

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 Vilde 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 Vilde, 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. Vilde forteller hvordan dette innvirker på hennes rolle:

*De har nok kanskje et litt større behov enn den gjennomsnittlige norske elev. Fordi mange har slanket nettverket sitt veldig. Jeg har opplevd at de knytter seg veldig til meg. Jeg er liksom*

*tilknytningspunktet deres til det norske samfunnet nesten. Da er jeg ikke bare læreren, men litt tante og mor og litt alt. Uten at jeg går inn og gjør så mye annet enn å være lærer, men de har ikke så mange å henvende seg til, slik at du blir en relativt sett viktigere person for mange. For de har ikke så mange.*

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 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 (Bakthin, 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 fellekulturelle 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\\_opplæring\\_minoritetsspråklig\\_ungdom.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/vgo/kartlegging_rammebetingelser_opplæring_minoritetsspråklig_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 viser ut kategorier: En studie av hvilke erfaringer innvandrerdømmer og norskfødte med innvandrereforeldre 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.