder på at barnehagen kan bidra til å redusere forskjeller i læringsutbytte og gi bedre skolerestultater. (Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004), s. 11)

Disse utviklingstrekkene danner bakteppet for en sentral antakelse i dette kapittelet, nemlig at rollen til førskolelærere i grunnskolen og pedagogikken på småtrinnet har endret seg gjennom de rundt 25 årene som har gått siden innføringen av R97. I dette kapittelet undersøkes følgende problemstilling: «Hvilke endringer har førskolelærere som har arbeidet på skolens småtrinnsiden siden innføringen av R97, erfart?» Erfaringene og refleksjonene til de tre førskolelærerne som deltok i den kvalitative intervjustudien, legges frem og diskuteres ut fra tre tema som gjennom analyseprosessen fremsto som de

mest sentrale. Før disse temaene presenteres, vil jeg redegjøre for tidligere og pågående evalueringer av Reform 97, samt teori om profesjonell ansvarlighet som er lagt til grunn for analyse og diskusjon.

## Evaluering av seksårsreformen

Kunnskapsløftet 06 ble innført uten at R97 hadde fått fotfeste eller blitt tilstrekkelig evaluert (Lillejord et al., 2018). Da Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) skulle fornyes, ønsket flere politikere oppdatert kunnskap om hva som kjennetegner gode arbeidsmåter og gode læringsmiljø for de yngste elevene. Bakgrunnen var en bekymring for at førskolepedagogikken hadde blitt erstattet med formell lese-, skrive- og regneopplæring, og for at skolens arbeidsmåter hadde blitt flyttet ned i barnehagen, uten dokumentasjon for at det var positivt for barns utvikling, læring og trivsel (Innstilling 317 S (2017–2018)). Det ble derfor bestilt en studie, gjennomført av Lillejord et al. (2018). Studien bekreftet mistanken om at tidlig innsats hadde blitt forstått som at lærerstyrte praksiser måtte innføres i barnehagen, Det som fremsto som betydningsfullt for de yngste elevene og dermed burde blitt vektlagt, var trygghet og tillit til voksne, tro på eget potensial og utforskende og elevaktive arbeidsformer. Da barnehagen tradisjonelt har mer rom for barnas egne initiativ, anbefalte forskerne at lærerne i barnehage og skole burde samarbeide om å utvikle en lekbasert undervisning tilpasset de første skoleårene, noe som ikke er ulikt intensjonen med R97. De viste også til behov for mer kunnskap om hvordan skolen best kan legge til rette for de yngste barna, og til at det manglet studier om implikasjoner av seksårsreformen (Lillejord et al., 2018).

På bakgrunn av det påpekte kunnskapsbehovet bestilte Utdanningsdirektoratet en evaluering av seksårsreformen. Evalueringen pågår i perioden 2019–2023 og består av flere delstudier. Formålet er å belyse de yngste barnas skolehverdag fra R97 til LK20. En av evalueringens delrapporter bygger på en gjennomgang av norsk og nordisk forskning på første klasse fra 2010 til 2020. I denne kom det blant annet frem at førsteklassingene savner frileken og friheten til å velge aktiviteter som de er vant til fra barnehagen. De har positive forventninger til læring og utfordringer, men også bekymringer for å ikke mestre skolen. Forskerne fant også at barnehagelærere og lærere har ulikt syn på lek. Barnehagelærere ser ut til å gi leken en sentral posisjon, mens



lærere i større grad ser på lek som noe som skjer i pauser, eller som læreren må tilrettelegge for (Holland et al., 2021).

En annen studie i evalueringen er gjennomført som en spørreundersøkelse blant lærere, hvor forskerne blant annet har undersøkt hva lærerne vektlegger, og hva som har endret seg (Bjørnstad et al., 2022). Lærerne oppgir at de legger vekt på varierte undervisningsformer og økter som er fleksible ut fra barnas motivasjon og dagsform, og at de bruker mye tid de første månedene på ulike tilnærminger til lek, arbeid med sosial kompetanse og gode klasse-miljø. Likevel tyder mye på at det allerede fra starten av settes inn et lærings-trykk i basisfagene, da så å si alle jobber med bokstavinnlæring og språkleker daglig eller flere ganger i uken, og nesten åtti prosent av lærerne forventer at elevene skal kunne lese og skrive enkle ord til jul. I tillegg gjennomføres det lokale kartleggingsprøver på første trinn i mer enn halvparten av kommunene.

Blant det som har endret seg, er profesjonssammensetningen og undervisningsaktivitetene. I 2001 hadde seksti prosent av førsteklasse-lærerne førskolelærerutdanning, mens det i 2021 var tjuetre prosent. Klasserommet og uteskolen var i 1997 preget av elevaktivitet og lek på barnas premisser, mens det nå er større grad av «lærer forteller/gjennomgår» og lek tilrettelagt av læreren. Mange lærere opplever et dilemma mellom det de selv mener er viktig, og de ytre, pålagte rammene, men det er også flere lærere som mener at LK20 gir større muligheter for et mer elevaktivt klasserom og lekpregede aktiviteter. På den andre siden uttrykker mange lærere det som positivt at det har blitt mer «stuerent» å arbeide med bokstaver i første klasse, i motsetning til i 1997. Få skoleledere mener at læringstrykket er for stort for førsteklassingene, eller at LK20 forutsetter endringer i undervisningen og større vekt på lek (Bjørnstad et al., 2022).

## Læreres profesjonelle ansvar

De gjennomførte reformene har endret skolens praksis og førsteklasse-lærerens rolle (Bjørnstad et al., 2002). Et profesjonsteoretisk perspektiv kan bidra til å belyse førskolelærernes ansvar, samt hvordan de omtalte endringene kan påvirke deres profesjonsutøvelse.

Alle profesjoner har et spesifikt moralsk og sosialt samfunnsansvar (Solbrekke & Østrem, 2011) og profesjonsutøvere er tildelt et samfunnsmandat

som de kan utføre med en viss grad av autonomi (Molander & Terum, 2008). Prinsippet om profesjonell autonomi er basert på at de som har spesialisert seg for en bestemt type arbeid, er de som har best forutsetninger for å ta beslutninger om hvordan yrkesutøvelsen bør foregå. For at handlingsrommet skal opprettholdes over tid, må andre aktører ha tillit til at profesjonsutøvere forvalter handlingsrommet på best mulig måte, basert på oppdatert kunnskap. Autonomibegrepet er dermed knyttet til ansvaret lærere har for profesjonsutøvelsen både på et individuelt og et kollektivt nivå (Hermansen, 2019, s. 35).

Læreres faglig-profesjonelle ansvar handler om å følge faglige og etiske normer for yrkesutøvelsen og er tett knyttet opp til profesjonskunnskap og verdigrunnlag som er ervervet gjennom utdanning og yrkeserfaring. Dette ansvaret forvaltes både av den enkelte lærer og av profesjonen som faglig fellesskap. Om profesjonen opplever at de ytre rammene og forventningene står i motsetning til det faglig-profesjonelle ansvaret, kan det medføre betydelige dilemma og spenninger (Skedsmo & Mausethagen, 2017).

To begreper som kan anvendes for å belyse spenningen mellom profesjonelt ansvar og ytre regnskapsplikt, er «responsibility» og «accountability». Mens vi på norsk har kun ett begrep for ansvar, vil bruken av disse begrepene vise til noen betydelige forskjeller. Begrepet «responsibility» har synonymer som «trust» og «judgement». Denne forståelsen gir profesjonsutøveren tillit og autonomi til å vurdere handlingsalternativ ut fra profesjonelt skjønn og profesjonens standarder. Lojaliteten ligger hos den profesjonsutøveren som har sitt primære ansvar for, for læreres del, eleven. «Accountability» assosieres med ord som «count» og «obligation». Denne forståelsen stiller profesjonsutøveren til ansvar for målbare resultater, pålagt av andre. For læreres arbeid er målene definert av politikere. Lojalitet vil ut fra denne forståelsen handle om lydighet i forhold til pålagte krav, som for eksempel å benytte standardiserte kartleggingsverktøy (Solbrekke & Østrem, 2011).

Nasjonale prøver og obligatoriske kartleggingsprøver omfatter en rekke prøver, verktøy og datakilder og ble innført som en del av Kunnskapsløftet. Begrunnelsen var behov for kunnskap om elevenes prestasjonsnivå, men systemet bidro samtidig til mulighet for å sammenligne skoler, kommuner, regioner og land (Skedsmo & Mausethagen, 2017). Når mennesker måles og sammenlignes, følger et behov for å være på høyde med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Å innføre et konkurranseelement som dette i skolen kan bidra til interne spenninger og påvirke forholdet mellom kolleger negativt. Søkelys

på resultater kan også oppleves belastende for lærere som kan identifiseres som, eller opplever seg som, ansvarlige på de aktuelle trinnene. Det har ikke manglet på advarsler om at denne formen for kontroll av læreres arbeid og opplevelse av mindre autonomi kan bidra til maktesløshet og resignasjon. Samtidig har det også blitt påpekt at læreres ansvar for elevenes resultater og for å delta i diskusjonene er en del av det profesjonelle ansvaret (Skedsmo & Mausestaden, 2017).

Profesjonelt ansvar omfatter både «responsibility» og «accountability», men det blir problematisk om regnskapsplikten underminerer den verdimes-sige og etiske dimensjonen. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2012) er det å kunne utøve en praksis i samsvar med egne verdier som profesjonsutøver av stor betydning. Om lærere opplever at rådende praksis, normer og verdier ikke er forenlig med deres egne, kan man si at de befinner seg i et dissonant miljø, hvor de mottar signaler om at det de står for, ikke er verdsatt. Må en lærer for eksempel gå på akkord med hva hen mener er det beste for elevene, kan det få negative konsekvenser for lærerens motivasjon, selvoppfatning og opplevelse av tilhørighet, særlig om det aktuelle verdiperspektivet er dypt forankret hos læreren. Mangel på verdisamsvar kan derfor være en faktor som fører til lavere trivsel eller ønske om å slutte som lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 40–41). På den andre siden påpeker Solbrekke og Østrem (2011) at elevene skal møte en skole som ivaretar verdigrunnlaget som er nedfelt i et felles samfunnsmandat. Å være en ansvarlig profesjonell handler om kontinuerlig å vurdere hva som er det beste alternativet i komplekse situasjoner, og om å varsle om en ser noe som strider mot det profesjonelle mandatet. Man bærer et personlig ansvar for enhver handling og kan ikke unndra seg ansvaret ved å vise til at man følger pålegg og regler.

## Metodisk fremgangsmåte

Formålet med studien var å undersøke hvilke endringer førskolelærere som har arbeidet i skolen fra L97 til LK20, har erfart. Jeg valgte en kvalitativ tilnærming da kvalitativ forskning har som mål å bære frem og forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2010). Da jeg ønsket å forstå førskolelærernes opplevelser og få frem betydningen av deres erfaringer (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20), ble det hensiktsmessig å benytte intervju som forskningsmetode.

Forskningsdeltakerne var som tidligere beskrevet tre førskolelærere som har arbeidet på småtrinnet i skolen siden seksårsreformen og frem til i dag. De kommer fra ulike deler av landet og meldte selv interesse for å delta i studien da de ble gjort kjent med den. Jeg opplevde de tre som motiverte for å dele erfaringene sine, og de uttalte også at de syntes det var viktig å være med i studien for å bidra med sine perspektiver.

For å få frem deres unike erfaringer og unngå at min forforståelse skulle prege deres fortellinger, valgte jeg en åpen intervjuform. Informantene fikk fortelle fritt ut fra sine erfaringer (Dalen, 2002, s. 29) etter hva de selv mente det var mest relevant å dele. Jeg spurte for eksempel innledningsvis om de kunne si litt om sin bakgrunn, hvorfor de valgte skolen som arbeidsplass, og hvilke endringer de hadde erfart. Da transkribering er en viktig del av analyseprosessen (Nilssen, 2012, s. 47–48), transkriberte jeg intervjuene selv. Etter gjennomført transkribering ble uttalelsene gjennomgått og merket med tema. Videre ble de sortert, komprimert og kategorisert, både ved å se på de konkrete uttalelsene og ved tolkninger av dem, inspirert av Dalens (2004, s. 65) begreper «experience near» (uttalelser om konkrete forhold) og «experience distant» (uttalelser som inkluderer tolkninger). Gjennom denne analyseprosessen kom jeg frem til tre tema som de mest sentrale for å belyse erfaringene: «fra frilek og uteskole til resultatorientering og kartleggingsstress», «verdikonflikter» og «fra førskolelærer til allmennlærer».

## Førskolelærernes erfaringer

For å ivareta anonymiteten har de tre førskolelærerne fått fiktive navn: Ingrid, Solveig og Katrine. Ingrid tok førskolelærerutdanning og videreutdanning i småskolepedagogikk i relativt voksen alder og arbeidet på småtrinnet ved samme skole fra seksåringene startet til hun nylig pensjonerte seg. Solveig har også videreutdanning, blant annet i småskolepedagogikk og spesialpedagogikk. Hun arbeidet flere år i barnehage før hun ble tilsatt ved en fådelt skole med kontaktlæreransvar for første og andre klasse da seksåringene begynte. Katrine arbeidet i likhet med Solveig lenge i barnehage før hun tok videreutdanning i småskolepedagogikk og ble med seksåringene over i skolen. De sa alle at det som motiverte dem til å velge skolen som arbeidsplass, var å ivareta seksåringene og intensjonen med R97. Imidlertid ble rollen raskt annerledes enn det de hadde håpet og trodd.

## Fra frilek og uteskole til resultatorientering og kartleggingsstress

Ingrid, Solveig og Katrine fortalte at i de første årene var det pedagogiske opplegget for seksåringene stort sett likedan som i barnehagen. Intensjonene om at det beste fra førskolepedagogikken og småskolepedagogikken skulle prege praksisen, ble etterlevd, og samarbeidet med allmennlærerne fungerte bra. Det var lite tradisjonell fagopplæring, mye uteskole, rom for lek og for å gjøre elevene klare for skolehverdagen. De opplevde stor frihet til å planlegge skolehverdagen ut fra sitt pedagogiske grunnsyn som førskolelærere.

Så endret det seg. «Da PISA-sjokket kom, og småskolepedagogikken fikk skylden for resultatene, da begynte vi å forandre oss. Ikke bare vi, hele systemet endret seg», fortalte Ingrid. Det hun hadde lagt vekt på, lært og erfart at fem-seksåringer hadde behov for, ble sett på som mindre viktig og fikk mindre rom. Isteden tok målstyring, uketester og kartleggingsprøver stor plass helt ned i første klasse. Hun opplevde et mer resultatorientert læringssyn på hele skolen, som tok styringen over hvordan de tenkte som pedagoger. Kortsiktige perspektiver fikk stor plass, mens langsiktige perspektiver forsvant litt ut. «Jeg følte det ble satt litt press på elevene med resultatorientering. Det viktige var at du gjorde det godt på disse testene. Det kunne jeg tenkt meg at det ble mindre fokus på», reflekterte Ingrid. Hun understreket at hun selvfølgelig mener at de minste skal lære, og at opplæringsloven skal følges, men at det ble altfor mye testing: «Om de minste ikke knekker lesekode til jul er det ingen katastrofe, men man føler på presset.»

Solveig og Katrine erfarte også at faglig trykk, antall kartleggingsprøver og timene til basisfag økte. Solveig sa at hun ønsker debatten om hvordan skoleløpet har endret seg velkommen, for hun har stadig oftere spurt seg: «Hva har skjedd, hvorfor mister vi den kjempegira, genuint interesserte seksåringen i løpet av sommerferien, hvor blir han av?» Som hun ser det, ligger mye av svaret i de økte kravene og læringsmålene som har blitt betydelig høyere allerede fra første klasse: «Målene fra L97 til LK20 kan ikke sammenlignes, det er som to forskjellige planeter», sa Solveig. Hun fortalte at det etter L97 ikke var krav om at elevene skulle kunne å lese etter andre klasse, de hadde få lærebøker, og disse var tverrfaglige med mange bilder og lite tekst. Etter LK06 og LK20 har elevene én bok per fag og mål om at de etter andre klasse skal kunne lese tekst med sammenheng og forståelse. Dette er etter Solveigs mening ytterpunkter som skaper et helt annet fokus. Katrine uttrykte det

samme synet: «Fra at det ikke var mål om at elevene skulle kunne å lese i løpet av første klasse, kjøres det nå på med to bokstaver i uka.» Hennes erfaring er at mange førsteklasinger har nok med å komme inn i skolens struktur. Overgangen fra mye aktivitet og frilek til strukturert lek og skulle sitte på en stol og følge med, blir for stor: «Barna er opptatt av lek, systemet av at de skal lære å lese, skrive og regne. Det går et kvarter, så spør de når de skal leke.» Katrine påpekte at man ikke kan forsere modningen, og at resultatet av å stresse det er flere barn som detter av lasset tidligere. Dette var også Solveigs erfaring, og hun viste til dokumentasjon på at elevene ikke lærer mer til tross for flere skoletimer, og påpekte at den kunnskapen må få konsekvenser: «Vi må stikke fingeren i jorda og se hva vi holder på med. Vi produserer en hel haug med skoleleie barn og ungdom.»

Solveig var bekymret for konsekvensene av økte faglige forventninger og for omfanget av kartleggingsprøver: «Den evinnelige kartleggingen skaper kaus og tapere.» Hun fortalte at tidligere ble elever sjelden ble kartlagt for lese- og skrivevansker før tredje-/fjerdeklasse, mens det nå er tema allerede i første klasse. Dette mener hun skaper stress og bekymringer for både lærere og elever, og at elever som ikke mestrer kravene, blir spesialelever som trenger spesialundervisning. Dette skjer til tross for at det ikke er dokumentert at denne tilnærmingen gir økt læringsutbytte.

Katrine påpekte betydningen av å være oppmerksom på at mange elever bare er fem år når de begynner på skolen. Hennes erfaring er at elevene blir like gode lesere om man bare har leseforberedende aktiviteter i første klasse, sånn som de hadde i starten. Hun uttrykte også bekymring for utviklingen i barnehagen: «De pøser på overfor femåringene, kjører på for å gjøre dem skoleklare. Det synes jeg ikke er noe særlig. De må få være barn til de begynner på skolen, ja, etter det også.» Hun presiserte at det er viktig at barna lærer, men at det må skje mer i balanse mellom fagopplæring, frilek og leken som pedagogisk metode. Elevene responderer etter hennes erfaring veldig positivt på lekbaserte metoder langt oppover i trinnene, men:

*Så har vi det hengende over oss, liggende i bakhodet, nesten som en trussel, at vi må komme gjennom så mye. Det er et stress uten like med så mye kartlegging allerede på småtrinnet, og med de nasjonale prøvene på femte trinn.*

Hun fortalte at orienteringen mot nasjonale prøver starter på tredje trinn, og at elevene forberedes på dem gjennom fjerde trinn. Hun tror årsaken er at resultatene offentliggjøres, og at skolene rangeres: «Man får både A-, B- og C-skoler. Jeg må ærlig innrømme at det stresser meg, og jeg tror det også stresser mange elever.» Hennes erfaring og kunnskapsgrunnlag er at frilek og utforsking skaper både engasjement, fordypning og gode muligheter for faglig læring, men hun opplever at hun har et annerledes syn enn de øvrige lærerne, og at skolen har blitt teoritung.

Solveig og Ingrid viste også til kunnskap om lekens egenverdi og hvilket utbytte barn har av frilek. De erfarte at frileken mistet sin egenverdi gjennom målstyringen, og tror dette skjedde fordi det kan være krevende å dokumentere hvilket mål man har med leken. «Det blir ikke så konkret som at i dag har de lært A», sa Ingrid. Hun har erfart at forhåndsdefinerte mål gir mindre rom for undring og nysgjerrighet, for eksempel når de er ute på tur: «Barn er nysgjerrige og vil undersøke ting, og man kan ikke styre alt med mål.» Ingrid fortalte at leken i dagens skole gjerne er voksenstyrt, og hadde ønsket en utvikling hvor lek, frilek og uteskole blir timeplanfestet. Hun mente LK20 kan være med og bidra til det.

## Verdikonflikter

Læringssyn og pedagogikk endret seg allerede etter noen få år. Dette opplevde førskolelærerne som krevende. Ingrid syntes det var vanskelig at hun måtte gå på akkord med sitt pedagogiske grunnsyn. Det hun hadde vektlagt som førskolelærer, ble sett på som mindre viktig når resultatorientering og tester tok styringen over den pedagogiske tenkningen. Hun fortalte at hun i ettertid har tenkt mye på at fokuset på prøver og tester ble for stort, og at hun burde tatt opp dette i kollegiet:

*Som førskolelærer burde jeg vært flinkere til å orientere for førskolepedagogikken, men så var jeg litt bekymret for at det ikke skulle være godt nok resultat fordi jeg var førskolelærer.*

Solveig gav uttrykk for de samme erfaringene. Hun hadde reflektert mye over at det sendes et sterkt signal til elevene om hva som verdsettes når skolen i så stor grad vektlegger måling av faglige prestasjoner og ferdigheter i lesing,

regning og engelsk. Mange elever gjør det bra på mye som ikke måles, og hun hadde ønsket at hun som pedagog fikk tatt valgene på elevenes vegne ut fra hennes vurderinger om hva som skaper de beste forutsetningene. Hun har hatt mange bekymringer for hva det økte resultat- og kartleggingspresset gjør med elever som ikke oppfyller kriteriene. Hun har som grunnsyn at det er viktig å gjøre elevene trygge på at det er godt nok at de gjør sitt beste ut fra sine forutsetninger. Da blir det krevende for henne når elever hun ser er i god utvikling, havner «utenfor boksen» på obligatoriske kartleggingsprøver:

*Hvis du ikke når opp til det som forventes, så gjør det noe med deg. Du føler deg mislykket. Du er et kasus og har et problem. Det skjer med fokus på fag og kartlegginger.*

Solveigs erfaring er at kartleggingssystemet skaper spesialelever med behov for spesialundervisning, og hun brukte sterke ord som etisk dilemma og verdikonflikt om å være forpliktet til å gjennomføre en praksis som ikke er i samsvar med egne verdier og grunnsyn. Å ikke gjennomføre kartleggingsprøvene opplevde hun ikke som en mulighet, «for da blir jeg nok strammet opp og spurt om jeg er på rett sted og skal holde på med dette».

Det samme dilemmaet hadde hun opplevd i skole-hjem-samarbeidet. Hun fortalte at hun ved flere anledninger har møtt fortvilte foreldre som spør om deres barn virkelig må gjennomføre prøver de ikke har forutsetninger for å mestre, og at hun som lærer vet at resultatet ikke brukes til stort annet enn statistikk. «For ja, det det må de. Det skal være dokumentert opp og i mente om de skal få fritak fra nasjonale prøver eller fra kartleggingsprøver i de yngste klassene.» Hun fortalte om endringer i kartleggingsprøvene for tredje klasse som har gjort vondt verre og ført til at mange elever settes overfor noe de ikke har forutsetninger for å mestre. Elevene får dårlige mestringsopplevelser og blir lei seg. Hun har reflektert mye over det, sa hun, at hensynet til elevene ofres på grunn av statistikk allerede i tredje klasse.

Hun trakk også frem det som etter hennes vurdering er uheldige konsekvenser for elevene av satsingen på «vurdering for læring». Det er et utviklingsarbeid skolen har brukt mye tid på, og som har påvirket praksis helt ned i første klasse. «Egenvurdering, fellesvurdering, fremovervurdering, bakovervurdering. Jeg tror det er med på å ta bort noe av gleden til barna, læringsgleden også», sa hun. Hun uttrykte bekymring for hva det gjør med



en elev å få beskjed om at han har lav måloppnåelse, når han gjør så godt han kan ut fra sine forutsetninger og det blir lite endring til tross for «fremovermeldinger». Katrine gav uttrykk for de samme bekymringene og erfaringene knyttet til omfanget av prøver og tester som Solveig og Ingrid. Hun reflekterte over at hun burde fulgt sitt eget pedagogiske grunnsyn mer, men at det også var krevende: «Da kan man jo få refs fra øverste hold. Man blir litt presset til å bli med på denne utviklingen.»

### Fra førskolelærer til allmennlærer

Ingrid opplevde at hun måtte bli en mer «tradisjonell» lærer. De første årene var hun stolt over kompetansen hun hadde som førskolelærer, og hun opplevde å få brukt den og å bli lyttet til. Så endret læringssynet seg, og hun erfarte at det da ble vanskelig å argumentere for sitt pedagogiske grunnsyn som førskolelærer. Hun fortalte at hun prøvde å utnytte handlingsrommet hun hadde, for eksempel gjennom innredning av klasserommet og å bruke tid på lekaktiviteter, men samtidig var frykten for at hennes elever skulle gjøre det dårlig på kartleggingsprøvene, hele tiden til stede. Hun sa at hun som førskolelærer også er opptatt av elevenes læring, men at hun ofte tenker annerledes om metode. Hun opplevde at felles diskusjoner om læringsmetoder fikk lite plass på møtene i det pedagogiske personalet. Isteden tok stadig nye utviklingsarbeid mye tid. Hun tror nok det var med de beste intensjoner, men erfarte at det gikk på bekostning av andre viktige pedagogiske diskusjoner. Hun reflekterte over at mange lærere nok fortsatt syntes det var viktig med lek som læringsmetode, men at andre ting fikk mer oppmerksomhet. I tillegg var det krav om dokumentasjon av læringsmål og læringsutbytter og rettfærdiggjøring av tidsbruk. Hun opplevde en forventning om hele tiden å måtte være i faglig utvikling, og har i ettertid reflektert over om dette har sammenheng med hennes bakgrunn som førskolelærer. «Jeg vet ikke om det har med status å gjøre, men generelt var vi førskolelærerne kanskje mer ydmyke for om vi hadde nok kunnskap i fagene.»

Katrine erfarte også at hennes kompetanse som førskolelærer først ble anerkjent og etterspurt, men at det ikke tok mange år før ingen snakket om behovet for førskolelærernes kompetanse i skolen. Hennes lærerrolle ble mer lik allmennlæreren, førskolepedagogikken forsvant ut. Hun erfarte også at felles utviklingsarbeid tok mye tid, ofte uten at de hadde tilsiktede konsekvenser

for praksis og elevene. Etter hennes mening hadde det vært viktig fortsatt å ha førskolelærerkompetanse i skolen, men som hun ser det, er førskolelærerne nå ute av skolen. Skulle hun fortsatt, måtte hun tatt videreutdanning i norsk, matematikk og engelsk. Dette mener hun kan være tungt i voksenalder, og hun tror det har medført at en del førskolelærere, i likhet med henne, har gått av med avtalefestet pensjon.

Solveig sa at hun nok også har blitt mer «lærer». Samtidig har hun også erfart at pedagogikken og psykologien fra førskolelærerutdanningen og spesialpedagogikken ofte har gitt henne et annet syn enn det de andre lærerne har hatt, og at hun blant annet observerer elevene på en annen måte enn allmennlærerne gjør. Dette har hun vektlagt å ta vare på: «Det pedagogiske grunnsynet mitt, det menneskelige grunnsynet mitt, har ikke endret seg selv om jeg har vært i skolen så lenge. Det sitter i ryggmargen.»

## Samfunnsmandatet og profesjonalitet

Formålet med studien var å undersøke hvilke endringer førskolelærere på småtrinnet hadde erfart. En kort oppsummering av deres erfaringer tilsier at utviklingen gikk fra en barneorientert skole med rom for frilek til en mål- og resultatstyrt skolehverdag preget av vurdering og kartleggingsprøver. Stresset økte for både elever og lærere, og førskolelærerne sto stadig i lojalitetskonflikter mellom hensynet til elevene og hensynet til pålagte oppgaver. Førskolelærerne ble usikre på egen fagkompetanse, og den ble heller ikke etterspurt. I ettertid reflekterer de over at de med bakgrunn i sin førskolelærerkompetanse burde løftet disse diskusjonene i kollegiet. Jeg vil i fortsettelsen diskutere hvilken betydning disse erfaringene har, og hvordan de kan forstås, i lys av styringsdokumenter, forskning og teori som er presentert tidligere i kapittelet.

Lærere er tildelt et samfunnsmandat. Dette er nedfelt i opplæringslovens formålsparagraf og utdypet i læreplanverkets overordnede del. I Overordnet del beskrives grunnsynet som skal være førende for pedagogisk praksis og verdiene som skal prege skolens og lærerens møte med elevene og hjemmene. Den forplikter skolen og lærerne på en praksis hvor elevens beste alltid skal være et grunnleggende hensyn, og til å benytte profesjonelt skjønn for å ivareta den enkelte best mulig i møte med fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er ikke bare skolens styringsdokumenter og samfunnsmandat som forplikter lærerne, det gjør også deres profesjonskunnskap. Førskolelærerne i denne studien opplevde mindre rom for autonomi i profesjonsutøvelsen, manglende tillit og anerkjennelse av sin kompetanse. Gjennom utdanning og yrkeserfaring hadde de opparbeidet kunnskap, verdier og holdninger som til sammen utgjorde deres pedagogiske grunnsyn. Dette grunnsynet gav de uttrykk for gjennom store deler av intervjuene, noe jeg har tolket som at de hadde høy bevissthet om det. Førskolelærerne hadde en oppfatning av sitt profesjonelle ansvar, men opplevde at det ble devaluert til fordel for resultatmåling og prestasjonsorientert ansvarliggjøring. På grunnlag av dette ser det ut til at grunnskolelærerne i denne studien opplevde at deres faglig-profesjonelle ansvar og profesjonskunnskap kom i konflikt med det de opplevde som pålagte rammer og praksis og en stadig økende resultatorientering, noe også Bjørnstad et al. (2022) identifiserte i sin studie.

Så kan man spørre hva det innebærer å være profesjonelt ansvarlig når politisk styrte endringer og skolens praksis oppleves å stå i motsetning til samfunnsmandatet om å ivareta barnets beste? Hvem skal ta disse diskusjonene om ikke profesjonen selv gjør det? Prinsippet om profesjonell autonomi er tillitsbasert. Samfunnet har tillit til at de som har spesialisert seg for et arbeid, er de som har best forutsetninger for å ta de beste valgene og vurderingene knyttet til yrkesutøvelsen (Hermansen, 2019, s. 35). Forståelse av ansvar som «responsibility» gir førskolelæreren et faglig, etisk og personlig ansvar for egne handlinger og vurderinger – et selvstendig ansvar. Det er problematisk om regnskapsplikten, «accountability», dominerer og underminerer den moralske dimensjonen. Det skjer for eksempel når en kartleggingsprøve som pålegges brukt, er i konflikt med profesjonsfaglige og etiske vurderinger. Det setter profesjonsutøveren i en lojalitetskonflikt. Profesjonelt ansvar vil da innebære at profesjonsutøveren kritisk vurderer hvor grensen går (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 204).

Når man setter opp mål som alle skal nå på bestemte tidspunkter, er man dømt til å skape vinnere og tapere, hevder Schaanning (2018, s. 71–72). Den samme erfaringen har førskolelærerne i denne studien. De erfarte at det å gjennomføre de pålagte kartleggingsprøvene og vurderingssystemet skapte tapere allerede første semester i første klasse: at mange elever ble skoleleie allerede som seksåringer, at de ble stresset. De var bekymret for konsekvensene for elever som ikke oppfyller kriteriene. «Du føler deg mislykket. Du er et kasus og har et problem», som Solveig sa. Likevel opplevde de at de ikke hadde et valg, og at dette var en pålagt praksis som måtte gjennomføres.

Men ansvaret ligger der. Skolens overordnede mandat forplikter alle lærere til alltid å ha barnets beste som sitt grunnleggende hensyn. Dette er en forpliktelse hver enkelt lærer og kollegiet som fellesskap har. Når lærere lar seg presse til en praksis som strider mot deres faglige og etiske overbevisning, handler de ikke lenger som profesjonelle. Da handler de som funksjonærer. De handler ut fra en «accountability»-logikk mer enn «responsibility». Lojaliteten ligger hos systemet, ikke eleven.

Det går likevel an å forstå hvorfor det ble krevende for førskolelærerne å ta disse diskusjonene, selv om de erfarte en utvikling og praksis som ikke var til elevenes beste. Når man erfarer at andre verdier enn de man selv står for, foretrekkes, kan det få negative konsekvenser for den faglige selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Ingrid, Katrine og Solveig viste gjentatte ganger til sitt pedagogiske grunnsyn, som fremstår som sterkt knyttet til deres identitet som førskolelærere. Da de kom inn i skolen, ble deres praksis ønsket velkommen og verdsatt. Det endret seg imidlertid etter få år, og andre verdier ble foretrukket. De opplevde at deres kompetanse ble devaluert, og jeg mener også å finne tendenser til at de devaluerte seg selv. De brukte argumenter som at de var i mindretall, og at de «bare» var førskolelærere som forklaring på hvorfor de ikke løftet diskusjonen og sto mer opp for det de mente var den beste praksisen. Dette skjedde til tross for at de i tillegg til sin profesjonsutdanning også hadde til dels omfattende videreutdanning. De erfarte betydelige dilemma og spenninger og en praksis som tok gleden bort fra barna. De sa de burde løftet diskusjonene, men gjorde det ikke. Frykten for at deres elever ikke skulle nå de forventede læringsmålene fordi de var førskolelærere, lå i bakhodet hele tiden. Fokus på, og offentliggjøring av, resultater kan være belastende og føre til usikkerhet, og konkurranse og sammenligning fører til et behov for å nå opp (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Når majoritetens læringssyn endret seg, ble de usikre på egen profesjonskunnskap og kompetanse. De ble derfor med på endringen og ble dermed en del av den selv.

## Nytt rom med LK20

I arbeidet med dette kapittelet har jeg stadig tenkt tilbake på en uttalelse som gjorde sterkt inntrykk på meg da jeg selv var student på 1990-tallet: «Når jeg ser de små barna som går til skolen, så tenker jeg stakkars dem, hva galt har

de gjort?» Mannen som uttalte disse ordene var Alfred O. Telhaug, pedagog og sentral debattant innen skole spørsmål gjennom mange tiår. Jeg så dem for meg, de små barna som gikk til skolen, med tunge sekker, en mørk morgen i januar. Når førskolelærerne har fortalt hvordan skolen har blitt stadig mer teoritung og stressende for disse barna, preget av kartleggingsprøver som mange elever ikke mestrer, da er det lett å bli litt motløs. De er små de små barna som går til skolen. De yngste bare 5 ½ år.

Skolestarterne har positive forventninger til skolen, men også bekymringer for ikke å mestre den (Hølland et al., 2021). Lærere er tildelt et stort og tungt ansvar for å sørge for at elevene opplever mestring og møter en skole som ivaretar de gode intensjonene skolen er forpliktet til gjennom samfunnsmandatet. Ingrid, Solveig og Katrine ønsker en skole med mer lek og utforsking og mindre måling og kartlegging. Dette får støtte fra flere hold, også fra andre faggrupper enn pedagoger. Lunde og Brodal, henholdsvis barne- og ungdomspsykiater og professor i nevrobiologi, skriver om leken: «Lek handler kanskje dypest sett om å finne frem til seg selv, hvem man er, og bli kjent med hva som motiverer og inspirerer en til å virke i verden (Lunde & Brodal, 2022, s. 149). Denne kunnskapen forplikter.

Ingrid mente i likhet med lærerne i Bjørnestad et al. (2022) sin kartleggingsstudie at LK20 skaper et nytt rom. Imidlertid synes hun ikke den har kommet helt til sin rett ennå, og advarer mot at gode intensjoner «drukner i alt annet som skjer». Overordnet del i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) fordrer en lærerrolle som ivaretar mye av det førskolelærerne og Lillejord et al. (2018) har fremmet som viktige forutsetninger for at de yngste elevene skal trives og lære. Den forplikter lærere til en undervisning som fremmer elevenes lærelyst, skaper glede, engasjement og utforskertrang. Den vektlegger leken som en nødvendighet for de yngste barnas trivsel og utvikling og understreker at leken gir muligheter til kreativ og meningsfylt læring i hele opplæringen. Den advarer også, i likhet med førskolelærerne, mot en uheldig vurderingspraksis som «kan svekke den enkeltes selvbilde og hindre utviklingen av et godt læringsmiljø» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

LK20 støtter førskolelærerne i å være den læreren de ønsker å være, og den forplikter lærere til å ta diskusjonene når de opplever at pålagt praksis er i strid med samfunnsmandatet. For hvis de ikke gjør det, hvem skal da gjøre det? Solveig viser til fortvilte foreldre som spør om deres barn virkelig må gjennomføre kartleggingsprøver barnet ikke har forutsetninger for å mestre.

For ja, det må det, sier hun. Tja, prøven er én forpliktelse, det overordnede samfunnsmandatet en annen. Som Taraldsen (denne boka) skriver, Overordnet del er nettopp det – overordnet. Lærere må ta disse diskusjonene, ja, kanskje til og med ta imot litt «refs fra øverste hold». For som det står avslutningsvis i Overordnet del:

Alle elever er ulike, og hva som er elevens beste, er et kjernespørsmål i all opplæring. Dette spørsmålet må besvares på nytt hver dag av alle som jobber i skolen. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19)

Det er lærerens profesjonelle ansvar.

## Referanser

- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P., & Hølland, S. (red.) (2022). *Hit eit steg og dit eit steg – sakte men sikkert framover? En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse*. Skriftserie 2022 nr. 7 DELRAPPORT 1. Oslo Metropolitan University.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Hermansen, H. (2019). Kunnskapsarbeid som et ansvarsområde for lærere og skoleledere. I K. Helstad & S. Mausethagen (red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 29–52). Universitetsforlaget.
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P., & Sundtjønn (red.) (2021). *Overgangspraksiser læring og undervisningspraksiser – barnehage og første klasse*. En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang. Mars 2021. Oslo Metropolitan University.
- Innst. 317 S (2017–2018). *Innstilling til Stortinget fra utdannings- og forskningskomiteen om representantforslag om behovet for evaluering av seksårsreformen med sikte på å innrette skolen slik at den bedre ivaretar behovene til de yngste elevene*. Utdannings- og forskningskomiteen.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole*.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek læring arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv. Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Tørum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NOU 2002:10 (2002). *Førsteklassen fra første klasse – Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2003:16 (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Schaanning, E. (2018). *Til alle barns beste? Intervensjoner i skolefeltet*. Kolofon.
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet: Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 31(1), 30–43. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2014-01-04>
- Skedsmo, G. & Mausethagen, S. (2017). Nye styringsformer i utdanningssektoren: spenninger mellom resultatstyring og faglig-profesjonelt ansvar. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101(2), 169–179. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-06>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: Trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforlaget.

- Solbrekke, T. D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31(3), 194–209.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 40 (1992–93). *Vi smaa en alen lange: Om 6-åringene i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Vestheim, O. P. & Sem, L. (2019). Nasjonale prøver i norske riks- og regionaviser: en historisk tekstanalyse av redaksjonelle framstillinger av nasjonale prøver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 5. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1498>





Leithe-Lajord, M. (2024). Lærere som kommer, og lærere som går. I O.P. Vestheim & I. Elden (red.), *Lærertilv i en mangfoldig norsk skole* (s. 57–78). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa340103>

## Kapittel 3

# Lærere som kommer, og lærere som går

Markus Leithe-Lajord

## Innledning

I 2019 publiserte Statistisk sentralbyrå (SSB) artikkelen *Vanligere å forsvinne ut av læreryrket enn å komme tilbake dit* (Aamodt & Næsheim, 2019). Artikkelen trekker frem at fra 2008 til 2018 var det 8100 lærere som forlot læreryrket til fordel for andre yrker. I samme periode fant 3700<sup>1</sup> av lærerne som sto utenfor skoleverket i 2008, tilbake til kateteret. I en skoledebatt preget av fokus på frafall, rekrutteringsutfordringer og lærermangel har dette kapitlet til hensikt å sette søkelyset på fire lærere som har valgt å returnere til klasserommet etter en periode utenfor skoleverket. Gjennom semistrukturerte intervjuer belyses problemstillingen: Hvilke erfaringer mener fire lærere er av betydning for at de returnerte til læreryrket? I følge SSBs artikkel fra 2019 utgjorde ca. 75 prosent av de returnerte lærerne lærere som jobbet i helt andre

---

1 Tallet tilsvarer rundt 3700 av 27 200 med lærerutdanning som ikke jobbet i skoleverket i 2008.

næringer enn undervisning<sup>2</sup> i 2008, mens de resterende returnerte fra annen næring innenfor undervisning. Av alle som har returnert til læreryrket, er det flest lærere (18 prosent) med fireårig allmennlærerutdanning, mens bare 9 prosent av lektorene har funnet vegen tilbake til klasserommet. Målt i alder var den største andelen av dem som vendte tilbake 30–39 år, deretter 40–49 år. Den store andelen yngre lærere som vender tilbake, kan ses i sammenheng med den store andelen nyutdannede lærere som gikk rett ut i andre yrker etter endt utdanning. SSBs hypotese er at mange i denne aldersgruppen har egne barn i skolealder, og at en lærerjobb da vil være attraktivt med tanke på at man har ferier samtidig som egne barn.

Kunnskapsdepartementet har tidligere gjennomført undersøkelser om hva som *kan* bringe lærere tilbake til klasserommet. Blant annet publiserte de i 2011 «Reservestyrken» av lærere: Utdannede lærere som ikke jobber i skolen. Hva kan bringe dem tilbake?». Undersøkelsens formål var å «finne drivere og motivasjonsfaktorer for å få folk fra denne «reservestyrken» til å ta jobb i skolen» (Zondag & Korsgaard, 2011, s. 4). En mindre del av undersøkelsen omfatter fem lærere som kom tilbake til skolen etter at de har tilbrakt noen år i andre yrker. I undersøkelsen trekkes det frem faktorer som muligheten til fast jobb og faglig interesse som gjorde at de valgte å returnere, men uten at det blir foretatt noen dypgående analyse av disse lærernes historier. Mens det finnes flere studier som omfatter hvorfor lærere forlater yrket (Skaalvik & Skaalvik 2011; Smith & Ulvik, 2017; Tiplic, Brandmo & Elstad, 2015), er det mindre undersøkt hvilke faktorer som spilte inn for dem som har vendt tilbake til klasserommet, da spesielt i den norske skolen.

## Lærere som forlater skolen

Lærere som velger å forlate skolen, er et tema som blir undersøkt og diskutert både nasjonalt og internasjonalt. For å konseptualisere hvorfor lærere forlater yrket, foreslår Schaefer (2013) to hovedretninger. Den ene retningen zoomer inn på læreren som individ og hver enkelt persons iboende egenskaper. Den andre tar sikte på å undersøke ytre omstendigheter og den organisatoriske

---

2 Alle næringer under overskrift 85-Undervisning <https://www.ssb.no/klass/klassifikasjoner/6>

konteksten som omgir læreren. Utfordrende elevatferd, overveldende dokumentering og manglende rammer for å utøve yrket slik de selv mener er ønskelig, blir trukket frem som faktorer som presser lærerne ut av skoleverket (Gu & Day, 2013).

Skaalvik og Skaalvik (2011) peker på iboende egenskaper som manglende håndtering av tidspres, opplevd jobbslitasje og lav arbeidstilfredshet som årsakssammenhenger med det å vurdere å forlate læreryrket, mens eksisterende arbeidstilfredshet, tilhørighet og kollegial støtte kan være faktorer som bidrar til at lærerne forblir i yrket.

Smith og Ulvik (2017) stiller spørsmål ved den bortimot normative diskursen om at årsaken til at lærere slutter, er utelukkende på grunn av negative faktorer, og foreslår at det er på tide å akseptere at læreryrket ikke nødvendigvis er et livslangt kall selv om man er en «suksessfull» lærer. Enkelte lærere forlater yrket selv om de opplever mestring, motivasjon og mening. En kvalitativ studie gjennomført av Smith og Ulvik (2017) rettet søkelyset mot fire «suksessfulle» som hadde forlatt læreryrket. Lærerne forteller om et iboende behov for personlig utvikling, ambisjoner, og autonomi som læreryrket ikke kunne gi dem. Lærere som har valgt yrket ut fra «et kall», men som likevel forlater skolen, er ikke nødvendigvis et resultat av eksterne faktorer (Yinon & Orland-Barak, 2017). For disse lærerne kan årsaken til jobbskifte være yrkesstolthet og troskap til egen yrkesutøvelse, fremfor å tilpasse seg en arbeidshverdag som bryter med deres pedagogiske grunnsyn. En longitudinell studie gjennomført av Lindqvist og Nordäng (2015), som fulgte et svensk lærerkull over tjue år, viste at det var dobbelt så mange «suksessfulle» lærere som hadde forlatt yrket, sammenlignet med kulletts totale frafall. Kelchtermans (2017) trekker frem at skolen som organisasjon holder en nøkkelrolle hvis man ikke ønsker at de «riktige» lærerne forlater skolen på grunn av uriktige årsaker. Dette innebærer blant annet en skole som skaper et profesjonsfelleskap hvor lærere kan finne støtte, refleksjoner og jobbtilfredshet, og at skolen evner å stå imot utenforstående krefter som ønsker å påvirke skolen.

Undersøkelser knyttet til tilfredshet og frafall viser at et skille mellom nyutdannede og erfarne lærere kan være hensiktsmessig. Blant annet har det blitt pekt på at nyutdannede lærere generelt er mer tilfredse og har færre tanker om å slutte enn lærere som har stått lenger i yrket, og blant de nyutdannede er det de som hadde lærerstudiet som førstevalg og en altruistisk motivasjon for yrket, som er mest fornøyd og har færrest tanker om å slutte (Brandmo

& Tiplic, 2021). SSBs analyse fra 2019 viser også at det er flest eldre lærere som forlater yrket, og de fleste som vender tilbake, er i det nedre alderssjiktet. Når det gjelder nyutdannede læreres omsetningsintensjon, kan det være flere forhold som enten virker forebyggende eller forsterkende (Tiplic, Brandmo & Elstad, 2015). Å bli en del av et støttende kollegium som fremmer individuell og kollektiv mestringstro, samt opplevd tillit fra ledelse vil minske sannsynligheten for å vurdere jobbytte, mens manglende jobbtifredshet, følelsesmessig engasjement, rollekonflikter og uklårheter kan være med og forsterke omsetningsintensjonen.

Internasjonalt viste en longitudinell studie fra USA at majoriteten som vendte tilbake, var unge kvinner som hadde stått ute av yrket over lengre tid fordi de hadde vært hjemmевærende med barn på grunn av dårlige og kostbare barnepassmuligheter (Grissom & Reininger, 2012). Een kontekst som vanskelig lar seg oversette til det norske samfunnet.

Harfitt (2015) intervjuet to nyutdannede lærere i Hongkong som returnerte til læreryrket to år etter at de hadde forlatt skoleverket. Lærerne forteller om både personlige og yrkesrelaterte faktorer som pådrivere da de forlot læreryrket ett år etter endt utdanning, men at de hadde en iboende tro på at de kunne lykkes som lærer. Da de vendte tilbake til skoleverket, var det til skoler hvor de opplevde mer støtte og nærhet fra ledelse og kolleger. Studier gjennomført i Sverige og USA har vist at omtrent 25 % av dem som forlater læreryrket, før eller senere vender tilbake, og at tendensen da er at de vender tilbake til lignende skoler som de har forlatt med tanke på lokasjon og størrelse (Lindqvist & Nordäng, 2015; DeAngelis, 2013). Beaudin (1993) hevder at lærere som velger å returnere til yrket, er de med lavest kvalifikasjon, og at de primært kommer tilbake på grunn av færre yrkesmuligheter utenfor skoleverket.

## Utvalg og narrativ metode

Gjennom narrativ metode og analyse er målet å avdekke forhold og erfaringer som bidro til å forme lærernes karriereveger fra påbegynt utdanning og frem til i dag. Narrativ metode starter med innsamlingen av uttrykte og gjenfortalte individuelle erfaringer og opplevelser, hvor datamaterialet blir analysert i søken etter vendepunkt og erkjennelser, historien de har å fortelle og en kronologisert fremstilling av sentrale hendelser (Cresswell & Poth,

2018). Deltakerne i denne studien er fire lærere som valgte å slutte som lærer for å jobbe i andre yrker, for deretter å vende tilbake til skoleverket. Alle deltakerne er anonymisert, og det er brukt fiktive navn. Intervjudeltakerne fortalte sin historie knyttet til sine perioder i læreryrket, samt tiden de tilbrakte i andre yrker. Det å være kontekstsensitiv er essensielt innenfor narrativ metode (Czarniawska, 2004), noe som innebærer at spørsmålene i intervjuene og innholdet i narrativene omhandler både profesjonelle og personlige forhold som kunne påvirke lærernes valg, motivasjon og avgjørelser. Med utgangspunkt i problemstillingen ble intervjuene transkribert og deretter analysert og kronologisk restrukturert. Dette ble gjort med den hensikt å finne spesifikke kjennetegn for hver enkelt intervjudeltakers fortelling, da med søken etter nøkkelord, uttrykk, setninger og lengre passasjer som kunne avdekke vendepunkt og erkjennelser som hadde vært av betydning for lærerne.

Da intervjuene hver for seg var analysert og kronologisk restrukturert, ble de på ny lest for å undersøke hva som kunne være felles kjennetegn for alle fortellingene, nå med en bevissthet som omhandlet de allerede avdekkede vendepunktene og erkjennelsene i hvert enkelt narrativ. Dette innebar et vekselvirkende arbeid med gjentatt lesing av de transkriberte intervjuene og de kronologiserte narrativene. For å kunne strukturere de felles kjennetegnene på tvers av de ulike narrativene ble en videreutvikling av Smith og Ulviks (2017) rammeverk som analyserte hvorfor «suksessfulle» lærere forlater yrket, benyttet. Dette innebar at funnene i hvert enkelt intervju ble organisert og kategorisert basert på spørsmål som omhandlet: Hva var motivasjonen for å bli lærer? Hvordan var den første perioden som lærer? Hva var årsaken til yrkesbytte (personlige og profesjonelle)? Hvordan var arbeidshverdagen utenfor skoleverket? Hvordan var vegen tilbake til skolen? Hvordan ser de for seg sin fremtidige yrkeskarriere? Til sammen dannet dette det endelige grunnlaget for å avdekke hvilke erfaringer de fire lærerne mente var av betydning for at de returnerte til læreryrket, og resulterte i de fire temaene: *Vegen inn – Det tenkte lærerliv*, *Vegen ut – Det opplevde lærerliv*, *Vegen tilbake – Liminalt lærerliv* og *Vegen fremover – Nåværende lærerliv*.

## Lærernes fortellinger

Gjennom semistrukturerte intervjuer fortalte Elisabeth, Astrid, Tone og Liva sine historier. Narrativene er gjengitt med så stor nøyaktighet som mulig

og tar sikte på å danne et helhetlig bilde av lærerne, samt belyse sentrale hendelser, vendepunkt og erkjennelser i lærernes fortellinger. Utelatelser av detaljer er gjort med den hensikt at eventuelle lesere ikke utilsiktet skal dra kjensel på noen av intervjudeltakerne.

## Elisabeths historie

I ungdomstiden var Elisabeth omgitt av voksne som fremsnakket læreryrket. Det var barneskolelærere, ungdomsskolelærere og skoleledere fra flere ulike skoler. Dette, kombinert med en stor interesse for språk og språkfag gjorde at utdanningsvalget falt på lærerstudiet.

Studietiden tilbrakte hun på Østlandet. Denne perioden opplevde hun som givende og nyttig, med gode og lærerike praksisperioder. Som student jobbet hun mye både med og ved siden av studiene, i det som blir beskrevet som en «rik» periode som ga henne økt motivasjon for læreryrket. Da studietiden var over, flyttet Elisabeth til Midt-Norge. De tre første årene etter endt utdanning fikk hun to barn og var ute i permisjon. Hun kombinerte permisjonstiden med ekstrastudier før hun startet å jobbe ved en større ungdomsskole.

Den første perioden på ungdomsskolen blir beskrevet som en god, men arbeidsom periode. Hun kom inn i et stort lærerkollegium med et godt arbeidsmiljø. Som faglærer i norsk og engelsk hadde hun store rettebunker, og kveldene gikk ofte med til jobbelaterte aktiviteter. For Elisabeth var dette noe hun likte godt, både arbeidet med fagene og det å jobbe med ungdomstrinnelever var noe hun genuint trivdes med. Selv om hun skryter av arbeidsmiljøet, var det tidvise uenigheter med enkelte kolleger og nærmeste leder om blant annet tilstedeværelse og arbeidstidsreglement. Samtidig kjente hun på det at 100 % arbeid kombinert med småbarnsliv på hjemmebane gjorde henne mer sliten enn tidligere, og etter fem år på ungdomsskolen søkte hun seg vekk fra skoleverket.

*Jeg søkte egentlig bare litt for artig [...], og så var jeg sikkert litt sliten på den tiden.*

Da valget falt på å forlate læreryrket, var dette etter at hun ved en tilfeldighet kom over en stillingsannonse i lokalavisa. Dette resulterte i at hun, mest som et spontant innfall, søkte en stilling som faglig veileder hos et støttesenter for

personer utsatt for incest og seksuelle overgrep, en stilling hun fikk i konkurranse med 80 andre søkere. Jobben innebar blant annet å dra på skolebesøk og undervise om relevante tema og å være en faglig veileder for personer som har opplevd overgrep.

Elisabeth skildrer starten i den nye arbeidstilværelsen som euforisk. De første månedene fikk hun bruke til å oppdatere seg faglig i stille og rolige omgivelser. Hun styrte dagsrytmen selv, noe hun beskriver som en kontrast til læreryrket, hvor hun opplever at klokka legger føringen for store deler av dagen.

*Jeg tror det var et halvt år hvor jeg syntes at «det her er helt fantastisk». Så begynner det litt sånn etter hvert at man kjenner at det er noe som mangler, og som man savner. Og alt det som jeg var lei av, det var det jeg savnet.*

Mens vegen ut av læreryrket hadde vært et spontant innfall, ble vegen tilbake en tanke som modnet over tid. Etter en periode det første halvåret som hun beskriver som helt fantastisk, kom det en snikende følelse. Den stille tilværelsen i et mindre kollegium ble kjedelig, og savnet av tilværelsen med høy fart og mange folk rundt seg økte for hver måned som gikk.

Etter litt over et år i den nye jobben valgte hun å søke på ledige lærerstilling i hjemkommunen og endte til slutt opp tilbake på den samme skolen som hun hadde forlatt. Elisabeth returnerte til skolen høsten etter å ha jobbet utenfor skoleverket i ett og et halvt år. På grunn av knappe ressurser og strukturelle endringer byttet Elisabeth tjenestested i kommunen fra ungdomsskolen til en større barneskole i samme kommune, en tilværelse hun er særs fornøyd med i dag. Når Elisabeth forteller om hva hun savnet ved læreryrket, knytter hun det til verdier og egenskaper ved seg selv som person.

*Jeg tror at det handler om det som er en del av meg. Jeg vil at det skal være litt tempo, og jeg vil at det skal være litt action! Det å ha mange å forholde seg til, det her jaget liksom, og den gleden med å følge utviklingen til barna.*

Hun tror selv at det ikke hadde noe med den tidligere arbeidsplassen som gjorde at hun lengtet tilbake til læreryrket, men at den følelsen ville kommet



uansett. Eksterne faktorer som bedre lønn og «lærerferier» omtales som helt irrelevante og aldri avgjørende da hun bestemte seg for å returnere til skolen, men hun legger til at hun har lært seg å sette pris på arbeidsåret til lærerne. I den nåværende arbeidshverdagen kan hun høre kolleger som diskuterer jobbytte og søker seg til andre yrker, og hun har en forståelse for det. Men selv uttrykker hun at hun aldri kommer til å søke seg bort fra skolen igjen.

## Astrids historie

Astrid startet på lærerutdanningen i slutten av tyveårene. Før det jobbet hun som grafisk designer over en tiårsperiode. I løpet av den samme tidsperioden var familien hennes besøkshjem for barnevernet, noe som inspirerte henne til å søke lærerutdanningen.

*Da jeg satt på kontoret, følte jeg at det var litt meningsløst arbeid.  
Sitte og lage fine brosjyrer, hvilken nytte har det for samfunnet?*

Motivert av omsorg, positive erfaringer som besøkshjem og i søken etter et mer meningsfylt yrke sluttet hun i sin daværende jobb og startet på lærerutdanningen. Selve utdanningen gjennomførte hun ett år kortere enn normert tid ved å kombinere flere årsstudium det siste året. Da Astrid var ferdig utdannet, fikk hun fast jobb på en skole i nabokommunen. Hun ser tilbake på det første året som en positiv opplevelse. Det var en liten skole med et godt etablert kollegium, hvor hun som timelærer fikk anledningen til å bli kjent med alle elever og skolens rutiner. Det andre året fikk Astrid alene kontaktlæreransvaret for skolens første klasse, en oppgave hun gikk løs på med stor iver og dedikasjon. Samtidig blir det beskrevet som en ensom opplevelse.

*Jeg fikk ingen veiledning eller gode råd på veien, det føltes som at noen bare kastet meg til ulvene.*

Astrid havnet i en tilværelse hvor hun jobbet døgnet rundt. Ofte var hun den som satt igjen til slutt på arbeidsplassen, og jobben fortsatte hjemme og på kveldstid. Kontaktlærerrollen og alle arbeidsoppgavene det innebar, ble for overveldende.

*Jeg var kjempeengstelig for å gjøre mye feil, og alt måtte være perfekt! Jeg arbeidet meg i hjel. [...] Jeg holdt på døgnet rundt og satt sikkert lengst av alle. Alltid på ettermiddagene, og holdt på igjen når jeg kom hjem.*

I tillegg til en krevende hverdag i klasserommet opplevde Astrid å komme til et arbeidsmiljø med etablerte relasjoner og grupperinger som det ikke var så lett å komme inn i. Et stykke ut i sitt første år som kontaktlærer førte det akkumulerte stresset knyttet til kontaktlærerrollen og arbeidsmiljøet til sykehusinnleggelse og utbrenthet, noe som resulterte i langtidssykmelding.

*Hadde jeg hatt noen som kunne veiledet meg mer i stedet for å bli kastet ut i det som kontaktlærer alene allerede andre året, det tror jeg kanskje kunne ha gjort at jeg hadde stått lenger i yrket da.*

Etter sykmeldingsperioden fikk Astrid prøve seg på nytt som kontaktlærer for en ny første klasse. Hun beskriver denne perioden som bedre, men at hun fortsatt følte seg sliten og lengtet til en roligere tilværelse hvor hun kunne ta arbeidsdagen i eget tempo. Tilfeldighetens spill hadde det til at den våren ble det utlyst en stilling som grafisk designer på hjemmeplassen hennes, et jobbtilbud som ikke vokser på trær der hvor Astrid var bosatt. Hun søkte på jobben og fikk stillingen.

*Nå må jeg puste! Jeg tenkte ikke å forbli grafisk designer for resten av livet, det var mer som en pustepause, for å nullstille meg selv. Jeg tenkte – enn å sitte på et kontor nå og begynne dagen med en kopp kaffe og radio, hvor jeg bare kan sose som jeg selv vil.*

Astrid tilbrakte nesten tre år på den nye arbeidsplassen som grafisk designer før konkursspøkelset kom truende. Hun opplevde at læreryrket ville være trygt å returnere til, og at hun ville bruke sin lærerutdanning, samt at hun syntes at læreryrket i seg selv fortsatt var kjempemorsomt.

*Jeg synes jo at det er kjempeartig å være lærer, men det var liksom systemet som ikke fungerte.*

Astrid søkte et vikariat på en barneskole i en nabokommune midt i skoleåret og fikk tilbudt stillingen ikke lenge etter. Hun jobber fortsatt på den skolen i dag.

*Der kom jeg til det jeg skulle ha kommet til første gangen.*

På den nye skolen opplevde hun et mer inkluderende arbeidsmiljø både på personalrommet og i klasserommet. Hun havnet i tospann med en lærer hun beskriver som sin egen «guru». «Guruens» væremåte i klasserommet og på personalrommet gjorde at hun fort ble et eksempel til etterfølgelse for Astrid. Hun har blitt mer avslappet og trygg i lærerrollen etter at hun vendte tilbake til yrket, og verner mer om seg selv både som kontaktlærer og som privatperson. Inspirert av sin egen guru ser hun nå for seg læreryrket som en tilværelse hun vil bli værende i resten av sin yrkeskarriere.

## Tones historie

Tone kommer fra en lærerfamilie, og selv om hun i oppveksten ofte fikk høre at «du må jo bli lærer», så var det aldri hennes egentlige intensjon. Etter gymnaset startet hun på tannlegeskolen hvor hun ble kjæreste med en femteårsstudent. Da han skulle flytte nordover, ble Tone med ham, først til Midt-Norge hvor hun fikk seg et årsvikariat som ufaglært ved en barneskole, og deretter videre til Finnmark, hvor hun etter oppfordringer fra sin daværende svigermor startet på lærerutdanningen. Etter fullført utdanning fikk hun seg jobb på en fådelt skole i en kystkommune i Nord-Norge.

*Jeg tok ferje inn til jobb hver dag, i ti minutter, det var en sånn idyll uten like. Det var sånn at du kunne møte foreldrene inne på lærerværelset, som var invitert inn på kaffekopp.*

Hun beskriver sin første lærerjobb som hektisk, men morsom. Det var et lite, men godt arbeidsmiljø og en arbeidshverdag som tilrettela for muligheter til faglig utvikling. Etter å ha tilbrakt syv år i Finnmark reiste Tone tilbake til Østlandet sammen med sin daværende kjæreste. Fra å ha jobbet på en fådelt skole med 30–40 elever startet hun nå på en drabantbyskole med opptil 700 elever fra over 30 ulike nasjonaliteter. Hun trivdes godt på den nye arbeidsplassen og skryter av både elever og dyktige kolleger, og hun hadde nok fortsatt der

hvis det ikke hadde vært for et brått og uventet dødsfall i nær familie. Denne hendelsen tok mye tid og energi, og hun valgte å permittere seg selv fra lærerstillingen for å håndtere hverdagen. Hun søkte etter det hun selv beskriver som en mindre krevende jobb enn i skoleverket, og fant det på et dagsenter. Der jobbet hun i de to påfølgende årene med å tilrettelegge arbeidshverdagen for mennesker med bistandsbehov. Etter det tok samboerens yrkeskarriere henne med videre til en ny by og en ny skole. Der fikk hun fast stilling ved en barneskole, men allerede første dag ved den nye arbeidsplassen kjente hun at dette ikke var riktig for henne. Selv om hun ble godt mottatt av både barn og ansatte på skolen, så sa magefølelsen hennes at dette ikke var riktig sted og tidspunkt, og etter høstferien sa hun opp jobben hun da hadde hatt i to måneder.

*Jeg tenker at det kanskje var et uttrykk for at jeg trengte å bruke andre sider av meg selv da. At det var et så tydelig uttrykk for at –nei, jeg skulle ikke være lærer i denne perioden.*

Den kommende tiden brukte Tone på å jobbe som vikarlærer, samt et par måneder hos et bildebyrå, før hun startet på arbeidsmarkedstiltak hos daværende Aetat. Der kom hun i kontakt med en kvinne som drev et parfymeri, noe som skulle være avgjørende for hvor hun kom til å tilbringe de neste fire årene. Hun fikk jobb i et sentrumsparfymeri på sitt daværende bosted og gikk gradene fra deltidsstilling til fullt ansvar for den daglige driften. Arbeidshverdagen opplevde hun som mer variert enn læreryrket, og hun levde og åndet for jobben de årene hun var der.

Som så mange ganger tidligere i Tones liv var det kjærligheten som skulle drive handlingen fremover. Det ble slutt med kjæresten, og hun møtte en gammel kjenning hjemmefra. Tone flyttet da til sin nye kjærestes bosted i et forsøk på å etablere forholdet. Hun ble tidlig gravid i forholdet og søkte seg jobb på en skole på sin nye hjemplass. Tone ble ikke værende lenge denne gangen heller. Hun ble sykmeldt relatert til svangerskapet, og forholdet med barnefaren tok slutt. Dermed var Tone nok en gang på flyttefot. Hun pakket kofferten og bosatte seg i sin søsters hjemkommune. Da foreldrepermisjonen tok slutt, trengte Tone en ny jobb, og hun beskriver det å returnere til skolen som det mest praktiske.

Hun ble ikke lenger enn tre år i den nye jobben før hun nok en gang følte behovet for en ny hverdag. Hun kom over en jobbannonse som søkte etter ny driver til et parfymeri. Tone søkte jobben og fikk stillingen, noe som førte henne ut av skolen i fem nye år. Dette skulle bli Tones siste periode utenfor læreryrket. Da kjeden hun jobbet i, ble kjøpt opp, valgte hun å slutte. Den samme dagen hun hadde sendt e-post med oppsigelse til sin daværende sjef, ble hun kontaktet av rektoren ved en lokal skole. De hadde behov for lærere med den fagkombinasjonen Tone hadde, og i en diskusjon på lærerrommet hadde en bekjent av henne løftet frem Tone som en aktuell kandidat.

*Samme dag som jeg fikk beskjed om at vi var kjøpt opp, sendte jeg mail og sa opp min stilling, og samme dag ringte rektoren fra skolen og tilbød meg fast stilling, og da sa jeg bare: «Ja, jeg tar den!» Og her er jeg, og her har jeg vært i alle de år etter det.*

Det er nå elleve år siden hun returnerte tilbake til læreryrket, og hun drar fortsatt nytte av sine perioder i andre yrker. Både i møte med elever og foreldre opplever Tone at hennes erfaringer knyttet til å forholde seg til forskjellige mennesker i et serviceyrke kommer godt med.

Tone understreker at hun fortsatt ikke nødvendigvis har kommet til skolen for å bli. Trettito år etter at hun var ferdig utdannet, merker hun en enorm endring i lærerrollen. Økt krav om dokumentering, rapportering og endrede arbeidsoppgaver gjør at hun fortsatt ikke utelukker andre yrker.

*Når du har gått litt sånn frem og tilbake, så blir du ikke redd. [...] Hvis skolepolitikken kjøres like dårlig som den har vært, da forsvinner jeg.*

## Livas historie

I ungdomsårene hadde Liva planer om å redde verden, en ambisjon hun ifølge seg selv aldri fikk levd ut. Etter endt gymnas jobbet hun ved et fiskebruk et par år. I perioder da det var svart hav, tok hun vikartimer ved den lokale skolen, noe som tente lærergnisten og inspirerte henne til å starte på lærerutdanningen. Hun startet og fullførte lærerutdanningen i begynnelsen av 1990-tallet, før hun pakket kofferten og vendte tilbake til hjembyen. Livas beskrevne

lærerliv er fullt av metaforer og nordnorske kraftuttrykk. Hun beskriver seg selv som en rastløs person, og selv om hun kaller det å undervise for en lidenskap, hadde hun hele tiden sett for seg pauser fra læreryrket.

*Som lærer tenker jeg at man bør være litt ute i arbeidslivet sånn innimellom. Det å gjøre noe annet og bryte opp litt innimellom, å [se] det samfunnet du sender ungene ut til. Så jeg har alltid hatt litt «løse teltplugg» og tenkt at det kan være lurt å se litt av det andre samfunnet.*

I løpet av sin yrkeskarriere har Liva tatt to avstikkere fra skoleverket. Første gangen Liva forlot skolen, var etter fem år i barneskolen. Kollegiet besto av det som hun beskriver som et «Ibsen-galleri» med høy temperatur og mye drama, men det var primært årlige nedskjæringer i kommunen og opplevd risiko om å havne på skolens «kuttliste», kombinert med jobbtilbudet som barne- og ungdomsarbeider i den lokale kirken som gjorde at hun sa opp lærerjobben. Den nye stillingen innebar mye kvelds- og helgearbeid, og med småbarnsfamilielivet ble lærertilværelsen igjen mer ettertraktet. Hun prøvde først ut to år i særskilt voksenopplæring, før hun landet på at ungdomsskolen var hennes plass.

*Jeg tenkte at «Okei, nå skal jeg tilbake til skolen og jeg har alle muligheter åpen, så kanskje jeg skal sjekke ut det her med spesped». Og det var drittkjedelig, for å være helt ærlig. Så etter et par år i særskilt voksenopplæringen tenkte jeg at det må bli ungdomsskolen, og det er min plass!*

Etter å ha landet på at ungdomsskolen var den rette plassen, tilbrakte Liva fire år som lærer for 8.–10. trinn. Hun trivdes i arbeidet med tenåringer, men var uenig i hvordan skolens ledelse organiserte skolehverdagen.

*Vi røk uklar, rektor og jeg ... Så vi fikk beskjed om at hvis vi ikke var fornøyde, så kunne vi til helvete finne oss noe annet å gjøre, og det var for så vidt helt greit, og da jeg kom hjem den ettermiddagen, fikk jeg en telefon med forespørsel om jeg hadde lyst til å drive bokhandel.*

Eieren av en nyopprettet bokhandel kontaktet henne for å høre om hun kunne tenkt seg rollen som daglig leder. Hun var da så forbannet at hun takket ja, og startet i bokhandelen etter det fullførte skoleåret. Tiden som bokhandler besto av vesentlig lavere lønn og flere arbeidstimer enn da hun var i ungdomsskolen. Samtidig ga det henne erfaringer som hun fortsatt har med seg inn i læreryrket. Ved siden av sin faste jobb var hun frilansjournalist for lokalavisen, hvor hun blant annet hadde ukentlige spalter. Selv om det var tilfeldighetenes spill som gjorde at hun endte opp i en bokhandel, så mener hun selv at hun uansett hadde kommet til å gå ut av læreryrket igjen rundt det tidspunktet. Liva tilbrakte sin andre periode utenfor læreryrket i tre år, før hun en dag fikk en ny telefon fra sin gamle rektor: «Nå må du for helvette komme tilbake igjen! Så da var jeg tilbake, og der er jeg fortsatt»

*Etter at Liva vendte tilbake til den samme skolen hun forlot tre år tidligere, har hun tilbrakt de siste femten årene i grunnskolen. Hun har fortsatt samme rektor, men ungdomsskolen hun vendte tilbake til, har med årene blitt slått sammen med andre nærliggende ungdomsskoler, og elevtallet har seksdoblet seg. Liva trives fortsatt i klasserommet sammen med sine egne elever, men hun stiller seg kritisk til andre deler av skoleutviklingen. Hun merker en tydelig økning i arbeidsoppgaver og rapportering og opplever at skolestørrelsen går på bekostning av relasjoner mellom lærere, elever og kolleger, og hun beskriver dagens tilstand som en «fabrikkskole». Undervisning er fremdeles hennes lidenskap, klasserommet er hennes scene og elevene hennes publikum. Men selv om Liva uttrykker et brennende engasjement og glede for læreryrket, er det ikke lenger bare den indre motivasjonen som holder henne igjen i skoleverket.*

Liva har slått rot for godt i grunnskolen ikke fordi andre yrker ikke lenger frister, men også fordi hun nå ser på seg selv som for gammel til å vurdere andre yrkesbaner.

## Lærernes karriereveger

Nedenfor følger en sammenfatning og analyse av de fire narrativene i lys av de tidligere presenterte temaene. Temaene er skrevet frem med den hensikt å vise hvilke erfaringer som var av betydning for de fire intervjudeltakerne, da med fokus på å få frem likheter og unikheter i ulike faser av deres lærerliv.

### Vegen inn – Det tenkte lærerliv

Når man velger utdanning, kan det ifølge lærerne i denne studien være basert på tanker og formeninger om hvordan man ser for seg at den fremtidige arbeidshverdagen vil utspille seg. Hva og hvilke årsaker som fører til utdanningsvalg, kan være sammensatte, og det er ikke like enkelt å skille mellom ytre og indre faktorer. Alle fire intervjudeltakerne hadde eksterne erfaringer og påvirkninger som hjalp dem å peke ut retning da de valgte lærerstudiet. Tone, den av intervjudeltakerne som har hatt flest og lengst perioder ute av skoleverket, er den som er tydeligst på at valg av utdanning ble gjort på bakgrunn av ytre faktorer. Hadde det ikke vært for daværende sivilstatus, hadde hun fortsatt å utdanne seg som tannlege. Elisabeth og Tone hadde nære relasjoner med skolebakgrunn som spilte inn, Liva jobbet som vikar før studiestart, og det samme gjorde Tone, mens Astrid hadde positive erfaringer som besøkshjem for barnevernet. Elisabeth, Astrid og Liva trekker imidlertid også frem en sterk indre motivasjon for valg av utdanningsretning, basert på enten faglig interesse eller ønske om å gjøre en forskjell for elever i skolen. Tanker om læreryrket som et «givende» yrke og forestillinger om hvordan det kan og bør utøves, var en betydningsfull faktor for valget av lærerutdanningen. Samtidig kunne det også være en faktor av betydning for valget om å forlate yrket når ulike forhold fører til at muligheten til å utøve yrket slik de så det for seg, ikke blir innfridd.

### Vegen ut – Det opplevde lærerliv

Temaet *vegen ut* tar sikte på å avdekke årsaken til at lærerne valgte å forlate skolen. Det som kan bli sett på som lærerprofesjonens kjerne, undervisningen, blir ikke nevnt som en pådrivende faktor for noen av intervjudeltakerne. Manglende rammer og strukturelle forhold på egen arbeidsplass for å utøve yrket slik de selv ønsket, u håndterlige arbeidsmengder og relasjonelle brister kunne



være pådrivere for at de forlot skoleverket. Elisabeth, Liva og Astrid hadde enten foreldre til elever, kolleger eller ledelse som preget arbeidshverdagen i negativ forstand når nye yrkesveger kom til syne. I tillegg hadde de opplevd et høyt arbeidspress over lengre tid, hvor den totale arbeidsmengden førte til et ønske om mer strukturerte arbeidsformer. Det samme gjelder også for Tones første periode ut av skolen, da det kom som et resultat av et behov for et roligere yrke for å kunne håndtere egen hverdag. Mens Astrid og Elisabeth byttet yrke primært på grunn av et behov for en roligere arbeidshverdag, var Tone og Livas yrkesbytter mer motivert av selvrealisering og et opplevd indre behov for å bruke seg selv på en annen måte enn hva man gjør i lærerjobben. Lærernes fortellinger om vegen ut bærer preg av skildringer om betimelige tilfeldigheter. De mulighetene som åpnet seg for dem da de valgte å forlate yrket, er ikke sikkert at ville fremstått like attraktive, hadde arbeidshverdagen i skolen, og enkelte private hendelser, utspilt seg i en mer positiv retning.

### Vegen tilbake – Liminalt lærerliv

Når avgjørelsen om å forlate yrket er tatt, er det ikke uvanlig med refleksjoner om man noen gang skal vende tilbake. I den liminale fasen befinner man seg utenfor eget samfunn. Man får muligheten til å betrakte seg selv og sine omgivelser på en ny måte, og man kan få et nytt syn og nye perspektiver på tidligere erfaringer og opplevelser. For intervjudeltakerne kunne denne perioden gi dem muligheten til å reflektere over hva som er viktig for dem når det kommer til yrkesvalg og innhold i egen arbeidshverdag, og hvordan arbeidshverdagen kan bidra til å skape enten balanse eller ubalanse i eget liv.

Da Astrid sa opp sin lærerstilling, hadde hun allerede tenkt å returnere en gang i fremtiden. Liva hadde helt fra hun var lærerstudent, sett for seg at hun kom til å bytte arbeidssted som yrkesaktiv, da hun så en verdi i det å ha med seg erfaringer fra andre jobber. Selv om Livas andre tilbakekomst ble til etter en telefon fra en tidligere rektor, uttrykker hun at hun alltid «visste» at hun skulle vende tilbake til skolen en eller annen gang. Uavhengig av de konkrete hendelsene som tok dem der de er i dag, mener Astrid og Liva at de uansett hadde vendt tilbake til skolen. Tone ser på sammenhenger mellom sitt private og profesjonelle liv og strukturerer dem etter perioder hvor hun beveger seg til og fra læreryrket og andre yrker alt etter egne indre og ytre behov. Elisabeths nye arbeidshverdag

svarte på alle forventninger hun hadde før karrierebytte, men for henne ble perioden en bekreftelse på at læreryrket var det riktige valget. Mens Liva og Tone uttrykker at de forlot læreryrket for å kunne oppleve fullendt realisering av egne iboende ressurser, ble dette Elisabeths motivasjon for å vende tilbake.

## Vegen fremover – Nåværende lærerliv

I samtalen med lærere som har prøvd andre yrker, kan det være interessant å høre deres tanker om fremtiden. Lærernes erfaringer gjennom aktivt å forlate og vende tilbake til skoleverket har gitt dem en mulighet til å betrakte eget yrke og egen arbeidshverdag med andre briller enn hvis de aldri hadde tilbrakt en periode utenfor.

Elisabeth og Astrid, de to yngste, var begge tydelige på at de var kommet tilbake for å bli i læreryrket. Det å ha prøvd andre karrierer har ikke gitt dem mersmak på en tilværelse utenfor skoleverket, men har i stedet vært en påminner om at læreryrket har vært det riktige for dem. Tone og Liva deler det samme synet som Elisabeth og Astrid når det gjelder gleden ved å møte elever og det å drive med undervisning. Tone og Liva har begge tilbrakt over tjue år lengre tid i skolevesenet enn Elisabeth og Astrid og reflekterer over tingenes tilstand nå sammenlignet med før. Begge ytret seg blant annet kritisk til dagens skole sammenlignet med da de startet sin yrkeskarriere på tidlig 1990-tall. De trives fortsatt i klasserommet med undervisningen og sammen med elevene, men er sterkt kritiske til en skoleutvikling som fører til færre og større skoler, økning i antall arbeidsoppgaver og stadig økt krav om dokumentering og rapportering. Selv om de fortsatt kan oppleve utfordringer i lærerhverdagen, fremstår ikke gresset som grønnere på den andre siden. Deres erfaringer tilsier at alle jobber har positive og negative sider, men det som fortsatt gjør læreryrket attraktivt for dem, er det samme som var utslagsgivende den gang da de søkte lærerutdanning, nemlig undervisningen og hverdagen sammen med elevene.

## Diskusjon

Dette kapitlet har rettet søkelyset mot erfaringene til fire lærere som har valgt å returnere til skolen etter å ha jobbet i andre yrker. Astrid, Liva, Tone og Elisabeth fremstår alle som «suksessfulle» lærere i den forstand at de uttrykker at

de mestrer undervisning og bygger gode relasjoner med sine egne elever. Selv om dette har blitt påpekt som en faktor som reduserer sjansen for at lærere velger å forlate yrket (Skaalvik & Skaalvik, 2015), endte alle fire med å si opp sine stillinger i skoleverket. Læreryrket er et høyplatåyrke (Engvik, 2016), noe som innebærer at en nyutdannet lærer vil ha samme ansvar, forpliktelses og arbeidsoppgaver som sine mer erfarne kolleger. Intervjudeltakernes motivasjon for valg av utdanning var primært altruistiske, men de første årene i yrket bød på utfordringer og oppgaver de ikke var forberedt på. Det tenkte lærerliv de hadde sett for seg i studietiden, samsvarte ikke med det opplevde lærerliv. Da det var ytre faktorer som drev Astrid, Elisabeth og Liva ut i første omgang, kan det tenkes at de aldri hadde valgt å forlate yrket hvis de hadde fått en mer overkommelig arbeidshverdag. Redusert undervisningsmengde, økt tid til for- og etterarbeid og mer støtte og veiledning fra ledelse og kolleger kunne minsket diskrepansen mellom det tenkte lærerliv og det opplevde lærerliv. For Astrid kommer dette blant annet til uttrykk når hun forteller om sin retur til skolen, hvor hun sier at *der* kom hun til en arbeidsplass hun skulle møtt som nyutdannet. Opplevd tilhørighet og kvalitet på kollegarelasjoner kan påvirke læreres omsetningsintensjon (Tiplic, Brandmo & Elstad, 2015). For Elisabeth var dette én av årsakene til at hun valgte å returnere til læreryrket. Kollegastøtten og samholdet på lærerrommet var et savn i den perioden hun tilbrakte på eget kontor.

Eksterne årsaker kan være faktorer som driver lærere ut av yrket, uavhengig av hvordan de selv opplever å håndtere undervisning (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Gu & Day, 2013; Schaefer, 2013). Alle fire intervjudeltakerne hadde i løpet av sitt lærerliv opplevd ulike konflikter i sine arbeidsomgivelser før de leverte sin oppsigelse. Erfaringene som førte til at lærerne valgte å forlate yrket, kunne variere mellom enten personlige eller profesjonelle årsaker, men samspillet med elevene og undervisning blir aldri nevnt i negative ordelag av noen av de fire lærerne. Astrid, Liva, Tone og Elisabeth har alle en tilnærming til læreryrket hvor de helst trekker frem de positive sidene. Selv i periodene i andre jobber satt de fortsatt igjen med flere positive erfaringer og opplevelser knyttet til læreryrket, inkludert noen som først avdekket seg for dem da de sto utenfor. I den liminale fasen, tiden de tilbrakte utenfor skoleverket, fikk intervjudeltakerne oppleve et rollebrudd og en adskillelse fra lærerrollen. For dem kunne dette bidra til en perspektivutvidelse og en nyorientering, i kraft av å betrakte læreren og skolen utenifra, som det ikke ville være mulig å erfare

hvis de ikke hadde valgt å forlate læreryrket til fordel for andre jobber. Det at de hadde genuine mestringsopplevelser og positive erfaringer knyttet til undervisningen, kan ha bidratt til deres valg om å returnere til skolen. Samtidig vil det å sette fingeren på én definerende hendelse og argumentere for hvorfor den er avgjørende for at noen forlater eller returnerer til et yrke, være i overkant reduksjonistisk, da slike hendelser forekommer i en makrokontekst (Hodkinson & Sparkes, 1997). Når lærerne reflekterer over nåværende lærerliv, ser de seg selv i lys av opplevelser og erfaringer knyttet til både det profesjonelle og det private livet. For å danne en best mulig forestilling om hvorfor intervjudeltakerne returnerte til skolen, har valget vært å fokusere både på individet og omgivelsene i alle periodene av hver enkelt lærers liv. Lærernes privatsfære og yrkesliv er ikke dikotomier, men eksisterer i en evig og konstant gjensidig påvirkning. Erindringene om spontane telefoner, tilfeldige jobbbannonser og flyktig kjærlighetsliv kan danne et diskusjonsgrunnlag for hvordan serendipitet påvirker læreres karrierevalg (Hallqvist, 2012), både når de velger å forlate yrket, og når de velger å komme tilbake.

Utdannede lærere som forlater yrket, er en heterogen gruppe, og i dagens arbeidsmarked vil det være usannsynlig at ingen lærerutdannede velger å prøve andre karriereveger. Det at enkelte lærere velger å forlate læreryrket, bør ikke bli sett på som en utelukkende svakhet, da lærerjobben ikke er for alle, og det er kanskje noe man ikke rekker å erfare kun i løpet av studietiden. Når man snakker om antall lærerutdannede som står utenfor skolen, bør man kanskje heller snu diskusjonen til hvorfor de «riktige» lærerne velger å forlate skolen for «feil» årsaker, og hvilke muligheter som ligger i skolen som organisasjon (Kelchtermans, 2017). Astrid, Tone og Liva forlot yrket på grunn av et opplevd behov for periodevis å gjøre noe annet, og de hadde intensjoner om å vende tilbake allerede da de gikk ut av yrket. Elisabeth beskriver de første månedene utenfor yrket som helt fantastisk, hvor hun fikk anledning til å ta dagene mer i sitt eget tempo og oppdatere seg faglig. I den liminale fasen uttrykker lærerne at de kunne bruke andre sider ved seg selv enn hva de opplevde var mulig innenfor læreryrkets rammer. I lys av dette kan det stilles spørsmål ved om de ikke ville forlatt skolen i utgangspunktet hvis skolen hadde klart å legge mer til rette for avbrekk og personlig utvikling innenfor egen organisasjon.

Noen lærere forlater yrket til tross for at de kan anses som «suksessfulle» lærere (Smith & Ulvik, 2017; Lindqvist & Nordäng, 2015). Liva, Tone, Astrid og Elisabeth kan beskrives som suksessfulle lærere i den forstand at de selv opplevde

at de mestret yrkets kjerneoppgaver. Det som i tillegg kan kjennetegne dem, er at de også mestret andre yrker de har hatt. I motsetning til Beaudins (1993) påstand om at lærere som returnerer, er de med færrest muligheter utenfor skolevesenet, har alle de fire lærerne kommet tilbake til skolen selv om de hadde kvaliteter og kvalifikasjoner som kunne fortsatt sikret dem andre karriereveger. Likevel har de valgt å returnere og bli værende i læreryrket. Deres erfaringer og opplevelser av ulike yrkers fordeler og ulemper har gitt dem perspektiver og innsikt i seg selv og hva de trenger for å være tilfreds med tilværelsen. De kunne oppleve glede, frustrasjon, mestring og misnøye i lærerlivet, så vel som i andre arbeidsliv, men for at de skulle returnere og bli værende i læreryrket, er det de gode opplevelsene innenfor klasserommets fire vegger som er mest betydningsfull.

## Referanser

- Beaudin, B. Q. (1993). Teachers who interrupt their careers: Characteristics of those who return to the classroom. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(1), 51–64.
- Brandmo, C., & Tiplic, D. (2021). Nyutdannede læreres opplevelse av læreryrket. I J. K. Björnsson (Red.), *Hva kan vi lære av TALIS 2018? Gode relasjoner som grunnlag for læring* (s. 107–122). Cappelen Damm Akademisk.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. utg.). Sage.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. Sage.
- DeAngelis, K. J. (2013). A look at returning teachers. *Education Policy Analysis Archives*, 21(13). <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n13.2013>
- Engvik, G. (2016). Skolens yrkeskultur som grunnlag for veiledning og læring i lærernes første yrkesår. I A.-L. Østen & G. Engvik (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse: Skole, utdanning og kulturliv* (s. 211–231). Fagbokforlaget.
- Grissom, J. A., & Reininger, M. (2012). Who comes back? A longitudinal analysis of the reentry behavior of exiting teachers. *Education Finance and Policy*, 7(4), 425–454.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Hallqvist, A. (2012). *Work Transitions as Biographical Learning: Exploring the Dynamics of Job Loss* [Doktorgradsavhandling]. Linköping universitet.
- Harfitt, G. J. (2015). From attrition to retention: a narrative inquiry of why beginning teachers leave and then rejoin the profession. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 22–35. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.932333>
- Hodkinson, P., & Sparkes, A. C. (1997). Careership: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29–44. <https://doi.org/10.1080/0142569970180102>
- Kelchermans, G. (2017). «Should I stay or should I go?»: unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 23(8), 961–977. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>
- Lindqvist, P., & Nordänger, U. K. (2015). Already elsewhere – A study of (skilled) teachers' choice to leave teaching. *Teaching and Teacher Education*, 54(2016), 88–97. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.010>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029–1038. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress, and coping strategies in the teaching profession – What do teachers say? *International Education Studies*, 8(3). <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Smith, K., & Ulvik, M. (2017). Leaving teaching: lack of resilience or sign of agency? *Teachers and Teaching*, 23(8), 928–945. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358706>
- Tiplic, D., Brandmo, C., & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 451–474. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.987642>

- Yinon, H., & Orland-Barak, L. (2017). Career stories of Israeli teachers who left teaching: a salutogenic view of teacher attrition. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 914–927. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1361398>
- Zondag, A., & Korsgaard, H. (2011). «Reservestyrken» av lærere: Utdannede lærere som ikke jobber i skolen. Hva kan bringe dem tilbake? Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/rapport\\_reservestyrken\\_laerere\\_tnsgallup2011.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/rapport_reservestyrken_laerere_tnsgallup2011.pdf)
- Aamodt, I., & Næsheim, H. (2019, 18. juni). Vanligere å forsvinne fra læreryrket enn å komme tilbake dit. Statistisk sentralbyrå. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/vanligere-a-forsvinne-fra-laereryrket-enn-a-komme-tilbake-dit>

Isaksen, V. & Elden, I. (2024). Motgang, mening og mestring: Nyutdannede i møte med en utvidet og flerdimensjonal lærerrolle. I O.P. Vestheim & I. Elden (red.), *Lærerviv i en mangfoldig norsk skole* (s. 79–97). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa340104>

## Kapittel 4

# Motgang, mening og mestring

## *Nyutdannede i møte med en utvidet og flerdimensjonal lærerrolle*

Veronica Isaksen og Ingrid Elden

### Innledning

Vi vil i dette kapitlet undersøke hvordan nyutdannede lærere erfarer sitt læreliv ved å se på erfaringer de gjør seg i sin arbeidshverdag, gjennom deltakelse i klasserommet og i møte med profesjonsfellesskapet. Norsk forskning på feltet viser at støtte og oppfølging av nyutdannede lærere kan være av betydning for deres tro på egen fremtid i yrket, klasseromsferdigheter og interaksjon med elevene (Lejonberg & Føinum, 2018). En av ti velger å avslutte sin karriere som lærer innen fem år i yrket, og en stor andel av dem som slutter, er nyutdannede lærere (Tiplic, Brandmo & Elstad, 2015; Meld. St. 6 (2019–2020), s. 73). Overgangen fra tilværelsen som student til ansvarlig og praktiserende lærer



blir ofte betegnet som et praksissjokk (Caspersen & Raaen, 2014; Rambøll, 2016; Ulvik, 2018). Siden 2009 har det eksistert ulike avtaler med målsetting om at alle nyutdannede lærere skal få et tilbud om veiledning (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 73). I Rambølls evalueringer av veiledningsordningen fra 2016 og 2021 går det frem at kun 60 prosent av nyutdannede lærere mottar veiledning (Rambøll, 2016; Rambøll, 2021).

Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* fremhever betydningen av laget rundt barna og elevene. Dette laget skal være tverrfaglig og bestå av lærere, spesialpedagogiske ressurser, pedagogisk-psykologisk tjeneste og helsestasjon- og skolehelsetjeneste. Målet er at dette laget skal bestå av ulike yrkesgrupper internt i den enkelte skole. Læreren skal med andre ord ikke stå alene med ansvar og arbeidsoppgaver. Praksissjokket handler om mer enn bare det som skjer i klasserommet. Det handler også om de nyutdannedes sosialisering og profesjonalisering inn i skolen som organisasjon. Nye lærere har behov for å bli akseptert som legitime deltakere i et kollegium (Caspersen & Raaen, 2014). Ekspertgruppen som i 2016 leverte en rapport om lærerrollen (Dahl mfl., 2016), hevder at dagens lærerrolle er overbelastet med forventninger uten at lærerne får tilført nødvendige ressurser til å oppfylle dette. Lærere opplever press utenfra om å dokumentere og samarbeide med foreldre og ulike instanser. Det rapporteres om stadig flere ansvarsområder inn i skolen. Styringsdokumenter som omhandler oppfølging og ivaretagelse av nyutdannede lærere, viser til hvor viktig det er at de inkluderes og anerkjennes som bidragsytere og ressurser i profesjonsfellesskapet (Jakhelln, 2011). Bekymringene er ofte knyttet til forhold på klasseromsnivå, mens samfunnsperspektiv og profesjonsfellesskapets betydning er viet mindre oppmerksomhet.

Gjennom kvalitative intervju med fem nyutdannede lærere som har stått i yrket i to år eller mindre, vil vi undersøke hvordan deltakerne erfarer å være ny som lærer. Kapitlet vil besvare følgende problemstilling: Hvordan erfarer nyutdannede lærere deltakelsen i klasserommet og profesjonsfellesskapet?

Vi vil utforske nyutdannedes møte med skolen som organisasjon gjennom deltakelse i klasserommet og profesjonsfellesskapet ved skolen. Deltakelsen vil ha betydning for lærerens profesjonsutvikling og utsiktene for å bli værende i yrket. For å belyse vår problemstilling vil vi bruke teori om profesjonsutvikling og diskutere våre funn i lys av to ulike retninger i pedagogikken. På bakgrunn av dette og tidligere forskning på området vil vi diskutere hvordan

skolen som organisasjon bedre kan tilrettelegge for at nyutdannede inkluderes og anerkjennes som bidragsytere og ressurser i profesjonsfellesskapet. Vi vil også diskutere hvordan lærerutdanningen i større grad kan forberede studentene på en utvidet og flerdimensjonal lærerrolle.

## Fra student til nyutdannet lærer

I denne delen ser vi til tidligere forskning som vi finner særlig relevant for dette kapitlet.

Flere studier viser at lærerstudenter verdsetter praksis og beskriver denne delen som den mest nyttige delen av sin utdanning. Studentene er jevnt over fornøyd med praksis, men peker på utfordringer knyttet til manglende helhet og sammenheng. Det er manglende sammenheng mellom det som skjer på universitetet og det som utspiller seg i praksis. Det varierer også i hvilken grad studentene får innsikt i den helhetlige og komplekse lærerrollen gjennom praksis (Heggen & Smeby, 2012; Isaksen & Olsen, 2023).

Öztürk (2014) peker på tre ulike områder som nye lærere ofte opplever som utfordrende. Det første er forhold som har med undervisning å gjøre. Det kan dreie seg om klasseledelse, tilpasset opplæring og didaktisk planlegging. Det andre området handler om psykologiske forhold og utvikling av læreridentitet. Den profesjonelle utviklingen krever en støttende kultur rundt den som kommer ny inn. Det siste området handler om utfordringer knyttet til skolens struktur, regler og rutiner. Dette er like mye til stede som problemer knyttet til klasseledelse og undervisning. Erfaringene de nye lærerne gjør seg det første året som lærere, har stor betydning for hvordan vedkommende knytter seg til yrket. Den første tiden som yrkesutøver vil derfor ha stor betydning for lærernes profesjonelle utvikling og lyst til å bli værende i yrket (Smethem, 2007). Det er krevende å gå inn i sin første jobb som lærer, og det påpekes at støtteordningene rundt de nyutdannede lærerne ofte er for dårlige. Et psykologisk trygt klima bestående av vennskap, tillit og respekt er avgjørende for at nyutdannede skal oppnå profesjonsutvikling og en trygg læreridentitet (Geeraerts, Tynjälä og Heikkinen, 2018). Nye lærere som har en sammensatt støttestruktur rundt seg, er mest fornøyd. Det vil si at de er del av et samarbeidende team, har jevnlig møter og kontakt med ledelsen og er del av en veilederordning (Achinstejn, 2006; Aspfors & Fransson, 2015; Ulvik,

2018). Overgangen fra å være lærerstudent til selv å undervise kan oppleves overveldende. Nye lærere etterlyser mer konkret kunnskap i lærerutdanningen som går på læreres forpliktelser utenfor det som skjer i klasserommet (Amdal & Ulvik, 2019).

Nyutdannede lærere liker å undervise og forholde seg til elevene, men de føler seg ofte fanget i et byråkratisk system med krav til dokumentasjon (Ulvik, 2018, s. 48). I en undersøkelse om hvordan yngre og eldre lærere lærer av hverandre, fremkommer det at profesjonsutvikling er en livslang prosess som går begge veier, der yngre og eldre lærer fra hverandre i profesjonsfellesskapet (Geeraerts, Tynjälä og Heikkinen, 2018). De nyutdannede lærerne opplever seg som kompetente ved at de har oppdatert fagkunnskap og høyere digital kompetanse enn etablerte lærere. De er også lærevillige, fleksible og engasjerte. I tillegg har de nyutdannede lettere for å kommunisere med barn og unge. Deres utenfrablikk på skolekulturen kan være en verdifull ressurs ved at de stiller spørsmål ved rutiner og kan ha andre synspunkter og perspektiver enn lærere som har vært lenge ved skolen. Det er imidlertid få eksempler på at de nyutdannedes kompetanse blir tatt i bruk som ressurs (Geeraerts, Tynjälä og Heikkinen, 2018; Ulvik, 2020).

Læreryrket er komplekst og kontekstuellt og et emosjonelt krevende yrke der lærere forventes å investere mye av seg selv i sin profesjonsutøvelse. Det emosjonelle presset lærere opplever grunnet strukturelle forhold eller emosjonell investering, kan bidra til at en del forlater yrket. Hargreaves (1996) hevder at det er det psykiske utbyttet som mange lærere opplever når de gir elever omsorg, som er det vesentlige ved jobben og gjør lærerjobben meningsfylt. For enkelte har kanskje forventningen om et slikt psykisk utbytte vært drivkraften til å bli lærer, og disse forventningene kan vise seg å ikke stemme med virkeligheten. Skuffelsen ved mangel på oppfyllelse av slike forventninger kan gjøre det tungt å fortsette i jobben. Samtidig viser Ulvik (2018) at nye lærere har en uklar rolleforståelse og er uforberedt på omsorgsrollen og alle krav som ligger i denne. Med bakgrunn i forskningen som viser at mange nyutdannede lærere ikke får god nok oppfølging i starten av arbeidslivet, til tross for at partene gjennom mange år har hatt gode intensjoner på feltet, foreslår regjeringen i NOU - 2022:13 *Med videre betydning – Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole* et introduksjonsår der den nyutdannede læreren bruker 10 prosent av arbeidstiden til strukturerte introduksjonsaktiviteter.

## Profesjonsutvikling i et pedagogisk spenningsfelt

I det følgende ser vi først til teoretiske perspektiv knyttet til profesjonsutvikling. Videre presenteres den angloamerikanske *education-tradisjonen* og den kontinentale *pädagogik-tradisjonen*, som i dette kapitlet ses som to ulike retninger innenfor pedagogikken. Perspektivene som presenteres i denne delen, vil danne grunnlag for kapitlets diskusjonsdel.

Nyere teoretiske perspektiver på lærere som profesjonelle aktører beskriver læreres arbeid som både performativt og organisatorisk (Amdal & Ulvik, 2019). Mens det performative peker mot lærerens utøvelse i klasserommet, handler de organisatoriske sidene ved læreres arbeid om blant annet kontroll over arbeidsoppgaver. Skolen som organisasjon vil ha en sentral plass som et sted der ytre krav og forventninger møter læreres «forventninger om hvordan de blir verdsatt, anerkjent, forstått og sett» (Amdal & Ulvik, 2019; Irgens, 2016, s. 21).

Skolen som organisasjon har en egen og unik kultur med regler og normer for hvordan samarbeidet og deltakelse forstås og implementeres av kolleger og skoleledelsen. Prosessene er dermed tett knyttet til den enkelte profesjonsutøvers verdier og holdninger, strukturer og tradisjoner som er etablert i skolen, og hvordan skoleledelsen utøver sitt mandat (Hargreaves, 1996). Sosialiseringen på arbeidsplassen er en viktig forutsetning for profesjonell utvikling. Det vil derfor være avgjørende for den nyutdannede hva slags kultur som dominerer. Skolekulturen og samarbeidet med kolleger blir pekt på som viktig for hvordan arbeidssituasjonen oppleves (Østrem, 2011).

Profesjonsutvikling kan forstås som nyutdannedes utvikling av kompetanse, tilhørighet og identitet. Utviklingen av profesjonsidentitet kommer som et resultat av blant annet profesjonsutviklingen den nyutdannede gjennomgår i sitt møte med profesjonsfellesskapet på den enkelte skole, og utviklingen beskrives som både individuelle og kollektive prosesser (Heggen & Smeby, 2012). I enhver profesjon vil det ligge et kunnskaps- og verdisyn som definerer profesjonen, og dette kan betegnes som profesjonens kollektive identitet. I tillegg er profesjonsutviklingen en individuell prosess i møte med profesjonsfellesskapet (Heggen, 2008). I vår studie vil dette innebære den nyutdannede i møte med skolens ledelse, det rådende kunnskapssynet og møte med det øvrige kollegiet i profesjonsfellesskapet. Profesjonsutviklingen og etableringen av læreridentitet vil avhenge av hvordan den nyutdannede forstår seg selv basert på tolkning av de kontinuerlige interaksjonene de inngår i. Gjennom

disse møtene vil det kunne finne sted ulike brytninger i kunnskap og verdisyn, og dette vil kunne påvirke den nyutdannedes motivasjon og mulighet for å fortsette i yrket.

Lærerstudenter vil normalt velge utdanningen ut fra en forestilling om læreryrket og en identifisering med yrket. Utviklingen av en profesjonsidentitet vil derfor avhenge av om denne forestillingen opprettholdes eller endres i overgangen fra student til nytilsatt lærer (Heggen, 2008). For at den nytilsatte skal oppleve profesjonell utvikling, kreves det både vilje og egeninnsats (Smith & Ulvik, 2018). En vellykket profesjonsutvikling vil bidra til at den nyutdannede opplever seg anerkjent og verdsatt og er godt rustet til å takle læreryrkets mangfoldige utfordringer. Profesjonsutviklingen vil også avhenge av om den nytilsatte sosialiseres eller veiledes inn i en individualistisk eller en mer kollektivistisk kultur (Raaen, 2010). Den individualistiske kulturen verdsetter den autonome friheten, mens den kollektivistiske identiteten fremmes gjennom aktiv deltakelse i profesjonsfelleskapet. Ulike sosialiseringprosesser kan bidra til at den nytilsatte tilpasser seg det rådende systemet eller kritisk utfordrer det samme systemet (Lejonberg & Føinum, 2018).

Den nyutdannede læreren befinner seg i et pedagogisk spenningsfelt der ulike teoretiske, kulturelle og politiske strømninger sameksisterer og konkurrerer. To dominerende tradisjoner som påvirker det pedagogiske landskapet i dagens samfunn, er den angloamerikanske education-tradisjonen og den kontinentale pädagogik-tradisjonen (Biesta, 2011). Retningene bygger på ulike verdier og forutsetninger for målet med utdanning. I den angloamerikanske retningen vil utvikling av profesjonsidentitet knyttes til lærerens metodiske og faglige kunnskap. Retningen bygger på en interdisiplinær tilnærming til faget pedagogikk, der hver enkelt fagdisiplin bidrar med kunnskap og metodikk som kan anvendes i håndteringen av ulike utfordringer i praksisfeltet. Det hersker en sterk tro på målbare og standardiserte metoder for å styre pedagogisk praksis i ønskelig retning (Biesta, 2011). I den kontinentale retningen vektlegges vekst som grunnleggende tema i pedagogisk virksomhet. Pedagogikk blir ansett som et selvstendig fagfelt. Pedagogikkens hovedspørsmål rettes mot hva det vil si å utvikles som et helhetlig menneske, og her knyttes skolens formål og innhold til mer overordnede samfunnsverdier som for eksempel autonomi, verdighet og medbestemmelse (Biesta, 2011). Lærerens rolle blir i større grad å navigere i et komplekst felt og tilrettelegge for barnets helhetlige utvikling og vekst.

De ulike retningene handler om en grunnlagsdebatt som kan oppsummeres gjennom det overordnede spørsmålet om skolen og lærerens primære oppgave skal være knyttet til faglig læring eller mer helhetlig danning. Historisk har verdiene fra den kontinentale danningstradisjonen stått sterkt i vårt utdanningssystem, men den angloamerikanske læringstradisjonen har i den senere tid blitt stadig mer dominerende (Hovdenak & Stray, 2015). De nyutdannede lærerne er inne i et pedagogisk spenningsfelt der ulike ideer sameksisterer og på ulike måter påvirker profesjonsutviklingen både individuelt og kollektivt.

## Metodisk fremgangsmåte

I denne studien har vi undersøkt hvordan nyutdannede lærere erfarer deltakelsen i klasserommet og profesjonsfelleskapet som nytilsatt. Vi har valgt en hermeneutisk inngang som har som mål å utvikle kunnskap om deltakeres subjektive opplevelser og erfaringer (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Videre har vi anvendt semistrukturerte intervju som forskningsmetode (Kvale & Brinkmann, 2015). For å rekruttere informanter sendte vi ut en forespørsel på en nasjonal Facebook-gruppe for lærere. Fem nyutdannede lærere, derav fire kvinner og en mann i alderen 24–27 år, samtykket til deltakelse. Prosjektet er godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata [NSD], og konfidensialitet og anonymitet er sikret ved at NSDs retningslinjer for oppbevaring av data er fulgt. Deltakerne er gitt fiktive navn: Bodil er utdannet grunnskolelærer 5–10 med en master i spesialpedagogikk og jobber på en barneskole i en stor by. Trond er utdannet lektor i realfag og jobber på en ungdomsskole i en stor by. Mette har mastergrad i historie og jobber på en ungdomsskole i en mellomstor by. Nora er utdannet lektor i samfunnsfag og jobber på en ungdomsskole i en stor by. Karoline har en mastergrad i grunnskolelærerutdanning 5–10 og jobber på en ungdomsskole i en mellomstor by.

Intervjuene ble gjennomført via den digitale kommunikasjons- og samarbeidsplattformen Teams, og det ble gjort opptak som vi transkriberte i etterkant. Råmaterialet ble bearbeidet og gjennomlest flere ganger gjennom en induktiv analyseprosess. Vi kategoriserte materialet gjennom en temaanalyse (Braun & Clarke, 2008), der vi først leste og kodet de enkelte intervjuene, for så å se på intervjuene i lys av hverandre. Gjennom denne prosessen fant vi flere undertemaer som gikk igjen hos lærerne. Noen av undertemaene så vi

hang sammen, og disse ble slått sammen til ett tema. Et mønster som kom frem, var at alle beskrev en utvidet og uoversiktlig lærerrolle med stort arbeidspress. Noen beskrev gode erfaringer i sitt møte med profesjonsfelleskapet, mens andre beskrev utfordringer. Alle beskrev møtet med elevene og undervisningen som givende og meningsfull. I tillegg kom det frem erfaringer med manglende sammenheng mellom det de lærte i utdanningen, og de oppgavene de har fått som nytilsatte i skolen. Ut fra funnene ble det utviklet tre ulike hovedtemaer: 1) Uforberedt på en flerdimensjonal lærerrolle, 2) Relasjon og mestring i møte med elevene og 3) Ambivalens i møte med profesjonsfelleskapet.

## Presentasjon av resultat

Lærerne i vår studie har noe ulik utdanningsbakgrunn og arbeider på ulike trinn og skoler, men mange av erfaringene er like. Funnene blir presentert innenfor hvert tema med sitater som underbygger de tematiske kategoriene.

### Uforberedt på en flerdimensjonal lærerrolle

Lærerne forteller om møter med en lærerrolle som er mer sammensatt og utfordrende enn de var forberedt på. De nyutdannede lærerne opplever å måtte opptre som psykolog, lege og venn og bidra med sosial støtte til elevene. Dette beskriver de som overveldende, uoversiktlig og altoppslukende. Mette sier at for henne er det ikke viktig med høyere lønn, men det å få flere instanser inn i skolen, slik at hun slipper å være både psykolog, sykepleier, helsepsykepleier og politi. Nora er inne på noe av det samme: «Jeg var ikke forberedt på at det skulle være så mye oppdragelse i læreryrket, og jeg kjenner at det suger litt energien ut av meg.»

Alle beskriver mangel på ressurser i form av økonomi, tid og ulike faginstanser som en utfordring. Bodil uttrykker det slik: «Det er alltid mas om hvem som skal prioriteres for å få spesialundervisning og oppfølging. Jeg opplever å aldri strekke til for de elevene som trenger meg.» Ressursmangelen i sektoren kan være med på å tvinge de nyutdannede lærerne inn i en utvidet og flerdimensjonal lærerrolle der de må ta ansvar for oppgaver de ikke var forberedt på, og de etterspør hjelp til å navigere i et komplekst pedagogisk landskap. De forteller om vanskelige elevgrupper og store utfordringer i dagens skole. Mette beskriver det

slik: «Det var helt uutholdelig å være alene med klassen. Noen kunne stikke av, og noen veivet rundt med et balltre. Du kunne ønske du hadde hundre armer og hundre øyne, men du var bare én person og helt alene.»

De nyutdannede lærerne beskriver hvordan mye av tiden går med til å dokumentere, skrive tiltaksplaner og kontakte ulike instanser som PPT, BUP og barnevern. Flere av deltakerne er inne på hvordan håndteringen av 9A-saker oppleves som unødvendig bruk av lærernes tid og ressurser. Mette uttrykker det slik: «Jeg fikk en opplevelse av at om vi bare har en tiltaksplan, så har vi gjort det vi skal. Da har vi vært på det rene. Men det hjalp jo ikke elevene i det hele tatt.» Hun beskriver videre hvordan hennes første møte med karaktersetting og krav fra foreldrene ble en rystende opplevelse: «Første gang jeg leverte ut karakter på en oppgave, fikk jeg en time etterpå e-post fra en mor som klaget på at karakteren var for streng, og at i 10. klasse må det være veldig klart hva de måles etter. Det er slike ting som gjør at jeg tenker at jeg ikke har lyst til å være lærer lenger.»

Som følge av den utvidede lærerrollen kommer også økt arbeidsbelastning og arbeidspres. Alle deltakerne forteller at store deler av fritid og helger går med til å få jobben gjort. Trond beskriver det slik: «Jeg vet ikke hvor mange helger jeg har sittet og rettet og jobbet. Det er enormt.» Mette understreker det samme: «Sånn som det er nå, kan jeg ikke skjønne at det går an å ha unger og være lærer samtidig.» I tråd med den angloamerikanske retningen etterspør Mette og Trond mer kunnskap og metoder som kan anvendes i håndteringen av ulike utfordringer de møter i praksis.

Overgangen fra utdanningen til arbeid beskrives som hard på mange måter. Flere beskriver det de lærte i utdanningen, som lite relevant for de utfordringene de har møtt som nye lærere. Mette uttrykker dette på en treffende måte: «Jeg husker jeg satt med alt dette papirarbeidet og tenkte: Hvorfor lærte vi egentlig om begrepet danning i stedet for å jobbe med dokumentasjon og lære om diagnoser?» Trond viser til alle oppgavene og ansvarsområdene som følger med det å være lærer. Han nevner skolevegring, selvskading, deling av bilder på sosiale medier og ulike diagnoser som læreren må forholde seg til. Han sier videre: «Det hadde jo hjulpet om jeg hadde lært å skrive en IOP i utdanningen. Jeg visste ikke hva en sakkyndig vurdering var, før jeg plutselig måtte skrive en selv. Hva gjør en når det oppstår en 9A-sak? Hvem har ansvaret for hva? Hvordan møte elever som opplever vold i heimen? Noe av dette hadde det vært fint å vite litt om på forhånd.»



Til tross for manglende ressurser og en utvidet og overveldende lærerrolle forteller alle våre nyutdannede lærere at relasjonen til elevene og gleden med undervisning gjør jobben meningsfull og givende. Trond uttrykker det på følgende måte: «Jeg kommer til å fortsette som lærer. Selv om det er tungt og jeg er ved bristepunktet, så elsker jeg å være lærer. Det er verdt det.» Denne ambivalensen i erfaringer vil bli utdypet i neste tema.

## Relasjon og mestring i møte med elevene

De nyutdannede lærerne beskriver undervisningen og møtet med elevene som det mest givende og meningsfulle med jobben. Relasjonen til elevene og opplevelsen av å bli verdsatt av elevene og bety noe i deres liv tas frem som helt avgjørende for å klare å stå i jobben. Dette beskriver Bodil i følgende utsagn: «De daglige møtene med elevene gir meg energi. Det er et kjempetøft yrke å stå i, men jeg tar med meg de dagene jeg får en tegning fra en elev, eller noen sier de er glad jeg er læreren deres.» Nora beskriver også hvor viktig relasjonen til elevene er: «Det jeg synes er mest positivt, er tilknytningen og relasjonen til elevene. For eksempel etter en helg så kommer en elev og spør meg om hvordan helga mi har vært. Vi kan ha en samtale der jeg ser at de setter pris på meg.»

At læreryrket gir varierte oppgaver der ingen dag er lik, er noe flere av de nye lærerne beskriver som positivt med yrkesvalget. Bodil sier: «Det mest positive er de varierte arbeidsdagene. Ingen dager er like, og det er jeg veldig glad for. Du vet ikke hva du kommer til for hver morgen.» Nora sier noe lignende: «Jeg trives kjempegod som lærer og kommer til å fortsette. Ingen dager er like. Jeg har aldri et kjedelig øyeblikk på jobb.» Elevenes faglige og sosiale mestring er en annen ting som flere trekker frem som givende og meningsfullt i møte med elevene. Bodil: «Det å se mestring hos elevene enten det er faglig eller sosialt.» Mette uttrykker seg på denne måten: «Det er fint å se at elevene lykkes.» Gjennom sitatene støtter de nyutdannede lærerne seg til betydningen av en mer helhetlig utvikling slik den vektlegges i den kontinentale retningen.

Selv om alle de nyutdannede lærerne beskriver møte med elevene og det å undervise som positivt, opplever de at mangelen på støtte og ressurser virker inn på det som skjer i klasserommet og møtet med elevene. Mette beskriver dette: «Jeg liker å undervise, men det er alt det som skjer rundt som sliter meg ut.» Trond sier: «Det er så mange nye ansvarsområder og arbeidsoppgaver. Om

det kommer enda mer av det og enda flere 9A-saker, så finnes det en grense for hvor mye mer av det jeg vil klare.» Alle forteller om faglig engasjement og at de brenner for undervisningen, men at hendelser rundt eleven gjør at de ofte må prioritere annerledes. Mette: «Det er ikke alltid det faglige som er viktigst i en ungdoms hverdag. I fjor måtte vi legge bort mye av det faglige og ha masse undervisning om følelser, vennskap, mobbing og den type ting.» Trond: «Det er viktigere at elevene har det bra på skolen enn at de bøyer verb eller løser andregradsligninger.» Både Trond og Mette opplever at de er i et pedagogisk spenningsfelt der det er uklart hvordan de skal navigere.

### Ambivalens i møte med profesjonsfellesskapet

De nyutdannede lærerne i vår studie har noe ulik erfaring med hvordan de har blitt tatt imot i profesjonsfellesskapet. Karoline har erfart at det er vanskelig å finne seg til rette i kollegiet, og at ledelsen ved skolen har hatt det for travelt til å hjelpe henne inn i fellesskapet. Dette uttrykker hun på følgende måte: «Det som er mest utfordrende, er kollegialt samarbeid. Det er mye grupperinger og vanskelig å komme inn som ny. Sånn som samarbeidet er nå, kjenner jeg på en sånn ensomhet.» Mette forteller at hun vurderte å fortsette i sin forrige jobb kun fordi den sosiale støtten var så god. Hun sier: «Teamlederen var utrolig flink til å ta vare på oss nye. Hun fikk nesten en morsrolle.» I den jobben Mette har nå, var det ikke like lett å komme inn i miljøet. Hun beskriver en skolekultur som er vant med mye gjennomtrekk, og der alle er opptatt med sine ting. Dette uttrykker hun på følgende måte: «Det er jo mer arbeid for dem rundt å ha noen som er helt nyutdannet. Det er så hektisk for folk hele tiden, så du føler at du tar av tiden deres.»

Bodil forteller om en utfordrende arbeidshverdag der støtten fra kollegiet og ledelsen er det som har berget henne. Hun forteller om en ledelse som er tilgjengelig og der døra alltid er åpen. Trond er helt ny i jobben og har opplevd støtten fra profesjonsfellesskapet som helt avgjørende for at han vil fortsette som lærer. Dette beskriver han på følgende måte: «Jeg har blitt tatt imot på en god måte og er så glad jeg fikk jobb på akkurat denne skolen. Ledelsen, ansatte, elevene og alle tar så godt vare på meg.» Nora beskriver det samme: «Her har det vært veldig fint å være nyutdannet. Ingen tenker at våre forslag ikke er gode nok fordi vi er nye. Vi gled rett inn. Blir inkludert i absolutt alt. Vi har blitt tatt på alvor hele veien.» I tillegg til støtte i ledelsen er det flere som nevner et godt sosialt miljø

som avgjørende for at de trives på jobben til tross for utfordringer. Bodil forteller om en arbeidsplass som vektlegger det sosiale gjennom personalturer, felles lunsjer og vinlotteri. Hun beskriver en kultur der alle sitter sammen i lunsjen, og der stemningen er trygg og god: «Det er viktig å legge mye fokus i det sosiale på jobb. Det er mye som skjer i jobbhverdagen, og du er aldri ferdig klokka 16, men du har det å glede deg til en matpause.» Trond og Nora beskriver begge et miljø med fokus på det sosiale og der alle slår av en prat med hverandre. Det er lagt til rette for samarbeid gjennom gode strukturer, og kulturen er preget av godt samhold der de ansatte er opptatt av å gjøre hverandre gode.

De nye lærerne i vår studie anser seg som faglig kompetente med viktige ressurser de kan bidra inn i profesjonsfellesskapet med. Flere trekker frem det at de selv er unge som en fordel for å få en relasjon til elevene og for å forstå dagens ungdom og dagens samfunn. De påpeker at de har mer digital kompetanse enn sine eldre kolleger, og at de er mer oppdatert på nye didaktiske opplegg og metoder. Trond beskriver dette på en treffende måte: «Vi kommer jo fra «state of the art» innenfor didaktikk. Det er en stor ressurs vi nyttsatte har med oss. Vi vet hva som er det nye innen fagfeltet.» Karoline: «Jeg hadde tanker om hvordan fagfornyelsen kan tolkes og ideer til nye undervisningsopplegg.» Nora: «Jeg bidro med ideer til å iverksette fagfornyelsen og tverrfaglige opplegg, og det virket som de andre lærerne på trinnet satte veldig pris på det, for mange hadde ikke jobbet på den måten før.» Hvorvidt deres ressurser blir anerkjent i profesjonsfellesskapet, varierer noe. Tronds ressurser ble sett ved at han ble bedt om å holde kurs i programmering. Han fikk også muligheten til å ta i bruk nye metoder i utviklingssamtalen, og dette ble godt mottatt på hans team. Bodil forteller at hennes spesialpedagogiske kompetanse er etterspurt. Karoline og Mette opplever i liten grad at deres ressurser eller perspektiver blir etterspurt. Begge gir uttrykk for at det hadde vært fint om deres synspunkter og kompetanse som nyutdannede ble etterspurt i profesjonsfellesskapet. Mette setter ord på dette: «Faglig sett tror jeg vi har en god ressursbank på ulike måter å undervise på, og vi har andre perspektiver som vi kunne bidratt inn med.»

## Diskusjon

I dette kapitlet har vi undersøkt følgende problemstilling: Hvordan erfarer nyutdannede lærere deltakelsen i klasserommet og profesjonsfellesskapet?

Resultatene fra vår studie viser at alle de nyutdannede lærerne opplever det som overveldende og utfordrende at så mye av arbeidsdagen handler om forhold utenfor klasserommet. De opplever å være uforberedt og lite kompetente i møte med en utvidet og flerdimensjonal lærerrolle. Samtidig som de beskriver det som overveldende og utfordrende å måtte forholde seg til alt elevene står i, er dette også en del av det de mestrer og verdsetter i læreryrket. Alle beskriver relasjonen til elevene og undervisningen som meningsfull og givende. De nyutdannede lærerne i vår studie opplever seg som faglige kompetente og med ressurser de ønsker å bidra inn i profesjonsfellesskapet med. Erfaringene de har gjort seg med mottakelsen i profesjonsfellesskapet, varierer. Bodil, Nora og Trond forteller om en inkluderende og støttende kultur, mens Mette og Karoline forteller om en mer individualistisk og fragmentert kultur. På spørsmål om de ser for seg en fremtid i læreryrket, er det kun Nora og Trond som er rimelig sikre på det. Begge er nytilsatt på en skole med en støttende kultur og gode strukturer i møte med nytilsatte. For at de skal se for seg en fremtid som lærer, nevner alle at flere instanser og ressurser må inn i skolen. På bakgrunn av disse resultatene vil vi nå diskutere hvordan lærerutdanningen i større grad kan forberede studentene på en flerdimensjonal lærerrolle, og hvordan profesjonsfellesskapet kan legge til rette for profesjonsutvikling slik at de nyutdannede blir værende i yrket.

De nyutdannede lærerne i vår studie erfarer den utvidede og flerdimensjonale lærerrollen som det største praksisjokket. Dette samsvarer med funnene til ekspertgruppen som beskriver en lærerrolle som er overbelastet med forventninger (Dahl mfl., 2016). Selv om lærerne var forberedt på en krevende start, blir de likevel overrasket over de konkrete utfordringene de møtte. De beskriver at fokuset er på alt annet enn undervisning, og dette oppleves som overveldende, uoversiktlig og altopplukende. Mye av tiden går med til å dokumentere, skrive tiltaksplaner og kontakte ulike instanser som PPT, BUP og barnevern. Dette kan tyde på at lærrollen også går i en mer angloamerikansk retning, der standardisering og juridiske prosedyrer blir styrende for pedagogisk praksis (Garbo & Raugland, 2017).

Overgangen fra utdanning til arbeid beskrives som vanskelig siden de i liten grad var forberedt på den flerdimensjonale lærerrollen. De etterlyser en utdanning med et mer relevant innhold for å møte den komplekse virkeligheten ute i skolene. Den utvidede og flerdimensjonale lærerrollen handler i stor grad om ytre rammer som påvirker skolen. Laget rundt elevene som ble

fremst i Meld. St. 6 (2019–2020), ser ut til å være langt unna den virkeligheten våre nyutdannede lærere beskriver. Mange ulike arbeidsoppgaver og den utvidede lærerrollen skaper et stort arbeidspress som kan få konsekvenser for den videre profesjonsutviklingen og utviklingen av læreridentitet. Det som utmerker seg som en mangelfull dimensjon ved skolen som organisasjon ut fra vår studie, er at laget rundt elevene har sviktet. Dette skyldes strukturelle forhold på samfunnsnivå, men skolen som organisasjon kan tilrettelegge slik at nye lærere får en mykere start enn det de beskriver.

I likhet med konklusjonen til Almlid og Ulvik (2019) tyder våre resultater på at det kan være utfordrende å utvikle lærerprofesjonen så lenge nyutdannede lærere kommer til skolen med manglende innsikt i den organisatoriske siden av skolen og har en begrenset rolleforståelse. Utdanningen må i større grad gi kommende lærere kompetanse til å håndtere komplekse elevsituasjoner og de krav som ligger i omsorgsrollen. Mette stilte spørsmål med hvorfor hun lærte om danning når hun heller kunne lært om dokumentasjon og diagnoser. Gjennom dette spørsmålet kan det se ut til at hun har tro på målbare og standardiserte metoder for å styre pedagogiske praktisk i tråd med den angloamerikanske retningen (jf. Biesta, 2011). Siden lærerutdanningen forsøkte å lære bort hvor viktig danning er, kan vi anta at den kontinentale tenkningen lå til grunn for undervisningen. Alle lærerne i vår studie etterlyser mer konkret kunnskap om alt fra å skrive IOP til å håndtere skolevegring og vold i heimen. Denne etterspørselen kan tyde på at de identifiserer seg med den angloamerikanske læringstradisjons verdigrunnlag. Svaret er kanskje å gi dem mer av det de ikke vil ha, ved å sette søkelys på den kontinentale danningstradisjonens mer overordnede samfunnsverdier. Fokuset på samfunnsmandatet slik det beskrives i formålsparagrafen og Overordnet del, bør bli enda tydeligere i lærerutdanningen slik at studentene forstår meningen med å lære om danning, og dermed klarer å bruke denne kunnskapen til å navigere i møte med den komplekse virkeligheten ute i skolene.

De nyutdannede lærerne fra vår studie beskriver at de gjennom lærerutdanningen ble godt rustet med faglig og didaktisk kunnskap, men mangler kompetanse for å møte den utvidede og flerdimensjonale lærerrollen. Öztürk (2014) peker på at nye lærere opplever undervisning og klasseromspraksis som et utfordrende område. I vår studie fant vi at de nyutdannede lærerne liker og mestrer undervisning godt. Dette og relasjonen til elevene trekkes frem som det mest givende og meningsfulle med jobben. Læreryrket er et emosjonelt

krevene yrke, men tilknytningen til elevene oppleves meningsfullt. Samtidig er det nettopp denne utvidede omsorgsrollen som virker overveldende for de nyutdannede. I tillegg til en bedre forberedelse på den flerdimensjonale lærerrollen gjennom utdanning vil dette kreve en sammensatt støttekultur der nyutdannede lærerne får både faglig og emosjonell oppfølging (Achinstein, 2006; Ulvik, 2018). Ut fra vår studie er det særlig den sosiale støtten som trekkes frem som avgjørende. Karoline forteller om grupperinger innad i kollegiet og hvor ensom og utenfor hun føler seg. Mette beskriver hvor viktig det er at teamlederen hadde en morsrolle som skapte trygghet. Det kan se ut som de nyutdannede har samme behov som elevene for et godt psykososialt miljø for å fungere faglig og sosialt (jf. Geeraerts, Tynjälä og Heikkinen, 2018). I den kontinentale retningen vektlegges menneskets helhetlige utvikling, og dette gjelder også i arbeidslivet (Biesta, 2011).

Ulvik (2018) sier at det er få eksempler på at de nyutdannedes kompetanse og ressurser blir anerkjent i profesjonsfellesskapet. Lærerne i vår studie beskriver seg selv som aktive og fungerende bidragsyttere i skoleorganisasjonen. Alle gir uttrykk for et ønske å bidra, og alle gjør en innsats for å få bidra inn i profesjonsfellesskapet. Det å bli en del av en organisasjon handler om å posisjonere seg og etablere gode relasjoner til andre på arbeidsplassen. De ulike erfaringene deltakerne har i møtet med profesjonsfellesskapet, tyder på at skolens strategier for å ta imot nye lærere er kultur- og personavhengig. Noen skoler har gode strukturer og en kultur for å ta imot nyutdannede på en inkluderende måte, mens andre er mer orientert mot erfarne læreres behov (Almlid & Ulvik, 2019). Sosialiseringen inn i fellesskapet er en viktig forutsetning for profesjonell utvikling, og kulturen den nyutdannede møter, vil kunne få avgjørende betydning for utvikling av kompetanse, tilhørighet og identitet (Østrem, 2011; Smethem, 2007). Lærerne i vår studie har ulike erfaringer med om deres ressurser blir verdsatt i profesjonsfellesskapet. Bodil, Nora og Trond opplever at deres ressurser og kompetanse anerkjennes i profesjonsfellesskapet. De opplever både individuelle og kollektive prosesser som bidrar til deres profesjonsutvikling. De individuelle prosessene handler om å mestre undervisningen og ha muligheter til å bidra og påvirke profesjonsfellesskapet. De kollektive prosessene handler om å bli tatt imot som kompetente ressurspersoner og i et gjensidig samspill identifisere seg med den kollektive identiteten og kulturen (Heggen & Smeby, 2012). Det er av stor betydning å ha mulighet til å påvirke og bli tatt imot som en kompetent medarbeider med

ressurser som etterspørres. Ledelsen ved skolen har en viktig rolle i tilrettelegging for profesjonsutvikling der nyutdannede og etablerte lærere utvikler seg i et gjensidig samspill (Geeraerts, Tynjälä og Heikkinen, 2018). I rapporten om lærerrollen poengterer ekspertgruppen at profesjonsfelleskap kan fungere som en arena for «fagfellekritikk» gjennom tilbakemeldinger og faglig utvikling og dermed spille en viktig rolle for endringer og utviklingsarbeidet i skolen (Dahl mfl., 2016). En overbelastning av forventninger til dagens lærerrolle har vært trukket frem som et mulig hinder for profesjonalisering. I vår studie ser vi at de skolene som har gode strukturer og en kollektivistisk delingskultur, bidrar til at lærerne utvikler seg sammen, og legger til rette for at profesjonell utvikling. Disse skolene ser ut til å knytte sitt formål og innhold til mer overordnede verdier som vekst og autonomi og kan med dette plasseres innenfor den kontinentale tenkningen (Biesta, 2011).

## Oppsummering

I dette kapitlet har vi undersøkt hvordan fem nyutdannede lærere opplever deltakelsen i klasserommet og profesjonsfelleskapet. Analyser av empirien førte frem til tre temaer som samlet sett belyser kapitlets problemstilling. Gjennom temaet kalt «Uforberedt på en flerdimensjonal lærerrolle» blir lærernes opplevelse av en altoppslukende og overveldende arbeidshverdag synliggjort. Stort arbeidspress, der det går med mye tid til å sette seg inn i regelverk og å dokumentere, er en opplevelse som går igjen på tvers mellom lærerne. Videre er manglende ressurser en bekymring og belastning som løftes frem. På tross av disse opplevelsene kommer det frem gjennom temaet «Relasjon og mestring i møtet med elevene» at lærerne opplever samhandlingen med elevene som meningsfull og givende. Å bli satt pris på av elevene og også se at de mestrer og lykkes både faglig og sosialt, gjør at lærerne setter pris på yrket. Variasjonen i yrket blir også fremhevet som positivt i denne sammenhengen. Det tredje temaet kalt «Ambivalens i møte med profesjonsfelleskapet» gir oss innsyn i hvor ulik oppstarten som ny lærer kan oppleves. Der noen av lærerne opplever å være verdsatt og inkludert av ledelse og kolleger, opplever andre ekskludering og liten interesse fra sine kolleger. Deres kompetanse og synspunkter blir ikke etterspurt. Et fellestrekk vi finner blant lærerne, er at de uavhengig av om de opplever seg verdsatt eller ikke, mener at de er faglig

og digitalt kompetente. De har noe å bidra med, og de ønsker en fullverdig deltakelse i profesjonsfelleskapet.

Studien viser på den ene siden at nyutdannede gjennom sin utdanning opplever å ha oppnådd høy faglig, didaktisk og digital kompetanse. På den andre siden kommer det frem at lærerne savner kunnskap om hvordan de skal møte elever og andre instanser når det for eksempel oppstår mobbesaker eller utredning av diagnoser og behov for tiltak. Hvis de erfaringene våre lærere beskriver, er utbredt, impliserer dette behov for en endring av innholdet i lærerutdanningen, slik at nyutdannede opplever en mer relevant kompetanse og bedre sammenheng i møtet med lærerrollen. Lærerutdanning og skole bør inngå i et tett samarbeid når det gjelder utdanning av fremtidige lærere, der den organisatoriske og tverrprofesjonelle dimensjonen av lærerarbeid får større oppmerksomhet. Dette kan bidra til at fremtidige lærere står bedre rustet i møte med skolen som organisasjon. I tillegg må laget rundt eleven styrkes, og det er en utdanningspolitisk oppgave på samfunnsnivå.

Avslutningsvis peker vår studie på hvor viktig oppfølgingen av nyutdannede er. I tillegg til tett oppfølging må skolen som organisasjon i større grad utnytte kompetansen og ressursene de nyutdannede har med seg. Lærerprofesjonen, skolen, de nyutdannede lærerne og ikke minst elevene vil tjene på at nyutdannede får en best mulig start. Lærerutdanningen må i større grad ruste studentene til å håndtere læreryrkets mangfoldige utfordringer. I dette ligger ikke en tro på at lærerutdanningen skal kunne gi studentene «oppskrifter» for alle eventualiteter de kan møte på. Vi mener i stedet at utdanningen skal bygge på pedagogikk som vektlegger profesjonsutvikling og dannelse i tråd med den kontinentale retningen. I tillegg vil god oppfølging og en inkluderende og støttende kultur kunne bidra til profesjonsutvikling og øke sjansen for at de nyutdannede blir værende i yrket.



## Referanser

- Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy navigating and transforming induction context. *Teacher and Teaching*, 12(2), 123–138.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Amdal, I. I., & Ulvik, M. (2019). Nye læreres erfaringer med skolen som organisasjon. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), 5–24. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1834>
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Biesta, G. (2011). Disciplines and Theory in the Academic Study of Education: A Comparative Analysis of the Anglo-American and Continental Construction of the Field. *Pedagogy, Culture and Society*, 19(2), 175–192. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket - en sjokkartet opplevelse? I P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 315–339). Abstrakt.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L.I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., Qvortrup, L., Salvanes, K.G., Skagen, K., Skrøvset, S., & og Thue, F. (2016) *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Rapport fra ekspertgruppe. Ekspertutvalg om lærerrollen. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/om-lararrolla.-eit-kunnskapsgrunnlag/id2555498/>
- Garbo, G., & Raugland, V. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten – om skjønnsutøvelse og styring*. Universitetsforlaget.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. T. (2018). Inter-generational learning of teachers: what and how do teachers learn from older and younger colleagues? *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 479–495. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448781>
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Ad Notam Gyldendal.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I K. Heggen (red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–332). Universitetsforlaget.
- Heggen, K., & Smeby, J. (2012). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(1), 4–14.
- Hovdenak, S. S., & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskaps sosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Isaksen, V. & Olsen, K. (2023). Kortere utendlandsopphold for barnehagelærerstudenter – nye veier for profesjonsdanning? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 17(1), 18–33. <https://doi.org/10.23865/up.v17.3521>
- Jakhelln, R. (2011). *Alene – sammen: Nyutdannende læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Lejonberg, E. & Føinun, M. (2018). *Hva er god veiledning? En forskningsbasert innføringsbok om veiledning av nye lærere*. Fagbokforlaget.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- NOU 2022:13 (2022). *Med videre betydning – Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/>
- Rambøll (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veilederordningen og veilederutdanningen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/veiledning-av-nyutdannede-larere-og-barnehagelarere/>
- Rambøll (2021). *Evaluering av veiledning av nyutdannede og nytilsatte lærere*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere--sluttrapport/>
- Raaen, F. D. (2010). Læring i yrket – i møtet mellom erfarne og nyutdannede. I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (red.), *Ny som lærer – sjansespill og samspill* (s. 235–249). Tapir akademisk forlag.
- Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching career. Will the new generation stay? *Teacher and Teaching*, 13(5), 465–480.
- Smith, K. & Ulvik, M. (2018). Ulike verktøy for profesjonell utvikling. I K. Smith & M. Ulvik (red.), *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver*. Universitetsforlaget.
- Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Tiplic, D., Brandmo, C., & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 451–474.
- Ulvik, M. (2018). Nye lærere – hvorfor trenger de støtte? I Smith, K. & Ulvik, M. (red.), *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver*. Universitetsforlaget.
- Ulvik, M. (2020). Å være lærer. I M. Ulvik, I. Helleve. & D. Roness. (red.), *Skolens betydning*. Fagbokforlaget.
- Østrem, S. (2011). Veiledning på egne eller andres vilkår? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (03), 228–238.
- Öztürk, M. (2014). Generating Teacher Development Models from Context-specific Predicaments of New Teachers in Induction Period. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 206–211. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.195>



Elden, I. (2024). Anerkjennelse som pedagogisk praksis: Lærerrollen i grunnskole for voksne.

I O.P. Vestheim & I. Elden (red.), *Lærertilv i en mangfoldig norsk skole* (s. 99–117).

Fagbokforlaget.

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa340105>

## Kapittel 5

# Anerkjennelse som pedagogisk praksis

## *Lærerrollen i grunnskole for voksne*

Ingrid Elden

### Innledning

I dette kapitlet undersøkes det hvordan lærere i grunnskole for voksne opplever sitt lærerliv. Grunnskole for voksne trådte i kraft i 2002 og er et tilbud for ungdommer og voksne over 16 år som mangler grunnskole eller tilsvarende utdanning fra eget land eller transittland. I skoleåret 2021–2022 tok 11 800 ungdommer og voksne denne utdanningen, og flertallet av elevene er kvinner (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2022). Utdanningen reguleres av opplæringsloven § 4A (1998). Alle som er over 16 år og 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). Elevene som tar grunnskole for voksne, er i all hovedsak nyankomne til Norge. Når det handler om opplæring, kan «nyankommen» være svært individuelt

(Udir, 2016), men i dette kapitlet knytter jeg begrepet til «kort botid», som Kunnskapsdepartementet (2008, s. 3) avgrenser til fem år. Nittisju prosent av deltagerne i ordinær grunnskoleopplæring for voksne er minoritetsspråklige (Udir, 2021).

Studien dette kapitlet bygger på, er utført ved to ulike skoler i to mellomstore kommuner i Norge. Den ene skolen er en videregående skole der nyankomne elever mellom 16 og 22 år får tilbud om grunnskoleopplæring i en egen klasse. Den andre skolen er et kommunalt voksenopplæringscenter. Også ved denne skolen er elevene som tar grunnskole for voksne, nyankomne flerspråklige ungdommer og voksne over 16 år.

Formålet med dette kapitlet er å undersøke hvordan lærere som underviser i grunnskole for voksne, opplever samhandling med nyankomne, flerspråklige elever. For å nå formålet vil jeg gjennom en temaanalyse av intervju med lærere undersøke hva fire lærere ved de to skolene selv opplever som viktig i møte med elevgruppen. Jeg vil her ha fokus både på deres opplevde lærerrolle og hva de tillegger vekt i sin kommunikasjon med elevene. Resultatene vil jeg se på i lys av tidligere forskning og de teoretiske begrepene anerkjennelse, dialog og intersubjektivitet. På bakgrunn av dette søker kapitlet å svare på følgende problemstilling: Hvordan opplever lærere i grunnskole for voksne at de i samhandling med nyankomne elever kan legge til rette for forståelse og fellesskap med elevene?

For å bedre kunne forstå lærerne og deres samhandling ser jeg i det følgende til tidligere forskning som sentrerer rundt læreres praksiser i møte med flerspråklige og nyankomne elever.

## Læreres praksiser i møte med nyankomne elever

Ifølge Makarova, Gilde og Birman (2019) er læreren den viktigste aktøren i elevenes tilpasning til ny kultur og skolestruktur. Det er utført flere studier (se f.eks. Dabach & Fones, 2016; Hos, 2020; Wilbur, 2016) som undersøker hvordan lærere kan støtte og fremme nyankomne, flerspråklige elevers utvikling.

Adams (2017) hevder at lærere som i møte med nyankomne elever gir alle elevene, uavhengig av etnisitet, kjønn, innvandrerstatus, kulturell eller språklig bakgrunn, like muligheter, bedriver en type «rettferdighetspraksis». En slik praksis kjennetegnes av at alle elevene kommer til orde og blir oppfordret til

å dele tankene sine. At elevene har ulike perspektiv og erfaringer, bør ifølge Wildermeersch (2017) løftes fram som noe positivt og brukes som en anledning til å utøve demokrati i praksis. Gjennom å få fortelle sin egen historie konstruerer elevene sin egen forståelse av seg selv og får dermed en større forståelse for sine egne erfaringer, noe som gir større mulighet til å ta kontroll over eget liv (Nicholas, Rossiter & Abbott, 2011; Wilbur, 2016). Når læreren lar elevene bruke sine erfaringer og kunnskaper fra egen nasjonal bakgrunn, skaper hen 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 innlemme egne erfaringer og egen forkunnskap inn i opplæringen som et fundament for læring. Mendenhall og Bartlett (2018) viser til at dette kan oppnås gjennom at lærerne bygger på elevenes bakgrunn i undervisningen. Ved en slik praksis kan elevene få en positiv sosial og emosjonell utvikling, samt ha større muligheter for å klare seg akademisk.

Flensner og von der Lippe (2019) påpeker betydningen av at klasserommet skal være trygt for elevene og være en plass hvor de kjenner seg respektert. Respekten disse forskerne påpeker viktigheten av, gir gjenklang i opplæringsloven (2006) § 1-1, 7. ledd, der vi finner et lovkrav om at elevene skal møtes med tillit og respekt. Samtidig hevder Flensner og von der Lippe 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. Viktigheten av at lærerne gir trygge rammer, samtidig som de utfordrer elevene faglig, kan ses i lys av studier som viser at noen lærere preges av lave forventninger til flerspråklige elever. 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, kan bli at elevene skal oppnå et visst språklig nivå slik at de kan kvalifisere seg til en type jobb som krever lav kompetanse. Drakes studie (2017) fra videregående nivå i USA peker på at en del læreres syn på nyankomne elever, særlig dem som er 16 år eller eldre når de kommer til landet, er preget av at de egentlig ikke kan gjøre

så mye for elevene. Målet til disse lærerne er at elevene lærer seg noe engelsk før de avslutter skolegangen og eventuelt får seg en jobb.

Toiviainen, Kersh og Hyytiä (2019) har i sin studie funnet at lærere kan oppleve at de har en flerdimensjonal rolle i møte med nyankomne og flerspråklige elever. Lærerne i denne studien knytter dette til at de opplever elevene som spesielt sårbare. 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. 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. Også Drake (2017) peker på at en del lærere ser på oppgaven sin som noe større i møte med nyankomne elever. Lærerne legger vekt på å «gjete» elevene gjennom skolen og lære dem om karakterer, arbeidsformer, prøver og annet elevene må kjenne til for å klare seg i skolesystemet.

Flere studier viser til at omsorgen som lærere viser elevene, vil kunne være en støtte for elevenes utvikling og læring. 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). 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.

De ulike studiene ovenfor viser ulike strategier eller praksiser som kan bidra til at lærere fungerer som en støtte for elevenes læring og utvikling. For å kunne nå formålet med dette kapitlet kompletterer jeg bidragene fra disse studiene ved å snu meg mot tre utvalgte teoretiske begreper som ytterligere kan bidra til en større forståelse av hvordan lærere kan støtte sine elever.

## Teori

På grunnlag av kapitlets formål har jeg valgt å se på resultatene i lys av tre begreper som er sentrale i pedagogikk og i skolens praksis: anerkjennelse, dialog og intersubjektivitet. Ifølge Arne N. Jordet (2020, s. 121) er *anerkjennelse* «grunnvollen som all pedagogisk teori og praksis må vokse ut av». Videre ser han på *dialog* som en vei til å oppnå anerkjennelse (s. 240). Gjennom dialog kan *intersubjektivitet*, eller en delt forståelse, mellom personene i samhandlingssituasjonen oppnås (Kowal & O'Connell, 2015). Det er ulike forståelser av de teoretiske begrepene. I denne delen presenteres noen forståelser som gjennom sine nyanser og vektlegginger vil kunne belyse samhandlingen mellom lærere og elever i grunnskole for voksne.

## Anerkjennelse

Anerkjennelse henviser til forholdet mellom mennesker. Samtidig anvender filosofen Axel Honneth (2008) begrepet på systemnivå, og hans teori ses som en samfunnsteori. Begrepet kan altså teoretisk sett brukes på ulike nivå, og ser vi først til det som kan kalles et relasjonelt anerkjennelsesbegrep, viser begrepet til det som skjer ansikt-til-ansikt. Anerkjennelse blir her forstått som 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 dette kapitlet. 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 hen 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 hen som en person med potensial (Rogers, 1962, s. 420).

Honneths forståelse og bruk av begrepet er noe annerledes enn hos Rogers. Selv om Honneth, lik Rogers, ser på anerkjennelse som noe individuelt og relasjonelt, utvider han begrepet ved også å knytte anerkjennelse til samfunnsnivået. Ifølge Honneth (2008) opplever vi anerkjennelse både på individ- og samfunnsnivå, og vi trenger å oppleve affektiv hengivelse, rettslig anerkjennelse og sosial verdsetting (Honneth, 2008, s. 130). *Affektiv anerkjennelse*



knytter han til det private og noe som foregår i nære relasjoner, som mellom barn og foreldre. Denne typen 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. Denne typen anerkjennelse kan gjøre det mulig for den enkelte å utvikle selvtillit.

Når Honneth bruker begrepene rettslig anerkjennelse og sosial verdsetting, forflytter han seg over til anerkjennelse på samfunnsnivå. *Rettslig anerkjennelse* 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) 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 hen overtar den andres moralske verdier og anvender dem på det praktiske forholdet til seg selv. Etter hvert som 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 selvbylde.

Betydningen av *sosial verdsetting* er ifølge Honneth en anerkjennelse av de spesielle egenskapene som skiller mennesker fra hverandre. 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 personegenskaper, 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 fra 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 samhandlingspartnere 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).

## Dialog og intersubjektivitet

Jeg velger å knytte begrepet anerkjennelse til det Matusov og Miyazaki (2014) kaller *dialogisk relasjon*. I dette ligger det en relasjon og kommunikasjon som fører til handlinger som er av ny betydning for en selv, hverandre og den verden de befinner seg i. For Matusov og Miyazaki (2014) definerer dialogen den menneskelige eksistens, ved at vi kun kan erfare hva det er å være menneske ved å delta i en dialogisk relasjon. På denne måten er dialog et ontologisk utgangspunkt: «We are human in the fullest sense when we engage in dialogue» (Matusov & Miyazaki, 2014, s. 12). Bakhtin (2003) beskriver dialogen som en gjensidig relasjon mellom stemmer. I dette ligger det en forståelse av at det er to likeverdige parter i en dialog. Begrepet intersubjektivitet er nær knyttet til dialog og kan forstås som en midlertidig delt forståelsesverden oppnådd gjennom tillit (Solbue, 2014, s. 32). Fra en hermeneutisk-dialogisk posisjon kan intersubjektivitet ses som en «sammensmelting av horisonter gjennom dialog» (Kowal & O'Connell, 2015, s. 432). I dette ligger det at intersubjektivitet viser til en delt forståelse av budskapet eller en delt forståelse av mening som blir formidlet gjennom ord (Rommetveit, 1981, s. 55). Her forstås dialogen som en forutsetning for å oppnå intersubjektivitet.

Som en motpol til den dialogiske relasjon ligger den *monologiske relasjon*. Ifølge Bakhtin (2003) 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. På denne måten blir monologen også en motpol til anerkjennelse, da monologen ikke åpner opp for åpenhet eller bekreftelse av den andre.

Ifølge Applebee, Langer, Nystrand og Gamoran (2003) er det tre trekk ved dialog i klasserommet som kan legge til rette for elevenes utvikling. For det første må det benyttes *autentiske spørsmål*, som ikke har et gitt svar på forhånd. Heller ikke læreren kjenner svaret på autentiske spørsmål, 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 det videre i undervisningen sin, selv om dette spørsmålet endrer emnet eller temaet de i utgangspunktet snakket om.

## Metode

Datamaterialet som ligger til grunn for dette kapitlet, er et utdrag fra et større materiale innsamlet for et doktorgradsprosjekt (Elden, 2022). Materialet i kapitlet bygger på deltakelsen til fire lærere som underviser ved to ulike skoler som tilbyr grunnskole for voksne. Empirien er hentet inn gjennom metoden *video-stimulated recall* (Calderhead, 1981). I dette ligger det at jeg har benyttet meg av videoobservasjon som danner grunnlaget for videobaserte intervju. Gjennom å bruke metoden *video-stimulated recall* har jeg etter endt observasjonsperiode vist lærerne videoklipp fra eget klasserom, og de har reflektert over praksisen som utspiller seg. I tillegg har jeg utført semistrukturert forskningsintervju med den enkelte lærer på grunnlag av en intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 47). I utvelgelsen av datamaterialet for kapitlet har jeg valgt å bruke data som forteller noe om lærernes *opplevelser* av samhandlingen med elevene. Jeg har derfor ikke med transkriberte videoobservasjoner, som kunne ha belyst den faktiske samhandlingen mellom lærere og elever, men har lagt materiale fra intervjuene til grunn. Studien er godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD).

Analysen av datamaterialet som er med i dette kapitlet, er gjort på grunnlag av temaanalyse (Braun & Clarke, 2006) av intervju med lærerne. I dette ligger det at jeg har sett etter temaer som går igjen på tvers mellom lærernes opplevelser av sin samhandling med elevene. Analysen er gjort av de delene i datamaterialet som viser lærernes refleksjoner rundt hva de i sin lærerrolle mener de kan gjøre for å bidra til elevenes personlige og faglige utvikling. Analysene førte til tre temaer: 1) *delingspraksis*, 2) *utvidet lærerrolle* og 3) *omsorgspraksis*. I det følgende gis en presentasjon og diskusjon av resultatene som utgjør disse tre temaene.

## Det intersubjektive perspektivfellesskapet

I denne delen vil de ovennevnte temaene presenteres og diskuteres. Temaene har ingen tette skott seg imellom, og meningsinnholdet i temaene berører hverandre. Likevel vil innholdet i temaene ha ulikt fokus, også sett i lys av typer av anerkjennelse som utøves (jf. Honneth, 2008).

## Delingspraksis

Lærerne i studien fortalte at de gjerne la til rette for at elevene kunne dele egne erfaringer og meninger med klassen. Dette eksemplifiseres her med Espen som forteller om en time der han og elevene snakket om jul:

*Vi snakket om jul, og da fikk jeg dem til å finne ut litt om hva som er typiske norske juletradisjoner, og om det er noe de kjente igjen fra sine 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 høstes ut som om det var ganske likt. Du vet med de pinnene og det.*

Praksisen i situasjonen Espen beskriver, kan ses som en type «rettferdighetsspraksis» (jf. Adams, 2017). Elevene får fritt komme til orde og dele egne erfaringer. Videre gjør Espen det Applebee et al. (2003) kaller opptak. Samhandlingen er med dette preget av dialog ved at han og elevene utveksler tanker og følger opp hverandres utspill. Sammen skaper de en utvidet forståelse av ulike måter å 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 en slik praksis føre til identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. Ved at tematikken bygger på elevenes kunnskaper og erfaringer, vil dette ifølge Hauge (2014, s. 27) kunne gi 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. Elevene oppfordres til å ta et «utenfraperspektiv» (Rismark & Stenøien, 2011, s. 152) ved at elevene reflekterer over tidligere erfaringer i lys av nye. De bruker sin egen bakgrunn aktivt som et spill, der erfaringer med tradisjoner fra hjemlandet fungerer som et referansepunkt. Ved å gjøre dette får den enkelte elev mulighet til å kombinere det ukjente med det kjente og gjennom dette kombinerer elevene sine virkeligheter (Dabach & Fones, 2016). Dette kan ifølge Mendenhall og Bartlett (2018) legge til rette for at elevene får en positiv sosial og emosjonell utvikling, og at de kan ha større muligheter for å klare seg akademisk.

Flere av 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 da 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.*

I dette utsagnet setter Stine søkelys på at hun får et personlig utbytte av erfaringsdelingen. Ifølge Wu (2016) vil dette også være et gode for elevenes læring og utvikling, da læreren åpner opp for at elevene kan spille på egne erfaringer i undervisningen. Voksne elever har et mangfold av erfaringer og bringer på den måten hele sin livshistorie inn i klasserommet. Elevene bør på grunnlag av dette få innlemme egne erfaringer og forkunnskap inn i opplæringen som et fundament for læring. Lærere som utøver en slik praksis, 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 når de deler denne. 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).

På grunnlag av at samhandlingen mellom lærerne og elevene preges av at elevene ble oppfordret til å dele egne erfaringer, peker det mot at det var anerkjennelse som preget relasjonene i deilingspraksisene. 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 fenomener som her viser seg, legger læreren 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 sine erfaringer og sine synspunkter.

## Utvidet lærerrolle

Lærerne så på sin egen rolle i møte med elevene som noe betydningsfullt; at de var viktige personer i elevenes liv. De opplevde at elevene hadde behov som gikk utenfor det de selv definerte inn i lærerrollen, men lærerne forsøkte å imøtekomme disse behovene.

I de kommende 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 opplevde å 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 fungere og kunne gå på skolen, så må jo noen hjelpe til.*

Også Ola hjelper 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» forsøker lærerne å bistå elevene i mer praktiske og konkrete saker tilknyttet livet utenfor skolen. Vilde peker på at det kan være mye som faller inn under begrepet læringsutbytter. Med dette

lar hun ikke samhandlingen begrenses av stramme, ferdigbestemte mål, noe som peker mot en monologisk relasjon (jf. Matusov & Miyazaki, 2014). Hun fokuserer i stedet på å legge til rette for at elevene skal erfare og lære hva det betyr å være menneske i en videre forstand. Sett i lys av Honneth (2008) kan rigide kompetansemål stå i veien for at elevene opplever anerkjennelse på systemnivå. Gjennom å utvide målene slik lærerne her gjør, legger de til rette for at elevene, på individnivå, likevel oppnår rettslig anerkjennelse. Ved å gjøre dette kan lærerne i samhandlingen bidra til å styrke elevenes selvrespekt (jf. Honneth, 2008, s. 139).

Lærernes utsagn viser også at de har et dialogisk utgangspunkt for sin kommunikasjon. Ved å følge opp tematikken elevene bringer inn i klasserommet, utfører de «opptak». Videre viser de «høy verdsetting» (jf. Applebee et al., 2003) ved at de tar på alvor det elevene sier, 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. De søker med dette å oppnå intersubjektivitet.

Drake (2017) viser til at mange lærere i møte med nyankomne elever forsøker å «gjete» elevene gjennom skolen og lære dem om arbeidsformer, karakterer og annet elevene må kjenne til for å klare seg i skolesystemet. Eksemplifisert gjennom Wilde og Ola forsøker lærerne i denne studien å «gjete» elevene utover det de trenger for å klare seg i skolen. De forsøker i tillegg å støtte opp om elevenes muligheter for å klare seg i det norske samfunnet.

## Omsorgsrollen

I de kommende utsagnene forteller Wilde, Ola og Stine videre. Det de forteller, henger tett sammen med deres «utvidede lærerrolle» som ble omtalt ovenfor, men her flytter de fokus fra de mer praktiske måtene de hjelper elevene på, og setter søkelys på elevenes behov for tilknytning og personlig støtte. Wilde 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.*

Vildes utsagn omhandler den mer personlige relasjonen hun har med elevene. Hun snakker om at hun blir som en mor, og at hun er et viktig tilknytningspunkt. At elevene ser henne som en mor, vitner om at Vilde og elevene har utviklet en tillitsfull relasjon. Gjennom rollen Vilde får, blir hun kjent med elevene, og hun kan bedre få tilgang til den enkelte elevs livsverden, forståelse og kunnskap. Ifølge Sosa og Gomez (2012) vil en slik tillitsfull relasjon kunne oppmuntre og støtte elevene til å engasjere og forplikte seg i sin faglige utvikling, tross vanskelige livssituasjoner. Ved at elevene gir Vilde tillit nok til at hun får en stor rolle i deres liv, kan det tyde på at de ser Vilde som en signifikant andre. I dette ligger det at elevene i samhandling med Vilde på sett og vis lar seg forme og tar til seg samfunnets strukturer og utvider sin verdensanskuelse. Dette forutsetter ifølge Rye (2013) sterke emosjonelle relasjoner. 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 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 usikre. 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.*

Ola ønsker å løfte elevene og han 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 sier, 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). Vilde påpekte ovenfor at elevene har manglende nettverk, og Ola setter søkelys på elevenes tidligere erfaringer før de kom til Norge. Dette kan tolkes som uttrykk for elevenes sårbarhet, og lik lærerne i Toiviainen, Kersh og Hyytiäs studie (2019) ser dette ut til i høy grad å innvirke på måten lærerne forholder seg til elevene på. Det at elevene er nyankomne og dermed kan ha en sosial vanskelig situasjon, gjør lærerne var på at en del av deres rolle er å utøve omsorg.

Også Stine strekker seg langt for å være «noe mer» for elevene og viser gjennom dette utsagnet 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 nakne med tårer i øynene. Så ja, kan jeg være noe mer, så prøver jeg det.*

Utsagnet til Stine viser hennes oppriktige ønske om ha et nært forhold til elevene. Hun ser hvor viktig tilstedeværelsen hennes er i elevenes liv, og anerkjenner deres behov ved å strekke seg langt. Hun går uredde inn i vanskelige situasjoner og viser på den måten at hun tar imot elevenes følelser, og at hun har en positiv aktelse for dem (Rogers, 1962). Måten Stine utøver sin rolle på, skiller seg noe fra Vilde og Ola ved at hun så tydelig påpeker hvor viktig elevenes personlige liv er for henne. Selv om Vilde påpeker at hun kan oppfattes som en «forelder» for elevene, er det ikke nødvendigvis slik hun selv oppfatter sin rolle i møte med elevene. Stine tar derimot på seg en type morsrolle, som tyder på at elevene også er signifikante 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 typen omsorg hjemme, særlig iverksetter behovet for læreren å gå inn i «foreldrerollen». 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 typen relasjoner utenfor skolen, kan være et gode for elevene. Et tankekors ved Stines utøvelse av sin rolle kan, ifølge James (2010), være

at denne typen omsorg kan ha uheldige utfall for lærerne. Studien til James 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.

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 typen anerkjennelse som her oppstår, seg inn i det Honneth kaller «den private sfære». Relasjonene kan minne om utøvelse av en mer familiær rolle. Med dette vil anerkjennelsen som er til stede i disse praksisene, kunne legge til rette for elevenes utvikling av selvtilit. Dette kan være av svært viktig for elevene som gis 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 nære relasjoner i skolen (Jordet, 2020, s. 174).

## Konkluderende refleksjoner

Resultatene i denne studien viser at anerkjennelse og dialog er en del av samhandlingen mellom lærerne og elevene. Det lærerne gjør og sier, kan 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 at det som karakteriserer samhandlingen, er at lærerne distribuerer makten eller autoriteten i klasserommet. Elevene får tidvis sette dagsorden, og lærerne møter de ulike behovene elevene har, og prøver å imøtekomme dem. Denne typen anerkjennelse kan forstås som at lærerne har en uforbeholden positiv aktelse for elevene (jf. Rogers, 1962). Dette kan legge til rette for et fritt og likeverdig forhold mellom lærer og elev. Lærerne gir omsorg til alle elevene, og kanskje særlig til dem som lærerne opplever trenger det mest. Denne typen anerkjennelse kan ses i lys av det Honneth (2008), kaller affektiv hengivelse. Lærerne tar på seg en nærmest familiær rolle, og gjennom denne typen støtte legges det til rette for at elevene utvikler selvtilit. Videre viser resultatene at også rettslig anerkjennelse er til stede i samhandlingen. Gjennom bruk av dialog viser lærerne at

de og elevene er likeverdige. Ser vi lærerne som «den generaliserte andre», sosialiseres elevene inn i en dialogisk samhandlingsform i skolen, noe som kan bidra til at de utvikler selvrespekt. Dialogens natur er nettopp likeverd ved at det er en gjensidig relasjon mellom stemmer (Bakhtin, 2003). Til slutt viser resultatene at også den typen anerkjennelse som Honneth (2008) kaller sosial verdsetting, er til stede i samhandlingen. Slik anerkjennelse lar den enkelte elev utvikle selvverdsettelse ved at hen anerkjennes som en verdifull deltaker i klasserommet. Ingen av elevene blir utelatt fra fellesskapet på grunn av ulike bakgrunner eller erfaringer. Forskjellighet blir heller løftet opp som et viktig bidrag inn i fellesskapet klassen utgjør.

Elever som tar grunnskole for voksne, skal nå mange kompetansemål på et språk de ennå ikke behersker. Dette kan danne grunnlag for fravær av anerkjennelse på systemnivå; elevene har vansker med å nå de institusjonelle kravene de blir satt overfor. Honneth (2008) kaller fravær av anerkjennelse for krenkelse. Lærerne i denne studien viser at de gjennom sin streben etter å oppnå forståelse for elevenes situasjon, og ved å legge til rette for å skape et fellesskap i sine klasserom, kan bøte på denne krenkelsen. På tross av pålagte krav kan de gjennom anerkjennelse legge til rette for at elevene utvikler selvtilit, selvrespekt og selvverdsettelse.

Grunnskole for voksne kan ses som ett av flere skoleslag, eller som en egen kategori, i mangfoldet av norske skoler. Skal vi tilby en lærerutdanning som harmonerer med det totale bildet som utgjør norsk skole, kreves det også kunnskap og forskning om lærerens liv og profesjonsutøvelse i grunnskole for voksne. En lærerutdanning som tilkjenner elevens forskjellighet som en naturlig del av skolen, og som gir studentene innsikt i hvordan denne forskjelligheten er en ressurs og ikke et problem, vil kunne ruste nyutdannede lærere i møte med nyankomne elever.

## Referanser

- 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*, 14, 1–6.
- 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*, 40, 685–730.
- Bakhtin, M. M. (2003). *Latter og dialog: Utvalgte skrifter*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calderhead, J. (1981). Stimulated Recall: A method for Research on Teaching. *British Journal for Educational Psychology*, 51(2), 211–217.
- Dabach, D. B., & Fones, A. (2016). Beyond the «English Learner» Frame: Transnational Funds of Knowledge in Social Studies. *International Journal of Multicultural Education*, 18, 7–27.
- Drake, K. (2017). Competing Purposes of Education: The Case of Underschooled Immigrant Students. *Journal of Educational Change*, 18, 337–363.
- Elden, I. (2022). *Lærerpraksiser i mangfoldige klasserom: En kvalitativ studie av samhandling i grunnskole for voksne*. (Doktoravhandling). Nord universitet.
- 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*, 30, 275–288.
- Göbel, K., & Preusche, Z. M. (2019). Emotional school engagement among minority youth: The relevance of cultural identity, perceived discrimination, and perceived support. *Intercultural Education*, 30, 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*, 30, 510–530.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget.
- Hersi, A. A., & Watkinson, J. S. (2012). Supporting Immigrant Students in a Newcomer High School: A Case Study. *Bilingual Research Journal*, 35, 98–111.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.
- 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*, 55, 1021–1044.
- James, J. H. (2010). Teachers as mothers in the elementary classroom: Negotiating the needs of self and other. *Gender and Education*, 22, 521–534.
- James, J. H. (2013). The nanny in the schoolhouse: Critical reflections. *Cultural Studies of Science Education*, 8, 355–360.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kowal, S., & O'Connell, D. C. (2015). Ragnar Rommetveit's Approach to Everyday Spoken Dialogue from Within. *Journal of Psycholinguistic Research*, 45(2), 423–446.

- Kumi-Yeboah, A. (2018). The Multiple Worlds of Ghanaian-Born Immigrant Students and Academic Success. *Teachers College Record*, 120, 1–48.
- 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](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/vgo/kartlegging_rammebetingelser_opplaering_minoritetsspraklig_ungdom.pdf)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Makarova, E., Gilde, J. & Birman, D. (2019). Teachers as risk and resource factors in minority students' school adjustment: An integrative review of qualitative research on acculturation. *Intercultural Education*, 30(5), 448–477.
- Matusov, E., & Miyazaki, K. (2014). Dialogue on Dialogic Pedagogy. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 2. <https://doi.org/10.5195/dpj.2014.121>
- Mendenhall, M., & Bartlett, L. (2018). Academic and Extracurricular Support for Refugee Students in the US: Lessons Learned. *Theory Into Practice*, 57, 109–118.
- Nicholas, B. J., Rossiter, M. J., & Abbott, M. L. (2011). The Power of Story in the ESL Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 67, 247–268.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pérez-Izagirre, E. (2019). Educational inequalities, teacher authority, and student autonomy in multi-ethnic Basque secondary education. *Issues in Educational Research*, 29(2), 519–536.
- Rismark, M., & Stenøien, J. M. (2011). Polske sykepleiere i Norge. Liv og læring i et nytt samfunn. I L. E. Aarsand, Håland, C. Tønseth, & S. Tøsse (red.), *Voksen læring og kompetanse* (s. 145–158). Gyldendal Akademiske Forlag.
- Rogers, C. R. (1962). The Interpersonal Relationship: The Core of Guidance. *Harvard Educational Review*, 32, 416–429.
- Rommetveit, R. (1981). *Språk, tanke og kommunikasjon - ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rye, J. F. (2013). Mead, Berger & Luckmann og de signifikante andre. *Sosiologisk Tidsskrift*, 21, 169–189.
- Solbue, V. (2014). *Dialogen som visker ut kategorier: En studie av hvilke erfaringer innvandrerdømmer og norskfødte med innvandrerforeldre har med videregående skole*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen.
- Sosa, T., & Gomez, K. (2012). Connecting Teacher Efficacy Beliefs in Promoting Resilience to Support of Latino Students. *Urban Education*, 47, 876–909.
- Straume, I. S. (2011). Danning i en flerkulturell lærerutdanning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95, 5–15.
- 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*, 25, 45–64.
- 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*, 59, 357–376.

- Utdanningsdirektoratet (2016). *Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. (Veileder). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Fakta om grunnskolen 2020–2021*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/tall-om-grunnskolen-skolea-ret-202021/voksne-i-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet (2022). *Fakta om grunnskolen 2021–2022*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/grunnskolen/grunnskole-for-voksne/>
- 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*, 33, 1–19.
- Wildermersch, D. (2017). *Opening Spaces of Conversation: Citizen Education for Newcomers as a Democratic Practice*. *International Journal of Lifelong Education*, 36, 112–127.
- Wu, Y.-L. (2016). *Applying Culturally Responsive Pedagogy to the Vocational Training of Immigrants*. *Journal of Education and Training Studies*, 4, 177–181.



Vestheim, O.P. (2024). En kamp om anerkjennelse: Lærertiliv i fådelte skoler. I O.P. Vestheim & I. Elden (red.), *Lærertiliv i en mangfoldig norsk skole* (s. 119–136). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa340106>

## Kapittel 6

# En kamp om anerkjennelse

## *Lærertiliv i fådelte skoler*

Ole Petter Vestheim

### Innledning: Fådelte skoler i tale og tall

I Norge har det historisk sett vært et politisk nærmest omforent ønske at distriktene skal være befolket og levende. Skolen har hatt en vesentlig betydning som institusjon i en slik politikk der en desentralisert skolestruktur var anerkjent som en av nøklene til å lykkes. I *Levende lokalsamfunn for fremtiden – Distriktsmeldingen* uttrykker regjeringen at den ønsker levende lokalsamfunn og vekst i hele landet, og dersom Norge skal lykkes med dette i fremtiden, kreves det blant annet landsdekkende utdanningssystemer (Meld. St. 5 (2019–2020), s. 7). Som et ledd i etterkrigstidens oppbygging av landet var det et statlig mål å tilby lik mulighet til utdanning for alle samfunnets medlemmer (Telhaug, Mediås & Aasen, 2006). Som en konsekvens av en aktiv distriktpolitikk har skolen utgjort en sentral bærebjelke i mer og mindre spredtbygde lokalsamfunn. Det er nettopp i slike samfunn fådelte skoler hadde sin opprinnelse og funksjon, i lokalsamfunn med relativt lave innbyggerantall og dertil elevgrunnlag (Kvam, 2009).



Ideen om en desentralisert skolestruktur med innslag av fådelte skoler har derimot blitt utfordret med innføringen av en nyliberal styringsideologi. I skolen kom det til uttrykk gjennom det såkalte verdiløftet, Kunnskapsløftet 2006. I den nye styringsideologien var effektiv undervisning (f.eks. Hattie, 2012), prestasjonsorientering (Skedsmo, 2009), målorientering og ansvarliggjøringspolitikk (Skedsmo & Mausethagen, 2017) sentrale konsepter og ideer. Diskursen om skole og utdanning, og ikke minst hvilke faktorer som hadde betydning for elevens akademiske læring, ble endret. Kvalitetsbegrepet ble operasjonalisert og gitt et konkret innhold. Det skjedde dels gjennom innføringen av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen, som bestod av en rekke kartleggingsprøver og undersøkelser (Blömeke & Olsen, 2018). Med det kunne blant annet politikere og medier rangere og kategorisere skoler og kommuner som gode eller dårlige etter oppnådde resultater, basert på «evidens» (Vestheim & Sem, 2019). Med offentliggjøring av resultater på blant annet nasjonale prøver var skoler og lærere som profesjonsgruppe både direkte og indirekte utsatt for kritikk med påfølgende opplevelse av mistillit. Ofte kunne en skoles rykte, i så vel storsamfunnet som i lokalsamfunnet, stå på spill (Elstad, 2009). I små kommuner med få skoler, der resultater lett kunne spores tilbake en liten gruppe lærere og elever som hadde gjennomført prøvene, kunne innsatsen og risikoen oppleves som høy (Skedsmo & Mausethagen, 2017, s. 177).

Samtidig med at den nye styringsideologien ble rullet ut i skolen, stod offentlig sektor og kommuner som skoleeiere overfor effektiviseringskrav. Med det ble mindre skoler brått stående i en særlig utsatt og sårbar posisjon. Styringen av grunnskolen dreide seg nå mer om kostnads-, formåls- og prioriteringseffektivisering enn tidligere, spesielt for å øke elevenes grunnleggende ferdigheter og kanskje også frigjøre ressurser til andre sektorer (Johnsen & Larsen, 2015, s. 54). Offisielt hadde Norge aldri tidligere ført en politikk der skoler kunne legges ned av økonomiske grunner alene, men samtidig kunne krav om effektiv økonomisk styring medføre argumentasjon som var kamouflert som skolekvalitet (Solstad, 2009a). Skolestruktur med nedlegging eller sammenslåing av skoler kunne stå i sentrum for diskusjoner (Solstad & Karlberg-Granlund, 2020). Argumenter for endringer av skolestruktur kunne for eksempel være at små skoler har sårbare profesjonsfelleskap, mens store skoler hadde sterke, at elevers læringsmiljø var bedre i større enheter enn på små, eller at elevers læringsutbytte var dårlige på mindre skoler. Små

skoler i mindre lokalsamfunn kunne med andre ord fort oppleve å bli utsatt for press som sentrale og større skoler ikke vil kjenne på.

## Fådelte skoler i forskning

Undervisning og pedagogikk i spredtbygde områder er annerledes og forskjellig fra tettbygde og urbane områder. Skillelinjene finnes ikke bare mellom aksene spredtbygde og tettbygde områder, men også på tvers av skoler situert i rurale områder (Berg Olsen, 2008, s. 11). Slike forhold kan for eksempel være knyttet til tilgang til kvalifiserte lærere, økonomi, geografiske forhold, naturmiljøer, næringsliv, kultur, historie og infrastruktur. Berg Olsen (2012) peker på at identitetsbygging, som utgjør en kjernekomponent i all utdanning, kan innebære å utvikle en identitet som springer ut fra lokal kultur og lokale verdier. Det å være en del av samfunnet og den lokale kulturen kan handle om å ta del i historisk, symbolsk og kulturell kompetanse og ha ansvar for hverandre, og om å verdsette det særegne i den lokale måten å leve på. Aktiviteter og relasjonsbygging mellom skole og lokalsamfunn kan anses som en integrert del av en slik prosess (Berg Olsen, 2012, s. 370). Hargreaves (2009) argumenterer for at de mulige fordelene og kvalitetene med mindre, fådelte skoler ofte blir oversett og gitt begrenset oppmerksomhet av forskere som arbeider med utdanningsfaglige problemstillinger. Nedenfor vil jeg presentere et utvalg og sammendrag av forskning som beskjeftiger seg med spørsmål som angår små og fådelte skoler.

En norsk studie viser at elever ved fådelte skoler vil være mer i kontakt med og utvikle relasjoner på tvers av alder og kjønn (Kvalsund, 2004). Andre studier antyder at det vil være flere situasjoner der det er naturlig for elevene å bli sett og for elevene å ta ansvar på mindre skoler, og at elever ved mindre skoler oftere erfarer sosial likhet og gjensidig respekt enn elever ved større skoler (Berg-Olsen, 2012; Johansen, 2009; Karlberg-Granlund, 2011; Hargreaves, 2009). Samarbeidet mellom skole og hjem kan være av høyere kvalitet og ha bedre premisser ved mindre skoler som er nært geografisk tilknyttet elevgruppens bosteder og nærmiljø (Berg-Olsen, 2012; Karlberg-Granlund, 2011). I nærmiljøskoler er det også bedre muligheter for å koble undervisning og læring på skolens omkringliggende omgivelser og for skolens mulighet til å ha en aktiv rolle i lokalsamfunnet (Solstad, 2009a). Bygdeskoler, enten de er relativt små i en desentralisert skolestruktur eller relativt store på grunn

av sentraliseringstiltak, oppnår akseptable resultater sett i lys av tradisjonell akademisk læring (Åberg-Bengtsson, 2009, Hargreaves, 2009, Kvalsund, 2019). I Norge pekte for eksempel det tidligere fylket Sogn og Fjordane, som var det fylket med flest fådelte skoler, seg ut med gode resultater på grunnskolens nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk (Langfeldt, 2015). Slik sett kan Sogn og Fjordane stå som et bevis for at små, fådelte skoler i seg selv ikke er en trussel mot elevers akademiske læring og utvikling. Til tross for manglende beviser har flere forskere påvist at det er en trend og oppfatning, både blant politikere og blant allmennheten, at små skoler i distriktene oppnår dårligere resultater enn store skoler (Hargreaves, 2009; Kvalsund, 2019; Solstad, 2009a). I nettutgaven av lokalavisen *Fosna-Folket* kan vi for eksempel lese dette: «Venstre-leder Guri Melby sier staten må bli flinkere til å tenke på mindre skoler og gjøre dem bedre i stand til å lykkes» (Ellingsen, 2023). Underforstått kan utsagnet nettopp forstås som at mindre skoler ikke lykkes i utgangspunktet, og bidra til å holde liv i allmennhetens oppfatning om elevenes mulighet til utvikling er dårligere på mindre skoler, som i sin tur kan benyttes som et argument for å legge ned mindre skoler. Flere forskere hevder derimot at slike argumenter og forståelser er en konsekvens av at små fådelte skoler avviker fra og er i konflikt med rådende normer om hvordan skoler skal organiseres, og som gjerne tar utgangspunkt i urbane standarder for hva en skole skal være (Amcoff, 2012; Berg-Olsen, 2012; Kvalsund, 2009; 2019).

Til tross for politisk forståelse for at utdanningssystemer vil være en viktig forutsetning for levende lokalsamfunn, har mange spredtbygde lokalsamfunn opplevd at stadig flere skoler har blitt lagt ned de siste 20–30 årene. Særlig er det små skoler i mindre grender som er lagt ned (Solstad & Karlberg-Granlund, 2020). Prosessen knyttet til nedlegging av skoler fører ofte til konflikter og spenninger som er krevende for involverte parter. For lærere kan man typisk oppleve på den ene siden å komme i skvis mellom kommunens skoleadministrasjon og politiske ledelse, og på den andre siden foreldre og lokalbefolkning som har interesser i skolen det gjelder. Å stå i slike spenninger kan være energitappende og ta fokuset bort fra lærerens øvrige arbeidsoppgaver og samfunnsmandat (Solstad, 2009b).

Innledning og forskningsgjennomgang viser at lærere i fådelte skoler kan befinne seg i et spenningsfelt mellom en nyliberal styringsideologi med tilhørende kvalitetsdiskurser på den ene siden, og forskning som tilsynelatende kan tilbakevise slike diskurser på den andre siden. Med dette som bakteppe

har jeg utviklet og undersøkt følgende problemstilling: Hvordan opplever og forholder lærere i fådelte skoler seg til kvalitetsdiskurser preget av nyliberal styringsideologi?

## Anerkjennelse og krenkelse

Med bakgrunn i kapitlets formål, problemstilling og forskningens hermeutiske prosess har jeg funnet det rimelig å finne støtte i Axel Honneths teori om anerkjennelse. Honneth (f. 1949) er tysk sosiolog og filosof som er kjent for sitt bidrag til kritisk teori og sosialfilosofi. Han er særlig blitt kjent for sin teori om anerkjennelse basert på den menneskelige kampen om å bli anerkjent. Honneth hevder det er sentralt for ethvert menneske å få anerkjennelse, og at det nærmest er et premiss for å være et menneske:

Mennesket er avhengig av å erfare anerkjennelse for å kunne være menneske: For å oppnå et vellykket selvforhold er mennesker avhengige av intersubjektiv anerkjennelse av sine ferdigheter og prestasjoner, og hvis en slik form for sosialt bifall uteblir på et bestemt utviklingsnivå, river det nærmest opp et hull i personligheten som fylles av negative følelsesreaksjoner som skam eller raseri. (Honneth, 2007, s. 145)

Som en grunnpilar i hans forståelse av anerkjennelse ligger menneskets forskjellighet, og at det er forskjelligheten som må anerkjennes for at mennesker skal oppleve seg selv som verdifulle. Honneth deler anerkjennelse inn i tre sfærer – den private, den rettslige og den solidariske sfæren. I den private sfæren er anerkjennelsen knyttet til individets behov for følelsesmessig oppmerksomhet der det endelige målet er å utvikle selvtilit. Sfæren kjennetegnes av nære relasjoner mellom de menneskene som inngår i danningprosessen. Det ligger gjerne en affektiv hengivelse i sentrum som er typisk for foreldre-barn-relasjoner, vennerelasjoner og mer intime relasjoner (Honneth, 2007, s. 104). Til tross for den sterke affektive forankringen som ligger til grunn i Honneths, begrep kan en tenke seg at anerkjennelse eller fravær av anerkjennelse i den private sfæren også kan gjelde for lærere som er sterkt knyttet til arbeidsplassen, kollegiet, yrket og det samfunnet skolen er en del av.

Anerkjennelse innenfor den rettslige sfæren utspiller seg når individer forholder seg til hverandre som selvstendige subjekter, som kan si «ja» eller «nei» til ethvert tilbud om transaksjon, og omhandler kognitiv respekt og sosial integritet. Danningens arbeid retter seg da mot selvrespekt. En rettslig anerkjennelse er knyttet til samfunnsinstitusjoner der alle mennesker har rett til å bli møtt med likeverd og respekt. Anerkjennelsen gis i kraft av at det enkelte menneske anses som en rettsperson med egenskaper som kreves for å oppnå status som en moralsk tilregnelig person (Honneth, 2007, s. 123–124).

Når kampen om anerkjennelse utspiller seg i den solidariske sfæren, som i kulturelle, politiske eller arbeidsmessige verdifelleskap, står den om sosial verdsettelse. Danningens arbeid retter seg i slike tilfeller mot selvaktelse og verdighet (Strand, 2019, s. 10–11). I sfæren er det menneskets spesielle egenskaper – de egenskapene som skiller mennesker fra hverandre, som anerkjennes. Egenskapenes sosiale «verdi» avhenger av i hvilken grad de bidrar til å nå de samfunnsmessige målene som gjelder. Det er samfunnets kulturelle selvforståelse som leverer kriteriene for den sosiale verdsettingen av personene, da en persons ferdigheter og prestasjoner bedømmes etter vedkommendes evne til å bidra til å nå de kulturelt definerte verdiene (Honneth, 2007, s. 131).

Motstykket til anerkjennelse er når mennesker opplever disrespekt gjennom krenkelser som kan true deres personlige identitet eller selvverd. Honneth beskriver tre former for krenkelser: kroppslige krenkelser, nektelse av rettigheter og nedverdiggelse av livsformer (Honneth, 2007, s. 140–144). I dette kapitlet er det særlig de to siste formene av krenkelse som kan bidra til å kaste lys over hvordan lærere i fådelte skoler opplever sin situasjon. Disrespekt som nektelse av rettigheter – gjerne med bakgrunn i gruppetilhørighet (for eksempel lærere i fådelte skoler) – påvirker gjerne menneskets sosiale integrasjon. Blir man frarøvet muligheten til å delta i beslutningsprosesser fordi andre anser deg som mindreverdig og ikke som likeverdig, kan det bryte ned gruppens eller den enkeltes selvaktelse. Nedverdiggelse av livsformer strekker seg fra relativt harmløse til sterke former for stigmatisering, der gitte livsformer og virkelighetsoppfatninger nedverdiggelse og gis en lavere sosial status i stedet for å anerkjennes som verdige og akseptable livsveier. Slik kan menneskers selvverd bli brutt ned og fratras en positiv verdi; man blir ikke verdsatt for den en er (Høilund & Juul, 2005, s. 28). Med dette som bakteppe vil jeg i fortsettelsen beskrive hvilke metodologiske og metodiske valg som er lagt til grunn for å belyse kapitlets problemstilling.

## Metodisk inngang til å søke lærernes perspektiver

Studien er forankret innenfor et kritisk paradigme og en kritisk forsknings-tradisjon. Metodologisk har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign for å søke svar på studiens åpne problemstilling. Jeg har gjennomført kvalitative gruppeintervjuer med lærere som arbeider i fådelte skoler. I alt gjennomførte jeg tre intervjuer på tre skoler med geografisk spredning. Totalt har tjueto lærere deltatt i intervjuene. Studien har ikke til hensikt å sette søkelys på enkeltlærere, men derimot er analyseenheten lærere som arbeider i fådelte skoler. Flere av lærerne har lang fartstid i skolen og har arbeidet både i fulldelte og fådelte skoler. Skolene er rekruttert til studien gjennom nettverksrelasjoner jeg har som UH-koordinator for desentralisert kompetanseutvikling ved min arbeidsplass.

Det kvalitative forskningsintervjuet er velegnet for å få frem informanters erfaringer og å avdekke deres opplevelser av verden (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 21). Det sentrale i det kvalitative forskningsintervjuet er de intervjuedes livsverden. Det er deres livsverden som skal beskrives og forstås. For å virkelig åpne opp for lærernes perspektiver benyttet jeg åpne intervjuer der ideen var å la lærerne formidle sin opplevelse av temaer knyttet til det å være lærer i fådelt skole. Som strategi i dette arbeidet utviklet jeg spørsmålene til gruppeintervjuene med utgangspunkt i åpne spørsmål, der de selv fikk anledning til å ta opp saker de var opptatt av. Typisk innledet jeg med spørsmål som: Fortell om livet som lærer ved deres skole? Hva er det som opptar dere som lærere på denne skolen i hverdagen? Hva er det som gir og tapper dere for energi? Hva er utfordrende med å være lærer på en fådelt skole, og hvilke muligheter og styrker har deres skole?

En fordel med gruppeintervjuer er at informantene kan bli inspirert av andres uttalelser til for eksempel å ta til motmæle eller støtte oppunder det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2012). Denne dynamikken kan bidra til tykke beskrivelser og et rikt empirisk materiale. Intervjuene ble lagt opp med tanke på bred involvering av informantene. Lærerne ble både utfordret med spørsmål individuelt og kollektivt gjennom den dynamikken som naturlig oppstod i gruppen underveis i intervjuet.

Intervjuene ble transkribert og fortolket ved bruk av konstant komparativ analysemetode (Corbin & Strauss, 2008). De transkriberte intervjuene ble først lest i sin helhet før jeg i neste omgang utførte en åpen koding der interessante begreper, setninger og sitater ble markert og registrert. Som et ledd i denne

prosessen er det sentralt å analysere teksten med utgangspunkt i spørsmålet, hva sier informantene, heller enn hva informantene snakker om, som gjerne er en konsekvens av intervjuerens fortolkning (Tjora, 2017). Slik er det først steget i analyseprosessen å betrakte som empirinær. I neste omgang, i den aksiale kodingen, søkte jeg etter om og hvordan de første kodene hang sammen, og hvilke mønster jeg kunne finne som var relevante sett i lys av problemstillingen. I denne delen av fortolkningsarbeidet utviklet jeg et mangfold av kategorier som senere ble utviklet til meningsbærende kategorier gjennom selektiv koding. Den selektive kodingen førte til at jeg utviklet to kjerne-kategorier: 1) Anklager og 2) Eksterne anklager – intern anerkjennelse. Kjerne-kategoriene ble utviklet på tvers av gruppeintervjuene utført på den enkelte skole.

## Utviklede kategorier og analyser

Som en konsekvens av mine analyser vil jeg i neste del skrive frem hvordan lærere ved fådelte skoler opplever og erfarer å være representanter for sin skole i møte med lokal politikk og medier, og hvordan dette påvirker deres lærerliv.

### Anklager

Av intervjuene kommer det frem at lærere ved fådelte skoler opplever å være i en utsatt posisjon når skolestruktur og kommunal økonomi står på politikernes dagsorden. Med en slik dagsorden forteller lærerne at de kan bli utsatt for anklager fra andre som står utenfor skolen, og som dermed ikke har inngående kjennskap til deres skoles praksis, kvaliteter og hverdagsliv. Anklagene lærerne forteller om, kan rettes fra lokale politikere, lærere fra andre sentrale og større skoler eller gjennom medier. Sitatene nedenfor kan stå som representasjoner på typiske anklager og myter informantene opplever å bli møtt med.

*Det er alltid diskusjon om å legge ned fådeltskolene. Vi skal flyttes inn til sentrene, og politikerne ... Det er alltid en diskusjon. Jeg har vært i tjue år på denne skolen, og den skulle vært lagt ned i tjue år. Sånn er det ...*

*[...] når vi er gjennom ulike prosesser i kommunen, sånn som vi har vært nå, så skal vi alltid stå i trykket. Vi som er ansatt her ute, må forklare hvorfor vi finnes. Vi kan bli møtt med anklagende pekefinger for at noe så «dumt» som distriktsskoler finnes. [...] Myten i kommunen er at ungene må flytte fra de små skolene til de store fordi det er så fælt på de små. Myten om lav kompetanse. Myten om ressursbruk. Det er ikke skamvett på hva man sier i organisasjoner der man ellers er opptatt av å være fakta- og forskningsbasert.*

*Når vi leser i avisene at vi er ressurskrevende, og at de er bekymret for lav kompetanse på de fådelte skolene. På hvilket grunnlag sier de det – når det ikke slår ut på verken elevundersøkelser, nasjonale prøver eller kartlegginger? De har ikke vært her og snakket med oss, de som sier dette. Så det gjør noe med en. Man prøver å ha et hardt skall og ikke la det gå inn på en, men det sniker seg jo litt inn når du hører at du utsetter ungene for et sosialt eksperiment ved å la dem gå på en fådelt skole.*

Som det uttrykkes i sitatene, rettes det kritikk fra utenforstående som går på at den fådelte skolen er kostbar og ressurskrevende, at skolene har lærere med lav kompetanse, og at dette kan ha negative konsekvenser for elevene som sokner til skolen.

Situasjonen lærere kan oppleve som ansatt i en fådelt skole, medfører at de stadig må legitimere og argumentere for skolens kvaliteter og i ytterste konsekvens fortsatte eksistens. Som en konsekvens av at de stadig må stå opp for skolen sin, opplever lærerne at de stadig må delta i politiske prosesser, som blir en tilleggsdimensjon til mandatet som naturlig følger jobben som lærer.

*De (les: større sentrale skoler) behøver ikke å ta i disse problemstillingene. Mens politikere som er mot at små skoler finnes, er veldig offensive og utadrettet med tanke på å karakterisere skolene i brede ordelag med det som de synes om små skoler. Også har vi politikere som er veldig opptatt av at småskolene er viktige, og at de skal finnes, og at vi er et land som er fullt av distrikter. Også i forhold til det blir vi stående i et spenn fordi at vi blir kontaktet når det er prosesser. Det er i vårt lokalmiljø, det er kommunalt,*



*og vi blir blandet inn i prosesser som ingen lærere i sentralskolene behøver å forholde seg til. Det tar mye tid hos oss.*

*[...] vi må klare å overbevise den politiske ledelsen om hvorfor det er viktig å satse også på distriktsskolene, og kanskje ikke bare sentralt. Det er ikke alltid lett å nå fram med argumentene. Her må vi jobbe beinhardt hvis vi ønsker å oppnå det. Det er heller ikke sikkert vi oppnår det selv om vi jobber beinhardt – og har gode argumenter.*

Av disse sitatene har vi sett at lærerne opplever å bli møtt med anklager og myter fra eksternt hold. Lærerne opplever ikke selv at kritikken er i overensstemmelse med deres erfaringer. Kritikken oppleves derfor som lite relevant og ubegrunnet. For å imøtekomme kritikken og mistilliten lærerne opplever å være utsatt for, har de visse ønsker og tilsvær. Ett er ønske om møter og åpen kommunikasjon som innebærer at lærerne ønsker at de som retter kritikk, skal oppsøke og bli kjent med deres skole for å få kjennskap til deres virksomhet før eventuelle anklager rettes mot skolen. Følgende sitat kan stå som et eksempel på hvordan lærerne uttrykker ønsket:

*De som «synser og sier», er hjertelig velkomment på besøk. Snakk med oss. Kom og se hvordan vi gjør det. Snakk med elevene. Kom på besøk, og se hvordan vi jobber. Da kan de få si meningen sin. [...] Det er et helhetsperspektiv på elevgruppen som du ikke får i en større skole. [...] Jeg tenker på at vi skal vise at vi har en faglig god skole, og at det er ikke sånn at hvis du bor på bygda, så har du dårligere tilbud enn om du bor i sentrum, for eksempel. Om du går på en fådelte skole, så skal du ha akkurat de samme mulighetene til å nå langt i utdanningsløpet ditt som hvis du bor i en by. Og jeg tenker at det er ikke nødvendigvis at vi skal være best av alle skolene i kommunen, men vi skal i hvert fall vise at vi er med, vi er ikke akterutseget, vi henger ikke igjen i gamletida. Vi følger nye ting som skjer, med nye læreplaner, med iPad-er til alle elever. Vi bruker disse verktøyene som vi har fått tildelt.*

I dette sitatet speiles behovet for å imøtegå kritikk gjennom å invitere til møter med skolen og som deretter kan berede grunnen for videre kommunikasjon.

Utover det kan det leses av sitatet et behov for å forsvare den fådelte skolen ved å uttrykke at den ikke er en begrensning for elevenes muligheter videre i utdanningsløpet. Det sies at skolen ikke trenger å være best av alle skolene i kommunen, men at den heller ikke henger etter, og at kollegiet er faglig oppdatert. Som et neste ledd i rekken av tilsvær er lærerne opptatt av å fortelle om den fådelte skolens fordeler og muligheter. Eksterne anklager bidrar til at lærerne løfter fram interne muligheter og fordeler, slik det kommer til syne i neste kategori.

### Eksterne anklager – intern anerkjennelse

Som av en følge av eksterne anklager er lærerne opptatt av å synliggjøre og argumentere for hvilke styrker og fordeler den fådelte skolen har. Et mønster som lever infiltrert i disse tilsvarene, er at lærerne gjerne sammenligner skolens fordeler og muligheter med andre større og sentrale skoler. Nedenfor følger to typiske sitater som underbygger en slik tolkning:

*Jeg har jobbet på en storskole med 400 elever på en ren ungdomsskole, og så har jeg jobbet her. Jeg tør påstå at elevene har en mye bedre oppfølging på en fådelt skole fordi du har en gruppe som ligger mellom 10 og 15 elever hos oss. Du har en helt annen oversikt og mulighet til å danne relasjoner med dem og følge dem opp, synes jeg, enn jeg hadde på en storskole der jeg hadde opptil 150 elever i matematikk.*

*Vi jobber også mye med relasjoner. Der synes jeg vi som fådelt skole har en unik mulighet til virkelig å jobbe med relasjoner til elevene. Jeg føler jeg har en helt annen oversikt over hver enkelt sine styrker og utfordringer, hvordan dagene har vært, og familien. Man kjenner mye bedre til hver enkelt elev i den settingen vi er i, når du kanskje har 12, 13, 14, 15 elever, kontra kanskje 150 elever. Jeg synes at relasjonelt, klarer vi å følge dem opp på en helt annen og mye bedre måte enn når du har veldig mange. Man blir i hvert fall sett på en fådelt skole med få elever. Du får snakket med alle i løpet av en dag. Det er ikke sånn at noen går hjem uten at læreren har vært innom deg eller har fått snakket med deg i løpet av dagen.*

Fordelene kan finne sin begrunnelse i skolenes profesjonsfellesskap. Fådelte skoler har ofte et begrenset antall elever som gjenspeiles i antall lærere som utgjør skolenes profesjonsfellesskap. Lærerne i denne studien er opptatt av særlig to temaer de oppfatter som særegent ved profesjonsfellesskapet. Det første temaet som kommer til uttrykk i intervjuene, handler om at elevene, uavhengig av hvilken klasse de sokner til, eller av hvilken lærer som har det formelle ansvaret, er et felles ansvar for samtlige lærere ved skolen, slik det uttrykkes her: «Andre skoler jeg har vært på, så har det ofte vært mine elever og dine elever. Jeg føler det er i litt mindre grad her.» En annen lærer sier det slik:

*Vi kjenner alle elevene. Alle lærerne på skolen kjenner alle elevene. Vi kan lett bytte klasse hvis det skulle være et eller annet. På andre skoler jeg har vært, så har det ofte vært mine elever og dine elever. Det er en vesentlig ting. Vi føler alle er våre elever. Sånn er det ikke i større ... [...] Vi føler ansvar for hele gjengen.*

Det at lærerne oppgir at de kjenner alle elevene på skolen, handler på den ene siden om antall elever på skolen, et antall som ofte er overkommelig å ha kjennskap til. Som et andre tema uttrykker lærerne at kjennskapet til elevene og det felles ansvaret de opplever, er et svar på behovet for fleksibilitet i skolehverdagen, slik det uttrykkes i følgende utsagn:

*Vi kan ikke stikke oss bort. Vi må være med og drive lasset. Vi er nødt til å være med på den oppdateringen som skjer, til tross for at vi kan oppleve det som tungt, og at vi ikke vil få det til. Vi må være med, for hvis noen ikke bidrar, så raser det i hop. Så det er veldig gjennomsliktig blant kollegaer, men det er òg gjennomsliktig blant elevene, og vi har litt oversikt. [...] På en storskole kan du forsvinne litt i mengden, mens her er vi nødt til å være fremoverlente alle sammen og ta forskjellig ansvar. Det er viktig.*

*Vi er helt avhengige av hverandre for å få hjulene til å gå rundt. Som kollegaen min sier, i en mattetime har hun tre forskjellige klasser der alle har ulike behov. Hvis ikke du har et nært samarbeid med dem du har i rommet, så går det ikke opp.*

*Alle som jobber her, kjenner elevgruppen. Det er lettere, og vi er også avhengige av det. Det å kunne forandre fokus en dag,*

*hvis situasjonen tilsier det. Det er kanskje lettere å gjøre endringer fort, eller hvis noen unger trenger noe ekstra en dag, så er vi i de situasjonene nærmere, tror jeg. Vi er ikke en stor organisasjon som må gå gjennom tre ledd for å bestemme noe. Det er en fordel for ungene som er her.*

Oppsummert kan vi lese at lærerne oppgir flere fordeler med fådelte skoler. For det første trekker lærerne frem at på en fådelt skole er det færre elever, noe som gjør det mulig å bli bedre kjent med hver elev. Dette gir læreren mulighet til å gi mer tid og oppmerksomhet til hver enkelt elev og følge deres utvikling tettere. Fordi lærerne kjenner hver elev bedre, kan de lettere tilpasse undervisningen og følge opp hver enkelt elevs styrker og utfordringer. For det andre er antall lærere som utgjør skolens profesjonsfellesskap, begrenset til relativt få personer, noe som fører til en gjensidig avhengighet der hver enkelt lærer er av stor betydning for skolens drift og utvikling. Til slutt understreker lærerne at på en liten fådelt skole har man en mer fleksibel tilnærming til undervisning og organisering av skoledagen. Fordi det er færre elever, kan man lettere tilpasse undervisningen og organisere dagen alt etter hva situasjonen krever.

## Kampen for anerkjennelse i fådelte skoler

Vi har sett at diskursene som følger av nyliberal styringsideologi, har utfordret forståelsen av kvalitet i norsk skole. Jakten på evidens for hva som bidrar eller ikke bidrar til elevers læring, fikk en periode veldig stor plass i utformingen av skolepolitikk. I kjølvannet av innføringen av kvalitetsvurderingssystemet fulgte også rangeringer og debatter om gode og dårlige skoler (Vestheim & Sem, 2019). Skolens brede samfunnsmandat og funksjon ble utfordret og kom gjerne i skyggen av målte resultater.

Som lærer er man satt til å forvalte et komplekst samfunnsmandat på vegne av storsamfunnet. Lærere bærer ikke ansvaret for å ivareta samfunnsmandatet alene, som en enkelt lærer, men i et fellesskap med andre lærere og aktører som har ulike roller overfor skolen. Et vesentlig premiss for at lærere skal lykkes med å ivareta mandatet, er at de opplever å ha tillit. Tillit anses som prekært for at mennesker i en organisasjon skal evne å samarbeide og utvikle seg. Lav grad av tillit fører til at det meste blir vanskeligere, og det vil

gå utover relasjonene til dem som inngår i tilsluttede virksomheter (Irgens, 2021, s. 219). I dette kapitlet har vi sett at denne tilliten ikke nødvendigvis oppleves å være til stede i lærernes yrkesliv. Lærere uttrykker tvert imot at de dels erfarer mistillit, særlig fra andre som står utenfor skolen. Lærerne gir uttrykk for å oppleve mistillit gjennom at det rettes anklager mot deres skole fra mennesker som ikke har inngående kjennskap til skolens hverdagsliv og ulike kvaliteter. Som lærerne selv rapporterer, kan anklagene komme fra lærere som arbeider ved andre mer sentrale skoler, fra medier eller fra politisk hold. Kritikken oppleves å være uberettiget og at den ikke speiler de faktiske forholdene ved skolene. Kritikken lærerne og skolen blir utsatt for, kan forstås som at de opplever mistillit og disrespekt fra andre som heller skulle vist tillit til de samme skolene og lærerne. Sett i lys av Honneths anerkjennelsesteori kan vi anta at disrespekten manifesterer seg gjennom at de fådelte skolene blir nedvurdert og gitt lav sosial verdi som skoleslag, eller som Honneth (2007, s. 143) skriver: livsform. Det å oppleve krenkelse kan utgjøre en trussel mot lærernes og de fådelte skolens selvrespekt og identitet. Mangel på anerkjennelse vil kunne medføre tap av selvverd og opplevelse av å ha en positiv verdi (Høilund & Juul, 2005, s. 28).

Mangelen på kommunikasjon mellom lærerne som blir utsatt for anklager, og de som retter disse anklagene, kan frarøve lærerne mulighet til å delta i prosesser som er av betydning for deres yrkesliv og yrkesutøvelse. Honneth (2007) understreker i sine teorier betydningen av gjensidig anerkjennelse i samhandlingssituasjoner. Han hevder at kunnskap og forståelse om hva anerkjennelse i praksis omhandler, er vesentlig for å bryte kjeder av disrespekt som grunnlag for konflikt. Gitt at lærerne ved de fådelte skolene opplever å stå utenfor eller tilsidesatt det øvrige skolefellesskapet, eller når de innenfor det samme fellesskapet opplever fravær av anerkjennelse, vil disse lærerne oppleve mangel på inkludering. Ifølge Honneth (2007) vil det i så fall kunne forstås som en krenkende handling som i sin tur vil kunne påvirke skolens identitetsutvikling.

Gitt at kampen om anerkjennelse utspiller seg i den solidariske sfæren, som handler om sosial verdsettelse, kan vi forstå det slik at skolene og lærerne opplever å bli utsatt for kritikk som uttrykker at de og deres skole har lav sosial verdi. De som utøver kritikk overfor skolene, har sin kulturelle selvforståelse og sine kriterier for hvorvidt skolene bidrar til å nå samfunnsmessige mål. Krenkelsen lærerne opplever, kan forringe deres omdømme og frarøve dem

den autoriteten som kreves for å handle i det offentlige rom. Funnene i denne studien viser derimot at lærere i fådelte skoler stadig opplever å bli involvert i lokalpolitiske prosesser, og at det oppleves som en rolle de må ta i tillegg til å være lærer. Lærerne ved de fådelte skolene framstår slik som aktive lokalpolitiske aktører heller enn maktesløse agenter underlagt andres vilje. Kritik og krenkelse blir slik sett en motivator for omdømmebygging og synliggjøring av autoritet. Innenfor den private sfæren retter lærerne søkelys på hvilke fordeler og kvaliteter den fådelte skolen har, og hvordan dette er gunstig for skolens elever og skolens evne til å ivareta det mandatet skolen er gitt. Det hevdes i intervjuene at antallet lærere som utgjør skolens profesjonsfellesskap, krever at de må arbeide tett sammen, og at hver enkelt lærer er viktig for skolens daglige drift og resultater. Hver enkelt lærer gis stor verdi og anerkjennes som avgjørende for å opprette skolens kvalitet. Det som for utenforstående betraktes som en sårbarhet, at profesjonsfellesskapet er begrenset i antall, framstilles heller som en styrke. Og slik fortsetter rekken av argumenter som danner en kjede av positive egenskaper som bidrar til anerkjennelse; et begrenset elevtall sammenlignet med større og mer sentrale skoler anses som gunstig med tanke på mulighetene til å ivareta både sosialpedagogiske og faglige forhold. Den fådelte skolens lokalitet bidrar til tette bånd mellom skole og lokalsamfunn og elevenes livsverden. Det er gjennomgående at lærerne ønsker at bygda skal være stolt av skolen. Fraværet av anerkjennelse fra omverdenen bidrar til at lærere i den fådelte skolen søker anerkjennelse fra hverandre som kollegium og fra elever og andre i skolens nærmiljø. Sammenligning med andre skoler utgjør en vesentlig del av arbeidet med å anerkjenne seg selv og den fådelte skolen. Intersubjektiv anerkjennelse er sentralt for mennesket, og for å oppnå et vellykket selvforhold er mennesker avhengige av intersubjektiv anerkjennelse av deres ferdigheter og prestasjoner. Dersom en slik form for sosialt bifall uteblir, river det nærmest opp et hull i personligheten som fylles av negative følelsesreaksjoner som skam eller raseri (Honneth, 2007, s. 145). Med andre ord: Om man ikke opplever å få anerkjennelse utenfra, slik man kan forstå empirien i denne studien, søker man og skaper anerkjennelse innenfra.

## Oppsummering

I kapitlet har vi sett at lærere ved små skoler, som gjerne er fådelte, kan oppleve mangel på tillit og anerkjennelse. Denne devalueringen påvirker deres selvbilde og måten de opererer som et profesjonsfellesskap på. Kommunikasjonsmangel mellom lærere og kritikere kan underminere skolens sosiale verdi og omdømme. På tross av dette viser funnene at lærere ved små skoler er aktive politiske aktører og bruker kritikk som drivkraft for å bygge omdømme. Innenfor skolen betones de unike fordelene en fådelt skole kan ha, og lærere søker anerkjennelse fra kolleger og lokalsamfunn som kompensasjon for mangel på ekstern anerkjennelse.

## Referanser

- Amcoff, J. (2012). Do Rural Districts Die When Their Schools Close? Evidence from Sweden around 2000. *Educational Planning*, 20(3), 47–60. Hentet fra [https://isep.info/wp-content/uploads/2015/03/20-3\\_4DoRuralDistrictsDie.pdf](https://isep.info/wp-content/uploads/2015/03/20-3_4DoRuralDistrictsDie.pdf)
- Berg-Olsen, A. (2008). *Omsorg eller formål. Rasjonalitet og dilemmaer i fådeltskolen*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Berg-Olsen, A. (2012). Aldersblanding som læringsystem. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(5), 36–372. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-05-04>
- Blömeke, S., & Olsen, R. V. (2018). På vei mot et sammenhengende nasjonalt kvalitetssvurderingssystem. *Acta Didactica Norge*, 12(4) <https://doi.org/10.5617/adno.6278>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research*. Sage.
- Ellingsen, J. (2023, 27. mars). Ber om mer forskning på fådelte skoler: – Situasjonen her på Fosen er langt fra unik. Vi må evne å se helheten. *Fosna-Folket*. Hentet fra <https://www.fosna-folket.no/nyheter/i/15xdMG/skole-utfordring-langt-fra-unik-vi-maa-evne-aa-se-helheten-av-en-skole-i-et-lokalsamfunn>
- Elstad, E. (2009). Schools which are named shamed and blamed by the media: school accountability in Norway. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(2), 173–189. <https://doi.org/10.1007/s11092-009-9076-0>
- Hargreaves, L. M. (2009). Respect and responsibility: review on research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 117–128. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.004>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse*. Pax forlag.
- Høiland, P., & Juul, S. (2005). *Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Irgens, E. (2021). *Profesjon og organisasjon. En bok om profesjonsutøvere og de som skal lede dem*. Fagbokforlaget.
- Johansen, J. B. (2009). *Sosialt utviklende prosesser i små og større læringsmiljøer. Sosial kompetanse i fådelt skole*. Oplandske Bokforlag.
- Johnsen, Å., & Larsen, A. C. (2015). Mål- og resultatstyring i norske kommuner: virkninger for produktivitet og effektivitet? *Nordiske Organisasjons-Studier*, 17(1), 31–61. <https://oda.oslomet.no/odaxmlui/bitstream/handle/10642/2741/1228894full.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karlberg-Granlund, G. (2011). Coping with the Threat of Closure in a Small Finnish Village School. *Australian Journal of Education*, 55(1), 62–72. <https://doi.org/10.1177%2F000494411105500107>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju (2. utg.)*. Gyldendal Akademisk.
- Kvalsund, R. (2004). Schools as environments for social learning-shaping mechanisms? Comparisons of smaller and larger rural schools in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(4), 347–341. <https://doi.org/10.1080/0031383042000545771>
- Kvalsund, R. (2009). Centralized decentralization or decentralized centralization? A review on newer Norwegian research on schools and their communities. *International*



- Journal of Educational Research*, 48(2), 89–99. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.006>
- Kvalsund, R. (2019). Bigger or better? Research-Based Reflections on the Cultural Deconstruction of Rural Schools in Norway: Metaperspectives. I H. Jahnke, C. Kramer, & P. Meusburger (red.), *Geographies of Schooling. Knowledge and Space* (vol. 14, s. 179–217). Springer. Hentet fra [https://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6_10)
- Kvam, V. (2009). *Livsnær skole. En historie om Erling Kristvik og den fådelte skolen*. Abstrakt forlag.
- Langfeldt, G. (red.). (2015). *Skolens kvalitet skapes lokalt. Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet «Lærende regioner»*. Fagbokforlaget.
- Meld. St. 5 (2019–2020). *Levende lokalsamfunn for fremtiden: Distriktsmeldingen*. Det kongelige kommunal- og moderniseringsdepartement. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/935d2cc0d4924184810f4bf336662c80/no/pdfs/stm201920200005000dddpdfs.pdf>
- Skedsmo, G. (2009). *School Governing in Transition. Perspectives Purposes and Perceptions of Evaluation Policy*. Universitetet i Oslo.
- Skedsmo, G., & Mausesthaugen, S. (2017). Nye styringsformer i utdanningssektoren – spenninger mellom resultatstyring og faglig-profesjonelt ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 169–179. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-06>
- Solstad, K. J. (2009a). The impact of globalization on small communities and small schools in Europe. I T. Lyons, J.-Y. Choi, & G. McPhan (red.), *Improving Equity in Rural Education. Proceedings of the International Symposium for Innovation in Rural Education* (s. 45–57). University of New England Armidale. [https://simerr.une.edu.au/ISFIRE/pages/ISFIRE\\_proceedings.pdf](https://simerr.une.edu.au/ISFIRE/pages/ISFIRE_proceedings.pdf)
- Solstad, K. J. (2009b). *Bygdeskolen i Vestlands-Noreg*. Oplandske Bokforlag.
- Solstad, K. J., & Karlberg-Granlund, G. (2020). Rural Education in a Globalized World: The Cases of Norway and Finland. I C. Gristy, L. Hargreaves, & S. R. Kucerova (red.), *Educational Research and Schooling in Rural Europe: An Engagement with Changing Patterns of Education Space and Place* (s. 49–76). Information Age Publishing.
- Strand, T. (2019). Tingliggjøring som anerkjennelsesglemsel – en introduksjon. I A. Honneth (2019). *Tingliggjøring og anerkjennelse*. Cappelen Damm.
- Telhaug, O. A., 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*, 50(3), 245–283. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/00313830600743274>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Vestheim, O. P., & Sem, L. (2019). Nasjonale prøver i norske riks- og regionsaviser – en historisk tekstanalyse av redaksjonelle framstillinger av nasjonale prøver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 27–45. Hentet fra <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1498>
- Åberg-Bengtsson, L. (2009). The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 100–108. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.007>

Sem, L. (2024). Sjaman eller coach?: Lærarens rolle i samisk versus ikkje-samisk læreplan.

I O.P. Vestheim & I. Elden (red.), *Lærarliv i en mangfoldig norsk skole* (s. 137–153).

Fagbokforlaget.

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa340107>

## Kapittel 7

# Sjaman eller coach?

## *Lærarens rolle i samisk versus ikkje-samisk læreplan*

Leiv Sem

### Innleiing

Noreg har forplikta seg til å leggje forholda til rette for at den samiske folkegruppa kan sikre og utvikle språket, kulturen og samfunnslivet sitt. Dette er sett fast gjennom § 108 i Grunnlova og samelova av 1987. Noreg har dessutan slutta seg til dei internasjonale konvensjonane, fremst *FNs konvensjon om sivile og politiske rettar* artikkel 27, og *ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i sjølvstendige statar* (Regjeringen, 2020). Skulen og utdanningssystemet er viktige verkøy for å følgje opp desse pliktene, og § 6 i opplæringslova definerer korleis ansvaret er å forstå. Ein del av den såkalla Fagfornyelse-prosessen som munna ut i *Kunnskapsløftet 2020*, var derfor å utvikle læreplanar for samiske elevar for å ta vare på og styrke og dyrke samiske interesser, verdiar og perspektiv (Utdanningsdirektoratet, u.d.). Eg vil i dette kapitlet undersøke korleis Kunnskapsløftet 2020 utfører dette

arbeidet, og kva for rammer, verktøy og rolleforståingar dette læreplanverket legg for lærarane som er dei som skal følgje opp desse konvensjonane, siktemåla og verdiane i praksis. Dette vil eg gjere ved å samanstille eit utval fagplanar for høvesvis samiske og ikkje-samiske elevar, nærare sagt fagplanane for kunst- og handverksfag og for KRLE, og nærlese desse og halde dei opp mot sine motstykke og opp mot den overordna delen.

Denne komparasjonen mellom samisk versjon og ikkje-samisk versjon vil eg så bruke som eit verktøy for å belyse kva for forståingar dokumenta i læreplanen uttrykker om kva det betyr å vere samisk, og kartleggje kva for forståingar dei uttrykker om skulens og samfunnets rolle i høve til det samiske som kunnskapsfelt, kultur og som del av befolkninga. Ei fyrste problemstilling blir derfor: Kva for forståing av «samiskheit» kan ein lese ut av samanliknande nærlesing av desse fagplanane?

I denne samanhengen er likevel det endelege målet er å spørje og diskutere kva for konsekvensar ulikskapane kan ha for læraranes rolleforståing og deira moglegheiter til å fylle si rolle som lærarar. Læreplanverket legg fundamentet og rammene for kva læraren skal trå etter, og kva ein kan tillate seg i undervisninga. I det følgjande vil eg derfor bruke komparasjonen som verktøy for å diskutere kva for moglegheiter og avgrensingar for lærarens rolleforståing som er skrivne inn i desse dokumenta, og korleis dei uttrykker ulike forståingar av kva det vil eller bør seie å vere lærar. Dersom ulikskapar i læringssyn finst mellom samisk og ikkje-samisk læreplanverk – og det gjer det – må utgangspunktet for å undersøke dei vere at dei grunnar på kvart sitt sett med røynsler og målsettingar, og at det ligg ulike rasjonale bak. Ulikskapen i læringsprosjekt, læringssyn og læringstradisjonar kan også vere eit godt høve til å reflektere over kva som er formålstenleg i norsk skule ålment – og jamvel til å drøfte kva sjølv formålet er eller bør vere. Derfor er den andre hovudproblemstillinga som eg hevar opp til ei meir teoretisk drøfting: Kva for rolleforståing hjå lærarane er dei ulike fagplanane eigna til å produsere eller styrke?

## Læreplanen som produsent av subjekt

Opplæringslova, forskriftene og læraranes praksisar har til føremål å danne, det vil seie forme og omforme menneske. Meir indirekte vil dette seie at skulen også set visse og i mange tilfelle klart uttrykte krav til lærarane, som

i fyrste rekke er ansvarlege for den sentrale operasjonaliseringa av målsettingane. I termar frå kritisk kulturteori vil ein kunne tale om å produsere subjekt. Dette er ein prosess som består mellom anna av interpellering, eller på reinare norsk påkalling/framkalling: Subjektet blir skapt gjennom at nokon kallar fram eit individ *som elev, som same*. I framkallinga ligg samtidig visse rolleforventingar til den som blir påkalla. Interpelleringsomgrepet inneber såleis både at subjektet blir skapt av ytre instansar, at visse eigenskapar blir framkalla og dermed dyrka i individet, og at individet anerkjenner seg sjølv som subjekt på desse premissane idet ein svarar stadfestande på påkallinga (Althusser 1971, s. 174.) Samtidig blir sjølve interpelleringsinstansen skapt eller i det minste uttrykt i og gjennom interpelleringa, og gjennom tilsvaret frå den interpellerte: Noko skjer også med læraren i denne påkallings- eller framkallingsprosessen. Måten ein kallar fram eigenskapar i elevane sine på, og arten av eigenskapar ein da etterspør, vil i seg sjølv vere med på å avgjere kven det er som påkallar. Spør ein etter namn på byar i Belgia, vil ein skape andre typar menneske enn om ein spør elevane om kvifor Belgias byar ligg der dei ligg, eller kvifor dei ser ut som dei gjer. Og ein vil også sjølv framstå som ein annan lærar eller eit anna menneske avhengig av kva ein spør etter. På eitt plan og i ein viss forstand er det skulen som er påkallingsinstansen, og da som ein representant for det norske samfunnet. I den konkrete undervisningssituasjonen, som er høvet der målsettingane blir operasjonaliserte, er det likevel læraren som blir operatøren. Og gjennom læraren sine val og tolkingar, sine didaktiske intervensjonar og relasjonar blir læreplanen personifisert – på eitt vis *er* læraren gjennom sin kropp og sin praksis i røynda læreplanen for elevane.

I analysen som følgjer, vil eg derfor fyrst diskutere kva for elevsubjekt skulen søker å skape, gjennom å analysere læreplanane komparativt. Deretter vil eg undersøke kva for lærarsubjekt som er skrivi inn i dei to setta med læreplanar.

## Metode: Diskursanalyse

For å gje mine svar på problemstillinga kjem eg til å bruke lesemåtar henta frå den såkalla kritiske diskursanalyteskulen, slik han er forma særleg av lingvisten og samfunnsforskaren Norman Fairclough (2003). Dette er ei form for nærlesing

av tekstar som har som mål å berrleggje mekanismar og strukturar for makt og undersøke kva sosiale konsekvensar ulike diskursive eller tekstlege framstillingar av røyndomen får (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Eg hentar også inspirasjon i Ricoeurs omgrep om «mistenksomhetens hermeneutikk» (1970) og har medvite leita etter potensial for feillesingar og misforståingar i tekstane også. Eg finn det både rett og viktig å kartleggje potensialet for maktbruken – og for feillesingar og misforståingar – i alle tekstar der subjekt blir skapt. I dette tilfellet bør eit slikt omsyn vere særleg viktig, i lys av korleis skulen historisk har vore brukt som eit middel for undertrykking og fornorsking. Konkret har eg lagt fagplantekstane side ved side i par og merka meg kvar dei er ulike. Desse ulikskapane har eg så analysert særleg og forsøkt å forstå kva ulikskapane seier i kvar sin kontekst, og ikkje minst i sjølve divergensen mellom tekstane. Med utgangspunkt i den kulturteoretiske tolkingsramma som eg har presentert ovanfor, har eg særleg sett etter om dei ulike, parallelle læreplanverka har dei same kravsspesifikasjonane og dei same fordringane og ynskemåla for elevane. Eg har også leita særleg etter kva for handlingar, posisjonar og handlingsmål det er som blir kalla fram blant lærarane som skal operere innanfor dei gjevne rammene. Ein slik komparativ diskursanalyse meiner eg har klare vinstar. Dersom ein les den læreplanen som er standard for dei fleste norske elevar, vil ein sjå at samiske perspektiv er nemnde som viktige i den overordna delen. Les ein derimot dette plansettet komparativt opp mot det samiske læreplansettet, blir forskjellen påfallande mellom dei som set samiske perspektiv høgt, og dei som ikkje gjer det.

Slik vil min tekstanalytiske metode i stor grad bestå av nedslag i detaljar. Som sagt er det i det store og heile samsvar mellom dei samiske og dei ikkje-samiske fagplanane, bortsett frå i detaljane. Dette vil seie at det er detaljane som tel, og min analyse tek sikte på å få detaljane til å tale. Med dette som framgangsmåte blir det synleggjort vektleggingar, implikasjonar og føresetnader som ikkje er synlege når ein les tekstane aleine, og kanskje heller ikkje er eksplisitt uttrykt.

## Samisk og ikkje-samisk læreplan i komparativt lys

Ein komparativ analyse av det samiske læreplanverket andsynes det ikkje-samisk læreplanverket i Kunnskapsløftet for 1.–10. trinn konkluderer med at

det aller meste er likt, men at der finst også somme merkbare og påtakelege avvik i korleis samiskheit såleis blir kalla fram, tiltalt eller omtalt (Sem og Kolberg, 2022). Analysen demonstrerer at samisk og ikkje-samisk læreplan er uttrykk for eller resultat av temmeleg ulike syn på opplæringas mål og metodar, av elevens rolle og av lærarens funksjon. Læreplanane har jamvel heilt ulike danningssprosjekt, og dei ser ut til å sjå føre seg heilt ulike elevideal. Desse avvika har avgjerande implikasjonar for kva som er siktemålet med undervisninga, og kva som er elevanes rolle.

I denne samanhengen har eg for konsentrasjonens skuld avgrensa meg til trinna 1–10. Eg har inkludert den overordna delen i tekstanalysen. I sjølve komparasjonen har eg valt å fokusere særleg på forholdet mellom ikkje-samisk og samisk plan for faga Kristendom, religion, livssyn og etikk (heretter høvesvis KRLE og KRLE-S) og Kunst og handverk og duedtie<sup>1</sup> (heretter høvesvis K&H og D). Desse blei valt fordi dei på ulike måtar og i ulik grad er sett som berarar av samisk identitet og kulturarv. KRLE-faget blei plukka ut frå ein hypotese om at ein her ville finne interessante skilnader gitt religionens rolle i identifisering av og seinare assimilering av samisk kultur. K&H/Duedtie blei valt sidan samisk handverk i dag er sett som ein heilt avgjerande viktig tradisjonsberar og identitetsmarkør. Duedtie uttrykker totaliteten av kulturens estetiske praksis, seier Maja Dunfjeld, det er «et konkret uttrykk for en gitt samisk virkelighetsforståelse og handling, både individuelt og kollektivt i tid og rom» (Dunfjeld, 2006, s. 14). Slik kan ei nærlesing av desse to utvalde para av fagplanar fange inn eit visst spenn i korleis «samiskheit» blir forstått i den norske skulen. Analysen av fagplanane for KRLE og KRLE-S syner at dei i hovudsak er identiske, men der er somme interessante ulikskapar, særleg når det gjeld konkrete kompetansemål. For det fyrste er det påfallande kor sjeldan samiske emne er nemnt i den ikkje-samiske KRLE, som jo er læreplanen den overveldande majoriteten av elevar i den norske skulen får si opplæring etter. Nesten heilt konsekvent har denne fagplanen sløyfa eksplisitte referansar til samiske tradisjonar, perspektiv og verdiar, og det trass i at den overordna delen av LK20 eksplisitt seier at samiske perspektiv «skal ligge til grunn» for undervisninga. Til dømes nemner KRLE-S som eit mål etter 4. trinn at elevane

---

1 I denne teksten brukar eg den sørsamiske forma av dette ordet (nordsamisk: duodji / lulesamisk: duodje). Det er fordi eg ynskjer å rette merksemda mot mangfaldet av samiske språk.

skal kunne «samtale om hva menneskeverd, respekt, toleranse og samiske rettigheter betyr, og hva det innebærer for hvordan vi lever sammen». KRLE-planen har her utelate leddet «samiske rettigheter». På same måten seier det siste kompetansemålet etter 7. trinn i KRLE-S at elevane skal «gjøre rede for hva menneskerettighetene innebærer for urfolks rettigheter, for ytrings- og religionsfrihet og for religiøse minoriteters situasjon i [...] Saepmie og Norge». I den ikkje-samiske planen manglar atter den spesifikke referansen til samane/urfolk. Denne typen ulikskap er ikkje unntakstilfelle. Tvert om er dette ganske systematisk gjennomført når ein samanliknar fagplanane i KRLE og KRLE-S: Den ikkje-samiske fagplanen gidd ikkje bry seg med samisk historie eller samiske trustradisjonar. Berre ein hende gong nemner den ikkje-samiske planen aller pliktskuldigast samiske interesser – og da er det også lagt seint i utdanningsløpet. Påstanden om at samiske perspektiv skal liggje til botnen for Kunnskapsløftet, får ikkje mykje stønad frå dei spesifikke fagplanane som er studert. Snarare synest ein tvert om å la vere å trekke samiske perspektiv og interesser inn i den ikkje-samiske planen. Sett i eit komparativt lys blir dei strukturelle trekka i den ein-sidede framhevinga av majoritetens perspektiv tydelege. Skilnaden ser ut til å uttrykke eit syn om at desse rettane berre er interessante for samiske barn. Samisk læreplan nemner på si side samiske rettar og tek samtidig inn over seg majoritetens verdiar og perspektiv. Den samiske planen synleggjer minoritetens avmakt: Heile tida må ein ikkje berre ta omsyn til majoriteten, ein må også sjå og forstå seg sjølv i høve til denne majoriteten.

Samanlikninga mellom fagplanane i Kunst og handverk og duedtie syner ei anna side ved tilhøvet mellom minoritet og majoritet og ei anna side ved dei rollene som elevane og lærarane blir gjevne gjennom læreplanane. Faget duedtie har eit eksplisitt utgangspunkt i ein lokal kontekst, det er meir historisk orientert og uløysleg tett knytt til ikkje berre samisk kulturarv og kunnskaps-tradisjon, men også til ein samisk identitet. I den innleiande presentasjonen av «Fagets relevans og sentrale verdier» heiter det:

Faget tar utgangspunkt i naturmaterialer og samenes, et arktisk urfolks, mangfoldige behov, uttrykkstrang og tradisjonskunnskap. [...] Faget skal bidra til at elevene utvikler identitet, uttrykkstrang og tilhørighet, og skal synliggjøre forholdet mellom mennesker og ulike miljøer. Når elevene utforsker i egen kultur og i et mangfold av visuell og global kulturarv, skapes felles referanserammer og toleranse for kulturelt mangfold.

Elevene skal få erfaring med samisk og norsk kunst, design og håndverk. Læreplanen er forankret i samiske verdier og samisk språk, kultur og samfunnsliv. (D, s. 2)

K&H-planen har i mangelen av dette eksplisitte lokale utgangspunktet ei langt breiare innstilling og stend fram som like orientert mot framtida som mot historia. Denne planen har også somme andre element som den samiske planen manglar. K&H framhevar at faget dreiar seg om å søke «nye perspektiver», og det fyrste målet som blir nemnt for faget, er «å forestille seg det som ennå ikke er» (K&H, s. 2). Dette er annleis uttrykt i duedtie-planen, og skilnaden i uttrykksmåte inneber eit heilt anna tolkingspotensial og ei heilt anna innretting. Duedtie-planen seier i staden at faget skal gje elevane verktøy til å «møte det ukjente». Her er vekta ikkje på framtida, og målet om å skape noko nytt er redusert til ei referanse til eit arbeidsliv som har krav til innovasjon. Duedtie-planens kompetansemål synest like mykje innretta mot *mottak av nye idear*, elevane blir her utdanna like mykje til å bli re-aktive som pro-aktive. Ein kan, om ein vil, lese denne skilnaden mellom planane som at duedtie-faget ser kreative prosessar som ein strategi for tilpassing/akkommodasjon, snarare enn til å uttrykke seg sjølv. Dette kan i sin tur også tolkast på ulike måtar. Til dømes kan ein gjerne sjå det i lys av den samiske kunnskapstradisjonens vekt på *bearkadidh*, tilpassing og seigliva overkomming av utfordringar gjennom å nytte eit ressursgrunnlag på ein mest mogleg økonomisk måte (nordsamisk: *birget*, sjå m.a. Kalstad 1997). Alternativt kan ein sjå det i eit postkolonialt lys og mistenke at det er eit maktgrep bak med sikte på underordning. I alle høve er eit slikt tolkingspotensial ikkje til stades i K&H-planen.

Duedtie-planen er innleia med ei fråsegn om at faget er røtt i samisk identitet. Dette er noko som ikkje berre ligg under som fundament for planen, det blir også uttrykt eksplisitt fleire gonger og i ulike former, til dømes når det stend at ei viktig målsetting er at det «skal bidra til at elevane utvikler identitet, uttrykkstrang og tilhørighet». Fagutvikling etter denne planen handlar om utvikling av identitet. Sett på spissen er rolla til faget slik det er skrivi fram og definert her, å styrke og dyrke den samiske identiteten framfor fagleg dugleik: Meir enn at elevane skal tileigne seg visse ferdigheiter fordi dei er samiske, skal dei bli samiske gjennom å utvikle visse ferdigheiter. Litt mindre sett på spissen, og kanskje meir presist sagt, uttrykker fagplanen at fagleg dugleik heng uløyseleg saman med identitetsspørsmålet.



Ei side av dette er at duedtie-planen i høgare grad ser ut til å vere orientert mot kollektivet. Det er ein sosial gruppeidentitet som skal byggast. I dette skil han seg frå K&H-planen. K&H er ikkje berre meir innretta mot spesifikt faglege delkompetansar, men formuleringane peikar mot ein ambisjon om å fremje ei individualistisk innstilling hjå elevane. Ein kanskje subtil, men likevel talande nyanse ligg i eitt av kompetansemåla etter 4. trinn: Duedtie-planen seier at elevane skal gå i «dialog om eget skapende arbeid i materialer». I K&H heiter det i staden «[...] elevane får uttrykke tanker og meninger gjennom skapende prosesser». Skiftet i vektlegging frå dialog til eigenuttrykk gjeng inn i ein strukturell ulikskap mellom ein kollektiv-orientert samisk plan og den ikkje-samiske planens vekt på elevens evne til å gjere seg sjølv gjeldande som individ.

Denne ulikskapen i innstilling får interessante faglege konsekvensar. Den gruppa som samiske elevar er forventa å tilslutte seg, og dei verdiane gruppefelleskapet er rotfesta i, er i fagplanen uttrykt som eit fellesskap av sjølvgejevne verdiar, der desse verdiane er presentert som ibuande og sjølvinnlysande gode. I delen som knyter faginnhaldet opp mot dei tverrfaglege temaa, finn ein under «Bærekraftig utvikling» følgjande ulikskap: «Kritisk undersøking av forbrukskultur og erfaring med bruk og gjenbruk av materialer kan gi elevane grunnlag for å gjere etiske valg» (K&H, s. 3). I D heiter det derimot:

Elevane skal praktisere bærekraftig tradisjonell kunnskap, der man henter og bearbeider naturmaterialer i egen produksjon. Elevenes erfaring med reparasjon, bruk og gjenbruk av materialer gir grunnlag for nyskaping. (D, s. 4)

K&H føreskriv kritisk undersøking som ein praksis elevane skal drive, for å gje dei grunnlag for etiske val. D tek som eit uproblematisk faktum og sjølvgejevi utgangspunkt at tradisjonen er berekraftig, og at elevanes rolle er å gå inn i og praktisere denne. I denne planen er det eit uproblematisk faktum at samisk tradisjonskunnskap er berekraftig. Påstanden kan ikkje angripast fordi den ikkje blir formulert som ein påstand, men som sjølv fundamentet faget (og identiteten til gruppa) kviler på. D skil seg altså frå K&H både i at utgangspunktet er gjevi, og i at elevens rolle er mindre sjølvstendig og aktiv enn i K&H. Ein kan også merke seg ein ulikskap i språkleg modalitet i desse formuleringane. K&H seier at utdanninga «kan gi» elevane grunnlag for etiske val. D er derimot meir deklarativ. For det fyrste seier planen at elevane «skal»

praktisere kunnskapen. Derneft blir det slått fast at dette «gir grunnlag» for nyskaping, utan reservasjonar i form av modale hjelpeverb. Denne skilnaden kan lesast som at K&H har innarbeidd somme reservasjonar og dermed ei større opning for diskusjon av fagets moglegheiter til å danne grunnlag for etikk. For ein minoritet som har som mål å styrke innsikta i eigen kulturarv, gjev eit slikt grep mening. I vår samanheng må det likevel vere eit poeng at dette også får faglege konsekvensar, i form av forståinga av kva fagleg refleksjon skal innebere. Det er ei innlemming i eit meningsfellesskap som er målsettinga med den samiske planen.

Når K&H-planen føreskriv ei kritisk undersøking av verdiar og praksisar som ein aktivitet elevane skal øve seg i, kjem også den større vekt på individualisering inn. Ein typisk skilnad er mellom K&H-planens vekt på at elevane skal «undersøke» eit emne og den samiske planens vekt på å «oppdage verdien i» (sjå kompetansemåla etter 2. trinn). Den ikkje-samiske utdanninga, slik ho er framstilt i planverket, framstiller seg som noko meir ideologikritisk og mindre teleologisk. Elevane skal utdannast til sjølvstendige, kritiske undersøkarar av så vel verda som måten ho konvensjonelt er framstilt. Samtidig kan ein seie at K&H kallar elevane til eit metodefellesskap, der det er den vestlege kunnskapstradisjonens kritisk-metodiske vitskaplege undersøking som er fellesnemnaren eller meningsfellesskapet. Såleis er også denne planen, på eit visst nivå, ei initiering til eit fellesskap av dei innvigde.

På den andre sida er den kritisk prøvande metoden samtidig alt ein har felles, og rammene som barna blir innrømme, er ofte presentert som meir instrumentelle i den ikkje-samiske planen. Om ein skal sette dette på spissen, er såleis bae planar noko dogmatiske, ut frå kvar sine ideologiske føresetnader. Det er berre to ulike dogmatiske system som kjem til uttrykk.

Det er samtidig verdt å trekke fram at den samiske planen fleire gonger enn den ikkje-samiske uttrykker eit ideal om at elevane skal få høve til å leike seg. Denne skilnaden kjem til uttrykk i følgjande motsetning: K&H-planen føreskriv at elevane skal «utforske konstruksjon av mønster, form og rom». På tilsvarende punkt har duedtie-planen i staden at elevane skal «leke og eksperimentere med mønstre». Innføringa av omgrepet leik i planens språk kastar i mine auge om på mykje av mønsteret som planane danner i min analyse. I så måte kan ein seie at innføringa av omgrepet leik i diskursen sjølv hermar etter leikens natur og leikens særeigne dynamikk. Det tydelegare nærværet av leik i den samiske planen ser ut til å ha stønad i ein samisk tradisjonell pedagogikk,

der leiken er gjevi ein heilt eigen verdi (Balto, 2023, s. 57). Nærværet av leiken kan seiast å stå i ein opposisjon til den rigide drillinga i den vitskaplege metodens nesten industrielt trinnvise produksjonslinje. Men i leiken bur også eit subversivt, kritisk potensial som like gjerne kan vendast mot det samiske kollektivet sjølv. Leikens reelle potens er potensialet til reell fridom. Leiken tilbyd fridom til å uttrykke seg, til å vere i sanning, til å vere seg sjølv – seg sjølv blant og mellom og i andre. Leiken eller spelet rommar eit eige alvor, seier Gadamer, og det er dette alvoret som gjer det til ein leik. I leiken er det leiken sjølv som er subjektet, medan den leikande gjeng opp i leiken. Det er i dette frie alvoret at det pedagogiske potensialet og den leikandes subjekt kan realisere seg sjølv, meiner Gadamer: «Den som prøver, er i sannhet den prøvede [...] å hengi seg til spillopgaven betyr i virkeligheten utspille seg selv» (2010, s. 137–39). I dette får også det kollektive ei anna tyding og blir sett i eit anna lys. Det er ikkje lenger tale om eit kjøvande kollektiv, eit ideologisk monokulturelt klima, men eit leikande kollektiv der idear og praksisar er under konstant prøving. Det er leiken som skaper dette. Leiken kan sette ein fri. Samtidig får det relative fråværet av leiken i den ikkje-samiske planen også ei anna tyding. I lys av dette blir det individualistiske elementet redusert til ein tom påstand, og det kritiske individet blir til ein skiftarbeidar langs eit samleband med veldefinerte oppgåver etter tvungne forløp. Skjønt D-planen på eitt plan føreskriv ein mindre kritisk elev eller ein elev som er mindre aktiv i kritisk i forstand, og skjønt den ikkje-samiske planen er meir metodisk kritisk i si innretting, gjer leikens relative fråvære at K&H også verkar dogmatisk: Tilslutninga til den vitskaplege metoden er ufri, dels gjennom at den metodiske progresjonen er fastlåst, dels ved dens hegemoniske posisjonen han har. Slik er samisk læreplan nok meir i tråd med den overordna delen av Kunnskapsløftet 2020, som slår fast som grunnleggande: «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

## Konklusjonar og implikasjonar for lærarrollene

Dei slutningane som er dregne i avsnitta over, er primært danna ut av nærgåande analysar av eit utval fagplanar i LK20 og LK20-S. Kor sterkt dei stend

som generelt bilde av forholdet mellom dei to setta av læreplanar, er lesaren invitert til å undersøke sjølv. I alle høve kan ein nytte dei til ein refleksjon over lærarrollene som ligg nedfelte i desse læreplanane – og læreplanar elles. Ei side ved lærarens funksjon som interPELLERande instans som må nemnast etter denne gjennomgangen, er at dagens norske lærar framleis stend som eit ledd i ein struktur som ikkje har broti fullstendig med fornorskingsprosessen og arven etter han, trass i alt det gode arbeidet som er gjort, og trass den lange vegen som faktisk er gått av mange. Som me har sett, har dei to planverka kritisk viktige skilnader, trass i at det aller meste er sams. Den komparative analysen konkluderer med at det samiske og det ikkje-samiske planverket ikkje berre rettar seg mot ulike elevgrupper, men at dei i røynda jamvel uttrykker ulike danningprosjekt. Detaljar i ordval, aksentueringar og verdimarkeringar gjer at det er to distinkt ulike mål for utdanninga som blir skissert. Det heilskaplege inntrykket planane gjev, er at elevane blir forma, eller interPELLerte, til ganske visse, men ulike elevroller, med ulike forventingar til kompetansar, aktivitetar og identitetar.

På eitt vis er dette heilt naturleg. Eigentleg skulle det berre mangle. Ein ville ikkje ta ILO-konvensjonen og grunnskulens prinsipielle del på alvor om ikkje den samiske læreplanen opna for heilt andre, og fundamentalt annleis perspektiv. Urfolkskonteksten tvingar fram, og skal tvinge fram, ei grunnleggande ulik og særeiga forståing av eleven, og elevens plass i verda som samfunnsmedlem, ja, som menneske i verda.

Analysen konkluderer med at desse døma på kva Goodlad (1979) kallar den formelle læreplanen, legg større vekt på kollektivistiske verdiar og ei utvikling av ein samlande kulturell identitet i den samiske læreplanen enn i den ikkje-samiske, som i større grad understrekar individualistiske utdanningsmål. Dersom dette stemmer, kan dette forståast ut frå eit sosiologisk og eit historisk perspektiv. Samane er ein minoritet i Noreg, og ein minoritet som i store delar av historisk tid har vori utsett for mange typar av press frå majoritetssamfunnet. I denne samanhengen har ikkje minst skulen og læraren vori sentrale verktøy, for ikkje å seie aktørar. I eit slikt lys er det ikkje overraskande, og heller ikkje urimeleg, at utdanningsprosjektet er sett til å forme eit mottrykk i form av ei slutting av rekkene gjennom å forme eit tettare og meir definert kollektiv. Det vil kan hende heller ikkje vere overraskande om slike kollektivistiske prosjekt, definert kring felles verdiar, skulle ende med at kritisk prøving av ideologiar kjem i bakgrunnen. Som vist er dette i ei viss grad

tilfellet med det samiske planverket. To forhold verkar til dette i læreplanen. Eitt er at læreplanen framhevar og samlar ressursbruk og merksemd kring andre spørsmål. Det andre er dei bydande retoriske grepa som ligg implisitt og eksplisitt i den samiske læreplanen: Målet er ei innlemming i eit kollektiv som er basert på sanne og gode verdiar. Både desse forholda verkar mot kritisk, individuell utprøving. På den andre sida kan det tenkast at den kritiske tanken ikkje stend mykje sterkare i undervisninga som kviler på det andre læreplansettet. Det er lett å sjå føre seg at ein kritisk, sjølvstendig refleksjon der kan ende med ein overflatisk manér, ein pliktsskuldig gjennomgang av den kritiske metodens kulepunkt. Det er ikkje vanskeleg å førestille seg at elevane vil plassere seg i heile spekteret mellom individuelt ansvarleg refleksjon og det reint ytre spel for galleriet.

Så blir spørsmålet: kva for innverknad har dette for rolla lærarane spelar i klasserommet? At dei to læreplanane inneber vidt ulike elevroller, inneber at også læraren blir tilskriven heilt ulike roller kva anten ein sorterer under samisk eller ikkje-samisk læreplan. Det er heilt følgjerett at mentaliteten og ideologiane til eit urfolk når det gjeld kunnskapsoverføring og kunnskaps-syn, vil trenge eigne og andre innstillingar frå læraren, og at tilhøvet mellom vegleiaren og eleven også vil vere eit anna.

Det skiljet som er teikna over, rett nok med ein noko grov blyant, viser på den eine sida ein lærar som har ei vekt på tekniske prosedyrar og kritisk, sjølvstendig utforskande elevaktivitetar. På den andre sida stend ein lærar som stiller opp eit meir heilskapleg endemål for sine elevar, som dei skal søke som eit fellesskap. Skal ein bruke somme grovkorna bilde frå dei respektive kulturelle diskursane, kan ein gripe til følgjande, uærbødige bilde: Under ikkje-samisk læreplan er læraren ein coach, medan under samisk læreplan vil læraren vere meir av ein prest/sjaman, eller nåejtie som det heiter på sør-samisk; ein andeleg vegleiar eller mediator som leier eleven til innsikt eller til samhøve med den andelege verda (jf. Kaikkonen, 2020). Eg vil skunde meg å understreke at dette bildet nettopp ikkje er bokstavleg meint. Eg nyttar dei her som metaforar. Eg finn desse bilda tenlege nettopp fordi ingen av desse omgrepa er kjenningar frå norsk skulekvardag, dei er henta frå ganske andre sektorar eller kontekstar eller diskursar. Dei er likevel tenlege her nettopp av denne grunnen og fordi dei utgjør ekstreme motsetningar både i innhald, i retning og i konnotasjonar som gjer tydeleg ulikskapane mellom den samiske læreplanen og den ikkje-samiske læreplanen. Slik kan dei understreke dei

store og essensielle skilnadene eg meiner å ha funni gjennom den komparative analysen. Dei kan vere gode som bilde på skilnadene, men også på kva som stend på spel. For tilhøvet mellom læreplanane kan sjåast som ein dialog om verdiar og om posisjonar av meining og av makt: Dels er dialogen ei utveksling, dels er det ein kamp.

Slik lærarrolla er felt ned som ein implisitt storleik eller rollefigur i den ikkje-samiske K&H-planen, må læraren vere retta inn mot konkrete arbeidsoppgåver. Elevane skal aktiviserast, og dei skal øvast i visse prosedyrar og prosessuelle forløp, som dei elles blir ansvarleggjorde for individuelt og kvar for seg. Vekta på den sjølvstendige kritiske tanken vil i nokon mon og utstrekning motverke samarbeid, tilslutning til vedkjende idear og for den del kanskje også vellykka arbeidsprodukt. For å reinskripe dette potensialet for lærarrolla har eg valt omgrepet læraren-som-coach. Denne læraren er forventa å terpe på teknikkar, metodar, prosessar og arbeidsoppgåver. Dels er målsettinga her dugleik og ei dyktiggjering i ein teknisk forstand. Såleis kan denne rolla prinsipielt seiast å vere oppteken av det prosessuelle i undervisnings- og læringssituasjonen. Denne læraren arbeider med eleven i klasserommet, prøver eleven, overvaker hennar framgang, drillar henne i arbeidsoperasjonar, fører henne fram til døra, opnar døra for henne og lét henne gå inn. Heller ikkje denne læraren er uinteressert i det endelege målet, sjølv sagt. Likevel, om ein tek den komparative ulikskapen og reinskriver denne, stig eit anna fokus fram. Coachen vil overlata det endelege målet til manageren, eller kanskje like godt agenten. Slik blir viktige omsyn, viktige oppgåver og viktige verktoy tekne ut av lærarens hender.

Når eg kallar den implisitte læraren til den samiske læreplanen for sjaman, er det rett nok uærbødig, men det er ikkje travesterande meint. Sjamanen stend som representant for eit uminneleg gamalt og ærverdig kunnskapssyn, eit kunnskapssyn som i sitt opphav er bortimot naturreligiøst, men som i denne samanhengen meir kan stå for ein type holistiske åskodingar. Odd Mathis Hætta set ordet «sjaman» i etymologisk samanheng med det «å vite» (Hætta, 2002, s. 70). Nâejtie som det heiter på sørsamisk, er ei form for forvaltarar og formidlarar av verda attanfor den fysiske og timelege, men dei hadde også ei særleg innsikt i praktiske og mellommenneskelege forhold, gjerne også innanfor folkemedisin (Hætta, 2002, s. 70–71; Nergård, 2006, s. 168–70). Den samiske kunnskapstradisjonen opererer ifølgje Jens-Ivar Nergård også etter regelmessigheit og validerande instansar. Såleis deler på somme måtar

denne praktiske kunnskapen trekk med den vitskaplege kritiske metoden. Overføringa av nedervde røynsler og utprøvingar har på sett og vis også ein-skilde likskapar, men det som skal framhevast i denne samanhengen, er det særreigne aspektet ved den samiske forståinga av kunnskap og innsikt, eit aspekt som på avgjerande vis skil seg frå observasjon og analyse av isolerte fenomen etter bestemte og på førehand gjevne prosedyrar. Denne kunnskapsforma har i staden uløyselege band til ei holistisk verds- og livsåskoding. Nergård talar om ein «lyttende beredskap [...] Et ytre øye som ser det et trenet øye ser. Og et indre øye som ser når det ytre øye ikke ser» (Nergård, 2006, s. 80). Det Nergård rissar opp her, er ein oppøvd særleg sensitivitet for omverda, ikkje berre forstått som tilstand og skiftingar i det ytre miljøet, men også mellommennesklege forhold. Som eit klart alternativ til den kritiske stegvise prøvinga stiller denne kunnskapstradisjonen opp «en varsom og lyttende oppmerksomhet for situasjonen» (Nergård, 2006, s. 80). Denne lyttande haldninga set Nergård også i samheng med eit liv og ein kultur prisgjeven dei skiftande naturtilhøva. Ei slik lyttande innstilling og openheit for kva som *eigentleg* hender, kan i mine auge vere eigna til å byggje ei bru over det kollektive vi-et og det sjølvstendig reflekterande eg-et. For læraren kan rolleforståinga som sjaman sende merksemda til læraren i to retningar. Den fyrste er merksemda mot det eigentlege, reelle målet med danning og undervisning, eit fokus ut av klasserommet og mot eleven-som-menneske og ein totalitet av roller i eit samfunn gjennom eit heilt liv. Den andre er retta mot situasjonen i klasserommet, som ein totalitet av individ, relasjonar, hendingar, diskursar og prosjekt, ei intenst nærverande merksemd mot kva som skjer akkurat der, akkurat da, der elevanes arbeidsoppgåver ikkje er gløymt, men der deira teknikalitetar og prosedyrar heller ikkje har forrang. I praktisk undervisning vil kanskje ein lærar i duedtie måtte vie like stor interesse og like mykje tid og energi til handfaste tekniskar som ein lærar i kunst og handverk, sjølv om dette ikkje blir avspegla, eller ramma, av læreplanen, slik han ligg føre som tekst. Skilnaden på desse lærarrollene slik det er uttrykt i og gjennom avvika i dei to læreplansetta, er såleis at målsettinga for den samiske læraren ligg i elevens sosiale rom, hans eller hennar oppfatning av seg sjølv i høve til livsverda. Også denne læraren er ein døropnar, men han kjem frå innsida av ei anna verd og opnar opp for eleven frå innsida og inviterer eleven inn. I båd høve er læraren ein modell og eit føredøme og ein representant for målgruppa: det kollektivet som eleven ideelt sett etter kvart skal tilhøyre: For den ikkje-samiske læreplanens del eit

kollektiv av dei dugande og dyktiggjorde. For den samiske læreplanens del eit kollektiv av dei innvigde, dei sjåande.

Desse ulikskapane kan sjåast som uttrykk for ulike kulturelle idear og prioriteringar som i ein eller annan grad vil slå inn og bli gjort gjeldande, heile eller delte, i dei ulike klasseromma og lærarpraksisane. Kanskje kan ein lese den ulike vekta på instrumentelle ferdigheiter andsynes idear om å tilhøyre som uttrykk for forskjellige oppfatningar av samanhengar mellom teknisk/ praktisk dugleik og vesentleg innsikt, eller ein kan sjå dei som forskjellige oppfatningar av hierarkiet mellom kunnskapsformene. Men ein kan også lese dei som uheile og fåfengde forsøk på å fange inn eller omsette pedagogiske synsmåtar og forståingar av ein annan orden enn kva som er mogleg å fange i forskriftsform. Slik stiller skilnaden på læreplanverka eigentleg opp som sitt hovudspørsmål: I kor stor grad kan eigentleg ein autentisk samisk pedagogisk praksis rommast og uttrykkast i temaa og skjemaa til det norske utdanningsbyråkratiet?

## Oppsummerande merknader

I ein viss grad eller forstand kan ein finne spenningane som er nemnde her mellom samiske og ikkje-samiske fagplanar, att i spenningar som andre har sett mellom visse delar av spesifikke fagplanar på den eine sida og den overordna delen av læreplanen på den andre (sjå t.d. Gaare, 2021; Gjerpe, 2017). Men her finst det også andre spenningar, og det kan synast som at dei samiske fagplanane som er gjennomgått her, på somme vis er i større samsvar med den overordna delen enn dei ikkje-samiske. Understrekinga av rolla til leiken er eitt døme på dette. Kjem dette av at miljøa som stend bak samisk versjon, har halde seg nøyare til den overordna delen? Eller uttrykker den overordna delen eit syn på kunnskap og pedagogikk som er meir i tråd med samisk tankesett enn kva den ålmenne norske skulen er?

Ulike som desse planane er, viser dei fram mange sider og dimensjonar i den fleirkulturelle situasjonen i Noreg. Ulikskapen syner for det fyrste fram ein maktdimensjon mellom minoritetsbefolkninga og majoritetsbefolkninga, der ei majoritetsbefolkning temmeleg suverent og ikkje så lite egosentrisk avgjer på kva måte og i kor stor grad ein i røynda treng bry seg med minoritetens perspektiv. På eit anna nivå syner ulikskapen mellom planane det



fascinerande faktum at det på territoriet som etter kvart har blitt heitande Noreg, i uminnelege tider har husa fleire ulike kulturar, og at desse har levd side om side med kvarandre, tidvis gjennom tilpassing og tidvis gjennom å skape og sikre sin eigenart. I lag skapar dei ein ressursriksom for den læraren og eleven som søker moglegheiter for variasjon og eit vidt tilfang i perspektiv. Lagt side om side vil planane gjensidig belyse, utfylle og problematisere kvarandre. Det å leite etter slike ressursar er ei positiv utfordring alle lærerar har felles.

## Referansar

- Althusser, L. (1971). *Ideology and ideological state apparatuses*. New Left Books.
- Balto, A. M. (2023). *Samisk oppdragelse: tradisjon fornyelse vitalisering*. ČalliidLágádus.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh University Press.
- Dunfeld, M. (2006). *Tjaalehtjimmie. Form og innhold i sørsamisk ornamentikk*. Saemien Sijte.
- European Commission (2012). *Education and Training 2020 Work programme: Thematic Working*
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Routledge.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i filosofisk hermeneutikk*. Pax forlag.
- Gjerpe, K. K. (2017). Samisk læreplanverk – en symbolsk forpliktelse? En begrepsanalyse av det samiske innholdet i Læreplanverket Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet. *Nordic Studies in Education*, 3(4), 150–165.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company.
- Gaare, O. (2021). Om samiskopplæring og samisk opplæring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4(21), 409–417. Henta frå <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-04-05>
- Hætta, O. M. (2002). *Samene. Nordkalottens urfolk*. Høyskoleforlaget.
- Kaikkonen, K. (2020). Sámi indigenous(?) Religion(s)(?) — Some Observations and Suggestions Concerning Term Use. *Religions*, 11(9), 432. Henta frå <https://doi.org/10.3390/rel11090432>
- Kalstad, J. K. H. (1997). *Reindriftspolitik og samisk kultur – en uløselig konflikt? En studie av reindriftstilpasninger og moderne reindriftspolitik*. B. 2. Dr. polit.-avh., Universitetet i Tromsø.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Meld. St. 28 Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*.
- Nergård, J.-I. (2006). *Den levende erfaring. En studie i samisk kunnskapstradisjon*. Cappelen akademisk forlag.
- Regjeringen (2020). *ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtpalte/ilokonvensjon-nr-169-om-urbefolkninger-o/id451312/>
- Ricoeur, P. (1970). *Freud and philosophy: an essay on interpretation*. Yale University Press.
- Sem, L. & Kolberg, A. (2022). «Samiskheit» i kunnskapsløftet 2020: Ei diskursanalytisk lesing av fagfornyinga. *Nordic Studies in Education*, 42(3), 233–248. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3527>
- Utdanningsdirektoratet (u.d.). *Læreplanverket*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>



Vestheim, O.P. & Sem, L. (2024). Lærere i sør- og lulesamisk grunnskole. I O.P. Vestheim & I. Elden (red.), *Lærertiliv i en mangfoldig norsk skole* (s. 155–174). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa340108>

## Kapittel 8

# Lærere i sør- og lulesamisk grunnskole

Ole Petter Vestheim og Leiv Sem

## Innleiing: Sør- og lulesamisk utbredelse og opplæring

I skoleåret 2020/2021 var det i alt 2522 elever i den norske grunnskolen med opplæring i et samisk språk på grunnskolen (Vangsnes, 2021, s. 19). De aller fleste elevene lærer nordsamisk, mens 4,5 prosent lærer lulesamisk og 4 prosent sørsamisk. Sør- og lulesamisk er klassifisert av UNESCO som avgjort trua språk, mens nordsamisk er regna som utrygt. Antallet språkbrukere er en del av grunnen til at språka er vurdert på denne måten. En annan er at mens mange av de nordsamiske elevene bor i områder der samisk er brukt av mange og i kanskje de fleste situasjoner, er dette langt sjeldnere tilfellet for lulesamiske og sørsamiske språkbrukere. Disse språkbrukerne utgjør relativt sett små miljøer, og språket deres vil oftest være et markert minoritetsspråk som er synlig og brukt i mindre grad og i færre domener. I mange tilfeller er språkbrukerne og språkmiljøa spredt over store områder, og høva til å bruke og høre språket kan være sjeldnere. Dette er med på å sette disse språksamfunna under sterkt og vedvarende press, og dette gjør situasjonen

for de sør- og lulesamiske språka annleis. Det har også mye å si for undervisningssituasjonen og for lærernes arbeid.

Det er bestemt ved lov at staten skal legge forholda til rette for at samene i Norge kan sikre og utvikle sitt språk, sin kultur og sitt samfunnsliv (Same-loven, 1987, § 1-1). Samiske borgere har fått bestemt visse språklige og kulturelle rettigheter, og disse er ekstra tydelige og sterke i geografisk definerte samiske forvaltningsområder. Gjennom opplæringslova og dens forskrifter er skolen og lærerne gitt ei kritisk rolle i denne sammenhengen. Opplæringslovas § 6-2 sier at elever som bor i et samisk distrikt, har rett på opplæring i og på samisk. Bur en utafør et samisk distrikt, har en uansett rett til opplæring på samisk om en har samisk tilhørighet (Opplæringslova, 1998, § 6-2). Opplæringa kan foregå på skolen, men også gjennom alternative undervisningsformer, som fjernundervisning, intensivundervisning eller leirskoleopphold. Ikke minst i de spredte bosetningene i lule- og sørsamiske områder der det kan være få elever og langt mellom dem, spiller fjernundervisninga ei viktig rolle. Men også elever som bor utafør samiske forvaltningsområder, vil ofte bli tilbudt fjernundervisning. I skoleåret 2017/2018 var det 340 elever som fikk fjernundervisning i samisk, og de var fordelt på et stort antall skoler (Riksrevisjonen, 2019, s. 10).

I dette kapitlet vil vi undersøke hva disse vilkåra har å si for lærerne i sørsamiske og lulesamiske skoler. Kapitlet gjør ingen krav på å være representativt i noen kvantitativ forstand. I stedet søker vi å belyse det særegne ved disse lærernes erfaringer og insistere på deres krav på interesse som del av det store mangfoldet. Våre to lærere underviser i områder hvor lærer og elever i større grad er klare minoriteter enn hva tilfellet vil være i nordsamiske områder. I sin tur representerer våre to lærere vidt ulike situasjoner og erfaringer, gjennom sine erfaringsbakgrunner i ulike former av samiske undervisningsinstitusjoner og undervisningsformer.

På bakgrunn av intervjuer med disse lærerne med ulike erfaringer fra undervisning i sørsamisk ønsker vi å belyse følgende problemstilling: Hva kjennetegner sør- og lulesamiske læreres arbeidssituasjon og yrkesutøvelse? Slik vil vi danne grunnlag for en diskusjon omkring samisklærere, samisk i skolen og skolen i samfunnet. Vi ønsker å løfte fram disse perspektiva dels fordi sør- og lulesamiske læreres situasjon ofte ikke blir sett, og bildet av norske lærere blir ikke fullstendig uten at også disse er representert. Samtidig tror vi at den situasjonen de står oppe i, på somme måter er ei aksentuering

av allmenne og generelle utfordringer som alle lærere i norsk grunnskole står overfor. Ei drøfting av vilkåra til sør- og lulesamiske grunnskolelærere kan slik tjene til å stille allmenne spørsmål i relieff.

## Skolen som arena for kolonisering og dekolonisering

Det er viktig å ha som forståingsbakgrunn at den norske skolen var ett av de viktigste verktøya til å fornorske samene i Norge, det vil si ta bort de opphavlige kulturelle og språklige særtrekka for å gjøre samene likere nordmennene ellers. Fornorskinga var dels konkrete og målretta tiltak for å hindre bruk av samisk språk til fordel for norsk, dels tiltak for å destabilisere og motarbeide samiske tradisjonelle næringer og kulturuttrykk. Samtidig virka ei rekke generelle moderniseringstendenser i samfunnsutviklinga inn og forserte og utvida prosessen. Som politisk program blei fornorskinga statens offisielle politikk fra rundt 1850, der en rekke forordninger blei gjort gjeldende for skolen i ei utstrekning og med en hardhet som tiltok fram mot 1940 (Andersen et al., 2021, s. 157–218). Offisielt blei fornorskinga eksplisitt forlatt som politikk etter den andre verdenskrigen, men på somme områder kan ettervirkningene ennå føles og være virksomme (Sem & Kolberg, 2022). Etter at fornorskinga blei avvikla som politisk program, er utviklinga på det utdanningspolitiske området skildra som ei rørsle fra et fravær av samiske emner i opplæringa, via inkludering, til såkalt *indigenisering*, det vil si at det er åpna opp for undervisning på samiske premiss og ut fra samiske interesser og perspektiv (Olsen, 2017, s. 4). Implementeringa av Samisk læreplan for grunnskolen i 1997 var i så måte et vendepunkt for samisk undervisning i Norge. Det innebar ei formell anerkjenning av ansvaret skolen hadde for de kulturelle og språklige behova til samiske elever. Seinere blei denne læreplanen erstatta av Kunnskapsløftet 2006 (LK06) og Kunnskapsløftet 2006 – Samisk (LK06S). Det er sist i denne rekka vi finner Kunnskapsløftet 2020 (LK20) og Kunnskapsløftet 2020 – Samisk (LK20S), som nå er gjeldende (se også Sems artikkel i denne antologien). Sjøl om utdanningssystemet med dette må sies å ha kommet langt i å stoppe og jamvel snu fornorskinga formelt sett, understreker både forskning og statlig initierte undersøkinger at det ennå er langt att før en kan tale om ei reell sidestilling eller likeverdig behandling. Dette gjelder både behandlinga av samiske emner for elever som følger ordinær læreplan, og det gjelder opplæringa av elever som følger samisk læreplan. Riksrevisoren

(2019) slår i ei undersøking av samisk opplæring fast at det er ei lang rekke svakheter ved tilbudet om opplæring i og på samisk: Tilbudet om opplæring er ikke tilstrekkelig kjent utafør samiske kjerneområder, noe som fører til store ulikheter i opplæringstilbudet, alt etter hvor elevene bur. Organiseringa er svak og ustrukturert, med små virkemidler spredt på mange aktører, og det er stor mangel på samiske læremiddel. Ikke minst er mangelen på kvalifiserte lærere et stort og vedvarende problem: Skoleåret 2018/2019 oppfylte 88 prosent av de fast ansatte barneskolelærerne og 69 prosent av ungdomsskolelærerne kravet om formell kompetanse. Riksrevisoren understreker også at det i tillegg er en god del flere som har krav på samisk opplæring, men som ikke har bedt om det fordi tilbudet og rettigheten ikke er kjent (Riksrevisoren 2019, s. 8). I praksis kan en hevde at fornorskingsprosessen framleis pågår, noe som også er ett av de viktigste funna i rapporten fra Sannhets- og forsoningskommisjonen (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 22).

Den situasjonen som er her skildra, uttrykker spenninger mellom historiske erfaringer, framtidsretta målsettinger og ressursmessige realiteter. Det er erkjenninga av at skolen historisk sett har vært instrumentell i å bygge ned mange av de nødvendige forutsetningene i de samiske språksamfunna og elevenes heimemiljø som ligger bak den utdanningspolitiske omlegginga som er blitt kalt indigenisering. Dette er ledd i hva vi kan kalle ei breiere dekoloniserende rørsle, som også Sannhets- og forsoningskommisjonens arbeid er del av. Til grunn for programmet om indigenisering ligger en postkolonial kritikk av den historiske «annengjøringa» av det samiske og av ei underordning av samiske stemmer (Olsen, 2022, s. 95–96). Det at det utdanningspolitiske Norge har påtatt seg flere store oppgaver, vil kreve store økonomiske innsatser, og den har også iboende utfordringer av en annen, og kanskje uløselig art. Den samiske utdanningsforskeren Asta Balto har karakterisert samiske prinsipper for utdanning – eller kanskje heller «læring» – slik:

The characteristic feature of this traditional way of raising children and passing on knowledge and culture between generations is the great variety of indirect communication and indirect approaches to rule or guide the young ones. Outsiders and people visiting Sámi societies often see this style of behaviour as free and irresponsible. (Balto, 2005, s. 89)

Det vi ønsker å trekke fram her, er at det i samisk kultur ligger til grunn særlige og særegne kulturelle oppfatninger og forståelser av opplærings mål og metoder, som strekker seg ut over spørsmåla om innholdet i opplæringa. Denne praktisk orienterte, erfaringsbaserte læringsformen knytter Nergård (2006, s. 87) til hva språkfilosofen Ludwig Wittgenstein kaller «demonstrative teaching», en læringsform i et praktisk rom der begrepene blir til slik våre aller første begrep blir til. Vi finner likhetstrekk i disse samiske opplæringsideene til en annen som har beskjeftiga seg med grunnlagsspørsmål om pedagogikk, undervisning og danning, nemlig John Dewey. Dewey er kjent for sin progressive pedagogikk som kan forstås som et alternativ til «tradisjonell» pedagogikk, som også er gjenkjennbar for dagens skole. Dewey argumenterer for at danning må være del av menneskers breiere sosiale liv, og at utdanningsinstitusjonene bør betrakte seg sjøl som ei utviding av heimen og de fellesskapa som barn ellers er en del av. Den erfaringa og praktiske viten som barn tilegner seg heime, bør de pedagogiske institusjonene forholde seg til og forsøksvis prøve å gi ei djupere forståing av og få dem til å reflektere over (Albrechtsen, 2019, s. 87). Det er såleis ikke nødvendigvis vesensforskjellige opplæringsideer mellom nyere pedagogisk teori og hva den samiske tradisjonen står for, snarere ser vi på mange måter et kontinuum. Det vi er nysgjerrige på, er hvor store gradsforskjeller det er, og i hvilken grad skolehverdagens realiteter støtter slike ideer i praksis. Den samiske opplæringa og undervisninga skal forholde seg til gitte vilkår og rammer nedfelt i lovverk og læreplaner. Det er læreren, gjennom den formelle utdanninga si, som er autorisert og stilles til ansvar for at mandatet, slik det er uttrykt i styringsdokumenta, omsettes til praksis, en praksis som nødvendigvis må komme til syne gjennom undervisning. Spørsmålet om skolens rolle, innhold og innretting setter i spill store meningsenheter, hvor demografi, økonomi, pedagogikk og identitetspolitikk griper inn i hverandre på ulike og dynamisk skiftende måter, og som får følbare, konkrete nedslag i den lokale og individuelle arbeidssituasjonen til de spesifikke lærerne.

## Metodologi og metode

På tilsvarende vis som skolen har spilt ei rolle i fornorskinga av samene, har også forskinga gjort det, noe som har ført til utbredt skepsis til forsking i mange samiske miljø (se f.eks. Bull, 2002, s. 15). Dette fører ikke bare til



vanskeligheter med å rekruttere informanter, men understreker ikke minst behovet for en fornyta gjennomtenking av forskingsmetodologi og etisk refleksjon. Disse erkjennelsene har ført til utvikling av en egen urfolksmetodologi. I denne er det et hovedanliggende å få fram informantenes egne perspektiv (Smith, 2021, kap. 6). På denne bakgrunnen valgte vi ei semistrukturert intervjuform, der vi på forhånd hadde laga ei liste over tema vi mente kunne kaste lys over lærernes yrkesutøving, men der det også skulle være rom for informantenes egne innspill og perspektiv. Under utføringa av sjølve intervjuet lot vi lærernes egne fortellinger, innskytelser, refleksjoner og interesser styre samtalens gang, som er gunstig i kvalitative intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2012).

## Utvalg av informanter

Vi har intervjuet to lærere som underviser i sør-/lulesamisk språk. Dette er ikke et stort utvalg. Etter vår oppfatning er likevel utvalget tilstrekkelig. For det første gir et lite antall oss muligheter til å gjengi informantenes ord og tanker i en bredde, lengde og kvalitativ dybde. For det andre vil et lite tall gjøre identifisering av informantene mindre åpenbar. Det totale antallet av slike lærere er heller ikke stort i utgangspunktet, og svarprosenten fra den totale populasjonen såleis ikke liten. Vi understreker at vi i dette arbeidet ikke har søkt å dekke hele den samiske skolevirkeligheten, og heller ikke søkt å gi et representativt bilde av hva det vil si å være samisklærer i Norge i dag. I stedet har vi valgt å sette lys på de sør- og lulesamiske lærernes lærerliv. Deres vilkår blir ofte underkommunisert, idet svært mye av den forskinga og den offentlige samtalen som handler om samisk virkelighet, forstår dette som synonymt med nordsamisk. Oftest blir det tatt for gitt at nordsamiske vilkår, interesser og perspektiver er gjeldende for hele Saepmie, som samenes tradisjonelle territorium blir kalt (se f.eks. Gjerpe, 2018). Den nordsamiske gruppa er den klart mest folkerike samiske gruppa og politisk sett den tyngste maktfaktoren. Dominansen og synligheten til denne gruppa er så merkbar at deres karakteristika og interesser i mange tilfelle har blitt sett som representative for dem alle. Gitt tallforholda er dette ikke overraskende, og på mange måter er det klart at det nordsamiske språksamfunnet har sine utfordringer og legitime hensyn, som i et representativt perspektiv klart gjelder tallmessig flest. På den andre sida har vi gått ut fra et ønske om å synliggjøre de enda

mindre språksamfunna lule- og sørsamisk. Disse språk- og skolesamfunna havner i en dobbel skygge, som minoriteter innafor minoriteten (Hermanstrand et al. 2019). Det er derfor et metodisk poeng for oss å skape ei åpning for perspektivet til sør- og lulesamiske lærere, som bærere av minoritetsrøynslar og røynslene til urfolks kunnskapstradisjoner.

De to lærerne vi har intervjuet, representerer vidt ulike og varierte erfaringer og bakgrunner fra de lule- og sørsamiske lærervirkelighetene: Lærer A arbeider som lærer i en kommunal skole. Skolen ligger i et samisk forvaltningsområde, og norsk og samisk er sidestilte administrasjons- og opplæringspråk. Lærer A er ansatt ved den eneste kommunale skolen i kommunen, som den eneste der som underviser i samisk. Hen har tidligere jobba som lærer på en sameskole i en annen kommune. Hen utdanna seg opphavlig som førskolelærer, men gikk for 15 år sia over til å jobbe i skole, den gangen i en annen kommune. I stillinga hen er i nå, inngår også den dag i barnehagen som samisk språklærer.

Lærer B har tidligere jobba som samisklærer i en privatskole med montessoripedagogikk, men arbeider nå ved et ressursenter for undervisning i samisk språk og kultur. Dette senteret tilbyr fjernundervisning og språksamlinger for sør-, lule- og nordsamisk og kan nyttas av skoler som ikke har kvalifiserte samisklærere i egen stab. Lærer B har full undervisningsstilling der som lærer i et samisk språk. I hovudsak er det fjernundervisning hen tilbyr, men noen ganger underviser hen også på egne språksamlinger.

## Tematisk analysemetode

Intervjua blei gjennomført og transkribert av en av forfatterne. Deretter gjennomførte vi en tematisk analyse inspirert av Braun og Clarke (2006). Etter individuell lesing og koding diskuterte og drøftet vi våre inntrykk av empirien. Med bakgrunn i dette utviklet vi ulike forslag til temaer som framstod som relevante for å belyse problemstillinga i studien. Prosessen endte i at vi utarbeida fire overordna temaer: ensomhet, ressursituasjon og marginalisering, samisk undervisning – den ideelle og den operasjonaliserte og fjernundervisningas to ansikter. Som et siste analytisk grep foretok vi ei meningsfortetting av empiri som kunne bygge opp under disse temaene. Temaene er separate analytiske kategorier, men de inngår også i en sammenhengende helhet, og utgjør i sum en viktig del av de sør- og lulesamiske lærernes opplevelse av profesjonsutøvinga. Noen av temaene er analysert

gjennom ei empirinær tilnærming der informantenes eget språk og egne erfaringer er det viktige, mens andre temaer har det vært naturlig å analysere i lys av bestemte teoretiske begreper. Kulturanthropologen Geertz (1973, s. 6) foreslo «tykke beskrivelser» av kontekstuelle forhold for at utenforstående kunne få økt forståelse for det fenomenet eller den sosiale praksisen som er satt under lupen. Vi har forsøkt å imøtekomme et slikt ønske ved at vi presenterer relativt detaljrike og sammenhengende sitater fra våre informanter.

## Overordna temaer og analyse

Med utgangspunkt i våre analyser vil vi i det følgende presentere de temaene vi har utvikla som svar på problemstillinga i studien: ensomhet, ressursituasjon og marginalisering, samisk undervisning – den ideelle og den operasjonaliserte, og fjernundervisningas to ansikter.

### Ensomhet

Som vi har sett, er sør- og lulesamisk kultur med språket som en sentral identitetsbærer i en sårbar posisjon. Det er få som kan språket, og naturlig nok enda færre som har kompetanse til å drive opplæring og slik bære det forvaltningsansvaret skolen er gitt. I intervjuet belyser lærerne hvilke konsekvenser dette kan ha for dem i deres lærerliv:

*Jeg har jo og jobba på en sameskole, det var i XX. Det er jo stor forskjell å være den ene, aleine, og så der du har et kollegium med andre samisklærere òg. Det er jo det, det er stor forskjell, ja. [...] Jeg merker, nå som jeg er den som er aleine, så er det jo ingen andre som ... jeg er jo aleine om det faget, og de andre kjører jo sine fag. Så det blir jo liksom ikke noe sånn der mye spørsmål eller diskusjon rundt hva er det jeg egentlig driver på med. For det er ikke noe som angår de andre i deres hverdag. Sånn sett er det jo veldig ... Jeg styrer nå med mitt – og det får jeg nå gjøre også, for meg sjøl. [...] Sånn som i min situasjon nå da, så er det nå det her med å være ... ja, at det er litt ensomt. (Informant A)*

Også lærer B, som nå primært jobber med fjernundervisning, men tidligere jobba med samisk opplæring i en norsk skole, speiler den gamle arbeidsplassen i den nye. Hen reflekterer over sin situasjon og erfaring med å være samisklærer:

*Forholdet både til kollegaer og ledelse blir jo noe heilt anna enn der jeg jobba før, da. Fordi at vi jobber jo med det samme, vi har de samme måla og samme utfordringene og samme ... Ja, veldig greit å ha dem kollegaene å diskutere med og få støtte fra og ... hva man nå skulle ha behov for, utveksle erfaringer og ... Og på montessoriskolen følte jeg at jeg blei veldig aleine. Det var jo bare jeg som jobba med samisk, og hadde på en måte ingen å snakke med, om utfordringer og sånn i undervisninga, da. [...] Det som er kanskje ulempen med å jobbe sånn som jeg gjør nå, det er at en blir ... blir litt ... ja jeg skal ikke si aleine, fordi at vi har jo, vi har jo nettmøter, kollega- og lærermøter. Så jeg kan ikke si at jeg er aleine, for jeg har jo dem å prate med, men det er jo det her ... fysiske nærheten (ler) til kollegaene som en mister, da. Så det kan jeg savne med den forrige arbeidsplassen, at ... sitte på pauserommet og skravle og ... ja (ler).*

Begrepet ensomhet har mange sider og mange lag i lærernes beskrivelser. De trekker fram den sosiale sida av sin situasjon. Det å stå aleine som lærer i skolesamfunnet skaper utenforskap. De erfarer en marginalisering, en daglig og kroppslig erfaring av minoritetssituasjonen i skoleverket. Ensomheten har også faglige følger. Uten et faglig nettverk og kollegialt miljø blir en sårbar som lærer, en blir aleine og uten støtte i møte med alle utfordringer og valg av løsninger. Og ensomheten skaper en sårbarhet i organisatorisk og politisk forstand i kampen om ressurser, prioriteringer og fasiliteringer av arbeidsprosessene i skolehverdagen. Ensomheten og sårbarheten den fører til, blir altså merkbar både relasjonelt, faglig, organisatorisk og materielt. Det at denne sårbarheten til dels er et resultat av koloniseringsmekanismer, gjør på den ene sida at en kan si at fornorskinga framleis pågår. Samtidig er det dette som gir de samiske aktørene og interessene et visst gjennomslag i en dekolonialistisk diskurs.

## Ressurssituasjon og marginalisering

Informant B har tidligere jobbet ved en privat skole som samisklærer. Det å ha ansvar for å drive opplæring i samisk i en skole som ellers fulgte norsk læreplan, har blitt opplevd utfordrende på flere måter, slik hen gir uttrykk for i sitatet:

*Da jeg jobba i montessoriskolen, så opplevde jeg vel ofte at ikke samiskundervisninga blei tatt på samme alvor som de andre faga. [...] Altså, jeg hadde egentlig en god dialog med leder, og leder liksom mente jo det at samisk er viktig og samisk skal vi tilby. Men i praksis så opplevde jeg ikke det som blei sagt. Altså, vi tilbød det, men jeg følte ikke at samisk var noen prioritet på skolen. [...] Romkapasitet var jo ei utfordring oppå der. Men så kunne vi få et rom tildelt for en periode. Og så var det plutselig noen andre som også hadde behov for rom, og så var det vi som måtte flytte på oss bestandig. Og det sier jo noe om holdninger også (ler litt). Og det følte jeg vel ikke bare fra ledelsen, men også fra de andre kollegaene, da, at de mente det var vi som måtte flytte på oss fordi de hadde jo et større behov. Så ... så det vart litt sånn ... og i og med at jeg var aleine også, så følte jeg vel kanskje at det vart litt ... måtte liksom heile tida kjempe for, for å ha en god ... ja både arbeidsplass og arbeidsforhold i det hele tatt da, både til meg og til elevene [...] Og elevene merker jo sånt, dem òg. Fordi om en ikke sier det høgt, så merker de jo det. Så ... nei, det ... Det er jo ikke bra at det blir sånn.*

Det er interessant å se hvordan begrepene «vi» og «de» nesten flokker seg sammen i dette sitatet. Her uttrykkes tydelige skiller, som i et dekoloniseringssperspektiv vil kunne ses som en «annengjøring» («othering») av det samiske (jf. Ashcroft et al., 2005, s. 171). Fra et ressursperspektiv kan disse skillene og interesse motsetningene forstås som uttrykk for hvordan annengjøringas mekanismer gjør seg gjeldende i språklig diskurs så vel som i praksis. Ressurssituasjonen presser fram og forsterker ikke bare skiller, men også rene interesse motsetninger og konflikter i kollegiet.

Av sitatene kan det leses at utfordringene med å jobbe med samisk som fagfelt i en ordinær skole, dels handler om å ikke bli tatt på alvor i situasjoner som krevde prioriteringer mellom samisk og ikke-samisk undervisning. I ord var samisk anerkjent som viktig, men ikke i praksis. Sitatet antyder en avstand mellom vedtatte politiske retningslinjer og praktiske realiteter. Kanskje kan vi forstå en slik avstand mellom det vi litt syrlig kunne omtale som festtale-retorikk på planet av nasjonal politikk og den manglende implementeringa i skolens faktiske hverdag, som utslag av en påregnelig tregheit i systemet etter en langstrakt fornorskingsperiode. Fra synspunktet på bakkeplanet til samisklæreren, derimot, vil motsetninga kunne oppfattes som en frustrasjon i seg sjøl. Erfaringen samisklæreren har gjort seg, har paralleller til øvrig samisk historie i Norge – det samiske må vike når det norske trenger plass. Majoritetsundervisninga vinner, og minoriteten blir marginalisert. Det uttrykte målet om indigenisering (jf. Olsen, 2022) viser seg å være vanskelig å leve opp til i skolens og lærernes hverdagsliv og praksis.

Ei anna side av det vi forstår som ei marginalisering, handler om tilgangen til læremidler som informant A setter ord på:

*Klart, dette med læremiddel, og den biten, det har jo blitt mye bedre nå de her seinere åra, men det er jo klart enda en stor manglende bit, i forhold til mange andre fag så er det ikke enda så mye tilgjengelige læremidler på samisk, og ja generell litteratur ellers også som passer til alle aldersgrupper. Men det ha jo blitt mye bedre de siste åra. Men enda så er det nå ikke fullt ... like godt tilbud som, ja, i norskfaget (Informant A).*

Manglende læremidler er også et signal om lav prioritering av faget. I tillegg fører det med seg at lærerens arbeidsbelastning blir ytterligere pressa, da læreren i mange tilfeller må utvikle sine egne læremidler til bruk i undervisninga. Denne materielle sida av minoritetens situasjon har lett for å bli oversett fra et majoritetssynspunkt, for sjøl om også mange lærere i ikke-samisk skole vil måtte eller velge å lage sine egne læremidler, er deres belastning likevel ei ganske anna, gitt ei helt anna arbeidsdeling og tilgangen til grunnleggende ressurser.

## Samisk undervisning – den ideelle og den operasjonaliserte

En av informantene (A) trekker fram at ei genuin samisk undervisning ideelt sett ville legge stor vekt på det å lære gjennom erfaring, og at det burde bety at en skulle gå ut av klasserommet og bruke nærmiljøet, naturen:

*Dette med å ta med ungene eller at de får læring gjennom praksis, at de får være med og ta del i den praktiske delen og lære dem på den måten [...] kanskje det her med å gå ut av klasserommet og bruke områda, bruke uteområdet som læringsarena. Ja, dette med å lære å tenne opp et bål. Skal en lære seg det, er det nå bedre å ta med elevene ut sånn at de kan få prøve, enn å sitte inne og snakke om det.*

Til tross for at læreren erkjenner og ser hvilken betydning det kunne ha å benytte seg av alternative undervisningsarenaer, er det ikke dermed gitt at dette følges opp i den faktiske undervisninga.

*Mulighetene finnes jo der. Det er vel kanskje mer det med å legge til rette og gjøre det i hverdagen. Det er mer det det går på. Vil man jo og hvis man vil gjøre en innsats for å ... ut og gjøre læringa ute så finnes det muligheter for det ... det kan vel variere litt på hvilken skole man er på, men som her, vi har jo rikt med uteområde, så det fins jo muligheter. Men klart i en travel skolehverdag så er det vel kanskje enklere mange ganger å være inne og holde seg i klasserommet. Det er vel det som er det enkleste. (Informant A)*

At læreren i denne sammenheng velger bort den undervisningsarenaen og undervisningsmetoden som blir uttalt å være den mest ideelle, forklares dels med at gitte rammevilkår står i veien:

*Det er nå kanskje det her med organiseringa, kanskje, av ... for nå så er det jo en samisktime her og der i løpet av mandag til fredag. Og så kanskje det her med å få til å ... kanskje prøvd å samle samiskelevne og hatt dem enten en halv dag eller i hvert fall noen flere timer der en kunne ha gjort mer, ja læring gjennom praksis, tilrettelagt mer praktisk arbeid og tatt språket inn den vegen. Det*

*hadde jeg kunnet ønske meg, det ville jeg hatt litt mer av. Ja. Ja, og vi er jo et samisk forvaltningsområde – det her med å få samisk opplæring i andre fag, eller få andre fag på samisk, det er nå òg en ting jeg ønsker kunne vært tatt i bruk. (Informant A)*

Vår andre informant, lærer B, arbeider i en annen kontekst enn A, og bringer inn andre perspektiver på forholdet mellom planverk og den faktiske undervisninga. Også lærer B snakker om hvordan organiseringa av samiskundervisninga har betydning for gjennomføringa ved at elevene må tas ut av annen undervisning:

*Og så kunne det også bli sånn at de timene vi fikk, kanskje ikke passa elevene så godt at det var ... for de går jo ut i skoletida, og da må de jo bort fra et anna fag. Så da er det jo hvor populært det faget de skal gå ut ifra, da, er hos elevene veldig avgjørende for kvaliteten på samiskundervisninga også. Hvis de mye heller ville ha vært på gym eller musikk eller kunst og håndverk for eksempel. Så ... gjør jo det noe med heile undervisninga. (Informant B)*

Foruten perspektiva om praktisk-organisatoriske forhold som følger av lærer Bs digitale rammevilkår for opplæring og undervisning, påpeker hen også hvordan den samme strukturen byr på utfordringer for ivaretaking av verdier som samisk identitet og kulturforståelse:

*Det kulturelle er jo en kjempeviktig del av faget. Og det er jo noe vi snakker mye om også. Og nå er det jo ikke riktig alle elevene som er på samling, men de som er på samling, så har de jo, så snakker de jo mye om det der òg, og da kan vi jo snakke om det etter samlingene, det med identitet og kulturforståelse og ... Men så har vi jo elever som kan faktisk veldig lite om den samiske kulturen. Og som kanskje vokser opp i en storby, og foreldra deres har òg kanskje litt fjernt fra kulturen, og da er det ei større utfordring – å få dem liksom inn i den her tankegangen og ... og i forhold til identitet òg, da. Om de kjenner seg som samisk eller ikke. Og det er jo veldig interessant. Men ei utfordring, det er det. [...] En må jo prøve å lære dem om det, da [ler]. Så de blir litt kjent med det. (Informant B)*



Vi har sett at noen av de perspektiva som lærerne trekker fram, av pedagoger som Dewey er framheva som allmenne pedagogiske prinsipper. Vi mener likevel at disse verdiene har en egen skjebnetyngde i samiske sammenhenger når de uteblir, for disse perspektiva er sett som essensielle for samisk identitet og kultur (Balto 2023, s. 138–139). At rammefaktorer presser dem ut av undervisninga, gjør at elevene ikke får tilgang til essensielle deler av innholdet i opplæringa. For lærerne skaper denne pressituasjonen ei ekstra kjensle av å ikke strekke til eller å svikte sin oppgave. Slike erkjennelser blir ikke lagt helt eller svært eksplisitt ut i intervjua. Men de ligger like under overflata, som en resignasjon eller en beklagelse over at en kanskje ikke strekker til. Utsagna ovafor framviser visse sårbarheter i systemet for hvordan samisk er forsøkt ivaretatt under ulike, spesifikke kontekstuelle forhold. Det er med andre ord et gap mellom samiske ideelle perspektiver på opplæring og undervisning (jf. Balto, 2023; Nergård, 2006), og målet om undervisning på samiske premisser, såkalla indigenisering (Olsen, 2017) på den ene sida, og hva som faktisk oppleves som gjennomførbart innafor de rammene og den konteksten våre informanter opererer under på den andre sida.

## Fjernundervisningas to ansikter

Gitt den demografiske situasjonen vi har skildra ovafor, med få elever og lærere som er spredt over et stort område, har digitale plattformer blitt verdifulle nyvinninger med stor innflytelse på sør- og lulesamisk lærerliv. Fjernundervisning er en måte å organisere sør- og lulesamisk opplæring på som kan bøte på en ellers sårbar situasjon når det gjelder tilgangen på kvalifisert undervisningspersonell. Lærerne som er satt til å forvalte sør- og lulesamisk, må forholde seg til det digitale klasserommet. Det digitale klasserommet og fjernundervisninga gir muligheter, men byr også på noen utfordringer. Informant B, som primært jobber med fjernundervisning, ser det slik:

*Altså, jeg trives jo kjempegodt nå som jeg får jobbe med samisk hver dag. Og trives, jeg trives veldig godt som fjernundervisningslærer også. Det er jo, en får jo jobbe veldig sjølstendig, da. Blir jo liksom inne i mi boble (ler) og det jeg holder på med. Og de elevene jeg jobber med. Og så er det jo utfordringer på en måte, positive*

*utfordringer da, med at en har elever på ulike nivå og med ulike behov og ... må legge til rette da, til der de er språklig.*

Læreren setter pris på å få jobbe med samisk hver dag og fjernundervisninga inviterer til sjølstendighet i utvikling av undervisning. I tillegg er hen positivt overraska over kontakten hen kan få med elevene via skjerm.

*Det har kanskje egentlig overraska meg litt da jeg begynte med fjernundervisning, for jeg trudde før at jeg begynte med det, så trudde jeg at det ikke var så lett å få kontakt med elevene og bli ordentlig kjent med dem, men det har jo vært veldig greit. Og ungene er jo vant med skjerm, tydeligvis, så for dem er det helt naturlig å sitte framfor en skjerm og prate. Så jeg har følt at jeg har fått veldig god kontakt med dem og blitt godt kjent med dem, og når de begynner å fortelle liksom om ting – det kan være fra skolen eller heime eller hva som helst egentlig, så skjønner du at de er trygge på meg, da. (Informant B)*

Fjernundervisninga byr på utfordringer som er direkte knytta til teknologiens sårbarhet, men som også kan være gjenkjennbare for lærere i fysiske klasserom, slik det kommer til uttrykk i følgende sitat:

*I fjernundervisningsjobben så må en jo ... (ler) der må en bestandig ha en plan B og kanskje plan C og D òg. De kan jo ha nettproblemer eller tekniske problemer elevene, så at de kommer seg [...] Og så kan det være: Nei, de har glemt bøkene sine, og så er det langt å gå for å hente bøkene, og så ... En må nesten bestandig ha noen flere planer på lager. Og det har jeg lært meg til da, så det går greit nå. (Informant B)*

Til tross for at informanten forteller at hen er positivt overraska over kontakten hen oppnår med elevene via skjerm, ser hen andre sider ved lærerjobben som blir lidende innafor de rammene fjernundervisninga tilbyr:

*Fordelen når jeg jobba der, var jo at jeg var fysisk til stede i lag med elevene, og det, det kan jeg vel kjenne på av og til nå som*

*fjernundervisningslærer at jeg kan savne det, da, å være fysisk til stede. Du blir jo enda bedre kjent med dem, og så blir det lettere å gjøre andre ting i timene, som å spille spill og ha noen leiker og håndverksoppgaver og forskjellig sånt, som ikke er fullt så enkelt på fjernundervisning. (Informant B)*

For de sør- og lulesamiske lærere og elever innebærer fjernundervisninga en helt ny mulighet til undervisning i ulike former. Riksrevisoren peker imidlertid på at denne muligheten noen ganger kan bli brukt som en enkel og rimelig utvei for myndighetene, som har ansvar for å organisere og bekoste undervisninga. Selv om andre undervisningsformer som for eksempel stedegne lærere eller språksamlinger av faglige grunner ofte ville vært bedre egnet, kan disse dermed av økonomiske årsaker risikere å bli tilsidesatt av digitale løsninger (Riksrevisjonen, 2019).

Vi har tidligere vist at det kan være et gap mellom den ideelle og den operasjonaliserte undervisninga. Fjernundervisninga, som på den ene sida gjør det mulig å etterleve opplæringslova og sameloven, kan på samme tid forringe muligheten til å utvikle undervisning som bygger på pedagogiske prinsipper for samisk tradisjonell undervisning. I praksis kan fjernundervisninga være et hinder for aktivitetsorienterte og autentiske undervisningssituasjoner som bygger på elevenes tidligere erfaringer, en progressiv og praktisk pedagogikk (jf. Dewey i Albrechtsen, 2019).

## Avsluttende drøfting

I innleiinga pekte vi på at samiske emner og perspektiver i seinere år er mye tydeligere til stede i skolen, blant anna som et forsøk på å bøte på historiske fornorskningstiltak. Empirien vår taler om at de sør- og lulesamiske lærernes yrkesvilkår og arbeidshverdag er prega av en ressursknapphet på flere måter, kobla opp mot demografiske forhold som i seg sjøl er krevende. I dette ligger det ei spenning mellom et overordna, ideologisk nivå av policyer der den positive energien av gode intensjoner flyter fritt, og et materielt nivå der lærerne sitter i klemma. Vi har ønska å framheve en sårbarhet i situasjonen deres, som kommer til uttrykk gjennom en risiko for å stå aleine og isolert i undervisninga, og ei oppleving av å befinne seg i et spenn mellom vedtatte

politiske mål og faktisk gjennomføring. Samtidig har vi dratt fram lærernes positive opplevning av sin arbeidssituasjon. Denne er prega av faglig engasjement, av opplevninger av å utføre et meningsfylt arbeid og av å arbeide på et felt i medgang. På denne måten er det en korrespondanse eller en sammenheng mellom nivået av policyer og lærernes livsverden, mens noen av rammevilkåra og deler av den materielle realiteten ligger imellom som en barriere like ofte som en veg.

Et karakteristisk og framtrедende trekk ved undervisninga i sørsamisk- og lulesamiskundervisninga er bruken av fjernundervisning. Dette er på den ene sida et naturlig og rasjonelt grep for å bygge ei bru over de demografiske hindringene og elevenes krav på undervisning. Samtidig har dette grepet for fjernundervisningas inntreden ikke bare økonomiske og praktiske sider. Den har også noen faglige, pedagogiske utfordringer og paradokser, ikke minst i en samisk sammenheng: Digitale verktøy har ei iboende drift bort fra og avstand til en tradisjonell samisk livsverden og kunnskapssynet der. Maja Dunfeld beskriver dette kunnskapssynet som en helhet mellom påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap, og peker samtidig på at det har en tett samhörighet med naturen som en grunnleggende forutsetning (Dunfeld, 2001, s. 29–30). Undervisning i samisk språk burde slik stå i en holistisk sammenheng der språk som grammatisk struktur og kommunikativt verktøy inngår i en intim sammenheng med sosiale relasjoner og natur- og kulturmiljøet som omgir dem. Vi skal ikke her romantisere og essensialisere samisk kultur og underspile de samiske språkas tilhörighet i det moderne samfunnet. Det ligger likevel ei spenning mellom sentrale sosiale og kulturelle forutsetninger for samisk språk og det digitale undervisningsrommet. Denne sammenhengten blir stykka opp, usynliggjort og dels fornehta i det digitale undervisningsrommet. Det ligger derfor en risiko i at den digitale fjernundervisninga i mer enn én forstand fjerner seg fra den levende språksituasjonen som på mange måter ikke bare er ideelle læringskontekster, men i seg sjøl en kjerne i språket og den samiske kulturen. Dette behovet forsøker en å dekke eller dempe gjennom å tilby språksamlinger som et supplement til nettundervisninga. Disse samlingene kan være ukers opphold med sosialt samvær, og de kan tilby rike erfaringer i tette og meiningsmetta natur- og kulturmiljø. Det er likevel ikke alle elever som får høve til å delta på slike samlinger.

Denne særilige situasjonen som lærerne i sør- og lulesamisk språk er satt i, er etter vårt syn noe som skiller dem fra mange av de andre lærerne i norsk

skole. De samiske språklærerne står for det første under et særegent press, gitt sitt oppdrag om å bygge opp under trua språk. Samtidig er de av de infrastrukturelle forholda tvunget lenger inn i ei ramme av «tradisjonelle» instrumenter i Deweys forstand, og dette forringer muligheten til å være progressiv, aktivitets- og erfaringsorientert i høyere grad enn for lærere flest.

## Referanser

- Albrechtsen, T. R. S. (2019). *Dewey og pædagogikk – dannelse og dømmekraft*. I A. von Oettingen (red.), *Pædagogiske tænkere. Bidrag til empirisk dannelsesforskning* (s. 83–104). Hans Reitzels Forlag.
- Andresen, A., Evjen, B., & Ryymin, T. (2021). *Samenes historie fra 1751 til 2010*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (2005). *Post-Colonial Studies. The Key Concepts*. Routledge.
- Balto, A. (2005). Traditional Sámi child rearing in transition. Shaping a new pedagogical platform. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 1(1), 91–113.
- Balto, A. (2023). *Samisk oppdragelse. Tradisjon. Fornøyelse. Vitalisering*. ČálliidLágádus.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. Henta fra <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bull, T. (2002). Kunnskapspolitikk forskningsetikk og det samiske samfunnet. *Samisk forskning og forskningsetikk. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)*, 2002/2, 6–21.
- Dunfjeld, M. (2001). *Tjaalehtjimmie. Form og innhold i sørsamisk ornamentikk*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books.
- Gjerpe, K. K. (2018). From indigenous education to indigenising mainstream education. *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 5(1), 1–18. Henta fra <https://doi.org/10.7577/fleks.2190>
- Hermanstrand, H., Kolberg, A., Nilssen, T. R., & Sem, L. (2019). *The Indigenous Identity of the South Saami. Historical and Political Perspectives on a Minority within a Minority*. Springer.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Nergård, J.-I. (2006). *Den levende erfaring. En studie i samisk kunnskapstradisjon*. Cappelen akademisk forlag.
- Olsen, T. A. (2017). Colonial Conflicts: Absence Inclusion and Indigenization in Textbook Presentations of Indigenous Peoples. I B. O. Andreassen, J. Lewis, & S. A. Thobro (red.), *Textbook Violence* (s. 71–86). Equinox eBooks Publishing.
- Olsen, T. A. (2022). Dekolonisering som perspektiv på rasisme. Et samisk eksempel. I C. A. Døving (red.), *Rasisme. Fenomenet forskningen erfaringene*. Universitetsforlaget.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Henta fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Riksrevisjonen (2019). *Riksrevisjonens undersøkelse av samiske elevers rett til opplæring i og på samisk (Dokument 3:5 2019–2020)*. Henta fra <https://www.riksrevisjonen.no/rapporter-mappe/no-2019-2020/undersokelse-av-samiske-elevers-rett-til-opplaring-i-og-pa-samisk/>
- Sameloven (1987). *Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold (LOV-1987-06-12-56)*. Lovdata. Henta fra <https://lovdata.no/lov/2020-12-18-152>
- Sannhets- og forsoningskommisjonen (2023). *Sannhet og forsoning – grunnlag for et oppgjør med fornorskingspolitikk og urett mot samer kvener/norskfinner og skogfinner*. Rapport til Stortinget fra Sannhets- og forsoningskommisjonen. Avgitt til Stortingets

- presidentskap 01.06.2023. Henta fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets--og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets--og-forsoningskommisjonen.pdf>
- Sem, L., & Kolberg, A. (2022). «Samiskheit» i kunnskapsløftet 2020: Ei diskursanalytisk lesing av fagfornyinga. *Nordic Studies in Education*, 42(3), 233–248. Henta fra <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3527>
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples 3rd Edition*. Kindle Edition. Zed Books.
- Vangnes, Ø. A. (2021). Den samiske lekkasjen i grunnskulen. *Sámi logut muitalit 14. Čielggaduvvon sámi statistihkka 2021 / Samiske tall forteller 14. Kommentert samisk statistikk 2021*. Sámi allaskuvla.

Taraldsen, E. (2024). Menneskeverd og ensretting: Grunnprinsipper i lærerens lovfestede samfunnsoppdrag. I O.P. Vestheim & I. Elden (red.), *Lærreliv i en mangfoldig norsk skole* (s. 175–195). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa340109>

## Kapittel 9

# Menneskeverd og ensretting

## *Grunnprinsipper i lærerens lovfestede samfunnsoppdrag*

Eldar Taraldsen

«Love's the only engine of survival»

(Fra sangen «The future» av Leonard Cohen)

## Inngang

I dette kapitlet vil jeg belyse og drøfte lærerens lovfestede samfunnsoppdrag med utgangspunkt i opplæringslovens formål § 1-1, og Overordnet del i LK20. Alle som arbeider med skole og i skolen, må forholde seg til et lovfestet mandat og verdigrunnlag slik det uttrykkes i opplæringsloven (Stortinget, 1998) og i dens forskrift: Læreplanverket for Kunnskapsløftet – LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017d). Lærerutdannere og lærerstudenter må i tillegg forholde seg til rammeplanene for grunnskolelærerutdanning, der det i innledningen står: «Har bred kunnskap om lærerprofesjonen, fagenes egenart og historie, og forståelse av skolens utvikling som organisasjon, dens mandat, verdigrunnlag og plass i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2016, § 2).



Utgangspunktet for denne antologien var en nysgjerrighet på hvordan et lærerliv oppleves i en skole som i løpet av de siste 25 årene har beveget seg fra en dannelses- og fellesskole mot en mer individualisert konkurranseskole med økende standardisering, ensretting og resultatorientering (Bjordal & Haugen, 2021; Moos, 2018; Schaanning, 2018; Biesta, 2014; Taraldsen, 2022). Derfor er det naturlig, som et delprosjekt, å se på om en slik utvikling finner sin legitimitet i skolens samfunnsoppdrag slik det kommer til uttrykk i styringsverket.

Ved å benytte teorier fra eksistensfilosofi, filosofisk estetikk og nærhetsetikk er ambisjonen å lyssette en del viktige betingelser som må foreligge dersom lærere skal få muligheten til å innfri skolens mandat. Første del av kapitlet vil, etter en kort presentasjon av skolens lovfestede mandat, fremlegge en påstand om at det de siste 25 årene har foregått en dreining i skolens praksis. Min påstand er at målstyring og resultatorientering – implisitt en økende ensretting og standardisering – tar stadig større plass i skolekulturen uten at dette finner sin legitimitet i skolens overordnede mandat. Det kan synes som om skolen bedriver en praksis som ikke samsvarer med eget lovgrunnlag. For å drøfte en slik påstand vil ulike eksistensfilosofiske perspektiver diskuteres opp mot skolens aktuelle praksiser for å kunne fremtvinge motsetninger som kan være med og gi dybde innenfor en slik diskurs. Her vil muligens også skolepolitiske føringer smette innom og blande seg inn i diskursen. Bakteppet er en dikotomi jeg setter opp mellom *menneskeverd* og *ensretting*.

Med et hovedfokus på lærerprofesjonens mandat og verdigrunnlag vil jeg forsøke å løfte frem en del spørsmål og reflektere omkring hvordan lærere må få leve sitt liv i skolen dersom de skal kunne settes i stand til å ivareta et slikt verdigrunnlag og mandat. Omdreiningen kretser rundt følgende spørsmål: *Hvilke utfordringer kommer til syne innenfor noen av dagens skolepraksiser dersom vi holder dem opp i lyset fra skolens mandat og verdigrunnlag, og noen av de filosofiske tradisjoner og føringer dette mandat har sine opprinnelser innenfor?*

## Min vei – en fordomsfull søken etter nye meningsenheter

Metodologisk følger denne artikkelen Martin Heideggers anbefalinger om at forskning innenfor humanvitenskapene er å være underveis (er-faring) (Heidegger, 2007; Nicolaisen, 2003). Min erfaring når jeg startet dette arbeidet, var

at den nyopprettede alliansen mellom standardisering og ensretting på den ene siden og menneskeverd, demokrati, identitet og mangfold på den andre fremstår som et oksymoron – begreper som gjensidig utelukker hverandre. Denne alliansen fremstår for meg som et paradoks. Dette kapitlet vil på noen måter kanskje være med og avklare om en slik fordom som ligger der som en påstand, representerer noen form for sannhet? Mine følelser og tanker innenfor den erfaringsreisen som danner grunnlaget for mine skriftliggjorte tanker, er ikke en allerede opparbeidet hovedvei, en *methodos* (gresk: hodos). Heidegger åpner for en mer naturlig forskningstilnærming innenfor humanvitenskapene, der en *enhet i søken* erstatter naturvitenskapenes *enhet i vei* (Heidegger, 2007) – en søken der veien blir til på en stadig jakt etter nye svar. Jeg søker blant annet innenfor eksistensfilosofi og filosofisk estetikk etter lysninger i et dunkelt pedagogisk landskap og innretter veivalgene deretter. Ofte vil en slik metodologisk orientering innebære at jeg må forlate hovedveien og trække opp en ny sti, ikke nødvendigvis for å finne absolutte og endelige svar, men for å finne gjemte innsikter som kan åpne for nye viktige spørsmål. Forskning innenfor Heideggers forståelser er mer en personlig reise i en stadig søken etter nye spørsmål som du selv stiller underveis i møtet med andres uttrykte inntrykk (Nicolaisen, 2003). Dette er en uttrykkestetikk vi kjenner igjen hos Benedetto Croce og Carl Vilhelm Boye Holst, innenfor den retningen som ofte benevnes som filosofisk estetikk (Croce, 1969; Holst, 1953), en tilnærming jeg – inspirert av Holst -- har benevnt som *estetisk fenomenologisk hermeneutikk* (Taraldsen, 2020a, s. 15). Jeg søker en indre meningssammenheng, som oppstår i møtet mellom mine fordommer og det som uttrykkes. I dette kapitlet, der jeg møter tekster, vil det uavlatelig i forskningsreisen komme frem meningsutkast som tar meg videre i min søken – en hermeneutisk sirkelbevegelse der fordommene justeres i møtet med stadig nye uttrykk:

Den som vil forstå en tekst, fullbyrder alltid et utkast. Han fremkaster en helhetlig mening i det øyeblikk en første mening viser seg i teksten. En slik første mening viser seg på sin side bare fordi man allerede leser teksten med visse forventninger til en bestemt mening. Å forstå det som står i teksten innebærer å utarbeide et slikt første utkast, som riktignok alltid blir revidert i lys av hva man finner ut når man trenger lenger inn i meningen. (Gadamer, 2012, s. 303–304)

Dette er innenfor det Gadamer benevner som «en teori om den hermeneutiske erfaringen» (Gadamer, 2012, s. 302). Når han fletter sammen erfaring og tilnærming, skjønner vi at forståelsen lever i faringen, den er i stadig bevegelse – i en reise, en forskningsreise. Dermed vil en forsker bevege seg mot å bli en erfaren innenfor det tema det forskes innenfor når denne reisen medfører et møte med stadig nye uttrykk. På samme måte som vi reiser på ferie der vi tror vi skal få meningsfulle dager og opplevelser, vil jeg som forsker, i spennet mellom menneskeverd og ensretting, kunne påtreffe uttrykk (her tekster) som øker min erfaring og gjør meg til et menneske med større erfaring innenfor dette fokus. Dette er på ingen måte noen fenomenologisk hermeneutisk analyse. Det er heller det Gabriel Marcel benevner som «Saluer les phénomènes» – jeg skal hilse på fenomenene (Aarnes, 1981, s. 213; Marcel, 1958, s. 21). Underveis i denne hilsningsreisen vil mine forståelser i noen henseender kunne sies å være nærmere en sannhet for meg enn der jeg var ved begynnelsen av dette arbeid. Så må leseren ta inn dette uttrykk som sitt inntrykk, som står i veikanten og ønsker å hilse på han.

## Overordnet del av læreplanverket (LK20)

Overordnet del av læreplanverket har et grunnuttrykk, som har sine opprinnelser innenfor den tyske pädagogik-tradisjonen, der mennesket som eksistens er det filosofiske grunnlaget for en barnesentrert dannelsespedagogikk (Bostad & Pettersen, 2019; Rømer, 2015). Før jeg skal se nærmere på hvor jeg mener dette grunnuttrykket har sine opprinnelser, og hvilke konsekvenser og forpliktelser som følger i dets kjølvann, vil jeg se på hvilke føringer og forpliktelser som uttrykkes i overordnet del.

### Verdier og prinsipper for opplæringen

I innledningen til overordnet del i LK20 presiseres et grunnsyn som skal gjennomsyre hele grunnopplæringen:

Den overordnede delen beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen. Den skal også ligge til grunn for samarbeidet mellom hjem og skole. Overordnet del tydeliggjør skolens og

lærebedriftens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen. Alle som arbeider i grunnopplæringen, må la dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen. (Kunnskapsdepartementet, 2017a)

Her ser vi at grunnsynet henvender seg både til dannelsoppdraget og opplæringsoppdraget. Overordnet del er organisert i tre kapitler:

1. Opplæringens verdigrunnlag
2. Prinsipper for læring, utvikling og danning
3. Prinsipper for skolens praksis

Når jeg snart skal drøfte skolens samfunnsoppdrag, vil diskursen overveiende ta utgangspunkt i opplæringens verdigrunnlag. Dette er første kapittel i overordnet del og fremstår derfor som noe overbyggende, noe grunnleggende, som alt det andre i Læreplanverket må forholde seg til. Verdigrunnlaget er at alle elever skal gis verdi, bygge en egen identitet, utvikle kritisk tenkning og en etisk bevissthet, utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang og utvikle respekt for naturen og miljøbevissthet, og utdanningen skal fremme demokrati og medvirkning (Stortinget, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2017c). Læreplanverket og opplæringsloven representerer det doble oppdrag der danning og utdanning sammen er det fokus som pålegges. I avsnitt 4 vil jeg trekke frem kvalitetsvurderingssystemet, som jeg opplever representerer en ensretting og standardisering av skoledagene både for lærere og elever.

## Når det underordnede blir overordnet

Overordnet del i Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK20) beskrives i innledningen slik:

Overordnet del av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Den består av denne innledningen, gjengivelse av formålparagrafen og tre kapitler [jf. forrige avsnitt]. (Kunnskapsdepartementet, 2017a)

Den siste delen av LK20 er fagdelen. Den første delen benevnes som overordnet noe annet. Dermed er det naturlig å hevde at fagdelen i LK20 er underordnet overordnet del. Vi skal etter hvert komme tilbake til hva overordnet del angir som viktig for lærerarbeid i skolen. Før det skal vi imidlertid dvele litt ved det jeg vil betegne som en problematisk tildragelse gjennom et skolepolitisk grep som snur opp ned på forholdet mellom overordnet og underordnet del i LK20. Det omhandler det som benevnes som kvalitetsvurderingssystemet i skolen. Vi skal også diskutere om det jeg hevder er en utvikling mot ensretting og standardisering, er en legitim skolepraksis veid opp mot føringene i overordnet del av LK20.

## Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem

Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) omfatter nasjonale prøver, kartleggingsprøver, eksamensresultater, brukerundersøkelser, internasjonale undersøkelser, statlig tilsyn og nettstedet skoleporten (Meld. St. nr. 21, 2017, s. 65). Når regjeringen sier i kapittel 6 i Meld. St. nr. 21 (2017) at «Å sørge for høy kvalitet i opplæringen er en av de viktigste oppgavene for lærere, skoleledere og lokale og nasjonale myndigheter. For å kunne sette konkrete mål, og utforme en strategi for hvordan disse målene skal nås, er det viktig å få kunnskap om elevenes læring og utvikling» (Meld. St. nr. 21, 2017, s. 64), blir det et utgangspunkt som dreier kvalitetsbegrepet over på å omhandle predikerte læringsmål og en omfattende testing av om elevene innfrir disse målene. Her er det også interessant å merke seg at bakgrunnen for innføringen av kvalitetsvurderingssystemet ikke er grunnfestet i egne lover og forskrifter, men i en ekspertuttalelse fra OECD i 1989:

Utover at elevene har krav på sluttvurdering og undervisvurdering, regulerer ikke opplæringsloven hvilke former for vurdering lærerne skal gjennomføre. Lekseprøver, ukesluttprøver og heldagsprøver er en del av skolens virksomhet, uten at det er en del av kvalitetsvurderingssystemet på nasjonalt nivå.

I 1988 konkluderte en internasjonal ekspertgruppe med at staten hadde lite informasjon om sentrale sider ved elevenes opplæringstilbud, for eksempel om lærerressursene, organisering av opplæringen og læring-sutbyttet. Staten hadde dermed begrenset kunnskap om hvordan statlige tiltak for å styrke elevenes opplæring faktisk fungerte, eller om elevenes rettigheter ble ivarettatt. (Kunnskapsdepartementet, 2017b)

Regjeringens grep med å utvide testingen av norske elever basert på anbefalinger fra en utenlandsk ekspertgruppe innenfor OECD, der de hekter skolens kvalitet i så sterk grad til elevenes prestasjoner i å resitere predikerte læringsmål, kritiseres i økende grad av ulike forskere (Biesta, 2014; Moos, 2018; Rømer, 2015; Schaanning, 2018) – ikke overraskende da OECD ikke er en organisasjon som drives av pedagoger, men av økonomer. Professor i idéhistorie Espen Schaanning går så langt at han hevder at skolens resultatorientering produserer tapere: «Dette gjelder alle fag der man setter opp mål som alle elever skal nå på bestemte tidspunkter. På alle slike områder er man dømt til å skape en differensiert elevmasse: Noen vinnere, mange midtels og noen få tapere» (Schaanning, 2018, s. 71–72). Professor i pedagogikk Gert Biesta sier at et skolesystem som i økende grad overveiende fokuserer på læring av predikert kunnskap, står i fare for å «råtne opp innenfra» (Biesta, 2014, s. 26). Dersom vi innenfor en slik diskurs løfter blikket og tar inn LK20 i sidesynet, dukker det umiddelbart opp et spørsmål jeg tror bør stilles når vi ser hvor inngripende kvalitetsvurderingssystemet blir i ulike skolers praksis: Har kvalitetsvurderingssystemet legitimitet innenfor rammene av Læreplanverkets overordnede del?

## Overordnet del blir underordnet

Dersom vi tar perspektivene til Biesta og Schaanning til etterretning, fremstår målstyringen og kvalitetsvurderingssystemet, som i økende grad har preget skolen de siste 25 årene, svært problematisk. Biesta sier at skolen gjennom sitt dannelses- og undervisningsoppdrag bør ha fokus på tre forhold: kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2014). Han hevder at målstyringen og resultatorienteringen ikke bare fortrenger subjektiveringen i skolen, men direkte motarbeider den: «... læring er det siste en pedagog bør være opptatt av, ...» (Biesta, 2014, s. 83). Biestas påstand stiller målstyringen og kvalitetsvurderingssystemet i et problematisk lys. Standardiseringen og ensrettingen med felles predikerte læringsmål og utstrakt testing av disse motarbeider muligheten til at hver enkelt elev skal kunne utvikle sin egen identitet. Dermed svekkes muligheten for at alle elevene skal kunne oppleve seg som verdifulle og meningsfulle i skolen. Det betyr at den standardiseringen og ensrettingen læringsfokuset representerer, kan vise seg å stå i veien for undervisningens viktigste mål: subjektiveringen.

Når norske skolepolitikere med regjeringen i spissen påstår at god kvalitet omhandler målstyring og resultatorientering, får de sterke innsigelser av både Schaanning og Biesta. Samtidig har det underveis i dette forskningsprosjektet kommet til syne noe langt mer alvorlig: Den standardisering og ensretting som målstyringen og resultatorienteringen representerer, ser ut til å motarbeide mange av intensjonene som er nedfelt i opplæringsloven § 1-1, beskrevet mer utfyllende i overordnet del i LK20. Det læringsfokuset målstyringen og kvalitetsvurderingssystemet påtvinger lærere og elever, endrer skolen i en retning som fremstår som direkte lovstridig. Norske politikere kan se ut til å bryte lover og forskrifter de selv har vedtatt. Standardiseringen og ensrettingen stiller seg i veien for de overordnede prinsipper om å fremme menneskeverd, demokrati, identitet og mangfold.

### Det viktigste i skolen kan ikke måles

Kvaliteten i skolen måles i dag hovedsakelig innenfor elevers måloppnåelse på ulike kartleggingsverktøy. Vi ser det både innenfor PISA og Nasjonale prøver. Hele systemet er basert på at kvaliteten i den enkelte skole vurderes gjennom sammenligninger mellom skolene i Norge og mellom norske elever og alle de andre landene som er med innenfor PISA (Moos, 2018, s. 67). Internasjonale sammenligninger blir som et speil for politikere, rektorer og lærere. Innsatsen på skoleområdet blir besluttet ut fra om disse resultatene blir mottatt med tilfredshet eller ikke. Når alle elever innenfor OECD-området skal testes i det samme, er det naturlig at læreres og elevers mangfoldige forskjellighet må ofres til fordel for ensretting og standardisering. Forskjellighet blir fort sand i et slikt ensartet testmaskineri. Det problemet som viser seg innenfor denne utviklingen, er at skolens praksis beveger seg bort fra sitt eget lovpålagte mandat. Det som går tapt innenfor den standardiseringen og ensrettingen som foregår, er at stadig flere elever mister sin verdighet i skolekulturen. Vi er vitne til det jeg tidligere har benevnt som «det absurde skoleteater» (Taraldsen, 2020b). Et nedvurdert menneske vil nok ikke over tid trives i skolen. Alle lærere er avhengig av å slippe inn hos sine elever dersom elevene skal slippe inn læreren. Norges første professor i barnepsykiatri, Hilchen Sommerschild, har skrevet et dikt som heter «Evaluering»:

Hvis du er glad i målinger

så kan du måle neser  
den er litt lang på svenskene  
og kort på en kineser.

Men vil du prøve målinger

på gleden i et sinn  
så får du ikke gjort det  
for du slipper ikke inn.

Du kan nok komme uten mål

for det kan hjertet tåle  
men når du slik har bedt deg inn  
så kan du ikke måle.

Sommerschild, 1999

Sommerschild underbygger det problematiske ved en utvikling mot ensretting og standardisering der norske skolepolitikere tror at økende måling av norske elever skal gjøre en god skole bedre (Løvlie, 2019). Min danske kollega, professor i pedagogikk Leif Moos, understreker det samme i sin artikkel «Når skolen bliver en forretning» fra 2018. Han hevder at den ensrettingen og standardiseringen Danmark startet med noen år før Norge, hindrer muligheten for å fortsette innenfor den danningstanken som ligger i den kontinentale pedagogik-tradisjonen, en tradisjon som representerer grunnprinsippene også i den norske skolens mandat: «Denne utvikling, som ikke udtænkes i pædagogiske kredse, vil få afgørende betydning for, hvilken pædagogik og dannelse skolerne vil være i stand til at arbejde for» (Moos, 2018, s. 78). For å belyse alternative veier som kan stå i et konsistent forhold til overordnet del i LK20, vil jeg nå orientere meg mot teorier innenfor eksistensfilosofi, nærhetsetikk og filosofisk estetikk.



## Hvordan kan lærere oppfylle lovens krav?

Når vi nå har fått en bedre kjennskap til skolens styringsdokumenter og policyen som følger i dens kjølvann, vil jeg gjennom eksistensfilosofiske teorier løfte frem noen tanker om hvordan skolen og læreren kan møte sine elever for å imøtekomme de angivelser som ligger i skolens lover og forskrifter. Først skal jeg imidlertid foreta en nødvendig oppklaring omkring hva dannelse innebærer, for blant annet å utdype den bekymring også Moos fremsetter om at ensrettingen står i veien for den dannelsesstanke som ligger som en grunnvoll under de etiske prinsippene i overordnet del. Dannelse fremstår for mange lærere som et ullent begrep mange finner det vanskelig å tilnærme seg. Når dette står som en viktig føring i overordnet del av LK20, er det imidlertid svært viktig at lærere vet hva som gjemmer seg innenfor dette begrepets rammer, grunnbetingelser og historiske føringer. Da Bostad-utvalget i 2006 ble nedsatt for å utrede en ny formålsparagraf for barnehage og skole, benyttet utvalget mye tid og plass på å definere verdigrunnlaget barnehagens og skolens virksomhet skal bygge sin virksomhet på:

### 2.6.3. Verdigrunnlaget i formålet for barnehagen og opplæringen

Disse grunnverdiene vokst fram i en kulturell kontekst preget av kristen og humanistisk tradisjon. [...]. Både barnehagen og grunnopplæringen er viktige kulturbærere i samfunnet, og formålene bør derfor synliggjøre den kristne og humanistiske tradisjonen. (NOU, 2007:6, s. 26)

Bostad-utvalgets grundige forarbeider til formålet i den reviderte opplæringsloven viser til blant annet den kristne tradisjonen. Den tyske pädagogik-tradisjonen, eller «bildungs-tradisjonen», har sine røtter innenfor den tyske idealismen som var gjennomsyret av den kristne humanismen slik Gadamer beskriver i sitt hovedverk (Gadamer, 2012). Når Bostad-utvalget så tydelig benevner dette som grunnverdier innenfor en tradisjon, er det viktig å vite hvor disse verdiene har sine opprinnelser, og hva disse verdiene omhandler. Da ligger det implisitt i en slik påpekning at dette er verdier som er beskrevet innenfor ulike historiske tradisjoner. Her er det dannelsesbegrepet har en sentral posisjon innenfor den vestlige filosofien sterkt knyttet til kristendommen (Gadamer, 2012).

## Dannelse

Verdigrunnlaget i LK 20 og i opplæringsloven § 1-1 har føringer som historisk kan spores tilbake til dannelsesfilosofene Sokrates, Platon og Aristoteles og deres tanker om blant annet dialog og *phronesis*. De som har videreført den antikke dannelsesarven, er ulike filosofer innenfor den såkalte tyske idealismen der Hegels *Åndens fenomenologi* (Hegel, 2009) fra 1807 blir trukket frem av moderne dannelsesfilosofer som den mest sentrale: «Hegel er faktisk den som klartest har utarbeidet et dannelsesbegrep, ...» (Gadamer, 2012, s. 37). Det interessante med Hegels dannelsesbegrep er at det kobler sammen menneskets dannelse med det å tilegne seg ferdigheter og kunnskaper: «... mennesket oppnår en egen selvfølelse gjennom å tilegne seg en ferdighet eller bli dyktig til noe» (Gadamer, 2012, s. 38). Samtidig omhandler ikke dannelsen det å opparbeide seg et sett tilfeldige kunnskaper for å bli et mer dannet menneske. Dannelsen er et samspill mellom en indre overenstemmelse og det å bevege seg ut i en ukjent verden av nye kunnskaper (det fremmede). Det er en symbiose mellom fremmedgjøring og hjemkomst til seg selv som betinger at hver enkelt må få være deltakende i sin egen utvikling når ny kunnskap skal tilegnes: «Dermed står det klart at det ikke er fremmedgjøringen som sådan, men hjemkomsten til seg selv som utgjør dannelsens vesen» (Gadamer, 2012, s. 40). Gadamer fremholder også det mystiske ved mennesket som åndsvesen, der det allmenne («fellesfornuften») løftes ut av det rasjonelle og instrumentelle ved at mennesket som åndsvesen utvikler en bestemt følsomhet og takt som beveger seg utenfor de logiske slutningers sfære og over i de etiske og estetiske områder der sansen for de riktige beslutninger kan finnes:

Vi kan si noe på en taktfull måte, men det betyr alltid at vi forbigår noe på en taktfull måte og lar det være usagt, og det taktløse er å uttale det vi bare kan forbigå. Å forbigå betyr imidlertid ikke å se bort fra noe; det betyr å ha det for øye slik at vi ikke støter på det, men kommer forbi det. Derfor bidrar takten til å holde avstand. Den unngår det anstøtelige, det å komme for nær og skade personens intimsfære. (Gadamer, 2012, s. 40)

Det mest interessante jeg har oppdaget gjennom de tolkninger Gadamer gir oss om dannelse er, hvor praktisk orientert han er. Dannelse omhandler tilegnelse av kunnskap, ja, men samtidig ser vi en subjektiv orientering der utgangspunktet for kunnskapstilegnelsen er beslutninger som sitter i tanken

og følelsen hos hvert enkelt menneske. Dette da evnen til å orientere seg inn mot en kunnskap som tilfører hver enkelt det som finner gjenklang i egne ståsteder, er avgjørende for å utvikle sin egen estetiske og etiske taktfølelse. Det er her vi begynner å ane at den ensrettingen og standardiseringen som et predikert målregime representerer, skurrer i lys av hva dannelse omhandler. Samtidig fremtrer testing av predikert kunnskap som enda mer problematisk da dannelse ikke først og fremst er en kollektiv og ensartet øvelse, men tvert imot er svært individuelle prosesser der elever må være deltakende underveis i en institusjon som skole er. Det gledelige her er at verdigrunnlaget i den norske skole gjenspeiler de forståelser Gadamer beskriver i sitt hovedverk. Det som ikke er like gledelig, er at målstyringen innenfor kunnskapslæringen, sammen med kvalitetsvurderingssystemet, er en fremmedgjøringsfaktor som motarbeider det Gadamer benevner som «hjemkomsten til seg selv som utgjør dannelsens vesen» (Gadamer, 2012, s. 40). Verdigrunnlaget i skolen og Gadamers dannelsesbegrep understreker at elevens forskjellighet (mangfold) må dyrkes i skolen dersom elevene skal utvikle egen identitet, oppleve seg som verdi- og meningsfulle, og dersom vi ønsker å bygge et levende demokrati. Den standardiseringen og ensrettingen som målstyringen og resultatorienteringen representerer, kan derfor se ut til å motarbeide overordnet dels verdigrunnlag på vesentlige punkter. For å kunne gå dypere inn i en slik tanke skal vi bevege oss inn i det mystiske og åndsperspektivet som Gadamer antyder i sin utlegning om dannelse. Da må vi bevege oss innover på gjengrodde stier inn i det eksistensfilosofiske landskap der estetikken og etikken var viktige filosofiske understrømmer. Her påtreffer vi Gabriel Marcel som ofte er blitt karakterisert som mysteriets tenker.

## Eleven – lærerens problem eller mysterium

Gabriel Marcells essay «Eksistens og erkjennelse» rommer grunntankene i hans filosofi (Marcel, 1958). Hans diskurs kretser rundt dikotomien: *mennesket som problem eller mysterium*. Marcel benevner det som et tiltakende problem innenfor den moderne vitenskapen, der søken etter årsaken til alle våre problemer gir en uendelighet av analyse- og problemundersøkelser. Resultatet av dette er at vi har sluttet å betrakte mennesket som et unikt og verdifullt mysterium. I stedet er mennesket blitt et knippe av funksjoner som vi kan analysere og problematisere i det uendelige. Her pirker Marcel i noe vi

drar kjensel på, blant annet ved økningen i antall mennesker som innenfor skolens hjelpeapparat arbeider med å gjenopprette elevers manglende innfrielse av ensartede og predikerte læringsmål. Det som går tapt innenfor en slik teknifisering av menneskelivet, er evnen til å undre seg. Bakenfor en slik utvikling foregår det en enda mer alvorlig tildragelse: Når mennesket blir bare et sett av funksjoner, flyttes samtidig «verdien» fra det å være (å leve) over til spørsmål om dette mennesket oppfyller sine funksjoner. Du blir i større grad verdsatt etter prestasjon og ikke etter din tilstedeværelse. Når analysene erstatter nærværet, «mister mennesket gradvis sin indre, betydningsbærende verdi» (Marcel, 1958, s. 9). Det er her vi ser at Marcells påpekninger er svært interessante inn mot spørsmål omkring hvorvidt dagens skolepraksiser finner sin legitimitet innenfor de føringer overordnet del av LK20 formaner.

Det som i praksis inntreffer når vi problematiserer elever i skolen, er at vi samtidig distanserer oss bort fra elevene. Eleven innfrir eller innfrir ikke. Vi som forskere eller lærere blir da engasjert i problemet og ikke i elevenes liv. Da beveger vi oss bort fra en barnesentrert og human pedagogikk. Når vi begynner å analysere elever, følger kontrollen med på lasset. Vi må danne oss et bilde av funksjonsnivå for å kunne avhjelpe feil og mangler. Elevene blir ting (objekter), som fungerer godt eller mindre godt. For å sette det på spissen blir elevene i en slik kultur mer verdifulle når de fungerer etter intensjonen enn når de ikke gjør det. Marcel hevder at det er «nærværet i kjærligheten» som er den eneste veien å gå dersom vi skal skape gode kulturer for menneskene (Marcel, 1958, s. 10), da et nærvær og en kjærlighet som hindres av nettopp det å gjøre mennesket til et problem som skal løses. Dersom lærerens møte med eleven skal bli betydningsfullt både for lærer og elev, betinger det at jeg som lærer (eller forsker) ikke kan stille meg utenfor eller foran eleven som en betrakter som skal analysere og problematisere eleven. Jeg må som et likeverdig menneske engasjere meg i det eleven er engasjert innenfor. Passordet for å komme dit er kjærlighet til mennesket. Marcel benytter her et ord som også Heidegger skriver om i sitt hovedverk: «medværen» (Heidegger, 2007, s. 140). Denne tilstanden betinger kjærligheten og en løsrivelse fra havesyken, som oppstår når vi mennesker elsker og begjærer tingene over våre medmennesker. Å eie og å ha overskygger mysteriet, og vi hindrer dermed vår evne til å undre oss sammen med dem vi møter, og blir i stedet opptatt med å begjære tingene – vi blir griske og grådige etter stadig flere ting. Vi ønsker å kontrollere gjennom å kontrollere tingene, men dette slår tilbake på oss i den forstand at tingene

etter hvert tar kontroll over vårt eget liv, slik at hele vår tanke fylles av dette begjæret etter å ha (eie). Det er bare kjærligheten som kan fortrenge denne havesyken – kjærligheten til mennesket som et verdifullt vesen gjennom at det eksisterer. Det er her mennesket opphøyes over tingenes verden. I en verden der mennesket blir en del av produksjonsmidlene, blir også mennesket materiell til benyttelse for å oppnå eierskap til stadig flere ting. Mennesket blir materiell (menneskemateriell) som kan benyttes til å produsere billigere varer, slik at de få som eier produksjonsbedriftene, kan berike seg i enda sterkere grad. Pedagogikken må komme seg ut av vekstfilosofiens klamme grep og igjen begynne å tenke over disse forhold. I dag løper skolene i Europa kapitalismens og vekstfilosofiens ærend, der havesyken er drivkraften. Og det bør stilles spørsmål ved om ikke NKVS er en representasjon for en slik dreining innenfor det norske skolesystemet? Det er i slike kulturer kjærligheten trampes ned og menneskene finner det stadig vanskeligere å leve. Denne utviklingen kan vi ane dersom vi ser på tilbakemeldinger fra lærere og elever de siste 20 årene og på de til dels veldig negative utviklingstrekkene som signaliseres gjennom Ungdata-undersøkelsene de siste årene. Tall fra Ungdata junior 2022 viser at så mange som 25 prosent av guttene og 26 prosent av jentene på 5. til 7. trinn i grunnskolen oppgir at de svært ofte gruer seg til skolen. I tillegg rapporterer henholdsvis 71 og 67 prosent at de ofte kjeder seg i skoletimene (Bakken, 2020; Enstad & Bakken, 2022). En stadig større gruppe lærere og elever finner skolekulturen vanskelig å leve innenfor når problematiseringen, kontrollen og kategoriseringen tar overhånd.

Der Marcel kobler inn de menneskelige eksistensialer (grunnleggende livsbetingelser) fra Heidegger og Kierkegaard, som angst og kjærlighet, for å si noe om grunnlaget for humanismen og et humant samfunn, fremviser Emmanuel Levinas, med røtter i den jødiske etikken, en tjenerfilosofi som en idé for en absolutt humanisme. Dette er svært interessante tanker når vi diskuterer skolekultur – og ikke minst i lys av overordnet del i LK20. Levinas, innenfor nærhetsetikken, lanserer en tjenerfilosofi som av mange betegnes som den kopernikanske vending innenfor etikken. Levinas hevder at strukturalismen (standardisering og ensretting) «... utelukker etikken eller krenker mennesket» (Aarnes, 2013, s. 159).

## Den Andres humanisme – et tilsvar til det sammes imperialisme

Emmanuel Levinas sitt hovedverk *Totalitet og uendelighet*, gjengitt i boken *Den Annens humanisme* (1996), antyder gjennom sin tittel – på samme måte som Gadamer gjør i sitt hovedverk *Sannhet og metode* (2012) – en motsetning mellom det filosofiske grunnlaget våre samfunnskulturer bygger på, og hva som er nødvendig for å imøtekomme menneskene i kulturrene innenfor en etisk forsvarlig ramme. Slik det er innenfor skolekulturen, der elever møtes av mange forutbestemte læringsmål og fokus, representerer dette det Levinas betegner som «det sammes imperialisme» (Levinas, 1996, s. 29). Lærere forledes til hovedsakelig å fokusere på hvorfor læringen går bra eller ikke. Denne læringsutbytteautismen – der lærerens ansvar blir å forbedre elevenes prestasjoner på predikerte («det sammes») læringsmål – har sitt utspring i vitenskapens transformasjon av menneskene fra verdifull som eksistens til i stigende grad å ha verdi bare som essens (funksjon) – som produsent og konsument. Levinas reetablerer mennesket som en ukrenkelig verdifull skapning, som menneske. Denne radikale vendingen kaster et nytt og skarpere lys også inn mot skolekulturen. Dette lyset fremviser forhold som reiser spørsmål ved om denne måten å møte unge mennesker på i skolekulturen er etisk forsvarlig? Levinas hevder at den imperialismen som ligger i å bestemme nye generasjoners fokus og retning – der elevene skal tilpasse seg predikerte krav – er en uverdigg handling som invaderer tanken og kroppen til elevene. Levinas avviser ontologiens higen etter forståelse, da forståelse alltid er selvforståelse – jeg forstår den jeg møter på meg selv. Dette totaliserer og reduserer den Andre til en del av min verden – jeg koloniserer den Andres verden. Dermed respekterer jeg ikke den Andre som noe annet – jeg veier han på min vekt og forutsetter at den jeg møter, da egentlig er slik som meg selv – «det sammes imperialisme». Denne invasjonen, som vår skolekultur er gjennomsyret av, fremstår i lyset fra Levinas sine tanker som uetisk og uestetisk.

Levinas sitt alternativ til den maktfilosofien han hevder fundamentalontologien representerer, er fundamentaletikken (Levinas, 1996). Møtet med den Andre er en unik hendelse der forståelsen ikke kan være intensjonens endestasjon. I møtet med den Andres «ansikt» blir jeg-ets kognitive og forståelsesmessige ekspansjon utfordret. Dersom jeg skal komme nærmere den jeg møter, er dette kun mulig som ansvar og ivaretagelse, ikke ved forståelsen. Den moralsk-etiske nærheten inntreffer bare når jeg legger bort mine

intensjoner og forståelser – først da åpner jeg meg opp for annetheten i den Andre. Fundamentalontologiens forståelsesimperialisme er en maktfilosofi. Fundamentaletikken snur maktforholdet på hodet, der jeg som lærer trer inn som en tjener for de elevene jeg møter, og spør: Hvem er Du? Og, hva vil du? Ansiktet jeg møter, motsier seg tematisering, kategorisering, regulering og segregering. Desto mer jeg har fordypet meg i Levinas sine tekster, desto klarere har jeg sett at det er akkurat her vi kan finne svaret på hvordan vi virkelig kan skape levende og gode skolekulturer. Levinas sin appell om å snu maktforholdet mellom lærer og elev på hodet er så nærliggende og innlysende at det er vanskelig å få øye på. På samme måte som jeg må snu bilen og kjøre tilbake for å komme hjem etter at ferien nærmer seg slutten, må vi snu og finne tilbake til hva det er som gir menneskene verdi for å komme hjem igjen i skolekulturen. Hjem til oss selv. Fundamentalontologiens navlebeskuende Jeg-filosofis bevissthetsakter hindrer muligheten til vårt største begjær – begjæret etter godhet – begjæret etter å være god med vår neste – begjæret etter en Du-filosofi. For at alle barn skal føle seg hjemme i skolekulturen, må de møtes med en ubetinget kjærlighet – ikke med krav og forventninger vi vet ikke alle kan innfri. Da produserer skolen hjemløshet og utenforskap. I dag er det dessverre slik. Det ligger et stort mørke over landet og over skolekulturen. For at lyset skal komme tilbake både for lærere og elever, trenger vi en ny filosofi i norsk skole som er mer i takt med skolens mandat og verdigrunnlag – en kjærlighetens filosofi.

### Kjærlighetens vei

Da jeg gjennom en årelang fordypning innenfor filosofisk estetikk, nærhets-etikk og eksistensfilosofi endte med å forfatte to vitenskapelige monografier om den filosofiske estetikken til Carl Vilhelm Boye Holst, skjedde det som av og til skjer underveis i slike prosesser. Mine tanker og følelser ble ledet inn på gjengrodde stier og gamle kulturfilosofiske kjerreveier der jeg fant frem til fokus jeg visste fantes, men som hadde slumret inne i kroppen i mange år. Uttrykk jeg tidligere hadde vært i berøring med blant annet gjennom Gabriel Marcells eksistensialisme og hans «nærvær i kjærlighet» (Marcel, 1958, s. 10), som vi var innom tidligere i kapitlet, fikk meg ut av en årelang sløvhet. Holsts uttrykk vekket til live gamle erfaringer og bevisstheter om at skolekulturen må være et nærværende og livgivende sted som imøtekommer

viktige forutsetninger og lovkrav, som at læreren og skolen skal møte elevene på måter som blant annet skal «... fremja danning og lærelyst.» (Stortinget, 1998, § 1-1, 7. ledd). En skole som er faginndelt innenfor kunstige fagområder, kan i mange tilfeller være noe som hindrer muligheten til å kunne oppnå slike lovkrav. Carl Vilhelm Boye Holst skriver allerede i 1943 om akkurat problemet ved å organisere lærerutdanningen og skolen i ulike fag:

Fremtidens lærere trenger en annen orientering av sine studier og først og fremst en langt alvorligere psykologisk og pedagogisk formning. På det nuværende tidspunkt er lærerne som regel teknikere der er lukket inne i sine fag og prøver å lukke barna inn i fagene. Ofte må man spørre sig selv hvad det er de dyrker: barnets ånd eller sin egen sneverhet. Fordi de selv har tatt form efter sine specialiteter, slåss de om elevenes interesse: én hever matematikken til skyene, en annen biologi, eller fysikk og kjemi, én historie, sprog og litteratur – uten å gjøre sig det klart at nettop når man tar dem hver for sig, blir disse fagene som en samling av «prøver uten verdi». [...]. Skolesystemet favoriserer i virkeligheten *intellektuelle krøplinger*. (Holst, 1974, s. 99)

Etter å ha arbeidet med Holsts tekster over flere år vokste det frem en erkjennelse av at skolens organisering og tilnærming til elever burde ses på med helt nye øyne. Faginndeling, testing og kontroll av måloppnåelse på predikerte læringsmål og en undervurdering av mange elever gjennom test- og kontrollsystemer opplevde jeg som et ukjærlig og antihumant regime som måtte få sin avløsning (Taraldsen, 2022).

Når vi pedagoger møter våre elever eller studenter, er den naturlige første tanke at vi ønsker å forstå dem. Hvordan har de det? Innenfor dagens ensretting og resultatorientering fordreies pedagogens tanker til at dette ønsket om forståelse i stadig sterkere grad handler om hvorvidt eleven lærer nok eller ikke, med et bakenforliggende ønske om å forstå hvorfor eleven lærer mye eller lite. Vi pedagoger gjør oss da hovedsakelig disponible som «læringsfasilitatorer» (Biesta, 2021, s. 57). Vi er da overveiende interessert i hvordan eleven virker i vårt system, og ikke interessert i dem som hele mennesker. De som bare er interessert i elevenes funksjon, vil av eleven oppleves som fraværende og ikke nærværende. Mennesker som er nærværende, er de som «er disponible når vi lider, når vi har bruk for noen å betro oss til» (Marcel, 1958, s. 37). Denne



distinksjonen mellom å være fraværende eller nærværende har ingen ting med å være oppmerksom eller atspredt å gjøre. Den læreren som fremstår mest oppmerksom og samvittighetsfull, trenger ikke være disponibel for sine elever. Den læreren trenger ikke å gi plass til eleven i seg selv. Å fremstå som oppmerksom eller samvittighetsfull kan like gjerne være motivert ut fra selvhevdelse og retthaverskhet. Den synlige handling er ikke nødvendigvis et bevis på hverken det ene eller det andre. Her er det ikke de synlige bevis gjennom en husserlsk fenomenologi som forteller oss hvilke lærere som utøver et ekte nærvær i kjærlighet (Husserl, 1995). Her overskrides grensene for de vitenskapelige metoders berettigede legitimitet. Det disponible mennesket er det mennesket som *er med* sine elever uten forbehold når eleven har bruk for det. Dette nødvendige nærvær viser seg for eleven gjennom lærerens blikk, smil, tonefall eller væremåte ellers. Læreren vet det selv, og eleven vet det når det skjer, men det kan ikke bevises gjennom vitenskapelig forskning eller gjennom observasjon eller analyse. Gjennom å begynne å analysere våre elever distanserer vi oss fra dem på en slik måte at det kjærlige nærværets mulighet forringes (Marcel, 1958, s. 9). Nærværet kan ikke vitenskapelig dokumenteres, men er noe som viser seg i mellomrommet mellom lærer og elev, og ikke for noen andre. Læreren har kjærlighet til eleven, og eleven opplever denne kjærligheten i møtet. I møtet med en indisponibel lærer vil eleven oppleve et fravær av kjærlighet. For den førstnevnte læreren er eleven et nærvær, for den andre er eleven et objekt. Denne kjensgjerningen oppleves bare av dem som deltar i møtet. Dette ansvaret og denne ivaretakelsen som overskrider forståelsens moment, beveger pedagogikken i samme moment over fra dialogen til diakonien. Samtalen vekker ansvaret og ivaretakelsen og leder oss til omsorgen for dette mennesket. Begjæret etter det gode, som har satt oss i en tilstand av en nærværende kjærlighet til menneskene, leder pedagogikken inn i diakonien (Levinas, 1996; Marcel, 1958). Vi tilhører ikke lenger oss selv, men den Andre. Vi er med ett blitt mer opptatt av den vi møter, enn av oss selv. Dette er den kopernikanske vendingen i etikken der det asymmetriske maktforholdet mellom lærer og elev som dagens regime konstituerer, forrykkes og læreren stiller seg som en tjener under elevens intensjoner (Levinas, 2013). Da bereder vi grunnen for kjærlighetens vei, en vei jeg tror svarer ut formålet med opplæringen i den norske skolen innenfor humanismens beste tradisjoner (Taraldsen, 2022).

## Utgang

Standardiseringen og ensrettingen som målstyringen og resultatorienteringen representerer, kan se ut til å ikke finne sin legitimitet innenfor skolens mandat og verdigrunnlag. I lyset av tankene til Gabriel Marcel og Emmanuel Levinas fremstår standardiseringen og ensrettingen som en uverdigg og inhuman praksis i den norske skolen. Det mest oppsiktsvekkende, men også gledelige, er at en slik praksis ser ut til å stå i en motsetning til skolens eget mandat og verdigrunnlag. Det menneskeverdet og den humaniteten som avkreves i formålet med opplæringen og i Læreplanverkets overordnede del, motarbeides av en målstyring og et kvalitetsvurderingssystem som er importert fra en skolefilosofi som bygger sine ideer på en positivistisk og essensfilosofisk grunnlagsforståelse. Dette nye, som sakte og nesten umerkelig har lurt seg inn i den norske skolekulturen, ser ut til å stå i veien for at lærere skal kunne oppfylle det lovpålagte samfunnsoppdraget. Dersom mysteriet, annetheten, og mangfoldet hos elevene blir mottatt med respekt, vil ikke elevene lenger være et problem til analyse, men et håp og en mulighet for fremtiden. Da kan muligheten åpnes for at både dannelses- og utdanningsoppdraget i skolen vil få bedre forutsetninger. Ordet «kvalitet» fremstår underveis i dette arbeidet som et problematisk og farlig begrep. Overordnet del har andre ord som dekker inn hvilke kvaliteter vi ønsker å bygge vår skolekultur på: menneskeverd, demokrati, identitet og mangfold. Dersom hjertene hos våre barn skal tåle å leve sine liv i våre skoler, må vi kanskje komme uten mål slik Hilchen Sommerschild påminner oss? Mine undersøkelser tilsier at den ensrettingen og standardiseringen som kvalitetsvurderingssystemet formaner, og som har medført en omfattende målstyring og resultatorientering, fremstår som uforenlig med skolens mandat og verdigrunnlag. Derfor ser det ut til at min påstand har gyldighet. Menneskeverd og ensretting er et oksymoron – to ord som logisk sett utelukker hverandre. Det er kanskje derfor det også bare er ett av disse ordene som forefinnes i beskrivelsene av skolens mandat: Det ordet er ikke ensretting.

## Referanser

- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020: Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 16/20). OsloMet. Hentet fra <https://www.forebygging.no/globalassets/ungdata-2020-nasjonale-resultater-nova-rapport-16-20-1.pdf>
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2021). *Undervisningens gjenoppdagelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjordal, I., & Haugen, C. R. (2021). *Fra fellesskole til konkurranseskolen. Markedsretting i grunnskolen – sentrale virkemidler og lokale erfaringer*. Universitetsforlaget.
- Bostad, I., & Pettersen, T. (2019). *Dialog og Danning det filosofiske grunnlaget for læring*. SAP – Scandinavian Academic Press.
- Croce, B. (1969). *Eстетikk – som vitenskapen om uttrykket*. Tanum Forlag.
- Enstad, F., & Bakken, A. (2022). *Ungdata junior 2022. Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 6/22). OsloMet. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011552/NOVA-rapport-6-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og Metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax Forlag.
- Hegel, G. W. F. (2009). *Åndens fenomenologi*. Pax Forlag.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og Tid*. Pax Forlag.
- Holst, C. V. B. (1953). *Fragment av en kunstfilosofi*. Tanum Forlag.
- Holst, C. V. B. (1974). *Undervisning og kultur*. I *Kulturfilosofiske skrifter* (s. 82–102). Tanum Forlag.
- Husserl, E. (1995). *Cartesianische Meditationen. Eine Einleitung in die Phänomenologi*. Meiner.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 og 5–10*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Om overordnet del*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS)*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Evaluering-av-Nasjonalt-kvalitetsutviklingssystem/>
- Kunnskapsdepartementet (2017c). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017d). *Læreplanverket for kunnskapsløftet – LK20*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Levinas, E. (1996). *Den Annens humanisme*. Vidarforlaget.
- Levinas, E. (2013). *Underveis mot den annen*. Vidarforlaget.
- Løvlie, L. (2019). *Farvel til verktøyskolen*. I Pettersvold, M., & Østrem, S. (red.), *Problembarna – manualer og metoder i barnehage skole og barnevern*. Cappelen Damm Akademisk.
- Marcel, G. (1958). *Eksistens og erkjennelse – Betragtninger over det ontologiske mysterium*. Til norsk ved Tufte, L. J. W. Cappelen Forlag.
- Meld. St. nr. 21 (2017). *Lærelyst tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Det Kongelige Kunnskapsdepartement. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

- Moos, L. (2018). *Når skolen bliver en forretning*. I E. Taraldsen & E. Kanestrøm (red.), *Marionetteskolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nicolaisen, F. R. (2003). *Å være underveis – introduksjon til Heideggers filosofi*. Universitetsforlaget.
- NOU (2007:6). *Formål for barnehagen og opplæringen*. Kunnskapsdepartementet.
- OECD (1989). *Eksportvurdering fra OECD*. OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk. Aschehoug.
- Rømer, T. A. (2015). *Pædagogikkens to verdener*. Aalborg Universitetsforlag.
- Schaanning, E. (2018). *Til alle barns beste?* Kolofon Forlag.
- Sommerschild, H. (1999). *Såre sinn viser og dikt*. Cappelen Damm Forlag.
- Stortinget (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Taraldsen, E. (2020a). *Carl Vilhelm Boye Holts filosofiske estetikk – en erkjennelsesteori*. Embla Akademisk Forlag.
- Taraldsen, E. (2020b). *Det absurde skoleteater*. I *Spesialpedagogikk* nr. 2 s. 44–61. Utdanningsforbundet.
- Taraldsen, E. (2022). *Kjærlighetens vei – grunntrekk i en estetisk fenomenologisk hermeneutikk*. Embla Akademisk Forlag.
- Aarnes, A. (1981). *Gabriel Marcel – konkrete tilnærmelser til væren*. I Aarnes, A. *Fransk tanke og idéliv*. Aschehoug.
- Aarnes, A. (2013). *Emmanuel Levinas: En etisk fornyelse?* [foredrag ved Universitetet i Oslo 1992]. I *Emmanuel Levinas Underveis mot den Annen*. Vidarforlaget.



# Sammendrag

Kapittel 1

## Læreres profesjonelle utvikling

*Kåre Hauge*

**Sammendrag:** Det har foregått store endringer i norsk skole de siste 30 årene. Dette er endringer innen skolepolitikk, læreplaner og ikke minst endringer innen utøvelsen av læreryrket. I dette kapitlet prøver jeg å belyse noen av disse endringene. Det er spesielt to endringer jeg ønsker å fremheve. For det første vil jeg komme inn på skolen som politisk arena, hvilke føringer politikere har lagt, og hvordan det har påvirket norsk skole og utdanningssystem. For det andre vil jeg diskutere hvordan disse endringene har påvirket læreres hverdag i skolen, og hvilke føringer det har lagt for læreres profesjonelle utvikling og læring. I dette ligger det en kritikk av den tradisjonelle måten å tenke profesjonell utvikling og læring for lærere på (som har vært preget av kurs, workshops, innføring i metoder og teknikker). Jeg argumenterer for at profesjonell utvikling og læring bør være situert til læreres praksis, og at lærere i langt større grad bør oppleve sterkere eierskap og autonomi knyttet til deres profesjonelle utvikling.

**Nøkkelord:** *profesjonell utvikling, politikk, tillit*

**Abstract:** Significant changes have taken place in Norwegian schools over the past 30 years. These include changes in school policy, curricula and, not least, changes in the practice of the teaching profession. I will shed light on some of these changes in this chapter. There are two changes in particular that I want to emphasise. Firstly, I will discuss the school as a political arena, what guidelines politicians have set and how this has affected Norwegian schools and the education system. Secondly, I will discuss how these changes have affected teachers' everyday lives in schools and how they have affected teachers' professional development and learning. This involves a critique of the traditional way of thinking about professional development and learning for

teachers (which has been characterised by courses, workshops, and introduction to methods and techniques). I argue that professional development and learning should be situated to teachers' practice and that teachers should, to a much greater extent, experience stronger ownership and autonomy related to their professional development.

**Keywords:** *professional development, politics, trust*

Kapittel 2

### **Førsteklasses fra første klasse**

*Heidi Kristin Holmen*

**Sammendrag:** Formålet med dette kapittelet er å belyse hvilke endringer førskolelærere som har arbeidet på grunnskolens småtrinn siden innføringen av Reform 97, har erfart. Tre førskolelærere har bidratt med sine erfaringer og refleksjoner gjennom en kvalitativ intervjustudie. Det empiriske grunnlaget diskuteres i lys av skolens samfunnsmandat, politiske føringer, evalueringer av seksårsreformen og teori om profesjonell ansvarlighet. Resultatene viser at pedagogikken på småskoletrinnet har gått fra å ha rom for lek og uteaktiviteter til å bli preget av resultatorientering og et omfattende kartleggingssystem. Denne utviklingen har ført til mer stress for både elever og lærere, og førskolelærerne har ofte opplevd et spenningsforhold mellom hensynet til elevens beste, sitt pedagogiske grunnsyn og det de betrakter som en pålagt praksis. I diskusjonsdelen av kapittelet rettes oppmerksomheten mot spørsmålet om hvilket ansvar profesjonsutøvere har, og må ta, for å ivareta skolens samfunnsmandat om alltid å ha elevens beste som et grunnleggende hensyn.

**Nøkkelord:** *seksårsreformen, profesjonell ansvarlighet, resultatorientering, verdikonflikt, barnets beste*

**Abstract:** This chapter aims to shed light on the changes experienced by pre-school teachers who have worked in primary and lower secondary schools since the introduction of Reform 97. Three preschool teachers have contributed their experiences and reflections through a qualitative interview study. The empirical basis is discussed in light of the school's social mandate, political guidelines, six-year reform evaluations, and professional accountability theory. The results show that the pedagogy at the primary school level has gone from

having room for play and outdoor activities to being characterised by a focus on results and a comprehensive assessment system. This development has led to increased stress for both pupils and teachers, and preschool teachers have often experienced tension between the best interests of the pupils, their pedagogical principles and what they consider to be an imposed practice. The discussion section of the chapter focuses on the question of what responsibility professional practitioners have and must take to fulfil the school's social mandate to always have the best interests of the pupils as a fundamental consideration.

**Keywords:** *six-year reform, professional accountability, result-orientation, conflict of values, best interests of the child*

Kapittel 3

### **Lærere som kommer og lærere som går**

*Markus Leithe-Lajord*

**Sammendrag:** Dette kapitlet tar for seg fortellingene til fire lærere som har returnert til læreryrket etter at de selv valgte å si opp sin lærerstilling for å jobbe utenfor skoleverket, og hvilke erfaringer de mener er av betydning for deres valg. Lærere som vender tilbake til skolen etter å ha sluttet, og hva som ligger til grunn for deres valg, er et mindre undersøkt tema. Gjennom narrativ metode blir lærernes fortellinger analysert og fortalt med den hensikt å sette søkelyset på hvilke erfaringer og opplevelser som har formet deres lærerliv. Funnene vitner om at lærerne valgte å forlate yrket til tross for at de mestret yrkets kjerneoppgaver, men at andre erfaringer, private så vel som profesjonelle, påvirker deres valg. Når lærerne valgte å returnere og bli i yrket, er det nåværende og tidligere positive erfaringer knyttet til undervisning og elevrelasjoner som er av størst betydning.

**Nøkkelord:** *lærerliv, lærermangel, lærere som returnerer*

**Abstract:** This chapter explores the stories of four teachers who returned to school after resigning from their teaching position to work outside the school system, and the experiences they believe are significant to their choice. Teachers who return to school after leaving and the reasons for their choice are a less researched topic. The teachers' stories are analysed and retold using



narrative methods to highlight the experiences that have shaped their career. The findings show that the teachers chose to leave the profession despite having mastered the core tasks of the profession, but that other experiences, both personal and professional, influenced their choice. When teachers choose to return and stay in the profession, current and previous positive experiences related to teaching and student relations are of the greatest importance.

**Keywords:** *teacher retention, teacher attrition, teacher shortage*

Kapittel 4

### **Motgang, mening og mestring: Nyutdannede i møte med en utvidet og flerdimensjonal lærerrolle**

*Veronica Isaksen og Ingrid Elden*

**Sammendrag:** Kapitlet tar utgangspunkt i hvordan fem nyutdannede lærere erfarer deltakelse i klasserommet og profesjonsfellesskapet. På grunnlag av semistrukturerte intervjuer med de fem lærerne er det gjort en tematisk analyse. Dette førte til tre temaer: uforberedt på en flerdimensjonal lærerrolle, relasjon og mestring i møte med elevene, og ambivalent deltakelse i profesjonsfellesskapet. Temaene diskuteres i lys av to ulike retninger i pedagogikken og teoretiske perspektiv om profesjonsutvikling. Resultatene i studien viser at lærerne erfarer en utvidet og flerdimensjonal lærerrolle som oppleves utfordrende og overveldende. Studien fant at de nyutdannede opplever støtte fra ledelsen og det øvrige profesjonsfellesskapet ulikt. Studien viser at alle lærerne opplevde mestring i undervisning og i relasjon med elevene. Kapitlet konkluderer med en bekymring for både organisatoriske forhold, deriblant delvis manglende profesjonsfellesskap og stadig flere arbeidsoppgaver og ansvarsområder, samt en diskrepans mellom oppnådd kompetanse fra lærerutdanningen og den virkeligheten de møter.

**Nøkkelord:** *nyutdannede lærere, lærerrolle, profesjonsfellesskap, profesjonsutvikling, lærerutdanning*

**Abstract:** The chapter is based on how five newly qualified teachers experience participation in the classroom and the professional community. A thematic analysis was conducted based on semi-structured interviews with the five teachers. This led to three themes: unprepared for a multidimensional teacher

role, relationship and coping in the encounter with pupils, and ambivalent participation in the professional community. The themes are discussed in the light of two different pedagogical approaches and theoretical perspectives on professional development. The study results show that teachers experience an expanded and multidimensional teaching role perceived as challenging and overwhelming. The study found that the newly qualified teachers experience different support from school management and the rest of the professional community. The study shows that all the teachers experienced mastery in teaching and their relationships with pupils. The chapter concludes with a concern about both organisational conditions, including a partial lack of professional community and an increasing number of tasks and responsibilities, as well as a discrepancy between the competence gained from teacher education and the reality they encounter.

**Keywords:** *newly qualified teachers, teacher role, professional community, professional development, teacher education*

Kapittel 5

**Anerkjennelse som pedagogisk praksis: Lærerrollen i grunnskole for voksne**  
Ingrid Elden

**Sammendrag:** Kapitlet undersøker hvordan lærere i grunnskole for voksne opplever samhandlingen med skolens elever, som alle er nyankomne og flerspråklige ungdommer eller unge voksne. Fokus vil særlig rettes mot hva lærerne erfarer at de gjør i sin samhandling for å oppnå forståelse og fellesskap i møte med elevene. Datamaterialet som ligger til grunn, er samlet inn gjennom video-stimulated recall og semistrukturerte intervjuer av fire lærere som underviser i grunnskole for voksne. Gjennom en temaanalyse er tre temaer arbeidet fram: delingspraksis, utvidet lærerrolle og omsorgspraksis. Temaene diskuteres i lys av tidligere forskning og de teoretiske begrepene anerkjennelse, dialog og intersubjektivitet. Studien viser at lærerne opplever at de ved å dele egne erfaringer kan styrke det relasjonelle fellesskapet mellom seg selv og elevene.

Videre peker studien på at når det legges til rette for at elevene får dele egne erfaringer, vil dette kunne føre til en perspektivutvidelse både for lærere og elever. Studien framhever også at lærerne i møte med denne elevgruppen opplever å få en utvidet lærerrolle som innbefatter å støtte eleven utover fag

og skolegang. Til slutt viser studien at lærerrollen forstått som en omsorgsrolle er framtreddende for lærernes samhandling med sine elever.

**Nøkkelord:** *grunnskole for voksne, nyankomne elever, anerkjennelse, dialog, intersubjektivitet*

**Abstract:** The chapter examines how teachers that work in Lower Secondary Education for Adults experience the interaction with their students, who are all newly arrived and multilingual adolescents or young adults. The focus will be on what the teachers perceive they do in their interaction to achieve understanding and community in their encounters with the students. The underlying data material was collected through video-stimulated recall and semi-structured interviews with four teachers who teach within Lower Secondary Education for Adults. Through a thematic analysis, three themes have been developed: sharing practice, extended teacher role and caring practice. The themes are discussed in light of previous research and the theoretical concepts of recognition, dialogue and intersubjectivity. The study shows that by sharing their experiences, teachers can strengthen the relational community between themselves and their students.

Furthermore, the study points out that allowing students to share their own experiences can broaden their perspectives for both teachers and students. The study also emphasises that in their encounters with this group of students, teachers experience an expanded role that includes supporting the student beyond subjects and schooling. Finally, the study shows that the teacher role, understood as caring, is prominent in teachers' interaction with their students.

**Keywords:** *lower secondary education for adults, newly arrived students, recognition, dialogue, intersubjectivity*

Kapittel 6

### **Lærerliv i fådelte skoler: En kamp om anerkjennelse**

*Ole Petter Vestheim*

**Sammendrag:** Fådelte skoler, som ofte er situert i grissgrendte områder, er ofte relativt små enheter med et begrenset antall elever og lærere. Slike skoler utgjør en relativt stor andel av det totale antall skoler nasjonalt, og et betydelig antall lærere arbeider i slike skoler. I nyere tid, med krav om økonomisk

effektivisering og rasjonalisering, har mindre skoler stått i en sårbar situasjon og blitt et offer i diskursen om skolekvalitet. I kapitlet stiller jeg spørsmål med hvordan lærere i fådelte skoler opplever og forholder seg til kvalitetsdiskurser preget av nyliberal styringsideologi? Posisjonert innenfor et kritisk paradigme og tradisjon der Axel Honneths anerkjennelsesteori utgjør teoretisk linse, diskuterer jeg hva som oppleves som særegent med å jobbe som lærere i fådelte skoler. Studiens empiriske materiale er innhentet ved bruk av kvalitative gruppeintervjuer. Med støtte i konstant komparative analyser av datamaterialet skriver jeg fram hvordan lærere i fådelte skoler kan oppleve mangel på anerkjennelse, og hvordan de velger å forholde seg til dette.

**Nøkkelord:** *fådelte skole, fådelt pedagogikk, lærerprofesjon, pedagogikk, anerkjennelse*

**Abstract:** Multi-grade schools, often situated in rural areas, are typically relatively small units with a limited number of students and teachers. These schools constitute a significant category of the national educational landscape. In recent times, amidst demands for economic efficiency and rationalization, such schools have found themselves in a vulnerable position, being adversely affected by the discourse on school quality. In this chapter, I explore how teachers in multi-grade schools experience and engage with quality discourses shaped by neoliberal governance ideology. Positioned within a critical paradigm and tradition, wherein Axel Honneth's theory of recognition serves as a theoretical lens, I discuss the distinctive aspects of working as teachers in multi-grade schools. The empirical material for this study was gathered through qualitative group interviews. Through constant comparative analysis of the data, I shed light on how teachers in multi-grade schools perceive a lack of recognition and furthermore what strategies teachers use in response to this challenge.

**Keywords:** *Multi-grade schools, pedagogy, teacher profession, recognition*

Kapittel 7

**Sjaman eller coach? Lærarens rolle i samisk versus ikkje-samisk læreplan**

*Leiv Sem*

**Samandrag:** Gjennom ein kritisk diskursanalyse av eit utval fagplanar i LK20 samanliknar eg skilnader i læreplanverket for samiske og ikkje-samiske

elear i den norske skulen. Siktemålet er å kartleggje kva for forståingar av «samiskheit» som kan lesast ut av desse fagplanane. Samanlikninga identifiserer ulike utdanningsprosjekt for dei ulike elevgruppene og ulike elevroller. På bakgrunn av dette drøftar eg implikasjonar dette får for lærarane som skal operasjonalisere planverket i klasserommet. Denne drøftinga tematiserer det store spennet i tilnærmingar til kunnskap, til skulens mandat og til lærarens rolleforståing som ulikskapane i fagplanar legg til rette for. For å synleggjere spennet set eg opp det metaforiske motsetningsparet coach eller sjaman: Kvar skal læraren finne si rolle?

**Nøkkelord:** *Kunnskapsløftet 2020, samisk læreplan, diskursanalyse, lærarrolle*

**Abstracts:** Through a critical discourse analysis of a selection of curricula in LK20, I compare differences in the curricula for Sami and non-Sami pupils in Norwegian schools. The aim is to map what understandings of “Saminess” can be read from these curricula. The comparison identifies different educational projects for the two student groups and different student roles. On this basis, I discuss the implications for teachers who have to operationalise the curriculum in the classroom. This discussion thematises the wide range of approaches to knowledge, to the school’s mandate and to the teacher’s understanding of the role that the differences in curricula facilitate. I use a methaphore to visualise the range: the opposition of coach and shaman. Where should the teachers find their role?

**Keywords:** *Norwegian core curriculum 2020, Sami curriculum, discourse analysis, teacher role*

Kapittel 8

### **Lærere i sør- og lulesamisk grunnskole**

*Ole Petter Vestheim og Leiv H. Sem*

**Sammendrag:** I dette kapitlet setter vi lyset på noen av arbeidsvilkåra til sør- og lulesamiske lærere og diskuterer med utgangspunkt i disse hvordan et slikt lærerliv kan oppleves og forstås. Av demografiske og strukturelle årsaker er lærere med ansvar for sør- og lulesamisk undervisning i en særegen og sårbar posisjon. Med utgangspunkt i dekoloniseringsteori og urfolksmetodologi, kvalitative intervjuer og tematiske analyser belyser vi i kapitlet

ulike utfordringer disse lærerne opplever. Vi trekker fram temaer som ensomhet, lærernes ressursituasjon og marginalisering, ideell og operasjonalisert samisk undervisning og fjernundervisningas to ansikter. Avslutningsvis diskuterer vi hvordan våre informanternes profesjonsutøving utspiller seg i spennet mellom politisk ideologi der samiske rettigheter skal imøtekommes på den ene sida og et praktisk og pragmatisk lærerliv på den andre sida.

**Nøkkelord:** *samisk, utdanning, lærerprofesjon, dekolonisering*

**Abstract:** In this chapter, we highlight some of the working conditions of South and Lule Sami teachers. We discuss how such a teacher's life can be experienced and understood. For demographic and structural reasons, teachers responsible for South and Lule Sami education are in a unique and vulnerable position. Based on decolonisation theory and indigenous methodology, qualitative interviews and thematic analyses, this chapter highlights the various challenges these teachers experience. We highlight themes such as loneliness, the teachers' resource situation and marginalisation, ideal and operationalised Sami education and the two faces of distance and digital learning. Finally, we discuss how our informants' professional practice is played out in the tension between political ideology, where Sámi rights must be accommodated on the one hand, and a practical and pragmatic teacher's life on the other.

**Keywords:** *Indigeneity, Sami, education, teaching profession, decolonization*

Kapittel 9

## **Menneskeverd og ensretting: Grunnprinsipper i lærerens lovfestede samfunnsoppdrag**

*Eldar Taraldsen*

**Sammendrag:** I dette kapitlet undersøkes skolens lovfestede samfunnsoppdrag slik det fremkommer i opplæringslovens formål og med utvidede beskrivelser i LK20 sin overordnede del. Som en påstand, og et utgangspunkt, settes det opp en dikotomi mellom menneskeverd og ensretting. Forfatterens fordom er at skolens verdigrunnlag, med røtter innenfor den eksistensfilosofiske humanismen, motarbeides av en skolepraksis der ensrettingen og standardiseringen har økt i omfang de senere årene. Det historiske dannelsesoppdraget som skolens grunnvoll bygger på, avkrever subjektive og individuelle strukturer

i møtet med barna som kommer inn i skolen. Dette oppdraget ser ut til å forpurres av en gjennomgripende målstyring, resultatorientering og et såkalt kvalitetsvurderingssystem. Ved å flette inn teoriene til blant annet Hans-Georg Gadamer, Emmanuel Levinas og Gabriel Marcel løftes det frem alternative skolepraksiser som kan stå i et mer konsistent og legitimt forhold til det lovpålagte samfunnsoppdraget.

**Nøkkelord:** *skolens samfunnsoppdrag, humanisme, danning, menneskeverd og ensretting*

**Abstract:** This chapter examines the school's statutory social mandate as stated in the Education Act, with expanded descriptions in the overall part of the national curricula of Norway. A dichotomy between human dignity and standardisation is set up as a dichotomy and a starting point. The author's prejudice is that the school's value basis, rooted in existential philosophical humanism, is counteracted by a school practice where conformity and standardisation have increased in recent years. The historical mandate on which the school's foundations are based requires subjective and individual structures in encounters with the children who enter the school. This mandate is under pressure by pervasive objectives management, results orientation, and a so-called quality assessment system. Through theories of Hans-Georg Gadamer, Emmanuel Levinas and Gabriel Marcel, alternative school practices are highlighted as more consistent and legitimate in relation to the statutory social mandate.

**Keywords:** *the school's social mandate, humanism, education, human dignity and standardisation*

# Forfatteromtaler

**Ingrid Elden** er førsteamanuensis i pedagogikk ved Nord universitet. Hennes forskningsinteresser er i hovedsak knyttet til kommunikasjon og samhandling mellom lærere og elever, samt veiledning av nyutdannede lærere og studenter.

**Kåre Hauge** er førsteamanuensis i pedagogikk ved NTNU. Hans forskningsinteresser er knyttet til læreres profesjonelle utvikling, med vekt på samarbeidsprosesser og kollektive prosesser. Hauge er også opptatt av hvordan lærere gjennom gode og meningsfulle oppgaver og aktiviteter kan bidra til å skape engasjement og motivasjon for elevens utvikling og læring.

**Heidi Kristin Holmen** er førstelektor i pedagogikk ved Nord universitet. Hennes interesser i forsknings- og utviklingsarbeid er i hovedsak knyttet til lærerrollen i utdanning og yrkesliv, læring og samarbeid i skolen som organisasjon og elevenes læringsmiljø.

**Veronica Isaksen** er førstelektor i pedagogikk ved Nord universitet. Hennes faglige interesser er knyttet til læreres profesjonsdanning, livsmestring, normkritisk pedagogikk og postkoloniale perspektiver.

**Markus Leithe-Lajord** er lektor i pedagogikk ved Nord universitet. Hans forskningsområder er blant annet lærerrollen, lærerprofesjonalitet og lærerens autonomi. Andre interesseområder er grunnskolen, da med særskilt fokus på elevenes hverdag og barndommens egenverdi.

**Leiv Sem** er professor i norsk ved Nord universitet. Forskningsinteressene til Sem krinsar om litteraturhistorie og folkloristisk faghistorie. Eit anna hovudemne er minnekultur. Her har særleg den norske minnekulturen etter andre verdskrigen vore sentral. Dei seinare åra har han jobba med sørsamisk historie og identitetsbygging.



**Eldar Taraldsen** er førstelektor i pedagogikk ved Nord universitet. De pedagogiske fokus ligger innenfor eksistensfilosofi, filosofisk estetikk og nærhetsetikk. Han arbeider uavlatelig for å bekjempe den nyliberale antihumanismen som har sneket seg inn i skolekulturen.

**Ole Petter Vestheim** er førsteamanuensis i pedagogikk ved Nord universitet. Hans forskningsinteresser sentrerer rundt emner som skoleutvikling, mål- og resultatstyring, politikk og lærerprofesjonalitet.